



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ευστάθιος Α. Λεουτσάκος

**Παιδαγωγική αξιοποίηση του κριτικού γραμματισμού
στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο μάθημα
της Νεοελληνικής Γλώσσας**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ 2021

Ευστάθιος Λ. Λευτσάκος

**Παιδαγωγική αξιοποίηση του κριτικού γραμματισμού
στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο μάθημα
της Νεοελληνικής Γλώσσας**

Υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ημερομηνία δημόσιας υποστήριξης: 11 Νοεμβρίου 2021

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων

Αθανάσιος Μιχάλης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη

Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου,
Καθηγήτρια, Φιλοσοφική Σχολή,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης, Εθνικό και
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό
Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Μέλη

Βέρδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής, Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γούτσος Διονύσιος, Καθηγητής, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κατσαρού Ελένη, Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μιχάλης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Φουντοπούλου Μαρία-Ζωή, Καθηγήτρια, Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φρυδάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Copyright © Ευστάθιος Α. Λεουτσάκος 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτή την εργασία εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευτεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

*Στα παιδιά μου,
Λεωνίδα και Χρήστο*

«Ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι μια συγκεκριμένη δεξιότητα, τεχνική ή ένα σχέδιο μαθήματος που υλοποιείται μια συγκεκριμένη μέρα. Είναι ένας θεμελιώδης φακός για τη μάθηση. Προσκαλώ όλους τους εκπαιδευτικούς να λάβουν υπόψη τους αυτή την ιδέα και να αναλάβουν δράσεις μέσα από στη σχολική πράξη για (να ενισχύσουν) τη μάθηση των μαθητών τους».

Critical literacy is not a specific skill, technique, or a lesson plan, which is conducted on a given day. It is a fundamental lens for learning. I invite all educators to take this concept into consideration and to take actions through the classroom practice for our students' learning.

Bogum Yoon,

Στο *Critical Literacy Practice*, σ. xii, Springer, 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	vi
Συνομογραφίες	vii
Ευρετήριο Πινάκων – Εικόνων	viii
Περίληψη.....	x
Abstract	xii
Πρόλογος.....	xiv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1. Οι σκοποί και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	1
2. Η ταυτότητα της έρευνας.....	2
3. Η σύνδεση της έρευνας με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Λυκείου και τις οδηγίες διδασκαλίας του.....	3
4. Η δομή της διατριβής.....	10
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
<i>I. ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ</i>	12
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Οι Σπουδές Γραμματισμού.....	12
1.1. Έννοιες και οπτικές για τον γραμματισμό.....	12
1.2. Η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του γραμματισμού.....	18
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η έννοια του κριτικού γραμματισμού και οι θεωρητικοί του προσανατολισμοί	28
2.1. Η έννοια του κριτικού γραμματισμού.....	28
2.2. Οι θεωρητικοί προσανατολισμοί του κριτικού γραμματισμού	36
2.2.1. Το κοινωνιολογικό μακροεπίπεδο του κριτικού γραμματισμού.....	36
2.2.2. Το γλωσσολογικό μικροεπίπεδο του κριτικού γραμματισμού	42
2.2.3. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου.....	49
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η εκπαίδευση στον κριτικό γραμματισμό	65
3.1. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γραμματισμού.....	65
3.2. Οι παραδόσεις της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού.....	67
3.2.1. Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη.....	71
3.2.2. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών	73
3.3. Νέοι προσανατολισμοί στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.....	79
<i>II. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ</i>	84
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Κριτική ανάγνωση κειμένων	84
4.1. Η διαδικασία της ανάγνωσης κειμένων.....	84
4.2. Κριτική σκέψη και κριτικότητα	92
4.3. Προσεγγίσεις κριτικής ανάγνωσης κειμένων.....	97
<i>III. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ (Σ.Κ.Α.Κ.) ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ.....</i>	110
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων	110
5.1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....	110
5.2. Στρατηγικές εκμάθησης.....	114
5.3. Διαδικασίες και τεχνικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων	116
5.4. Η διδασκαλία των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων	122

5.5. Κριτήρια αξιολόγησης της κριτικής ανάγνωσης.....	128
5.6. Σχεδιασμός του διδακτικού μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	131
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ	144
ΚΑΜΜΙΕΡΓΩΝΤΑΣ ΤΙΣ Σ.Κ.Α.Κ. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΛΥΚΕΙΟΥ	144
6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η μεθοδολογία της έρευνας	144
6.1. Οι συμμετέχοντες μαθητές.....	144
6.2. Ζητήματα δεοντολογίας.....	147
6.3. Τα διερευνητικά ερωτήματα.....	149
6.4. Εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός.....	149
6.4.1. Εννοιολογικός ορισμός.....	149
6.4.2. Λειτουργικός ορισμός.....	150
6.5. Ο ερευνητικός σχεδιασμός.....	154
6.6. Ζητήματα αληθοφάνειας και αυθεντικότητας.....	158
7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. Η διαδικασία της έρευνας.....	164
7.1. Η διερεύνηση των μαθητικών ενδιαφερόντων και των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων	166
7.2. Η προκαταρκτική διερεύνηση της κριτικής ανάγνωσης κειμένων	169
7.3. Η διδακτική παρέμβαση	172
7.3.1. Το στάδιο της μοντελοποίησης.....	173
7.3.2. Το στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες.....	175
7.3.3. Το στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης	176
7.4. Η φάση των Συλλογικών Κριτικών Αναγνώσεων Κειμένων (ΣΥ.Κ.Α.Κ.)	185
7.5. Οι συνεντεύξεις.....	191
8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	195
8.1. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης των ενδιαφερόντων των μαθητών.....	195
8.2. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων	196
8.3. Τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων	200
8.4. Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης.....	203
8.4.1. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.....	203
8.4.2. Τα αποτελέσματα της «οριστικής» διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.....	205
8.4.3. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης της συμμετοχής των μαθητών	215
8.5. Τα αποτελέσματα των ΣΥ.Κ.Α.Κ.	219
8.5.1. Οργάνωση του ερευνητικού υλικού των ΣΥ.Κ.Α.Κ.....	219
8.5.2. Ποσοτική ανάλυση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.	223
8.5.3. Ποιοτική ανάλυση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.	225
8.6. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της ατομικής συνέντευξης.....	251
8.7. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ομαδικών συνεντεύξεων.....	256
9^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Τα συμπεράσματα της έρευνας	266
1. Συμπεράσματα από τη διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων.....	266
2. Συμπεράσματα από τη διερεύνηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	268
3. Συμπεράσματα από τη διερεύνηση της ενορχήστρωσης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στις μαθητικές ΣΥ.Κ.Α.Κ.....	271

10^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Περιορισμοί και προοπτικές	278
10.1. Οι περιορισμοί και οι δυσκολίες διεξαγωγής της έρευνας.....	278
10.2. Προοπτικές – προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	282
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	284
Α. Ελληνόγλωσση.....	284
Β. Ξενόγλωσση.....	292
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	311
1 ^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Διαγραμματική παρουσίαση του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.....	311
2 ^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Ερωτηματολόγια.....	312
1. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των μαθητικών ενδιαφερόντων.....	312
2. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων.....	313
3. Πιλοτικό ερωτηματολόγιο διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.....	315
4. Ερωτηματολόγιο «οριστικής» διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.....	320
3 ^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Εργαλεία παρατήρησης.....	330
1. Ρουμπρίκα εξωτερικής παρατήρησης της συμμετοχής των μαθητών.....	330
2. Σημειώσεις πεδίου του διδάσκοντα-ερευνητή.....	331
4 ^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Κείμενα εργασίας – διδακτικό υλικό – ΣΥ.Κ.Α.Κ.....	336
Α. Στην προκαταρκτική φάση διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων.....	336
Β. Στη φάση της διδακτικής παρέμβασης.....	341
Γ. Στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.....	360
5 ^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Δείγματα καταγραφών μαθητών.....	404
1. Καταγραφές σε περιθώριο κειμένων.....	404
2. Καταγραφές στο τετράδιο.....	405
3. Καταγραφή του τρόπου σκέψης των μαθητών.....	406
6 ^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Συνεντεύξεις.....	407
1. Πρωτόκολλο ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης.....	407
2. Κείμενο της ατομικής συνέντευξης.....	408
3. Πρωτόκολλο ημιδομημένων ομαδικών συνεντεύξεων/συζητήσεων.....	412
4. Κείμενα των ομαδικών συνεντεύξεων/ συζητήσεων.....	413

Ευχαριστίες

Η παρούσα διατριβή δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την αμέριστη αρωγή της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, του Διευθυντή, του Συλλόγου Διδασκόντων και του Εποπτικού Επιστημονικού Συμβουλίου (ΕΠ.Ε.Σ.) του πειραματικού σχολείου, στο οποίο έγινε η έρευνα, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) που ενέκριναν τη διεξαγωγή της.

Αρχικά και πρώτιστα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αθανάσιο Μιχάλη, ο οποίος σε όλα τα στάδια της προετοιμασίας και της συγγραφής ήταν διαθέσιμος να ακούσει τους προβληματισμούς μου και να προτείνει λύσεις στις δυσκολίες που αντιμετώπιζα. Τον ευχαριστώ για την καλή του διάθεση και για τον χρόνο που αφιέρωσε να διαβάζει και να σχολιάζει τα κείμενά μου συμβάλλοντας όχι μόνο στη βελτίωσή τους αλλά και στη συγκρότηση της επιστημονικής μου σκέψης.

Ευχαριστώ, επίσης, από καρδιάς τα υπόλοιπα δύο μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, την κ. Μαρίζα Φουντοπούλου για την προθυμία της να αναλάβει την εποπτεία μου, την υποστηρικτική της στάση και τη θετική της διάθεση καθώς και την κ. Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη για την ενθάρρυνση και τις κριτικές της παρατηρήσεις. Ευχαριστίες οφείλω, επιπροσθέτως, στις καθηγήτριες και στους καθηγητές της Επταμελούς Εξεταστικής μου Επιτροπής, οι οποίοι με τις ερωτήσεις και τις επισημάνσεις τους συνέβαλαν στο να αναδειχθούν πολύ ενδιαφέροντα ζητήματα για το επιστημονικό πεδίο της έρευνάς μου.

Ευχαριστώ, τέλος, τον συνάδελφο Αχιλλέα Ντελλή, ο οποίος ως κριτικός φίλος και συνερευνητής διευκόλυνε το ερευνητικό μου έργο, τους μαθητές και τις μαθήτριες για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, τη γυναίκα μου, Καλλιόπη, και τα παιδιά μου, Λεωνίδα και Χρήστο, για την υπομονή τους.

Ευστάθιος Α. Λεουτσάκος

Αθήνα, Νοέμβριος 2021

Συντομογραφίες

Κ.Α.Λ. = Κριτική Ανάλυση Λόγου

Π.Σ. = Πρόγραμμα Σπουδών

Σ.Κ.Α.Κ. = Στρατηγικές Κριτικής Ανάγνωσης Κειμένων

Σ.Λ.Γ. = Συστημική Λειτουργική Γραμματική/Γλωσσολογία

ΣΥ.Κ.Α.Κ. = Συλλογική Κριτική Ανάγνωση Κειμένων

Ευρετήριο Πινάκων – Εικόνων

Πίνακας 1	Οι άξονες της «διδασκτέας ύλης» για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Β΄ τάξη του Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2018-2019, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ.
Πίνακας 2	Βασικές έννοιες της Κ.Α.Λ.
Πίνακας 3	Η παιδαγωγική του γραμματισμού
Πίνακας 4	Συμμετέχοντες μαθητές
Πίνακας 5	Σύγκριση τμημάτων ως προς τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Ν. Γλώσσας
Πίνακας 6	Σύγκριση τμημάτων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών
Πίνακας 7	Ο ερευνητικός σχεδιασμός
Πίνακας 8	Διαδικασίες διασφάλισης της εγκυρότητας σε ποιοτικές/μικτές έρευνες
Πίνακας 9	Κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας και αντιμετώπιση «απειλών»
Πίνακας 10	Η διαδικασία της παρούσας έρευνας
Πίνακας 11	Προτιμήσεις των μαθητών για κατηγορίες θεμάτων
Πίνακας 12	Προτιμήσεις μαθητών για τεχνικές ανάγνωσης κειμένων
Πίνακας 13	Προτιμήσεις μαθητών για διαδικασίες ανάγνωσης κειμένων
Πίνακας 14	Προτιμήσεις μαθητών για στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων
Πίνακας 15	Κατηγορίες κριτικής ανάγνωσης κειμένων
Πίνακας 16	Προτιμήσεις μαθητών του Β1 τμήματος για την Α΄ ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή"
Πίνακας 17	Προτιμήσεις μαθητών του Β3 τμήματος για την Α΄ ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή"
Πίνακας 18	Προτιμήσεις μαθητών του Β1 τμήματος για την Β΄ ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση των οπτικών και των κατηγοριών ανθρώπων"

Πίνακας 19	Προτιμήσεις μαθητών του Β3 τμήματος για την Β΄ ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση των οπτικών και των κατηγοριών ανθρώπων"
Πίνακας 20	Προτιμήσεις μαθητών Β1 τμήματος για την Γ΄ ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού"
Πίνακας 21	Προτιμήσεις μαθητών του Β3 τμήματος για την Γ΄ ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού"
Πίνακας 22	Προτιμήσεις μαθητών του Β1 τμήματος για την Δ΄ ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης"
Πίνακας 23	Προτιμήσεις μαθητών του Β3 τμήματος για την Δ΄ ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης"
Πίνακας 24	Συνολικές προτιμήσεις των μαθητών για τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό με ποσοστά από 80% και άνω
Πίνακας 25	Καταγραφές σημειώσεων των μαθητών στα τετράδιά τους κατά την προκαταρκτική φάση διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων
Πίνακας 26	Καταγραφές σημειώσεων των μαθητών στα περιθώρια των κειμένων εργασίας και στα τετράδιά τους κατά το στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης της διδακτικής παρέμβασης
Πίνακας 27	Συμμετοχή μαθητών, σύμφωνα με τη δομημένη παρατήρηση του εξωτερικού παρατηρητή κατά τη διδακτική παρέμβαση
Πίνακας 28	Χρονική διάρκεια συζητήσεων/κριτικών αναγνώσεων στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.
Πίνακας 29	Συμμετοχή των μαθητών στις συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις
Πίνακας 30	Συμμετοχή μαθητών στις διδασκαλίες με σημειώσεις
Πίνακας 31	Ποσοτική αξιολόγηση στοιχείων ΣΥ.Κ.Α.Κ.
Πίνακας 32	Οι συμμετέχοντες μαθητές στις ομαδικές συνεντεύξεις
Πίνακας 33	Θέματα συνεντεύξεων (ατομικής και ομαδικών)
Πίνακας 34	Οι μεταβλητές του ψευδοπειραματικού σχεδιασμού της έρευνας
Εικόνα 1.	Το θεωρητικό πλαίσιο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή συνιστά μια συμβολή στο επιστημονικό πεδίο της κριτικής ανάγνωσης κειμένων στο πλαίσιο της φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ερείδεται στην καλλιέργεια σε μαθητές της Β΄ τάξης ενός πειραματικού Γενικού Λυκείου της Αθήνας Στρατηγικών Κριτικής Ανάγνωσης Κειμένων (Σ.Κ.Α.Κ.) με βάση τον κριτικό γραμματισμό και αποσκοπεί στη βελτίωση της συλλογικής κριτικής τους ανάγνωσης.

Οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό συνιστούν παιδαγωγικά εργαλεία, τα οποία απαρτίζονται τόσο από τεχνικές ανάγνωσης (π.χ. υπογράμμιση, σημειώσεις, πίνακες κ.ά.) όσο και από διαδικασίες κριτικής ανάγνωσης (π.χ. προεπισκόπηση, περικειμενοποίηση, αξιολόγηση κ.ά.) (Barnet & Bedau, 2014, σσ. 34-42· Harvard University, 2015· Mather & McCarthy, 2016· Salisbury University, 2009· Spears, 2013· Varaprasad, 1997) και οργανώνονται σε τέσσερις ομάδες: α) τη διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή, β) τη διερεύνηση των οπτικών και των κατηγοριών ανθρώπων, γ) τη διερεύνηση του πληροφοριακού/ αποδεικτικού υλικού και δ) τη διερεύνηση της συναισθηματικής επιρροής προς τον αναγνώστη. Η «κατασκευή» των στρατηγικών αυτών ενσωματώνει τις διαστάσεις (κριτική σκέψη, συναισθηματική επιρροή και κοινωνική συμμετοχή ή δράση) και τα χαρακτηριστικά του κριτικού γραμματισμού – κυρίως επικεντρώνεται στη διερεύνηση των σχέσεων γλώσσας/σημείωσης και εξουσίας σε κάθε λογής κείμενα (μονοτροπικά και πολυτροπικά) και στην ανάδυση της προσωπικής φωνής των μαθητών/κριτικών αναγνωστών (Pascarella & Terenzini, 1991, σ. 118· Giroux, 1993, σ. 367· Rogers & Wetzel, 2014, σ. 101· Janks, 2010, σσ. 212-213). Επιδιώκεται οι μαθητές/κριτικοί αναλυτές του λόγου των κειμένων να είναι σε θέση να στέκονται κριτικά και να «αντιστέκονται» (να στέκονται απέναντι) στα κείμενα που διαβάζουν, να «αποφυσικοποιούν» την πραγματικότητα που αυτά «κατασκευάζουν» και να ερμηνεύουν ιδεολογικά ζητήματα διακρίσεων ή πόλωσης (Fairclough & Wodak, 1997, σ. 271· Mousavi, 2012, σσ. 24-27· Wodak, 2001a, σ. 2· Wodak, 2001b, σσ. 72-77· Wallace, 2012, σ. 267).

Μέσω της μικτής αυτής έρευνας συγκλίνοντος σχεδιασμού, η οποία βασίζεται στη φιλοσοφία της μελέτης περίπτωσης, συγκεντρώνονται και συνερμηνεύονται ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στα διερευνητικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τη χρήση των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κειμένων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους στις μαθητικές Συλλογικές Κριτικές Αναγνώσεις Κειμένων (ΣΥ.Κ.Α.Κ).

Διαπιστώνονται από τα ευρήματα της έρευνας τα σημαντικά οφέλη της αξιοποίησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στις ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών και εξετάζονται η συμμετοχικότητα και η συλλογικότητα – βασικά χαρακτηριστικά του νέου ήθους των νέων γραμματισμών – σε αναγνωστικές κοινότητες ή κοινότητες πρακτικής, όπως είναι οι σχολικές τάξεις. Αναδεικνύεται, επιπλέον, η συστημική οπτική για τον γραμματισμό, καθώς συνδυάζονται παιδαγωγικά διάφορες οπτικές γραμματισμού (συμπεριφοριστική, γνωστική, κοινωνικοπολιτισμική, σημειωτική και κριτική) και προωθείται η διαφοροποιημένη ενορχήστρωση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό από τους μαθητές, ώστε αφενός να πραγματοποιηθεί το έργο της κριτικής ανάγνωσης ενός κειμένου και αφετέρου να οικοδομηθεί μια συλλογική οπτική γι' αυτό μέσα από διαδικασίες αμοιβαίας ανταλλαγής κριτικών προσεγγίσεων (Baker, 2010, σσ. 300-306· Wenger, 1998· Lankshear & Knobel, 2011, σ. 7, 29). Η συλλογική αυτή οπτική των μαθητών δεν αποτελεί μόνο ένα αμάλγαμα των επιμέρους ατομικών κριτικών αναγνώσεων αλλά μια αλληλεπιδραστική σύνθεσή τους, η οποία καλλιεργεί στους κριτικούς αναγνώστες αναστοχαστικές διαδικασίες και συμβάλλει στην κριτική τους επίγνωση.

Abstract

This dissertation is a contribution to the scientific field of critical reading under the umbrella of critical literacy's philosophy and pedagogy in Secondary Education. It is grounded on the cultivation of Critical Reading Strategies (CRS) based on critical literacy to second class pupils of an Experimental School (Lyceum) of Athens and aims to the improvement of their collaborative critical reading.

The CRS based on critical literacy are pedagogical tools, which consist not only of reading technics (i.e. underlining, annotating, outlining etc.) but also of critical reading procedures (i.e. reviewing, contextualizing, evaluating etc.) (Barnet & Bedau, 2014, pp. 34-42· Harvard University, 2015· Mather & McCarthy, 2016· Salisbury University, 2009· Spears, 2013· Varaprasad, 1997) and are organized in 4 groups: a) the research of publication means and the writer-designer's identity, b) the research of perspectives and groups of people, c) the research of informative material and d) the research of emotional impact towards readers. The construction of these strategies incorporates with critical literacy dimensions (critical thinking, emotional influence and social action) and characteristics – mainly focusing on the analysis of relations between language/semiosis and power in every kind of texts (monomodal and multimodal) and on the emergence of pupil's/critical readers' agency (Pascarella & Terenzini, 1991, p. 118· Giroux, 1993, p. 367· Rogers & Wetzal, 2014, p. 101· Janks, 2010, pp. 212-213). It is aimed for critical pupils or readers of text discourses to be in the position to stand critically or stand opposite the texts which they read, to denaturalize the reality which is being constructed and to interpret ideological issues of discriminations or polarization (Fairclough & Wodak, 1997, p. 271· Mousavi, 2012, pp. 24-27· Wodak, 2001a, p. 2· Wodak, 2001b, pp. 72-77· Wallace, 2012, p. 267).

Through this mixed research of convergent designing, which is based on case study philosophy, qualitative and quantitative data is collected and co-interpreted in order to provide answers to searching questions, which are related to the usage of critical reading strategies and the evaluation of their effectiveness in collaborative critical reading of texts.

The findings of the research demonstrate the significant profits of CRS in relation to critical literacy in pupils' collaborative critical reading and also examines the participation and the collaboration – fundamental characteristics of new literacies' new ethos – in reading communities or communities of practice,

such as school classes. Moreover, the systemic perspective of literacy emerges, not only because the proposed model of strategies pedagogically comprises various literacy perspectives (behavioristic, cognitive, sociocultural, semiotic and critical) but also through the promoted differentiated orchestration of CRS based on critical literacy from pupils, so that on the one hand a project for reading critically texts is being fulfilled and on the other hand a collaborative point of view is being constructed through procedures of reciprocal exchange of critical approaches (Baker, 2010, pp. 300-306· Wenger,1998· Lankshear & Knobel, 2011, p. 7, 29). This collaborative perspective of pupils is not only an amalgama of separate individual critical readings but also an interactive synthesis, which cultivates reflective procedures in critical readers and contributes to their critical awareness.

Πρόλογος

Τα κείμενα συνιστούν πολυσημειωτικά σχέδια, «κατασκευές» γλωσσικές ή μη γλωσσικές καθώς και τοποθετημένες – κοινωνικά και πολιτισμικά – πρακτικές. Η κριτική ανάλυση των κειμένων, των Λ(λ)όγων που αυτά αποτυπώνουν και του κόσμου που «κατασκευάζουν» συνιστά μια βασική πτυχή κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και κάθε προγράμματος γραμματισμού. Γιατί γραμματισμός χωρίς την κριτική οπτική είναι ένας γραμματισμός αποκομμένος από την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, ένας αυτόνομος γραμματισμός (autonomous literacy), ο οποίος διαιωνίζει υφιστάμενες κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές και δεν παρέχει ευκαιρίες για ανανέωση και αλλαγή.

Η κοινωνικοπολιτισμική και κριτική οπτική του γραμματισμού, σε κοινωνιολογικό μακροεπίπεδο και σε γλωσσολογικό μικροεπίπεδο, συγκροτούν τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού – απαραίτητου στοιχείου κάθε σύγχρονου γραμματισμού – ο οποίος συνιστά έναν φακό θέασης της πολύμορφης και πολύτροπης πραγματικότητας του κόσμου των κειμένων, θέτει τις προϋποθέσεις για την «αντίσταση» του αναγνώστη¹ σε κατεστημένες κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες διαιωνίζουν το status quo και παγιώνουν κοινωνικές ανισότητες και αδικίες. Η ανάγνωση των κειμένων υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού είναι μια ανάγνωση «ανάμεσα στις γραμμές», μια ανάγνωση «κρυμμένων» νοημάτων, προθέσεων και σκοπιμοτήτων, μια κριτική ανάγνωση, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης αλλά αξιοποιεί την έννοια της κριτικότητας, του συγκερασμού δηλαδή της κριτικής σκέψης με τον αναστοχασμό και την ανάληψη κοινωνικής δράσης, αυτού που ο θεμελιωτής της Κριτικής Παιδαγωγικής Paulo Freire (1970) αποκαλεί πράξη (praxis).

Ένα μοντέλο στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κειμένων με βάση τις αρχές της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού θεωρήθηκε παιδαγωγικά ως το καταλληλότερο για την εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού, καθώς παρέχει στους μαθητές/κριτικούς αναγνώστες τη δυνατότητα να επιλέγουν διαφορετικές στρατηγικές ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ για να διαβάσουν

¹ Στο κείμενο της παρούσας διατριβής για λόγους που σχετίζονται με την ευχερέστερη ανάγνωση του κειμένου αποφασίσαμε να χρησιμοποιούμε το αρσενικό γένος για μαθητές, αναγνώστες κ.ά. δηλώνοντας, παράλληλα, και το θηλυκό γένος (μαθήτριες, αναγνώστριες κ.ά.) και όχι τις καταλήξεις και των δύο γενών (π.χ. μαθητές/-τριες, αναγνώστες/-τριες), στα οποία και προφανώς αναφερόμαστε αδιακρίτως

κριτικά τα κείμενα. Επιπλέον, η απουσία μιας άκαμπτης ιεραρχικής δομής ή μιας γραμμικής ακολουθίας βημάτων (όπως συμβαίνει με τις ρουτίνες σκέψης) καθιστά ένα τέτοιο μοντέλο συμβατό με τον ανοιχτό χαρακτήρα του κριτικού γραμματισμού καθώς και με την υιοθέτηση των αρχών μιας διαφοροποιημένης και εποικοδομιστικής διδασκαλίας (Tomlinson, 2010, σσ. 19-27).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Οι σκοποί και η αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη του φαινομένου της κριτικής ανάγνωσης μαθητών και ειδικότερα στο να διερευνήσει α) τις στρατηγικές (διαδικασίες και τεχνικές) της κριτικής ανάγνωσης και β) τη Συλλογική Κριτική Ανάγνωση Κειμένων (ΣΥ.Κ.Α.Κ.) μέσα από τη συστηματική καλλιέργεια των Στρατηγικών Κριτικής Ανάγνωσης Κειμένων (Σ.Κ.Α.Κ.) με βάση τον κριτικό γραμματισμό σε μαθητές Λυκείου. Αντλεί τη θεωρητική της τεκμηρίωση από τη βιβλιογραφία (αγγλική κυρίως) των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με τα πεδία του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής ανάγνωσης και των στρατηγικών ανάγνωσης, όπως φαίνεται και από το θεωρητικό μέρος της διατριβής.

Η μελέτη της παραπάνω βιβλιογραφίας κινητοποίησε το ενδιαφέρον του ίδιου του ερευνητή για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία εργάζεται ως εκπαιδευτικός-φιλόλογος. Η έρευνα προσανατολίστηκε προς την κατεύθυνση αυτή και μέσα από άτυπες συζητήσεις του ερευνητή με άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επισήμαναν ότι αν και θεωρούν πολύ σημαντική την κριτική ανάγνωση για τους μαθητές τους, αυτή δεν καλλιεργείται με συστηματικό τρόπο στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Οι απόψεις αυτές επαληθεύονται από τα ευρήματα της συνέντευξης του διδάσκοντα το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο τμήμα ελέγχου (βλέπε στο Παράρτημα). Επίσης, η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της κριτικής ανάγνωσης στο σχολείο επισημάνθηκε και από συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές μέσα από άτυπες συζητήσεις μαζί τους και επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα των ομαδικών συνεντεύξεων στα πειραματικά τμήματα (βλέπε στο Παράρτημα).

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας βασίστηκε, επιπλέον, και στο γεγονός ότι παρατηρείται στη βιβλιογραφία «κενό» ως προς τη συστηματική εφαρμογή στρατηγικών του κριτικού γραμματισμού σε επίπεδο σχολικών πρακτικών· καταγράφονται μόνο μεμονωμένες πρακτικές κριτικού γραμματισμού που εφαρμόζονται παγκοσμίως σε διαφορετικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Comber, 2003· Janks, 2010· Gilbert, 1993/2001· Green & Beavis, 2012· Green, 2001· Takekawa, 2014· Vasquez, 2017a· Wooldridge, 2001) γύρω

από ένα πλαίσιο επαναλαμβανόμενων, κοινών χαρακτηριστικών του, τα οποία επισημαίνονται σε ποικίλα θεωρητικά μοντέλα (Ciardiello, 2004· Cunningham, 1980· Janks, 2010· Green, 1999· Lewison, Leland & Harste, 2008· Luke & Freebody, 1997· Ντίνας & Γώτη, 2016· Yoon, 2016). Τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά του κριτικού γραμματισμού συνιστούν περισσότερο ένα σύνολο θεωρητικών αρχών και προσεγγίσεων, οι οποίες κατευθύνουν τις κάθε λογής παιδαγωγικές πρακτικές του (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 163· McLaughlin & DeVogd, 2004, σσ. 14-16· Rogers & Wetzel, 2014, σ. 8· Stevens & Bean, 2007, σ. 30· Vasquez, 2016, σσ. 8-9). Μια διεξοδική επισκόπηση των πρακτικών αυτών σε επίπεδο έντυπου γραμματισμού και γραμματισμού των Μέσων (media literacy) επιχειρείται στη διδακτορική διατριβή της Ε. Χλαπουτάκη (2016, σσ. 117-228). Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τον κριτικό γραμματισμό, καθώς κάνουν την εμφάνισή τους συνεχώς στα πρακτικά επιστημονικών Συνεδρίων ή σε επιστημονικές Ημερίδες ή βρίσκονται αναρτημένα σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, όπως στην πλατφόρμα *Πρωτέας* του ΚΕΓ², σενάρια γλωσσικής διδασκαλίας, τα οποία εφαρμόζουν τις αρχές του κριτικού γραμματισμού σε ποικίλες διδακτικές πρακτικές και γνωστικά αντικείμενα (βλέπε ενδεικτικά Αγγέλη, 2016· Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016· Καραμανέ, 2013· Λεουτσάκος, 2018α). Επιπλέον, από την πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει η αναγκαιότητα για την ενσωμάτωση στις πρακτικές κριτικού γραμματισμού και άλλων διαστάσεων, πέρα από αυτή της λογικής ή της κριτικής σκέψης όπως είναι η διερεύνηση των συναισθηματικών αντιδράσεων κ.ά. (Janks, 2010, σσ. 212-213· Lenters & McDermott, 2020· Lewis, 2014, σσ. 188-192· Yoon και Sharif, 2015b, σσ. 190-191).

2. Η ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά την καλλιέργεια στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κειμένων (Σ.Κ.Α.Κ.) με βάση τον κριτικό γραμματισμό σε μαθητές της Β΄ τάξης του Λυκείου και υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019 σε πειραματικό

² Στην πλατφόρμα αυτή συμμετείχε και ο γράφων μέσα από την εφαρμογή και αναμόρφωση διδακτικών σεναρίων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (βλέπε <http://proteas.greek-language.gr/scenarios.html?lq=%CE%9B%CE%B5%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%AC%CE%BA%CE%BF%CF%82&optR=0>).

σχολείο της Αθήνας – όπου εργάζεται ως φιλόλογος ο ερευνητής – στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Είχε διάρκεια περίπου 4^{ων} μηνών (από τέλη Ιανουαρίου έως τον Μάιο του 2019) καλύπτοντας ολόκληρο το δεύτερο τετράμηνο των σχολικών μαθημάτων.

Η Β΄ Λυκείου θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη τάξη για την πραγματοποίηση της έρευνας, λόγω της μεγαλύτερης νοητικής ωριμότητας των μαθητών (συγκριτικά με τους μαθητές της Α΄ Λυκείου) – σύμφωνα με τη θεωρία της νοητικής ανάπτυξης του Jean Piaget (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981, σσ. 65-69· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011, σσ. 216-220). Η νοητική ανάπτυξη στο επίπεδο των τυπικών λογικών πράξεων ή της αφαιρετικής σκέψης έχει εδραιωθεί πλέον στους μαθητές της Β΄ τάξης (ηλικίας 16 ετών), προκειμένου αυτοί να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν ευχερέστερα στις κριτικές τους αναγνώσεις δεξιότητες κριτικής σκέψης (π.χ. ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση). Σημαντικό ρόλο για την επιλογή της Β΄ τάξης του Λυκείου διαδραμάτισε, επιπρόσθετα, και η συνάφεια κάποιων θεματικών ενοτήτων της «διδασκτέας ύλης» του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη φιλοσοφία και με τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού. Οι ευρύτεροι θεματικοί άξονες που επιλέχθηκαν να διδαχθούν μέσα από την έρευνα ήταν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και ο ρατσισμός.

Η Γ΄ Λυκείου δεν θεωρήθηκε κατάλληλη για την υλοποίηση μιας έρευνας μεγάλης διάρκειας, όπως είναι η παρούσα, λόγω της άμεσης σύνδεσής της με τις πανελλαδικές εξετάσεις, της αναμενόμενης απροθυμίας των μαθητών να συμμετάσχουν σε μια έρευνα μεγάλης διάρκειας (ολόκληρου τετραμήνου) καθώς και των πιθανών αντιδράσεων από τους γονείς/κηδεμόνες, εξαιτίας της αγωνίας τους σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών τους για τις εισαγωγικές εξετάσεις.

Στην έρευνα (συνολικής διάρκειας 50 διδακτικών ωρών) δέχτηκαν να συμμετάσχουν όλοι σχεδόν οι μαθητές της Β΄ τάξης του σχολείου, τόσο των δύο πειραματικών τμημάτων, στα οποία έγινε η παρέμβαση, όσο και του τμήματος ελέγχου.

3. Η σύνδεση της έρευνας με το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Λυκείου και τις οδηγίες διδασκαλίας του

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται να συνδεθεί η έρευνα με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών (εφεξής Π.Σ.) και τη «διδασκτέα ύλη» του μαθήματος της

Νεοελληνικής Γλώσσας. Άλλωστε, στην υπουργική απόφαση για την έγκριση της έρευνας ορίζεται με σαφήνεια ότι «κατά την πραγματοποίηση της έρευνας (πρέπει) να ακολουθηθεί το Πρόγραμμα Σπουδών και η διδακτέα ύλη του μαθήματος».

Στο ελληνικό Γενικό Λύκειο, κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας (2018-2019), βρίσκονταν σε ισχύ δύο διαφορετικά Π.Σ. γλωσσικής διδασκαλίας, ένα για την Α΄ τάξη και ένα για τις υπόλοιπες τάξεις³. Αξιολογώντας τα κείμενα των δύο Π.Σ., του 2011 για την Α΄ τάξη και του 2002 για τη Β΄ και Γ΄ τάξη, παρατηρούνται οι εξής διαφορές αλλά και ομοιότητες:

Το Π.Σ. του 2002 αποσκοπεί στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και βασίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση και την ανάπτυξη της κριτικής στάσης του μαθητή απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα μέσω του διαλόγου. Ως σκοποί του Π.Σ. αναφέρονται, ενδεικτικά, οι εξής:

- (Οι μαθητές) να κατακτήσουν το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αποκτώντας τις απαραίτητες για την ηλικία τους γνώσεις της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και χρησιμοποιώντας με επάρκεια και συνείδηση το λόγο (προφορικό και γραπτό) στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση.
- Να εκτιμήσουν την αξία του διαλόγου και να ασκηθούν στο είδος αυτό του λόγου (βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος), καθώς και στην κριτική αντιμετώπιση διαφόρων απόψεων.

Αντίθετα, το Π.Σ. του 2011 κάνει λόγο και για πολυτροπικά κείμενα καθώς και για την αξιοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία πρακτικών γραμματισμού, οι οποίες συνδέουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με τα σύγχρονα κοινωνικά, πολιτισμικά, τεχνολογικά, τοπικά και παγκόσμια δεδομένα, ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανταποκρίνεται σε ενδοσχολικές αλλά και εξωσχολικές πρακτικές επικοινωνίας, να διαθέτει κριτική και αναστοχαστική ματιά για τον κόσμο γύρω του, να αξιοποιεί την κειμενική ποικιλότητα και τη συνθετότητα των κοινωνικών πρακτικών. Άλλωστε ένας από τους τέσσερις άξονες στους οποίους δομείται το Π.Σ. του 2011, σύμφωνα με το μοντέλο του ρόμβου του Δ. Κουτσογιάννη (Κουτσογιάννης, 2012), είναι ο άξονας των γραμματισμών. Ειδικότερα, ο κριτικός

³ Το Π.Σ. του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (Εκφραση-Εκθεση) για τη Β΄ και τη Γ΄ τάξη του Λυκείου δημοσιεύτηκε το 2002 (ΦΕΚ 371/τ. Β΄/7-02-2002) επαναλαμβάνοντας ουσιαστικά το Π.Σ. του 1999. Εννέα χρόνια αργότερα, το 2011, δημοσιεύτηκε νέο Π.Σ. γλωσσικής διδασκαλίας για την Α΄ Λυκείου.

γραμματισμός αποτελεί τον βασικό πυλώνα του Π.Σ. του 2011, καθώς βασικοί του στόχοι είναι οι μαθητές: «να μπορούν να αντιστέκονται διά του λόγου σε κάθε μορφή εξουσιαστικού αυθαίρετου λόγου και των παρεπόμενων αυτού» και «να είναι σε θέση να αναγιγνώσκουν και να αντιλαμβάνονται πώς δομούνται μέσω του λόγου διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο (π.χ. κριτική κατανόηση του δημόσιου λόγου, ΜΜΕ κ.λπ.)». Η επεξεργασία των κειμένων, υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, εστιάζει κυρίως «στην κριτική διερεύνηση του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα», μέσα από τη «διερεύνηση προβλήματος/ζητήματος του οποίου παρουσιάζονται διαφορετικές εκδοχές και όχι μόνο μία».

Και τα δύο Π.Σ. επικεντρώνονται σε θέματα σεβασμού στη διαφορετικότητα και κάνουν λόγο για την πολυπολιτισμική συγκρότηση των σύγχρονων κοινωνιών. Στο Π.Σ. του 2002 αναφέρεται ότι επιδιώκεται οι μαθητές «να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού του, προετοιμαζόμενοι να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη». Αντίστοιχα, στο Π.Σ. του 2011 επισημαίνεται ότι οι μαθητές επιδιώκεται: «να είναι σε θέση να εκτιμούν τη γλώσσα των άλλων ως ισότιμη, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η ελληνική, και γενικότερα να σέβονται και να εκτιμούν την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα» καθώς και «να χειρίζονται τον λόγο με δημοκρατικό τρόπο σεβόμενοι και σεβόμενες τις απόψεις των άλλων και κυρίως να είναι σε θέση να εκφράζουν με παρρησία τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, χωρίς να προσβάλλουν τις πεποιθήσεις των άλλων». Ωστόσο, στο Π.Σ. του 2011 προωθείται πιο ξεκάθαρα η κριτική ανάγνωση των κειμένων στη βάση της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού και της αξιοποίησης της διαφορετικότητας των μαθητών στη διδασκαλία [«οι γνώσεις για τη γλώσσα προσφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε στόχος να είναι η εξυπηρέτηση της κατανόησης και της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων, επομένως και του κόσμου», «οι μαθητές και οι μαθήτριες, παρά την κοινή σχολική τους διαδρομή, έχουν διαφορετικές προσωπικές εγγράμματα διαδρομές (π.χ. δίγλωσσα παιδιά, παιδιά με ειδικότερες ανάγκες, παιδιά από περισσότερο ή λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα), τις οποίες η διδασκαλία είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη της, να σέβεται προσπαθώντας και να επενδύει στη διαφορά ως αφετηρία για δημιουργικότητα»].

Τέλος, η διδακτική μεθοδολογία που υιοθετείται στο Π.Σ. του 2011 προωθεί πιο συστηματικά τις μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές και κοινωνικο-

εποικοδομιστικές θεωρίες για τη διδασκαλία, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, στην ενίσχυση της μάθησης μέσω της συνεργασίας και στην κατάκτηση γραμματισμών και δεξιοτήτων απαραίτητων για μια αποτελεσματική διαχείριση της ζωής τους.

Στις οδηγίες που δόθηκαν από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γενικό Λύκειο (Α΄ και Β΄ τάξη) κατά το σχολικό έτος της διεξαγωγής της έρευνας (2018-2019) υπήρξε προσπάθεια για τον συγκερασμό των στοιχείων των δύο Π.Σ. (του 2002 για τη Β΄ τάξη και του 2011 για την Α΄ τάξη), προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αναντιστοιχίες τους και να διαμορφωθεί το πλαίσιο μιας ενιαίας γλωσσικής διδασκαλίας για το Λύκειο στη βάση του κριτικού γραμματισμού. Στις οδηγίες αυτές – οι οποίες προετοίμασαν το έδαφος για την εισαγωγή νέων Π.Σ. για τη διδασκαλία του μαθήματος στη Γ΄ τάξη του Λυκείου⁴ – τονίστηκε η κριτική διάσταση του γραμματισμού («ο γραμματισμός αποτελεί μια ικανότητα νοηματοδότησης της κοινωνικής πραγματικότητας και αποκτά κριτική/ αναστοχαστική διάσταση, συνεπώς οδηγεί στη χειραφέτηση μέσω του κριτικού στοχασμού και την ενεργητική στάση ζωής, σχετίζεται με τις κοινωνικές γνώσεις, τις αξίες της δημοκρατίας, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη») αλλά και η καλλιέργεια στους μαθητές νέων γραμματισμών (ψηφιακού και οπτικοακουστικού γραμματισμού, γραμματισμού στα Μέσα κ.ά.)

Ως βασικοί στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας αναφέρονται στις οδηγίες:

α) η ενίσχυση των μαθητών και μαθητριών, ώστε να ανταποκρίνονται με επάρκεια στις απαιτήσεις της επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής, στο σχολικό τους περιβάλλον (σχολικός γραμματισμός) και ευρύτερα (ψηφιακός γραμματισμός, οπτικός γραμματισμός, γραμματισμός στα Μέσα), β) το να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ικανούς/ές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε όλο το φάσμα των επικοινωνιακών και κοινωνικών περιστάσεων, ενεργοποιώντας γνώσεις και ικανότητες που αφορούν ποικίλα σημειωτικά συστήματα, ανάμεσα στα οποία κυρίαρχη είναι η γλώσσα και γ) το να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ικανούς/ές να κατανοούν, να ερμηνεύουν, να συγκρίνουν και να αξιολογούν κείμενα που αναφέρονται στη σύγχρονη πραγματικότητα, ελληνική και παγκόσμια αλλά και κείμενα του παρελθόντος που παραμένουν επίκαιρα.

Επίσης, στις οδηγίες τονίστηκε η ανάγκη της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων μέσα από συλλογικές διαδικασίες μάθησης και της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και του αναστοχασμού των μαθητών μέσα από κατάλληλες

⁴ Το σχολικό έτος 2019-2020 δημοσιεύεται σε ΦΕΚ νέο, διαδικαστικό κατά βάση, Π.Σ. του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για τη Γ΄ τάξη του Γενικού Λυκείου, στον σχεδιασμό του οποίου συμμετείχε και ο συντάκτης της παρούσας διατριβής, με εδραιωμένο το πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και της συστηματικής χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών στη διδασκαλία των κειμένων (ΦΕΚ 4911/τ. Β΄/31-12-2019).

στρατηγικές ανάγνωσης/κατανόησης και παραγωγής κειμένων («είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην απόκτηση ενεργητικής στάσης κατά τη διαδικασία κατανόησης των κειμένων και να τους/τις παρακινούν σε κριτική ανάγνωση μέσα από διαλογικές διαδικασίες»).

Ειδικότερα ως προς τον κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό, την κριτική ανάγνωση και παραγωγή κειμένων οι μαθητές, σύμφωνα με τις οδηγίες, αναμένεται να είναι σε θέση:

- να αξιολογούν τη σχέση της εικόνας/σκίτσου με τα γλωσσικά κείμενα ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητας της εικόνας να αναδεικνύει, να συμπληρώνει ή να σχολιάζει τα γλωσσικά νοήματα,
- να συγκρίνουν πληροφορίες μεταξύ κειμένων που αφορούν παρόμοιο μελετώμενο θέμα ως προς την πληρότητα, την εγκυρότητα και αξιοπιστία του περιεχομένου, ως προς τις ιδεολογικές θέσεις που εγγράφουν κ.λπ.,
- να συγκρίνουν κείμενα που αναφέρονται στο ίδιο θέμα ως προς την πρόθεση, τις ιδεολογικές θέσεις, το ύφος και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά τους,
- να συσχετίζουν μεταξύ τους τα μελετώμενα πάνω σε ένα θέμα κείμενα κάνοντας διακειμενικές αναφορές όσον αφορά τις γνώσεις που παρέχουν, τις στάσεις και αξίες που υποστηρίζουν,
- να αποκωδικοποιούν τρόπους με τους οποίους στερεοτυπικές οπτικές εγγράφονται στις χρήσεις της γλώσσας και άλλων σημειωτικών κωδίκων και αναπαράγουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, σε διάφορα κείμενα,
- να περιγράφουν τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου που χρησιμοποιούν και να τις παρουσιάζουν στην ομάδα τους ή στην ολομέλεια, στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής συζήτησης,
- να αναγνωρίζουν τις προσωπικές αξίες, στάσεις, εμπειρίες, ιδεολογικές θέσεις που τους επηρεάζουν στη διαδικασία νοηματοδότησης του κειμένου και να τις παρουσιάζουν στην ομάδα τους ή στην ολομέλεια, στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής συζήτησης,
- να αποτιμούν τις ακολουθούμενες στρατηγικές σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης ή και αυτοελέγχου,
- να εντοπίζουν τις περισσότερο αποτελεσματικές από τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν σε όλα τα στάδια της παραγωγής των κειμένων τους,
- να αντιλαμβάνονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους ως συγγραφείς/ομιλητές/τριες, ώστε να προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους να γράφουν και να μιλούν κατάλληλα και αποτελεσματικά,
- να αναστοχάζονται εκτιμώντας την πορεία των ενεργειών τους σε σχέση με πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τις λύσεις στις οποίες οδηγήθηκαν.

Σχετικά με την παιδαγωγική προσέγγιση για την επεξεργασία των κειμένων προτείνεται στις οδηγίες να εφαρμοστεί, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού, η διδακτική προσέγγιση την οποία εισηγήθηκε η Ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group, 1996), ως μια δυναμική διαδικασία η οποία οργανώνεται σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις (τοποθετημένη πρακτική, ανοιχτή/ρητή διδασκαλία, κοινωνική πλαισίωση,

μετασηματισμένη πρακτική). Στην παραπάνω προτεινόμενη προσέγγιση ενθαρρύνεται η αξιοποίηση στρατηγικών και πρακτικών κριτικού γραμματισμού. Οι στρατηγικές και οι τεχνικές του κριτικού γραμματισμού σχετίζονται, κυρίως, με την κριτική ανάλυση ενός κειμένου, τη διατύπωση εναλλακτικών θεωρήσεων για ένα θέμα, τη δημιουργία ενός εναλλακτικού κειμένου με διαφορετική οπτική κ.ά. Κάποια από τα ερωτήματα κριτικού γραμματισμού, τα οποία ενδεικτικά μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές, όπως επισημαίνονται στις οδηγίες, είναι τα εξής:

- Ποια πρόσωπα προβάλλονται στο κείμενο σε σχέση με το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητά τους κ.ά. και γιατί;
- Η κατάσταση των προσώπων, στο κείμενο, προβάλλεται ως «φυσική» ή όχι; Ποιες είναι οι προθέσεις του κειμένου; Είναι σκόπιμες από την πλευρά του/της συγγραφέα ή όχι;
- Ποια «φωνή» κυριαρχεί στο κείμενο και ποιες «φωνές» παραλείπονται ή περιθωριοποιούνται (σε σχέση με το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα κ.ά.);
- Πού δημοσιεύεται το κείμενο (σε ποια χώρα, σε ποιο μέσο κ.ά.) και με ποιο στόχο;
- Γιατί επιλέγονται συγκεκριμένες δομές έναντι άλλων; Γιατί επιλέγεται η συγκεκριμένη σύνδεση ανάμεσα στις προτάσεις, τις παραγράφους κτλ.;

Για πρώτη φορά σε θεσμικά κείμενα, όπως είναι οι οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ και Β΄ τάξη κατά το σχολικό έτος 2018-2019, γίνεται αναλυτική αναφορά στην αναγκαιότητα και τον ρόλο των στρατηγικών στη γλωσσική διδασκαλία, στην κριτική ανάγνωση και στη συστηματική επεξεργασία των κειμένων σε τρεις φάσεις: την προ-αναγνωστική, την κυρίως αναγνωστική και τη μετα-αναγνωστική.

Στην προ-αναγνωστική φάση, ο/η εκπαιδευτικός, στη φάση της τοποθετημένης πρακτικής, αξιοποιεί στρατηγικές που κινούνται στον άξονα «παρατηρώ – ανακαλώ στη μνήμη – προβλέπω» και μπορεί να είναι:

- ο προΐδεασμός για το θέμα και την περίσταση επικοινωνίας,
- οι προβλέψεις για το θέμα, το περιεχόμενο του κειμένου ή τη δομή και την οργάνωση του κάθε κειμενικού είδους, η ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων,
- η παρατήρηση του τίτλου, των υποτίτλων, των εικόνων, των γραφικών, των τονισμένων σημείων και της περίληψης του κειμένου (που ενδεχομένως υπάρχουν),
- η διατύπωση ερωτήσεων για το «τι θα ήθελα να μάθω από το κείμενο»,
- η «διαγώνια» ανάγνωση.

Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης /ακρόασης, με βάση τους άξονες «σχηματοποιώ στο μυαλό μου και σημειώνω – ερευνώ – ρωτώ/αναρωτιέμαι» μπορούν να εφαρμοστούν στρατηγικές, όπως:

- σημειώσεις για τις κύριες ιδέες του κειμένου,
- ερμηνεία λέξεων / φράσεων με βάση τα συμφραζόμενα, χρήση λεξικών,
- παρατήρηση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων,
- διατύπωση ερωτήσεων για το κείμενο,
- δημιουργία οπτικών εικόνων,

- διατύπωση προβλέψεων για το τι θα ακολουθήσει στο κείμενο κ.ά.
- Τέλος, στη φάση μετά την ανάγνωση, με βάση τον άξονα «συνοψίζω – συγκρίνω – αναστοχάζομαι», χρήσιμες μπορεί να είναι στρατηγικές όπως:
- σύνθεση των βασικών ιδεών του κειμένου,
 - σύγκριση με άλλες πηγές,
 - μετασχηματισμοί και αναπλαισίωση,
 - νέα ερωτήματα προς διερεύνηση («τι άλλο θα ήθελα να μάθω») κ.ά.

Τέλος, από τη «διδασκτέα ύλη», η οποία καθορίστηκε στις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Β΄ τάξη του Γενικού Λυκείου (Πίνακας 1) καλύφθηκε, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η διδασκαλία των ευρύτερων θεματικών αξόνων των στερεοτυπικών αντιλήψεων και του ρατσισμού και παράλληλα επιχειρήθηκε μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με γλωσσικές επιλογές, τις οποίες ήδη είχαν διδαχθεί κατά το πρώτο τετράμηνο (λ.χ. η χρήση ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης, η λειτουργία των σημείων στίξης, η μεταφορική γλώσσα κ.ά.).

Πίνακας 1. Οι άξονες της «διδασκτέας ύλης» για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Β΄ τάξη του Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2018-2019, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Θεματικοί άξονες	Δεξιότητες	Μορφοσυντακτικά φαινόμενα	Κειμενικά είδη
Πληροφόρηση Δημοσιογραφία Τύπος ΜΜΕ Εργασία Επιλογή επαγγέλματος Στερεοτυπικές αντιλήψεις Φυλετικός και κοινωνικός ρατσισμός Χρόνος και σύγχρονη καθημερινή ζωή	Κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου Παραγωγή γραπτού λόγου «Λήψη» σημειώσεων Ανάπτυξη παραγράφου με έμφαση στη συνοχή προτάσεων και περιόδων Περίληψη Δυνατότητα διάκρισης είδησης και σχολίου σε γραπτό και προφορικό λόγο	Ενεργητική και παθητική σύνταξη Λειτουργία σημείων στίξης Αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας (δηλωτική και συνυποδηλωτική χρήση) Στοιχεία προφορικού λόγου Χρήση ειδικού λεξιλογίου	Άρθρο Ομιλία Επιστολή Βιογραφικό σημείωμα Συστατική επιστολή Συνέντευξη

*Με πλάγια γράμματα στον πίνακα σημαίνονται οι θεματικοί άξονες καθώς και τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα και κειμενικά είδη που καλύφθηκαν ή αξιοποιήθηκαν διδακτικά στο πλαίσιο της έρευνας

Επομένως, στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η σύνδεση με το Π.Σ. και τις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. ως προς:

- 1) τη «διδασκτέα ύλη» και πιο συγκεκριμένα α) με τη διδασκαλία των θεματικών αξόνων του ρατσισμού και των στερεοτυπικών αντιλήψεων και β) με την εξάσκηση των μαθητών σε μορφοσυντακτικές δομές (π.χ. ενεργητική ή παθητική σύνταξη κ.ά.) και κειμενικά είδη (άρθρο, επιστολή κ.ά.).

- 2) την αξιοποίηση της κριτικής ανάγνωσης στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία γραπτών και πολυτροπικών κειμένων, ο οποίος (κριτικός γραμματισμός) αποσκοπεί στο να καλλιεργήσει στους μαθητές τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και τον πολυπολιτισμό, να τους ευαισθητοποιήσει στο να εντοπίζουν στα κείμενα κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, να διερευνούν κριτικά τον κόσμο των κειμένων μέσα από την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, να στοχάζονται και να αναστοχάζονται μέσα από συγκρίσεις και διαλογικές πρακτικές, και
- 3) τη χρήση και ενορχήστρωση στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων (πριν την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση και μετά την ανάγνωση) για την επιτυχή υλοποίηση του έργου της κριτικής ανάγνωσης σε κοινότητες μάθησης.

4. Η δομή της διατριβής

Το κείμενο της παρούσας διατριβής περιλαμβάνει τρία μέρη: α) το θεωρητικό μέρος, β) το ερευνητικό/εμπειρικό μέρος και γ) το Παράρτημα.

Το πρώτο μέρος της διατριβής αποτελεί το *θεωρητικό της πλαίσιο*, και οργανώνεται σε πέντε κεφάλαια γύρω από τις έννοιες των γραμματισμών, του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής ανάγνωσης και των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων. Στο 1^ο κεφάλαιο αναλύονται οι διαφορετικές οπτικές του γραμματισμού και δίνεται έμφαση στην κοινωνικοπολιτισμική του διάσταση και στα γνωρίσματα των νέων γραμματισμών. Στο 2^ο κεφάλαιο προσδιορίζεται η έννοια του κριτικού γραμματισμού και η φιλοσοφία του, η οποία συνδιαμορφώνεται τόσο από κοινωνιολογικές (π.χ. η Κριτική Θεωρία) όσο και από γλωσσολογικές θεωρίες (π.χ. η Συστημική Λειτουργική Θεωρία και η Κοινωνική Σημειωτική) μέσα από τα εργαλεία που παρέχει η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ). Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η παιδαγωγική διάσταση του κριτικού γραμματισμού και οι παραδόσεις του (η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών) καθώς και οι νέοι προσανατολισμοί της παιδαγωγικής αυτής με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο 4^ο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη διαδικασία της ανάγνωσης κειμένων, αναλύονται οι έννοιες της κριτικής ανάγνωσης και της κριτικότητας καθώς και παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα κριτικής ανάγνωσης. Στο 5^ο κεφάλαιο η κριτική ανάγνωση κειμένων με βάση τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού συνδέεται με τις στρατηγικές

(διαδικασίες και τεχνικές) κριτικής ανάγνωσης και προσδιορίζεται η παιδαγωγική εφαρμογή τους μέσα από την οικοδόμηση του προτεινόμενου μοντέλου των Στρατηγικών Κριτικής Ανάγνωσης Κειμένων (Σ.Κ.Α.Κ.) με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής, το *εμπειρικό*, αναφέρεται στην καλλιέργεια των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και οργανώνεται σε πέντε, επίσης, κεφάλαια. Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο 7^ο κεφάλαιο περιγράφεται η οργάνωση της έρευνας σε φάσεις και ο τρόπος που αυτή υλοποιήθηκε. Στο 8^ο κεφάλαιο αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας, ποσοτικά και ποιοτικά. Στο 9^ο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας και δίνονται απαντήσεις στα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μέσα από τη μεθοδολογία της τριγωνοποίησης δεδομένων. Στο 10^ο κεφάλαιο επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι δυσκολίες που παρατηρήθηκαν κατά την υλοποίησή της, καταγράφονται προτάσεις για την αξιοποίηση των ευρημάτων της αλλά και για νέες έρευνες.

Στο τρίτο μέρος της διατριβής επισυνάπτεται με τη μορφή *Παραρτήματος* το σύνολο του ερευνητικού και διδακτικού υλικού οργανωμένο σε ενότητες.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

I. ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Οι Σπουδές Γραμματισμού

Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίζονται η έννοια του γραμματισμού ως πεδίο έρευνας των Σπουδών Γραμματισμού. Ειδικότερα, καταγράφονται οι διάφορες οπτικές για τον γραμματισμό και, κυρίως, ιχνηλατείται η κοινωνικοπολιτισμική του διάσταση, δηλαδή η σύνδεσή του με κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές δημιουργίας νοήματος καθώς και με κειμενικές οντότητες – τόσο παραδοσιακές, στις οποίες κυριαρχεί ο γραπτός λόγος, όσο και νέες, στις οποίες εμφανίζονται, πέρα από τον γραπτό λόγο, ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι (εικόνα, ήχος κ.ά.). Η κοινωνική στροφή που πήρε ο γραμματισμός από τη δεκαετία του 1990 ανέδειξε έναν νέο επιστημονικό κλάδο, τις Νέες Σπουδές Γραμματισμού, και την ενασχόληση των ερευνητών του με τους νέους γραμματισμούς και τα χαρακτηριστικά τους.

1.1. Έννοιες και οπτικές για τον γραμματισμό

Πριν από τη δεκαετία του 1980 σπάνια αναφερόταν ο όρος *γραμματισμός*⁵ (literacy) στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, κυρίως, ο γραμματισμός αντικαθιστά σταδιακά τον όρο *αλφαβητισμό* σε εκπαιδευτικά κείμενα⁶. Ο αλφαβητισμός απέδιδε την ικανότητα ενός ενήλικου μορφωμένου ανθρώπου να γράφει και να διαβάζει (και ελάχιστα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να ασκεί κριτική σε) αλφαβητικά και όχι συλλαβικά (π.χ. στην ιαπωνική γλώσσα), λογογραφικά (π.χ. στην κινεζική γλώσσα) ή μη γλωσσικά κείμενα (Ματσαγούρας, 2007α, σ. 19· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014α, σ. 166). Η έννοια του γραμματισμού μεταφέρεται σταδιακά από την ανεπίσημη εκπαίδευση ενηλίκων στο προσκήνιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας (Lankshear & Knobel, 2011, σσ. 3-4). Με τον γραμματισμό έχουν ασχοληθεί πολλοί ψυχολόγοι,

⁵ Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντούν ως συνώνυμοι του όρου *γραμματισμός* και οι ομόρριζοι όροι *εγγραμματισμός* και *εγγραματοσύνη* (βλ. Ματσαγούρας, 2007· Σπαντιδάκης, 2010, σ. 139).

⁶ Η Hilary Janks (2010, σ. 1) επισημαίνει ότι οι Γάλλοι και οι Γερμανοί δεν έχουν στο λεξιλόγιό τους λέξη για τον γραμματισμό αλλά αποδίδουν τον όρο αυτό με άλλες λέξεις, όπως *επικοινωνιακή ικανότητα* ή *αλφαβητισμός*. Στη γερμανική γλώσσα χρησιμοποιούνται αντίστοιχα οι όροι *kommunikationsfähigkeit* ή *analphabetismus* και στη γαλλική οι όροι *capacité de communication* ή *analphabetisme*.

γλωσσολόγοι, ανθρωπολόγοι και παιδαγωγοί. Από τα πρώτα βιβλία στα οποία αναφέρεται ο όρος γραμματισμός είναι το *Γλώσσα και γραμματισμός: Η κοινωνιογλωσσολογία της ανάγνωσης και της γραφής (Language and literacy: The sociolinguistic of reading and writing)* του κοινωνιογλωσσολόγου Michael Stubbs (1980) και *Η ψυχολογία του γραμματισμού (The psychology of literacy)* των κοινωνικών ψυχολόγων Sylvia Scribner και Michael Cole (1981).

Ο γραμματισμός σχετίζεται με τη χρήση του γραπτού λόγου και προέρχεται ετυμολογικά από τη λατινική λέξη *littera* (γράμμα), η οποία αποδίδει την ικανότητα αναγνώρισης και παραγωγής γραφικών αναπαραστάσεων των μορφημάτων και των λέξεων καθώς και τη γνώση των συμβάσεων που καθορίζουν το πώς τα στοιχεία αυτά διευθετούνται για να δομήσουν προτάσεις (Kern, 2000, σ. 25).

Ο γλωσσολόγος Σωφρόνης Χατζησαββίδης (2002), εστιάζοντας στην αρχική θεώρηση του γραμματισμού ως την ικανότητα της ανάγνωσης (κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης) γραπτών κειμένων, υποστηρίζει ότι:

Ο όρος γραμματισμός δεν σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπου λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του δια του γραπτού λόγου. Όσον αφορά τον γραπτό λόγο, γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και η γνώση ότι διαβάζουμε ένα κείμενο από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά (για τις δυτικές κοινωνίες), ότι χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα, ότι χρησιμοποιούνται αρχιγράμματα, ότι σε ένα βιβλίο υπάρχει το εξώφυλλο, με το ρόλο που αυτό έχει, ότι οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένο τρόπο, ότι διαφορετικά γράφουμε και κατανοούμε μια επιστολή και διαφορετικά μια διαφήμιση κτλ. (σ. 59).

Ο θεωρητικός του γραμματισμού Mike Baynham παραθέτει στο βιβλίο του *Πρακτικές γραμματισμού* (2002) τον ορισμό του γραμματισμού που προτείνει το Συμβούλιο για τον Γραμματισμό Ενηλίκων της Αυστραλίας, στον οποίο διευρύνεται το περιεχόμενο του γραμματισμού πέρα από τον γραπτό λόγο και ενσωματώνονται σε αυτόν δεξιότητες του προφορικού λόγου (ακρόαση και ομιλία), η κριτική σκέψη και η πολιτισμική γνώση.

Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη [...]. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα, όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία (σ. 21).

Η έννοια του γραμματισμού επεκτείνεται, σύμφωνα με τη Βασιλική Μητσοκοπούλου (2001), όχι μόνο στην αξιοποίηση γραπτών και προφορικών κειμένων στην επικοινωνία αλλά και μη γλωσσικών κειμένων.

Η έννοια γραμματισμός αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κ.λπ.) (σ. 209).

Η έννοια της γραφής (writing), αν και μεγάλο μέρος της αναφέρεται στην «κατασκευή» γλωσσικών κειμένων, προσδιορίζεται ως μια πράξη σχεδιασμού νοήματος μέσα από ποικίλες γραφικές φόρμες (graphic forms) και δεν περιορίζεται μόνο στη γλώσσα (Kern, 2015, σ. 6). Ο γραμματισμός, λοιπόν, αποδίδει τους διαφορετικούς τρόπους χειρισμού της τεχνολογίας της γραφής, τους οποίους ο καθένας από μας μετέρχεται για να επικοινωνήσει είτε ως αναγνώστης είτε ως συγγραφέας-σχεδιαστής, σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση του γραμματισμού αναδεικνύεται στον ορισμό του Richard Kern (2000), ο οποίος προσδιορίζει τον γραμματισμό σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης στη δεύτερη/ξένη γλώσσα και ανθρώπινης επικοινωνίας.

Γραμματισμός είναι η χρήση κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά τοποθετημένων πρακτικών δημιουργίας και ερμηνείας νοήματος μέσα από τα κείμενα. Περιλαμβάνει τουλάχιστον μια απτή επίγνωση της σχέσης ανάμεσα στις κειμενικές συμβάσεις και τα περιβάλλοντα της χρήσης τους και, ιδανικά, την ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού σε αυτές τις σχέσεις. Εξαιτίας του ότι διαφοροποιείται με βάση τον σκοπό (purpose-sensitive) ο γραμματισμός είναι δυναμικός – όχι στατικός – και ποικιλόμορφος εντός και μέσω κοινοτήτων λόγου και πολιτισμών. Περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος γνωστικών ικανοτήτων αναφορικά με τη γνώση της γραπτής και της προφορικής γλώσσας, τη γνώση των κειμενικών ειδών και την πολιτισμική γνώση (Kern, 2000, σ. 16)⁷.

Με βάση τον ορισμό αυτόν ο Kern (ibid, σσ. 16-17) συνδέει τη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του γραμματισμού. Ειδικότερα, κατά τον Kern ο γραμματισμός περιλαμβάνει:

- 1) την ερμηνεία, τόσο από τους συγγραφείς που ερμηνεύουν τον κόσμο όσο και από τους αναγνώστες που ερμηνεύουν την ερμηνεία των συγγραφέων, βασιζόμενοι στη δική τους υποκειμενική αντίληψη για τον κόσμο,
- 2) τη συνεργασία ανάμεσα στους συγγραφείς και τους αναγνώστες,

⁷ Η μετάφραση των παραθεμάτων που συμπεριλαμβάνονται στο σώμα της διατριβής έχει γίνει από τον συγγραφέα της.

- 3) τις πολιτισμικές συμβάσεις για τον τρόπο που οι άνθρωποι διαβάζουν και γράφουν,
- 4) την πολιτισμική γνώση, καθώς η ανάγνωση και η γραφή λειτουργούν μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια στάσεων, πεποιθήσεων, συνηθειών, ιδανικών και αξιών,
- 5) την επίλυση προβλήματος, καθώς η ανάγνωση και η γραφή προϋποθέτουν την κατανόηση από τη μια των σχέσεων ανάμεσα σε λέξεις και μεγαλύτερες ενότητες νοήματος και από την άλλη ανάμεσα σε κείμενα και πραγματικούς ή φανταστικούς κόσμους,
- 6) τον αναστοχασμό και τον αυτο-αναστοχασμό (self-reflection), καθώς οι αναγνώστες και οι συγγραφείς προβληματίζονται για τη γλώσσα και τη σχέση της με τον κόσμο αλλά και με τους ίδιους,
- 7) τη γλωσσική χρήση, όχι μόνο τη λεξικογραμματική γνώση της γλώσσας αλλά και το πώς χρησιμοποιείται σε προφορικά και γραπτά περιβάλλοντα επικοινωνίας.

Η έννοια του γραμματισμού συνεχώς διευρύνεται και απομακρύνεται από το αρχικό του περιεχόμενο, δηλαδή την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτών κυρίως κειμένων. Δηλώνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικές γενιές και για διαφορετικούς ανθρώπους που ανήκουν στην ίδια γενιά. Εμπεριέχει, με άλλα λόγια, ποικιλία πρακτικών, οι οποίες είτε συνδυάζουν διαφορετικά μέσα και συμβολικά/σημειωτικά συστήματα (π.χ. έντυπος γραμματισμός, κινηματογραφικός γραμματισμός, υπολογιστικός γραμματισμός κ.ά.) είτε αφορούν διαφορετικούς τομείς της ζωής (π.χ. οικογενειακός γραμματισμός, σχολικός γραμματισμός, ακαδημαϊκός γραμματισμός, εργασιακός γραμματισμός, κ.ά.) (Barton & Hamilton, 2000, σσ. 10-11).

Ο γραμματισμός, τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις, δηλώνει την «επαρκή γνώση σε εξειδικευμένες περιοχές» (Barton, 2009, σ. 37) ή την απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων σε διάφορα πεδία. Γι' αυτό γίνεται λόγος για γλωσσικό, οικονομικό, μαθηματικό, μουσικό κ.ά. γραμματισμό, γραμματισμό στα Μέσα (Burn & Durrant, 2007, σ. 5), οπτικό γραμματισμό (Kress, 2003, σ. 23), ψηφιακό γραμματισμό (Dobson & Willinsky, 2009) κ.ά.

Ο όρος *γραμματισμοί* (στον πληθυντικό) σηματοδοτεί διαφορετικούς τρόπους που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Οι άνθρωποι δεν διαβάζουν και γράφουν γενικά, αλλά διαβάζουν και γράφουν συγκεκριμένους τύπους

κειμένων με συγκεκριμένους τρόπους που καθορίζονται από τις αξίες και τις πρακτικές διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων (Gee, 2010, σ. 168). Δεν υπάρχει μόνο ένα φαινόμενο που συνιστά τον γραμματισμό, αλλά πολλοί γραμματισμοί, οι οποίοι αντιστοιχούν με ισάριθμες κοινωνικές πρακτικές ανάγνωσης και γραφής (Street, 1984, σ. 1). Τα κείμενα μπορούν να διαβαστούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι σχετίζονται με την ιδεολογία και την κοινωνική τοποθέτηση του εκάστοτε αναγνώστη. Για παράδειγμα ένας χριστιανός διαβάζει διαφορετικά (εστιάζοντας σε διαφορετικά ζητήματα) αποσπάσματα από τη Βίβλο από κάποιον ιερέα της φιλελεύθερης θεολογίας (Lankshear & Knobel, 2007, σ. 2).

Μελετώντας τα διλήμματα των πολέμων του γραμματισμού (literacy wars), για το αν ο γραμματισμός θεωρείται γνωστική δεξιότητα ή κοινωνική πρακτική, αν διαβάζουμε γράμματα και συλλαβές ή συνολικά μια λέξη, αν προσεγγίζουμε κείμενα της μαζικής κουλτούρας ή του λογοτεχνικού κανόνα κ.ά. (Janks, 2010, σ. xiii), συνειδητοποιούμε όλο και περισσότερο ότι ο γραμματισμός δεν έχει μία αλλά πολλές οπτικές. Οι μελετητές του γραμματισμού Elizabeth Baker, David Pearson και Mary Rosendal (2010) αναφέρουν τη συμπεριφοριστική οπτική (behavioral perspective), τη γνωστική οπτική (cognitive perspective), την κοινωνικοπολιτισμική οπτική (sociocultural perspective), τη σημειωτική και πολυγραμματιστική οπτική (semiotic and multiliteracies perspective), την κριτική και φεμινιστική οπτική (critical and feminist perspective). Σε αυτές τις οπτικές για τον γραμματισμό η Elizabeth Baker (2010) προσθέτει την αστροφυσική/οντολογική οπτική (astrophysical/ontological perspective) και τη συστημική οπτική (systemic perspective). Η Bogum Yoon (2016) στο βιβλίο της *Κριτικοί γραμματισμοί: Παγκόσμιες και πολυπολιτισμικές οπτικές (Critical literacies: Global and multicultural perspectives)*, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές που έχουν συμβεί αφενός λόγω παγκοσμιοποίησης και αφετέρου εξαιτίας της πολυπολιτισμικής και πολύγλωσσης σύνθεσης των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες αποτέλεσαν και τη βάση της θεωρίας των πολυγραμματισμών που διατύπωσε η ομάδα του Νέου Λονδίνου, προσθέτει ακόμη μια οπτική για τον γραμματισμό, την *παγκόσμια και πολυπολιτισμική οπτική*, παρέχοντας ένα

θεωρητικό πλαίσιο για τους κριτικούς παγκόσμιους γραμματισμούς (critical global literacies), όπως τους ονομάζει⁸.

Ο γραμματισμός με βάση τη *συμπεριφοριστική οπτική* γίνεται αντιληπτός με όρους ερεθίσματος – αντίδρασης και η κατάκτησή του απαιτεί ενίσχυση και εξάσκηση (Baker et al., 2010, σσ. 9-11). Με βάση τη *γνωστική οπτική*, ο γραμματισμός υποστηρίζεται με γνωστικές διαδικασίες ή τεχνικές όπως η πρόβλεψη, οι σημειώσεις και η περίληψη, η δημιουργία πίνακα εννοιολογικού χάρτη, ο καταγισμός ιδεών, η κριτική αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο κ.ά. (ibid, σσ. 13-15). Η *σημειωτική οπτική* αναδεικνύει τον ρόλο των διαφόρων σημειωτικών τρόπων στην εξέλιξη του γραμματισμού στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα στο πλαίσιο της ψηφιακής στροφής (digital turn), δηλαδή «της ραγδαίας ψηφιοποίησης των πρακτικών γραμματισμού, οι οποίες δημιουργήθηκαν από την ανθρώπινη δράση, μέσω ενός αναπτυσσόμενου αριθμού από σφαίρες πρακτικής κατά τον 21^ο αιώνα» (Mills, 2016, σ. 1). Τα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο, παρατηρεί ο Δημήτρης Κουτσογιάννης (2011, σ. 77), συνιστούν οργανικό μέρος μιας νέας «οικολογίας» στην καθημερινή επικοινωνία, η οποία συνδυάζει τα νέα αυτά μέσα με τα παλαιότερα⁹. Η *κριτική και φεμινιστική οπτική* εστιάζει σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού των γυναικών ή άλλων κοινωνικών ομάδων καθώς και σε θέματα κοινωνικού ακτιβισμού μέσα από την ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας σε κάθε λογής κείμενα (Baker et al., 2010, σσ. 17-19). Η *αστροφυσική/οντολογική οπτική* επικεντρώνεται στη μεταφορά και διατήρηση των προϊόντων του γραμματισμού (των γραπτών ή των ψηφιακών κειμένων) στον χώρο και στον χρόνο. Οι ερευνητές που ενδιαφέρονται για την οπτική αυτή μελετούν τη διάχυση στον χώρο και τη διατήρηση στον χρόνο των πληροφοριών των σύγχρονων ψηφιακών μέσων (Baker, 2010, σσ. 294-300). Τέλος, η *συστημική οπτική* θεωρεί τον γραμματισμό ως ολιστικό σύστημα συνδυασμού όλων των παραπάνω θεωρητικών οπτικών και βασίζεται στη θεωρία των αυτόνομων δημιουργών (autonomous agents) από την επιστήμη της Μηχανικής, σύμφωνα με τη οποία απαιτείται για την εκμάθηση και υλοποίηση του γραμματισμού η αυτόματη *ενορχήστρωση* πολλαπλών συστημάτων (ή στρατηγικών ανάγνωσης και σχεδιασμού κειμένων), προκειμένου να ολοκληρωθεί το έργο της ανάγνωσης ή της

⁸ Στο θεωρητικό πλαίσιο της Υόοη γίνεται αναφορά στα μοντέλα κριτικής ανάγνωσης κειμένων.

⁹ Σχετικά με τη μεταφορά της οικολογίας του γραπτού λόγου βλέπε Barton, 2009, σσ. 50-54.

δημιουργίας κειμένων (ibid, σσ. 300-306). Πρόκειται για μια αναγκαία συνθετική οπτική, ιδιαίτερα στην εποχή μας, προκειμένου να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα των νέων γραμματισμών και να τους συλλάβουμε ολιστικά, ως ένα ενιαίο σύστημα παραδοσιακών και νέων οπτικών¹⁰.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται διεξοδικότερα η κύρια στους νέους γραμματισμούς κοινωνικοπολιτισμική οπτική, η οποία αποτέλεσε και το ευρύτερο πλαίσιο για τη διαμόρφωση της κριτικής οπτικής και της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού.

1.2. Η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του γραμματισμού

Η μεγάλη διαίρεση (great divide) ανάμεσα στον πρωτογονισμό με κριτήριο την προφορικότητα (orality) και τον πολιτισμό με κριτήριο τον γραμματισμό, οδήγησε κυρίως κατά τη δεκαετία του 1980, αρκετούς ανθρωπολόγους και ψυχολόγους (Goody, Havelock, Levi-Strauss, Olson, Ong κ.ά.) στη διερεύνηση των συνεπειών του γραμματισμού σε διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Gee, 1996, σσ. 46-65· Gee, 2015, σσ. 25-27).

Κατά τη δεκαετία του 1970 παρατηρήθηκε στις αναπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου μια κρίση του γραμματισμού (literacy crisis), ως απότοκη του ευρύτερου προβληματισμού της μεταβιομηχανικής κοινωνίας για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, η οποία συνδέθηκε με την κατάκτηση/εκμάθηση του γραμματισμού (Lankshear & Knobel, 2011, σσ. 6-7)¹¹. Από τη δεκαετία κυρίως του 1980, στο πλαίσιο ευρύτερων συζητήσεων για τις συνέπειες του γραμματισμού (literacy debate) (βλ. Street, 1997, σσ. 45-47· Κουτσογιάννης, 2011, σ. 40), άρχισαν να διεξάγονται εθνογραφικές έρευνες σε περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, τα ευρήματα των οποίων έθεσαν σε αμφισβήτηση την εγκυρότητα των γνωστικών συνεπειών που υποθετικά είχε ο γραμματισμός στους ανθρώπους, κατέρριψαν δηλαδή τον λεγόμενο *μύθο του γραμματισμού* (literacy myth) (Gee, 2015, σ. 28) και ανέδειξαν τη

¹⁰ Η συστημική οπτική για τον γραμματισμό επιχειρείται να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο της έρευνας της παρούσας διατριβής, καθώς οι μαθητές/κριτικοί αναγνώστες ενορχηστρώνουν διαφορετικές στρατηγικές (διαδικασίες και τεχνικές), προκειμένου να διαβάσουν κριτικά κείμενα.

¹¹ Ο γλωσσολόγος Stephen Krashen (1982, σ. 10) στη θεωρία του για τη δεύτερη/ξένη γλώσσα διακρίνει την έννοια της εκμάθησης (learning) από την έννοια της κατάκτησης (acquisition). Η *εκμάθηση* αναφέρεται στην οργανωμένη γνώση της γλώσσας μέσα από συστηματική διδασκαλία και η *κατάκτηση* στη γνώση που αποκτάται με φυσικό τρόπο μέσα από τη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας.

κοινωνικοπολιτισμική του διάσταση¹². Επίσης, με τις έρευνες αυτές έγινε κατανοητό ότι η συστηματική ενασχόληση με τα γεγονότα και τις πρακτικές γραμματισμού των ανθρώπων στα φυσικά τους περιβάλλοντα επικοινωνίας (Street, 1997, 1998, 2005) και ο αναστοχασμός των ίδιων των υποκειμένων της έρευνας για τις εμπειρίες και τις πρακτικές τους αυτές συνιστούν κύριες πηγές της μελέτης του γραμματισμού (Larson & Marsh, 2015, σ. 20).

Τα *γεγονότα γραμματισμού* (literacy events), στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνικής θεωρίας, αποδίδουν τον τρόπο που ο γραμματισμός λειτουργεί σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και υπαγορεύονται από τις πρακτικές γραμματισμού. Οι *πρακτικές γραμματισμού* (literacy practices) αναφέρονται στην υλοποίηση του γραμματισμού σε κοινωνικό επίπεδο μέσα από τη χρήση προτύπων ανάγνωσης και γραφής σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και περιέχουν αξίες, στάσεις, συναισθήματα και κοινωνικές σχέσεις – στοιχεία τα οποία αντιπροσωπεύουν ιδεολογίες και κοινωνικές ταυτότητες (Barton & Hamilton, 2000, σσ. 7-15· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014α, σ. 168). Το να αγοράσει κάποιος ένα ασφαλιστικό προϊόν από μια τράπεζα είναι ένα γεγονός γραμματισμού. Το να διαβάσει τους όρους της απόκτησης του ασφαλιστικού προϊόντος και να συμπληρώσει την αίτηση για να το αποκτήσει είναι μια πρακτική γραμματισμού. Η ευρύτερη κοινωνική πρακτική, στην οποία εμπλέκεται, είναι οι τραπεζικές συναλλαγές. Παρόλο που οι πρακτικές γραμματισμού είναι σε κάποιο βαθμό σταθερές, θεωρούνται δυναμικές, υπόκεινται σε διαφοροποιήσεις και είναι πολυδιάστατες, καθώς υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές τους. Για παράδειγμα οι δημιουργοί ιστοσελίδων (bloggers) διαφοροποιούνται ως προς τη θεματολογία και τις εφαρμογές που χρησιμοποιούν σχεδιάζοντας τις ιστοσελίδες τους (Lankshear & Knobel, 2011, σ. 35).

Ακολούθησαν, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα εθνογραφικές έρευνες μικρής κλίμακας ανά τον κόσμο σε Αμερική, Αυστραλία, Καναδά, Αγγλία, Βραζιλία, Νότια Αφρική, Ελλάδα, Χόνγκ Κόνγκ, Ρουάντα, Ισπανία, Κορέα και σε άλλες χώρες. Οι έρευνες αυτές καλύπτουν κενά που δημιουργήθηκαν από την εστίαση σε γλωσσικές πρακτικές που έγιναν σε κοινότητες τοπικής εμβέλειας (κυρίως

¹² Για τις εθνογραφικές έρευνες των Harvey Graft, Ronald Shollon & Suzanne Shollon, Sylvia Scribner & Michael Cole, της Shirley Brice Heath & του Brian Street βλέπε στα Barton, 2009, σσ. 44-47· Gee, 2012, σσ. 374-380· Gee, 2015, σσ. 48-53· Pahl & Rowsell, 2005, σσ. 12-15· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014α, σσ. 175-178.

περιθωριακών κοινωνικά ομάδων) και όχι σε περιβάλλοντα περισσότερο παγκοσμιοποιημένα (Mills, 2016, σσ. 25, 27· Brandt & Klinton, 2002, σ. 337· Handsfield, 2016, 5^ο κεφάλαιο). Τα διαδικτυακά ψηφιακά περιβάλλοντα έδωσαν τη δυνατότητα στους ερευνητές να μελετήσουν νέους γραμματισμούς, οι οποίοι δημιουργούνται σε δίκτυα βασισμένα σε κοινά ενδιαφέροντα (interested-driven networks), όπως λ.χ. το σύγχρονο παίξιμο παιχνιδιών στο διαδίκτυο (online gaming), και έχουν υπερτοπική και ευρεία διάδοση (Mills, 2016, σσ. 22-23, 29-30· Wheeler & Wheeler, 2009, σ. 1).

Οι σύγχρονες πρακτικές γραμματισμού, τις οποίες μελετά ο κλάδος της Εθνογραφίας της Επικοινωνίας, εστιάζουν στην κατανόηση διαφορετικών επικοινωνιακών γεγονότων σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας (Pahl & Rowsell, 2005, σ. 16) και συνδυάζουν στοιχεία προφορικότητας και γραπτότητας με μη γλωσσικούς τρόπους επικοινωνίας (π.χ. εικόνα, ήχο, αφή, κινήσεις του σώματος κ.ά.) μεταβάλλοντας τις αντιλήψεις μας για την επικοινωνία και τον γραμματισμό. Η νέα γλώσσα της Κριτικής Εθνογραφίας είναι συναισθηματική, επιτρέπει την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων συλλογής δεδομένων, έχει τη μορφή προσωπικών αφηγήσεων και αυτοβιογραφιών, δημιουργεί την εμπειρία και δεν την καταγράφει απλώς θεωρώντας ότι δεν μπορεί να υπάρξει ακριβής αναπαράσταση αλλά διαφορετικές κειμενικές αναπαραστάσεις διαφορετικών εμπειριών (Denzin, 1997, σ. 5). Η κριτική παράδοση προωθεί μια εθνογραφία της καθημερινής ζωής, η οποία συνδέεται με τους ανθρώπους και τις ανησυχίες τους (Morell, 2008, σ. 11).

Η κοινωνικοπολιτισμική οπτική για τον γραμματισμό ενισχύθηκε, επίσης, από τη δεκαετία του 1980, με νέες – *κοινωνικογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές* – *θεωρίες μάθησης*, οι οποίες τοποθετούν τη μάθηση σε κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, τη *Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία* (Σ.Λ.Γ.) του M.A.K. Halliday, με βάση την οποία η γλώσσα θεωρείται ως κοινωνικό φαινόμενο, και την *Κοινωνική Σημειωτική*, έναν κλάδο της Γλωσσολογίας, ο οποίος επιχειρεί να εξηγήσει τους τρόπους που οι άνθρωποι δημιουργούν νόημα συνδυάζοντας διαφορετικές πηγές ή σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας (Mills, 2016, σ. 20· Alexander & Fox, 2013, σ. 18· Alvermann & Unrau, 2013, σσ. 68-73).

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στον γραμματισμό (sociocultural approach to literacy) ή η προσέγγιση για τον γραμματισμό με βάση την εξάσκηση (practice-based approach to literacy), δηλώνει την κοινωνική στροφή (social turn)

στο πεδίο του γραμματισμού (Gee, 1999) – απορρίπτοντας το αυτόνομο μοντέλο, δηλαδή την ιδέα ότι ο γραμματισμός αποπλαισιωμένος από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, πολιτικό και ιστορικό του πλαίσιο μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία πιο έξυπνων νοητικά και επιτυχημένων κοινωνικά ανθρώπων (Gee, 2012, σ. 372). Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση αναδεικνύει το *ιδεολογικό μοντέλο*, το οποίο προωθεί τη θεώρηση του γραμματισμού ως ένα φαινόμενο κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά τοποθετημένο (Street, 1984). Η προσέγγιση αυτή θεμελιώθηκε από τον θεωρητικό του γραμματισμού James Gee, ο οποίος αντιλαμβάνεται τον γραμματισμό ως νοητικό/γνωστικό και κοινωνικό φαινόμενο, καθώς ο ατομικός νους (individual mind) συγχρονίζεται με τους Λόγους (Discourses) και τις αλληλεπιδράσεις τους με τον κόσμο και γίνεται κοινωνικός νους (social mind) (Gee, 2015, σ. 100).

Οι *Λόγοι* του James Gee (1996)¹³ συνδέουν τους γραμματισμούς με τις κοινωνικές ταυτότητες και τα πολιτισμικά μοντέλα.

Λόγος είναι μια κοινωνικά αποδεκτή σύνδεση ανάμεσα σε τρόπους χρήσης της γλώσσας, άλλων συμβολικών εκφράσεων και τεχνημάτων, σκέψης, συναισθημάτων, πεποιθήσεων, αξιών και δράσεων που αξιοποιούνται για να αναγνωριστεί κάποιος ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου ή για να δηλώσει [ότι διαδραματίζει] έναν σημαντικό κοινωνικό ρόλο (σ. 131).

Οι Λόγοι, σύμφωνα με τον Gee, συνιστούν τρόπους ύπαρξης στην κοινωνία και περιλαμβάνουν αφενός ταυτότητες, με τις οποίες τα άτομα αναγνωρίζονται ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, και αφετέρου λέξεις, συναισθήματα, πράξεις, στάσεις, χειρονομίες, γκριμάτσες, κινήσεις και στάση σώματος, ρούχα, σκοπούς, πεποιθήσεις, αξίες, αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους και με διάφορα αντικείμενα, εργαλεία, τεχνήματα, τεχνολογίες κ.ά. σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Συνιστούν «πακέτα» που περιέχουν και άλλο υλικό (stuff), όχι μόνο τη γλώσσα. Τα κείμενα, με τα οποία αποτυπώνονται οι Λόγοι, αποτελούν κομμάτια αναρίθμητων καθημερινών πρακτικών ζωής, ομιλίας, δράσης, έκφρασης αξιών και πεποιθήσεων στη σχολική ζωή, σε θρησκευτικές τελετές κ.ά. Η γλώσσα ενσωματώνεται στους Λόγους και γίνονται αντιληπτά τα νοήματά της μέσα από αυτούς, αλλά οι Λόγοι είναι κάτι πολύ παραπάνω από τη γλώσσα. Οι γλωσσικές

¹³ Η θεωρία των Δ(λ)όγων του James Gee τροφοδοτείται από τους λόγους του Michel Foucault, ο οποίος τους θεωρεί ως «κοινωνικά κατασκευασμένες διακριτές μορφές γνώσης που οργανώνονται μέσα από πρακτικές που προτυποποιούν τη γλώσσα και ομάδες ιδεών με συγκεκριμένους τρόπους» (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014α, σ. 38).

χρήσεις διαφοροποιούνται από Λόγο σε Λόγο (π.χ. συζητήσεις, ιστορίες, επιχειρήματα, εξηγήσεις, εντολές, συνεντεύξεις κ.ά.), όπως και οι Λόγοι διαφοροποιούνται μεταξύ τους από κοινωνική ομάδα σε κοινωνική ομάδα με κριτήρια κοινωνικής τάξης, φύλου, εθνικότητας κ.ά. Οι λόγοι, με μικρό λ, αναφέρονται στη χρήση της γλώσσας (language-in-use) σε διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Gee, 2015, σσ. 92-93).

Ο Gee (1996, σσ. 137, 142) διακρίνει επίσης τους Λόγους σε *πρωτογενείς* (primary Discourses) και *δευτερογενείς* (secondary Discourses). Όλοι ανήκουμε σε έναν πρωτογενή Λόγο, ο οποίος διαμορφώνεται σε μικρή ηλικία μέσα από την αλληλεπίδραση που έχουμε με το οικογενειακό μας περιβάλλον και καθορίζει τα πρώτα και βασικά κοινωνικά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς μας. Ο πρωτογενής Λόγος προσδιορίζει το ποιο είμαστε και ποιοι άλλοι είναι σαν κι εμάς. Οι δευτερογενείς Λόγοι είναι πολλοί, συνδέονται με ποικίλους δημόσιους θεσμούς, τοπικά δίκτυα, εθνικές ομάδες και ομάδες ενδιαφερόντων (π.χ. σχολεία, εργασιακοί χώροι, όμιλοι, θρησκευτικές και πολιτικές οργανώσεις κ.ά.) – πέρα από την οικογένεια – και διαθέτουν τα δικά τους γλωσσικά γνωρίσματα, τρόπους δράσης, αλληλεπίδρασης, σκέψης κ.ά. Οι δευτερεύοντες Λόγοι οικοδομούν την αναγνωρισιμότητά μας μέσα από δημόσιες, πιο επίσημες πράξεις. Για παράδειγμα μια γυναίκα μπορεί να αναγνωρίζεται ως εργαζόμενη γυναίκα, πολιτικός, φεμινίστρια, μέλος μιας θρησκευτικής οργάνωσης κ.ά. Επιπλέον, οι άνθρωποι στους δευτερεύοντες Λόγους λειτουργούν ως «ειδικοί», με την έννοια ότι διαδραματίζουν ειδικούς ρόλους ως μέρος των θεσμών ή των ομάδων που ανήκουν (π.χ. καλός ή κακός μαθητής στο σχολείο, διασκεδαστικός ή σοβαρός στην παρέα κ.ά.). Τα όρια ανάμεσα στα δύο είδη Λόγου, τους πρωτογενείς και τους δευτερογενείς, είναι ρευστά και διαπραγματεύσιμα. Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών δευτερευόντων Λόγων οδηγεί στην ύπαρξη ποικιλίας γραμματισμών, οι οποίοι συνδυαστικά συγκροτούν το να είναι κάποιος εγγράμματος, δηλαδή την ταυτότητά του. Υπό την έννοια αυτή ο γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα στη χρήση δευτερευόντων Λόγων (mastery of secondary Discourse). Με άλλα λόγια οι Λόγοι είναι πολλαπλές αποτυπώσεις της ταυτότητάς μας (identity instantiations), όπως και οι γραμματισμοί στους οποίους εμπλεκόμαστε συγκροτούν το ποιο είμαστε. Τέλος, οι Λόγοι είναι ιδεολογικοί και σχετίζονται με την εξουσία και την ιεραρχική δομή μιας κοινωνίας. Ο έλεγχος συγκεκριμένων Λόγων, τους οποίους ονομάζουμε *κυρίαρχους Λόγους* (dominant

Discourses), μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση κοινωνικών αγαθών και προνομίων σε μια κοινωνία από κυρίαρχες ομάδες (Gee, 1996, σ. 132).

Στην κοινωνικοπολιτισμική οπτική για τον γραμματισμό, ιδιαίτερη θέση έχουν και τα *πολιτισμικά μοντέλα* (cultural models), τα οποία σύμφωνα με τον Gee (1996, σ. 17) είναι απτές θεωρίες (tacit theories) που «διαμορφώνουν τον τρόπο που βλέπουμε τους άλλους ανθρώπους και τον κόσμο γύρω μας» και μας βοηθούν να ερμηνεύουμε τα κείμενα μέσα από τις οπτικές που έχουμε διαμορφώσει με βάση τις κοινωνικές μας εμπειρίες. Λόγου χάρη η λέξη εργένης χρησιμοποιείται ενδεχομένως με τη θετική έννοια του γυναικοκατακτητή και ανεξάρτητου άντρα ενώ η λέξη γεροντοκόρη, συνιστά μια λέξη με αρνητικές συνυποδηλώσεις (McDaniels, 2006, σ. 39).

Οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι David Barton και Mary Hamilton (2000, σ. 8) συνοψίζουν τις θέσεις των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών για τον γραμματισμό, επισημαίνοντας ότι:

- 1) ο γραμματισμός γίνεται αντιληπτός ως μια σειρά από κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες απορρέουν από αντίστοιχα γεγονότα σε κείμενα,
- 2) υπάρχουν διαφορετικοί γραμματισμοί που σχετίζονται με διαφορετικούς τομείς της ζωής,
- 3) οι πρακτικές γραμματισμού καθορίζονται από τους κοινωνικούς θεσμούς και τις σχέσεις εξουσίας και κάποιοι γραμματισμοί είναι πιο ισχυροί και έχουν μεγαλύτερη επιρροή από άλλους,
- 4) οι πρακτικές γραμματισμού είναι σκόπιμες και ενσωματώνουν ευρύτερους κοινωνικούς στόχους και πολιτισμικές πρακτικές,
- 5) ο γραμματισμός είναι ιστορικά τοποθετημένος και
- 6) οι πρακτικές γραμματισμού αλλάζουν συχνά μέσω διαδικασιών ανεπίσημης μάθησης.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση του γραμματισμού αναδείχθηκε, κυρίως, κατά τη δεκαετία του 1990, όταν άρχισε να χρησιμοποιείται ευρύτερα στη βιβλιογραφία το επίθετο νέος για να καθιερώσει έναν νέο κλάδο στις Σπουδές Γραμματισμού. Οι Νέες Σπουδές Γραμματισμού (New Literacy Studies) συνιστούν έναν διεπιστημονικό κλάδο, στο πλαίσιο του οποίου ανθρωπολόγοι, ψυχολόγοι, γλωσσολόγοι, παιδαγωγοί κ.ά. μελετούν τον γραμματισμό εστιάζοντας στις κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές, πολιτικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές του συνέπειες (Street, 1997). Το επίθετο νέος στις Νέες Σπουδές Γραμματισμού,

δηλώνει, εκτός από την *παραδειγματική* (paradigmatic) μεταφορά του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τις γνωστικές/ψυχολογικές συνέπειες του γραμματισμού στις κοινωνικοπολιτισμικές, και μια παράλληλη μετατόπιση από τις συμβατικές προς τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ψηφιακές τεχνολογίες (Larson & March, 2015, σ. 61). Ο James Gee (1996, σ. 122) χρησιμοποιεί για να δηλώσει το νέο αυτό πεδίο τον όρο *Σπουδές Κοινωνικού Γραμματισμού* (Socioliteracy Studies), θεωρώντας τον πιο εύστοχο, επειδή το «νέο» σταδιακά γίνεται παλιό και αυτό που έχει σημασία στις Σπουδές Γραμματισμού είναι η ενσωμάτωση του κοινωνικοπολιτισμικού στοιχείου στη μελέτη των γραμματισμών, το οποίο αποτυπώνεται στη θεωρία του για τους Λόγους.

Οι *νέοι γραμματισμοί* είναι δεικτικοί (deictic), καθώς το περιεχόμενό τους απαιτεί αναφορά στο συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο της χρήσης τους. Αυτό συμβαίνει κατά πρώτον εξαιτίας της ευμετάβλητης φύσης του γραμματισμού λόγω των νέων τεχνολογικών εξελίξεων και της συνακόλουθης αντίληψης που οικοδομείται μέσα από τη δημιουργία νέων κοινωνικών πρακτικών και κατά δεύτερον εξαιτίας της πολλαπλότητάς του, της δυνατότητάς του δηλαδή να συνδυάζει πολλά και διαφορετικά μέσα ή σημειωτικούς τρόπους. Τα παλιά βασικά (old basics), τα οποία αποτυπώνουν οι παραδοσιακοί γραμματισμοί, δηλαδή η γραμμική ανάγνωση ενός έντυπου κειμένου, η γνώση των γραμματικών κανόνων κ.ά. συνδυάζονται με τα νέα βασικά (new basics), τους νέους τύπους κειμένων που προκύπτουν με τον συνδυασμό νέων τεχνολογιών, μέσων επικοινωνίας και σημειωτικών τρόπων, τη συνεργατική παραγωγή λόγου κ.ά., συγκροτώντας αυτό που οι Mary Kalantzis και Bill Cope αποκαλούν Νέα Μάθηση (New Learning) (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 5· Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 47-66)¹⁴. Η Νέα Μάθηση αναφέρεται στην αξιοποίηση νέων συσκευών (π.χ. κινητά τηλέφωνα, τάμπλετ κ.ά.) και κοινωνικών δικτύων (π.χ. Facebook, Twitter, Instagram κ.ά.), στην αναζήτηση της πληροφορίας από πληθώρα πηγών, στο σύγχρονο παίξιμο βιντεοπαιχνιδιών (online videogaming), στη συνεργατική γραφή ενός κειμένου σε ένα wiki ή σε ένα κοινόχρηστο έγγραφο της google, στη δημιουργία βίντεο, πληροφοριοδιαγραμμάτων (infographics) κ.ά. Βασικές αρχές της Νέας Μάθησης

¹⁴ Λόγου χάρι από τη μια διαβάζουμε ένα έντυπο περιοδικό με εικόνες και από την άλλη «ξεφυλλίζουμε» ένα ηλεκτρονικό περιοδικό και γράφουμε σχόλια για κάθε λογής κείμενα που δημοσιεύονται σε αυτό.

είναι ότι η μάθηση είναι πανταχού παρούσα και ότι οι ίδιοι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 4-13).

Οι μελετητές των νέων γραμματισμών Colin Lankshear και Michele Knobel (2011) προσθέτουν στην παραδειγματική θεώρηση του επιθέτου νέος στις Νέες Σπουδές Γραμματισμού, την *οντολογική* (ontological) διάσταση. Η οντολογική διάσταση των νέων γραμματισμών αναφέρεται στο νέο *τεχνικό υλικό* (technical stuff), στις νέες τεχνολογίες που δημιουργούν νέους γραμματισμούς, οι οποίοι συμπληρώνουν ή υποκαθιστούν παλαιότερους σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής (π.χ. στην εργασία, στο σπίτι, στην ψυχαγωγία, στο σχολείο κ.ά.) (Lankshear & Knobel, 2011, σσ. 27-30). Στην καρδιά της ιδέας για το νέο τεχνικό υλικό σχετικά με τον γραμματισμό είναι η *ψηφιακότητα* (digitality), η οποία ως όρος αποδίδει πολυτροπικούς και μετα-τυπογραφικούς (meta-typographic) τύπους κειμένων, οι οποίοι εμπεριέχουν υπερσυνδέσμους, συνδυάζουν πολλούς σημειωτικούς τρόπους (π.χ. οπτικό, ηχητικό κ.ά.) και μεταδίδονται μέσα από τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας (ibid, σσ. 28, 55).

Πέρα από το νέο τεχνικό υλικό, οι νέοι γραμματισμοί ενσωματώνουν και διαφορετικό, συγκριτικά με τους παραδοσιακούς, *ηθικό υλικό* (ethos stuff)¹⁵, καθώς είναι συλλογικοί (collaborative), συμμετοχικοί (participatory), αποκεντρωμένοι (distributed) – σε μικρότερο βαθμό ατομικοί (individuated) και συγγραφο-κεντρικοί (author-centric). Οι κανόνες που τους διέπουν είναι πιο ρευστοί και χαλαροί από αυτούς που εφαρμόζονται στους παραδοσιακούς γραμματισμούς. Οι νέοι γραμματισμοί διαμορφώνουν νέες αξίες και προβάλλουν άλλου τύπου κοινωνικές και πολιτισμικές σχέσεις (ibid, σ. 29). Στην καρδιά του ήθους των νέων γραμματισμών βρίσκεται η ιδέα της τεχνολογικής αλλαγής, η οποία οδηγεί, σύμφωνα με τον James Gee, στην αύξηση των *συγγενών χώρων* (affinity spaces), δηλαδή των κατάλληλα σχεδιασμένων φυσικών ή εικονικών χώρων συμμετοχής, επικοινωνίας και διαμοιρασμού των ενδιαφερόντων από τους συμμετέχοντες (ibid, σ. 68). Οι επονομαζόμενοι επαγγελματίες-ερασιτέχνες (pro-ams) του διαδικτύου γίνονται ειδικοί σε θέματα με τα οποία ασχολούνται συστηματικά και με πάθος, μεταφέρουν την εμπειρία τους σε άλλους με τους

¹⁵ Ο όρος *ήθος* (ethos) προσδιορίζεται ως «ένα σύνολο ιδεών και στάσεων που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων ή με έναν συγκεκριμένο τύπο δραστηριότητας» (Cobuild Advances English Dictionary).

οποίους συνεργάζονται σε κάθε λογής κοινωνικά δίκτυα, επιλύοντας προβλήματα που ανακύπτουν από τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Gee, 2010, σ. 174). Στο πλαίσιο των συγγενών χώρων, πέρα από τη νέα γενιά ειδικών, παρατηρείται και μια νέου τύπου ταξινόμηση του ψηφιακού υλικού, η οποία ονομάζεται folksonomy. Οι χρήστες του διαδικτύου «ανεβάζουν» υλικό (φωτογραφίες, βίντεο κ.ά.) και το ταξινομούν οι ίδιοι βάζοντας ετικέτες (tagging), ώστε να μπορούν άλλοι χρήστες να αναζητήσουν ταξινομημένο σε κατηγορίες το υλικό αυτό. Πρόκειται για μια ταξινόμηση των ίδιων των χρηστών, από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), σε αντίθεση με τις κλασικές ταξινομήσεις υλικού που γίνονται κεντρικά από ειδικούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το Flickr για την ομαδοποίηση φωτογραφιών με τη χρήση ετικετών από τους χρήστες του (Lankshear & Knobel, 2007, σ. 19).

Στις περισσότερες έρευνες για τους νέους γραμματισμούς αναδεικνύονται τέσσερις (4), κυρίως, πλευρές τους (Rueda, 2013, σ. 1246):

- 1) η ενσωμάτωση νέων ικανοτήτων, στρατηγικών και κοινωνικών πρακτικών που απαιτούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας,
- 2) η συμμετοχή των ατόμων σε πρακτικές γραμματισμού σε παγκόσμιο επίπεδο,
- 3) η συνεχής αλλαγή τους κάθε φορά που μεταβάλλονται οι τεχνολογίες,
- 4) οι πολλαπλές οπτικές τους.

Συνοψίζοντας, οι νέοι γραμματισμοί διαθέτουν δύο θεμελιώδη γνωρίσματα: α) αξιοποιούν νέες τεχνικές δυνατότητες με τη χρήση των σύγχρονων ψηφιακών μέσων όπως είναι η ψηφιακότητα, η υβριδικότητα (ο συνδυασμός στοιχείων από διαφορετικούς κειμενικούς τύπους, λόγους ή πρακτικές γραμματισμού) και η πολυτροπικότητα (η μείξη διαφορετικών σημειωτικών τρόπων) και β) ανταποκρίνονται σε ένα νέο ήθος (ή σύνολο στάσεων, πεποιθήσεων κ.ά.) με βασικά του χαρακτηριστικά τη συλλογικότητα, τη συμμετοχικότητα, την πολλαπλά αποκεντρωμένη πληροφορία και τη δημιουργία μιας νέας γενιάς ειδικών με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Αυτό το νέο ήθος θεωρείται ως η απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηρίσουμε κάποιον γραμματισμό ως νέο γραμματισμό (Lankshear & Knobel, 2007, σ. 7). Οι νέοι γραμματισμοί έχουν πιο ρευστά όρια εφαρμογής, επεκτείνονται σε ευρύτερα, παγκόσμια περιβάλλοντα επικοινωνίας, απαιτούν την *ενορχήστρωση* νέων στρατηγικών, πρακτικών και οπτικών γραμματισμού, δεν υποκαθιστούν τους παραδοσιακούς (τα παλιά βασικά) αλλά

στις περισσότερες περιπτώσεις συνυπάρχουν με αυτούς (με τα νέα βασικά), προωθώντας τη Νέα Μάθηση (New Learning) (Kalantzis & Cope, 2013).

Οι νέες τεχνικές δυνατότητες – η ψηφιακότητα, η υβριδικότητα και η πολυτροπικότητα – συνιστούν αντικείμενο μελέτης του ψηφιακού γραμματισμού. Το νέο ήθος – κυρίως η συλλογικότητα και η συμμετοχικότητα – αποτελεί αντικείμενο παιδαγωγικής έρευνας των σύγχρονων εποικοδομιστικών κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης και μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω συλλογικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού, ο οποίος (κριτικός γραμματισμός) παρέχει δυνατότητες κριτικής ανάγνωσης και κριτικού σχεδιασμού κειμένων στο πλαίσιο των κοινοτήτων μάθησης¹⁶.

¹⁶ Η διερεύνηση του νέου ήθους των νέων γραμματισμών σε κοινότητες μάθησης, όπως είναι οι μαθητές ενός σχολικού τμήματος, συνιστά έναν από τους βασικούς ερευνητικούς στόχους της παρούσας διατριβής

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η έννοια του κριτικού γραμματισμού και οι θεωρητικοί του προσανατολισμοί

Η καλλιέργεια του νέου ήθους (βασικό γνώρισμα των νέων γραμματισμών) αποτελεί αναγκαιότητα της σύγχρονης έρευνας για τον κριτικό γραμματισμό. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται διεξοδικά η έννοια και τα χαρακτηριστικά του κριτικού γραμματισμού, ως φακού θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας την οποία «κατασκευάζουν» τα κάθε λογής κείμενα, καθώς και επιμέρους θεωρίες, έννοιες και προσεγγίσεις που συνέβαλλαν στη συγκρότησή του.

2.1. Η έννοια του κριτικού γραμματισμού

Ο κριτικός γραμματισμός διαμορφώθηκε ως ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο στον ευρύτερο χώρο των Σπουδών Γραμματισμού ενσωματώνοντας επιρροές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι η Κοινωνιογλωσσολογία, η Κριτική Γλωσσολογία, η Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, η Κοινωνική Σημειωτική, η Οικογλωσσολογία¹⁷, η Κριτική Παιδαγωγική, οι Πολιτισμικές Σπουδές κ.ά. (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σσ. 59-60· Luke, 2014, σ. 21· Vasquez, 2016, σ. 3· Yoon, 2016, σσ. 43-44).

Ο Αθανάσιος Μιχάλης (2013, σσ. 173-174) αντιλαμβάνεται τον κριτικό γραμματισμό ως μια διάσταση του *κοινωνικού γραμματισμού* (social literacy), επισημαίνοντας ότι «συμβάλλει στην πρόσληψη των πρακτικών του λειτουργικού γραμματισμού από τους μαθητές ως κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά εξαρτημένων στοιχείων και δεδομένων και όχι ως φυσικών και αναπόδραστων καταστάσεων» καθώς και ότι «είναι δυνατό οι ομιλητές να μεταβάλλουν τα κακώς κείμενα των επικοινωνιακών ανταλλαγών και των κοινωνικών συνυποδηλώσεων τους και, συνεπώς, να συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή προς την καλύτερη κατεύθυνση».

Το επίθετο *κριτικός*, κατά τον θεωρητικό του γραμματισμού Allan Luke (2012, σ. 5), αποδίδει «την ικανότητα κάποιου να επιχειρηματολογεί και να κρίνει» και, κατά τους Colin Lankshear και Peter McLaren (1993, σ. 21), συνδέεται με την ιδέα της φιλελεύθερης εκπαίδευσης (liberal education), η οποία «αποσκοπεί στην

¹⁷ Η *Οικογλωσσολογία* (Ecolinguistics) συνιστά έναν νέο γλωσσολογικό κλάδο, ο οποίος συνδέεται με μορφές κριτικής της γλώσσας σχετικά με την οικολογική καταστροφή και συμβάλλει στην έρευνα για την ανακάλυψη νέων γλωσσικών τύπων που ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να προστατεύουν τον φυσικό κόσμο (Stibbe, 2015, σ. 1).

προώθηση της πνευματικής ελευθερίας ή στο να απελευθερώσει κάποιος τη σκέψη του από λάθη, ψευδαισθήσεις ή προκαταλήψεις». Ο Δημήτρης Κουτσογιάννης (2014, σ. 3), επισημαίνοντας την ασάφεια που δημιουργούν οι διαφορετικές σημασίες που αποδίδονται στη λέξη κριτικός, υποστηρίζει ότι η λέξη αυτή «από τη μια παραπέμπει σε μια μορφή συλλογισμού που στηρίζεται σε αποδείξεις και επιχειρήματα· από την άλλη παραπέμπει στην μαρξιστική ανάλυση της κοινωνικής ισχύος». Με βάση τη διαφοροποίηση αυτή ο κριτικός γραμματισμός κινείται ανάμεσα σε δύο άκρα ενός συνεχούς: από τη μια στην κριτική παράδοση και από την άλλη στη φιλελεύθερη-ανθρωπιστική παράδοση (Κουτσογιάννης, 2014) και προσδιορίζεται με βάση δύο άξονες: α) τον άξονα της κριτικής σκέψης, και β) τον άξονα της κοινωνικής δράσης. Η *κριτική σκέψη* περιλαμβάνει νοητικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου όπως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει αναπόδεικτες υποθέσεις, προκαταλήψεις και ασυνέπειες, να διατυπώνει επιχειρήματα, σχέσεις, συνεπαγωγές με βάση δεδομένα, να διακρίνει ανάμεσα σε αποδεδειγμένα γεγονότα και ισχυρισμούς, να ερμηνεύει συμπεράσματα, να αξιολογεί στοιχεία, να ελέγχει την αξιοπιστία των πηγών κ.ά. (Pascarella & Terenzini, 1991, σ. 118). Η *κοινωνική δράση* αφορά την ενεργή συμμετοχή του ατόμου στην αναθεώρηση του κόσμου που τον περιβάλλει, συνιστά μια «αναδυόμενη πράξη συνειδητοποίησης και αντίστασης» (Giroux, 1993, σ. 367) με σκοπό την αλλαγή, την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη. Ακόμα και η διαφορετική σκέψη κάποιου για ένα κοινωνικό πρόβλημα, ως μια μορφή γενικότερης ευαισθητοποίησης και προβληματισμού γι' αυτό συνιστά μια μορφή κοινωνικής συμμετοχής/δράσης (Rogers & Wetzel, 2014, σ. 101). Τα στοιχεία της δράσης, του αναστοχασμού και της αλλαγής, ο Paulo Freire τα αποκαλεί με μια λέξη ως *πράξη* (praxis) (Freire, 1970). Παρατηρούμε, συνεπώς, ότι η κριτική διάσταση της έννοιας του κριτικού γραμματισμού είναι απόλυτα συνυφασμένη με την κοινωνική. Η αμφισβήτηση απέναντι σε υφιστάμενες παραδοχές, σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και σε προκαταλήψεις αποσκοπεί στην αναθεώρηση του κόσμου μέσω της πράξης, της ενεργού συμμετοχής του κρίνοντος σε μια διαδικασία κοινωνικού μετασχηματισμού¹⁸.

Ο κριτικός γραμματισμός γίνεται αντιληπτός ως ένα «εκπαιδευτικό ιδεώδες» (Κοντροβούρκη & Ιωαννίδου, 2013, σ. 86), ως μια πολυδιάστατη

¹⁸ Οι έννοιες της κριτικής σκέψης και της κριτικότητας, ως βασικά γνωρίσματα του κριτικού γραμματισμού, παρουσιάζονται αναλυτικά στο 4^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής.

φιλοσοφική εκπαιδευτική προσέγγιση, ως ένας τρόπος σκέψης και μια στάση απέναντι σε κείμενα και λόγους, ως ένα σύνολο θεωρητικών προσεγγίσεων και ευέλικτων κοινωνικών πρακτικών, ως ένας φακός για την αποτελεσματική μάθηση αλλά και ως ένα διακριτό *θεωρητικό και παιδαγωγικό πεδίο* (Janks, 2010, σ. 207· Rogers & Wetzel, 2014, σ. 7). Εισηγητής του όρου είναι ο Ira Shor, εκπρόσωπος του κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής και συνεχιστής του έργου του Βραζιλιάνου μεταρρυθμιστή Paulo Freire (Φρυδάκη, 2009, σ. 303). Η πρώτη εμφάνιση του όρου σε τίτλο βιβλίου έγινε το 1993 με την έκδοση του βιβλίου των Colin Lankshear και Peter McLaren, *Κριτικός γραμματισμός: Πολιτική, πράξη και μεταμοντερνισμός* (Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern) (Knobel, 2007, σ. vii). Ο κριτικός γραμματισμός διαδόθηκε, κυρίως, από τη δεκαετία του 1990 στην Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και τη Νότια Αφρική (Vasquez, 2017a).

Η ερευνήτρια του γραμματισμού Linda Flower (1990, σ. 5), αντιδιαστέλλοντας τον κριτικό γραμματισμό με τον παραδοσιακό προσληπτικό (receptive literacy), αποδίδει στον πρώτο την ικανότητα να σκεφτόμαστε για τα γραπτά κείμενα: να διαβάζουμε όχι μόνο για να ανακαλύψουμε γεγονότα αλλά και προθέσεις, να αναζητούμε πηγές και να μετασχηματίζουμε μια πληροφορία έχοντας έναν διαφορετικό επικοινωνιακό σκοπό. Ο κριτικός γραμματισμός εμπλουτίζει τον λειτουργικό γραμματισμό (functional literacy) – ο οποίος αποσκοπεί στην αποτελεσματική λειτουργία του μαθητή ως μελλοντικού πολίτη – με την κριτική ανάλυση των κειμένων, τα οποία «δεν αντιμετωπίζονται ως διαυγείς και ουδέτερες σημασιολογικές οντότητες αλλά ως ιδεολογικές κατασκευές που προωθούν μια συγκεκριμένη οπτική του κόσμου και συντηρούν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας» (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016, σ. 31).

Κατά την Bogum Yoon ο όρος κριτικός γραμματισμός χρησιμοποιείται στον ενικό για να δηλώσει το επιστημονικό πεδίο και στον πληθυντικό (κριτικοί γραμματισμοί) για να προσδιορίσει τις μεταβαλλόμενες «πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία στα κείμενα» (Yoon, 2016, σ. 33). Δεν υπάρχει μια ενιαία και επίσημη εκδοχή του κριτικού γραμματισμού, αλλά ένα σύνολο πρακτικών που διαμορφώνονται από διαφορετικά θεωρητικά παραδείγματα και σχηματοποιούνται στην πράξη με τρόπους που είναι περικειμενικοποιημένοι (contextualized) και κοινωνικά τοποθετημένοι (Larson & Marsh, 2015, σ. 33). Γι' αυτό γίνεται λόγος περισσότερο για φιλοσοφία και όχι για θεωρία του κριτικού γραμματισμού.

Ο κριτικός γραμματισμός μελετά τις παραδοσιακές αλλά και τις νέες ψηφιακές πρακτικές των μαθητών, τους παλιούς και τους νέους γραμματισμούς σε όλες τις βαθμίδες και μορφές της εκπαίδευσης, αλλά και τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ανθρώπων, τις μορφές καταπίεσης και προνομιακής μεταχείρισης σε κοινωνικές ομάδες, τη διατήρηση και την αναπαραγωγή προτύπων ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία έχουν φυσικοποιηθεί μέσα από τη γλωσσική χρήση (Mills, 2016, σσ. 35-38). Ως βασικό χαρακτηριστικό του κριτικού γραμματισμού, κατά την Pam Gilbert, (όπως αναφέρεται στο Stevens & Bean, 2007, σ. viii) θεωρείται όχι μόνο η δυνατότητά του να συμβάλλει στη θεραπεία ανισοτήτων αλλά και η ικανότητά του να «εγγράφει» ανισότητες. Η διπλή αυτή όψη δείχνει ότι ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να οδηγεί από τη μια στην απελευθέρωση και από την άλλη στην εκμετάλλευση και τη χειραγώγηση (Green, 2001, σ. 8) – ουσιαστικά ενισχύοντας τη δυνατότητα που παρέχει στα άτομα για χειραφέτηση μέσα από την κριτική επίγνωση των επιχειρούμενων τρόπων χειραγώγησης.

Την παραπάνω οπτική ενισχύει και ο Allan Luke (2014, σ. 21), ο οποίος ορίζει τον κριτικό γραμματισμό ως «τη χρήση [από τα άτομα] της τεχνολογίας των έντυπων και άλλων μέσων επικοινωνίας για να αναλύσουν, να ασκήσουν κριτική και να τροποποιήσουν τις νόρμες, τα συστήματα ελέγχου και τις πρακτικές που κυβερνούν τα κοινωνικά πεδία της χειραγώγησης και της καθημερινής ζωής».

Η παιδαγωγός Cynthia McDaniel (2006) δίνει έμφαση στο ζήτημα της εξουσίας με την οποία συνδέεται στενά η έννοια του κριτικού γραμματισμού.

Ο κριτικός γραμματισμός υπερβαίνει τις συμβατικές έννοιες της ανάγνωσης και της γραφής για να ενσωματώσει την κριτική σκέψη, τη διατύπωση ερωτήσεων και την αλλαγή του εαυτού και του κόσμου. Στον πυρήνα του κριτικού γραμματισμού βρίσκεται η εξουσία. Ποιος την έχει και ποιος δεν την έχει; Πώς χρησιμοποιείται με κρυφούς ή αόρατους τρόπους; Το πιο σημαντικό, μήπως συμμετέχω στην αδικία με την αδιαφορία μου; (σ. 5)

Η Keonghee Tao Han (2015), ερευνήτρια του γραμματισμού, επικεντρώνεται και αυτή σε θέματα γλώσσας, εξουσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης, υποστηρίζοντας ότι ο κριτικός γραμματισμός συνιστά:

πρακτικές που ενθαρρύνουν την εξέταση της καθημερινής ρουτίνας των εκπαιδευτικών και κοινωνικών οργανισμών, συμπεριλαμβάνοντας τις σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία, αναλύοντας πολιτισμικά εργαλεία και μέσα και αμφισβητώντας ετερόκλητες σχέσεις εξουσίας μέσα σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που συνδέονται με την κοινωνική τάξη, τη φυλή, το φύλο, το θρησκευτικό υπόβαθρο και άλλους κοινωνικούς -ισμούς, προκειμένου να επιτύχει κάποιος την κοινωνική δικαιοσύνη στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές μας πρακτικές (σ.133).

Ο Ira Shor (1999), συνεργάτης του P. Freire, αποδίδει και αυτός στον κριτικό γραμματισμό ένα πιο συνθετικό και ταυτόχρονα ανατρεπτικό περιεχόμενο, καθώς θεωρεί ότι όχι μόνο συνδέει το άτομο με την κοινωνία αλλά και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο κριτικός γραμματισμός προκαλεί το status quo σε μια προσπάθεια να ανακαλύψει εναλλακτικά μονοπάτια για τον εαυτό και την κοινωνική ανάπτυξη. Αυτό το είδος του γραμματισμού – λέξεις με τις οποίες ξανασκεφτόμαστε τον κόσμο, ο εαυτός που εναντιώνεται στην κοινωνία – συνδέει το πολιτικό με το προσωπικό, το δημόσιο με το ιδιωτικό, το παγκόσμιο με το τοπικό, το οικονομικό με το παιδαγωγικό, για να ξανασκεφτούμε για τις ζωές μας και για να προωθήσουμε δικαιοσύνη στη θέση της ανισότητας (σ. 2).

Στο ίδιο πλαίσιο της κριτικής διερεύνησης θεμάτων κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης βρίσκεται και ο ορισμός του αναθεωρημένου (2006) Προγράμματος Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας του Οντάριο του Καναδά (ο οποίος αναφέρεται στον Ντίνα, 2013):

Ο κριτικός γραμματισμός είναι η ικανότητα πάνω σε ένα συγκεκριμένο είδος κριτικής σκέψης που περιλαμβάνει τη διερεύνηση πέρα από την κυριολεκτική έννοια των κειμένων, για να διαπιστωθεί τι είναι αυτό που υπάρχει και τι είναι αυτό που λείπει απ' αυτά, προκειμένου να αναλυθεί και να αξιολογηθεί η πλήρης έννοια του κειμένου και η πρόθεση του συγγραφέα. Ο κριτικός γραμματισμός πηγαίνει πέρα από τη συμβατική κριτική σκέψη, εστιάζοντας σε θέματα που σχετίζονται με τη δικαιοσύνη, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι κριτικά εγγράμματοι μαθητές υιοθετούν μια κριτική στάση, αναζητώντας ποια άποψη για τον κόσμο προωθεί το κείμενο και αν βρίσκουν οι ίδιοι την άποψη αυτή αποδεκτή (σ. 288).

Η σύνδεση γλώσσας και εξουσίας στον κριτικό γραμματισμό, από άποψη παιδαγωγική, είναι εμφανής στον ορισμό της γλωσσολόγου και ερευνήτριας του κριτικού γραμματισμού στη Νότια Αφρική Hilary Janks (2000), η οποία παρατηρεί ότι ο κριτικός γραμματισμός «διδάσκει στους μαθητές να κατανοούν και να διαχειρίζονται τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία» (Janks, 2000, σ. 176), καθώς επιδιώκει να αναπτύξει την ικανότητά τους «να διαγιγνώσκουν και να χειρίζονται τις άρρητες ιδεολογικές φορτίσεις που συχνά συνοδεύουν συγκεκριμένες γλωσσικές χρήσεις (όπως συμβαίνει με τις σεξιστικές ή τις ρατσιστικές γλωσσικές εκφορές)» (Αρχάκης, 2005, σ. 40). Η εργασία της Janks συσχετίστηκε με την Κριτική Γλωσσική Επίγνωση (Critical Language Awareness) και την καλλιέργεια πρακτικών γραμματισμού σε σχολεία της Νότιας Αφρικής αναδεικνύοντας αδικίες και στερεότυπα στο πλαίσιο του Απαρχαϊντ (των κοινωνικών διακρίσεων) (Janks, 2010, σ.12).

Τέλος, την κριτική ανάγνωση των κειμένων σε σχέση με τον κόσμο που αυτά «κατασκευάζουν» επισημαίνει στον ορισμό του για τον κριτικό (εγ)γραμματισμό ο παιδαγωγός Ηλίας Ματσαγγούρας (2007).

[...] Ορίζουμε τον κριτικό εγγραμματισμό ως την ικανότητα ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου, για να αναδειχθούν α) η άποψη του κόσμου την οποία κατασκευάζει και οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλει το κείμενο και β) οι τρόποι που χρησιμοποιεί σε πρώτη φάση, για να κατασκευάσει την «πραγματικότητά» του, και σε δεύτερη φάση, για να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη έναντι των κοινωνικών πρακτικών και των κοσμοθεωρήσεων που προβάλλει (σ. 164).

Από τους παραπάνω ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την έννοια του κριτικού γραμματισμού (μεταξύ πολλών άλλων που έχουν προταθεί στη σχετική βιβλιογραφία), διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει ένας καθιερωμένος και σταθερός τύπος κριτικού γραμματισμού αλλά πολλές διαφορετικές πλευρές του, μια ποικιλία επιλογών από κριτικές αναγνώσεις, θέσεις και πρακτικές, οι οποίες εστιάζουν στη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα/σημείωση και την εξουσία στα κείμενα, ένα σύνολο κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών δράσεων που αποσκοπούν στην κοινωνική αλλαγή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Οι μαθητές μέσα από την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού μαθαίνουν να διαβάζουν τον κόσμο τους μέσα από τις λέξεις (Freire & Macedo, 1987, σ. 35) και να διαβάζουν τα κείμενα ως κοινωνικές κατασκευές στα ιστορικά και ευρύτερα πολιτισμικά τους συμφραζόμενα (Stevens & Bean, 2007, σ. xiv). Σύμφωνα με την κριτική οπτική τα κάθε λογής κείμενα (γραπτά, προφορικά, πολυτροπικά) δεν είναι ουδέτερα αλλά δημιουργούνται από συγκεκριμένες ιδεολογικές οπτικές, υποκρύπτουν μηνύματα, προθέσεις και σχέσεις εξουσίας (Vasquez, Harste, & Albers, 2010, σ. 265). Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό των κριτικών γραμματισμών, όπως και όλων των γραμματισμών (ως δευτερογενών Λόγων σύμφωνα με τον Gee), είναι ότι συγκροτούν την ταυτότητά μας, αναδεικνύοντας τη στάση μας απέναντι στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και τη δυναμική κατασκευή των κειμένων μέσα από την έκφραση της προσωπικής φωνής (agency)¹⁹, την απεπίγνωση και την επιθυμία για αλλαγή (Stevens & Bean, 2007, σ. 29).

¹⁹ Οι έννοιες της *δημιουργικότητας* (agency) και της *φωνής* (voice) συνιστούν βασικές έννοιες για τον κριτικό γραμματισμό και χρησιμοποιούνται συχνά χωρίς διάκριση. Ο αγγλικός όρος agency αναφέρεται σε μαθητές που αισθάνονται ότι έχουν μια φωνή στην τάξη και η γνώμη τους εκτιμάται (Stevens & Bean, 2007, σ. 31) αλλά και γενικότερα σε φορείς δράσης και αλλαγής. Ο Giddens (1984) αποδίδει στον όρο agency την έννοια του ενεργού υποκειμένου (actor), το οποίο μπορεί να δρα διαφορετικά σε κάθε φάση μιας δεδομένης ακολουθίας ή διαδικασίας και να παρεμβαίνει στον κόσμο (όπως αναφέρεται στο Takekawa, 2014, σ. 153). Εμείς τον μεταφράζουμε εκ περιτροπής με τη λέξη δημιουργικότητα ή με τη

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά των ποικίλων ορισμών και θεωρήσεων που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για τον κριτικό γραμματισμό, η Bogum Yoon (2016, σ. 34) επισημαίνει τα εξής:

- 1) ο κριτικός γραμματισμός αποκαλύπτει τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία στα κείμενα,
- 2) η γλώσσα στα κείμενα δεν είναι ποτέ ουδέτερη αλλά σχεδιάζεται για να τοποθετήσει τον αναγνώστη με έναν συγκεκριμένο τρόπο και ότι
- 3) στα κείμενα δεν υπάρχει η απόλυτη αλήθεια, γι' αυτό απαιτείται η κριτική τους εξέταση, η αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν ανάμεσα στους συγγραφείς και τους αναγνώστες, η αντιπαράθεση με τις κυρίαρχες αντιλήψεις με σκοπό την αναδημιουργία τους.

Σύμφωνα με την ερευνήτρια του κριτικού γραμματισμού Vivian Vasquez (2016, σσ. 8-9), οι πλευρές-κλειδιά για την κατανόηση της έννοιας του κριτικού γραμματισμού θεωρούνται συνοπτικά οι εξής:

- 1) Ο κριτικός γραμματισμός δεν είναι θέμα ή κεφάλαιο για μελέτη αλλά ένας φακός, ένα πλαίσιο, μια οπτική για τη διδασκαλία εντός και εκτός των προγραμμάτων σπουδών.
- 2) Στον κριτικό γραμματισμό λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές πολιτισμικές γνώσεις των μαθητών και οι πολυτροπικές και πολυγλωσσικές πρακτικές τους, οι οποίες πρέπει να αξιοποιηθούν στη δόμηση ενός προγράμματος σπουδών. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν αυτό που μαθαίνουν έχει για αυτούς νόημα και σχετίζεται με τη ζωή τους.
- 3) Για τον κριτικό γραμματισμό ο κόσμος γίνεται αντιληπτός ως ένα κοινωνικά δομημένο κείμενο που μπορεί να διαβαστεί. Τα κείμενα δεν είναι ποτέ ουδέτερα αλλά δημιουργούνται με βάση συγκεκριμένη οπτική για να μεταδώσουν συγκεκριμένα μηνύματα. Χρειάζεται, λοιπόν, να αμφισβητούμε ή να θέτουμε υπό κριτικό έλεγχο την οπτική των δημιουργών τους.
- 4) Κάθε φορά που διαβάζουμε ένα κείμενο, προκειμένου να το κατανοήσουμε, ξεκινάμε από τις εμπειρίες μας και αναδεικνύουμε τις τοποθετήσεις του δημιουργού του.

φράση προσωπική/δημιουργική φωνή. Ο Bakhtin (1981, σ. 62) αναφέρεται στην έννοια των *πολλαπλών φωνών* (multiple voices) και ο Giroux επισημαίνει ότι η κριτική προσέγγιση στον γραμματισμό προσθέτει την *παιδαγωγική της φωνής* (όπως αναφέρεται στο Kalantzis & Cope, 2012, σ. 158), ως μια μορφή ανάδειξης της ατομικότητας και της δημιουργικής έκφρασης

- 5) Ο κριτικός γραμματισμός περιλαμβάνει όχι μόνο την κατανόηση αλλά κυρίως την αμφισβήτηση των κοινωνικοπολιτικών συστημάτων μέσω της γλώσσας, εστιάζοντας σε κοινωνικά ζητήματα σχετικά με διακρίσεις και αποκλεισμούς (ως προς τη φυλή, το φύλο, τη σωματική και πνευματική κατάσταση κ.ά.).
- 6) Οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού από τη μια παρέχουν ευκαιρίες για μετασχηματισμό και από την άλλη είναι αναγκαίο να είναι ρεαλιστικές, να σχετίζονται με τρόπους ανακατασκευής και ανασχεδιασμού κειμένων με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι παιδαγωγοί Lisa Patel Stevens και Thomas Bean (2007, σ. 30) προτείνουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά που, κατά τη γνώμη τους, διακρίνουν τις περισσότερες πρακτικές κριτικού γραμματισμού:

- 1) την αναπαραστατική προσέγγιση στα κείμενα– συμπεριλαμβάνοντας πτυχές που αφήνουμε κάποιους εκτός,
- 2) την τοποθέτηση ενός κειμένου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο,
- 3) τον καθορισμό του τι «δουλεύει» (έχει θετικά αποτελέσματα) σε ένα κείμενο με συγκεκριμένα είδη αναγνωστών,
- 4) τη σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικά κείμενα για την εξέταση διαφορετικών αναπαραστάσεων και λειτουργιών τους,
- 5) τη συμμετοχή του ατόμου σε αντιπαραθετικές συζητήσεις για τις αναπαραστάσεις σε ένα κείμενο (συζητήσεις για δικαιώματα, προνόμια και αδικίες),
- 6) την ανακάλυψη, δημιουργία και προώθηση εναλλακτικών κειμενικών αναπαραστάσεων και
- 7) τη χρήση μεταγλώσσας για γλωσσικές επιλογές, κειμενικά χαρακτηριστικά, σύμβολα, εικόνες κ.ά.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αντιλαμβανόμαστε ότι οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού αποσκοπούν:

- 1) στην κινητοποίηση ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (π.χ. λογική και επαγωγική σκέψη, μεταγνωστικές δεξιότητες κ.ά.) και στην κριτική ανάλυση των κειμένων και του κόσμου τους (των ορατών και αόρατων μηνυμάτων τους),
- 2) στην ενδυνάμωση του ατόμου μέσα από την πολιτική δράση, της οποίας απώτερος στόχος είναι η βελτίωση κοινωνικής πραγματικότητας,

- 3) στην αποδόμηση των σχέσεων γλώσσας και εξουσίας στα κείμενα καθώς και στην αναδόμηση των κειμένων με τη διατύπωση εναλλακτικών οπτικών για επίμαχα ανθρωπολογικά ή φιλοσοφικά ζητήματα που σχετίζονται με κοινωνικές αδικίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις,
- 4) στο αίτημα για κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη και
- 5) στην ανάδυση της προσωπικής φωνής του ατόμου (του ιδιαίτερου γλωσσικού και πολιτισμικού του υπόβαθρου) και της θέσης του σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό, ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον.

2.2. Οι θεωρητικοί προσανατολισμοί του κριτικού γραμματισμού

Ο κριτικός γραμματισμός πραγματεύεται θέματα εξουσίας, ιδεολογίας, κοινωνικών διακρίσεων, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, δημιουργικότητας, κοινωνικής δράσης, δημοκρατικών αξιών, ταυτοτήτων κ.ά. (Βεκρής, σσ. 145-169). Στο πλαίσιο της διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στην εξουσία και τη γλώσσα (ή άλλους σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας), οι μελετητές του κριτικού γραμματισμού ενδιαφέρονται για το πώς «εγγράφονται» στα κείμενα διακρίσεις, προκαταλήψεις και κοινωνικές ανισότητες. Θέματα εξουσίας, κυριαρχίας και ανισότητας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες αφορούν το κοινωνιολογικό μακροεπίπεδο, ενώ η γλωσσική χρήση και οι διάφορες μορφές σημείωσης και επικοινωνίας εντάσσονται στο γλωσσολογικό μικροεπίπεδο (Dijk, 2003, σ. 354)²⁰. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου, κατά κύριο λόγο, προωθεί την αξιολόγηση και την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου μέσω της σύνδεσης του κοινωνιολογικού μακροεπίπεδου με το γλωσσολογικό μικροεπίπεδο.

2.2.1. Το κοινωνιολογικό μακροεπίπεδο του κριτικού γραμματισμού

Το κοινωνιολογικό μακροεπίπεδο του κριτικού γραμματισμού διαμορφώθηκε μέσα από κοινωνιολογικές θεωρίες που μελετούν θέματα εξουσίας, κυριαρχίας, ηγεμονίας και ιδεολογίας.

Η έννοια της *εξουσίας* (power) περιλαμβάνει τον έλεγχο που ασκούν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας στα μέλη άλλων ομάδων. Για την κατάχρηση της

²⁰ Οι Φίλιππος Τεντολούρης και Σωφρόνης Χατζησαββίδης εισηγήθηκαν, προκειμένου να προσδιορίσουν και να οριοθετήσουν τον κριτικό γραμματισμό με κριτήριο την έννοια του λόγου (discourse), μια ταξινόμηση των παραδόσεών του διακρίνοντας τον παιδαγωγικό, γλωσσολογικό, κοινωνικοπολιτισμικό και εθνογραφικό λόγο (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014β). Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής η ταξινόμηση των εννοιών, θεωριών και προσεγγίσεων που διαμόρφωσαν τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού βασίζεται στη διάκριση του Teun Van Dijk (2003).

εξουσίας από νομιμοποιημένες και αποδεκτές μορφές εξουσίας χρησιμοποιείται ο όρος *κυριαρχία* (dominance) (Dijk, 2001, σ. 302). Η εξουσία των κυρίαρχων ομάδων μπορεί να ενσωματώνεται σε νόμους, κανόνες, συνήθειες, πρακτικές κ.ά. λαμβάνοντας τη μορφή αυτού που ο Ιταλός φιλόσοφος Antonio Gramsci αποκαλεί *ηγεμονία* (hegemony). Η έννοια της ηγεμονίας περιγράφεται ως η διαδικασία κατά την οποία μια κυρίαρχη τάξη πείθει όλες τις άλλες τάξεις να αποδεχθούν την εξουσία και την ανωτερότητά της και συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο της οικονομικής, πολιτικής, πολιτισμικής και ιδεολογικής κυριαρχίας στην κοινωνία (Fairclough, 1995, σσ. 76-77· Richardson, 2007, σ. 35). Η ηγεμονία αναφέρεται στη διατήρηση της κυριαρχίας με συναινετικές πρακτικές και προωθείται από θεσμούς όπως η εκκλησία, το κράτος, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το πολιτικό σύστημα, η οικογένεια κ.ά. (McLaren, 2010, σ. 302). Η *ιδεολογία* (ideology), τέλος, ενισχύει τύπους κυριαρχίας (Mills, 2016, σ. 43) και συνιστά ένα σύνολο κοινωνικών πεποιθήσεων, οι οποίες «κατευθύνουν» άτομα ή ομάδες ατόμων (Yoon & Sharif, 2015, σ. 82).

Ιστορικά, η εξουσία παρουσιάστηκε ως ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο για τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού, περίπου 2500 χιλιάδες χρόνια πριν, από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους. Ο *Σωκράτης* μέσα από τον κριτικό του προφορικό λόγο επιχείρησε να αφυπνίσει τη σκέψη της νεολαίας της αρχαίας αθηναϊκής κοινωνίας επισημαίνοντας τις δυνατότητες της γλώσσας να δημιουργεί αλλά και να αποκρύπτει την αλήθεια και τις εξουσιαστικές πρακτικές των κρατούντων. Ο μαθητής του, ο *Πλάτωνας*, διέδωσε στον χρόνο τις ιδέες του δασκάλου του με τη μορφή γραπτών διαλόγων και στην ιδανική Πολιτεία του αναφέρθηκε σε ένα μοντέλο διακυβέρνησης βασισμένο σε βασιλείς φιλοσόφους, όπως ο ίδιος, οι οποίοι έχουν την εξουσία να κυβερνούν τους ανθρώπους και να τους προσδιορίζουν τον «ορθό» τρόπο αντίληψης του κόσμου αμφισβητώντας την μέχρι πρότινος κυριαρχία των ποιητών (όπως ο Όμηρος). Ο τρίτος μεγάλος φιλόσοφος της εποχής, ο *Αριστοτέλης*, κυρίως στο έργο του *Τέχνη Ρητορική*, θεωρητικοποίησε και τεκμηρίωσε την τέχνη της χειραγώγησης της γλώσσας σε τρία είδη λόγων (πολιτικών, επιδεικτικών και δικανικών) αποδίδοντας στα επιχειρήματα των ομιλητών τρία στοιχεία, τον λόγο, το πάθος και το ήθος και συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην οργάνωση του λόγου της πειθούς (Morell, 2008, σσ. 31-33).

Το κίνημα της Αναγέννησης (κατά τον 15ο και 16ο αιώνα στη Δυτική Ευρώπη) και το κίνημα της θρησκευτικής Μεταρρύθμισης του Λουθήρου βασίστηκαν στην αμφισβήτηση της εξουσίας της κυρίαρχης καθολικής εκκλησίας ως προς τη θρησκευτική γνώση και αυθεντία (ibid, σ. 35). Η αμφισβήτηση αυτή ενισχύθηκε με τη διάδοση της πληροφορίας, λόγω της εφεύρεσης της τυπογραφίας από τον Γουτεμβέργιο (1440 μ.Χ.), και την ανάπτυξη της κριτικής φιλοσοφίας μέσα από το κίνημα του Διαφωτισμού (1680-1790 μ.Χ.). Η κριτική φιλοσοφία αναπτύχθηκε κυρίως από τον Immanuel Cant και τον Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Ο Cant θεμελίωσε τη σχετικότητα της γνώσης και την κριτική σκέψη – έννοιες τις οποίες προώθησαν και οι μεταδομιστές και μεταμοντερνιστές του 20^{ου} αιώνα όπως ο Michel Paul Foucault μέσα από την αμφισβήτηση ιδεών, εννοιών, ιδεολογιών, της καθολικής αλήθειας και των μεγάλων αφηγήσεων. Ο Hegel προσέφερε στην κριτική φιλοσοφία την ιδέα της ελευθερίας ως μια απαραίτητη συνθήκη να ζει κάποιος με αυτεπίγνωση σε μια οργανωμένη κοινότητα και την έννοια της διαλεκτικής, ως τη διαδικασία που οδηγεί στη σύνθεση των ιδεών μέσα από τη θέση και την αντίθεση, προωθώντας τον διάλογο – ένα θεμελιακό στοιχείο του κριτικού γραμματισμού (ibid, σσ. 38-39).

Στην ιστορική πορεία της διαμόρφωσης του θεωρητικού υπόβαθρου του κριτικού γραμματισμού, σημαντική θεωρείται η συνεισφορά του Karl Marx στις κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα η θεωρία του για την πάλη των τάξεων, σύμφωνα με την οποία το προλεταριάτο (η εργατική τάξη) συγκρούεται και αμφισβητεί τα προνόμια της μπουρζουαζίας (της αστικής τάξης). Ο Marx πρότεινε τον όρο εποικοδόμημα, ο οποίος αποδίδει το πολιτικό σύστημα, τους νόμους, τους θεσμούς, την εκπαίδευση, τη θρησκεία, την ηθική, την τέχνη και άλλα χαρακτηριστικά της πνευματικής και κοινωνικής ζωής που καθορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων υποστηρίζοντας τη σύγκρουση με την καταπιεστική ιδεολογία, μέσω της αυτεπίγνωσης, η οποία συνιστά ένα βασικό στοιχείο της κριτικής σκέψης (Morell, 2008, σσ. 40-41). Η σκέψη του Marx, επηρέασε τη σύγχρονη κριτική θεωρία.

Η *κριτική θεωρία* (critical theory) «έχει χρησιμοποιηθεί ως ένας όρος-ομπρέλα για να συμπεριλάβει ένα διαφοροποιημένο σύνολο από έννοιες που ενώνονται με φιλοσοφικά και ηθικά θεωρητικά πλαίσια, με αφοσίωση στη δικαιοσύνη, τη χειραφέτηση, την ελευθερία και την αλλαγή» (Rogers, 2018, 1^ο κεφάλαιο) και έχει συνδεθεί με τη Σχολή της Φραγκφούρτης, μια ομάδα

νεομαρξιστών φιλοσόφων, οικονομολόγων και κοινωνιολόγων του Ινστιτούτου για την Κοινωνική Έρευνα του Πανεπιστημίου της Φραγκφούρτης, οι οποίοι ανέπτυξαν τη σκέψη τους από τα μέσα του 1920 και έως τα τέλη του 1960 (Max Horkheimer, Theodore Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm κ.ά.). Οι θεωρητικοί αυτοί αμφισβήτησαν την κυριαρχία του θετικισμού στην επιστήμη τον 20^ο αιώνα (Carr & Kemmis, 1986, σ. 131) και μελέτησαν τον ρόλο της γλώσσας και της κριτικής σκέψης στην παραγωγή, κατανάλωση και διανομή της γνώσης στον δυτικό πολιτισμό (Morell, 2008, σ. 30). Έχοντας επιρροές από τη μαρξιστική θεωρία, ασχολήθηκαν με τις κοινωνικές αδικίες και ανισότητες, ως αποτέλεσμα των οικονομικών διαφορών ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς, δίνοντας έμφαση στο ιστορικό και κοινωνικό τους περιβάλλον και στο πώς ισχυρές οικονομικές ομάδες ασκούν καταπίεση σε ασθενέστερες και επιβάλλουν την εξουσία τους (Pennycook, 2001, σ. 6). Η θεωρία των νεομαρξιστών, σε αντίθεση με τη θεωρία του Μαρξ για την πάλη των τάξεων και το αναπόφευκτο της επανάστασης του προλεταριάτου (Morell, 2008, σ. 43), επικεντρώνεται στις ιδεολογίες που διαμορφώνουν την κοινωνική δράση μέσω των Μέσων (media), της Τέχνης και άλλων πολιτισμικών πεδίων (Mills, 2016, σσ. 46-47). Οι νεομαρξιστές κριτικοί θεωρητικοί προσδιορίζουν με τον όρο εσωτερικευμένη καταπίεση (internalized oppression) τη διαδικασία στην οποία τα μέλη μιας καταπιεσμένης ομάδας, μετά από μια περίοδο καταπίεσης, αρχίζουν να πιστεύουν ότι η κυρίαρχη ομάδα είναι ανώτερη από αυτούς (Ciardiello, 2004, σ. 144) αποδεχόμενοι έτσι την καταπίεση που υφίστανται, καθώς τη θεωρούν φυσική. Από τις νεομαρξιστικές θεωρίες ο κριτικός γραμματισμός αντλεί ερωτήματα σε σχέση με την εξουσία, την κυριαρχία, τα προνόμια και την καταπίεση που υφίστανται όχι μόνο η εργατική τάξη αλλά διάφορες κοινωνικές ομάδες. Τέτοια ερωτήματα, τα οποία αποσκοπούν στο να γίνουν ορατές οι σχέσεις εξουσίας σε ένα κείμενο και να «αποφυσικοποιηθούν» είναι: *Ποιος εκπροσωπείται στο κείμενο και ποιος είναι απών; Για ποιον είναι γραμμένο το κείμενο; Ποιος ωφελείται ή βλάπτεται;* κ.ά. (Stevens & Bean, 2007, σσ. 6-11).

Στην πορεία, η κριτική θεωρία επεκτάθηκε και σε θέματα κοινωνικής τάξης, φυλής και φύλου καθώς και στις δυνατότητες της ανθρώπινης δημιουργικότητας για την κοινωνική αλλαγή αντιδρώντας στον αυστηρό ντετερμινισμό τόσο της μαρξιστικής θεωρίας όσο και των νεομαρξιστών εκπροσώπων της Σχολής της Φραγκφούρτης της πρώτης γενιάς. Η *δεύτερη γενιά*

της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, η οποία εκφράστηκε, κυρίως, από τον Jürgen Habermas, επικεντρώθηκε στη μελέτη της κοινωνικοπολιτισμικής κατανόησης του γένους, της εθνικότητας, του φύλου κ.ά. καθώς και στον ρόλο της ιδεολογίας αναδεικνύοντας την οριζόντια διάχυση της εξουσίας και όχι την κάθετη και μονοκατευθυνόμενη επιβολή της από την κυρίαρχη τάξη. Η *νέα κριτική κοινωνική θεωρία τρίτης γενιάς* θεμελιώνει την έννοια της κριτικότητας (criticality) για να συμπεριλάβει τη μετασχηματιστική συλλογική δράση ως τη βάση για την ανάπτυξη της ατομικότητας αλλά και της κοινωνίας παρέχοντας το θεωρητικό πλαίσιο για την αλλαγή (Bartlett, 2017). Η νέα κριτική θεωρία σχετίζεται με τον μεταδομισμό και τη μετανεωτερικότητα, προσφέρει μια πιο περίπλοκη ανάγνωση των οριζόντιων σχέσεων εξουσίας στις σύγχρονες κοινωνίες και την ανάδυση της υποκειμενικότητας ως μέρος των μακροσυστημάτων, καθώς η κριτική προέρχεται από τα ίδια τα άτομα και δεν επιβάλλεται από έναν αναλυτή (Rogers, 2018, 1^ο κεφάλαιο) προωθώντας από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τον ακτιβισμό – βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Ολοκληρώνοντας τις αναφορές στην κοινωνιολογική θεώρηση του κριτικού γραμματισμού είναι αναγκαίο να γίνει λόγος για ζητήματα έμφυλων ταυτοτήτων, με τα οποία ασχολήθηκαν επιστημονικά τόσο κριτικοί θεωρητικοί (π.χ. Freire, Giroux, Apple κ.ά.) όσο και φεμινίστριες (π.χ. Connel, Thorne κ.ά.), κυρίως στην Αυστραλία, στον Καναδά και στις Η.Π.Α. κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα προωθώντας τη φεμινιστική οπτική για τον γραμματισμό. Οι *απαρχές των μεταδομιστικών φεμινιστικών θεωριών* βρίσκονται στη νεομαρξιστική παράδοση, μέσα από την οποία αναδεικνύεται ο ρόλος της γλώσσας στην προβολή κυρίαρχων ιδεολογιών και ειδικότερα της πατριαρχίας και της καταπίεσης των γυναικών (Morell, 2008, σσ. 47-48). Οι *φεμινιστικές θεωρίες*, ιδιαίτερα οι αμερικανικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται σε κείμενα και αναπαραστάσεις γυναικών καλλιεργώντας την πολιτική της φωνής μέσα από αφηγήσεις, οι οποίες προβάλλουν όχι μόνο έμφυλα στερεότυπα αλλά και ταυτότητες περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων με κριτήρια τη φυλή, τη γλώσσα κ.ά. (Luke, 2014, σ. 25). Φεμινιστικές θεωρίες, είναι η θεωρία του σχήματος του φύλου (gender schema theory), με βάση την οποία τα παιδιά μαθαίνουν την έννοια του φύλου από το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον (Guzzetti, 2010, σ. 245), η φεμινιστική κοινωνιολογία (feminist sociology), σύμφωνα με την οποία η έννοια του φύλου συνδέεται με πολλαπλές

υποκειμενικότητες όπως η ηλικία, η εθνικότητα κ.ά. (ibid, σσ. 248-249), η θεωρία του κυβερνοφεμινισμού (cyber feminism), στην οποία το φύλο αναγνωρίζεται ως μια κοινωνική κατασκευή που προβάλλεται σε ψηφιακούς λόγους, η θεωρία του queer theory κ.ά.

Ισχυρό εργαλείο για την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία, σύμφωνα με τη Hilary Janks (2010, σσ. 35-42), αποτελεί η *θεωρία για την ιδεολογία* του κοινωνιολόγου John Tomson. Ο Tomson επισημαίνει πέντε διαδικασίες, μέσα από τις οποίες η ιδεολογία μπορεί να λειτουργήσει: α) τη νομιμοποίηση (legitimation), β) την απόκρυψη (dissimulation), γ) την ενοποίηση (unification), δ) τον διαχωρισμό (fragmentation) και ε) την αλλοτρίωση (reification). Η *νομιμοποίηση* αφορά την εδραίωση των σχέσεων εξουσίας μέσα από στρατηγικές όπως είναι ο εξορθολογισμός (rationalisation) με τη χρήση επιχειρημάτων, η οικουμενικότητα (universalisation) μέσα από την οποία εμφανίζονται οι προνομιούχοι ως προστάτες των συμφερόντων όλων και η αφηγηματοποίηση (narrativisation) μέσα από τις αφηγήσεις ιστοριών, ταινιών, βιβλίων κ.ά. Με τη διαδικασία της *απόκρυψης* αποσιωπώνται σχέσεις εξουσίας κυρίως με τη χρήση μεταφορικής γλώσσας, με τη συνεκδοχή (το μέρος αντί του όλου), με την μετωνυμία (απόδοση ενός χαρακτηριστικού κάποιου πράγματος με το ίδιο το πράγμα), με τον ευφημισμό (δυσάρεστες πράξεις περιγράφονται θετικά) και τη μετάθεση (δήλωση με σύμβολα αντικειμένων που απουσιάζουν). Η *ενοποίηση* και ο *διαχωρισμός* αποτελούν διαδικασίες, οι οποίες προβάλλουν τη συλλογική ταυτότητα (στην περίπτωση της ενοποίησης) ή τη διάκριση του «Εμείς» από τους «Άλλους» (στην περίπτωση του διαχωρισμού). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων διαδικασιών στην περίπτωση της ενοποίησης είναι η προτυποποίηση (standardization) της γλώσσας (π.χ. η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας ή μιας γλωσσικής νόρμας) και η συμβολοποίηση (symbolization) μέσα από τη χρήση συμβόλων – γλωσσικών λ.χ. σχολικά τραγούδια, σλόγκαν, εθνικοί ύμνοι κ.ά. ή μη γλωσσικών λ.χ. σημαίες, στολές κ.ά. Τέλος, η διαδικασία της *αλλοτρίωσης* γίνεται αντιληπτή μέσα από την παρουσίαση κοινωνικών κατασκευών ως φυσικών (naturalization), με την προβολή θεσμών και παραδόσεων ως διαχρονικών (externalization), με την παθητικοποίηση (passivization) ή με την ονοματοποίηση (nominalization). Η θεωρία του Tomson θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη μελέτη ποικίλων πρακτικών κριτικού γραμματισμού με σκοπό την ανάδειξη της ιδεολογίας και των μηχανισμών

επιρροής της στα άτομα αποδεικνύοντας την άρρηκτη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο μακροεπίπεδο της εξουσίας από τη μια και από την άλλη στο μικροεπίπεδο της γλωσσικής χρήσης.

Συγκεφαλαιώνοντας, η επιστήμη της Κοινωνιολογίας και οι κοινωνικές θεωρίες – των οποίων βασικές έννοιες παρουσιάστηκαν – παρέχουν στον κριτικό γραμματισμό ένα θεωρητικό πλαίσιο για το πώς «κατασκευάζονται» ταυτότητες από το κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και ιστορικό περικείμενο, για το πώς «εγγράφονται», ρητά ή υπόρρητα, στα κείμενα σχέσεις εξουσίας, κυριαρχίας, ηγεμονίας και ιδεολογίας μέσα από τις εκάστοτε γλωσσικές ή σημειωτικές πραγματώσεις. Ο διάλογος, η κριτική επίγνωση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αμφισβήτησης, η άρση της καταπίεσης των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων μέσα από την ανάδειξη αδικιών, προκαταλήψεων και στερεοτύπων²¹, η απαίτηση για κοινωνική αλλαγή και δικαιοσύνη μέσα από τη δράση και τον αναστοχασμό, η «αποφυσικοποίηση» των κοινωνικά διαμορφωμένων παραδοχών καθώς και η ανάδειξη της προσωπικής φωνής και της υποκειμενικότητας συνιστούν βασικές έννοιες, σκοπούς και ερμηνευτικά εργαλεία του κριτικού γραμματισμού, τα οποία αξιοποιούνται πολύπλευρα σε επιμέρους πρακτικές του.

2.2.2. Το γλωσσολογικό μικροεπίπεδο του κριτικού γραμματισμού

Το γλωσσολογικό πλαίσιο της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την Κοινωνική Σημειωτική του Gunther Kress και τη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία/Γραμματική (εφεξής Σ.Λ.Γ.) του M.A.K. Halliday.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για τον γραμματισμό, τροφοδοτήθηκαν από τη σημειωτική οπτική, αρχικά μέσα από τις σημειωτικές θεωρίες των Charles Sanders Peirce, Umberto Eco και Ferdinand de Saussure και στη συνέχεια από την Κοινωνική Σημειωτική (Social Semiotics) και τις εργασίες του κοινωνιογλωσσολόγου Kress και των συνεργατών του για την πολυτροπικότητα

²¹ Οι όροι *προκαταλήψεις* και *στερεότυπα* διαφοροποιούνται. Οι προκαταλήψεις είναι νοητικές δηλώσας που ορίζονται ως αρνητικές συνήθως στάσεις (ή συναισθηματικές αντιδράσεις) προς κοινωνικές ομάδες μέσα από τον συσχετισμό στερεοτυπικών παραδοχών ή πεποιθήσεων. Στερεότυπα είναι εκφράσας συγκεκριμένων παραδοχών ή πεποιθήσεων προς κάποια κοινωνική ομάδα ή άτομο ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Τα στερεότυπα εφαρμόζουν γενικεύσεις σε άτομα ή κατηγορίες ατόμων, συνδέονται με τις προκαταλήψεις και ενδέχεται να οδηγήσουν σε διακρίσεις (Wodak & Reisigl, 2003, σσ. 378, 381· Mather & McCarthy, 2016, σ. 385).

(Kress & van Leeuwen, 2010· Kress, 2010). Σύμφωνα με τη σημειωτική οπτική ο γραμματισμός προσδιορίζεται με όρους αξιοποίησης πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων (γλωσσικών και μη γλωσσικών) με σκοπό τον σχεδιασμό του νοήματος και την αναπαράσταση εννοιών σε πολυτροπικά/ψηφιακά κείμενα (Mills, 2016, σσ. 11-13).

Ιδιαίτερα, η Κοινωνική Σημειωτική επιχειρεί να περιγράψει, πέρα από τη γλώσσα, και άλλους σημειωτικούς τρόπους (συν)άρθρωσης του νοήματος, εστιάζοντας στο κοινωνικό περικείμενο στο οποίο τα σημεία λαμβάνουν χώρα (Larson & Marsh, 2015, σ. 92) και θεωρεί ότι οι σημειωτικές πηγές για τη δημιουργία νοήματος δεν είναι παγιωμένες αλλά κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένες συμβάσεις μιας κοινότητας (Mills, 2016, σσ. 72-76), οι οποίες συνεχώς ανανεώνονται και ανασχεδιάζονται. Το πλαίσιο που θέτει η Κοινωνική Σημειωτική είναι οικολογικό μέσα από τρεις θεωρήσεις: α) τη θεώρηση της επικοινωνίας όχι μόνο ως μιας διαδικασίας μεταφοράς ιδεών αλλά και ενσωμάτωσης νοητικών, κοινωνικών και φυσικών δραστηριοτήτων, β) τη θεώρηση του ατόμου όχι ως μονάδα αλλά ως κοινωνική οντότητα σε αλληλεπίδραση όχι μόνο με το άμεσο καταστασιακό του περιβάλλον αλλά με τα ευρύτερα πολιτισμικά και ιστορικά περιβάλλοντα και γ) τη θεώρηση της στενής σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και τα υλικά μέσα της πραγμάτωσής της (π.χ. χαρτί, οθόνη κ.ά.). (Kern, 2015, σ. 13).

Η *ψηφιακότητα* (digitation) – βασικό στοιχείο των νέων γραμματισμών – μετέβαλλε τις αντιλήψεις για τη φύση του κειμένου και τον τρόπο της ανάγνωσής του, κατέρριψε την υλική διάσταση, τη μονιμότητα και τη γραμμική του ανάγνωση μέσα από τη δημιουργία υπερκειμένων. Η νέα αυτή κειμενικότητα, την οποία «κατασκευάζουν» οι νέες τεχνολογικές συνθήκες, προωθεί και μια νέου τύπου ανάγνωση με βάση τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη και έναν νέο τρόπο γραφής, τη συλλογική γραφή. Τα κείμενα σήμερα είναι, κατά βάση, υβριδικά, συνδυάζοντας χαρακτηριστικά του προφορικού και γραπτού λόγου, διαφορετικών κειμενικών ειδών και πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων επικοινωνίας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σσ. 235-236Λ)²².

²² Το *διαδίκτυο*, στη σύγχρονη εποχή, θεωρείται βασικός χώρος για την υλοποίηση πρακτικών κριτικού γραμματισμού, καθώς οι μαθητές για να είναι εγγράμματοι θα πρέπει να γνωρίζουν, να εξερευνούν («πλοηγούνται»), να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να δομούν ψηφιακά (σύγχρονα και ασύγχρονα) κείμενα, σε πληθώρα κοινωνικών περιστάσεων και μέσων επικοινωνίας όπως μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Instagram, Facebook κ.ά.), εικονικοί κόσμοι (π.χ. Second Life, Minecraft κ.ά.),

Η Κοινωνική Σημειωτική κατέδειξε ότι δεν είναι όλοι οι σημειωτικοί τρόποι δομικά ανάλογοι με τον γραπτό λόγο και ότι σύνθετες σχέσεις ανάμεσα σε πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους εκφράζουν σύνθετα νοήματα. Οι δυνατότητες (affordances) του κάθε σημειωτικού τρόπου είναι διαφορετικές – στοιχείο που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες της διαμεσικότητας (transmediation) ή της διαμεταγωγής (transduction). Ο όρος *διαμεσικότητα* διατυπώθηκε από τον Charles Suhor, σε ένα άρθρο του με τίτλο *Προς ένα curriculum βασισμένο στη σημειωτική* (Towards a semiotic-based curriculum) για να περιγράψει «τη μετάφραση του περιεχομένου από το ένα σημειωτικό σύστημα σε ένα άλλο» (Suhor, 1984, σ. 250). Ο Kress χρησιμοποιεί τον όρο *διαμεταγωγή* προσδιορίζοντας «τη διαδικασία κατά την οποία κάτι το οποίο έχει διαμορφωθεί ή σχηματιστεί με τον ένα ή περισσότερους τρόπους, αναδιαμορφώνεται ή ανασχηματίζεται σύμφωνα με τις δυνατότητες ενός διαφορετικού τρόπου» (Kress, 2003, σ. 47· Kress, 2010)²³. Η διαδικασία της μετάφρασης από το ένα σημειωτικό σύστημα σε ένα άλλο δεν είναι μόνο γνωστική αλλά συμπεριλαμβάνει αισθητικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, οι οποίες συνήθως δεν αναπτύσσονται σε παραδοσιακές τάξεις. Η διαμεσικότητα μπορεί να είναι παραγωγική και να εμπλέκει τους μαθητές στην ενεργοποίηση του σχεδίου (design) για τη δημιουργία του νοήματος πέρα από παραδοσιακές σχολικού τύπου πρακτικές παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να κάνουν συνδέσεις με τις δικές τους εμπειρίες (Bruce & Chiu, 2015).

Οι παιδαγωγοί και ιδρυτικά μέλη της Ομάδας του Νέου Λονδίνου Bill Cope και Mary Kalantzis επιλέγουν να χρησιμοποιούν τον όρο δημιουργία νοήματος (meaning-making) από τον όρο σημείωση (semiosis). Θεωρούν ότι το νόημα δημιουργείται μέσα από δύο διαδικασίες: αφενός σκεφτόμαστε και βγάζουμε νόημα για μας (αναπαράσταση) και αφετέρου το χρησιμοποιούμε στις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους (επικοινωνία) (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 177). Προτείνουν τον όρο *συναίσθησία* (synesthesia) για να δηλώσουν την εναλλαγή ανάμεσα στους σημειωτικούς τρόπους δημιουργίας νοήματος (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 39) ως μια πηγή ισχυρής μάθησης. Η συναίσθησία λαμβάνει

ιστοσελίδες διαμοιρασμού φωτογραφιών, βίντεο και μουσικής (π.χ. Flickr, YouTube κ.ά.) ή περιβάλλοντα του δεύτερου ιστού (Web 2.0.) όπως blogs, wikis κ.ά. (Mills, 2016, σ. 63).

²³ Με τη διασύνδεση των επιμέρους σημειωτικών τρόπων σχετίζονται και οι έννοιες της διατροπικότητας (intermodality) και της διασημείωσης (intersemiosis) (Kress, 2003· Mills, 2016).

υπόψη της τόσο την επιλογή από τον κάθε μαθητή του σημειωτικού τρόπου με τον οποίο είναι περισσότερο εξοικειωμένος και ο οποίος ανταποκρίνεται στο μαθησιακό του στυλ όσο και τη σκόπιμη ή συνειδητή εναλλαγή των σημειωτικών τρόπων για να επιτευχθεί πιο αποτελεσματική κατανόηση. Για παράδειγμα όταν κάποιος δεν κατανοεί ένα γραπτό κείμενο μπορεί ένα διάγραμμα να τον βοηθήσει ή ένα ασαφές διάγραμμα μπορεί να περιγραφεί ευκρινέστερα σε ένα γραπτό κείμενο (Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010, σ. 68). Η συναισθητική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγική στήριξη για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής μέσω της αντιπαράθεσης ή της μεταφοράς παράλληλων ή συμπληρωματικών τρόπων νοήματος, συμβάλλοντας παράλληλα και στη δημιουργία νέων κειμενικών τύπων (π.χ. ένα βίντεο με εικόνες, ήχους και γραπτά κείμενα) (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 196). Η έννοια της συναισθησίας συνδέει τις έννοιες της διαμεσικότητας ή της διαμεταγωγής με την παιδαγωγική διάσταση του γραμματισμού, καθώς εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία του συνδυασμού των τρόπων νοηματοδότησης ενός κειμένου και όχι τόσο στη μετάφραση από τον έναν σημειωτικό τρόπο στον άλλον.

Οι *σημειωτικοί τρόποι* δημιουργίας νοήματος διακρίνονται από τους Cope και Kalantzis στον γραπτό (written), στον προφορικό (oral), στον οπτικό (visual), στον ηχητικό (audial), στον χωρικό (spatial), στον απτικό (tactile), στον σημειωτικό τρόπο των μορφασμών (gestural) και στον πολυτροπικό. Ο χωρικός τρόπος περιλαμβάνει την εγγύτητα ή την απόσταση, τον σχεδιασμό, την αρχιτεκτονική κ.ά., ο απτικός τρόπος τη λειτουργία των αισθήσεων της αφής (θερμότητα, υφή, πίεση), της όσφρησης και της γεύσης, ο σημειωτικός τρόπος των μορφασμών τις κινήσεις του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου, τη βλεμματική επαφή, τα ρούχα, το βάδισμα κ.ά. και ο ευρύτερος πολυτροπικός προωθεί τη συναισθησία μέσα από τον συνδυασμό περισσότερων σημειωτικών τρόπων. Ο κάθε τρόπος εκφράζει ένα νόημα με έναν διαφορετικό τρόπο στον εαυτό μας και στους άλλους και διαθέτει τα δικά του συστήματα συσχέτισης. Για παράδειγμα ο γραπτός τρόπος συνδυάζεται με τον οπτικό, ο τρόπος της αφής με τον χωρικό κ.ά. (Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 191-194· Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010, σ. 66).

Η πολυτροπικότητα (multimodality) ως μια δυναμική διαδικασία αναπαράστασης νοημάτων στον κριτικό γραμματισμό συνιστά ένα αρκετά μεγάλο πεδίο παρέμβασης – αν και οι σχολικές πρακτικές σε πολλές χώρες περιορίζονται

σε παραδοσιακές γλωσσικές χρήσεις (Μουλά, 2019, σ. 23). Η αναπαράσταση των νοημάτων στην εποχή μας, λόγω της χρήσης νέων τεχνολογικών εργαλείων και της κειμενικής υβριδικότητας που δημιουργούν, δεν μπορεί να θεωρείται στατική και παγιωμένη. Η ποικιλία των αναπαραστάσεων αυτών, η εναλλαγή τους, η συμπληρωματική τους αξιοποίηση και οι πολλαπλές τους ερμηνείες παρέχουν ευκαιρίες για την καλλιέργεια ποικίλων πρακτικών κριτικού γραμματισμού όπως η κατασκευή μιας ιστοσελίδας από τους μαθητές με σκοπό την αντιμετώπιση ενός οικολογικού προβλήματος στη γειτονιά τους (Yoon & Sharif, 2015a, σ. 16), καθώς και δίνουν τη δυνατότητα σε αυτούς να εκφράσουν την προσωπική τους φωνή, τις διαφορετικές ατομικές και συλλογικές τους ταυτότητες, να αποδομούν και να αναδομούν τις σχέσεις εξουσίας που αποτυπώνονται στα κείμενα (Yoon, 2016, σ. 40).

Η Σ.Λ.Γ. του κοινωνιογλωσσολόγου M.A.K. Halliday διερευνά συστηματικά τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα/σημείωση, το κείμενο και το συγκεκριμένο (την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα) (Halliday, 1978)²⁴. Ενδιαφέρεται για το πώς λειτουργεί η γλώσσα σε κοινωνικό επίπεδο, για το πώς παράγεται το νόημα σε ένα κείμενο σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο. Για παράδειγμα το κείμενο μιας συνταγής συνιστά μέρος της κοινωνικής πρακτικής της προετοιμασίας ενός γεύματος και δεν βρίσκεται αποκομμένο από την κοινωνική πραγματικότητα (Gee, 2017, σ. 22). Η Σ.Λ.Γ. οργανώνεται γύρω από την κεντρική έννοια του *νοήματος* (meaning) και μελετά τις επιλογές του συγγραφέα-σχεδιαστή ενός κειμένου με σκοπό τη δημιουργία και την οργάνωση του νοήματος (Kress, 2001, σ. 34). Συνιστά ένα σύστημα πιθανών γλωσσικών ή σημειωτικών επιλογών από τις οποίες ο εκάστοτε συγγραφέας, ομιλητής ή σχεδιαστής ενός κειμένου επιλέγει αυτές που τον βοηθούν στην πραγμάτωση μιας λειτουργίας ή την έκφραση μιας σημασίας με τον καταλληλότερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο (Μιχάλης, 2020, σ. 119). Η ανάλυση των επιλογών αυτών για την «κατασκευή» της κοινωνικής πραγματικότητας συνιστά και βασικό στόχο του κριτικού γραμματισμού (Λύκου, 2000). Οι μαθητές προβληματίζονται για το

²⁴ Οι έννοιες *συγκεκριμένο* (co-text) και *περικείμενο* (context) πολλές φορές χρησιμοποιούνται χωρίς διαφοροποίηση για να δηλώσουν το καταστασιακό, ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου «κατασκευάζεται» το κείμενο, τα συμφραζόμενά του, γνώσεις, συμβάσεις, κοινές παραδοχές κ.ά. Το περικείμενο συνιστά ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που περιβάλλει ένα γλωσσικό γεγονός ενώ το συγκεκριμένο, κατά μια άποψη, αναφέρεται στο άμεσο κειμενικό περιβάλλον, στα συμφραζόμενα που προηγούνται ή έπονται σε ένα κείμενο (βλ. Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011, σσ. 51-56· Spears, 2013, σ. 7).

πώς οι διάφορες μορφές επικοινωνίας (προφορική, γραπτή, πολυτροπική) σχεδιάζονται με σκοπό την υλοποίηση πράξεων χειραγώγησης ή χειραφέτησης (Gee, 2017, σ. 29).

Σύμφωνα με τη Σ.Λ.Γ. οι προτάσεις των κάθε λογής κειμένων αλλά και οι κάθε λογής σημειωτικοί τρόποι που συγκροτούν ένα κείμενο και «κατασκευάζουν» τα νοήματά του δομούνται με βάση τρεις μεταλειτουργίες (metafunctions): την αναπαραστατική ή ιδεοποιητική (ideational), τη διαπροσωπική (interpersonal) και την κειμενική (textual)²⁵. Η *αναπαραστατική ή ιδεοποιητική μεταλειτουργία* αναφέρεται στην αναπαράσταση ιδεών, σκέψεων καθώς και εμπειριών ή ιδεολογικών τοποθετήσεων του συγγραφέα/ομιλητή. Η *διαπροσωπική* αποτυπώνει το στοιχείο της δράσης, είναι προσωπική και αλληλεπιδραστική, κατασκευάζει τα ύφη, εκφράζει τις προσωπικές και τις κοινωνικές σχέσεις, τους κοινωνικούς ρόλους, τη διεπίδραση των συμμετεχόντων στην επικοινωνία, το είδος των σχέσεων μεταξύ συγγραφέα/ομιλητή και αναγνώστη/ακροατή, τη συναισθηματική εμπλοκή του δέκτη στο περιεχόμενο του μηνύματος, τον βαθμό εξουσίας και τις ταυτότητες. Η *κειμενική μεταλειτουργία* δηλώνει στη γραμματική την κατασκευή του κειμένου, τη μορφή, το είδος, τη συνοχή και την οργάνωση των (γνωστών και νέων) πληροφοριών που αναφέρονται σε αυτό. Μέσα από την κειμενική μεταλειτουργία αποτυπώνονται οι άλλες δύο μεταλειτουργίες – η έκφραση αφενός της λογικής σκέψης και της εμπειρίας και αφετέρου των κοινωνικών σχέσεων – και οικοδομούνται τα νοήματα σε αλληλουχίες. Με άλλα λόγια, το νόημα σε ένα κείμενο δημιουργείται από τον συνδυασμό α) του πεδίου (field) της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας, το οποίο αναφέρεται στο θέμα και την κοινωνική κατάσταση, β) των συνομιλιακών ρόλων (tenor) της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας, οι οποίοι αποδίδουν τον βαθμό οικειότητας και τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες και γ) του τρόπου (mode) της κειμενικής μεταλειτουργίας, ο οποίος προσδιορίζει την οργάνωση του μηνύματος (Κέκια, 2011, σσ. 48-49· Μιχάλης, 2020, σσ. 101-106). Συνεπώς, η γλώσσα/σημείωση περιγράφει την ανθρώπινη εμπειρία, το τι λέμε, κάνουμε, αισθανόμαστε και είμαστε (αναπαραστατική μεταλειτουργία), τη σχέση μας με τους άλλους, καθώς ρωτάμε, δίνουμε εντολές, επαινούμε, ψέγουμε κ.ά. (διαπροσωπική λειτουργία) και

²⁵ Ονομάζονται *μεταλειτουργίες* επειδή περιγράφουν τις λειτουργίες και τους τρόπους που χρησιμοποιείται η γλώσσα και άλλοι σημειωτικοί τρόποι επικοινωνίας ως εργαλεία οργάνωσης και δημιουργίας νοήματος (Halliday, 2004, σσ. 29-31).

τον τρόπο κατασκευής της πραγματικότητας μέσα από την οικοδόμηση της εμπειρίας και των κοινωνικών σχέσεων σε αλληλουχίες νοημάτων που οργανώνονται σε συνεκτικά κείμενα (κειμενική μεταλειτουργία) (Halliday, 2004, σσ. 29-31).

Έννοια-κλειδί για τη γραμματική του Halliday είναι η *μεταβιβαστικότητα* (transitivity), η οποία αναφέρεται σε διαφορετικούς τύπους διαδικασιών που αναγνωρίζονται στις δομές της γλώσσας/σημείωσης όπως είναι οι υλικές, νοητικές και συσχετιστικές διαδικασίες και οι οποίες συμπληρώνονται από τις συμπεριφοριστικές, λεκτικές και υπαρξιακές διαδικασίες. Οι διαδικασίες αυτές αποτυπώνονται στον γραπτό και προφορικό λόγο με ρηματικούς τύπους και συνδέονται στα κείμενα με τους συμμετέχοντες (ονοματικά σύνολα) και τις περιστάσεις (επιρρηματικά ή προθετικά σύνολα) (Halliday, 1994, σσ. 101-102).

Ο κάθε σημειωτικός τρόπος έχει τη δική του γραμματική, τους δικούς του τρόπους αναπαράστασης και τη δική του ανάγνωση. Ειδικότερα, η ανάγνωση της εικόνας δεν είναι γραμμική, καθώς τα στοιχεία της συνδέονται με βάση τη λογική του ταυτόχρονου/ενιαίου χώρου. Ο αναγνώστης και όχι ο σχεδιαστής της εικόνας καθορίζει την αναγνωστική του διαδρομή, αν και ο δεύτερος μπορεί να την υποδεικνύει. Αντίθετα, τα γραπτά κείμενα συνδέονται με βάση την αιτιότητα (λογική ή χρονική), η ανάγνωσή τους είναι γραμμική και προσδιορίζεται από τον συγγραφέα τους (Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010, σσ. 67-68). Επίσης, οι σημειωτικές επιλογές στην εικόνα διαφοροποιούνται από αυτές ενός γλωσσικού κειμένου, αν και υπάρχουν αντιστοιχίες μεταξύ τους. Λόγου χάρη στην οπτική γραμματική (visual grammar) η ενέργεια αντί να εκφραστεί με ρήματα, όπως στον γραπτό και προφορικό τρόπο, αναπαρίσταται με διανύσματα (vectors) ανάμεσα στις εικόνες. Οι τοπικοί προσδιορισμοί των γλωσσικών κειμένων δηλώνονται στις εικόνες ως προσκήνιο (foreground) ή παρασκήνιο (background), οι χρονικοί προσδιορισμοί των γλωσσικών κειμένων δηλώνονται με χρώματα ή τη σύνδεση των αντικειμένων με το ιστορικό πλαίσιο (π.χ. ασπρόμαυρες φωτογραφίες ή αντικείμενα μιας άλλης εποχής), η αιτιότητα δηλώνεται στις εικόνες με βελάκια κ.ά. (Μιχάλης, 2018β). Κατά την ανάλυση των εικόνων (visual analysis) μελετάται σε συνδυασμό: α) η αναπαραστατική μεταλειτουργία ως προς τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, τις αναπαριστώμενες διαδικασίες και τις περιστάσεις, β) η διαπροσωπική μεταλειτουργία ως προς την ανάλυση του βλέμματος, των μορφασμών και της κίνησης, την εμπλοκή του θεατή σε ό,τι

αναπαρίσταται, τον βαθμό κοινωνικής απόστασης και τις σχέσεις εξουσίας και γ) η κειμενική μεταλειτουργία αναφορικά με τη χωρική διευθέτηση των οπτικών πληροφοριών, την έμφαση σε κάποιες από αυτές, τον βαθμό πλαισίωσης και τα αναγνωστικά μονοπάτια (βλ. εισαγωγικό σημείωμα στο Kress & Leewen, 2010, σσ. 14-16).

Οι Kalantzis και Cope (2012, σσ. 241-242) επισημαίνουν ότι η αξία της Σ.Λ.Γ. βρίσκεται στο ότι: α) είναι πιο πραγματιστική, καθώς εστιάζει στον σκοπό και το νόημα του κειμένου τοποθετώντας το κείμενο στο συγκεκριμένο του πλαίσιο και β) μας προτρέπει να κατανοήσουμε ότι το νόημα είναι μεγαλύτερο από τη γλώσσα καθώς περιλαμβάνει όχι μόνο τη γλώσσα αλλά και άλλους σημειωτικούς τρόπους διευρύνοντας τον τρόπο αντίληψης του κόσμου μέσω πολλών και διαφορετικών αισθήσεων.

2.2.3. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η Σ.Λ.Γ. και η Κοινωνική Σημειωτική παρείχαν στην Κριτική Ανάλυση Λόγου (εφεξής Κ.Α.Λ.) τα γλωσσικά/σημειωτικά εργαλεία ή τις βασικές έννοιες για τη μελέτη πρακτικών κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού μακροκειμένου, ώστε να αναδειχθούν και να ερμηνευτούν οι μηχανισμοί με τους οποίους ο συγγραφέας-σχεδιαστής ενός κειμένου μεταφέρει πληροφορίες σε αυτό με τρόπο επικοινωνιακά αποτελεσματικό, σύμφωνα με τους στόχους και τις προθέσεις του (Κουτσογιάννης, 2011, σ. 35). Ο Αθανάσιος Μιχάλης (2014), εστιάζοντας στη σύνδεση ανάμεσα στο μακροεπίπεδο της κοινωνιολογικής ανάλυσης και στο μικροεπίπεδο της γλωσσολογικής ανάλυσης επισημαίνει χαρακτηριστικά:

μέσω της χρήσης των εργαλείων και της εφαρμογής των διαδικασιών της κριτικής ανάλυσης λόγου επιτυγχάνεται η σύνδεση δύο επιπέδων: του μικροεπίπεδου των κειμενικών δομών, του κειμενικού περιεχομένου και των γλωσσικών, λεξιλογικών και υφολογικών επιλογών ενός κειμένου με το μακροεπίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και δομών, της καθοδήγησης και της άσκησης ελέγχου από κυρίαρχες ομάδες σε λιγότερο ισχυρές μέσω της πρόσβασης των πρώτων σε συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού και σε καθορισμένα είδη εξουσιαστικού λόγου.

Η Κ.Α.Λ. δεν συνιστά μια μεθοδολογία αλλά ένα σύνολο από διεπιστημονικές θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αξιοποιούν – ρητά ή υπόρρητα – παραδοχές που σχετίζονται με τη μελέτη των κάθε λογής εμπειρικών δεδομένων (Meyer, 2001· Wodak, 2001b, σσ. 69-70). Σύμφωνα με τον Alan Luke (2000, σσ.

5-7) η Κ.Α.Λ. εμπλουτίζεται θεωρητικά, εκτός από τις θέσεις και τα εργαλεία της Σ.Λ.Γ. και της Κοινωνικής Σημειωτικής, και από:

- α) τις θέσεις των θεωρητικών της λογοτεχνίας Valentin Volosinov και Mikhail Bakhtin για την αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών φωνών (voices) παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να διερευνήσουν το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που τις δημιουργεί,
- β) τους λόγους (discourses) του Γάλλου μεταδομιστή Michel Foucault, οι οποίοι (λόγοι) «κατασκευάζουν» διαφορετικές αναπαραστάσεις για τον κόσμο, ιδεολογίες, κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες,
- γ) τις μετανωτικές απόψεις του φιλοσόφου Jacques Derrida, ο οποίος αμφισβητεί την ύπαρξη μιας και οριστικής ερμηνείας υποστηρίζοντας τις πολλαπλές πιθανές αναγνώσεις των κειμένων σε σχέση με τα θέματα, τους χαρακτήρες και τις ιδέες που προβάλλονται ή αποσιωπώνται,
- δ) την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου (cultural capital) του φιλόσοφου και κοινωνικού επιστήμονα Pierre Bourdieu, ο οποίος εστιάζει στην αναγνώριση ποικίλων κοινωνικών σχέσεων και πηγών εξουσίας των κειμένων σε διάφορα πεδία (π.χ. εργασιακούς χώρους, εκπαιδευτικούς θεσμούς κ.ά.) και
- ε) τη θέση του θεμελιωτή της Κριτικής Παιδαγωγικής Paulo Freire για την αναθεώρηση των κυρίαρχων ιδεολογιών, την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη μέσα από τον διάλογο και την κριτική συνειδητοποίηση.

Ιστορικά, η προδρομική μορφή της Κ.Α.Λ. είναι η Κριτική Γλωσσολογία (Critical Linguistics), η οποία αναπτύχθηκε από γλωσσολόγους όπως ο Roger Fowler, ο Gunther Kress, ο Bob Hodge και ο Tony Trew στο βρετανικό πανεπιστήμιο East Anglia στα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1970. Η Κριτική Γλωσσολογία επικεντρώθηκε στη μελέτη της γλώσσας ως μέρος μιας κοινωνικής διαδικασίας και των σχέσεων εξουσίας μέσα από τη γλωσσική ανάλυση συνεντεύξεων και κειμένων από εφημερίδες. Κατά τη δεκαετία του 1990, σχεδόν ταυτόχρονα με τη Σχολή του Σίδνεϊ της Αυστραλίας, μια ομάδα γλωσσολόγων (Fairclough, Wodak, van Dijk κ.ά.) επιχείρησαν να διευρύνουν την κοινωνική διάσταση της Σ.Λ.Γ. μέσα από την κριτική θεωρία. Η διεύρυνση αυτή δημιούργησε τον κλάδο της Κ.Α.Λ., η οποία συνιστά το βασικότερο ερευνητικό εργαλείο για τη μελέτη του κριτικού γραμματισμού, της σχέσης δηλαδή από τη μια ανάμεσα στη

γλώσσα και από την άλλη στην κυριαρχία, την ιδεολογία και κάθε μορφή εξουσίας που εμφανίζονται, ξεκάθαρα ή συγκαλυμμένα, στα κείμενα²⁶.

Η Ruth Wodak (2001, σ. 10) τονίζει ότι «η ιδεολογία για την Κ.Α.Λ. θεωρείται ως μια σημαντική πτυχή για την καθιέρωση και διατήρηση των άνισων σχέσεων εξουσίας». Παρόμοια, η Αναστασία Στάμου επισημαίνει ότι η Κ.Α.Λ. «διερευνά πώς τα κείμενα και η ομιλία οικοδομούν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες παγιώνουν, συντηρούν ή μετασχηματίζουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας» (Στάμου, 2014, σ. 150). Ιδιαίτερη εφαρμογή έχει η Κ.Α.Λ. σε δημοσιογραφικά κείμενα, καθώς ο δημοσιογραφικός λόγος συνιστά «ένα ισχυρό πεδίο προβολής ιδεολογικών ρόλων και αντιπαράθεσεων, με τη γλώσσα να αντιμετωπίζεται ως όργανο εξουσίας, ελέγχου και κοινωνικής διαμόρφωσης της πραγματικότητας», «είναι λόγος πληθωρικός, αξιολογικός, ευφημιστικός, συμφωρματικός, διχοτομικός και αυταπόδεικτος» (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2020, σσ. 41, 47).

Η Κ.Α.Λ. προσφέρει ένα ερμηνευτικό και αξιολογικό πλαίσιο για τον κριτικό γραμματισμό, καθώς επιχειρεί να αποδομήσει και να αναδομήσει θέματα εξουσίας, ιδεολογίας και ταυτοτήτων στα κάθε λογής κείμενα, να εφοδιάσει τους μαθητές με τα εννοιολογικά εργαλεία που είναι απαραίτητα για να ασκήσουν κριτική στις παραλείψεις των κειμένων, στις σιωπές και στις κοινωνικοπολιτισμικές προκαταλήψεις των δημιουργών τους, οι οποίες σχετίζονται με το φύλο, την εθνικότητα, τις πεποιθήσεις, την ηλικία, τις αξίες, την κοινωνική τάξη και άλλους κοινωνικούς παράγοντες (Mills, 2016, σσ. 48-49). Η ερμηνεία που παρέχει η αξιοποίηση των εργαλείων της Κ.Α.Λ. είναι υποκειμενική, καθώς βασίζεται σε πραγματολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές ορίζουσες που γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο από τους αναγνώστες/κριτικούς αναλυτές και δεν είναι δυνατό να εξασφαλίσουν σε καμία περίπτωση μια έγκυρη και καθολικά αποδεκτή ερμηνεία ενός κειμένου (Μιχάλης, 2014). Ωστόσο, ακόμα και μια λανθασμένη ερμηνεία, μια ερμηνεία δηλαδή με λογικά ή πραγματολογικά σφάλματα, μπορεί να αναδειχθεί μέσα από την παράθεση τεκμηρίων και την αντιπαράθεση απόψεων, βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση και επαναπροσδιορίζεται μέσα από τον

²⁶ Η Wodak (2001a, σ. 1) θεωρεί ότι οι όροι Κριτική Γλωσσολογία και Κριτική Ανάλυση Λόγου χρησιμοποιούνται αδιακρίτως και ότι σήμερα ο δεύτερος όρος προτιμάται περισσότερο.

κριτικό έλεγχο και τον διάλογο που αναπτύσσεται στις εκάστοτε ερμηνευτικές/αναγνωστικές κοινότητες.

Οι προσεγγίσεις ή οι εκδοχές της Κ.Α.Λ. εμφανίζουν ως κοινά χαρακτηριστικά:

- α) το ενδιαφέρον τους για την γλωσσική ανάλυση των φυσικοποιημένων σχέσεων εξουσίας σε κείμενα,
- β) την αποκάλυψη των πεποιθήσεων, στάσεων, γνώσεων, κοινωνικών αναπαραστάσεων και πολιτισμικών πεποιθήσεων που συνδιαμορφώνουν την έννοια της ιδεολογίας στον λόγο και
- γ) τη χειραφέτηση μέσα από την κοινωνική δράση (Rogers, 2011).

Οι Fairclough και Wodak (1997, σ. 271) συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά της Κ.Α.Λ. επισημαίνοντας τα εξής:

- 1) η Κ.Α.Λ. αναφέρεται σε κοινωνικά προβλήματα,
- 2) οι σχέσεις εξουσίας είναι διαλογικές,
- 3) οι λόγοι (discourses) οικοδομούνται από την κοινωνία και τον πολιτισμό, έχουν ιδεολογικό ρόλο, είναι ιστορικά τοποθετημένοι και αποτελούν μια μορφή κοινωνικής δράσης,
- 4) το κείμενο συνδέεται με την κοινωνία,
- 5) η ανάλυση λόγου (discourse analysis) είναι ερμηνευτική και επεξηγηματική.

Οι κύριες προσεγγίσεις ή εκδοχές που αναπτύχθηκαν για την Κ.Α.Λ., αυτές που η Τριανταφυλλιά Κωστούλη και ο Μάριος Στυλιανού (2015) ονομάζουν «κυρίαρχο παράδειγμα» στην ευρωπαϊκή σχολή της Κ.Α.Λ., εμπνέονται από τις μακροκοινωνικές θεωρίες της εξουσίας και της ιδεολογίας αναδεικνύοντας σε μικροεπίπεδο γλωσσικής ή σημειωτικής διερεύνησης την ιδέα ότι η γλώσσα/σημείωση είναι εγγενώς κοινωνική. Οι εκδοχές αυτές, οι οποίες αναπτύχθηκαν από μελετητές της ανάλυσης λόγου, είναι: α) η κοινωνιογνωστική (sociocognitive) του Teun A. van Dijk, β) η λογοϊστορική (discourse-historical) της Ruth Wodak και γ) η διαλεκτική-σχεσιακή ή κοινωνικοπολιτισμική (dialectical-relational ή sociocultural) του Norman Fairclough²⁷.

²⁷ Μια νέα εκδοχή της Κ.Α.Λ. επικεντρώνεται στους λόγους της ελπίδας, της αλλαγής και της απελευθέρωσης και ονομάζεται *θετική ανάλυση λόγου* (positive discourse analysis) ή αναδομητική ανάλυση λόγου (reconstructive discourse analysis) (Rogers, 2018, 1^ο κεφάλαιο). Ο γλωσσολόγος J. Martin (2004, σ. 183) προσδιορίζει τη θετική ανάλυση λόγου, ως μια εκδοχή της Κ.Α.Λ., η οποία επικεντρώνεται στο «πώς οι άνθρωποι συνεργάζονται και αφήνουν χώρο για τον εαυτό τους στον κόσμο – με τρόπους που αναδιανέμουν την εξουσία χωρίς απαραίτητα να αγωνίζονται ενάντια σε αυτή».

Σύμφωνα με τον Teun van Dijk, η Κ.Α.Λ. ενδιαφέρεται για τη μελέτη και ανάλυση γραπτών και προφορικών κειμένων, κυρίως από τον λόγο των Μέσων (media discourse) με σκοπό την αποκάλυψη των θεμάτων, τα οποία σχετίζονται με την εξουσία, την κυριαρχία, την ανισότητα και την προκατάληψη. Ο van Dijk εξετάζει πώς τα θέματα αυτά διατηρούνται και αναπαράγονται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτικά και ιστορικά περιβάλλοντα υποστηρίζοντας ότι ο ρατσισμός και η ιδεολογία είναι ταυτόχρονα γνωστικά και κοινωνικά φαινόμενα και οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομούνται στον λόγο των Μέσων διέρχονται από το γνωστικό φίλτρο των συμμετεχόντων.

Το βασικό χαρακτηριστικό του θεωρητικού πλαισίου του van Dijk για τη μελέτη του λόγου των Μέσων δεν είναι μόνο η κατανόηση και η δομική του ανάλυση αλλά και η αξιοποίηση της ανάλυσης αυτής στην παραγωγή και την ερμηνεία κειμένων. Προκειμένου να συσχετίσει τα τρία επίπεδα του λόγου των Μέσων (τη δομή, τις διαδικασίες κατανόησης και τις διαδικασίες παραγωγής) προτείνει δύο είδη δομής: τη μακροδομή και τη μικροδομή. Η μακροδομή εστιάζει στην εξουσία, την κυριαρχία και την ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και σχετίζεται με τα θέματα που ενσωματώνονται στον λόγο μέσα από τίτλους, υπότιτλους, δημοσιογραφικές περιλήψεις, θεματικές περιόδους, συμπεράσματα κ.ά. παρέχοντας μια συνολική ιδέα για το περιεχόμενο του λόγου των Μέσων. Σε επίπεδο ανάλυσης της μικροδομής ο van Dijk αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας (στις λεκτικές ανταλλαγές, στις σημασιολογικές σχέσεις, στη συνεκτικότητα, σε στοιχεία ρητορικής κ.ά.) (Dijk, 2001 a). Ο van Dijk (όπως αναφέρεται στο Mousavi, 2012, σσ. 24-27) υποστηρίζει ότι εφόσον οι ιδεολογίες οργανώνονται με όρους αντιπαράθεσης (ή πόλωσης) μεταξύ του «Εμείς» και του «Αυτοί», ο ιδεολογικός λόγος ανιχνεύεται μέσα από μια ευρύτερη στρατηγική, η οποία εστιάζει στα εξής σημεία: να λέμε θετικά πράγματα για μας και αρνητικά για τους άλλους, να μην λέμε αρνητικά πράγματα για μας και θετικά για τους άλλους, να δίνουμε έμφαση σε θετικά πράγματα για μας και σε αρνητικά για τους άλλους, να υποτιμούμε αρνητικά πράγματα για μας και θετικά για τους άλλους. Κάποιες από τις μεθόδους που προτείνει για την αποκάλυψη της ρατσιστικής ιδεολογίας είναι ο εντοπισμός των υπαινιγμών και των ασαφειών, η διερεύνηση αντιθέσεων, η αναγνώριση αρνητικών δηλώσεων κ.ά. Το βασικό του σχήμα ανάλυσης, με βάση τη στρατηγική «Εμείς-Αυτοί», περιλαμβάνει ερωτήματα που σχετίζονται με τους συμμετέχοντες, τις δραστηριότητες, τους σκοπούς, τις αξίες, τις σχέσεις και τις πηγές όπως: Ποιοι

είμαστε; Ποιοι ανήκουν σε μας; Τι αναμένεται να κάνουμε; Γιατί το κάνουμε; Τι είναι καλό ή κακό για μας; Ποιοι είναι οι εχθροί και ποιοι οι φίλοι μας; Τι ανήκει σε μας και δεν ανήκει στους άλλους; κ.ά. Είναι ευδιάκριτο ότι η ανάλυση του λόγου των Μέσων του van Dijk φαίνεται να επικεντρώνεται περισσότερο στο περιεχόμενο και λιγότερο στα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά των κειμένων.

Η Ruth Wodak (2001a, σ. 2), από τη Σχολή της Βιέννης, υποστηρίζει ότι η Κ.Α.Λ. ενδιαφέρεται για την ανάλυση τόσο ξεκάθαρων όσο και αδιαφανών σχέσεων εξουσίας, διάκρισης και ελέγχου – όπως δηλώνονται στη γλώσσα – επιχειρώντας να ερευνήσει κριτικά την κοινωνική ανισότητα, η οποία αποτυπώνεται, δομείται, νομιμοποιείται και φυσικοποιείται μέσα από τη γλωσσική χρήση. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι ο σκοπός της προσέγγισης της Wodak είναι η κριτική γλωσσική επίγνωση (critical language awareness), η οποία αποσκοπεί «[στη] δημιουργία κριτικά ενσυνείδητων υποκειμένων, ώστε να είναι σε θέση να συνειδητοποιούν και να αμφισβητούν τις φυσικοποιημένες ιδεολογίες που εγγράφονται στον λόγο και στα κείμενα» (Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016, σ. 167). Με άλλα λόγια, ο στόχος της λογοϊστορικής εκδοχής της Wodak είναι η «αποφυσικοποίηση» των ιδεολογιών και των κυρίαρχων κοινωνικών πεποιθήσεων, προκαταλήψεων ή στερεοτύπων. Σε αντίθεση με τον van Dijk, ο οποίος αναγνωρίζει ότι η Κ.Α.Λ. είναι προκατειλημμένη, θεωρώντας μάλιστα ότι η προκατάληψη αυτή αποτελεί ένα θετικό της χαρακτηριστικό (van Dijk, 2001, σ. 96), η Wodak υποστηρίζει ότι με τη λογοϊστορική της εκδοχή για την Κ.Α.Λ. μπορεί να περιοριστεί ο κίνδυνος της προκατάληψης. Για τον σκοπό αυτόν επικεντρώνεται στη συλλογή στοιχείων για μια χρονική περίοδο, στη θεώρηση δηλαδή του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού και ιστορικού περικειμένου των κειμένων και των επιμέρους λόγων (λ.χ. ρατσιστικός, εθνικιστικός κ.ά.) (Laletina, 2015, σ. 149). Οι λόγοι γίνονται κατανοητοί με αναφορά στο ιστορικό τους περικείμενο και εξωγλωσσικούς παράγοντες όπως ο πολιτισμός, η κοινωνία και η ιδεολογία (Fairclough & Wodak, 1997).

Στο μοντέλο της, η Wodak, συνδέει τρεις πτυχές. Οι δύο πρώτες σχετίζονται με τον γνωστικό τομέα και η τρίτη με τη δράση. Αυτές οι πτυχές είναι: α) η ευθεία κριτική σε κείμενα και λόγους, η οποία αποσκοπεί στην ανακάλυψη αντιφάσεων ή ασυνεπειών, β) η κοινωνικο-διαγνωστική κριτική, η οποία ενδιαφέρεται να εκθέσει τον χειριστικό χαρακτήρα των πρακτικών λόγου (discursive practices) και γ) η προγνωστική κριτική, η οποία συμβάλλει στην

τροποποίηση ή στη βελτίωση της επικοινωνίας. Ο σκοπός της Κ.Α.Λ., κατά την Wodak, δεν είναι να αξιολογήσει τι είναι σωστό και τι λάθος αλλά να κάνει ορατές τις επιλογές σε κάθε σημείο της έρευνας και να δικαιολογήσει θεωρητικά γιατί συγκεκριμένες ερμηνείες γεγονότων λόγου φαίνονται περισσότερο έγκυρες από άλλες (Wodak, 2001b, σ. 65).

Η λογοϊστορική προσέγγιση αναπτύσσεται με μια διαδικασία τεσσάρων βημάτων: α) τον προσδιορισμό του λόγου των θεμάτων στα κείμενα όπως είναι ο ρατσιστικός λόγος, ο εθνικιστικός κ.ά., β) τη διερεύνηση επιμέρους στρατηγικών λόγου (discursive strategies), γ) την εξέταση των γλωσσικών τρόπων και δ) την ανάλυση των κειμενικών πραγματώσεων ως προς τα στερεότυπα που εκφράζουν (Meyer, 2001, σσ. 26-27). Ο κριτικός λογοϊστορικός αναλυτής επιχειρεί μια συγκριτική θεώρηση παλαιότερων και πρόσφατων κειμένων ή λόγων για το ίδιο θέμα (π.χ. κείμενα του πολιτικού ή του δημοσιογραφικού λόγου) μέσα από την εξέταση ιστορικών πηγών για τα γεγονότα καθώς και διεξάγει έρευνες, προκειμένου να φωτίσει το ιστορικό πλαίσιο των λόγων στα κείμενα (Στάμου, 2014, σ. 158) εντοπίζοντας και συγκρίνοντας διαφορετικούς *τόπους*, λ.χ. της χρησιμότητας, του κινδύνου, του εγκλήματος και της κακοποίησης, του συμφέροντος κ.ά.²⁸. Βοηθητικά εργαλεία στην ανάλυσή του είναι κριτικά ερωτήματα του τύπου: *Ποια είναι τα πρόσωπα και ποια χαρακτηριστικά τους αποδίδονται; Με ποια επιχειρήματα επιχειρείται να φυσικοποιηθεί και να νομιμοποιηθεί ο αποκλεισμός, η διάκριση, η καταπίεση και η εκμετάλλευση των άλλων; Από ποια οπτική τα επιχειρήματα αυτά εκφράζονται; Τα εκφωνήματα διατυπώνονται ξεκάθαρα ή συγκαλυμμένα;* (Wodak, 2001b, σσ. 72-73).

Ο Norman Fairclough με το βιβλίο του *Γλώσσα και Εξουσία* (2010 [1989]), ονομάζει τη δική του προσέγγιση κριτική γλωσσική μελέτη (critical language

²⁸ Οι *τόποι* (topoi ή loci) χρησιμοποιούνται στη θεωρία της επιχειρηματολογίας και έχουν τις ρίζες τους στον Αριστοτέλη, ο οποίος τους προσδιορίζει ως μέρη που μπορεί κάποιος να αναζητήσει επιχειρήματα. Οι τόποι διακρίνονται σε κοινούς τόπους, κατάλληλους για χρήση παντού και σε κάθε περίπτωση (π.χ. ορισμός, γένος, διαίρεση, αντίθεση, αίτιο – αποτέλεσμα κ.ά.) και ειδικούς τόπους που εφαρμόζονται σε δικανικούς, συμβουλευτικούς/πολιτικούς και επιδεικτικούς λόγους όπως το δίκαιο και η αδικία, το καλό, η αρετή κ.ά. Οι αριστοτελικοί τόποι είναι γενικές κατευθύνσεις, οι οποίες επιτρέπουν το συμπέρασμα μιας συγκεκριμένης μορφής να προκύψει από αντίστοιχες προκείμενες και δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο (Žagar, 2010, σσ. 13-14). Αντίθετα, κατά τη Wodak, οι τόποι είναι εγγυήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο (content-related warrants) ή κανόνες συμπεράσματος (conclusion rules), που συνδέουν το επιχείρημα με το συμπέρασμα ή μοτίβα που δηλώνονται με ποικίλους τρόπους, π.χ. ως στρατηγικές νομιμοποίησης και φυσικοποίησης, ως κανόνες οργάνωσης της συνομιλίας, ως επαναλαμβανόμενα λεξικά στοιχεία κ.ά. (Wodak, 2009, σ. 119· Wodak, 2001b, σσ. 72-73). Παρόμοια με τη Wodak, ο Richardson (2004, σ. 230) θεωρεί τους τόπους ως χώρους γενικών ιδεών-κλειδιών (generalized key ideas) από τους οποίους απορρέουν επιχειρήματα.

study). Η εκδοχή της Κ.Α.Λ. που προτείνει συνδυάζει την κριτική του λόγου με την ερμηνεία του πώς ο λόγος λειτουργεί στο πλαίσιο της κοινωνικής πραγματικότητας (Fairclough, 2015, σ. 6) μελετώντας τις γλωσσικές επιλογές «κατασκευής» του κόσμου των κειμένων και αποσκοπώντας στη χειραφέτηση των αναγνωστών τους μέσα από την επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας και κατά συνέπεια στην απελευθέρωσή τους από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων (Fairclough, 1995). Η εκδοχή του Fairclough για την Κ.Α.Λ., επιχείρησε, με άλλα λόγια, να αναδείξει τη σχέση ιδεολογίας και γλώσσας, κυρίως το πώς η γλώσσα «κατασκευάζει» την κοινωνική πραγματικότητα και «κατασκευάζεται» από αυτή, αφενός αξιοποιώντας συστηματικά τη Σ.Λ.Γ. του Halliday και αφετέρου παρέχοντας ένα σαφέστερο επεξηγηματικό και ερμηνευτικό πλαίσιο για την ανάλυση των γλωσσικών επιλογών του συγγραφέα/ομιλητή ενός κειμένου και τον συσχετισμό τους με το περιβάλλον της επικοινωνίας και το κοινωνικό περικείμενο.

Ο λόγος, κατά τον Fairclough, ταιριάζει περισσότερο με τον λόγο του Gee με μικρό λ και «αναφέρεται στην ομιλούμενη ή τη γραπτή γλώσσα σε χρήση» (Fairclough, 1995, σ. 2). Ο λόγος (με μικρό λ) κατά τον Fairclough (1995, σ. 7), είναι η χρήση της γλώσσας ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής και η ανάλυση του λόγου περιλαμβάνει την εξέταση του πώς τα κείμενα λειτουργούν μέσα σε μια κοινωνικοπολιτισμική πρακτική. Η ανάλυση λόγου απαιτεί εστίαση στο είδος του κειμένου, τη δομή και την οργάνωσή του σε όλα τα επίπεδα (φωνολογικό, λεξικογραμματικό, κειμενικής οργάνωσης και επιχειρηματολογίας). Ο Fairclough θεωρεί ότι ο λόγος: α) εκφράζει τη γλωσσική χρήση ως κοινωνική πρακτική, β) δηλώνει τον ιδιαίτερο τύπο γλώσσας που χρησιμοποιείται σε κάθε πεδίο (π.χ. πολιτικός, παιδαγωγικός, επιστημονικός λόγος κ.ά.) και γ) αναφέρεται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης που αποτυπώνει εμπειρίες από μια ιδιαίτερη οπτική (π.χ. φεμινιστικός, καταναλωτικός λόγος κ.ά.) (Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 126). Η έννοια της διαλογότητας (interdiscursivity) του Fairclough αναφέρεται αφενός στη σχέση που αναπτύσσει ο ένας λόγος με άλλους λόγους στο πλαίσιο επιμέρους κοινωνικών πρακτικών και αφετέρου στον συνδυασμό κειμενικών ειδών, λόγων και ύφους (Fairclough, 2014, σ. 11· Στάμου, 2014, σσ. 166-167). Η διαλογότητα των κειμενικών ειδών «συνιστά ένα από τα μέσα ανασχεδιασμού των σημειωτικών τρόπων μέσω της αναπλαισίωσης λόγων από το ένα κοινωνικό πεδίο στο άλλο, και συνεπώς, από ένα είδος λόγου σε ένα άλλο» (Μιχάλης, 2020, σ. 117). Λόγου χάρη, σε ένα διαφημιστικό κείμενο ενός φροντιστηρίου εμφανίζεται ο καταναλωτικός σε

συνδυασμό με τον παιδαγωγικό λόγο (Μιχάλης, 2018α, σ. 127), σε μια συζήτηση ανάμεσα σε έναν προϊστάμενο και έναν υφιστάμενο εναλλάσσεται το επίσημο και το ανεπίσημο ύφος ή ο δημοσιογραφικός λόγος παρουσιάζεται διαφορετικά σε άρθρο και σε ένα τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων κ.ά. Παρατηρούμε, συνεπώς, ότι νέες κοινωνικές πρακτικές δημιουργούν και νέους υβριδικούς λόγους και κείμενα. Με τον όρο τάξη του λόγου (order of discourse) ο Fairclough εννοεί τη διάταξη που δηλώνει τη σχέση ανάμεσα σε διαφορετικά κειμενικά είδη, λόγους και ύφη (styles) και τη σύνδεσή τους με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Chouliaraki & Fairclough, 1999, σ. 58). Σε αντίθεση με το κείμενο, το οποίο είναι το τελικό προϊόν μιας παραγωγικής διαδικασίας, ο Fairclough θεωρεί τον λόγο αφενός ως μια κοινωνική διαδικασία, της οποίας το κείμενο είναι ένα μέρος, και αφετέρου ως μια ερμηνευτική διαδικασία, για την οποία το κείμενο είναι μια πηγή. Η ανάλυση του κειμένου, με άλλα λόγια, είναι μέρος της ανάλυσης λόγου, η οποία περιλαμβάνει τη μελέτη των παραγωγικών, κοινωνικών και ερμηνευτικών διαδικασιών (Fairclough, 2015, σ. 57).

Στο τρισδιάστατο θεωρητικό του πλαίσιο (three-dimensional framework) ο Fairclough εφαρμόζει σε διάφορα κείμενα πολυμεθοδολογική προσέγγιση με συνδυασμό ενδοκειμενικής και εξωκειμενικής ανάλυσης. Η ενδοκειμενική ανάλυση επικεντρώνεται στη γλώσσα και την οργάνωση του κειμένου, καθώς και στη σχέση του με άλλα συναφή κείμενα (διακειμενικότητα) ενώ η εξωκειμενική στο περιεχόμενο και στον συγγραφέα (Εγγλέζου, 2015, σσ. 229-230). Ειδικότερα, κάθε γλωσσική χρήση είναι ένα επικοινωνιακό γεγονός ή γεγονός λόγου (discursive event), το οποίο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) το κείμενο, β) την πρακτική λόγου, η οποία περιλαμβάνει την παραγωγή και την κατανάλωση των κειμένων και γ) την κοινωνικοπολιτισμική πρακτική. Η *ανάλυση του κειμένου* εστιάζει στην εξέταση των αναπαραστάσεων, των σχέσεων και των ταυτοτήτων σε γλωσσικό και διακειμενικό επίπεδο ενσωματώνοντας αφενός παραδοσιακές μορφές γλωσσικής ανάλυσης²⁹ και αφετέρου τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων αλλά και άλλων κειμενικών ειδών ή λόγων μεταξύ τους (διακειμενικότητα και διαλογότητα). Η *πρακτική* λόγου περιλαμβάνει διαφορετικά επίπεδα των

²⁹ Η γλωσσική ανάλυση, την οποία προτείνει ο Fairclough, είναι περιγραφική και περιλαμβάνει την εξέταση της λειτουργίας λεξικογραμματικών δεδομένων και γλωσσικών διαδικασιών όπως η ονοματοποίηση, η παθητικοποίηση, η χρήση αμετάβιπτων ρημάτων, μεταφορών και άψυχων ουσιαστικών με σκοπό την απόκρυψη του δράστη ή της πράξης κ.ά. (Fairclough, 2003, σ. 14).

διαδικασιών παραγωγής και κατανάλωσης κειμένων. Η *κοινωνικοπολιτισμική πρακτική* έχει δύο οπτικές: την πολιτισμική οπτική, η οποία αφορά θέματα ταυτοτήτων και την πολιτική οπτική, η οποία αναφέρεται σε θέματα σχέσεων εξουσίας και ιδεολογίας. Στα επίπεδα αυτά, οι κριτικοί αναλυτές αξιοποιούν τρεις διαδικασίες: α) την *περιγραφή*, μέσα από την οποία αναδεικνύονται οι τυπικές ιδιότητες των κειμένων, β) την *ερμηνεία* του περικειμένου (καταστασιακού, γνωστικού, γλωσσικού και κοινωνικοπολιτισμικού) καθώς και της διαδικασίας για την ανάλυση της πρόσληψης και της κατανάλωσης των κειμένων και γ) την *εξήγηση*, μέσα από την οποία το κείμενο αναλύεται ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική (Fairclough, 2015, σσ. 58-59· Fairclough, 1995b, σσ. 57-62· Στάμου, 2014, σσ. 164-165).

Το μοντέλο του Fairclough (1995, 2003) αξιοποιεί τις μεταλειτουργίες της Σ.Λ.Γ. (την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική) και θεωρεί ότι η Κ.Α.Λ. περιλαμβάνει:

- α) την ανάλυση των τρόπων αναπαράστασης (ways of representing) με ερωτήματα όπως: *Ποιες ιδέες διατυπώνονται στο κείμενο; Ποιες πληροφορίες βρίσκονται στο προσκήνιο και δίνεται έμφαση σε αυτές και ποιες στο παρασκήνιο ή αποσιωπώνται; Ποιες λεξικές επιλογές (κυρίως ρήματα και αντωνυμίες) χρησιμοποιούνται; Ποιο είναι το επίπεδο τυπικότητας (επίσημο – ανεπίσημο ύφος);*,
- β) την ανάλυση των τρόπων ύπαρξης (ways of being) με ερωτήματα όπως: *Πώς παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες (δυναμικά ή παθητικά) μέσα από γλωσσικές επιλογές (π.χ. ονοματοποίηση, ενεργητική ή παθητική φωνή μεταφορική γλώσσα, ευφημισμοί κ.ά.); Πώς προβάλλεται στο κείμενο η υποχρέωση; (ανάλυση της τροπικότητας). Πώς επιχειρείται να τοποθετηθεί ο αποδέκτης στο κείμενο με βάση τη διάκριση «Εμείς-Αυτοί»; και*
- γ) την ανάλυση των τρόπων αλληλεπίδρασης (ways of interacting) με ερωτήματα που διερευνούν τις σχέσεις εξουσίας σε ένα κείμενο όπως: *Ποιοι συμμετέχουν στην επικοινωνία; Ποιος ελέγχει το θέμα της συζήτησης και ποιος μιλάει περισσότερο; Ποιος διακόπτει την συζήτηση και πόσες φορές; Ποιος μιλάει περισσότερο και ποιος λιγότερο; Ποια θέματα εισάγονται στη συζήτηση και ποια αποσιωπώνται; Σε ποια θέματα δίνεται περισσότερη έμφαση και πώς αυτά παρουσιάζονται; Ποιοι σημειωτικοί τρόποι χρησιμοποιούνται; Πώς*

συνδέονται τα νοήματα μεταξύ τους; Υπάρχουν διακειμενικές αναφορές; (Fairclough, 2011· Ματσαγγούρας, 2007β, σ. 174).

Σημαντική, επίσης, για τον κριτικό γραμματισμό θεωρείται στο ευρύτερο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου (discourse analysis) και η συνεισφορά του Αμερικανού γλωσσολόγου James Gee, ο οποίος προτείνει ως εργαλεία δημιουργίας και ερμηνείας ενός μηνύματος, επτά *δομικά έργα* (building tasks): τη σπουδαιότητα, τις δραστηριότητες, τις ταυτότητες, τις σχέσεις, την πολιτική, τις συνδέσεις, τα σημειωτικά συστήματα και τη γνώση (Gee, 2011b, σ. 29). Για παράδειγμα το δομικό έργο της σπουδαιότητας ερευνά τα τοποθετημένα νοήματα (Gee, 2011a, σ. 92), το δομικό έργο των σχέσεων την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, κείμενα ή Λόγους (Gee, 2011a, σ. 114) κ.ά. Για την εφαρμογή του κάθε δομικού έργου αξιοποιούνται κατάλληλες καθοδηγητικές ερωτήσεις. Για το δομικό έργο της σπουδαιότητας χρησιμοποιούνται ερωτήσεις όπως: *Ποια είναι τα τοποθετημένα νοήματα κάποιων λέξεων ή φράσεων που φαίνονται σημαντικά για την περίσταση;* Για το δομικό έργο των σχέσεων ερωτήσεις όπως: *Ποιοι τύποι κοινωνικών σχέσεων φαίνονται και «κατασκευάζονται» στην περίσταση; κ.ά.* Σε κάθε κείμενο δεν ταιριάζουν όλα τα δομικά έργα για την ανάδειξη των νοημάτων (Rogers & Wetzel, 2014, σ. 58). Ο αναλυτής επιλέγει κάθε φορά ποια δομικά έργα/ερωτήματα θα αξιοποιήσει για να «φωτίσει» πτυχές της ανάλυσής του και να θεμελιώσει την ερμηνεία του.

Αποτιμώντας τις τρεις βασικές εκδοχές του «κυρίαρχου παραδείγματος» της ευρωπαϊκής σχολής της Κ.Α.Λ. γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι εργασίες του Fairclough, ο οποίος στηρίζεται σε περιορισμένο ερευνητικό υλικό όσο και της Wodak, η οποία δίνει έμφαση στην κοινωνιογλωσσολογία αξιοποιώντας περισσότερα εμπειρικά δεδομένα, χαρακτηρίζονται από μια λεπτομερειακή κειμενική και γλωσσική ανάλυση ενώ η εκδοχή του van Dijk προσανατολίζεται περισσότερο στο περικείμενο, στη διερεύνηση πολιτισμικών και κοινωνικών πηγών και λιγότερο στα γλωσσικά (λεξικογραμματικά) χαρακτηριστικά των κειμένων. Η κριτική που ασκείται στην Κ.Α.Λ. εστιάζει κυρίως στο ότι είναι απλουστευτική στις κρίσεις της, συνιστά περισσότερο μια ιδεολογική ερμηνεία παρά ανάλυση, είναι προκατειλημμένη και υποκειμενική, καθώς τα συμπεράσματά της είναι καθοδηγούμενα από τους ερευνητές που τη χρησιμοποιούν (Widdowson, 1995, σ. 169). Επίσης, η Κ.Α.Λ. έχει επικριθεί λόγω της έμφασής της στη γραπτή γλώσσα σε βάρος άλλων σημειωτικών τρόπων και επειδή δεν δίνει μεγάλη

προσοχή στο περικείμενο, στις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που οδηγούν στην «κατασκευή» των κειμένων (Rogers, 2018). Το τελευταίο σημείο της κριτικής που ασκείται δεν λαμβάνει υπόψη την εκδοχή του van Dijk, ο οποίος εστιάζει στο περικείμενο.

Η απάντηση που δίνεται για τις παραπάνω επικρίσεις από τους υποστηρικτές της Κ.Α.Λ. είναι ότι αποτελεί ένα από τα εργαλεία που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής και τα αποτελέσματά της είναι ανοιχτά στην ερμηνεία (Titscher et al., 2000, σσ. 163-164), καθώς δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός τρόπος ή κανόνας για τη συλλογή και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων (Meyer, 2001, σ. 30). Η ερμηνεία κάθε φορά εξαρτάται από τις προθέσεις, τους σκοπούς και τις παραδοχές του εκάστοτε κριτικού αναλυτή και η εγκυρότητα της ερμηνείας αυξάνεται μέσα από τη συστηματική αξιοποίηση των πολλών εργαλείων μακροκειμενικής και μικροκειμενικής ανάλυσης που έχει στη διάθεσή του. Άλλωστε, σύμφωνα με τη μετανεωτερική θεώρηση της επιστήμης, η υποκειμενική διάσταση στην έρευνα είναι θεμιτή και συνειδητή επιλογή των ερευνητών, καθώς αναδεικνύει τον αναστοχασμό, βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων ποιοτικών ερευνητικών πρακτικών και μεθόδων (Στάμου, 2014, σσ. 161-164). Η κριτική που γίνεται στην Κ.Α.Λ. σχετικά με τον περιορισμό της κριτικής ανάλυσης σε γραπτά κείμενα αντιμετωπίστηκε από τους μελετητές της μέσα από τη διεύρυνση των τρόπων επικοινωνίας που παρείχε η θεωρία των πολυγραμματισμών και η Πολυτροπική Κριτική Ανάλυση (Multimodal Critical Analysis), η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση ζητημάτων εξουσίας και ταυτοτήτων σε ποικιλία κειμενικών ειδών που παράγονται σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία και προέκυψαν από τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014α, σσ. 79-108· Στάμου, 2014, σσ. 156-158). Η Πολυτροπική Κριτική Ανάλυση έχει εμπλουτίσει την Κ.Α.Λ. αφενός με νέα εργαλεία ανάλυσης και μελέτης των πολυτροπικών κειμένων και αφετέρου με πρακτικές της Κριτικής Εθνογραφίας, η οποία επιτρέπει σε δασκάλους και μαθητές να εργαστούν όχι μόνο ιστορικοποιώντας τις πρακτικές γραμματισμού αλλά και να φανταστούν μια μετάβαση σε πρακτικές που θα συμβάλλουν σε ένα πιο δίκαιο μέλλον (Rogers, 2018).

Η γλωσσολογική, μικροκειμενική, θεώρηση του κριτικού γραμματισμού βρίσκει γόνιμο έδαφος στη συστηματική μελέτη και κριτική ανάλυση κειμένων μέσα από βασικές έννοιες της Κ.Α.Λ. όπως είναι:

- η *μεταβιβαστικότητα* (transitivity), η οποία δηλώνεται με διαδικασίες των ρημάτων (υλικές, νοητικές, συμπεριφοράς, λεκτικές, συσχετιστικές και υπαρξιακές), των οποίων η ανάλυση αποκαλύπτει τη σχέση ανάμεσα στους δράστες, τις ενέργειές τους και τις κοινωνικές ή επικοινωνιακές περιστάσεις,
- το *θέμα*, το οποίο αναφέρεται στον εντοπισμό των γνωστών πληροφοριών στο πρώτο μέρος της πρότασης ή αριστερά της εικόνας,
- το *ρήμα*, το οποίο αναφέρεται στην αναγνώριση των άγνωστων πληροφοριών στο τελευταίο μέρος της πρότασης ή δεξιά της εικόνας
- η *εναλλαγή των ρηματικών προσώπων*, μέσω της οποίας δηλώνεται η οικειότητα, η ευγένεια, η συγκινησιακή φόρτιση, το εξομολογητικό ή το προτρεπτικό ύφος, η αντικειμενική ή η υποκειμενική οπτική κ.ά.,
- η *προφορικοποίηση*, μέσω της παρατακτικής σύνταξης, του ασύνδετου σχήματος, της ελλειπτικότητας, της χρήσης πρώτου και δευτέρου προσώπου, λαϊκών και ξένων λέξεων κ.ά.
- η *παθητικοποίηση* (passivization), ως μια διαδικασία μετατροπής της ενεργητικής φωνής σε παθητική με την οποία αποκρύπτεται ο δράστης (στην περίπτωση που δεν δηλώνεται το ποιητικό αίτιο),
- η *ονοματοποίηση* (nominalization), ως μια διαδικασία μετατροπής του ρήματος σε ουσιαστικό, η οποία χαρακτηρίζεται από την απουσία αναφοράς του δράστη ή του χρόνου,
- η *τροπικότητα* (modality), η οποία δηλώνεται κυρίως μέσω των εγκλίσεων, συνδέσμων ή εξωγλωσσικών στοιχείων (π.χ. ανασήκωμα ώμων, χειρονομίες κ.ά.) που δείχνουν την υποκειμενική στάση του ομιλητή σε ένα συνεχές α) ως προς τον βαθμό βεβαιότητας, ανάμεσα στη δυνατότητα/πιθανότητα από τη μια και τη βεβαιότητα από την άλλη (επιστημική τροπικότητα) και β) ως προς τον βαθμό αναγκαιότητας, ανάμεσα στην επιθυμία από τη μια και την υποχρέωση από την άλλη (δεοντική τροπικότητα),
- η *διάθεση* (mood), η οποία συνιστά γλωσσικές πράξεις (π.χ. δηλωτικές ή βεβαιωτικές, κατευθυντικές κ.ά.) που αποδίδουν τη στάση του ομιλητή απέναντι σε αυτό που λέει (βεβαιωτική, προστακτική κ.ά.),
- η *λεξικοποίηση* (lexicalization), η οποία αφορά την επιλογή λέξεων με πρόθεση, δηλαδή λέξεων που έχουν θετικά ή αρνητικά φορτισμένο περιεχόμενο, λέξεων που δηλώνουν αποδοκιμασία ή έπαινο, λέξεων που δηλώνουν επίσημο ύφος (π.χ. η

χρήση λόγιων λέξεων) ή ανεπίσημο (π.χ. η χρήση των λαϊκών/ξένων λέξεων), λέξεων με ρατσιστικό ή υποτιμητικό περιεχόμενο κ.ά.,

- η *αναλεξικοποίηση* (relexicalization) μέσα από την αλλαγή, την ανανοηματοδότηση ή τη διεύρυνση της σημασίας των λέξεων,
- η *υπερλεξικοποίηση* (hyperlexicalization) ή ο *λεκτικός πληθωρισμός* (overwording), όταν χρησιμοποιείται σωρεία λέξεων (επιθέτων, υπερθετικών, συνωνύμων κ.ά.) ή υπερβολές για λόγους συναισθηματικής έντασης,
- η *προσωποποίηση*, η απόδοση ανθρώπινων ή έμψυχων ιδιοτήτων σε μη ανθρώπινα όντα, μέσα από την οποία αναδεικνύονται στοιχεία του χαρακτήρα κάποιου,
- οι *παραλληλισμοί*, οι *επαναλήψεις*, οι *μεταφορές* (επέκταση της σημασίας μιας λέξης με σημασία διαφορετική από την κυριολεκτική) και οι *αναλογίες* (εκτεταμένες παρομοιώσεις ή μεταφορές) ως μέσα συνοχής, έμφασης ή επέκτασης της σημασίας μιας λέξης,
- τα *σύμβολα*, γλωσσικά (π.χ. εθνικοί ύμνοι) ή μη γλωσσικά (π.χ. σημαίες), τα οποία συνδέονται με φορτισμένα συναισθήματα,
- τα *επιχειρήματα* (ή *συλλογισμοί*) και τα *τεκμήρια* (αποδεικτικά στοιχεία), ως βασικά εργαλεία της λογικής/κριτικής σκέψης,
- το *χιούμορ* (η απόκλιση από το αναμενόμενο) και η *ειρωνεία* (η χρήση λέξεων με αντίθετη σημασία από την πραγματική) ως μέσα συναισθηματικής επιρροής,
- οι *ευφημισμοί*, οι οποίοι είναι λέξεις ή φράσεις που αντικαθιστούν λέξεις ταμπού ή αποφεύγουν την αναφορά σε τρομακτικά ή δυσάρεστα θέματα, πράξεις ή υποκείμενα,
- οι *μετωνυμίες* (χρήση του δημιουργού αντί του δημιουργήματος, του αφηρημένου αντί για το συγκεκριμένο κ.ά.) και οι *συνεκδοχές* (χρήση μέρους αντί του όλου, της ύλης αντί του δημιουργήματος κ.ά.) με σκοπό τη μεταφορά θετικών ή αρνητικών ιδιοτήτων από ένα πράγμα σε ένα άλλο,
- οι *αντιφάσεις*, δηλαδή οι αρνητικές συνεπαγωγές – όταν η αλήθεια μιας πρότασης συνεπάγεται το ψεύδος μιας άλλης,
- οι *χρόνοι των ρηματικών τύπων*, με τους οποίους δηλώνεται ο τρόπος παρουσίας μιας πράξης σε σχέση με τη διάρκειά της,
- οι *αντωνυμίες* (π.χ. το εγκλειστικό ή αποκλειστικό εγώ-εμείς, η σεξιστική κυριαρχία του αρσενικού γένους),

- ο ευθύς και ο πλάγιος λόγος, μέσω του οποίου μεταφέρονται αυτούσια ή σχολιασμένα τα λόγια κάποιου,
- οι διακοπές/παύσεις και η διάρκεια ομιλίας στον προφορικό λόγο (περισσότερο μιλάει και διακόπτει αυτός που έχει την εξουσία),
- οι κινήσεις του σώματος, η μουσική, τα χρώματα, ο χώρος, το πλαίσιο/κάδρο, η γωνία λήψης κ.ά. σε πολυτροπικά κείμενα, μέσω των οποίων δηλώνονται στάσεις, συναισθήματα, έμφαση κ.ά.,
- η χρήση του οριστικού άρθρου, με το οποίο γίνεται λόγος για κάτι γνωστό ή του αόριστου άρθρου, με το οποίο γίνεται λόγος για κάτι μη αναγνωρίσιμο για τα άτομα που συμμετέχουν στην επικοινωνία, με σκοπό την αποκάλυψη ή την απόκρυψη ενός δράστη ή μιας πληροφορίας,
- τα σημεία στίξης, μέσω των οποίων δηλώνονται συχνά στον γραπτό λόγο θετικά ή αρνητικά συναισθήματα ή σχόλια, π.χ. τα εισαγωγικά δηλώνουν συχνά ειρωνεία ή μεταφορά, τα αποσιωπητικά έντονα συναισθήματα, το ερωτηματικό απορία ή αμφισβήτηση κ.ά.,
- η διακειμενικότητα (η σχέση ανάμεσα σε κείμενα) και η διαλογότητα (η σχέση ανάμεσα σε λόγους) κ.ά. (Fromkin, Rodman & Hyams, 2013· Janks, 2010, σσ. 40, 74-77· Halliday, 1994, σσ. 101-102· Goatly & Hiradhar, 2016, σσ. 15, 54-56, 69-70, 309, 316· Κέκια, σσ. 88-89· Kress & vanLeeuwen, 2010, σ. 307· Τομπαΐδης, 1979· Χατζησαββίδης χ.χ.)³⁰.

Κάποιες από τις βασικές έννοιες της Κ.Α.Λ. και ο σκοπός τους αποτυπώνονται στον Πίνακα 2.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ Κ.Α.Λ.	ΣΚΟΠΟΣ
μεταβαστικότητα	αποκάλυψη της σχέσης ανάμεσα στους δράστες (τα πρόσωπα), τον τρόπο που ενεργούν εντός συγκεκριμένων κοινωνικών και επικοινωνιακών περιστάσεων και των προθέσεών τους
θέμα	εντοπισμός των γνωστών πληροφοριών στο πρώτο μέρος της πρότασης ή αριστερά της εικόνας
ρήμα	εντοπισμός των άγνωστων πληροφοριών στο τελευταίο μέρος της πρότασης ή δεξιά της εικόνας
παθητικοποίηση	απόκρυψη του δράστη (όταν παραλείπεται το ποιητικό αίτιο)
ονοματοποίηση	παράλειψη αναφοράς σε δράση ή χρόνο

³⁰ Οι βασικές έννοιες της Κ.Α.Λ. δίνονται στους μαθητές σε γλωσσάρι κατά τη διάρκεια της έρευνας (βλέπε στο ερευνητικό δεύτερο μέρος της παρούσας διατριβής). Η λειτουργία των εννοιών αυτών προσδιορίζεται και εξηγείται από τον εκπαιδευτικό με παραδείγματα, προκειμένου οι μαθητές να εμβαθύνουν στην κριτική ανάγνωση των κειμένων που εξεργάζονται.

τροπικότητα	δήλωση της υπόθεσης, της δυνατότητας, της πιθανότητας, της βεβαιότητας, της ευχής, της επιθυμίας ή της υποχρέωσης με εγκλίσεις συνδέσμων, κινήσεις σώματος κ.ά.
διάθεση	ανάδειξη της στάσης του ομιλητή/συγγραφέα σε αυτό που λέει
λεξικοποίηση	αποκάλυψη των προθέσεων για έπαινο, υποτίμηση ή αποδοκιμασία για πρόσωπα ή ομάδες
αναλεξικοποίηση	ανανοημοτοδότηση ή επέκταση της σημασίας των λέξεων
υπερλεξικοποίηση	έμφαση μέσω της υπερβολής και επίδραση στο συναίσθημα του αναγνώστη
προσωποποίηση	ανάδειξη χαρακτηριστικών της προσωπικότητας κάποιου
παράλληλισμοί	διατήρηση της συνοχής του κειμένου, συσχετισμός εννοιών ή προσώπων, έμφαση σε κάποιο γνώρισμα ή ιδιότητα καθώς και δημιουργία συγκίνησης μέσω μεταφορών, αναλογιών, παρομοιώσεων και επαναλήψεων
σύμβολα	θετική ή αρνητική συναισθηματική επίδραση στον αναγνώστη, ανάλογα με τα πιστεύω, την ιδεολογία και την ταυτότητά του
επιχειρήματα & τεκμήρια	χρησιμοποιούνται ως μέσα πειθούς
χιούμορ & ειρωνεία	χρησιμοποιούνται ως μέσα συναισθηματικής επιρροής
ευφημισμός	μετριασμός των αρνητικών χαρακτηριστικών για ένα θέμα ή ένα πρόσωπο
μετωνυμία & συνεκδοχή	μεταφορά θετικών ή αρνητικών χαρακτηριστικών από ένα πράγμα σε ένα άλλο
αντωνυμίες	έκφραση στερεοτύπων, συμπερίληψης ή αποκλεισμού (εμείς-αυτοί)
ευθύς & πλάγιος λόγος	αντικειμενική μεταφορά λόγων ή σχολιασμός των λόγων κάποιου
διακοπές	αποκάλυψη των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των συνομιλητών
κινήσεις, μουσική, χώρος κ.ά.	έκφραση στάσεων, συναισθημάτων, σχέσεων κ.ά.
οριστικό ή αόριστο άρθρο	αποκάλυψη ή απόκρυψη δράστη/ενέργειας
στίξη	έκφραση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων, παύσεων, απόκρυψη πληροφοριών κ.ά.
λόγιες & λαϊκές λέξεις	επίσημο ή ανεπίσημο ύφος, προφορικότητα στην έκφραση κ.ά.

Πίνακας 2. Βασικές έννοιες της Κ.Α.Α.

Αξιοποιώντας τις έννοιες αυτές τόσο στην ανάλυση γραπτών/προφορικών κειμένων όσο και πολυτροπικών, οι μαθητές ως κριτικοί αναλυτές/αναγνώστες αποκτούν κριτική επίγνωση, συνειδητοποιώντας το πώς τα κείμενα «κατασκευάζονται» καθώς και τις προθέσεις ή τις σκοπιμότητες των σχεδιαστών/συγγραφέων τους – με άλλα λόγια, τον τρόπο που ο κόσμος τους νοηματοδοτείται μέσα από διαφορετικές κειμενικές και γλωσσικές/σημειωτικές πραγματώσεις.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η εκπαίδευση στον κριτικό γραμματισμό³¹

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται οι προσεγγίσεις γραμματισμού με έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση του κριτικού γραμματισμού και τις παραδόσεις του: την παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Επιπλέον, προσδιορίζονται οι νέοι προσανατολισμοί της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

3.1. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του γραμματισμού

Οι παιδαγωγοί Bill Cope και Mary Kalantzis, επιχειρώντας να οριοθετήσουν διαχρονικά τις αντιλήψεις για τον γραμματισμό και να προσδιορίσουν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο γι' αυτές, κάνουν λόγο για τέσσερις βασικές προσεγγίσεις: τη διδακτική (didactic), την αυθεντική (authentic), τη λειτουργική (functional) και την κριτική (critical).

Η *διδακτική προσέγγιση* ξεκίνησε την περίοδο της ανακάλυψης του Τύπου κατά τον 15^ο αιώνα και είναι σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και στις πρακτικές αρκετών εκπαιδευτικών κυρίαρχη ακόμη και σήμερα. Εδράζεται θεωρητικά στην ψυχολογική θεωρία του συμπεριφορισμού και στη γλωσσολογική θεωρία του δομισμού, κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως αποπλαισιωμένος από κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις και διδάσκεται φορμαλιστικά, άμεσα και συστηματικά μέσα από ασκήσεις, συμπληρώσεις κενών, απομνημόνευση γραμματικών κανόνων και τυπικούς γλωσσικούς μετασχηματισμούς σε προτασιακό επίπεδο (Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 63-94).

Η *αυθεντική προσέγγιση* του γραμματισμού έχει τις ρίζες της στον 18^ο αιώνα και στην προοδευτική παιδαγωγική του John Dewey. Η επικοινωνιακή προσέγγιση γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1970 και βασίστηκε στη γενετική-μετασχηματιστική θεωρία του Noam Chomsky, εκφράζεται παιδαγωγικά μέσα από την αυθεντική προσέγγιση, σύμφωνα με την

³¹ Ο όρος *εκπαίδευση στον κριτικό γραμματισμό* (critical literacy education) στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως συνώνυμος με τον όρο *παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού* (critical literacy pedagogy). Ο όρος *παιδαγωγική* χρησιμοποιείται στη παρούσα διατριβή εναλλακτικά των όρων *διδακτική* και *διδασκαλία* για να αποτυπώσει μια ευρεία γκάμα πρακτικών και στρατηγικών, οι οποίες σηματοδοτούν τον γραμματισμό ως εκπαιδευτική πρακτική σε πραγματικές συνθήκες τάξης.

οποία ο γραμματισμός κατακτάται με φυσικό τρόπο μέσα από την «βιωματική εμπύθιση» (experiential immersion) του μαθητή σε γλωσσικά περιβάλλοντα και την αξιοποίηση των εμπειριών του (ibid, σσ. 95-117).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση συμπληρώθηκε, κατά τη δεκαετία του 1980, από την κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία επηρεάστηκε σημαντικά από τη Σ.Λ.Γ. του M.A.K. Halliday και ανέδειξε τη *λειτουργική προσέγγιση* του γραμματισμού. Ο λειτουργικός γραμματισμός εστιάζει στα κειμενικά είδη, στο νόημα που μεταφέρουν τα κείμενα, στις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελούν και στη γλωσσική κατασκευή τους. Επιπλέον, αποσκοπεί στην άμεση και συστηματική διδασκαλία της υπερδομής και των λεξικογραμματικών χαρακτηριστικών των «ισχυρών» κειμενικών ειδών της επιστήμης, της τεχνολογίας και της διοίκησης για να επιτύχει την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών σε εκπαιδευτικά, εργασιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα (ibid, σσ. 118-144).

Η *παιδαγωγική διάσταση του κριτικού γραμματισμού* έχει τις ρίζες της στην Κριτική Παιδαγωγική³², ένα ριζοσπαστικό εκπαιδευτικό κίνημα, θεμελιωτής του οποίου υπήρξε ο Paulo Freire, βραζιλιάνος ακτιβιστής και παιδαγωγός. Το κίνημα αυτό ξεκίνησε από την εκπαίδευση ενηλίκων στην Βραζιλία, στα τέλη της δεκαετίας του 1960, και επεκτάθηκε από τη δεκαετία του 1980 στις Η.Π.Α. με βασικούς εκπροσώπους τον Henry Giroux, τον Stanley Aronowitz, τον Ira Shor και τον Peter McLaren. Βασικές έννοιες της σκέψης του Freire και των θεωρητικών της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι οι έννοιες της ενδυνάμωσης (empowerment), της κριτικής συνειδητοποίησης (critical conscientization) και της πράξης (praxis). Σκοπός κάθε πρακτικής κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τους θιασώτες της Κριτικής Παιδαγωγικής, είναι η ενδυνάμωση των καταπιεσμένων, ώστε να συνειδητοποιήσουν την καταπίεση που υφίστανται και να αντιδράσουν απέναντι στους καταπιεστές τους μέσω της πράξης, του αγώνα δηλαδή για αλλαγή, για ισότητα και για κοινωνική δικαιοσύνη (Freire, 1970· Stevens & Bean, 2007, σ. 5· Yoon, 2016, σ. 36).

³² Κυρίως εμφανίζονται δύο διακριτές τάσεις ή σχολές του κινήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής: α) η Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία, η οποία εστιάζει στο μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης με βασικούς εκπροσώπους τους Giroux και McLaren και β) η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία εστιάζει στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης με βασικούς εκπροσώπους τον Freire και τον Shor. Τη δεύτερη τάση ο Ηλίας Μαρσαγγούρας ονομάζει Κριτική Σχολική Παιδαγωγική (Μαρσαγγούρας, 2019, σ. 21). Η Κριτική Σχολική Παιδαγωγική αναπτύσσει μια «γλώσσα δυνατότητας», η οποία πιστεύει στις δυνατότητες του σχολείου να προωθήσει τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και τον μετασχηματισμό του μαθητή σε ενεργό υποκείμενο των διαδικασιών μάθησης (ibid, σ. 24).

Ο Freire προσδιορίζει τον κριτικό γραμματισμό ως μια μορφή ιδεολογικής κριτικής, δηλαδή μιας σκόπιμης προσπάθειας να διαταράξει κανείς αυτό που ο Marx και ο Hegel αποκαλούν ψευδή συνειδητότητα (*false consciousness*), η οποία δημιουργείται όταν αξίες, πεποιθήσεις και γνώσεις των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων παρουσιάζονται ως αληθινές, φυσικές και πέρα από κάθε σύγκριση (Luke, 2014, σ. 22). Επικρίνει το μοντέλο της τραπεζικής εκπαίδευσης (*banking education*), η οποία αφορά πρακτικές γραμματισμού που βασίζονται στην «κατάθεση» από τον εκπαιδευτικό και στην παθητική «είσπραξη» από τον μαθητή της γνώσης και αντιπροτείνει τη *διαλογική προσέγγιση στον γραμματισμό* (*dialogical approach to literacy*), της οποίας βασικά χαρακτηριστικά είναι η ενεργητική ακρόαση, η αμφίδρομη ανταλλαγή, ο αναστοχασμός και η δράση (Yoon, 2016, σ. 154). Επομένως, η γνώση, σύμφωνα με τον Freire, δεν θεωρείται αντικειμενική αλλά πολιτισμικά προσδιορισμένη και υποκειμενική, προϊόν διαλόγου και διαπραγμάτευσης (Pescatore, 2015, σ. 123).

Ως βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής – οι οποίες παράλληλα συνιστούν και παιδαγωγικές αρχές του κριτικού γραμματισμού – προσδιορίζονται, σύμφωνα με τους Sharon Adelman Reyes και Trina Lynn Vallone (2008, σσ. 73-78), οι εξής:

- 1) η κριτική παιδαγωγική δεν είναι κανονιστική αλλά αναδύεται μέσα από πρακτικές τοποθέτησης εκπαιδευτικών και μαθητών στον κόσμο,
- 2) οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν διάλεξη αλλά διευκολύνουν και καθοδηγούν τους μαθητές μέσα από τον διάλογο, ο οποίος συμβάλλει στον αναστοχασμό και τη δράση,
- 3) η κριτική παιδαγωγική θέτει προβλήματα και αναπτύσσει κριτική γλωσσική επίγνωση,
- 4) η κριτική παιδαγωγική αμφισβητεί το *status quo*, είναι μετασχηματιστική, εξετάζει την καταπίεση και τις άνισες σχέσεις εξουσίας προωθώντας την απελευθέρωση και την κοινωνική αλλαγή.

3.2. Οι παραδόσεις της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού διαφοροποιείται ανάλογα με τα εκάστοτε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τις επιστημονικές παραδόσεις. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Αυστραλίας ο κριτικός γραμματισμός αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της επιρροής του M.A.K. Halliday από ερευνητές όπως

οι Allan & Carmen Luke, ο Peter Freebody, η Pam Gilbert, ο Bill Green και η Barbara Comber (Lewis, 2014, σ. 188). Στην Αμερική οι εκπρόσωποι του κριτικού γραμματισμού, όπως η Vivian Vasquez και ο James Gee, ακολούθησαν την παράδοση του Freire (Luke, 2000, σ. 4). Στη Νότια Αφρική, ο κριτικός γραμματισμός συνδέθηκε με τις φυλετικές διακρίσεις και το Άπαρτχάιντ (Janks, 2010).

Στον κριτικό γραμματισμό περισσότερο γίνεται λόγος για *πρακτικές*, οι οποίες δεν αφορούν μόνο το γλωσσικό μάθημα αλλά όλα τα σχολικά μαθήματα, στην τυπική, ημιτυπική και άτυπη εκπαίδευση, καθώς και για ενσωμάτωση εξωσχολικών πρακτικών στις σχολικές. Οι διαφοροποιημένες αυτές πρακτικές, ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, εμφανίζονται σε ένα μεγάλο εύρος τα τελευταία χρόνια στη σχετική με τον κριτικό γραμματισμό βιβλιογραφία³³.

Προϋποθέσεις για την εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού θεωρούνται η γνώση του θέματος και το ενδιαφέρον γι' αυτό (Stevens & Bean, 2007, σ. 91). Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να ξεκινήσει ένα γλωσσικό μάθημα βασισμένο στον κριτικό γραμματισμό είναι η αφόρμηση από ένα επίμαχο θέμα της επικαιρότητας, το οποίο θα συνδέει το σχολείο με την κοινωνία (π.χ. ένα περιστατικό στο σχολείο ή μια συζήτηση με γονείς ή φίλους) και θα τροφοδοτήσει τον διάλογο (Yoon, 2016, σσ. 157-158). Η έρευνα δείχνει ότι

³³ Στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο *Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού (2016)*, η Ελισάβετ Χλαπουτάκη, ταξινομεί τις παιδαγωγικές πρακτικές, με τις οποίες υλοποιούνται οι θεωρητικές αρχές του κριτικού γραμματισμού σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαφόρων χωρών και οι οποίες εμφανίζονται σε όλο το φάσμα της επίσημης εκπαίδευσης (από την προσχολική αγωγή μέχρι την τριτοβάθμια) καθώς και σε εξωθεσμικές μορφές εκπαίδευσης γραμματισμού (π.χ. στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων). Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει δύο κατηγορίες ερευνών: αυτές που μελετούν πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε έντυπα κείμενα και αυτές που αφορούν τον κριτικό γραμματισμό στα Μέσα (critical media literacy). Εστιάζοντας στις έρευνες που έχουν γίνει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρατηρούνται η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα (π.χ. πόλεμοι, διακρίσεις κ.ά.), η καλλιέργεια πρακτικών διαλόγου και η κριτική ανάλυση λόγου σε λογοτεχνικά κείμενα ή κείμενα της μαζικής κουλτούρας. Τέλος, η θεμελιώδης στον κριτικό γραμματισμό και τις πρακτικές του ανάληψη κοινωνικής δράσης με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης εμφανίζεται κυρίως μέσα από την παραγωγή έντυπων κειμένων.

Διερευνώντας τον κριτικό γραμματισμό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του Λυκείου, ο συντάκτης της παρούσας διατριβής επιχείρησε, μελετώντας το πεδίο, να εφαρμόσει τέτοιου είδους πρακτικές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Μια τέτοια πρακτική είναι η κριτική ανάλυση των ελληνικών τηλεοπτικών δελτίων ειδήσεων, η οποία μελετά την οργάνωση και αξιολογεί ένα νθ υβριδικό κειμενικό είδος (Λεοντσάκος, 2018α). Φάνηκε από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των πρακτικών αυτών σε μαθητές Λυκείου ότι, παρά τις δυσκολίες εφαρμογής τους στο σχολείο και κυρίως την επίπονη και χρονοβόρα προετοιμασία τους, έχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές και ενεργοποιούν την προσωπική αλλά και τη συλλογική τους ενασχόληση με την κριτική επεξεργασία των κάθε λογής κειμένων.

οι μαθητές εμπλέκονται περισσότερο σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού, όταν το υλικό για ανάγνωση είναι σχετικό με τη ζωή τους και η μάθηση συνδέεται με την καθημερινότητά τους (Kamil, Pearson, Mosenthal, Afflerbach & Moje, 2011, όπως αναφέρεται στο Yoon, 2016, σ. 158). Οι Lisa Stevens και Thomas Bean (2007, σ. 67) επισημαίνουν ως κύριες πρακτικές κριτικού γραμματισμού τόσο την ενσωμάτωση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των μαθητών σε σχολικές πρακτικές και την αντίσταση στους επίσημους γραμματισμούς που προωθούν θεσμοποιημένοι φορείς όσο και τη συμπερίληψη διαδοχικών κύκλων αποδόμησης και αναδόμησης των κειμένων, ώστε να οικοδομηθούν στους μαθητές οι αρχές της δημιουργικότητας (agency) και της ενδυνάμωσης (empowerment) παρέχοντας σε αυτούς χώρο για να ανακαλύψουν και να διατυπώσουν εναλλακτικές οπτικές για τον κόσμο τους και τον κόσμο των κειμένων.

Η κριτική ανάγνωση των κειμένων κινητοποιεί τους μαθητές για αναστοχασμό και κοινωνική συμμετοχή και η δυνατότητα που αυτοί έχουν για τη διατύπωση εναλλακτικών οπτικών καθιστά τα παραγόμενα από αυτούς κείμενα προϊόντα κοινωνικής δράσης. Η κοινωνική συμμετοχή/δράση θεωρείται βασική πτυχή της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού. Σύμφωνα με την παιδαγωγό Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή (2010):

Θεμελιακή είναι η αρχή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού ότι τα κείμενα αποτελούν κοινωνικές δράσεις που, μέσω των διαφοροποιημένων ανά περίπτωση γλωσσικών υλικών τους και των εν γένει δομικών στοιχείων τους, κατασκευάζουν, κατ' επιλογή και συνειδητά, ποικίλες οπτικές του κόσμου και πραγματικότητες: κοινωνικές ταυτότητες, ρόλους, αξίες, σχέσεις (σ. 118).

Ο Σωφρόνης Χατζησαββίδης (2005, σ. 41) εστιάζοντας στις αρχές της κοινωνικής δράσης και της βιωματικής συμμετοχής, αναφέρει ως *διδασκτικές πρακτικές* με τις οποίες υλοποιούνται οι αρχές του κριτικού γραμματισμού, πέρα από την ενσωμάτωση εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού σε σχολικές: α) την αξιοποίηση των διαφορετικών γλωσσικών αφετηριών που διαθέτουν οι μαθητές, β) την ενασχόληση των μαθητών με κείμενα τα οποία έχουν νόημα γι' αυτούς και συνιστούν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή και γ) την έμφαση στα διάφορα είδη λόγου, κειμενικά είδη και τύπους ως μορφές κοινωνικής πράξης.

Τα *κοινά* που έχουν όλες οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνιστούν το πλαίσιο της εκπαίδευσης στον κριτικό γραμματισμό είναι τα εξής:

- 1) η γλώσσα δεν είναι ουδέτερη αλλά περιλαμβάνει αξίες,
- 2) η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα σε κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα,

- 3) ο διάλογος και η ενεργή συμμετοχή είναι στην καρδιά των κοινοτήτων πρακτικής,
- 4) οι πρακτικές γραμματισμού «έχουν τη δύναμη» να αλλάξουν την κοινωνική πραγματικότητα,
- 5) η έρευνα και ο αναστοχασμός είναι οι βασικοί δομικοί άξονες για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού (Rogers & Wetzel, 2014, σ. 8).

Οι Rebecca Rogers και Melissa Mosley Wetzel (2014, σσ, 7-8) θεωρούν ως κυρίαρχες παραδόσεις της εκπαίδευσης στον κριτικό γραμματισμό α) την παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη, β) την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και γ) την προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης³⁴.

Ενδεικτικές αρχές ή πρακτικές των παραδόσεων της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, οι οποίες μπορούν να διαχυθούν σε ποικιλία διδακτικών γλωσσικών προσεγγίσεων αλλά και μέσα από όλα τα προγράμματα σπουδών των ανθρωπιστικών μαθημάτων ενός σύγχρονου σχολείου είναι ο διάλογος σε επίμαχα θέματα ή θέματα που συνδέονται με την επικαιρότητα και έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι συγκρίσεις διαφορετικών απόψεων και η διατύπωση εναλλακτικών οπτικών, η «εμβύθιση» στο βίωμα του μαθητή, η ενασχόληση με τα νέα μέσα της μαζικής κουλτούρας (new popular media),³⁵ η καλλιέργεια της ταυτότητας μέσα από συνεργατικές πρακτικές και κοινότητες μάθησης και της αντίστασης σε κυρίαρχες ιδεολογίες μέσα από την κοινωνική συμμετοχή/δράση, η ενδυνάμωση του ατόμου μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της κριτικής επίγνωσης κ.ά.

Στις παραδόσεις της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών θα γίνει εκτενής αναφορά στη συνέχεια.

³⁴ Η προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, απορρέει από το μοντέλο της διατύπωσης και επίλυσης προβλήματος (problem posing and problem solving) και οι ρίζες της βρίσκονται στον διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σημαντικό στοιχείο της προσέγγισης αυτής είναι η κοινωνική δράση με σκοπό την κοινωνική αλλαγή προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Τα ερωτήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής είναι τα εξής: *Ποια θέματα μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές μου; Τι με προβληματίζει; Τι μου αρέσει στο περιβάλλον μου και τι θα ήθελα να αλλάξει;* (Rogers & Wetzel, 2014, σ. 8).

³⁵ Στη παρούσα διατριβή ο αγγλικός όρος *popular* αποδίδεται με τη λέξη *μαζικός*. Ο όρος *popular culture* (μαζική κουλτούρα), όπως υποστηρίζουν οι Αναστασία Στάμου, Αργύρης Αρχάκης και Περικλής Πολίτης (2016), αναφέρεται στα μέσα της μαζικής ψυχαγωγίας (π.χ. ταινίες, βιντεοπαιχνίδια) ενώ ο όρος *popular media* (μαζικά μέσα) εστιάζει περισσότερο στην ανάλυση ψηφιακών κειμένων όπως διαφημίσεις, τηλεοπτικές εκπομπές, ιστοσελίδες κ.ά., στα οποία αναδύονται αντιφατικές εκδοχές της ιστορίας και της επιστήμης και αναλύονται παγκόσμια κοινωνικά και οικολογικά ζητήματα.

3.2.1. Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη

Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy), ως μια κειμενοκεντρική προσέγγιση, αναπτύχθηκε κυρίως στην Αυστραλία από τη δεκαετία του 1980, υπό την καθοδήγηση και την επιρροή του M.A.K. Halliday. Οι γλωσσολόγοι εκπρόσωποι της Σχολής του Σίδνεϊ της Αυστραλίας (Martin, Christie, Rothery κ.ά.), θεωρούν ως βασικό μέσο γραμματισμού το *κειμενικό είδος* (genre)³⁶, το οποίο συνδέεται με κοινωνικές πρακτικές και αποσκοπεί στη συστηματική διδασκαλία των λεγόμενων «ισχυρών» κειμενικών ειδών (πραγματολογικών και επιχειρηματολογικών) και κειμενικών τύπων εξουσίας (κείμενα επιστημονικά, νομικά, διοικητικά, δημοσιογραφικά κ.ά.) εξασφαλίζοντας, έτσι, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε κυρίαρχους κοινωνικούς θεσμούς (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια, διοίκηση, επαγγέλματα κύρους κ.ά.) για όλους τους μαθητές (Κέκια, 2011, σσ. 28-29).

Η προσέγγιση των κειμενικών ειδών αξιοποιεί παιδαγωγικά το *μοντέλο του τροχού* (wheel model), το οποίο ακολουθεί την εποικοδομιστική αρχή της φθίνουσας υποστήριξης (fading scaffolding) και περιλαμβάνει τις εξής *φάσεις*:

- α) τη διαπραγμάτευση του πεδίου (ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές προσδιορίζουν το θέμα της διδακτικής ενότητας, τις πτυχές που θα διερευνήσουν και τις επιμέρους δραστηριότητες),
- β) την αποδόμηση υποδειγματικών κειμένων (οι μαθητές μελετούν συλλογικά ποικίλα αυθεντικά κείμενα, τα χαρακτηριστικά ενός κειμενικού είδους διατυπώνοντας τα δομικά και λεξικογραμματικά του γνωρίσματα, τον σκοπό και την κοινωνική του λειτουργία),
- γ) την από κοινού δόμηση ενός νέου κειμένου με την υποστήριξη/καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό και
- δ) την ανεξάρτητη δόμηση του κειμένου από τους μαθητές σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

³⁶ Ο γλωσσολόγος James Robert Martin, μαθητής του Halliday, ορίζει το κειμενικό είδος ως μια «σταδιακή, στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία που επιτελείται κυρίως μέσω της γλώσσας» (Martin, 2000, σ. 4). Στη βιβλιογραφία παρατηρείται έλλειψη συμφωνίας στη χρήση των όρων κειμενικό είδος (genre) και κειμενικός τύπος (text type). Ο Αθ. Μιχάλης θεωρεί ότι ο όρος κειμενικός τύπος αναφέρεται σε ευρύτερες μακροκειμενικές κατηγορίες (π.χ. αφήγηση, περιγραφή, εξήγηση, επιχειρηματολογία και οδηγίες), με τις οποίες συνδέονται ειδικότερες κειμενικές ποικιλίες, τα κειμενικά είδη, τα οποία συμβάλλουν στην πραγμάτωση των κοινωνικών διαδικασιών των κειμενικών τύπων (π.χ. άρθρο, αφίσα, υπηρεσιακή αναφορά, είδηση, διαφήμιση κ.ά.). Επομένως, κάθε κειμενικό είδος μπορεί να συνδέεται με έναν ή περισσότερους κειμενικούς τύπους (Μιχάλης, 2020, σσ. 109-111).

Στην αναθεωρημένη εκδοχή του, το μοντέλο του τροχού περιορίζεται σε τρεις φάσεις επεξεργασίας/ανάλυσης και παραγωγής του κειμένου: α) την αποδόμηση, β) την από κοινού δόμηση και γ) την ανεξάρτητη δόμηση (ibid, σ. 181).

Η κριτική που δέχθηκε η εργασία των θεωρητικών της Σχολής του Σίδνεϊ αφορά, κυρίως, στο ότι η πρότασή τους: α) είναι φορμαλιστική, συμπεριφοριστική, φυσικοποιεί το status quo και περιορίζει τη δημιουργικότητα των μαθητών, β) δεν λαμβάνει υπόψη της τα διαφορετικά στάδια μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών της ίδιας ηλικίας, γ) καλλιεργεί μονόπλευρα τον επιστημονικό τρόπο σκέψης και τον λογοκεντρισμό (ibid, σ. 232), δ) εγείρει ερωτήματα που σχετίζονται με τη δυνατότητα πρόσβασης στην εξουσία για τους μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη τάξη, ακόμα και αν εκπαιδευτούν στα «κυρίαρχα» κειμενικά είδη (Janks, 2010, σ. 122).

Τα κειμενικά είδη, αν και επιχειρείται η ταξινόμηση και η προτυποποίησή τους με βάση κάποια κριτήρια (π.χ. θέμα, επικοινωνιακός σκοπός κ.ά.), δεν είναι σταθερά, αλλά μεταβάλλονται συνεχώς, όσο αλλάζουν οι κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες. Ο Ηλίας Μαρσαγγούρας επισημαίνει ότι είναι ανάγκη να ξεπεραστεί ο φορμαλισμός μιας αυστηρής τυπολογίας των κειμενικών ειδών και να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη ολιστικών και κριτικών γλωσσικών δεξιοτήτων και στρατηγικών μέσα από την κοινωνική προσέγγιση (Μαρσαγγούρας, 2007, σ. 58). Είναι αναγκαίο η μελέτη των κειμενικών ειδών να απομακρυνθεί από την αποκλειστική εστίαση στην τυπική δομή του κειμένου και να στραφεί σε πιο κριτικές προσεγγίσεις που θεωρούν τα κειμενικά είδη ως οργανωτικές δομές νοημάτων σε μια κοινότητα παρέχοντας στοιχεία για τον σκοπό, το περιεχόμενο, τη μορφή, τους συμμετέχοντες, τον χρόνο και τον τόπο της επικοινωνίας (Κωστούλη, 2009, σ. 37). Επομένως κρίνεται απαραίτητο να δοθεί έμφαση – στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού – όχι μόνο στην εκμάθηση των «κυρίαρχων» κειμενικών ειδών αλλά κυρίως στην κριτική επίγνωση των κειμενικών δομών και πρακτικών, οι οποίες σχετίζονται με κοινωνικές ορίζουσες (Κέκια, 2011, σ. 17).

Ως παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού που αξιοποιούν την προσέγγιση των κειμενικών ειδών προτείνονται η κριτική επεξεργασία ποικίλων διαφημίσεων ενός προϊόντος, η αναγνώριση της διαφορετικής εστίασης ιστοσελίδων για ένα θέμα, η κριτική ανάλυση βιογραφίας για ένα πρόσωπο που έχουν γράψει διαφορετικοί συγγραφείς, η κριτική ανάγνωση παραμυθιών ή

ιστοριών που παρουσιάζονται διαφορετικά σε βιβλία ή ταινίες κ.ά. (Rogers & Wetzel, 2014, σ. 7).

3.2.2. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών

Γλωσσολόγοι και παιδαγωγοί από διάφορες χώρες – από την Αμερική ο Courtney Cazden και ο James Gee· από την Αυστραλία ο Bill Cope, η Mary Kalantzis, ο Martin Nakata, ο Allan και η Karmen Luke· και από τη Μεγάλη Βρετανία ο Norman Fairclough και ο Gunther Kress – συναντήθηκαν τον Σεπτέμβριο του 1994 σε ένα διεθνές συνέδριο στην περιοχή του Νέου Λονδίνου, στο New Hampshire των Η.Π.Α. για να προβληματιστούν για την τρέχουσα κατάσταση της παιδαγωγικής του γραμματισμού στο τοπίο της μεταβαλλόμενης επικοινωνίας, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, της τεχνολογικής ανάπτυξης και της πολυπολιτισμικής συγκρότησης των σύγχρονων κοινωνιών (Kalantzis & Cope, 2008, σσ. 196-187). Το αποτέλεσμα της συνάντησης αυτής ήταν μια κοινή τους δημοσίευση, η οποία επηρέασε σημαντικά την πορεία των Νέων Σπουδών Γραμματισμού, με τίτλο *Μια παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Σχεδιάζοντας κοινωνικές προοπτικές* (A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures). Η κοινή εργασία της Ομάδας του Νέου Λονδίνου (New London Group), όπως ονομάστηκαν οι εισηγητές του Συνεδρίου, εκδόθηκε από το Harvard Educational Review το 1996 και το βιβλίο της Ομάδας με τίτλο *Πολυγραμματισμοί: Η μάθηση του γραμματισμού και ο σχεδιασμός κοινωνικών προοπτικών* (Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures) κυκλοφόρησε τέσσερα χρόνια αργότερα, το 2000.

Η Ομάδα του Νέου Λονδίνου θεμελίωσε μια νέα θεωρία στο πεδίο των γραμματισμών, τη *θεωρία των πολυγραμματισμών* (multiliteracies theory), η οποία τροφοδοτείται από τη Σ.Λ.Γ. και την Κοινωνική Σημειωτική. Στο νέο αυτό πλαίσιο των πολυγραμματισμών οι Gunther Kress και Theo van Leeuwen μελέτησαν ειδικότερα τις εικόνες και την πολυτροπική τους γραμματική. Ο James Gee ασχολήθηκε κυρίως με τους γραμματισμούς που καλλιεργούνται στο παίξιμο των βιντεοπαιχνιδιών (Kalantzis & Cope, 2008, σ. 209). Σε επίπεδο διδακτικής πράξης, καθοριστική ήταν η συνεισφορά των Bill Cope και Mary Kalantzis, καθηγητών στο Πανεπιστήμιο του Ιλνινόις των Η.Π.Α., στο τμήμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωσης και Ηγεσίας, με σημαντικό ερευνητικό έργο στην παιδαγωγική των γραμματισμών ήδη από την ακαδημαϊκή τους θητεία στην Αυστραλία.

Ο όρος *πολυγραμματισμοί*, ο οποίος διατυπώθηκε για πρώτη φορά από την ομάδα του Νέου Λονδίνου, αναφέρεται σε δύο μείζονες πτυχές της δημιουργίας νοήματος στην εποχή μας: α) στην κοινωνική και γλωσσική *διαφορετικότητα* (diversity) ή στην ποικιλία των συμβάσεων του νοήματος σε διαφορετικές πολιτισμικές, κοινωνικές, επιστημονικές περιστάσεις, στην εργασία, στην πολιτειότητα και στην καθημερινή ζωή και β) στην έννοια της *πολυτροπικότητας* (multimodality), του συνδυασμού δηλαδή του γραπτού σημειωτικού τρόπου με άλλους, προφορικούς, οπτικούς, χωρικούς, αφής, σωματικούς κ.ά. (Cope & Kalantzis, 2000, σ. 5· Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 1-2· New London Group, 1996, σ. 64). Οι πολυγραμματισμοί, σύμφωνα με τον Αργύρη Αρχάκη (2005: σ. 40) στοχεύουν «στην πρόσθετη κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, συγκροτημένων (συνδυαστικά) από ένα ευρύ φάσμα μέσων (ακουστικών, οπτικών, νευματικών, ηλεκτρονικών), αλλά και πολιτισμικών πηγών και γλωσσικών κωδίκων στο πλαίσιο μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας».

Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό (διδακτικό) γραμματισμό, στον οποίο η δημιουργία νοήματος είναι στατική και βασίζεται στην αποκωδικοποίηση ενός μηνύματος, στους πολυγραμματισμούς τα νοήματα είναι ρευστά και οι ερμηνείες πολλαπλές, εξαρτώμενες από την κοινωνική διαπραγμάτευση των νοημάτων (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 180). Στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών όλοι οι τρόποι νοήματος θεωρούνται δυναμικές διαδικασίες μετασχηματισμού (ibid, σ. 187). Οι αναγνώστες πολυτροπικών κειμένων δεν οικοδομούν μόνο το νόημα αλλά σχεδιάζουν το μονοπάτι της ανάγνωσής τους, επιλέγοντας τις δικές τους αναγνωστικές διαδρομές (Serafini, 2012, σ. 157).

Στη θεωρία των πολυγραμματισμών προτάθηκε και αναδείχθηκε, κυρίως από τον κοινωνιογλωσσολόγο Gunther Kress και τους συνεργάτες του Theo van Leeuwen και Diane Mavers, ο όρος *σχέδιο* (design), ο οποίος περικλείει όχι μόνο γραπτά αλλά και πολυσημειωτικά (multisemiotic) κείμενα αντικαθιστώντας τον παραδοσιακό όρο παραγωγή λόγου (Λεουτσάκος, 2018γ). Το σχέδιο οργανώνεται θεωρητικά γύρω από δύο αρχές: α) την αρχή της *ποικιλίας* (variability), η οποία περιλαμβάνει διαφορετικές προφορές, είδη ύφους και διαλέκτους, που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και β) την αρχή της *δημιουργικότητας* (agency) μέσα από την υλοποίηση ερευνητικών, δημιουργικών εργασιών και κάθε λογής

δράσεων συνιστώντας μια δυναμική διαδικασία αναζήτησης πηγών, επιλογής, συνδυασμού και σύνθεσης (Cope & Kalantzis, 2009, σ. 175· Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010, σ. 70· New London Group, 1996, σ. 72· Φτερνιάτη, 2010, σ. 39). Ο σχεδιασμός του νοήματος (design of meaning) σχετίζεται με τη σκόπιμη διαμόρφωση και οργάνωση κάποιων τεχνημάτων (artifacts), αναφέρεται τόσο στις δημιουργικές ανθρώπινες διαδικασίες αλλά και στα προϊόντα των διαδικασιών αυτών (Kern, 2015, σ. 2) και περιλαμβάνει: 1) τα *διαθέσιμα σχέδια* (available designs), τα οποία μπορεί να είναι γλωσσικά – γραπτά ή προφορικά – οπτικά, ηχητικά, αφής, σωματικής έκφρασης, χώρου ή πολυτροπικά, 2) το *σχεδιασμένο* (designing), μια νέα δημιουργία βασισμένη στα διαθέσιμα σχέδια, η οποία εκφράζει την προσωπική φωνή, τις εμπειρίες και οδηγεί στον μετασχηματισμό και 3) το *ανασχεδιασμένο* (re-designed), το οποίο συνιστά μια ανακατασκευή της αναπαράστασης του κόσμου και αποτελεί ένα νέο διαθέσιμο σχέδιο για άλλους δημιουργούς νοήματος (Cope & Kalantzis, 2000, σσ. 20-23· Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010, σσ. 69-70· Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 184-186· New London Group, 1996, σσ. 73-75).

Οι Bill Cope, Mary Kalantzis και Ann Cloonan (2010, σσ. 71-72), έχοντας επηρεαστεί από τον Halliday, λαμβάνουν υπόψη τους τις μεταλειτουργίες της Σ.Λ.Γ. (την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική) και εισηγούνται πέντε *διαστάσεις (dimensions) δημιουργίας του νοήματος*:

- 1) το *αναπαραστατικό νόημα* (representational meaning), το οποίο σχετίζεται με τους συμμετέχοντες και την αναπαριστώμενη πράξη,
- 2) το *κοινωνικό νόημα* (social meaning), το οποίο αναφέρεται στους ρόλους των συμμετεχόντων, του παραγωγού και του δέκτη του νοήματος,
- 3) το *οργανωτικό νόημα* (organizational meaning), το οποίο συσχετίζει τα νοήματα μεταξύ τους και αποτυπώνει το μέσο και τον τρόπο μεταφοράς του νοήματος, τη σχηματοποίηση και την οργάνωσή του,
- 4) το *κειμενικό νόημα* (contextual meaning), το οποίο αφορά το πλαίσιο της επικοινωνίας και
- 5) το *ιδεολογικό νόημα* (ideological meaning), το οποίο εξετάζει τα συμφέροντα και τα κίνητρα του δημιουργού του νοήματος.

Μέσα από τον φακό των παραπάνω διαστάσεων προτείνεται, για να φωτιστούν τα δομικά στοιχεία του νοήματος, η *ανάλυση σχεδίου* (design analysis),

ο συσχετισμός της οποίας με έννοιες της Σ.Λ.Γ. και τα συναφή ερωτήματα που τη συνοδεύουν είναι τα ακόλουθα (Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 200-201):

- 1) η αναφορά (reference) προσώπων, ενεργειών κ.ά., η οποία σχετίζεται με την έννοια του πεδίου, με ερωτήματα όπως: *Ποιοι αναφέρονται στην ιστορία και πώς αναπαρίστανται (λ.χ. με λέξεις, εικόνες κ.ά.); Ποια ενέργεια παρουσιάζεται;*
- 2) η αλληλεπίδραση (interaction), η οποία σχετίζεται με την έννοια των συνομιλιακών ρόλων, με ερωτήματα όπως: *Πώς τα μηνύματα συνδέουν τους ανθρώπους που επικοινωνούν; Πώς ο δημιουργός του μηνύματος συνδέεται με τον αποδέκτη του;*
- 3) η σύνθεση (composition), η οποία σχετίζεται με την έννοια του τρόπου, με ερωτήματα όπως: *Πώς το συνολικό μήνυμα συντίθεται; Με ποιους τρόπους παρουσιάζονται οι προτάσεις σε ένα βιβλίο ή πώς συνδέονται οι εικόνες του βιβλίου με τον γραπτό λόγο; Πώς οργανώνονται οι διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι σε ένα βίντεο;*
- 4) το περιεχόμενο (context), το οποίο συνδέεται με την έννοια του τρόπου, με ερωτήματα όπως: *Σε ποιο περιβάλλον τοποθετούνται τα μηνύματα και πότε; Σε ποια κοινωνική περίσταση θα διαβάζαμε το κείμενο ή θα βλέπαμε το βίντεο; και*
- 5) ο σκοπός (purpose), ο οποίος συνδέεται με την έννοια των συνομιλιακών ρόλων, με ερωτήματα όπως: *Τίνος τα συμφέροντα εξυπηρετούνται στο κείμενο και γιατί; Ποια είναι τα κίνητρα των συμμετεχόντων;*

Η ανάλυση σχεδίου με τους παραπάνω άξονες και τα κριτικά της ερωτήματα είναι υποστηρικτική τόσο για την ανάγνωση ενός κειμένου όσο και για την κατασκευή του, καθώς παρέχει εργαλεία παρατήρησης, ερμηνείας και οργάνωσης.

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, τις οποίες οι Cope και Kallantzis θέτουν ως το διδακτικό πλαίσιο της εκμάθησης μέσω σχεδίου (learning by design) και προσδιορίζουν ως τρόπους απόκτησης της γνώσης κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας του νοήματος είναι οι εξής:

- α) η *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice), η οποία αξιοποιεί μέσα από επικοινωνιακές και βιωματικές δραστηριότητες την εμπειρία των μαθητών, τις προηγούμενες γνώσεις και τις προσδοκίες τους (στο πλαίσιο της προοδευτικής παιδαγωγικής και των βιωματικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων),

β) η ανοιχτή καθοδήγηση/ ρητή διδασκαλία (overt instruction), η οποία με συστηματικό και αναλυτικό τρόπο παρουσιάζει τις διαδικασίες νοήματος, τις στρατηγικές κατανόησης και τη σχετική μεταγλώσσα μέσα από την εξήγηση και τη μοντελοποίηση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό (στο παραδοσιακό παιδαγωγικό πλαίσιο της άμεσης/ρητής διδασκαλίας),

γ) η κριτική πλαισίωση (critical framing), η οποία αναφέρεται στην ερμηνεία και κριτική ανάλυση του κοινωνικού και πολιτισμικού περικειμένου σε διάφορα σχέδια νοήματος (στο πλαίσιο των κριτικών διδακτικών προσεγγίσεων) και

δ) η μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice), η οποία αναφέρεται στο ανασχεδιασμένο νόημα και στη μεταφορά της μάθησης σε νέα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (στο πλαίσιο των λειτουργικών προσεγγίσεων) (Αρχάκης, 2005, σσ. 41-42· Cope & Kalantzis, 2000, σσ. 30-36· Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010, σ. 73· Cope, Kalantzis & Abrams, 2017, σ. 37· Μιχάλης, 2020, σσ. 292-294· New London Group, 1996, σσ. 80-85).

Οι παραπάνω παιδαγωγικές διαστάσεις του σχεδίου αντιστοιχούν με γνωστικές διαδικασίες, η δυναμική οπτική των οποίων δηλώνεται με τις μετοχές: βιώνοντας (experiencing), εννοιολογώντας (conceptualizing), αναλύοντας (analyzing) και εφαρμόζοντας (applying) (Cope & Kalantzis, 2009, σ. 187· Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010, σσ. 73-74· Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 356-359)³⁷:

Η διαδικασία *βιώνοντας* – η οποία ανταποκρίνεται στο παιδαγωγικό πλαίσιο της τοποθετημένης πρακτικής και του αυθεντικού γραμματισμού – περιγράφει τις εμπειρίες που φέρουν οι μαθητές στην τάξη και την έκφραση της υποκειμενικότητάς τους. Η διαδικασία αυτή διακρίνεται σε δύο υποδιαδικασίες: *βιώνοντας το γνωστό* (τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και απόψεις) και *βιώνοντας το άγνωστο* (τις νέες εμπειρίες και καταστάσεις).

Με τη διαδικασία *εννοιολογώντας* – η οποία ανταποκρίνεται στο παιδαγωγικό πλαίσιο της ανοιχτής καθοδήγησης και του διδακτικού γραμματισμού

³⁷ Οι γνωστικές διαδικασίες συνιστούν δραστηριότητες που καλύπτουν διαφορετικό είδος γνώσης και επιλέγονται με οποιαδήποτε σειρά ταιριάζει με την εκάστοτε περίπτωση, συγκροτώντας ένα ευρύ ρεπερτόριο διδακτικών πρακτικών, τόσο για την ανάγνωση όσο και για τον σχεδιασμό των κειμένων (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011). Δεν αποτελούν μια γραμμική και φορμαλιστική διαδοχή, αλλά εξαρτώνται κάθε φορά από τα αντικείμενα εκμάθησης. Κάποια αντικείμενα απαιτούν εργασία με βάση τη διαδικασία της εννοιολόγησης, άλλα τη βιωματική διαδικασία κ.ά. (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 358). Για τη σύγκριση ανάμεσα στις γνωστικές αυτές διαδικασίες και την ταξινόμια εκπαιδευτικών στόχων του Bloom βλέπε τον πίνακα στο Kalantzis & Cope, 2012, σ. 370.

– δηλώνεται η ενεργητική επεξεργασία της γνώσης και της εμπειρίας. Η διαδικασία αυτή διακρίνεται σε δύο υποδιαδικασίες: *εννοιολογώντας με βάση το όνομα* (κάνοντας κατηγοριοποιήσεις ή διατυπώνοντας ορισμούς) και *εννοιολογώντας με βάση τη θεωρία* (διατυπώνοντας γενικεύσεις ή οικοδομώντας αφαιρετικά θεωρητικά σχήματα).

Η διαδικασία *αναλύοντας* – η οποία αντιστοιχεί στο παιδαγωγικό πλαίσιο της κριτικής πλαισίωσης και του κριτικού γραμματισμού – ανταποκρίνεται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην ικανότητα εντοπισμού, ανάλυσης και αξιολόγησης των σχέσεων εξουσίας. Η διαδικασία αυτή διακρίνεται σε δύο υποδιαδικασίες: *αναλύοντας λειτουργικά* μέσα από τη διατύπωση συλλογισμών, τον εντοπισμό αιτιακών σχέσεων και λογικών κειμενικών συνδέσεων και *αναλύοντας κριτικά* μέσα από την αξιολόγηση οπτικών, απόψεων και κινήτρων.

Τέλος, με τη διαδικασία *εφαρμόζοντας* – η οποία ανταποκρίνεται στο παιδαγωγικό πλαίσιο της μετασχηματισμένης πρακτικής και του λειτουργικού γραμματισμού – προωθείται η μεταφορά της γνώσης σε νέα περιβάλλοντα. Η διαδικασία αυτή υποδιαιρείται σε δύο υποδιαδικασίες: *εφαρμόζοντας κατάλληλα* με έναν προβλέψιμο και ρεαλιστικό τρόπο τη νέα γνώση σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις και *εφαρμόζοντας δημιουργικά* μέσα από τη διατύπωση εναλλακτικών οπτικών ή της προσωπικής φωνής σε ένα νέο πλαίσιο.

Οι παραπάνω γνωστικές διαδικασίες, συνεχώς εναλλασσόμενες μεταξύ τους, προωθούν μια ισχυρή μάθηση³⁸, συνδυάζουν προσεγγίσεις των παραδοσιακών και των νέων γραμματισμών και παρέχουν εναλλακτικές αφορμήσεις της διδασκαλίας και της μάθησης τόσο σε επίπεδο ανάγνωσης όσο και σε επίπεδο σχεδιασμού κειμένων. Έρευνες που έγιναν επισημαίνουν ότι από τις γνωστικές αυτές διαδικασίες στη διδασκαλία και τη μάθηση αξιοποιούνται, κυρίως, η βίωση του νέου, η εννοιολόγηση και η εφαρμογή (παραγωγή νέων κειμένων) και λιγότερο η εμπειρία, η δημιουργική εφαρμογή και η ανάλυση (Kalantzis & Core, 2012, σσ. 360-366). Ο κριτικός γραμματισμός, ως μια διαδικασία ανάλυσης, αξιοποιείται λιγότερο στη διδασκαλία – ίσως λόγω της πιθανότητας να δημιουργήσει αντιπαραθέσεις και εξαιτίας του ότι και σήμερα

³⁸ Η ισχυρή μάθηση, κατά τους Core & Kalantzis, επιτυγχάνεται και μέσω της συναισθησίας, του συνδυασμού πολλών σημειωτικών τρόπων με σκοπό την αποτελεσματικότερη κατανόηση αλλά και την παραγωγή του νοήματος που φέρουν τα κείμενα (Kalantzis & Core, 2012, σ. 39).

επικρατούν παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές (Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010, σσ. 75-76).

Ως παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται στο πλαίσιο της θεωρίας των πολυγραμματισμών αναφέρονται ενδεικτικά: η έρευνα για τους εξωσχολικούς γραμματισμούς των μαθητών και η ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, η συλλογή οικογενειακών ιστοριών μέσα από συνεντεύξεις, η αξιοποίηση της ειδικότητας ή των γνώσεων γονέων ή κοινωνικών φορέων σε διάφορες σχολικές πρακτικές (Rogers & Wetzel, 2014, σ. 8), η χρήση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών για την αναπαράσταση του κόσμου των μαθητών και της μεταφοράς των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους στο χώρο του σχολείου κ.ά. (Vasquez, 2014, σ. 175).

Ανακεφαλαιωτικά λειτουργεί ο Πίνακας 3, στον οποίο αποτυπώνονται τα είδη του γραμματισμού και οι αντίστοιχες οπτικές, παιδαγωγικές πρακτικές και γνωστικές διαδικασίες.

Πίνακας 3. Η παιδαγωγική του γραμματισμού

είδη γραμματισμού	οπτικές γραμματισμού	παιδαγωγικές πρακτικές	γνωστικές διαδικασίες
αυθεντικός	κοινωνικοπολιτισμική	τοποθετημένη πρακτική	βιώνοντας
διδασκτικός	συμπεριφοριστική	ανοιχτή/ρητή διδασκαλία	εννοιολογώντας
κριτικός	κριτική	κριτική πλαισίωση	αναλύοντας
λειτουργικός	σημειωτική	μετασχηματισμένη πρακτική	εφαρμόζοντας

3.3. Νέοι προσανατολισμοί στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Ο κριτικός γραμματισμός, τον 21^ο αιώνα της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, είναι ανάγκη να επικεντρωθεί στις έννοιες της φωνής (voice) και της δημιουργικότητας (agency). Και οι δύο αυτές έννοιες δηλώνουν κάτι κοινό: αφενός την ανάδειξη και ελεύθερη έκφραση της υποκειμενικότητας των μαθητών μέσα από διαλογικές διαδικασίες που αναπτύσσονται στην τάξη με αφορμή αυθεντικά (πραγματικά και όχι κατασκευασμένα από τον εκπαιδευτικό) κείμενα και αφετέρου την αξιοποίηση στον διάλογο θεμάτων τα οποία κινητοποιούν τη σκέψη, την προηγούμενη γνώση και τη δράση των μαθητών (Vasquez, Harste, & Albers, 2010, σ. 266· Yoon, 2016, σ. 154). Είναι σημαντικό, επίσης, να αναδειχθούν και να συνδεθούν στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού δύο

βασικά χαρακτηριστικά των νέων γραμματισμών: η ψηφιακότητα (το νέο τεχνικό υλικό) και η συμμετοχικότητα/ συλλογικότητα (το νέο ήθος), καθώς οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών προσφέρονται για μια διευρυμένη και πιο ουσιαστική κοινωνική συμμετοχή/δράση μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την επίγνωση των σχέσεων γλώσσας και εξουσίας στα κείμενα με απώτερο σκοπό την προώθηση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

Ο κριτικός γραμματισμός, ως προς την αξιοποίησή του από τους μαθητές, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι δεν έχει θετικά αποτελέσματα μόνο στους μαθητές που διαθέτουν υψηλές ικανότητες και δεξιότητες κριτικής σκέψης (Lee, 2011), αλλά σε όλους τους μαθητές κάθε ηλικίας, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν έναν πιο κριτικό και διαφορετικό τρόπο σκέψης, ώστε να εντοπίζουν και να αντιστέκονται (σ)τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες (Mills, 2016, σ. 50).

Σε επίπεδο παιδαγωγικής πράξης, ο κριτικός γραμματισμός για να αναπτυχθεί απαιτεί ανοιχτά Π.Σ. που παρέχουν περιθώρια ανάπτυξης της πρωτοβουλίας και της αυτενέργειας των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές, όμως, ακόμη κι αν τα Π.Σ. το επιτρέπουν, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται ή διστάζουν να εφαρμόσουν πρακτικές κριτικού γραμματισμού αφενός γιατί απαιτούν αρκετό χρόνο για την προετοιμασία και την εφαρμογή τους (Takekawa, 2014), αφετέρου γιατί τους φοβίζει ο ανοιχτός πολιτικός προσανατολισμός του κριτικού γραμματισμού (Janks, 2010, σ. 186· Luke, 2014, σ. 21). Για τους παραπάνω λόγους ο κριτικός γραμματισμός αντιμετωπίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως μια «υπερβολική προσέγγιση» (Yoon, 2016, σ. 21) και ως «πρόσθετο βάρος» (Yoon & Sharif, 2015b, σ. 191). Λαμβάνοντας υπόψη τις αιτιάσεις αυτές, ως προς τον πολιτικό προσανατολισμό του κριτικού γραμματισμού, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί που θα τον εφαρμόσουν να είναι ενήμεροι για τις συνέπειές του και να διαθέτουν τη γνώση και τις δεξιότητες να σχεδιάσουν κατάλληλα τις διδακτικές τους προσεγγίσεις (McDaniel, 2006, σσ. 24-25). Για να αποτραπεί ο φόβος των εκπαιδευτικών να θεωρηθούν ότι ασκούν πρακτικές πολιτικής προπαγάνδας μέσα από πρακτικές κριτικού γραμματισμού, η Mills (2016, σσ. 51-52) προτείνει την αντίστασή τους σε κάθε μορφή πολιτικής χειραγώγησης ή καταπίεσης των διαφορετικών μαθητικών φωνών και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πολυφωνία.

Μια πρόκληση για την έρευνα στον κριτικό γραμματισμό είναι η ενασχόληση με την περιοχή πέρα από τη λογική, η ανάδειξη των στοιχείων της επιθυμίας, της ευχαρίστησης, του παιχνιδιού και της διερεύνησης της συναισθηματικής αντίδρασης απέναντι στα ταμπού και τα κάθε λογής στερεότυπα (Janks, 2010, σσ. 212-213). Λόγου χάρι σε διαφημίσεις που πραγματεύονται θέματα ταμπού³⁹, δεν έχει ενδιαφέρον μόνο η λογική ανάλυση και η επίγνωση των προκαταλήψεων των σχεδιαστών τους αλλά και η διερεύνηση της συναισθηματικής αντίδρασης των αναγνωστών απέναντι σε αυτές (Janks, 2002). Η Cynthia Lewis (2014, σ. 192) επαναπροσεγγίζει τους κριτικούς γραμματισμούς ως πρακτικές που περιέχουν «ανάλυση, εμπύθιση και συναίσθημα». Τα ανέκδοτα, επίσης, και η χρήση του χιούμορ γενικότερα οδηγούν σε μια αναθεώρηση ή ανατροπή του τρόπου που παρουσιάζεται ο κόσμος και συνιστούν ένα ακόμη πεδίο έρευνας του κριτικού γραμματισμού (Janks, 2010, σ. 219). Στο πλαίσιο της διερεύνησης των συναισθηματικών αντιδράσεων, η Τσιτσανούδη – Μαλλίδη εφαρμόζοντας κριτικό γραμματισμό σε δημοσιογραφικά κείμενα εξετάζει τη «στάση της εικονικής ευμένειας και της απατηλής οικειότητας», όπως την αποκαλεί, τον βαθμό δηλαδή κατά τον οποίον παρέχεται η δυνατότητα αφενός της έκφρασης συναισθημάτων αλληλεγγύης ή οικειότητας και αφετέρου της αμφισβήτησης της κυριαρχίας της λογικής πάνω στο συναίσθημα μέσα από τη γεφύρωση της απόστασης ανάμεσα στο ιδιωτικό και το δημόσιο καθώς και την αξιοποίηση των τροπικοτήτων της γλώσσας, της επίκλησης του συναισθήματος και της υψηλής προφορικότητας (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2020, σσ. 86-87, 82, 108-109· Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Παπαδοπούλου, 2013).

Οι Bogum Yoon και Rukhsar Sharif (2015b, σσ. 190-191) προτείνουν την αξιοποίηση στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού της αισθητικής οπτικής, παράλληλα με την κριτική, η οποία φέρνει στο κείμενο τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τις ταυτότητες των ίδιων των μαθητών, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Ο κριτικός γραμματισμός προσφέρεται για αισθητική ανάγνωση,

³⁹ Τέτοιου είδους διαφημίσεις είναι οι διαφημίσεις Nando για τα κοτόπουλα. Οι διαφημίσεις Nando θεωρούνται από κάποιους σκληρές και απάνθρωπες όπως για παράδειγμα η διαφήμιση που κάνει ορατή την αναπηρία παρουσιάζοντας έναν σκύλο οδηγό μιας τυφλής γυναίκας να παρασύρεται από τη μυρωδιά ενός κοτόπουλου και την τυφλή γυναίκα να πέφτει αναίσθητη στο πεζοδρόμιο (Janks, 2010, σσ. 216-217). Η κριτική αποδόμηση μιας τέτοιας διαφήμισης πέρα από τη λογική ανάλυση της στάσης απέναντι στην αναπηρία θα μπορούσε να διερευνήσει και τη συναισθηματική αντίδραση των θεατών της (γέλιο ή απέχθεια) οδηγώντας σε αναθεωρήσεις στάσεων και πρακτικών.

επειδή είναι ανοιχτός στη διαφορετικότητα και εμπεριέχει την ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή την κατανόηση του κόσμου μας μέσα από τα μάτια των άλλων.

Κατά την ερευνήτρια του κριτικού γραμματισμού Cynthia Lewis (2014, σσ. 188-192) οι νέες κατευθύνσεις για τον κριτικό γραμματισμό υπερβαίνουν τις λογοκεντρικές προσεγγίσεις και μπορούν να εστιάσουν σε τρεις τομείς: α) τη σωματοποίηση/χωρικότητα (embodiment/ spatiality), β) τις ψηφιακές τεχνολογίες και την οικουμενικότητα και γ) την προτυποποίηση (standardization). Η *σωματοποίηση* μπορεί να προωθήσει την κριτική ανάλυση μη γλωσσικών κειμένων που σχετίζονται με την ενεργοποίηση του σώματος, την αναπλαισίωση της έννοιας του χώρου, τη μελέτη της κίνησης σε σχέση με την αποτύπωση σχέσεων εξουσίας, την καλλιέργεια χωρικών, κιναισθητικών και αισθητικών γραμματισμών. Η *ψηφιακότητα και η οικουμενικότητα* παρέχουν στους κριτικούς γραμματισμούς αφενός τη δυνατότητα της ενασχόλησης με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας και νέες τεχνολογίες και αφετέρου την επέκταση της απήχησης των αντίστοιχων πρακτικών σε ένα μεγαλύτερο κοινό με τη χρήση διαφόρων μέσων ή μεθόδων (Vasquez, 2016, σ. 10)⁴⁰. Η *προτυποποίηση*, αναφέρεται στην εναντίωση του κριτικού γραμματισμού απέναντι στο status quo και στη φυσικοποίηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας. Και η Vivian Vasquez (2017b, σ. 183) προσδιορίζει ως νέες κατευθύνσεις για το πεδίο του κριτικού γραμματισμού: α) την ανακάλυψη νέων τρόπων εμπλοκής με τις νέες τεχνολογίες και β) την ενασχόληση με τη χωρικότητα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις για το μέλλον του κριτικού γραμματισμού αναδεικνύουν την ανάγκη της ενσωμάτωσης στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού νέων σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας – και όχι μόνο της γραφής και της ομιλίας – όπως είναι ο χώρος, οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, η αφή κ.ά. καθώς και της αξιοποίησης των τεχνικών δυνατοτήτων του διαδικτύου για τη διάδοση και τον ανασχεδιασμό των πρακτικών αυτών από ένα πιο ευρύ κοινό. Σε αυτό το νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται στην εποχή μας για τον κριτικό γραμματισμό και τις παιδαγωγικές του πρακτικές είναι απαραίτητη η συνέργεια

⁴⁰ Η Vivian Vasquez για παράδειγμα χρησιμοποιεί τη μέθοδο της *διαδρομής ελέγχου* (audit trail), μια δημόσια επίδειξη τεχνημάτων που συλλέγονται από τους ερευνητές και ιχνηλατούν τη σκέψη και τα επιτεύγματά τους αξιοποιώντας κατάλληλα ψηφιακά μέσα δημιουργίας και διάχυσης. Τα τεχνήματα αυτά παρουσιάζονται σε ένα μεγαλύτερο κοινό (π.χ. στη σχολική κοινότητα, σε μια κοινωνική εκδήλωση κ.ά.) μέσα από πίνακες που περιλαμβάνουν φωτογραφίες, απομαγνητοφωνήσεις συζητήσεων κ.ά. (Vasquez, 2004, σ. 3).

τριών βασικών αρχών που είναι συμβατές με τη φιλοσοφία του: α) της βιωματικής/συναισθηματικής, β) της λογικής και γ) της πραξιακής αρχής. Η *βιωματική/συναισθηματική αρχή* αναφέρεται στην αξιοποίηση των εμπειριών, των ιδιαίτερων γλωσσικών καταβολών και των γραμματισμών που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο, στη διερεύνηση της περιοχής πέρα από τη λογική, της αισθητικής στάσης, του χιούμορ, της χωρικότητας και των συναισθηματικών αντιδράσεων. Η *λογική αρχή* συνιστά ένα σύνολο γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, οι οποίες συνδέουν τον κριτικό γραμματισμό με την κριτική σκέψη και αποκαλύπτουν τις σχέσεις γλώσσας/σημείωσης και εξουσίας στα κείμενα. Η *πραξιακή αρχή*, συνδέει τον κριτικό γραμματισμό με το στοιχείο της κοινωνικής συμμετοχής/δράσης, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική αλλαγή, ισότητα και δικαιοσύνη.

II. ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Κριτική ανάγνωση κειμένων

Η ανάγνωση ενός κειμένου είναι μια σύνθετη διαδικασία αισθητηριακής αντίληψης, αποκωδικοποίησης, κατανόησης νοημάτων, ερμηνείας και κριτικής ανάγνωσης. Η κριτική ανάγνωση με βάση τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού δεν αφορά μόνο την καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων υψηλής τάξης (π.χ. πρόβλεψη, συναγωγή συμπεράσματος, αξιολόγηση επιχειρημάτων, αναστοχασμό κ.ά.), αλλά και τη διαδικασία αναγνώρισης της οπτικής και των προκαταλήψεων του συγγραφέα μέσα από την αλληλεπίδραση του κειμένου με τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις και αξίες του αναγνώστη (Luke, 2014, σ. 24). Διαβάζω κριτικά σημαίνει «αντιστέκομαι» στο κείμενο, διαβάζω ενάντια στο κείμενο (read against the text), αναγνωρίζω και θέτω υπό αμφισβήτηση προθέσεις, εντοπίζω σκοπιμότητες, «κρυμμένα νοήματα» καθώς και στοιχεία της κρυφής γραμματικής (hidden grammar) ή κρυφογραμματικής (cryptogrammar) όπως την αποκαλεί ο Halliday, αναλύω τη σχέση των κάθε λογής γλωσσικών ή σημειωτικών επιλογών του συγγραφέα-σχεδιαστή ενός κειμένου με κυρίαρχες ιδεολογίες και φυσικοποιημένες κοινωνικές αντιλήψεις (Hammond & Macken-Horarik, 1999· Wallace, 2003, σ. 32· Wallace, 2012, σ. 267).

4.1. Η διαδικασία της ανάγνωσης κειμένων

Ο όρος *ανάγνωση* (reading) αρχικά συνδέθηκε με γλωσσικά, γραπτά κείμενα – αφενός με την αποκωδικοποίηση των γλωσσικών στοιχείων (γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων) ενός γραπτού κειμένου και αφετέρου με την κατανόησή του (Βάμβουκα, 2012, σ. 7). Τα τελευταία χρόνια η οπτική για την ανάγνωση έχει επεκταθεί στην ανάγνωση νέων κειμενικών μορφών λ.χ. εικόνας, ταινίας, ντυσίματος, μορφασμών, ιστοσελίδας, χαρτών, διαγραμμάτων, βιντεοπαιχνιδιών κ.ά. (Cope, Kalantzis & Abrams, 2017, σ. 38· Janks, 2010, σ. 18)⁴¹. Η πολυτροπική

⁴¹ Η κατανόηση ενός γραπτού, προφορικού ή πολυτροπικού κειμένου συνδέεται με ποικίλες οπτικές γραμματισμού, κυρίως, με την γνωστική οπτική, η οποία πραγματώνεται μέσα από την παρατήρηση, ανάκληση και εφαρμογή γνώσεων για τη γλώσσα/σημείωση και για τους κειμενικούς τύπους ή τα κειμενικά είδη και με την κοινωνικοπολιτισμική οπτική, η οποία πραγματώνεται μέσα από τη σύνδεση των γνώσεων/πληροφοριών του κειμένου με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

θεώρηση της ανάγνωσης ενισχύθηκε από τη θεωρία των πολυγραμματισμών, στην οποία γίνεται λόγος για την *ανάγνωση ως σχέδιο* (reading as design)⁴².

Η αλλαγή παραδείγματος στη θεώρηση της ανάγνωσης από τον συμπεριφορισμό (την ανάγνωση ως μια μηχανιστική διαδικασία) στις γνωστικές θεωρίες ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1950 και διευρύνθηκε κατά τη δεκαετία του 1960 και τις δεκαετίες που ακολούθησαν (Miller, 2003). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 αναπτύχθηκαν, παράλληλα με τις γνωστικές ή κοινωνικογνωστικές, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Alexander, 1996) και κατά τη δεκαετία του 1990 η ανάγνωση εμπλουτίστηκε με την αλλαγή της αντίληψης για τη φύση του κειμένου και την αναγνωστική διαδικασία με τη χρήση υπερκειμένων και τη μη γραμμική ανάγνωση (Wade & Moje, 2000).

Η ανάγνωση, σύμφωνα με τη γνωστική οπτική του γραμματισμού, συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία νοητικής αναπαράστασης ενός κειμένου, στην οποία ο αναγνώστης ταυτόχρονα εμπλέκεται:

- α) σε διαδικασίες αναγνώρισης/αποκωδικοποίησης (π.χ. συμβόλων, γραμμάτων, λέξεων), κατανόησης, αποθήκευσης και συσχετισμού αυτού που διαβάσει με την προηγούμενη γνώση του – τόσο σε επίπεδο μορφής όσο και σε επίπεδο περιεχομένου,
- β) σε διαδικασίες ερμηνείας των νοημάτων του κειμένου και
- γ) σε διαδικασίες κριτικής ανάλυσης, οι οποίες συνιστούν την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου⁴³.

Η αναγνωστική κατανόηση περιλαμβάνει τον συσχετισμό κειμενικών πληροφοριών με προϋπάρχουσες γνωστικές δομές ή σχήματα και προϋποθέτει δύο

⁴² Ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται λέξεις, φράσεις, εικόνες, ήχους, νοήματα κ.ά. (τα διαθέσιμα σχέδια) και τη σχέση που έχουν μεταξύ τους, υποβοηθείται από νοητικές εικόνες, αξιοποιεί κριτικά και δημιουργικά τις εμπειρίες και τις γνώσεις του (το σχεδιασμένο) και δημιουργεί τη δική του ερμηνεία, η οποία γίνεται ένα νέο διαθέσιμο σχέδιο για άλλους αναγνώστες (το ανασχεδιασμένο) (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 214). Σχετικά με την παιδαγωγική θεώρηση της ανάγνωσης ως σχέδιο μέσα από την τοποθετημένη πρακτική, την ανοιχτή/ρητή διδασκαλία, την κριτική πλαισίωση και τη μετασχηματισμένη πρακτική βλέπε στο Kern, 2000, σσ. 133-167.

⁴³ Πολλές φορές οι διαδικασίες της ερμηνείας δεν διακρίνονται εμφανώς από αυτές της κριτικής ανάγνωσης, καθώς τόσο η ερμηνεία όσο και η κριτική ανάγνωση βασίζονται στην ανάλυση ρητών και υπόρρητων νοημάτων ενός κειμένου, τα οποία δηλώνουν την προθετικότητα του συντάκτη του και τον συσχετισμό του κειμένου με το ευρύτερο καταστασιακό, κοινωνικοπολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο (Μιχάλης, 2020, σσ. 274-276). Ωστόσο, η παρούσα διατριβή επιχειρεί να εστιάσει στην κριτική ανάγνωση κειμένου – κυρίως ως μια συλλογική διαδικασία ανταλλαγής διαφορετικών οπτικών – στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, χωρίς να παραγνωρίζει κάποια στοιχεία των κοινωνικογνωστικών θεωριών (π.χ. την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και των εμπειριών του αναγνώστη), τα οποία λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό του προτεινόμενου μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

αλληλοσυσχετιζόμενα είδη πληροφοριών: τις οπτικές και τις μη οπτικές. Οπτικές είναι οι πληροφορίες οι οποίες συλλαμβάνονται με το μάτι (είναι αισθητηριακές) και οι μη οπτικές προκύπτουν μέσα από τον συσχετισμό της γλωσσικής ικανότητας, της γνώσης για το θέμα του κειμένου και της γνώσης για τον κόσμο της ανάγνωσης (είναι συσχετιστικές). Η ανάγνωση, επομένως, είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία αντίληψης και συσχετισμού της κειμενικής πληροφορίας με την πληροφορία που φέρνουν οι αναγνώστες στο κείμενο (Vacca, Vacca & Gove, 1991)⁴⁴.

Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης εντάσσονται στις θεωρίες ανταπόκρισης (correspondence theories). Το κοινό στοιχείο των θεωριών ανταπόκρισης είναι η ενασχόλησή τους με τη σχέση ανάμεσα στην αντικειμενική γνώση και την υποκειμενική πραγματικότητα. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης δίνουν έμφαση στις διαδικασίες που ενεργοποιούν την αντίληψη του ατόμου, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να ερμηνεύει γεγονότα και καταστάσεις από το κοινωνικό του περιβάλλον και να τροποποιεί τη συμπεριφορά του (Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 1980, λήμμα *Κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης*, σ. 2709). Σύμφωνα με τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες η ανάγνωση συνιστά μια διαδικασία σκέψης, μέσω της οποίας οι αναγνώστες συσχετίζουν τα σύμβολα με τη γνώση τους για τη γλώσσα/σημείωση, τα κείμενα, τις γνωστικές περιοχές και τον κόσμο, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν το κείμενο που διαβάζουν. Ο συσχετισμός αυτός προϋποθέτει γνωστικές δεξιότητες όπως είναι η διατύπωση προβλέψεων, η συναγωγή συμπερασμάτων και η σύνθεση νοήματος (Kern, 2000, σ. 29)⁴⁵. Από την

⁴⁴ Οι αναγνωστικές διαδικασίες διακρίνονται σε αυτές που επικεντρώνονται στο επίπεδο των γραμμάτων και λέξεων (letter-and-word-level processes) ή σε αυτές που εστιάζουν πάνω από το επίπεδο της λέξης (above-the-word-level processes). Στην πρώτη κατηγορία αποκωδικοποιούνται τα γραφικά σύμβολα με ήχους και σταδιακά σχηματίζονται φράσεις, προτάσεις και κείμενα ενώ στη δεύτερη κατηγορία η ανάγνωση ξεκινά από την προηγούμενη γνώση και εμπειρία του αναγνώστη, από υποθέσεις και προβλέψεις (Vacca, Vacca & Gove, 1991). Στην πρώτη περίπτωση ο σκοπός είναι η ακρίβεια και η ευχέρεια στην ανάγνωση ενώ στη δεύτερη η αποθήκευση της κειμενικής πληροφορίας και η ενσωμάτωσή της στην προηγούμενη γνώση. Μια ολιστική διδασκαλία της ανάγνωσης ενός κειμένου περιλαμβάνει και τις δύο παραπάνω διαδικασίες λαμβάνοντας υπόψη της, παράλληλα, τον δυναμικό/διαδραστικό χαρακτήρα ανάμεσα στον συγγραφέα, τον αναγνώστη και το κείμενο (Harris and Sipay, 1984· Verhoeven και Perfetti, 2008).

⁴⁵ Από τις πιο σημαντικές κοινωνικογνωστικές θεωρίες για την ανάγνωση είναι η θεωρία του σχήματος (schema theory) – η οποία αναπτύχθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 – και αναδεικνύει ως βασική της διάσταση την οργάνωση της προϋπάρχουσας γνώσης (Rumelhart, 1980). Η γνώση, σύμφωνα με τη θεωρία του σχήματος, οργανώνεται συστηματικά στο μυαλό μας σε νοητικές δομές που αναπαριστούν την αντίληψή μας για πράγματα, γεγονότα ή καταστάσεις. Οι δομές αυτές ονομάζονται σχήματα, τα οποία υποστηρίζουν την κατανόηση μέσα από την ενσωμάτωση νέων γνώσεων στις προϋπάρχουσες (Coady, 1979), την τροποποίηση ή αναδόμηση υπάρχοντων σχημάτων (Μπασέτας,

άλλη ο εποικοδομισμός (constructivism) εντάσσεται στις θεωρίες συνοχής (coherence theories) και απορρίπτει την άποψη των θεωριών ανταπόκρισης ότι η υποκειμενική γνώση ανταποκρίνεται στην εξωτερική πραγματικότητα. Αντίθετα προς τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες ο εποικοδομισμός εστιάζει στην εσωτερική συνοχή, στο πώς δηλαδή το κάθε άτομο «οικοδομεί» ενεργά τη γνώση είτε ατομικά με βάση το ηλικιακό επίπεδο της νοητικής του ανάπτυξης (γνωστικός εποικοδομισμός/Piaget) είτε με τη βοήθεια του κοινωνικού περιβάλλοντος (κοινωνικός εποικοδομισμός/Vygotsky), στην εσωτερίκευση δηλαδή της γνώσης μέσα από γνωστικές (π.χ. αφομοίωση, προσαρμογή και εξισορρόπηση) ή κοινωνικές διαδικασίες (στήριξη και βαθμιαία αυτονόμηση από έμπειρους συνομήλικους ή ενήλικες μέσα από τον διάλογο και την κοινωνική επαφή) (Handsfield, 2016, 3^ο κεφάλαιο με τίτλο *Θεωρίες συνοχής: Γνωστικός εποικοδομισμός* και 4^ο κεφάλαιο με τίτλο *Θεωρίες συνοχής: Κοινωνικός εποικοδομισμός*· Pritchard, 2009, σσ. 17-24· Reyes & Vallone, 2008, σσ. 27-34)⁴⁶.

Στη θεώρηση της ανάγνωσης ως διαδικασίας ευρεία χρήση έχει το *διαδικαστικό μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο η επαφή του αναγνώστη με ένα

2002). Οι προϋπάρχουσες γνώσεις περιλαμβάνουν τόσο λογικά όσο και συναισθηματικά στοιχεία. Λογικά στοιχεία είναι οι γνώμες, οι παραδοχές και οι πεποιθήσεις – κάποιες από τις οποίες βασίζονται στη λογική σκέψη και άλλες στην εμπειρία. Συναισθηματικά στοιχεία αποτελούν, κυρίως, η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του αναγνώστη για τη διαδικασία της ανάγνωσης καθώς και η στάση του απέναντι σε αυτή (Ruddel & Unrau, 2013, σ. 1020). Το σχήμα, με άλλα λόγια, είναι μια γνωστική κατασκευή, η οικοδόμηση της οποίας αφορά τον τρόπο που οι αναγνώστες συνδυάζουν στοιχεία τα οποία αντλούν από την ανάγνωση του κειμένου με δικές τους νοητικές αναπαραστάσεις καταστάσεων, γεγονότων ή φαινομένων (Wallace, 2003, σ. 22).

⁴⁶ Ο εποικοδομισμός αντιλαμβάνεται τη μάθηση: α) ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο γνωστό και το νέο, υπό μάθηση, αντικείμενο, β) ως μια κοινωνικά τοποθετημένη διαδικασία και γ) ως μια μεταγνωστική διαδικασία διερεύνησης του τρόπου και των δυσκολιών της μάθησης. Με βάση την εποικοδομιστική θεώρηση προσδιορίζονται από τους Wray και Lewis τέσσερις παιδαγωγικές αρχές για τη μάθηση (όπως αναφέρονται στο Pritchard, 2009 σ. 28): 1) οι μαθητές χρειάζονται την προηγούμενη γνώση για να μπορούν να μάθουν νέα πράγματα και να κάνουν συνδέσεις, 2) οι γνώσεις παρέχονται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και συζήτηση σε ομάδες με ή χωρίς τον δάσκαλο, 3) θεωρούνται σημαντικά τα περιεχόμενα με νόημα (meaningful contexts) και 4) είναι αναγκαίο να προωθείται η επίγνωση των παιδιών για τις δικές τους διαδικασίες σκέψης.

Βασική θέση του κοινωνικού εποικοδομισμού, η οποία τον διαφοροποιεί από τον γνωστικό, είναι ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν πέρα από το στάδιο της νοητικής τους ανάπτυξης με την κατάλληλη υποστήριξη (Pritchard, 2009, σ. 115). Δύο βασικές έννοιες για τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού είναι η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development) και η σκαλωσιά (scaffolding). Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι η απόσταση ανάμεσα σε ό,τι ο μαθητής ξέρει και σε αυτό που μπορεί να μάθει με τη βοήθεια ενός έμπειρου/ειδικού συνομήλικου ή ενήλικα (Vygotsky, 1978, σ. 86). Η σκαλωσιά είναι η φθίνουσα (fading) υποστήριξη στους μαθητές από έμπειρους/ειδικούς μέχρι να γίνουν αυτόνομοι σε ένα μαθησιακό έργο που αναλαμβάνουν (Reyes & Vallone, 2008, σ. 34). Οι κοινωνικοί εποικοδομιστές συνέλαβαν την οικοδόμηση του νοήματος ως μια κοινωνική ή συλλογική διαδικασία αναδεικνύοντας το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού, το οποίο καθιστά την ανάγνωση και τη γραφή κειμένων ως μια κοινωνική διαδικασία κατανόησης και παραγωγής νοήματος και τους αναγνώστες ως ενεργά μέλη κοινότητων.

κείμενο, προκειμένου αυτός να το κατανοήσει, διέρχεται από τρεις φάσεις: α) την προ-αναγνωστική, β) την κυρίως αναγνωστική και γ) τη μετα-αναγνωστική. Στην προ-αναγνωστική φάση ανακαλούνται οι σχετικές με το θέμα, το είδος του κειμένου, τις επικοινωνιακές περιστάσεις και το περιεχόμενο γνώσεις, ενεργοποιούνται τα νοητικά σχήματα για το θέμα και τον κόσμο, κινητοποιείται το ενδιαφέρον του αναγνώστη, γίνεται προεπισκόπηση των στοιχείων του κειμένου (π.χ. τίτλος, υπότιτλος, πίνακες, εικόνες κ.ά.) και δημιουργούνται προσδοκίες ή προβλέψεις για τη μορφή και το περιεχόμενό του. Η ανάγνωση γίνεται αντιληπτή ως μια καθοδική διαδικασία από πάνω προς τα κάτω (top-down reading process) ή ως μια διαδικασία καθοδηγούμενη από υποθέσεις (hypothesis-driven process). Στην κυρίως αναγνωστική φάση ο αναγνώστης εμπλέκεται δυναμικά σε δραστηριότητες κατανόησης και επεξεργασίας του κειμένου σε σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο, αναγνωρίζει πιο προσεκτικά στοιχεία της δομής του κειμένου, της συνοχής, του ύφους και της αλληλουχίας του, διατυπώνει υποθέσεις για τη συνέχεια ή καλύπτει τα «κενά» του κειμένου, επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τις προσδοκίες του, εξάγει συμπεράσματα και αξιολογεί τις απόψεις του συγγραφέα. Η ανάγνωση στη φάση αυτή θεωρείται ως μια ανοδική διαδικασία από κάτω προς τα πάνω (bottom-up reading process) ή ως μια διαδικασία καθοδηγούμενη από τα δεδομένα (data-driven process). Με τον συνδυασμό ανοδικής και καθοδικής ανάγνωσης επιτυγχάνεται η συνολική κατανόηση του κειμένου. Τέλος, η μετα-αναγνωστική φάση συνιστά φάση αναστοχασμού, ελέγχου της κατανόησης και αξιολόγησης του βαθμού της επίτευξής της, εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών, στρατηγικών περίληψης, οπτικοποίησης, εννοιολογικής χαρτογράφησης κ.ά. (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σσ. 253-262· Bobrow & Norman, 1975· Kendeou, van den Broek, White & Lynch, 2007· Mason and Au, 1990· Μιχάλης, 2013, σ. 174-176· Μιχάλης, 2020, σσ. 277-278· Neufed, 2005· Psaltou-Joysey, 2010, σσ. 162-165· Vacca, Vacca & Gove, 1991)⁴⁷.

⁴⁷ Οι διαδικασίες της καθοδικής και ανοδικής ανάγνωσης είναι περισσότερο εμφανείς στην παιδαγωγική του διδακτικού και του αυθεντικού γραμματισμού αντίστοιχα. Για τον διδακτικό γραμματισμό η ανάγνωση συνιστά μια διαδικασία αποκωδικοποίησης, η οποία περιλαμβάνει τα συνθετικά φωνήματα, δηλαδή την αρχική ανάλυση των λέξεων σε ήχους γραμμάτων (φθόγγους) ή την αντιστοίχιση γραμμάτων και ήχων και ύστερα τη σύνθεσή τους σε συλλαβές και λέξεις. Αντίθετα, στον αυθεντικό γραμματισμό η διαδικασία της ανάγνωσης δεν είναι μια διαδικασία αποκωδικοποίησης και προφοράς (sounding) αλλά μια διαδικασία σκέψης και «εμβύθισης» (immersion) σε αυθεντικά κείμενα. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει αναλυτικά φωνήματα και έχει ως αφετηρία της ολόκληρες λέξεις με νόημα, οι οποίες αναλύονται σε ήχους γραμμάτων. Οι παιδαγωγοί της αυθεντικής ανάγνωσης υποστηρίζουν ότι η καλύτερη στρατηγική για να καθορίσουμε τη σημασία του νοήματος μιας άγνωστης λέξης είναι να

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό, ότι η πορεία της ανάγνωσης βαίνει σταδιακά από την αποκωδικοποίηση συμβόλων (γραμμάτων, λέξεων, ήχων, εικόνων κ.ά.) στην κατανόηση, την ερμηνεία και στην κριτική τους ανάγνωση – διαδικασίες που επιτυγχάνονται μέσα από τον συσχετισμό των συμβόλων μεταξύ τους αλλά και τη συνειδητοποίηση του ρόλου των συμβόλων αυτών αφενός στη δημιουργία νοήματος σε σχέση με τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές και αφετέρου στην κατασκευή νοήματος από τους ίδιους τους αναγνώστες με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Επιπλέον, η ανάγνωση σήμερα δεν θεωρείται μόνο ατομική γνωστική διαδικασία αλλά και μια συλλογική διαδικασία ανταλλαγής οπτικών. Το νέο ήθος των νέων γραμματισμών (η συλλογικότητα και η συμμετοχικότητα) προωθείται παιδαγωγικά και μέσα από τις διαδικασίες των *κοινοτήτων πρακτικής* (communities of practice), μια έννοια την οποία διατύπωσε ο θεωρητικός της εκπαίδευσης Etienne Wenger (1998). Στις κοινότητες πρακτικής ανήκουν όσοι αποτελούν ενεργά μέλη ενός κοινωνικού χώρου. Στις κοινότητες αυτές η μάθηση προκύπτει μέσα από αμοιβαία συνεισφορά των επιμέρους μελών της κοινότητας. Ακόμη περισσότερο η έννοια των *συγγενών χώρων* (η οποία αναφέρθηκε στο 1^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας διατριβής) αποδίδει με μεγαλύτερη ακρίβεια την αλλαγή στο ήθος των νέων γραμματισμών και την ισότιμη αμοιβαία εμπλοκή των συμμετεχόντων, καθώς καθοριστική σημασία για τη συμμετοχή κάποιου έχουν μόνο τα κοινά ενδιαφέροντα και όχι άλλα χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, η τάξη, η φυλή, το μορφωτικό επίπεδο κ.ά. (Gee, 2008). Η συλλογική ταυτότητα (collective identity), η οποία δημιουργείται στις κοινότητες πρακτικής ή στους συγγενείς χώρους, επικεντρώνεται στην αμοιβαία ανταλλαγή επιμέρους φυσικών, συναισθηματικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών των μελών που την απαρτίζουν (Yoon & Sharif, 2015a, σ. 14). Η ανάγνωση στις σχολικές κοινότητες πρακτικής (ή η συλλογική ανάγνωση κειμένων) θεωρείται ως μια διαδικασία από κοινού κατασκευής της ερμηνείας μέσα από την αμοιβαία και ισότιμη ανταλλαγή διαφορετικών οπτικών σε κείμενα που ενδιαφέρουν και εμπλέκουν τα μέλη μιας κοινότητας.

εργαστούμε με βάση τα συμφραζόμενα (context), προβλέποντας το νόημα της λέξης από τις λέξεις που βρίσκονται γύρω από αυτή, να τη συγκρίνουμε με γνωστές λέξεις ή να την παραλείψουμε βγάζοντας νόημα χωρίς αυτή (Kallantzis & Cope, 2012, σσ. 66, 96, 212-213).

Σε αυτό λοιπόν το παιδαγωγικό πλαίσιο της ανάγνωσης ως μιας κοινωνικής διαδικασίας αναπτύσσονται οι αρχές της *συνεργατικής διδασκαλίας* (collaborative teaching), οι οποίες προσφέρονται για την ανάπτυξη διαφορετικών μαθησιακών στιλ⁴⁸ και προτύπων ανάγνωσης⁴⁹ – ως εργαλείων μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης⁵⁰. Οι αρχές αυτές (λ.χ. κοινοί στόχοι και δυναμική αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, καταμερισμός ρόλων και ατομική ευθύνη, κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας, δέσμευση προς την ομάδα κ.ά.) υλοποιούνται μέσα από συλλογικές διαδικασίες, μεθόδους ή τεχνικές όπως η ομαδική ανάγνωση, η δημιουργία κειμένων με πολλούς συγγραφείς (π.χ. τα κοινόχρηστα έγγραφα google), ο καταιγισμός ιδεών στην ομάδα (brainstorming), η ελεύθερη συλλογική συζήτηση για ένα κείμενο, η δομημένη συζήτηση (debate), τα καπέλα σκέψης του DeBono, η τεχνική του placemat/tablemat, οι τέσσερις γωνίες (four corners), θετικό-αρνητικό-ενδιαφέρον (positive-minus-interesting), η μέθοδος της συναρμολόγησης (jigsaw) κ.ά. (βλέπε στα Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σσ. 274-275· Δεμερτζή & Λεουτσάκος, 2017, σσ. 63-69· Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2009, σσ. 363, 373).

⁴⁸ Με τον όρο *μαθησιακό στιλ* (*learning style*) εννοούμε διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους κάποιο άτομο αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται διάφορες πληροφορίες. Τα στιλ μάθησης διακρίνονται, κυρίως, με βάση τις προτιμήσεις στους αισθητηριακούς τρόπους αντίληψης των πληροφοριών (π.χ. οπτικός, ακουστικός κ.ά.), την προσωπικότητα (π.χ. εσωστρεφής/εξωστρεφής, λογικός/διαισθητικός κ.ά.) και τις γνωστικές διαφοροποιήσεις της σκέψης (π.χ. ανεξάρτητη/εξαρτημένη, αναλυτική/σφαιρική κ.ά.) (Psaltou-Joycey, 2010, σ. 102). Οι Silver, Hanson, Strong και Schwartz (1980) προσδιόρισαν τέσσερα μαθησιακά στιλ: 1) το στιλ της εκμάθησης γνώσεων (mastery style), το οποίο επικεντρώνεται στη συγκράτηση στη μνήμη βασικών γεγονότων, 2) το στιλ της κατανόησης (understanding style), το οποίο περιγράφει τη μάθηση που βασίζεται στην καλλιέργεια λογικών δεξιοτήτων, κατανόησης εννοιών και προτύπων μέσα από διαδικασίες ανάλυσης, σύγκρισης-αντίθεσης, αιτίου-αποτελέσματος κ.ά., 3) το διαπροσωπικό στιλ (interpersonal style), το οποίο αναφέρεται στη μάθηση που αποκτάται από προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση σε συλλογικές διαδικασίες μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και συνδέει τη γνώση με την καθημερινή ζωή και 4) το στιλ της αυτο-έκφρασης (self-expressive style), το οποίο αποδίδει τη μάθηση που παράγει πρωτότυπη σκέψη μέσα από την έρευνα, τη δημιουργική εφαρμογή και τη σύνθεση παλιών και νέων δεξιοτήτων και πληροφοριών. Οι μαθητές καλό είναι να «δοκιμάζουν» όλα τα μαθησιακά στιλ, πριν επιλέξουν αυτό ή αυτά τους ταιριάζει/ουν καλύτερα.

⁴⁹ Με τον όρο *πρότυπα ή μοτίβα ανάγνωσης* (patterns of reading) εννοούμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάποιος αναγνώστης, ατομικά, ανά ζεύγη ή ομαδικά, επιλέγει να διαβάσει κάθε φορά ένα κείμενο. Τέτοια πρότυπα ανάγνωσης είναι τα εξής: διαβάζω & προβλέπω, διαβάζω & σημειώνω για να συζητήσω, διαβάζω & συνδέω με το κείμενο με άλλα κείμενα, τα βιώματά μου ή την κοινωνική πραγματικότητα, διαβάζω & διατυπώνω ερωτήσεις, διαβάζω & συνοψίζω, διαβάζω & σκιστάρω κ.ά. (Λεουτσάκος, 2018β· McLaughlin & DeVoogd, 2004, σσ. 41-45).

⁵⁰ Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης εδράζεται στη φιλοσοφία του εποικοδομησμού, ο οποίος αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως ενεργητική διαδικασία «οικοδόμησης» προσωπικού νοήματος. Ως *διαφοροποιημένη διδασκαλία* ορίζεται: «η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία η διδασκαλία και η μάθηση οργανώνονται με βάση μια ποικιλία μέσων και διαδικασιών, ώστε να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, τις ικανότητες, τις επιδόσεις τους, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους με στόχο τόσο την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, σ. 128).

Σημαντική υπήρξε στη μελέτη ειδικότερα της λογοτεχνικής ανάγνωσης η συμβολή της λογοτεχνικής θεωρίας. Η πλάνη του αντικειμενισμού της Νέας Κριτικής (New Criticism), της κυρίαρχης λογοτεχνικής θεωρίας από τη δεκαετία του 1930 έως τα τέλη της δεκαετίας του 1960, η οποία πρόβαλλε ως βάση για την ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου την ενδοκειμενική ανάγνωση (close reading), έφερε στο προσκήνιο τον κυρίαρχο ρόλο του αναγνώστη ως σημαντικού παράγοντα νοηματοδότησης του λογοτεχνικού κειμένου και ανέδειξε την υποκειμενικότητα της ερμηνείας (Αρσενίου, 2012, σσ. 230 & 238-240· Φρυδάκη, 2003, σσ. 162-168). Πρόδρομος των σύγχρονων αναγνωστικών θεωριών είναι η *συναλλακτική θεωρία* (transactional theory) της Αμερικανίδας Louise Rosenblatt, η οποία θέτει στο επίκεντρο τη φωνή του αναγνώστη και τον δυναμικό ρόλο ανάμεσα σε αυτόν και στο κείμενο αξιοποιώντας σκόπιμα τον όρο συναλλαγή (transaction) αντί για τον όρο αλληλεπίδραση (interaction) (Alvermann & Unrau, 2013, σ. 56). Η συναλλακτική θεωρία αντιμετωπίζει κάθε πράξη της ανάγνωσης ή κάθε αναγνωστικό γεγονός ως μια συναλλαγή ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Το νόημα δεν προϋπάρχει στο κείμενο ή στον αναγνώστη, αλλά απορρέει από τη συναλλαγή ανάμεσά τους. Ο αναγνώστης, σύμφωνα με τη Rosenblatt έχει δύο στάσεις απέναντι στο κείμενο: α) την πληροφοριακή/επαγωγική (efferent stance) και β) την αισθητική (aesthetic stance). Κάθε φορά που ο αναγνώστης υιοθετεί την πληροφοριακή/επαγωγική στάση, συναλλάσσεται με το κείμενο με σκοπό να αντλήσει πληροφορίες από αυτό ή να κατανοήσει τις αναπαραστάσεις του. Όταν συναλλάσσεται με το κείμενο έχοντας αισθητική στάση, ο αναγνώστης εστιάζει στις εμπειρίες που αναπαριστώνται σε ένα αναγνωστικό γεγονός, στην απόλαυση που επιφέρει η ανάγνωση και στα συναισθήματα που δημιουργούνται από την επαφή με το κείμενο (Alverman & Unrau, 2013, σσ. 61-62· Rosenblatt, 1978, σ. 25). Οι δύο στάσεις αυτές συνυπάρχουν σε ένα συνεχές και οι αναγνώστες πότε υιοθετούν περισσότερο τη μια στάση και πότε την άλλη (McDaniels, 2006, σσ. 30-31).

Η φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού συμπληρώνει τη συναλλακτική θεωρία με την κριτική στάση (critical stance), η οποία αναφέρεται στον εντοπισμό και την ανάλυση θεμάτων εξουσίας (αδικιών και κοινωνικών ανισοτήτων) που προβάλλονται στα κείμενα, αναδεικνύει ζητήματα πολιτικής σκέψης, κοινωνικής δράσης, ενεργού πολιτεϊότητας, δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης, μελετά

τις φωνές που κυριαρχούν και αυτές που αποσιωπώνται, τις προθέσεις και τα κίνητρα των δημιουργών των κειμένων, καθώς και το πώς αυτοί επιχειρούν να επηρεάσουν τους αναγνώστες τους (McDaniels, 2006, σ. 32· Yoon, 2016, σσ. 44-46). Η κριτική στάση συμβάλλει στη θεώρηση της ανάγνωσης ως μια τοποθετημένη κοινωνική πρακτική, τόσο στο πλαίσιο της φιλελεύθερης – ανθρωπιστικής φιλοσοφικής παράδοσης του γραμματισμού (liberal-humanistic philosophical tradition) (Stevens & Bean, 2007, σσ. 25, 124) όσο και στο πλαίσιο των μετανεωτερικών, κοινωνικοπολιτισμικών και εποικοδομιστικών θεωριών μάθησης (Bayham, 2002, σσ. 253-254).

4.2. Κριτική σκέψη και κριτικότητα

Ένας από τους δύο βασικούς άξονες της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού, όπως επισημάνθηκε στο 2^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας διατριβής, είναι ο *άξονας της κριτικής σκέψης*. Η κριτική σκέψη δεν αποσκοπεί μόνο στην αναγνωστική κατανόηση αλλά συμβάλλει και στην επίτευξη άλλων στόχων όπως η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και η διαμόρφωση κρίσεων (Ritchhart, Church & Morrison, 2011, σ. 14). Η κριτική σκέψη είναι δύσκολο να οριστεί, καθώς περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές δεξιότητες, οι οποίες πολλές φορές υιοθετούνται ταυτόχρονα και σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό (Walsh & Laurel, 2014, 1^ο κεφάλαιο με τίτλο *Κριτική σκέψη*).

Η κριτική σκέψη είναι «η ικανότητα να αναλύουμε γεγονότα, να παράγουμε και να οργανώνουμε ιδέες, να αντιστεκόμαστε σε απόψεις, να κάνουμε συγκρίσεις, να οδηγούμαστε σε συνεπαγωγές, να αξιολογούμε επιχειρήματα και να λύνουμε προβλήματα» (Chance, 1986, σ. 6). Η κριτική σκέψη, σύμφωνα με τους Barnet και Bedau (2014, σ. 10) περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την ανάλυση των μερών ενός προβλήματος, ώστε να κατανοήσουμε τον τρόπο που τα μέρη αυτά συνδέονται, καθώς και την αξιολόγηση των παραδοχών μας. Η κριτική σκέψη θεωρείται ως μια υψηλής τάξης δραστηριότητα σκέψης, η οποία απαιτεί ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων όπως τη διάκριση ανάμεσα σε αποδεδειγμένα γεγονότα και ισχυρισμούς, τον διαχωρισμό ανάμεσα στις σχετικές και τις άσχετες πληροφορίες για ένα θέμα, τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών, της σαφήνειας και της ισχύος των επιχειρημάτων, των αναπόδεικτων υποθέσεων, των προκαταλήψεων, των λογικών πλανών και ασυνεπειών κ.ά. (Pascarella & Terenzini, 1991, σ. 118· Burden & Byrd, 1994). Τα χαρακτηριστικά της κριτικής

σκέψης και οι γνωστικές δεξιότητες που την απαρτίζουν συνιστούν βασικά εργαλεία της κριτικής ανάγνωσης.

Το 1990 ο Αμερικανικός Φιλοσοφικός Σύνδεσμος (American Philosophical Association) συγκέντρωσε 46 ειδικούς για το θέμα της κριτικής σκέψης και αυτή η συνάντηση οδήγησε στην παραγωγή της *Αναφοράς των Δελφών* (Delphi Report), στην οποία καταγράφονται οι εξής γνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης:

- 1) η *ερμηνεία*, η οποία περιλαμβάνει τις δεξιότητες της κατηγοριοποίησης, της αποκωδικοποίησης, της σπουδαιότητας και της επεξήγησης,
- 2) η *ανάλυση*, η οποία περιλαμβάνει τις δεξιότητες της εξέτασης των ιδεών, της αναγνώρισης και της ανάλυσης των επιχειρημάτων,
- 3) η *αξιολόγηση*, η οποία περιλαμβάνει τη δεξιότητα της αξιολόγησης των ισχυρισμών και των επιχειρημάτων,
- 4) η *συνεπαγωγή*, η οποία περιλαμβάνει τις δεξιότητες της αναζήτησης τεκμηρίων, της παροχής εναλλακτικών οπτικών και της εξαγωγής συμπερασμάτων,
- 5) η *εξήγηση*, η οποία περιλαμβάνει τις δεξιότητες της δήλωσης αποτελεσμάτων, της αιτιολόγησης διαδικασιών και της παρουσίασης επιχειρημάτων και
- 6) η *αυτορρύθμιση*, η οποία περιλαμβάνει τις δεξιότητες της αυτοεξέτασης και της αυτοδιόρθωσης.

Παράλληλα με τις δεξιότητες αυτές η έννοια της κριτικής σκέψης εμπεριέχει και τη διάσταση των *προδιαθέσεων* (dispositional dimension), δηλαδή των νοητικών συνηθειών (habits of mind) ή των συναισθηματικών στάσεων, οι οποίες είναι αναγκαίες για την εξάσκηση στην κριτική σκέψη. Στις προδιαθέσεις περιλαμβάνονται το ερευνητικό πνεύμα, το ενδιαφέρον για επαρκή πληροφόρηση, η ετοιμότητα για την αξιοποίηση ευκαιριών, η ανοιχτότητα του πνεύματος, η ευλυγισία στην παροχή εναλλακτικών οπτικών, η προθυμία αλλαγής οπτικής για ένα θέμα, η ειλικρίνεια στην αντιμετώπιση προκαταλήψεων και στερεοτύπων κ.ά. (Facione 1990).

Οι παραπάνω οπτικές για την κριτική σκέψη εστιάζουν στη διαμόρφωση και τεκμηρίωση μιας κρίσης, χωρίς όμως να αναφέρονται στη δράση (Davies & Barnett, 2015, σσ. 11-12) – βασικό στοιχείο που συνδέει την κριτική σκέψη με την Κριτική Παιδαγωγική και τον κριτικό γραμματισμό. Η κριτική σκέψη σε διδάσκει πώς να σκέφτεσαι κριτικά όχι πώς να σκέφτεσαι πολιτικά, επισημαίνουν οι Burbule και Berk (1999, σ. 50). Συχνά, από τους εκπροσώπους της Κριτικής

Παιδαγωγικής και της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού γίνεται χρήση της έννοιας της *κριτικότητας* (criticality), η οποία είναι πιο ευρεία από την κριτική σκέψη – ουσιαστικά την εμπεριέχει – και συμπεριλαμβάνει όχι μόνο το επιχείρημα, την κρίση και τον αναστοχασμό αλλά και την ευρύτερη ατομική ταυτότητα, τη συμμετοχή στον κόσμο και την κοινωνική δράση. Το να σκέφτεσαι κριτικά για τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής σημαίνει να αναγνωρίζεις, να κρίνεις και να αντιπαρατίθεις (σ)τους κυρίαρχους κοινωνικούς σχηματισμούς, να καλλιεργείς όχι μόνο τη σκέψη και την πνευματική χειραφέτηση αλλά και την κοινωνική δράση με σκοπό τον μετασχηματισμό της κοινωνίας προς την κατεύθυνση της ισότητας και της δικαιοσύνης. Η κριτικότητα απαιτεί, κατά τον Freire, την πράξη (praxis), δηλαδή τον κριτικό αναστοχασμό σε συνδυασμό με την κοινωνική δράση.

Η έννοια της κριτικότητας στη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού διερευνήθηκε διεξοδικά στην εργασία της ερευνήτριας του κριτικού γραμματισμού Hilary Janks (2010), η οποία αναζητά στα κείμενα σχέσεις γλώσσας και εξουσίας. Η κριτική ανάγνωση στο πλαίσιο της κριτικότητας προσανατολίζεται και προς την ανάγνωση του αναγνώστη (reading the reader), και όχι μόνο του κειμένου, με σκοπό την κατανόηση του πώς αυτός «ευθυγραμμίζεται» με τις οπτικές που προβάλλει ο δημιουργός ενός κειμένου. Η πιο ισχυρή θεώρηση της κριτικότητας περιλαμβάνει την επίγνωση μιας πιθανής διαφοράς ανάμεσα στην πραγματικότητα του κειμένου και στον υπονοούμενο ή ιδανικό αναγνώστη. Υιοθετώντας τον ρόλο του αναγνώστη ως κριτικού αναλυτή, ο κριτικός πλέον αναγνώστης στοχεύει σε μια απόσταση από τη συμβατική, φιλική ή a priori θετική στάση του απέναντι στο κείμενο. Η συμμετοχική πλευρά της κριτικότητας στον κριτικό γραμματισμό έχει δύο διαστάσεις: την επίγνωση της καταπίεσης – γνωστή ως κριτική συνειδητοποίηση – και μια πιο πρακτική διάσταση, την αντίσταση στην καταπίεση (Davies & Barnett, 2015, σσ. 15-21).

Οι βασικές οπτικές της κριτικής σκέψης (αλλά και της κριτικότητας), σύμφωνα με τους παιδαγωγούς Martin Davies και Ronald Barnett (2015, σσ. 6-8) είναι τρεις: η φιλοσοφική, η εκπαιδευτική και η κοινωνικά ενεργή οπτική⁵¹. Η

⁵¹ Οι παιδαγωγοί Davies και Barnett (2015, σ. 8) στο μοντέλο τους για την ανώτερη εκπαίδευση θεωρούν ότι οι τρεις αυτές οπτικές της κριτικής σκέψης δεν διαχωρίζονται τελείως μεταξύ τους αλλά συνυπάρχουν. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τουλάχιστον έξι διακριτές αλλά και συνδεδεμένες μεταξύ τους διαστάσεις: 1) δεξιότητες κριτικής επιχειρηματολογίας, λογικής σκέψης και συναγωγής

φιλοσοφική οπτική (philosophical perspective) έχει τις απαρχές της στη δεκαετία του 1970 και ενδιαφέρεται για τη λογική σκέψη, την αναγνώριση και αξιολόγηση των επιχειρημάτων, για το πώς η κριτική σκέψη σχετίζεται με τη γλωσσική χρήση σε καθημερινά περιβάλλοντα ως μέρος μιας μεταγνωστικής διαδικασίας. Η *εκπαιδευτική οπτική* (educational perspective) επικεντρώνεται στην ευρύτερη εκπαιδευτική ανάπτυξη του μαθητή μέσα από την καλλιέργεια της κριτικο-κοινωνικής στάσης. Η *κοινωνικά ενεργή οπτική* (socially active perspective) προβάλλει τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της Κριτικής Παιδαγωγικής, την προώθηση του πολιτικού ακτιβισμού και της κριτικής πολιτεότητας καθώς και τον δημιουργικό χαρακτήρα της ανθρώπινης σκέψης. Η ανάδυση της Κριτικής Παιδαγωγικής συνέβαλλε στη θεώρηση της κριτικής σκέψης ως ιδεολογικού ζητήματος και όχι μόνο ως μιας διαδικασίας ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των επιχειρημάτων.

Η γλωσσολόγος Chitra Varaprasad (1997) συσχετίζει την κριτική σκέψη με την κριτική ανάγνωση υποστηρίζοντας ότι ο συνδυασμός τους καθιστά ικανούς τους αναγνώστες να δημιουργούν επιχειρήματα, να αιτιολογούν απόψεις και να αξιολογούν ένα κείμενο.

Η κριτική ανάγνωση ορίζεται από τους Harris & Hodges (1981) ως:

1) η διαδικασία του να κάνει κανείς κρίσεις όταν διαβάζει, το να αξιολογεί τη σχετικότητα και την επάρκεια αυτού που διαβάζει, 2) μια πράξη ανάγνωσης στην οποία η ερωτηματική στάση, η λογική ανάλυση και η συνεπαγωγή χρησιμοποιούνται για να κρίνουν την αξία αυτού που διαβάζεται σύμφωνα με τα καθιερωμένα πρότυπα και 3) η κρίση της αξιοπιστίας ή της αξίας αυτού που διαβάζεται βασισμένη σε σταθερά κριτήρια προτύπων που αναπτύσσονται μέσα από την προηγούμενη εμπειρία (σ. 74).

Διαβάζω με κριτικό μάτι σημαίνει αξιολογώ τι διαβάζω, όχι μόνο τι λέει το κείμενο, αλλά και πώς και γιατί το λέει, διαβάζω και ξαναδιαβάζω σημειώνοντας, υπογραμμίζοντας, διατυπώνοντας ερωτήσεις και «συνομιλώντας» με το κείμενο, διαβάζω έχοντας έναν σκοπό, μελετώ τις προθέσεις, την ταυτότητα του συγγραφέα και το μέσο δημοσίευσης. Διαβάζω κριτικά σημαίνει αμφισβητώ αυτά που διαβάζω, συσχετίζω το κείμενο με άλλες πηγές και τις δικές μου εμπειρίες, ψάχνω για προκαταλήψεις, για αναντιστοιχίες, για ανεξακρίβωτες πληροφορίες, για γενικεύσεις, για λανθάνουσες παραδοχές κ.ά. (Wallace, 1995). Διαβάζω κριτικά σημαίνει ότι αμφισβητώ τα σχήματα που έχω διαμορφώσει και τα μετασχηματίζω.

συμπερασμάτων, 2) κριτικές εκτιμήσεις, 3) προδιαθέσεις κριτικής σκέψης και στάσεις, 4) ανάληψη κριτικών δράσεων, 5) κοινωνική και ιδεολογική κριτική και 6) δημιουργικότητα και ανοιχτότητα.

Ο μετασχηματισμός ενός γνωστικού σχήματος – περισσότερο από την επιβεβαίωσή του – συνιστά μια βασική αρχή της κριτικής ανάγνωσης (Wallace, 2003, σ. 23).

Η κριτική ανάγνωση στο πλαίσιο της κριτικότητας και της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τη συλλογική/από κοινού (collaborative/cooperative) διαπραγμάτευση του νοήματος ενός κειμένου και την αμφισβήτηση από τον αναγνώστη των ιδεών του συγγραφέα του χωρίς, ωστόσο, να είναι επιτρεπτό να οδηγεί σε μια απόλυτα ανοιχτή και υποκειμενική οπτική, η οποία να δικαιολογεί όλες τις πιθανές ερμηνείες. Κάποιοι από αυτές τις ερμηνείες θεωρούνται πιο αξιόπιστες από άλλες, καθώς οι κριτικοί αναγνώστες σε μια αναγνωστική κοινότητα αξιολογούν τα επιχειρήματα και τα αποδεικτικά στοιχεία των κειμένων καθώς και τις ιδεολογίες που «κρύβονται πίσω από τις λέξεις» μέσα από τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα και οι γλωσσικές λειτουργίες που κάθε φορά επιτελούνται (π.χ. σεξιστική χρήση λέξεων, παράλειψη του δράστη, απόκρυψη της αιτιότητας κ.ά.). Στην ουσία οι κριτικοί αναγνώστες/αναλυτές ασκούν «μετακριτική» αμφισβητώντας όχι μόνο τις οπτικές για το κείμενο αλλά και θέτοντας υπό κριτικό έλεγχο και τις δικές τους (μέσω του διαλόγου) αποκτώντας κριτική επίγνωση (ibid, σ. 42).

Ωστόσο, κάποιοι επικρίνουν την έννοια της κριτικότητας, καθώς φαίνεται να οδηγεί κατευθυνόμενα σε έναν στερεότυπο διαχωρισμό των καλών από τους κακούς (π.χ. ρατσιστές – θύματα, αφεντικά – εργαζόμενοι κ.ά.), σε μια ήδη διαμορφωμένη αντίληψη εστιασμένη στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων των αδυνάτων έναντι των δυνατών, τους οποίους προσδιορίζει απόλυτα με βάση στερεότυπα ιδεολογικά σχήματα (καπιταλισμός, ανωτερότητα των λευκών κ.ά.) παραγνωρίζοντας άλλες παραδόσεις στην κριτική σκέψη πιο ανοιχτές σε νέες ερμηνείες (Brookfield, 2015, σ. 531). Επίσης, θεωρούν ότι η κριτική ανάγνωση έχει ακόμα τις ρίζες της στη ρασιοναλιστική άποψη για τον κόσμο, επικεντρώνεται στη θεώρηση της κριτικής σκέψης ως ένα σύνολο υψηλών γνωστικών δεξιοτήτων και λιγότερο ανταποκρίνεται στο αίτημα για κοινωνική συμμετοχή και δράση – βασικό αίτημα της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού (Stevens & Bean, 2007, σ. 6). Εκτός από τον προσανατολισμό της κριτικής ανάγνωσης στην κριτική σκέψη και όχι στην κοινωνική δράση, η κριτική που έχει ασκηθεί στην κριτική ανάγνωση εστιάζει και στα εξής σημεία, σύμφωνα με την ερευνήτρια του πεδίου Catherine Wallace (2003, σ. 45):

1. η κριτική ανάγνωση δεν είναι εφικτή, καθώς δεν μπορεί να αναλυθεί το ιδεολογικό βάρος κάθε γλωσσικού χαρακτηριστικού,
2. η κριτική ανάγνωση είναι πατερναλιστική, καθώς υποδεικνύει στους μαθητές πώς να διαβάσουν ένα κείμενο και
3. η κριτική ανάγνωση είναι περιττή, καθώς οι αναγνώστες μπορούν να διαβάζουν με κριτικό τρόπο και χωρίς καθοδήγηση ένα κείμενο.

Η Wallace, απαντώντας στα δύο πρώτα σημεία της κριτικής αυτής, θεωρεί ότι η ανάλυση κάποιων οπτικών ή πτυχών ενός κειμένου είναι εξ ορισμού μια επιλεκτική διαδικασία, η οποία παρέχει μια κατεύθυνση στην κριτική ανάγνωση, προωθεί την κριτική γλωσσική επίγνωση, αποκαλύπτει ιδεολογικά ζητήματα – χωρίς, ωστόσο, να απαιτείται να είναι μια ανάλυση εξαντλητική. Επίσης, τονίζει ότι η Κ.Α.Λ. παρέχει τα εργαλεία για την υποστήριξη των ερμηνειών που προκύπτουν από την κριτική ανάγνωση ενισχύοντας την *μετακριτική επίγνωση* (metacritical awareness) μέσω της συνειδητοποίησης των κάθε λογής γλωσσικών χρήσεων της καθημερινής ζωής και θέτοντας στο στόχαστρο της κριτικής σκέψης τις διαισθητικές και συναισθηματικές αντιδράσεις που προκύπτουν από την ανάγνωση – χωρίς ωστόσο να στοχεύει να χειραγωγήσει την ερμηνεία του αναγνώστη, ώστε αυτός να υποστηρίζει μια συγκεκριμένη *a priori* άποψη (Wallace, 2003, σσ. 46-48).

Για το τρίτο σημείο της κριτικής σχετικά με την κριτική ανάγνωση κειμένων επιχειρείται να δοθεί απάντηση μέσα από την έρευνα της παρούσας διατριβής, καθώς διερευνάται αν η συστηματική χρήση καθοδηγητικών στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κειμένων (Σ.Κ.Α.Κ.) με βάση τον κριτικό γραμματισμό βθαίνει (βελτιώνει) ή όχι την κριτική ανάγνωση των μαθητών.

4.3. Προσεγγίσεις κριτικής ανάγνωσης κειμένων

Τα παραδοσιακά μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που διδάσκονται σειριακά (ιεραρχικά) ενώ τα σύγχρονα δίνουν έμφαση στον ρόλο του αναγνώστη θεωρώντας την ανάγνωση ως μια πιο σφαιρική και ολιστική διαδικασία, η οποία βασίζεται στην *ενορχήστρωση* πολλών και διαφορετικών δεξιοτήτων και στρατηγικών⁵².

⁵² Η ενορχήστρωση των δεξιοτήτων και των στρατηγικών ανάγνωσης και γραφής με σκοπό την απρόσκοπτη υλοποίηση του έργου της ανάγνωσης ή της γραφής αντιστοίχως αποτυπώνεται στη συστημική οπτική, η οποία επισημαίνεται ως μια νέα οπτική για τον γραμματισμό στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής.

Ο αναγνώστης, σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την ανάγνωση, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το κείμενο και δημιουργεί νόημα αξιοποιώντας όχι μόνο τις ιδέες του κειμένου αλλά και τις δικές του γνώσεις και προθέσεις, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι αυθαιρετεί. Η αντίληψη αυτή εκφράζεται στο *μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης* που προτείνει η ψυχοπαιδαγωγός Jocelyne Giasson, το οποίο περιλαμβάνει: α) τον αναγνώστη, τις στάσεις, τις συναισθηματικές του αντιδράσεις για την ανάγνωση, τις γνώσεις του για τη γλώσσα, τον κόσμο και τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες με τις οποίες αυτός εμπλέκεται καθώς επεξεργάζεται το κείμενο, β) το κείμενο, το οποίο απορρέει από τις προθέσεις του συγγραφέα, περιέχει έννοιες και διαθέτει μια συγκεκριμένη οργάνωση και γ) το ψυχολογικό, κοινωνικό ή φυσικό περιβάλλον (Giasson, 2014, σσ. 15-36).

Ο παιδαγωγός Drew Clifford (1980) ανέπτυξε μια τεχνική, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να αντιλαμβάνονται και να κρίνουν τους τρόπους που οι συγγραφείς παράγουν, αναπτύσσουν, επεξηγούν και οργανώνουν τις ιδέες τους. Η *τεχνική του Clifford* περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: 1) την εμπλοκή (involvement), στην οποία οι μαθητές αναπτύσσουν προσωπικό ενδιαφέρον για το κείμενο, 2) την αντίληψη (perception), η οποία αποτυπώνεται μέσα από την έκφραση των ανταποκρίσεών τους παρατηρώντας λεπτομέρειες του κειμένου, 3) την ερμηνεία (interpretation), κατά την οποία οι μαθητές εξάγουν νόημα από το κείμενο και 4) την αξιολόγηση (evaluation), στην οποία διατυπώνουν τις τελικές τους κρίσεις για το κείμενο που διάβασαν.

Ένα μοντέλο βελτίωσης της κριτικής σκέψης και ανάγνωσης είναι αυτό του *συστήματος κατηγοριοποίησης των ερωτήσεων της Carol Barnes* (1979), το οποίο βασίστηκε σε συζητήσεις στην τάξη και αποσκοπούσε να υποβοηθήσει τους μαθητές, ώστε να οργανώνουν και να αναπτύσσουν τις ιδέες τους. Οι κατηγορίες των ερωτήσεων της Barnes, οι οποίες προτείνεται να αξιοποιηθούν είναι: α) ερωτήσεις μνήμης, οι οποίες επικεντρώνονται στην ανάκληση γεγονότων, β) συγκλίνουσες ερωτήσεις, οι οποίες ζητούν από τους μαθητές να εξηγήσουν, να δηλώσουν σχέσεις, να συγκρίνουν ή να επιλύσουν ένα πρόβλημα γ) αποκλίνουσες ερωτήσεις, οι οποίες καλούν τους μαθητές να συνάγουν συμπεράσματα, να προβλέψουν, να υποθέσουν κ.ά. και δ) αξιολογικές ερωτήσεις, οι οποίες ζητούν από τους μαθητές να κρίνουν ή να αιτιολογήσουν μια επιλογή τους. Οι αξιολογικές ερωτήσεις σχετίζονται με την κριτική ανάγνωση.

Η στρατηγική SQ3R είναι μια διαδομένη στρατηγική ανάγνωσης που εφαρμόζεται για ένα μεγάλο εύρος αναγνωστικών σκοπών, είναι ευέλικτη και λαμβάνει υπόψη της τους διαφορετικούς ρυθμούς ανάγνωσης του κάθε αναγνώστη. Είναι ένα ακρωνύμιο στην αγγλική γλώσσα που δηλώνει τα εξής στάδια: έρευνα, ερώτηση, ανάγνωση, ανάκληση, αναθεώρηση⁵³. Το στάδιο της έρευνας (survey) συνιστά το αρχικό στάδιο, όταν οι αναγνώστες επιχειρούν να αποκτήσουν μια γενική ιδέα για το κείμενο κάνοντας μια γρήγορη ανάγνωση (skimming) ή εστιάζοντας σε κάποια σημεία του (scanning). Το στάδιο της ερώτησης (question) εφαρμόζεται πριν την ανάγνωση ως ένα καθοδηγητικό πλαίσιο για την ανάγνωση προσδιορίζοντας τον σκοπό της ανάγνωσης, συσχετίζοντας τις γνώσεις του κειμένου με τις προηγούμενες γνώσεις ή εμπειρίες και ενεργοποιώντας τον αναγνώστη («τι ξέρω – τι θα ήθελα να ξέρω – τι έμαθα», μια στρατηγική γνωστή ως KWL)⁵⁴. Το στάδιο της ανάγνωσης (reading) αναφέρεται στην εστίαση του ενδιαφέροντος στις ιδέες και τα νοήματα του κειμένου. Το στάδιο της ανάκλησης (recall) βασίζεται στην ανακεφαλαίωση των βασικών πληροφοριών του κειμένου. Τέλος, το στάδιο της αναθεώρησης (review) ανταποκρίνεται στη γενική εποπτεία του κειμένου και στην κριτική του θεώρηση μέσα από τον εντοπισμό πιθανών κενών ή παραλείψεων, τη συμφωνία ή τη διαφωνία για ένα θέμα κ.ά. (Walsh, Pezalla & Marshall, 2014, 2^ο κεφάλαιο, *Αναγνωστικές στρατηγικές*, μετά την Εισαγωγή). Τα στάδια της ερώτησης και κυρίως της αναθεώρησης ανταποκρίνονται στο πλαίσιο της κριτικής ανάγνωσης ενός κειμένου.

Η κριτική ανάγνωση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού εμφανίζεται πιο ξεκάθαρα σε θεωρητικά μοντέλα που έχουν προταθεί και κάποια εξ αυτών εφαρμόσται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, π.χ. Αυστραλία, Η.Π.Α., Νότια Αφρική κ.ά.⁵⁵. Στη συνέχεια, περιγράφονται κάποια από αυτά⁵⁶.

⁵³ Στην ελληνική γλώσσα το ακρωνύμιο αυτό θα μπορούσε να έχει τη μορφή 2Ε3Α.

⁵⁴ Σχετικά με τη στρατηγική KWL βλέπε Ogle, D. (1986). "K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text". *The Reading Teacher*, 39, 564-570.

⁵⁵ Ο όρος *μοντέλο* για την κριτική ανάγνωση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού έχει περισσότερο την έννοια ενός διευρυμένου θεωρητικού πλαισίου αρχών και χαρακτηριστικών και σε καμιά περίπτωση δεν συνιστά μια γραμμική ή υποχρεωτική διαδικασία εφαρμογής διδακτικών σταδίων ή βημάτων.

⁵⁶ Στη βιβλιογραφία υπάρχουν και άλλα μοντέλα ή προτάσεις που επικεντρώνονται σε πτυχές της κριτικής ανάγνωσης κειμένων (λογοτεχνικών ή μη λογοτεχνικών) και εφαρμόζουν με διαφορετικούς συνδυασμούς τα χαρακτηριστικά της κριτικής ανάγνωσης (ενδεικτικά Cioffi, 1992· Cunningham, 1980· Paul, 1990· Sebesta, Monson & Senn, 1995· Thomson & Fraeger, 1984· Tomlinson, 1997). Στο πλαίσιο

Το μοντέλο των τεσσάρων πηγών ή πόρων (*four resources' model*) των ερευνητών του γραμματισμού Peter Freebody και Alan Luke συνιστά ένα διαδεδομένο μοντέλο διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης, το οποίο εφαρμόστηκε ευρέως στην Αυστραλία από το νηπιαγωγείο έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό ανταποκρίνεται στην ιδέα της ολιστικής ανάγνωσης και εδράζεται στους ακόλουθους άξονες: α) στο σπάσιμο του κώδικα (*code breaking*) μέσα από την αναγνώριση αφενός συνδέσεων ανάμεσα σε ήχους και γράμματα και αφετέρου δομικών συμβάσεων, β) τη δημιουργία νοήματος (*meaning making*), γ) τη χρήση κειμένου (*text using*) αξιοποιώντας κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις και δ) την κριτική ή την ανάλυση του κειμένου (*text critiquing/analysing*) μέσω της αμφισβήτησης των νοημάτων του (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 215).

Διεξοδικότερα, το σπάσιμο του κώδικα αναφέρεται στην ικανότητα της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης (*coding competence*) ενός κειμένου, στην αναγνώριση γραμμάτων στον συλλαβισμό, προτύπων προτασιακής δομής και γραμματικών συμβάσεων – σε μια διαδικασία η οποία δεν απαιτεί από τους συμμετέχοντες να είναι ενεργοί στην κατανόηση του κειμένου. Η δημιουργία νοήματος αφορά τη σημαντική ικανότητα (*semantic competence*), την ικανότητα δηλαδή κατανόησης και νοηματοδότησης του κειμένου μέσα από θεσμικά και πολιτισμικά πλαίσια, η οποία απαιτεί έναν ενεργό ρόλο τόσο για τον συγγραφέα όσο και για τον αναγνώστη του κειμένου. Η χρήση του κειμένου αποδίδει την πραγματική ικανότητα (*pragmatic competence*), δηλαδή την ικανότητα κατάλληλης χρήσης του κειμένου ανάλογα με το περιεχόμενο (π.χ. εντός και εκτός σχολείου) και τις συμβάσεις για τη δομή, την οργάνωση και τη γλώσσα του κειμένου (π.χ. βαθμός επιστημότητας, τόνος, συνοχή, συνεκτικότητα κ.ά.). Τέλος, η ανάλυση του κειμένου, η οποία συνδέεται με την κριτική ανάγνωση και τον κριτικό γραμματισμό, αναφέρεται στην κριτική ικανότητα (*critical competence*), την ικανότητα δηλαδή αξιολόγησης και αναθεώρησης της δομής και του κόσμου του κειμένου καθώς και των παραδοχών του δημιουργού του, από τη στιγμή που το κείμενο δεν είναι ουδέτερο αλλά αποκρύπτει ή προβάλλει ιδεολογίες, αξίες,

της παρούσας διατριβής καταγράφονται τα πιο σημαντικά, με στόχο την ανάδειξη των κοινών τους χαρακτηριστικών.

συμφέροντα και σκοπιμότητες (Yoon, 2016, σσ. 37-38). Το μοντέλο αυτό δεν είναι ιεραρχικό στην εφαρμογή του αλλά συνδυαστικό (Stevens & Bean, 2007, σ. 6).

Οι παραπάνω ικανότητες, στην αναθεώρηση του μοντέλου στα τέλη της δεκαετίας του 1990, συσχετίστηκαν περισσότερο με πρακτικές παρά με αναγνωστικούς ρόλους (Larson & Marsh, σ. 34). Το μοντέλο έγινε πιο ιστορικά τοποθετημένο και διατυπώθηκε η ανάγκη να αναθεωρείται συνεχώς λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις στη θεωρητική και εμπειρική κατανόηση του γραμματισμού. Οι πρακτικές αυτές με τα συνοδευτικά τους ερωτήματα είναι οι εξής (Luke & Freebody, 1997):

- 1) Πρακτικές κωδικοποίησης (coding practices) με ερωτήματα όπως: *Πώς μπορώ να αποκωδικοποιήσω το κείμενο; Πώς λειτουργεί; Ποια είναι τα πρότυπα και οι συμβάσεις του; Πώς σχετίζονται οι ήχοι με τα σύμβολα;*
- 2) Πρακτικές νοηματοδότησης (text-meaning practices) με ερωτήματα όπως: *Πώς οι ιδέες αναπαριστώνται στο κείμενο; Ποιες είναι οι πιθανές αναγνώσεις που μπορούν να οικοδομηθούν με βάση το κείμενο;*
- 3) Πραγματολογικές πρακτικές (pragmatic practices), με ερωτήματα όπως: *Τι μπορώ να κάνω με το κείμενο τώρα; Τι θα κάνουν οι άλλοι με αυτό;*
- 4) Κριτικές πρακτικές (critical practices) με ερωτήματα όπως: *Τι είδους πρόσωπο, με ποια συμφέροντα και αξίες, μπορεί να διαβάσει το κείμενο; Ποιες θέσεις, φωνές ή συμφέροντα κυριαρχούν; Ποιοι είναι παρόντες και ποιοι απόντες;*

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο με το μοντέλο των τεσσάρων πηγών των Freebody και Luke, ο παιδαγωγός *Bill Green* διατύπωσε το *τριδιάστατο μοντέλο του για τον γραμματισμό (3D model)*, το οποίο έγινε η βάση για την πολιτική του γραμματισμού στις πολιτείες του Κουίνσλαντ και της Νότιας Αυστραλίας καθώς και σε αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Το μοντέλο του Green μοιάζει με το μοντέλο των Freebody και Luke ως προς το ότι θέτει ως σημαντικά στοιχεία του γραμματισμού, όχι μόνο τη λειτουργική διάσταση (αποκωδικοποίηση του κειμένου και γνώση της λειτουργίας του) αλλά και την κριτική διάσταση (ανάλυση, αξιολόγηση και αναδόμηση του κειμένου) (Janks, 2010, σσ. 21-22). Στο μοντέλο του ο Green διακρίνει ως διαστάσεις του γραμματισμού τη λειτουργική (operational), την πολιτισμική (cultural) και την κριτική (critical)⁵⁷. Η λειτουργική

⁵⁷ Για τη διαχρονική αξία του μοντέλου του Green από το 1998 μέχρι σήμερα βλέπε στη συλλογική έκδοση των Bill Green και Catherine Beavis (2012) σχετικά άρθρα από μελετητές του γραμματισμού στην Αυστραλία.

διάσταση αναφέρεται στη εκμάθηση από τον αναγνώστη του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας και της οργάνωσης των κειμένων, η πολιτισμική στον τρόπο που ο γραμματισμός προωθεί την πολιτισμική μάθηση τοποθετώντας τον αναγνώστη σε συγκεκριμένες περιστάσεις (π.χ. στην εργασία, σε ένα μάθημα γεωγραφίας κ.ά.) και η κριτική στον τρόπο που ο γραμματισμός επηρεάζει τη καθημερινή ζωή των ανθρώπων, εξυπηρετεί συμφέροντα ή σκοπιμότητες και μεταφέρει σχέσεις εξουσίας (Green, 1999, σ. 43). Καμιά από τις διαστάσεις αυτές δεν έχει προτεραιότητα έναντι των άλλων, αλλά είναι αλληλεξαρτώμενες και αξιοποιούνται ταυτόχρονα στην τάξη (Green, 1999, σ. 44). Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως ένα θεωρητικό πλαίσιο για να συνδεθούν ο γραμματισμός, το νόημα και ο πολιτισμός με την εξουσία (Vasquez, 2016, σ. 7).

Η τριαντάχρονη έρευνα των μελετητών του κριτικού γραμματισμού *Mitzi Lewison, Amy Seely Flint και Katie van Sluys* στις Η.Π.Α. σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οδήγησε στη διατύπωση τεσσάρων συνδεδεμένων μεταξύ τους διαστάσεων του κριτικού γραμματισμού: α) τη δυνατότητα της ανάδειξης μιας άλλης οπτικής για ένα θέμα μέσα από την ανατροπή της άποψης του συγγραφέα, β) την εξέταση πολλαπλών οπτικών ή διαφορετικών χαρακτήρων που δεν αναφέρονται στα υπό μελέτη κείμενα αλλά εντοπίζονται σε άλλες πηγές κειμένων (π.χ. ιστορικά ή δημοσιογραφικά κείμενα κ.ά.), γ) την εστίαση σε κοινωνικοπολιτικά θέματα και τον προβληματισμό για θέματα εξουσίας μεταξύ των ανθρώπων που εμφανίζονται σε κάθε λογής κείμενα και δ) την ανάληψη δράσης με σκοπό την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη.

Με βάση την πρώτη διάσταση του μοντέλου (ανατροπή της κοινοτοπίας) αξιοποιούμε τη γλώσσα και άλλα σημειωτικά συστήματα για να αντιληφθούμε υπόρρητα νοήματα, να διαμορφώσουμε νέα νοητικά σχήματα και να σκεφτούμε νέα πλαίσια κατανόησης της εμπειρίας μας. Από την άποψη αυτή ο κριτικός γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως ένας τρόπος προβληματοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης ως ιστορικού προϊόντος, συμπερίληψης της μαζικής κουλτούρας και των Μέσων (media) στα Π.Σ. και μελέτης της γλώσσας με σκοπό να εξετάσουμε το πώς «οικοδομείται» η ταυτότητα και αναιρείται το status quo μέσω γλωσσικών/σημειωτικών επιλογών.

Μέσα από τη δεύτερη διάσταση του μοντέλου (αναδεικνύοντας πολλές οπτικές γωνίες) επιχειρείται η κατανόηση των κειμένων μέσα από τη σύγκριση της υποκειμενικής οπτικής του αναγνώστη με τις οπτικές άλλων αναγνωστών. Αυτή η

διάσταση συνιστά μια διαλογική διαδικασία αναστοχασμού για πολλαπλές και αντικρουόμενες οπτικές και αναδεικνύει την αντιπαράθεση ανάμεσα σε κυρίαρχους και μη κυρίαρχους λόγους, την αξιοποίηση πολλών διαφορετικών φωνών και την αμφισβήτηση των κειμένων μέσα από κριτικά ερωτήματα όπως: *Τίνος η φωνή ακούγεται και τίνος παραλείπεται; Ποια κυρίαρχη οπτική προβάλλεται και ποια ή ποιες αποσιωπώνται; κ.ά.*

Η τρίτη διάσταση του μοντέλου (εστιάζοντας σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα) ερείδεται στην πεποίθηση ότι δεν υπάρχει μια ουδέτερη μορφή κοινωνικής πρακτικής και ότι διερευνώνται κατά τη διδασκαλία σε διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα οι σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα/σημείωση και την εξουσία. Σύμφωνα με τη διάσταση αυτή ο κριτικός γραμματισμός επικεντρώνεται στη μελέτη των διάφορων κοινωνικοπολιτικών συστημάτων, στην αμφισβήτηση των άνισων εξουσιαστικών σχέσεων μέσα από τη γλωσσική/σημειωτική ανάλυση και την αξιοποίηση της πολιτικής της καθημερινής ζωής, την οποία η Janks (2010, σσ. 186, 203) χαρακτηρίζει ως πολιτική με μικρό π, σε αντίθεση με την Πολιτική με κεφαλαίο Π, η οποία θέτει προς εξέταση ευρεία πολιτικά ζητήματα (εθνικά ή παγκόσμια), κοινωνικά ή περιβαλλοντικά προβλήματα. Μέσα από τη διάσταση αυτή ο κριτικός γραμματισμός προωθεί τη δημοκρατία και την ενεργή πολιτειότητα.

Η τελευταία διάσταση του μοντέλου των Lewison, Flint και van Sluys (αναλαμβάνοντας δράση και προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη) συνιστά θεμελιακό χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού και της κριτικότητας. Η διάσταση αυτή καλεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να μετακινηθούν από την παθητική ανάγνωση των κειμένων και να γίνουν όχι μόνο ενεργοί αναγνώστες αλλά και συμμετοχοί σε αυτά που διαβάζουν μέσα από τη «συνομιλία» με τα κείμενα και τις συζητήσεις για τον τρόπο που αυτά νοηματοδοτούνται και ανανοηματοδοτούνται. Στην περίπτωση αυτή ο γραμματισμός συνιστά από τη μια εργαλείο αναστοχασμού και κινητοποίησης της κοινωνικής συμμετοχής και από την άλλη μέσο κοινωνικής δράσης με σκοπό την αποκάλυψη προνομίων ή αδικιών και την ανάδειξη συλλογικών ταυτοτήτων μέσα από την ενσωμάτωση πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών (και γλωσσικών) αφετηριών – με μια φράση εργαλείο πράξης (praxis) σύμφωνα με τον Freire (Freire, 1970).

Οι παραπάνω έρευνες ανέδειξαν τις ακόλουθες παιδαγωγικές αρχές του κριτικού γραμματισμού: α) την εστίαση σε θέματα εξουσίας και την προώθηση του αναστοχασμού, της αλλαγής και της κοινωνικής συμμετοχής/δράσης, β) την ενασχόληση με ένα πρόβλημα και τη συνθετότητά του, γ) τη δυναμική φύση των στρατηγικών και την αξιοποίηση του πλαισίου χρήσης τους, δ) την ανατροπή της κοινοτοπίας μέσα από την εξέταση πολλαπλών οπτικών για ένα θέμα με σκοπό τη διεύρυνση των απόψεων και των θέσεων γι' αυτό (McLaughlin & DeVoogd, 2004, σσ. 14-16).

Ο κριτικός γραμματισμός στο μοντέλο αυτό θεωρήθηκε ως μια λογική διαδικασία ανάλυσης προθέσεων, σκοπιμοτήτων και υπόρρητων νοημάτων σε κείμενα, η οποία σχετίζεται με το πώς «εγγράφονται» σχέσεις εξουσίας μέσα από τη γλώσσα των κειμένων και ενεργοποιείται με κριτικά ερωτήματα, με τα οποία ο αναγνώστης «προκαλείται» από το κείμενο να συμμετάσχει είτε σε έναν εσωτερικό προβληματισμό γι' αυτό είτε να αναπτύξει διάλογο σε ένα πλαίσιο συλλογικής κριτικής ανάγνωσης⁵⁸. Η πρώτη διάσταση (ανατροπή της κοινοτοπίας) ερευνάται σχετικά με το αν οι μαθητές αμφισβητούν τις δεδομένες πρακτικές, κάνουν κριτική σε ό,τι θεωρείται φυσικό και προβληματίζονται για την πραγματικότητα παρουσιάζοντάς την με έναν διαφορετικό τρόπο. Για τη δεύτερη διάσταση (αναδεικνύοντας πολλαπλές οπτικές γωνίες) εξετάζεται αν οι μαθητές συνειδητοποιούν τις φωνές που αποσιωπώνται ή περιθωριοποιούνται,

⁵⁸ Τα κριτικά ερωτήματα ή τα ερωτήματα κριτικού γραμματισμού, συνιστούν τα μέσα για την κινητοποίηση της κριτικής σκέψης και τα εργαλεία της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων. Μέσω των ερωτημάτων αυτών, τα οποία διατυπώνουν πολλοί μελετητές, προωθούνται κάθε λογής πρακτικές κριτικού γραμματισμού.

Ενδεικτικά, ο Allan Luke (2014, σ. 20) θέτει ως ερωτήσεις του κριτικού γραμματισμού τις εξής: *Ποια είναι η «αλήθεια», πώς παρουσιάζεται και αναπαρίσταται, από ποιόν και για τίνο; Ποιος έχει πρόσβαση σε κείμενα και λόγους και για ποιον σκοπό;*

Η Christine Pescatore (2015, σ. 117) προτείνει τα ακόλουθα ερωτήματα κριτικού γραμματισμού για την επεξεργασία ενός κειμένου: *Σε ποιον ή σε τι δίνει έμφαση στο κείμενο; Τίνος την οπτική εκφράζει ο συγγραφέας του; Ποιο/ποια είναι το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα, το στενό ή ευρύτερο περιβάλλον των συμμετεχόντων στο κείμενο; Ποια είναι η κοινωνική θέση των συμμετεχόντων, η οικογενειακή, οικονομική, συναισθηματική, φυσική τους κατάσταση κ.ά.; Ποιος κερδίζει και ποιος χάνει, ποιος αδικείται και ποιος ωφελείται; Ποιες φωνές λείπουν, αποσιωπώνται ή υποτιμώνται; Τι θέλει ο συγγραφέας να πιστέψουν οι αναγνώστες; Ποιο μήνυμα και ποιες αξίες μεταδίδει; Τι θετικό ή αρνητικό κάνουν χαρακτήρες, το οποίο τους χαρακτηρίζει καλούς ή κακούς αντίστοιχα; Πώς μπορούν να αναπαρασταθούν εναλλακτικές οπτικές σε ένα κείμενο; (π.χ. μέσα από αλλαγές σε κάποιο χαρακτηριστικό ενός ήρωα ή του περικειμένου); Πώς μπορεί η εξέταση των εναλλακτικών οπτικών να συμβάλει στην κατανόηση του κειμένου από μια κριτική ματιά; Ποιες ενέργειες θα μπορούσαν να κάνουν οι αναγνώστες με βάση αυτά που έμαθαν; Τι μπορούν να κάνουν ή ποια μορφή δράσης θα μπορούσαν να ακολουθήσουν για να αλλάξουν έναν κανόνα, μια διαδικασία ή μια στάση που είναι άδικη; Πώς μπορούν να υποστηρίξουν κάποιον που του συμπεριφέρονται άδικα; Πώς η στάση τους ή οι πράξεις τους μπορούν να αλλάξουν ένα στερεότυπο; Πώς μπορούν να συμπεριφερθούν στους άλλους διαφορετικά; Πώς μπορούν οι πληροφορίες ενός κειμένου να αξιοποιηθούν για να προωθήσουν την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη;*

προβληματίζονται για ποικίλες οπτικές ενός προβλήματος, μέσα από τη διατύπωση διαφορετικών αφηγήσεων ή απόψεων για έναν κυρίαρχο λόγο και κάνουν τις διαφορές ορατές. Η τρίτη διάσταση (εστιάζοντας σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα) διερευνάται με κριτικά ερωτήματα σχετικά με το αν οι μαθητές μετακινούνται από το προσωπικό τους πεδίο, αμφισβητούν την νομιμότητα των άνισων σχέσεων εξουσίας και χρησιμοποιούν τον γραμματισμό ως μέσο συμμετοχής στα πολιτικά ζητήματα της καθημερινής ζωής. Τέλος, η τέταρτη διάσταση (αναλαμβάνοντας δράση και προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη) μελετά το αν οι μαθητές αναστοχάζονται για τον κόσμο επιχειρώντας να τον αλλάξουν ή να τον βελτιώσουν, χρησιμοποιούν τον γραμματισμό για να συνθέσουν τις δικές τους ανααιρετικές ή εναλλακτικές αφηγήσεις, επιστολές, εκθέσεις, αναφορές, ιστοσελίδες κ.ά. και για να προωθήσουν την κοινωνική αλλαγή λειτουργώντας ως κοινωνικοί ακτιβιστές (Lewison, Leland & Harste, 2008).

Η *Hilary Janks* (2010, σ. 23) μέσα από την εμπειρία της στη Νότια Αφρική και το καθεστώς των φυλετικών διακρίσεων (apartheid) πρότεινε ένα *συνθετικό μοντέλο για τον κριτικό γραμματισμό*, το οποίο ενσωματώνει τέσσερα στοιχεία, τα οποία καλύπτουν όχι μόνο το επίπεδο της ανάλυσης (κριτικής ανάγνωσης) του κειμένου αλλά και το επίπεδο της παραγωγής (σχεδιασμού) του εστιάζοντας στις σχέσεις γλώσσας και εξουσίας. Τα στοιχεία του μοντέλου της Janks είναι: α) η κυριαρχία/εξουσία (domination/power), β) η πρόσβαση (access), γ) η ποικιλία (diversity) και δ) ο σχεδιασμός (design).

Το στοιχείο της κυριαρχίας/εξουσίας ερευνάται μέσα: α) από την Κ.Α.Λ., η οποία ασχολείται με το πώς η γλώσσα και άλλοι συμβολικοί τρόποι αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες, β) το κίνημα της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης (Critical Language Awareness), το οποίο εστιάζει στην αποδόμηση των σχέσεων της εξουσίας στα κείμενα, γ) την κριτική θεωρία της ιδεολογίας του John Tomson, η οποία επικεντρώνεται στις άνισες κοινωνικές σχέσεις και δ) τη συμβολική εξουσία του Pierre Bourdieu, η οποία απορρέει από τις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές αυτών που κατέχουν το λεγόμενο πολιτισμικό κεφάλαιο (Janks, 2010, σ. 142). Η πρόσβαση αφορά «ισχυρούς» τύπους κειμένων και μελετάται από τους θεωρητικούς των κειμενικών ειδών της Σχολής του Σίδνεϊ (π.χ. Kress, Martin, Christie, Rothery κ.ά.). Παρατηρείται το παράδοξο της πρόσβασης (access paradox), καθώς από τη μια η πρόσβαση σε «ισχυρούς» τύπους κειμένων, γλώσσες (π.χ. την αγγλική γλώσσα) και γραμματισμούς διαιώνίζει τη διατήρησή τους και από την

άλλη ο αποκλεισμός από αυτούς οδηγεί στην περιθωριοποίηση των μαθητών. Ωστόσο, η παγκοσμιοποίηση και οι δυνατότητες του διαδικτύου έδωσαν τη δυνατότητα σε υποδεέστερες γλώσσες και γλωσσικά πρότυπα να αναδειχθούν μέσα από την ποικιλία των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας που συνδέονται με κοινωνικές ταυτότητες και διαφορετικούς λόγους. Ένα παράδειγμα πρόσβασης που ενσωματώνει την ποικιλία είναι να ξαναγράψουν οι μαθητές ένα κείμενο μιας άλλης γλωσσικής ποικιλίας στην επίσημη και να συγκρίνουν τα δύο κείμενα (ibid, σσ. 144-147).

Η Janks ονομάζει το συνθετικό της μοντέλο ως μοντέλο διεξάρτησης (interdependent model) των τεσσάρων αυτών στοιχείων του κριτικού γραμματισμού θεωρώντας ότι η απουσία κάποιου από αυτά δημιουργεί ανισορροπία και επισημαίνοντας ότι κάθε φορά δίνουμε διαφορετική βαρύτητα σε κάποιο ή σε κάποια από τα στοιχεία αυτά (ibid, σσ. 26-27)⁵⁹. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα, η Janks υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό στον κριτικό γραμματισμό μέσα από δύο διαδικασίες, τη συμμετοχή/ εμπλοκή (engagement) και την αποξένωση (estrangement), να μπορούμε να διαβάσουμε τόσο με τη «βοήθεια του κειμένου» (read with the text) όσο και «αντίθετα από το κείμενο» (read against the text). Η συμμετοχή στον κόσμο του κειμένου χωρίς την αποξένωση από αυτό είναι μια μορφή υποταγής στην εξουσία του συγγραφέα του. Η αποξένωση χωρίς την συμμετοχή είναι μια άρνηση να παραμερίσουμε την υποκειμενικότητά μας, να αφήσουμε τη διαφορετικότητα των οπτικών ενός κειμένου να εισχωρήσει. Με την ενασχόληση και με τις δύο διαδικασίες, τη συμμετοχή και την αποξένωση, η ανάγνωση γίνεται κριτική, αποκαλύπτονται οι γλωσσικοί/σημειωτικοί τρόποι με τους οποίους τα κείμενα τοποθετούν τους αναγνώστες και οι ηθικές συνέπειες μια τέτοιας τοποθέτησης ως προς τη διασφάλιση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης (ibid, σ. 96).

Η *Bogum Yoon* μέσα από την εμπειρία της στη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας στο Τέξας και στη Νέα Υόρκη, διατύπωσε ένα μοντέλο για τους κριτικούς παγκόσμιους γραμματισμούς (*critical global literacies*), το οποίο επηρεάζεται από την παγκόσμια

⁵⁹ Για την εφαρμογή του μοντέλου της Janks σε τρεις μελέτες περίπτωσης, οι οποίες σχετίζονται με την εκπαίδευση στον κριτικό γραμματισμό, βλέπε στο Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research, *Education Inquire*, 4(2), 225-242. Επίσης, για τη συνοπτική περιγραφή του συνθετικού, διεξαρτησιακού της μοντέλου βλέπε Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education, *Educational Review*, 52(2), 175-186. DOI: 10.1080/713664035.

εκπαίδευση, τις πολυπολιτισμικές θεωρίες και τις κριτικές προσεγγίσεις (Yoon, 2016, σσ. 46-52). Το μοντέλο της για τους κριτικούς παγκόσμιους γραμματισμούς ενσωματώνει τέσσερις συνδεδεμένες μεταξύ τους εννοιολογικές διαστάσεις/επιδιώξεις: α) την ανάπτυξη της παγκόσμιας επίγνωσης των μαθητών για τον κόσμο μέσα από δραστηριότητες γραμματισμού που περιλαμβάνουν ανάγνωση, γραφή και συζητήσεις για διεθνή θέματα (π.χ. το μέλλον του πλανήτη), β) τη σύνδεση του προσωπικού με το παγκόσμιο μέσω της αξιοποίησης των προσωπικών εμπειριών και του υπόβαθρου των μαθητών (π.χ. αναλύοντας μια εκπομπή από την τηλεόραση ή μια ταινία που είδαν και σχετίζεται με το πώς προβάλλονται οι μειονότητες, ποιες διάλεκτοι χρησιμοποιούνται, πώς οι μειονότητες βλέπουν τον εαυτό τους στην κοινωνία κ.ά.), γ) την ανάλυση και την άσκηση κριτικής σε κείμενα από την παγκόσμια και τη διαπολιτισμική οπτική προωθώντας τον πολιτισμικό πλουραλισμό (π.χ. με την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων από την παγκόσμια λογοτεχνία) και δ) την ενθάρρυνση των μαθητών, ώστε να είναι κοινωνικά και πολιτικά ενεργοί σε παγκόσμια και πολυπολιτισμικά θέματα (π.χ. μέσα από τη συμμετοχή τους σε δράσεις για οικουμενικά ζητήματα). Οι διαστάσεις αυτές (παγκόσμια επίγνωση, σύνδεση του προσωπικού με το παγκόσμιο, κριτική σε κείμενα από την παγκόσμια οπτική και δράση για οικουμενικά θέματα) δεν είναι γραμμικές αλλά προσαρμόζονται και καλλιεργούνται ανάλογα με τους σκοπούς, τις μαθητικές ανάγκες και τη μοναδικότητα της κάθε τάξης (Yoon, 2016, σ. 52).

Το μοντέλο του *Vincent Ciardiello*, καθηγητή στο Iona College της Νέας Υόρκης, αναφορικά με τις πρακτικές κριτικού γραμματισμού, σχετίζεται με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. παιδική εργασία, ισότητα φύλων, συμπερίληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες, άστεγοι, δικαιώματα ομοφυλοφίλων κ.ά.) και το πώς τα θέματα αυτά παρουσιάζονται ιστορικά μέσα από πολιτικές δράσεις και διάφορα παιδικά βιβλία. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες πρακτικών κριτικής έρευνας: 1) την εξέταση πολλαπλών οπτικών, 2) την αναζήτηση της αυθεντικής φωνής, 3) την αναγνώριση κοινωνικών εμποδίων διαχωρισμού, 4) τη δημιουργία ταυτοτήτων και 5) την αίσθηση του καθήκοντος (*call of service*), δηλαδή την ανταπόκριση στα ιδανικά της πολιτικής υπευθυνότητας και των ηθικών αρχών του δημοκρατικού πολίτη. Ένας βασικός σκοπός του μοντέλου είναι να κινητοποιήσει κριτικές συζητήσεις για το γενικότερο θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Ciardiello, 2004, σ. 138).

Για τη γλωσσική διδασκαλία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Κύπρου, οι γλωσσολόγοι και παιδαγωγοί Σωφρόνης Χατζησαββίδης, η Τριανταφυλλιά Κωστούλη και η Σταυρούλα Τσιπλάκου στο Π.Σ. που ανέπτυξαν, την περίοδο 2009-2010, πρότειναν ένα πλαίσιο για τον κριτικό γραμματισμό, το οποίο βασίζεται σε τέσσερις θεωρήσεις του κειμένου: α) το κείμενο ως πλαίσιο επικοινωνίας, το οποίο αξιοποιεί σε επίπεδο ύφους (register) τις μεταλειτουργίες της Σ.Λ.Γ. (αναπαραστατική, διαπροσωπική και κοινωνική) σε σχέση με τους αντίστοιχους παράγοντες της επικοινωνιακής περίπτωσης (πεδίο, συνομιλιακοί ρόλοι και τρόπος), β) το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή, το οποίο πληροί σε επίπεδο κειμενικού είδους τους βασικούς παράγοντες της κειμενικότητας που θέτουν οι Bougrande και Dressler (τη συνοχή, την πληροφορητικότητα, τη συνεκτικότητα, την προθετικότητα, τη διακειμενικότητα, την καταστασιακότητα και την αποδεκτότητα), γ) το κείμενο ως κοινωνική πρακτική, το οποίο αποτυπώνει την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα και τις σχέσεις εξουσίας και δ) το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης, μέσα από την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς του (Ντίνας & Γώτη, 2016, σσ. 59-75).

Τα κοινά χαρακτηριστικά των παραπάνω μοντέλων/προτάσεων κριτικής ανάγνωσης στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού, τα οποία λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό διδακτικών πρακτικών και αξιοποιούνται στην «κατασκευή» του προτεινόμενου στην παρούσα διατριβή μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό είναι τα εξής:

- 1) η αξιοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών αξιολόγησης της «κατασκευής» ενός κειμένου, της οργάνωσης, των νοημάτων (π.χ. θέσεων, επιχειρημάτων) και των γλωσσικών/σημειωτικών τρόπων που αυτά εκφράζονται,
- 2) η αποξένωση (απόσταση) από το κείμενο με σκοπό τον εντοπισμό των προθέσεων και των σκοπιμοτήτων του συγγραφέα-σχεδιαστή του, των παραλείψεων, των οπτικών και των φωνών που προβάλλονται και αυτών που αποσιωπώνται,
- 3) η επιρροή που ασκεί ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου στον αναγνώστη του, προκειμένου να τον τοποθετήσει θετικά στο κείμενό του,
- 4) η αναγνώριση των σχέσεων γλώσσας/σημείωσης και εξουσίας, το πώς προβάλλονται κυρίαρχοι λόγοι ή αποκρύπτονται άλλοι,

- 5) η σύνδεση ενός κειμένου με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη και το περικείμενο,
- 6) η συζήτηση – η συμφωνία ή διαφωνία – για θέματα τοπικού και παγκόσμιου ενδιαφέροντος και η ανάδειξη κοινωνικών αδικιών, ανισοτήτων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων με απώτερο σκοπό την ανατροπή τους μέσα από την κοινωνική συμμετοχή/δράση και την επικράτηση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

III. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ (Σ.Κ.Α.Κ.) ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων

Μια αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία περιλαμβάνει τη συστηματική διδασκαλία των κειμένων με σκοπό την κατανόηση, ερμηνεία και την κριτική τους ανάγνωση. Στον πυρήνα της βρίσκεται η καλλιέργεια γλωσσικών μαθησιακών στρατηγικών (Graham, 1997, σ. 91) και στρατηγικών ανάγνωσης⁶⁰.

Με βάση, λοιπόν, την παραδοχή αυτή επιχειρείται στο κεφάλαιο αυτό ο προσδιορισμός και η οργάνωση των Στρατηγικών Κριτικής Ανάγνωσης Κειμένων (Σ.Κ.Α.Κ.) με βάση τον κριτικό γραμματισμό καθώς και η μεθοδολογία της διδασκαλίας τους, ώστε να διερευνηθεί στη συνέχεια η μαθησιακή αποτελεσματικότητά τους στην Συλλογική Κριτική Ανάγνωση Κειμένων (ΣΥ.Κ.Α.Κ.).

5.1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής οι αναγνωστικές στρατηγικές γίνονται αντιληπτές ως διαδικασίες που χρησιμοποιούνται συνειδητά και *εμπρόθετα* – και όχι μηχανιστικά όπως συμβαίνει με τα βήματα μιας τεχνικής, τα στάδια μιας ρουτίνας σκέψης ή την επανάληψη μιας δεξιότητας – από τους αναγνώστες με σκοπό αφενός την αντιμετώπιση των προβλημάτων κατανόησης ενός κειμένου (σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης) και αφετέρου την κριτική στάση απέναντι στα νοήματα του κειμένου και τις προθέσεις του συγγραφέα-σχεδιαστή του (σε επίπεδο κριτικής ανάγνωσης). Οι στρατηγικές μπορεί να περιλαμβάνουν τεχνικές (οι οποίες έχουν περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα) και διαδικασίες (νοητικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές). Με βάση λοιπόν τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων «κατασκευάστηκε» το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο Στρατηγικών Κριτικής Ανάγνωσης Κειμένων (Σ.Κ.Α.Κ.), στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του κριτικού

⁶⁰ Πολλές φορές οι στρατηγικές διδασκαλίας δεν είναι δυνατόν να διακριθούν από τις μαθησιακές στρατηγικές, οι οποίες επιδεικνύονται από τους εκπαιδευτικούς με υποδειγματικό τρόπο και εφαρμόζονται από τους μαθητές, ατομικά ή συλλογικά.

γραμματισμού, με σκοπό να καλλιεργηθεί συστηματικά η κριτική ανάγνωση και ο κριτικός γραμματισμός σε μαθητές Λυκείου.

Στη συνέχεια, προσδιορίζονται – προκειμένου να κατανοηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της αξιοποίησης των στρατηγικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης – πέρα από την έννοια της στρατηγικής και άλλες έννοιες λ.χ. τακτικές, στρατηγική εκμάθηση, μαθησιακές στρατηγικές, τεχνικές ανάγνωσης κ.ά.

Οι στρατηγικές, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αποτελούν ένα, σε κάποιο βαθμό, ακριβές και *σκόπιμο/εμπρόθετο* σχέδιο πρακτικών που υιοθετούνται για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος κοινωνικός, πολιτικός, ψυχολογικός ή γλωσσολογικός σκοπός (Wodak, 2001b, σ. 73). Το στοιχείο της προθετικότητας (intentionality) διαφοροποιεί την έννοια των στρατηγικών από την έννοια των δεξιοτήτων – κύριο χαρακτηριστικό των οποίων είναι ο αυτοματισμός (automaticity), η μηχανιστική δηλαδή εξάσκηση σε αυτές (Wallace, 2003, σ. 70).

Παράλληλα με τον όρο στρατηγικές χρησιμοποιείται και ο όρος τακτικές (tactics), ο οποίος, όμως, αναφέρεται περισσότερο στις *μεθόδους* που χρησιμοποιούνται για την επιτυχή υλοποίηση των στρατηγικών ή στα *βήματα* που ακολουθούνται για την επίτευξη ενός σχεδίου. «Στρατηγική είναι ο γενικός σχεδιασμός για την αντιμετώπιση ενός θέματος, την επίλυση προβλήματος κ.λπ.» ή «το σύνολο των σχεδιασμένων χειρισμών για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου», ενώ «τακτικές είναι οι συγκεκριμένες εφαρμογές της στρατηγικής, τα επιμέρους σχέδια, στάδια, κινήσεις κ.λπ., που επιτελούνται μέσα στο γενικό πλαίσιο της στρατηγικής» (Μπαμπινιώτης, 1998, 2002· όρος *στρατηγική*). Κάποιες φορές οι όροι στρατηγικές και τακτικές χρησιμοποιούνται αδιαφοροποίητα, καθώς παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς την οργάνωση, την υλοποίηση και τη συνειδητή καθοδήγηση προς έναν στόχο (Oxford, 1990, σσ. 7-8· Psaltou-Joysey, 2010, σσ. 40-41).

Και ο όρος στρατηγική εκμάθηση (strategic learning), πέρα από τον όρο στρατηγικές, αναφέρεται στην ενεργή, συνειδητή και *εμπρόθετη* εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, καθώς επιλέγει να επιλύσει ένα μαθησιακό πρόβλημα, προσδιορίζει τις διαθέσιμες πηγές, οργανώνει και υλοποιεί το καλύτερο σχέδιο δράσης, ελέγχει την απόδοσή του και αξιολογεί τα αποτελέσματα του έργου για μελλοντική δράση. Η στρατηγική εκμάθηση είναι συνδεδεμένη με έναν σκοπό, την υλοποίηση ενός νέου έργου, την επιτάχυνση του ρυθμού μάθησης ή τη συνολική επίτευξή της (Yongqi, 2012, σ. 318).

Ο όρος μαθησιακές στρατηγικές (learning strategies) αναφέρεται ειδικότερα σε μαθησιακές τεχνικές, συμπεριφορές, ενέργειες, πρακτικές, τρόπους επίλυσης προβλήματος ή σε δεξιότητες μελέτης και σκοπό έχουν να κάνουν τη μάθηση πιο αποτελεσματική (Oxford & Crookall, 1989, σ. 404). Οι μαθησιακές στρατηγικές συνιστούν *ειδικούς τρόπους γνωστικής επεξεργασίας της πληροφορίας ή μια διαδοχή διαδικασιών που υιοθετεί ο μαθητής με σκοπό να κατακτήσει, αποθηκεύσει, ανακαλέσει ή να αξιοποιήσει μια πληροφορία και καθιστούν τη μάθηση ευκολότερη, γρηγορότερη, πιο ευχάριστη, αποτελεσματική και αυτοκαθοδηγούμενη* (O' Malley & Chamot, 1990, σ. 1· Oxford, 1990, σ. 1)⁶¹. Οι μαθησιακές στρατηγικές, ως γνωστικές διαδικασίες, δομούνται γύρω από δύο έννοιες: τη γνώση και τη μεταγνώση. Ο όρος *γνώση* (cognition) περιλαμβάνει όλες τις νοητικές δραστηριότητες που υπηρετούν την κατάκτηση, αποθήκευση, ανάκληση και χρήση της πληροφορίας. Είναι η ικανότητα του μυαλού να σκέφτεται, να επεξεργάζεται, να αποθηκεύει πληροφορίες και να λύνει προβλήματα (Ruddel & Unrau, 2013, σ. 1035). Ένας στρατηγικός αναγνώστης αξιοποιεί τρεις πηγές γνώσης: α) τη δηλωτική, η οποία αναφέρεται στο είδος των στρατηγικών και στη χρησιμότητά τους, β) τη διαδικαστική, η οποία εστιάζει στο πώς χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές και γ) την καταστασιακή, η οποία επικεντρώνεται στο πότε και γιατί χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές, ποια δηλαδή προβλήματα θα επιλύσει η σκόπιμη χρήση τους (Jaiswai, 2018, σ. 14). Επίσης, χρησιμοποιείται ο όρος *μετα-στρατηγική γνώση* (meta-strategic knowledge), η οποία συνιστά τη γνώση για τις στρατηγικές που κάποιος έχει στη διάθεσή του για να διευκολύνει και να καθοδηγήσει τη μάθησή του ή τη μάθηση των άλλων (Zohar & David, 2008). Η *μεταγνώση* (metacognition) – ένας όρος του ψυχολόγου John Flavell – είναι η γνώση για τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης και για τα προβλήματα κατανόησης, ο έλεγχος, η αναθεώρηση και η αξιολόγηση της γνωστικής διαδικασίας, η επίγνωση για τις διαδικασίες σκέψης του ίδιου του ατόμου με σκοπό την αποτελεσματική μάθηση. Οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μεταγνωστική επίγνωση μέσα από μεθόδους ή διαδικασίες αυτοερώτησης, αμοιβαίας διδασκαλίας (reciprocal teaching), ανατροφοδότησης,

⁶¹ Η Anita Wenden (1987, σσ. 7-8) αποδίδει στις μαθησιακές στρατηγικές τα εξής χαρακτηριστικά: α) αναφέρονται σε συγκεκριμένες πράξεις ή τεχνικές, β) είναι παρατηρήσιμες (π.χ. η διατύπωση μιας ερώτησης) ή όχι (π.χ. μια νοητική σύγκριση), γ) είναι προσανατολισμένες σε ένα πρόβλημα, δ) οδηγούν άμεσα ή έμμεσα στη μάθηση, ε) χρησιμοποιούνται συνειδητά ή εμπρόθετα και στ) συνιστούν συμπεριφορές που οδηγούν στην αλλαγή.

αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης (Βάμβουκα, 2012, σσ. 9-10· Fisher, Frey & Hattie, 2016, σσ. 92-105)⁶². Οι μεταγνωστικές αναγνωστικές στρατηγικές συμβάλλουν στην υποβοήθηση της νοητικής διαδικασίας των μαθητών να διαβάζουν με επιτυχία. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε πριν την ανάγνωση για να καθορίσουν τον σκοπό της ανάγνωσης, να δημιουργήσουν συνδέσεις με την προηγούμενη γνώση κ.ά. είτε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, συμβάλλοντας στην εποπτεία και τον έλεγχο των αναγνωστικών διαδικασιών είτε στο τέλος της ανάγνωσης εστιάζοντας στην αναγνώριση του τι κάνουν οι μαθητές για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα ή τις δυσκολίες κατανόησης (Willis, 2008, σ. 133). Για τη μεταγνώση που εφαρμόζεται στην ανάγνωση χρησιμοποιείται και ο όρος μετα-κατανόηση (Giasson, 2014, σ. 154).

Οι στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων (reading strategies)⁶³ αποδίδουν διαφορετικούς *τρόπους πραγμάτευσης των προβλημάτων που συναντά ένας αναγνώστης κάθε φορά που διαβάζει ένα κείμενο*, το πώς διαχειρίζεται και επιλύει τα προβλήματα αυτά (Wallace, 2003, σ. 20). Συχνά οι όροι στρατηγικές ανάγνωσης και τεχνικές ανάγνωσης χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία αδιαφοροποίητα. Ωστόσο, ο όρος τεχνική αφορά τον «τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί κανείς τα διάφορα μέσα που έχει στη διάθεσή του, για να επιτύχει ή να δημιουργήσει κάτι, καθώς και την ικανότητα που επιδεικνύει κατά τη χρησιμοποίησή τους ή γενικότερα κάθε μέθοδος που χρησιμοποιείται για πρακτικό αποτέλεσμα» (Μπαμπινιώτης, 1998).

⁶² Η νευρολόγος και παιδαγωγός Judy Willis (2008, σσ. 155-156) προτείνει τις εξής οδηγίες για την κινητοποίηση της μεταγνώσης:

- σταμάτα περιοδικά και σκέψου τι καταλαβαίνεις,
- προσπάθησε να συνοψίσεις την πληροφορία,
- έλεγξε τι από αυτά που διαβάζεις είναι αντίθετο σε αυτό που ήδη ξέρεις,
- κάνε προβλέψεις για τα επόμενα και να συνδέεις τα μέρη με το όλο,
- αναγνώρισε το πρόβλημα κατανόησης (π.χ. λέξη, δυσκολία ανάκλησης της πληροφορίας αντίφαση σε σχέση με τα προηγούμενα κ.ά.),
- σκέψου στρατηγικές που ήδη έχεις χρησιμοποιήσει (π.χ. ψάχνω σε λεξικό, ελέγχω τον γραφικό οργανωτή που έφτιαξα κ.ά.).

⁶³ Αντί του όρου στρατηγικές συχνά χρησιμοποιείται ο όρος διαδικασίες ανάγνωσης κειμένων. Οι διαδικασίες αναφέρονται στον πυρήνα της ανάγνωσης και συνιστούν *γνωστικές κατηγορίες ή κατηγορίες που υποδεικνύουν μια πορεία ή έναν τρόπο σκέψης/ανάγνωσης*. Όταν οι διαδικασίες χρησιμοποιούνται συνειδητά και σκόπιμα από τους αναγνώστες εξυπηρετώντας μαθησιακούς στόχους που σχετίζονται με την κατανόηση, την ερμηνεία και την κριτική ανάγνωση κειμένων καλούνται αναγνωστικές στρατηγικές.

5.2. Στρατηγικές εκμάθησης

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα αφενός της χρήσης στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης από μαθητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας και αφετέρου της αξιοποίησης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και κριτικής ανάγνωσης από μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Axelrod & Cooper, 1999· Cromley & Azevedo, 2007· Duke & Pearson, 2002· Kadir et al, 2014· Kim, 2004· Nasrollahi et al, 2015· National Reading Panel, 2000· Συκαρά, 2017). Επίσης, έχουν παραχθεί αρκετά ερευνητικά δεδομένα και διατυπωθεί αντίστοιχα συμπεράσματα για τη χρήση στρατηγικών από τους μαθητές σε σχέση με το φύλο και στην επίδοση⁶⁴.

Αρκετοί ερευνητές της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας έχουν προτείνει πλήθος στρατηγικών εκμάθησης, κάποιες από τις οποίες μπορούν να εφαρμοστούν και στη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης κειμένων.

Η Rubin (1987, σσ. 22-27) διέκρινε τις *στρατηγικές εκμάθησης* (γνωστικές και μεταγνωστικές) από τις *επικοινωνιακές στρατηγικές*, οι οποίες διασφαλίζουν τη διατήρηση της επικοινωνίας (λ.χ. με τη χρήση συνωνύμων, παράφρασης, απλών προτάσεων, χειρονομιών κ.ά.) και από τις *κοινωνικές στρατηγικές*, οι οποίες συνιστούν δραστηριότητες άμεσης εμπλοκής στην επικοινωνία και παρέχουν ευκαιρίες για εφαρμογή της γνώσης (λ.χ. ενεργή συμμετοχή στην ομάδα, βοήθεια από φίλους, ερωτήσεις σε άλλους κ.ά.).

Οι O' Malley και Chamot (1990, σσ. 44-45) ταξινόμησαν με παρόμοιο τρόπο τις μαθησιακές στρατηγικές σε γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές/συναισθηματικές. Οι *γνωστικές στρατηγικές* «λειτουργούν ως προς την εισερχόμενη πληροφορία διαχειρίζοντάς την με τρόπο που ενισχύει τη μάθηση», οι *μεταγνωστικές στρατηγικές* αναφέρονται «σε εκτελεστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου που μπορεί να περιλαμβάνουν σχεδιασμό, έλεγχο και αξιολόγηση της

⁶⁴ Διαπιστώθηκε σε σχέση με το φύλο των μαθητών ότι τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια οργάνωναν καλύτερα τον χρόνο τους, μάθαιναν τους κανόνες, είχαν μεγαλύτερη εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες, εξέφραζαν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους και ανέπτυσαν μεγαλύτερη αυτονομία σε πληθώρα στρατηγικών (π.χ. ομαδοποιήσεις λέξεων, λογική ανάλυση, αναζήτηση συνομιλητών κ.ά.). Τα αγόρια αναλάμβαναν μεγαλύτερο ρίσκο στις προβλέψεις τους, χωρίς να ανησυχούν για παρερμηνείες και έδειχναν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους από τα κορίτσια (Παπάνης, 2016, σσ. 44-47· Graham, 1997, σσ. 81-83). Οι μαθητές με την καλύτερη επίδοση παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερες στρατηγικές, κυρίως μεταγνωστικές, και σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους άλλους καθώς και το ότι μπορούσαν να συνδυάζουν αποτελεσματικές στρατηγικές, σε αντίθεση με τους «αδύνατους» ως προς τις επίδοσης μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν είτε λίγες στρατηγικές είτε ακατάλληλες για το έργο (Oxford, 2003, σ. 178· Παπάνης, 2016, σ. 48· Graham, 1997, σ. 43).

επιτυχίας της μαθησιακής δραστηριότητας» και οι *κοινωνικές/συναισθηματικές* καλύπτουν «είτε την αλληλεπίδραση με κάποιο άλλο πρόσωπο είτε τον έλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεων στη μάθηση». Ως γνωστικές στρατηγικές – περισσότερο συνδεδεμένες με δραστηριότητες ατομικής εκμάθησης για την κατάκτηση του γραπτού και προφορικού λόγου – επισημαίνονται η επανάληψη, η οργάνωση με την ομαδοποίηση λέξεων ανάλογα με τη σημασία, η εξαγωγή συμπερασμάτων και οι προβλέψεις με βάση τα συμφραζόμενα, η σύνοψη/περίληψη, η αναλογική σκέψη μέσα από την εφαρμογή κανόνων, η αξιοποίηση εικόνων για την κατανόηση ενός κειμένου ή για τη συγκράτηση μιας πληροφορίας στη μνήμη και η επεξεργασία με τη σύνδεση μιας προηγούμενης γνώσης με μια νέα. Ως μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται η επιλεκτική εστίαση σε κάποιες πλευρές του μαθησιακού έργου, ο σχεδιασμός της οργάνωσης του λόγου, ο έλεγχος της κατανόησης και των πληροφοριών που πρέπει να συγκρατηθούν και να απομνημονευτούν και η αξιολόγηση της κατανόησης μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Τέλος, οι κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές περιλαμβάνουν διαδικασίες συνεργατικής μάθησης και ελέγχου των συναισθημάτων όπως είναι η συνεργασία για την επίλυση ενός προβλήματος μέσα από την τήρηση σημειώσεων και την ανατροφοδότηση, η διατύπωση ερωτήσεων για επεξήγηση και η αυτό-ερώτηση (self-talk) ή η χρήση νοητικού ελέγχου με στόχο την επιβεβαίωση της επιτυχούς εκτέλεσης της δραστηριότητας και της μείωσης του άγχους για την ολοκλήρωσή της.

Η Oxford (1990, σσ. 15-22) βασίστηκε στην ταξινόμια των O' Malley και Chamot και κατηγοριοποίησε τις μαθησιακές στρατηγικές σε άμεσες και έμμεσες⁶⁵. Στις *άμεσες* περιλαμβάνει: α) τις μνημονικές στρατηγικές (δημιουργώντας νοητικές συνδέσεις, συσχετίζοντας εικόνες ή ήχους με λέξεις, επανεξετάζοντας την οργάνωση και αξιοποιώντας τη δράση με μηχανικές τεχνικές), β) τις γνωστικές στρατηγικές (λαμβάνοντας και στέλλοντας μηνύματα, κάνοντας εξάσκηση μέσω επανάληψης και αναγνώρισης ή χρήσης προτύπων, αναλύοντας με συλλογισμούς μέσα από επαγωγική σκέψη, αξιοποιώντας πηγές, υπογραμμίζοντας βασικά σημεία, κρατώντας σημειώσεις, γράφοντας την περίληψη κ.ά.) και γ) τις αντισταθμιστικές/επανορθωτικές στρατηγικές (κάνοντας

⁶⁵ Η ταξινόμηση της Oxford ονομάζεται με το ακρωνύμιο SILL (Strategy Inventory for Language Learning) και βασίζεται σε ερωτηματολόγιο που ερευνά το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

πρόβλεψη από τα συμφραζόμενα, χρησιμοποιώντας λεξικά ή χειρονομίες κ.ά.). Στις έμμεσες εντάσσει: α) τις κοινωνικές στρατηγικές (κάνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις, προωθώντας τη συνεργασία με άλλους και την ενσυναίσθηση), β) τις συναισθηματικές στρατηγικές⁶⁶ (εφαρμόζοντας τεχνικές μείωσης του άγχους, ενθαρρύνοντας με θετική στάση και αμοιβές, παρακολουθώντας τις συναισθηματικές αντιδράσεις και συζητώντας τες με άλλους) και γ) τις μεταγνωστικές (εστιάζοντας στον τρόπο και το πλαίσιο της μάθησης, συνδέοντας το γνωστό και το νέο, οργανώνοντας και σχεδιάζοντας με βάση στόχους, κάνοντας αυτοαξιολόγηση και αυτορρυθμίζοντας τη μάθηση)⁶⁷.

5.3. Διαδικασίες και τεχνικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων

Τα διάφορα μοντέλα στρατηγικών εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, παρά τις επικαλύψεις και τις αντιφάσεις μεταξύ τους (Cohen, 1996, σ. 6· Oxford, 1990, σσ. 16-17· Παπάνης, 2016, σσ. 29-30) παρέχουν χρήσιμες κατηγοριοποιήσεις των στρατηγικών για τη σύνθεση ενός μοντέλου στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κειμένων⁶⁸. Η χρησιμότητα των στρατηγικών ανάγνωσης έγκειται στο ότι μπορούν να αξιοποιηθούν ευέλικτα και διαφοροποιημένα από τους μαθητές, προκειμένου

⁶⁶ Ο όρος *συναισθηματικός* (affective) εκτός από συναισθήματα περιλαμβάνει κίνητρα και αξίες (Oxford, 1990, σ. 140).

⁶⁷ Σύμφωνα με την Oxford (1990, σσ. 8-14) οι *στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης*:

- επιτρέπουν στους μαθητές να γίνουν πιο αυτοκατευθυνόμενοι στη μάθησή τους,
- διευρύνουν τον ρόλο του δασκάλου (π.χ. καθοδηγητής, κριτικός φίλος, ρυθμιστής κ.ά.),
- είναι προσανατολισμένες στην επίλυση ενός προβλήματος ή ενός έργου,
- συνιστούν συγκεκριμένες πράξεις που υλοποιούνται από τους μαθητές (π.χ. το να κρατούν σημειώσεις, να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους, να οργανώνουν ένα σχέδιο δράσης κ.ά.),
- περιλαμβάνουν πολλές πλευρές της προσωπικότητας του μαθητή (π.χ. γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές),
- υποστηρίζουν τη μάθηση είτε άμεσα διευκολύνοντας την εκμάθηση του αντικειμένου είτε έμμεσα σε μεταγνωστικό, συναισθηματικό ή κοινωνικό επίπεδο,
- δεν είναι πάντοτε παρατηρήσιμες (π.χ. η στρατηγική των νοητικών συσχετισμών) και χρησιμοποιούνται συχνά εκτός τάξης,
- είναι συχνά συνειδητές και μπορούν να διδαχθούν με συστηματικό τρόπο,
- είναι ευέλικτες, καθώς επιτρέπουν διαφορετικές επιλογές από άτομα ή ομάδες και κάποιες από αυτές είναι πιο προβλέψιμες (π.χ. η εστιασμένη ανάγνωση, η περίληψη κ.ά.) και επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες (π.χ. μαθησιακοί στόχοι, ηλικία, φύλο, εθνικότητα, μαθησιακό στυλ, προσωπικά χαρακτηριστικά, επίπεδο κινήτρων κ.ά.) (Oxford, 1989, σ. 236).

⁶⁸ Η Catherine Wallace (2003, σ. 70-71), καθηγήτρια της διδασκαλίας της ανάγνωσης ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, διαχωρίζει τις *αναγνωστικές στρατηγικές* σε τρεις κατηγορίες: α) στις στρατηγικές περιεχομένου ή τοπικές, β) στις καθολικές ή μεταγνωστικές στρατηγικές και γ) στις στρατηγικές λόγου. Στις στρατηγικές περιεχομένου ή τοπικές οι μαθητές εστιάζουν στη λέξη, στο νόημα σε ενδοπροτασιακό επίπεδο και ασχολούνται αποκλειστικά με το περιεχόμενο. Οι καθολικές ή μεταγνωστικές στρατηγικές εστιάζουν στη ίδια τη χρήση των στρατηγικών, π.χ. στην απόφαση των μαθητών να ερευνήσουν το κείμενο και τους τρόπους που θα αξιοποιήσουν. Οι στρατηγικές λόγου επικεντρώνονται στο κειμενικό είδος (genre-specific discourse strategies) και αναφέρονται στον εντοπισμό των οργανωτικών προτύπων των κειμένων σε σχέση με την πρόθεση του συγγραφέα τους και στα υποστηρικτικά δεδομένα που αυτός χρησιμοποιεί.

αυτοί να επιλύσουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην αναγνωστική κατανόηση και να τη διευκολύνουν⁶⁹.

Οι θεωρητικοί της Κ.Α.Λ. έχουν, επίσης, προτείνει και αναπτύξει στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Η Ruth Wodak επικεντρώθηκε στη διαδικασία της φυσικοποίησης (naturalization) και ανέπτυξε *στρατηγικές λόγου* (discursive strategies), οι οποίες αποτελούν συστηματικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας και μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης και συνθετότητας. Η Wodak διατύπωσε τα ακόλουθα πέντε ερωτήματα με τα οποία ο κριτικός αναλυτής μπορεί να διερευνήσει τους λόγους (discourses): *Πώς ονομάζονται τα πρόσωπα; Ποια χαρακτηριστικά τους αποδίδονται; Με ποια επιχειρήματα και επιχειρηματολογικά σχήματα επιχειρείται να φυσικοποιηθεί και να νομιμοποιηθεί ο αποκλεισμός, η διάκριση, η καταπίεση και η εκμετάλλευση των άλλων; Από ποια οπτική τα επιχειρήματα αυτά εκφράζονται; Τα εκφωνήματα διατυπώνονται ξεκάθαρα ή συγκαλυμμένα;* Επιπλέον, κατηγοριοποίησε πέντε διαφορετικούς τύπους στρατηγικών λόγου, οι οποίες εστιάζουν στη μελέτη της *πόλωσης* (polarization), δηλαδή της διάκρισης «Εμείς-Αυτοί» – ένα χαρακτηριστικό που αναδεικνύει και ο van Dijk – μέσα από τη θετική παρουσίαση του εαυτού μας σε αντίθεση με την αρνητική παρουσίαση των «Άλλων». Οι πέντε στρατηγικές λόγου είναι: 1) η αναφορά (reference), 2) η δήλωση (predication), 3) η επιχειρηματολογία (argumentation), 4) η οπτική και η συμμετοχή (perspectivation and involvement) και 5) η ενίσχυση ή ο περιορισμός (intensification or mitigation). Η στρατηγική της αναφοράς εξετάζει την «κατασκευή» αυτών που ανήκουν σε μια ομάδα και αυτών που δεν ανήκουν σε αυτή μέσα από γλωσσικά εργαλεία όπως η

⁶⁹ Οι ψυχολόγοι Kouider Mokhtari και Carla Reichard (2002) προτείνουν στο ερωτηματολόγιό τους για τις *στρατηγικές ανάγνωσης* που ονομάζεται MARS (metacognitive awareness of reading strategies inventory) τις εξής κατηγορίες: α) καθολικές στρατηγικές, οι οποίες είναι μεταγνωστικές και χρησιμοποιούνται για να επιτύχουν οι μαθητές μια συνολική ανάλυση του κειμένου βρίσκοντας την κύρια ιδέα, χρησιμοποιώντας την προηγούμενη γνώση, διαβάζοντας με έναν σκοπό επισκοπώντας τη δομή του κειμένου, χρησιμοποιώντας οπτικοποιήσεις για να αποκτήσουν μια γενική ιδέα για το κείμενο κ.ά., β) στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, οι οποίες είναι γνωστικές στρατηγικές και αξιοποιούνται όταν προκύπτουν προβλήματα κατανόησης με τρόπους όπως μειώνοντας τον ρυθμό ανάγνωσης, προβλέποντας το νόημα άγνωστων λέξεων, συνάγοντας συμπεράσματα ή ξαναδιαβάζοντας και γ) υποστηρικτικές στρατηγικές, οι οποίες αποτελούν ενέργειες προκειμένου να διευκολυνθεί η κατανόηση όπως χρησιμοποιώντας λεξικό ή βιβλία αναφοράς, κάνοντας ερωτήσεις, κρατώντας σημειώσεις ή υπογραμμίζοντας, κάνοντας περίληψη, παραφράζοντας ή σημειώνοντας λέξεις κλειδιά (Sheoiey & Mokhtari, 2001, σ. 436).

κατηγοριοποίηση μέλους, οι μεταφορές, οι συνεκδοχές και οι μετωνυμίες. Η στρατηγική της δήλωσης παρουσιάζει ομοιότητες ή συνδέεται άμεσα με τη στρατηγική της αναφοράς και τοποθετεί ετικέτες – θετικές ή αρνητικές, υποτιμητικές ή επιδοκιμαστικές – σε κοινωνικούς δράστες, αξιοποιώντας εργαλεία όπως την αναφορά στερεοτυπικών (θετικών ή αρνητικών) χαρακτηριστικών και τη ρητή ή υπόρρητη δήλωση. Η στρατηγική της επιχειρηματολογίας αποσκοπεί στη δικαιολόγηση των θετικών ή αρνητικών παραδοχών αξιοποιώντας ως εργαλεία τους τόπους (topoi ή loci), οι οποίοι λειτουργούν ως εγγυήσεις/τεκμήρια συνδεδεμένα με το περιεχόμενο ή ως στρατηγικές νομιμοποίησης ή φυσικοποίησης με σκοπό να δικαιολογηθούν έννοιες όπως η αποδοχή ή ο αποκλεισμός, η διάκριση ή η προνομιακή μεταχείριση. Κάποιοι από τους τόπους που αξιοποιούνται στην Κ.Α.Λ. είναι η χρησιμότητα, ο ορισμός και η ερμηνεία ονόματος, ο ανθρωπισμός, ο κίνδυνος και η απειλή, η δικαιοσύνη, η ευθύνη, η κακοποίηση, η κουλτούρα, η ιστορία κ.ά. Οι στρατηγικές της οπτικής και της συμμετοχής, της ενίσχυσης ή του περιορισμού αποσκοπούν στην εμπλοκή του συγγραφέα μέσα από τη διατύπωση της άποψής του μέσα από εργαλεία όπως η περιγραφή (συνοπτική ή αναλυτική), η αφήγηση, η παράθεση γεγονότων, η ενίσχυση ή ο περιορισμός της προσλεκτικής δύναμης (illocutionary force) των εκφωνημάτων (π.χ. ρατσιστικών, εθνικιστικών κ.ά.) (Elsharkawy, 2012, σσ. 17-19· Meyer, 2001, σ. 27· Wodak, 2001b, σσ. 72-77· Wodak, 2009, σ. 119).

Η ανάγνωση – και ιδιαίτερα η κριτική ανάγνωση κειμένων – συνιστά μια περίπλοκη και ενεργητική διαδικασία δημιουργίας νοήματος, η οποία βασίζεται σε γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες αλλά και επιμέρους στρατηγικές ή τεχνικές (Barnet & Bedau, 2014, σ. 34-42· Harvard University, 2015· Sousa, 2004· Salisbury University, 2009· Spears, 2013).

Οι πιο σημαντικές στρατηγικές (ή διαδικασίες) κριτικής ανάγνωσης κειμένων, θεωρούνται οι εξής:

- η προεπισκόπηση
- η περικειμενοποίηση
- η διατύπωση ερωτήσεων
- η αξιολόγηση και
- ο αναστοχασμός

Η *προεπισκόπηση* (*previewing*) περιλαμβάνει τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συγγραφέα ενός κειμένου μέσα από τη διερεύνηση τα επαγγελματικής του ιδιότητας, των πιστοποιήσεων που διαθέτει, των ιδεολογικών του απόψεων κ.ά. καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του μέσου δημοσίευσης μελετώντας, κυρίως, τα στοιχεία της δημοσίευσης (εκδοτικός οίκος, εκδότες, μορφή και τρόπος οργάνωσης του κειμένου, επιμέλεια κ.ά.), τους σπόνσορες μιας ιστοσελίδας και του είδους της ηλεκτρονικής διεύθυνσης, τη ρητορική περίσταση (π.χ. σκοπός του κειμένου και αναγνώστες) κ.ά. (Mather, McCarthy, 2016, σσ. 20-23).

Η *περικειμενοποίηση* (*contextualizing*) τοποθετεί το κείμενο στο ιστορικό και πολιτισμικό του πλαίσιο. Αναφέρεται στη διερεύνηση και σύγκριση ιδεών, πεποιθήσεων, οπτικών, εμπειριών, αξιών κ.ά. του παρελθόντος που αναπαριστώνται στο κείμενο με αυτές του παρόντος, στην εξέταση του τύπου της γραφής ή της χώρας δημοσίευσης και στον ευρύτερο προβληματισμό για το αν οι ιστορικές, πολιτισμικές, υλικές ή πνευματικές συνθήκες αλλάζουν στον χρόνο ή επηρεάζουν τη σύγχρονη οπτική (Harvard University, 2015).

Η *διατύπωση ερωτήσεων* (*questioning*) διαφόρων ειδών, κυρίως υψηλότερου επιπέδου (ανάλυσης, εφαρμογής, σύνθεσης, πρόβλεψης κ.ά.)⁷⁰, αποσκοπεί στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και έρευνας, στον έλεγχο των πληροφοριών του κειμένου μέσω της προσωπικής γνώσης και εμπειρίας, στον εντοπισμό της βασικής ιδέας και της δομής του κειμένου, στην ανάλυση προθέσεων, σκοπιμοτήτων και στην επίλυση ενός προβλήματος (Ratri, 2018 σ. 43).

Η *αξιολόγηση* (*evaluation*) αφορά τον έλεγχο της λογικής οργάνωσης του κειμένου, της θέσης και της υποστήριξής της με επιχειρήματα και τεκμήρια, της εγκυρότητας και της αλήθειας των επιχειρημάτων, της αξιοπιστίας των τεκμηρίων (παραδειγμάτων, στατιστικών στοιχείων, ερευνών, απόψεων ειδικών κ.ά.), τον εντοπισμό των λογικών πλανών, των αυθαίρετων γενικεύσεων και των αντιφάσεων καθώς και τη διάκριση των γεγονότων από τις γνώμες⁷¹. Επίσης, η αξιολόγηση

⁷⁰ Οι κειμενοκεντρικές ερωτήσεις (*text-dependent questions*) διαχωρίζονται σε κυριολεκτικές (*literal*), δομικές (*structural*), επαγωγικές (*inferential*) και ερμηνευτικές (*interpretive*) καλύπτοντας το τι λέει το κείμενο, πώς δουλεύει το κείμενο, τι σημαίνει το κείμενο και τι σε εμπνέει το κείμενο να κάνεις (Fisher, Frey, Anderson, & Thayre, 2015).

⁷¹ Το γεγονός συνιστά μια πληροφορία ή μια δήλωση, η οποία μπορεί να αποδειχθεί είτε με μέτρηση είτε με παρατήρηση είτε με άλλους τρόπους, ενώ η γνώμη αναφέρεται στη διατύπωση μιας κρίσης, άποψης ή ενός συμπεράσματος, στην υποκειμενική ερμηνεία κάποιου, η οποία δεν μπορεί να αποδειχθεί (Mather, McCarthy, 2016, σ. 12· Spears, 2013, σ. 183).

περιλαμβάνει και την αποτίμηση της συναισθηματικής απήχησης των απόψεων του συγγραφέα και την αποκάλυψη των προθέσεων του ή την προσπάθειά του να επηρεάσει τους αναγνώστες του (Axelrod & Cooper, 1999). Η αξιολόγηση, ως ανώτερη νοητική δεξιότητα, επιτυγχάνεται συχνά μέσα από συγκρίσεις και συσχετισμούς προσώπων, ιδεών, ιστοριών, οργανωτικών και γλωσσικών προτύπων ή μέσα από συνδέσεις με την επικαιρότητα, τις εμπειρίες και τις προηγούμενες γνώσεις ή άλλα κείμενα.

Ο *αναστοχασμός (reflection)* είναι μια μεταγνωστική στρατηγική διερεύνησης των πεποιθήσεων, των στάσεων, των αξιών και των προσωπικών ανταποκρίσεων του αναγνώστη σε σχέση με τα όσα διαβάζει σε ένα κείμενο.

Τεχνικές με τις οποίες υλοποιούνται σε πρακτικό επίπεδο οι παραπάνω στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων είναι, κυρίως, οι εξής⁷²:

- η γρήγορη («διαγώνια») ανάγνωση
- η εστιασμένη ανάγνωση
- η υπογράμμιση ή χρωματική σήμανση λέξεων, φράσεων ή χωρίων
- ο σχολιασμός/σημειώσεις
- η δημιουργία περιγράμματος/ενοσιολογικού χάρτη

Με τη *γρήγορη («διαγώνια») ανάγνωση (skimming)* υλοποιείται η στρατηγική της προεπισκόπησης του κειμένου, μέσα από την παρατήρηση του τίτλου, του υπότιτλου, της περίληψης, των υπογραμμισμένων λέξεων, των λέξεων με μαύρα ή πλάγια γράμματα, της εισαγωγικής και επιλογικής παραγράφου, των μεταβατικών παραγράφων, των συνοδευτικών εικόνων, διαγραμμάτων, πινάκων,

⁷² Στις τεχνικές ανάγνωσης αναφέρονται, επίσης, στη βιβλιογραφία η παλίνδρομη ή επαναληπτική ανάγνωση, η παράφραση και η περίληψη. Η παλίνδρομη ανάγνωση (back-and-forth reading) συνιστά μια μορφή ανάγνωσης με την οποία δίνουμε χρόνο στον εαυτό μας ως αναγνώστες για να ξαναδιαβάσουμε το κείμενο, να επανέλθουμε σε δύσκολα σημεία του, να διερευνήσουμε το περιεχόμενο λέξεων ή όρων με τη βοήθεια των συμφραζομένων ή ενός λεξικού κ.ά. (Fisher, Frey & Hattie, 2016, σ. 63). Η παλίνδρομη ανάγνωση είναι μια τεχνική, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτερα στην αναγνωστική διαδικασία. Πολλές φορές διαβάζουμε και ξαναδιαβάζουμε ένα σημείο του κειμένου, το οποίο δεν κατανοούμε, θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτόν θα μπορούσαμε να το αντιληφθούμε επαρκέστερα. Η παράφραση (paraphrasing) είναι μια δεξιότητα κατανόησης και παραγωγής λόγου, η οποία βασίζεται στην αναδιατύπωση με δικά μας λόγια των νοημάτων του κειμένου, χωρίς να παραλείπουμε βασικές πληροφορίες. Η παράφραση παρέχει όλη την αρχική πληροφόρηση του κειμένου σε αντίθεση με την περίληψη, η οποία βασίζεται στην ικανότητα διάκρισης των βασικών πληροφοριών από τις επουσιώδεις στην εφαρμογή επιμέρους τεχνικών σύκνωσης, αναδιατύπωσης, αναγωγής σε ευρύτερες έννοιες κ.ά. (Cordel-Ponce, 2000· Fisher, Frey & Hattie, 2016, σ. 57· Spears, 2013, σσ. 90,93). Ωστόσο, οι τεχνικές αυτές δεν αξιοποιούνται στο προτεινόμενο μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, καθώς θεωρούνται ότι συνιστούν γενικότερες τεχνικές αναγνωστικής κατανόησης. Άλλωστε, η αξιοποιούμενη στο μοντέλο τεχνική των σημειώσεων θεωρείται ότι ενσωματώνει στοιχεία από τις τεχνικές της παράφρασης, του σχολιασμού και της συνοπτικής αναδιατύπωσης του περιεχομένου ενός κειμένου.

των θεματικών περιόδων, των περιεχομένων, των ανακεφαλαιώσεων κ.ά. Ο σκοπός της διαγώνιας ανάγνωσης είναι να εντοπίσει ο αναγνώστης τη θέση του συγγραφέα του κειμένου και τις βασικές του ιδέες, τον τρόπο που οργανώνει το κείμενό του καθώς και να συσχετίσει το περιεχόμενο του κειμένου με τις δικές του γνώσεις και εμπειρίες κ.ά. (Mather, McCarthy, 2016, σ. 10).

Η *εστιασμένη ή ανιχνευτική ανάγνωση (scanning)* συνιστά μια διαδικασία – όχι απαραίτητα γραμμική – αναζήτησης συγκεκριμένων πληροφοριών σε ένα κείμενο (π.χ. ονομάτων, γεγονότων, λέξεων, συμβόλων, ιδεών κ.ά.). Σε αντίθεση με τη γρήγορη ανάγνωση, η εστιασμένη επικεντρώνεται στην προσεκτική αναζήτηση πληροφοριών με βάση έναν σκοπό, ο οποίος κατευθύνει την ανάγνωση του κειμένου (Grellet, 1992).

Η *υπογράμμιση (underlining)* και η *χρωματική σήμανση (highlighting)* είναι τεχνικές οι οποίες συμβάλλουν στο να εντοπίσουμε τις σημαντικές λέξεις, φράσεις, ιδέες, χωρία κ.ά. του κειμένου για να τα ξαναδιαβάσουμε ή να τα μελετήσουμε περισσότερο (Mather & McCarthy, 2016, σ. 104).

Η τεχνική του *σχολιασμού (annotating)* υλοποιείται μέσα από την καταγραφή βασικών σημείων ενός κειμένου, σχολίων, συντομογραφιών κ.ά., πολλές φορές παραφράζοντας ή ανακεφαλαιώνοντας. Η τεχνική αυτή αποτελεί μια πρακτική μετάφρασης ή μετεγγραφής σημείων-κλειδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, μια δεξιότητα κατανόησης, η οποία εφαρμόζεται με διάφορους τρόπους και σε ποικίλες πρακτικές γραμματισμού. Κρατάμε σημειώσεις στο περιθώριο του κειμένου ή σε ξεχωριστό φύλλο/τετράδιο ή σε οθόνη αφής ενός υπολογιστή, γράφουμε ερωτήσεις ή σχόλια για προβληματισμό, σημειώνουμε ιδέες με τις οποίες διαφωνούμε κ.ά. (Fisher, Frey & Hattie, 2016, σ. 58). Ο καθοδηγημένος σχολιασμός του κειμένου, ο οποίος μπορεί να συνδυάζει υπογράμμιση, κύκλωση των βασικών σημείων και σημειώσεις στο περιθώριο μπορεί να βελτιώσει την κατανόηση από τον αναγνώστη νέων πληροφοριών και να οικοδομήσει μεγαλύτερη εμπλοκή στις δεξιότητες μελέτης ενός κειμένου (Fisher, Frey & Hattie, σ. 58).

Η *δημιουργία περιγράμματος (outlining)* συνιστά την κατασκευή ενός γραφικού οργανωτή, δηλαδή ενός σχεδιαγράμματος (πίνακα) πληροφοριών, μια διευθέτηση των ιδεών από το γενικό στο ειδικό, η οποία καθιστά πιο ευδιάκριτες και ορατές τις σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών ενός κειμένου (Anderson-Medius, 1990· Mather & McCarthy, 2016, σ. 116). Οι Bianco και McCormick (1989)

επισημαίνουν ότι το περίγραμμα: 1) επιτρέπει στους μαθητές να εστιάσουν στις σημαντικές ιδέες του κειμένου, 2) ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη μάθηση, 2) βελτιώνει την εξοικείωσή τους με τη δομή του κειμένου και 3) προωθεί την αποτελεσματικότερη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη. Η *εννοιολογική χαρτογράφηση (mapping)*, ως μια μορφή περιγράμματος, είναι μια τεχνική που οι αναγνώστες χρησιμοποιούν προκειμένου να οργανώσουν το υλικό (τα θέματα και τις μεταξύ τους σχέσεις) που μελετούν. Η εννοιολογική χαρτογράφηση αποτελεί την οπτική μορφή του καταιγισμού ιδεών και βοηθά τους αναγνώστες να κατανοήσουν τις λογικές σχέσεις ανάμεσα σε ιδέες στο κείμενο – μια ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική για τους μαθητές που μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την οπτική αναπαράσταση των σχέσεων ανάμεσα σε ιδέες, μέσα από τη χρήση εικόνων, διαγραμμάτων ή πινάκων. Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο πριν την ανάγνωση με σκοπό την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων όσο και μετά την ανάγνωση για την οργάνωση των πληροφοριών (Manoli & Papadopoulou, 2012· Mather & McCarthy, 2016, σ. 117). Παρατηρείται, όμως, ότι οι μαθητές περιορίζονται σε στατικά διαγράμματα και δεν κατασκευάζουν δυναμικούς εννοιολογικούς χάρτες, οι οποίοι ενισχύουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Boyle & Weishaar, 1997· Fisher, Frey & Hattie, 2016, σ. 79).

5.4. Η διδασκαλία των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων

Οι στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων επιδιώκεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης διδασκαλίας να καλλιεργηθούν συστηματικά στους μαθητές, ώστε να γίνουν ορατές (συνειδητές) από αυτούς και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να τις χρησιμοποιούν σκόπιμα, προκειμένου να ερμηνεύουν αποτελεσματικά και να διαβάζουν κριτικά τα κείμενα. Ο εκπαιδευτικός αποσκοπώντας να αναπτύξει στους μαθητές του την ορατή σκέψη (*visible thinking*)⁷³, την αυτονομία και την

⁷³ Στο πλαίσιο της ορατής σκέψης γίνεται λόγος για *διαδικασίες σκέψης* (*thinking moves*) και για ρουτίνες σκέψης (*thinking routines*), οι οποίες καθιστούν την αόρατη διαδικασία της κατανόησης ορατή (Serra vallo, 2015, σ. 8). Οι Richhart Ron, Mark Church & Karin Morrison (2011, σσ. 11-14) κάνουν λόγο για δώδεκα κινήσεις σκέψης, οι περισσότερες από τις οποίες ακολουθούν τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού και της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων. Οι διαδικασίες σκέψης που προτείνουν τόσο για την κατανόηση όσο και για την επίλυση προβλημάτων και τη διαμόρφωση κρίσης, χωρίς να είναι οι μοναδικές, συμβάλλουν στην καθοδήγηση της νοητικής δράσης ενός ατόμου και είναι οι εξής:

- παρατηρώντας εκ του σύνεγγυς και περιγράφοντας,
- οικοδομώντας εξηγήσεις και ερμηνείες,
- τεκμηριώνοντας με αποδεικτικά στοιχεία,
- κάνοντας συνδέσεις,
- λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές οπτικές και απόψεις,

υπευθυνότητά τους για μάθηση, προσδιορίζει με σαφήνεια τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν, τα κριτήρια επιτυχίας για να επιβεβαιώσουν οι ίδιοι τι έμαθαν, γιατί το έμαθαν και πώς ξέρουν ότι το έμαθαν (Fisher, Frey & Hattie, 2016, σ. 41).

Η ερευνήτρια των μαθησιακών στρατηγικών Jeniffer Serravallo (2015) προτείνει πληθώρα *καθοδηγητικών στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων, δραστηριοτήτων ή ρουτίνων σκέψης*, οι οποίες θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν συστηματικά στους μαθητές όπως: κάνω ερωτήσεις για το κείμενο και δίνω απαντήσεις σε αυτές (σ. 59), κάνω περίληψη των σημείων του κειμένου που θεωρώ τα πιο σημαντικά (σ. 136), αναλύω ιστορικά πλαίσια μέσα από την καταγραφή του χρόνου, του τόπου και των γεγονότων (σ. 160), παρατηρώ στοιχεία του κειμένου, τα συνδυάζω με τις γνώσεις μου και καταγράφω συμπεράσματα (σ. 174), συγκρίνω χαρακτήρες σε μια ιστορία (σ. 176), κάνω συνδέσεις ανάμεσα σε βιβλία (σ. 204) κ.ά. Οι Δέσποινα Βασαρμίδου και Ιωάννης Σπαντιδάκης (2015, σσ. 243-244) προτείνουν *αναγνωστικές στρατηγικές, τεχνικές ή δραστηριότητες*, οι οποίες αξιοποιούνται στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών όπως είναι η αξιολόγηση των

-
- συλλαμβάνοντας την καρδιά του θέματος και διαμορφώνοντας συμπεράσματα,
 - αναγνωρίζοντας πρότυπα και δημιουργώντας γενικεύσεις,
 - παράγοντας πιθανότητες και εναλλακτικές,
 - αξιολογώντας αποδεικτικά στοιχεία, επιχειρήματα και πράξεις,
 - διαμορφώνοντας σχέδια και επιβλέποντας δράσεις,
 - αναγνωρίζοντας ισχυρισμούς, υποθέσεις και προκαταλήψεις,
 - αιτιολογώντας προτεραιότητες, συνθήκες και γνώσεις.

Οι *ρουτίνες σκέψης* – βασική πρακτική της ορατής σκέψης και απότοκες των διαδικασιών σκάμης – συνιστούν οργανωτικές δομές, τύπους δράσης, διαδικασίες ή εργαλεία για την προώθηση της σκέψης, οι οποίες χρησιμοποιούνται κατ' επανάληψη τόσο από τους μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευκολύνουν, μέσα από συνεχή εξάσκηση, την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων ή εργασιών (Ron et al, 2011, σσ. 45-46). Οι ρουτίνες σκέψης δεν είναι στατικές και άκαμπτες αλλά συνεχώς εξελίσσονται και προσαρμόζονται στην εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard (Hetland & Veenema, 2007). Η εφαρμογή τους ανταποκρίνεται σε ποικίλες γνωστικές δεξιότητες της ταξινομίας του Bloom (μνήμη, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση και δημιουργικότητα) και η δομή τους περιλαμβάνει λέξεις ή φράσεις, οι οποίες περιγράφουν βήματα ή στάδια που βοηθούν στην οικοδόμηση της κατανόησης. Δεν χρησιμοποιούνται περιστασιακά, όπως οι στρατηγικές, αλλά κατ' επανάληψη και με τρόπο γραμμικό και σταθερό, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος τους (Ritchhart, Church & Morrison, 2011, σσ. 45-48).

Οι ρουτίνες σκέψης ομαδοποιούνται από τους Ron (2011, σ. 274) και Ron, Church & Morrison (2011, σσ. 46-49) στις εξής γενικές κατηγορίες:

- 1) εισάγοντας και διερευνώντας ιδέες,
- 2) συνθέτοντας και οργανώνοντας ιδέες και
- 3) εμβαθύνοντας σε ιδέες.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται ρουτίνες σκέψης όπως βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι, σκέφτομαι-συνεργάζομαι-μοιράζομαι, σκέφτομαι-έχω σύγχυση για ένα θέμα-διερευνώ κ.ά. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται ρουτίνες σκέψης όπως αξιοποιώντας τίτλους, συνδέω-επεκτείνω τη σκέψη-αμφισβητώ, συνήθιζα να σκέφτομαι... - τώρα σκέφτομαι... κ.ά. Στην τρίτη κατηγορία βρίσκονται ρουτίνες σκέψης όπως τι σε κάνει να το λες αυτό, κύκλοι απόψεων ή οπτικών, ισχυρίζομαι-υποστηρίζω-ρωτώ κ.ά.

κειμένων ως προς την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά τους (ανάλογα με τον σκοπό και την περίσταση επικοινωνίας), η σύγκριση κειμένων του ίδιου είδους (π.χ. κείμενα επιχειρηματολογίας) γραμμένα για διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις και στόχους ή σύγκριση κειμένων διαφορετικού τύπου (π.χ. επιστολή, άρθρο κ.ά.), η σύγκριση κειμένων διαφορετικού είδους με κοινό θέμα αλλά διαφορετική οπτική των συγγραφέων τους (π.χ. υποκειμενική ή αντικειμενική περιγραφή), η αλλαγή του τρόπου οργάνωσης των κειμένων ή της επικοινωνιακής περιστασης με σκοπό την παρατήρηση και την κατανόηση των αλλαγών ως προς το επικοινωνιακό αποτέλεσμα, η τροποποίηση του λεξιλογίου των κειμένων (π.χ. αφαίρεση επιθέτων από περιγραφικό κείμενο, αντικατάσταση μεταφοράς με κυριολεξία κ.ά.) και η κατανόηση των αλλαγών αυτών ως προς το ύφος, η αναγνώριση των δεικτών συνοχής και αλληλουχίας ή των διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται σε κείμενα του ίδιου κειμενικού είδους κ.ά. Η Ann Kempe (2001, σελ. 43-45) προτείνει ως *δραστηριότητες ή τεχνικές κριτικής ανάγνωσης* τη σύγκριση κειμένων με παρόμοια υπερδομή για να αποκαλυφθεί πώς τα κείμενα τοποθετούν τον αναγνώστη τους, τη σύγκριση ενός αντισυμβατικού κειμένου με ένα συμβατικό, τη δημιουργία προβλέψεων σε διάφορα σημεία ενός κειμένου και τον προβληματισμό για το πώς η προηγούμενη γνώση επηρεάζει την πορεία της ανάγνωσης, τη δημιουργία εναλλακτικού τέλους σε μια ιστορία με σκοπό την «αντίσταση» του αναγνώστη στην κυρίαρχη οπτική του συγγραφέα, τις παρεμβάσεις σε ένα κείμενο μέσα από προσθήκη ή διαγραφή λέξεων, φράσεων, περιγραφών ή γεγονότων με σκοπό να γίνουν ορατά τα κενά, οι σιωπές και οι αντιφάσεις καθώς και την αξιοποίηση οπτικών μορφών αναπαράστασης (λ.χ. πινάκων ή διαγραμμάτων), οι οποίες στόχο έχουν να «φωτίσουν» την κατασκευή των κειμένων.

Οι παραπάνω στρατηγικές, τεχνικές, δραστηριότητες ή ρουτίνες σκέψης, οι οποίες ενδεικτικά αναφέρθηκαν, εμφανίζουν ομοιότητες μεταξύ τους. Αρκετές από αυτές αξιοποιούν στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων (την προεπισκόπηση, την περικειμενοποίηση, τη διατύπωση ερωτήσεων, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό) καθώς και διαδικασίες καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και δράσης (τη σύγκριση και τη διατύπωση εναλλακτικών οπτικών), οι οποίες συνιστούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά του κριτικού γραμματισμού.

Με κατάλληλες κριτικές ερωτήσεις οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν επίγνωση των αναγνωστικών τους πρακτικών⁷⁴. Οι κριτικές ερωτήσεις συνιστούν βασικούς άξονες των πρακτικών κριτικού γραμματισμού και διαδικασίες οι οποίες συμβάλλουν στην «κατασκευή» στρατηγικών ανάγνωσης ή υποβοηθούν την υλοποίηση των στρατηγικών αυτών. Οι McLaughlin και DeVogd (2004) έχουν διατυπώσει δύο στρατηγικές κριτικού γραμματισμού για την ανάγνωση αλλά και την παραγωγή αφηγηματικών (λογοτεχνικών) και πληροφοριακών κειμένων: α) τη διατύπωση προβλήματος (problem posing) και β) τις εναλλακτικές οπτικές (alternative perspectives).

Η *στρατηγική της διατύπωσης προβλήματος* πέρα από αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα μπορεί να αξιοποιηθεί και σε ψηφιακά υπερκείμενα και πολυμέσα (π.χ. βίντεο) ή προφορικές συζητήσεις. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, τη θέαση του βίντεο ή τη συζήτηση για την περίπτωση που πρόκειται να αναλυθεί, οι αναγνώστες εφαρμόζουν κριτικό γραμματισμό με ερωτήσεις όπως: *Ποιος παρουσιάζεται στο κείμενο, εικόνα ή περίπτωση; Τίνων οι φωνές προβάλλονται ή περιθωριοποιούνται με κριτήρια το φύλο, την εθνικότητα, την οικογενειακή, φυσική ή συναισθηματική κατάσταση κ.ά.; Ποιες είναι οι προθέσεις του συγγραφέα και τι επιθυμεί να πιστέψουν οι αναγνώστες του; Τι θα μπορούσε ένα εναλλακτικό κείμενο να υποστηρίξει; Πώς μπορεί ο αναγνώστης μέσα από μια εναλλακτική οπτική να προωθήσει την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη; Στη στρατηγική αυτή εντάσσονται οι δεξιότητες, επιμέρους στρατηγικές ή τεχνικές της *εταιρικής/ομαδικής ανάγνωσης* (patterned partner reading) όπως είναι η πρόβλεψη, οι σελιδοδείκτες για κάτι που θέλω να συζητήσω ή δεν κατανοώ, οι συνδέσεις με την κοινωνική πραγματικότητα, το ίδιο κείμενο, άλλα κείμενα ή τις εμπειρίες και γνώσεις μου, η διατύπωση ερωτήσεων, οι σημειώσεις κ.ά. (McLaughlin & DeVogd, 2004, σσ. 41-45). Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να κινητοποιηθούν οι μαθητές να εφαρμόζουν τη στρατηγική της διατύπωσης προβλήματος είναι μέσω της *αλλαγής* (switching) διαφόρων χαρακτηριστικών του κειμένου μετά την ανάγνωση. Τέτοιες αλλαγές θα μπορούσαν να είναι η αλλαγή του φύλου, της*

⁷⁴ Ενδεικτικές ερωτήσεις κριτικής επίγνωσης είναι οι εξής: *Τι σκέφτεσαι ή αισθάνεσαι όταν διαβάζεις; Πώς αυτά που σκέφτεσαι και αισθάνεσαι επηρεάζονται από το υπόβαθρό σου, τις εμπειρίες σου και άλλα κείμενα που διάβασες; Τι σου ζητάει το κείμενο να σκεφτείς ή να αισθανθείς; Συμφωνείς με τις απόψεις που εκφράζονται το κείμενο; Γιατί ναι ή γιατί όχι; Ποιες οπτικές μπορεί να έχουν παραλειφθεί και για ποιον λόγο; Με ποιες θεωρήσεις που διατυπώθηκαν στην τάξη σου ή στην ομάδα σου συμφωνείς ή όχι και γιατί;*

οπτικής του θέματος, του πλαισίου (χρόνος, τόπος, κοινωνική θέση κ.ά.), της σωματικής/φυσικής κατάστασης, του συναισθήματος, της εθνικότητας, της γλώσσας, των σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες κ.ά. (ibid, σσ. 47-48).

Με τη *στρατηγική των εναλλακτικών οπτικών* επιδιώκεται να αναδειχθεί μια οπτική που είναι διαφορετική από αυτή που ο αναγνώστης διαβάζει. Επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων διαφορετικών χαρακτήρων σε μια ιστορία ή σε μια πραγματική κατάσταση. Στη στρατηγική αυτή ενσωματώνονται επιμέρους πρακτικές όπως είναι α) η δημιουργία εναλλακτικών κειμένων (π.χ. στίχων, δραματοποιήσεων, πολυτροπικών κειμένων κ.ά.) μέσα από την τεχνική της υποκατάστασης χαρακτήρων (character substitution), η οποία θέτει μια διαφορετική (προ)οπτική σε ένα κείμενο ή στην προσωπικότητα και τα κίνητρα ενός χαρακτήρα, β) η εξέταση αντιπαραθετικών κειμένων (juxtapositioning), για να γίνουν εμφανείς οι διαφορές τους και να αποκαλυφθούν οι προκαταλήψεις και οι ιδεολογίες, γ) η συγκριτική συνεξέταση δύο διαφορετικών οπτικών ή εναλλακτικών νοητικών πορτρέτων (alternative mind portraits) και δ) οι εστιασμένες στο θέμα ομάδες (theme-based focus groups) μέσα από τη συλλογή κειμένων για ένα θέμα με σκοπό να ερευνηθούν συλλογικά με διάφορες συνεργατικές μεθόδους (π.χ. με τη μέθοδο της συναρμολόγησης/jigsaw) οι προκαταλήψεις και οι διαφορετικές οπτικές (ibid, σσ. 49-54).

Οι στρατηγικές ανάγνωσης, με βάση το διαδικαστικό μοντέλο, οργανώνονται, διδάσκονται και εφαρμόζονται από τους αναγνώστες σε τρεις διαδοχικές φάσεις: πριν την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση και μετά την ανάγνωση. *Πριν την ανάγνωση* χρησιμοποιούνται καθοδηγητικές στρατηγικές όπως η προεπισκόπηση τίτλων, υπότιτλων, λεζάντων και συνοδευτικών εικόνων, η περικειμενοποίηση, η πρόβλεψη του νοήματος κ.ά. *Κατά την ανάγνωση* χρήσιμες είναι στρατηγικές όπως η παράφραση, η σύγκριση του γνωστού με το άγνωστο κ.ά. *Μετά την ανάγνωση* αποτελεσματικές στρατηγικές θεωρούνται ο αναστοχασμός, η αξιολόγηση, η περίληψη, η διατύπωση συνεπαγωγών και συμπερασμάτων, η επιβεβαίωση/διάψευση των αρχικών προβλέψεων κ.ά. (Jaiswal, 2018, σ. 18· Greenwood, 1981). Όλες οι παραπάνω διαδικασίες υποβοηθούνται μέσα από ερωτήσεις και ομαδικές συζητήσεις (Mealey & Nist, 1989).

Η διδασκαλία των αναγνωστικών στρατηγικών – όπως και όλων των μαθησιακών στρατηγικών – βασίζεται στην εποικοδομιστική αρχή της φθίνουσας υποστήριξης (scaffolding) και οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος σε

πρώτη φάση διδάσκει άμεσα τις στρατηγικές αξιοποιώντας μικρότερης έκτασης κείμενα και στη συνέχεια παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για ομαδική και ατομική εξάσκηση σε μεγαλύτερα κείμενα (Gunning, 1992· Palincsar & Brown, 1984)⁷⁵. Όλα τα καθοδηγητικά μοντέλα για τη διδασκαλία των στρατηγικών (instructional strategy models) αξιοποιούν, με διάφορες παραλλαγές, τέσσερα στάδια: 1) την επίγνωση για την αξία, τα οφέλη και τη χρησιμότητα της στρατηγικής, 2) την παρουσίαση και μοντελοποίηση της στρατηγικής από τον εκπαιδευτικό, 3) την παροχή ευκαιριών πολλαπλής εξάσκησης και εφαρμογής της στρατηγικής, εταιρικά ή ομαδικά και ατομικά και 4) την αξιολόγηση της

⁷⁵ Ενδεικτικά, αναφέρονται τέσσερα καθοδηγητικά μοντέλα για τη διδασκαλία των μαθησιακών και αναγνωστικών στρατηγικών: 1) το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας των Duke και Pearson, 2) το μοντέλο εξάσκησης στη στρατηγική της Oxford, 3) το μοντέλο διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης της Giasson και 4) το μοντέλο διδασκαλίας των αναγνωστικών στρατηγικών των Vásquez, Hansen & Smith.

Το καθοδηγητικό μοντέλο της γνωστικής μαθητείας (Collins, 1991) για τη διδασκαλία των μαθησιακών στρατηγικών, που προτείνεται από τους Duke και Pearson (2002, σσ. 208-211) βασίζεται στις ακόλουθες διαδικασίες: α) στην άμεση και σαφή περιγραφή της στρατηγικής καθώς και το πότε και πώς η στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί, β) στη μοντελοποίηση της στρατηγικής με τη διαδικασία της μεγαλόφωνης σκέψης (think-aloud process) από τον καθηγητή ή και τον μαθητή, γ) στη συνεργατική χρήση της στρατηγικής, δ) στην καθοδηγούμενη διαδικασία εξάσκησης για τη στρατηγική με βαθμιαία απελευθέρωση της υπευθυνότητας και αύξηση του βαθμού αυτονομίας και ε) στην ανεξάρτητη χρήση της στρατηγικής.

Η Rebecca Oxford (1990, σσ. 204, 203-209) πρότεινε ένα μοντέλο εξάσκησης στη στρατηγική (strategy training model), το οποίο βασίζεται στην συνεργασία με τους μαθητές, τη δυνατότητα επιλογής και την εξάσκηση. Το μοντέλο της περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα: 1) καθορισμός των αναγκών των μαθητών και του διαθέσιμου χρόνου, 2) επιλογή των στρατηγικών από τους μαθητές με βάση τις προτιμήσεις, τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους, 3) ενσωμάτωση της εξάσκησης με δραστηριότητες, στόχους και υλικά που ταιριάζουν με τις συνήθειες των μαθητών, 4) προβληματισμός για την κινητοποίηση των μαθητών, 5) προετοιμασία υλικών και δραστηριοτήτων, 6) πληροφόρηση για τη διαδικασία της εξάσκησης στην κάθε στρατηγική, 7) αξιολόγηση των στρατηγικών και 8) αναθεώρηση των στρατηγικών.

Η Jocelyn Giasson (2014, σσ. 40-42) προτείνει τα εξής στάδια για τη διδασκαλία των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης: α) προσδιορισμός της στρατηγικής και διευκρίνιση της χρησιμότητάς της, β) διακριτότητα της στρατηγικής μέσα από την μεγαλόφωνη περιγραφή από τον εκπαιδευτικό της γνωστικής διεργασίας που ακολουθεί όταν διαβάζει το κείμενο, γ) διάδραση με τους μαθητές και καθοδήγησή τους ως προς την κατάκτηση της στρατηγικής, ατομικά ή ομαδικά, δ) προώθηση της αυτονομίας σχετικά με τη χρήση της στρατηγικής και ε) διασφάλιση της εφαρμογής της στρατηγικής στις προσωπικές αναγνώσεις των μαθητών.

Η πρόταση των Anete Vásquez, Angela Hansen και Philip Smith (2010, σσ. 60-61) για τη διδασκαλία των αναγνωστικών στρατηγικών περιλαμβάνει αρχικά την αναγνώριση της στρατηγικής και του σκοπού της, στη συνέχεια την επίδειξη των βημάτων της στρατηγικής και τη μοντελοποίησή της από τον εκπαιδευτικό και τέλος την εξάσκηση των μαθητών στη στρατηγική με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα τα βήματα που προτείνονται να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά την επεξεργασία ενός κειμένου είναι τα εξής (ibid, σ. 74): α) διαχωρισμός του κειμένου σε μικρότερα κομμάτια με κριτήρια την έκταση, τα σημεία μετάβασης, τη δυσκολία, τα σημαντικά γεγονότα κ.ά., β) παροχή οδηγιών στους μαθητές για την καταγραφή των σκέψεών τους με τη μορφή σημειώσεων δίπλα στο κείμενο, γ) μοντελοποίηση της διαδικασίας αρχικά από τον εκπαιδευτικό που κρατά τους κείμενος σε ένα μικρό κείμενο και εξηγεί και στη συνέχεια εξάσκηση από τους μαθητές στο δικό τους κείμενο, δ) ομαδική (σε δυάδες ή μεγαλύτερες ομάδες) ανταλλαγή των μαθητικών ανταποκρίσεων στο κείμενο και ε) αναστοχασμός ως προς τα είδη των ερωτήσεων που δημιουργεί το κείμενο και την αξία του, τα είδη των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν οι μαθητές κατά την επεξεργασία του (π.χ. συνδέσεις με τις προηγούμενες γνώσεις τους, χρήση λεξικών και βοήθειας από άλλους, οπτικοποίηση πληροφοριών κ.ά.).

αποτελεσματικότητας της στρατηγικής και τη μεταφορά της σε νέες δραστηριότητες (Graham, 1997, σ. 84· Rubin et al., 2007, σ. 142).

5.5. Κριτήρια αξιολόγησης της κριτικής ανάγνωσης

Η αξιολόγηση (assessment) της αποτελεσματικής εφαρμογής των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κειμένων συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία, όχι πάντα απολύτως μετρήσιμη με ποσοτικά κριτήρια. Αναφέρεται στον έλεγχο της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της συνέπειας των νοημάτων ενός κειμένου, σύμφωνα με ένα σύνολο κριτηρίων, τα οποία σχετίζονται κυρίως με τη λογική ή την κριτική σκέψη και λιγότερο με τις άλλες δύο βασικές διαστάσεις του κριτικού γραμματισμού: την αποτίμηση της συναισθηματικής επιρροής και την αξιολόγηση της κοινωνικής συμμετοχής/ δράσης.

Η αποτίμηση της συναισθηματικής επιρροής εμφανίζει μεγαλύτερες δυσκολίες και μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τον εντοπισμό των συναισθηματικών αντιδράσεων (θετικών ή αρνητικών) και τη συνάφειά τους με το γεγονός που τις προκάλεσε. Ωστόσο, είναι δυσχερής η αντικειμενική αποτίμηση της ποιότητας των συναισθηματικών αντιδράσεων, καθώς απαιτεί ηθική αξιολόγηση (αν ήταν θεμιτή ή όχι η αντίδραση στο συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον) και είναι υποκειμενική, καθώς εξαρτάται από τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις, προκαταλήψεις κ.ά. του αναγνώστη. Το ίδιο συμβαίνει και με την κοινωνική συμμετοχή ή δράση, η οποία μπορεί να αξιολογηθεί άμεσα μόνο με κριτήρια την εκδήλωση του ενδιαφέροντος ως προς ένα θέμα ή πρόβλημα καθώς και την πραγματοποίησή ή μη της δράσης – όχι όμως με το αν η δράση αυτή ήταν αποτελεσματική για την επίλυση ενός προβλήματος, καθώς απαιτείται η συλλογή άλλου είδους πληροφοριών και η κριτική ανάλυση κειμένων μετά τη δράση – πράγμα που δεν είναι πάντοτε εφικτό ούτε επιδιωκόμενο.

Τα κριτήρια της αξιολόγησης της κριτικής ανάγνωσης διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά (βλέπε στο Husen & Postlethwaite, 1985, λήμμα, *οδηγίες κριτικής ανάγνωσης*, σσ. 1120-1121).

Τα *εξωτερικά κριτήρια* αναφέρονται στον συγγραφέα, τον αναγνώστη και το πλαίσιο της ανάγνωσης. Εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης της κριτικής ανάγνωσης είναι:

A. Αυτά που αναφέρονται στον *συγγραφέα*

- η αναγνώριση του σκοπού του συγγραφέα και των προθέσεών του,

- ο εντοπισμός των θέσεων και των υποθέσεων του συγγραφέα,
- η αξιολόγηση των προσόντων/πιστοποιήσεων του συγγραφέα,
- η ανίχνευση των προκαταλήψεων και ιδεολογικών πεποιθήσεων του συγγραφέα κ.ά.

B. Αυτά που αναφέρονται στον *αναγνώστη*

- η αναγνώριση των προηγούμενων γνώσεων του αναγνώστη και το πώς αυτές επηρεάζουν την κατανόηση,
- η διάκριση από τον αναγνώστη των γεγονότων από τις γνώμες στο κείμενο,
- η διάκριση από τον αναγνώστη ανάμεσα σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στο κείμενό του κ.ά.

Γ. Αυτά που αναφέρονται στο *πλαίσιο της ανάγνωσης*

- ο προσδιορισμός του περικειμένου (κοινωνικής, ιστορικής και πολιτισμικής πραγματικότητας),
- ο έλεγχος της αξιοπιστίας της έκδοσης ή του μέσου της δημοσίευσης,
- ο έλεγχος της ακρίβειας της πληροφορίας.

Τα *εσωτερικά κριτήρια* σχετίζονται με την αναγνώριση διαφόρων μορφών γνωστικής πλάνης και τεχνικών προπαγάνδας στα κείμενα. Εσωτερικά κριτήρια για την αξιολόγηση της κριτικής ανάγνωσης είναι:

- η αναγνώριση όρων με θετικές ή αρνητικές συνυποδηλώσεις που σκοπό έχουν να δημιουργήσουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στον αναγνώστη,
- ο εντοπισμός τεκμηρίων που υποστηρίζουν μια πρόταση, μια θεωρία ή την άποψη κάποιου,
- η αναγνώριση αυθαίρετων γενικεύσεων,
- η αναγνώριση νοηματικών ή λογικών αντιφάσεων ,
- ο έλεγχος της εγκυρότητας (συνάφειας προκειμένων με το συμπέρασμα) σε ένα επιχείρημα ή ο εντοπισμός αναπόδεικτων συμπερασμάτων,
- η παρεμβολή άσχετων με το θέμα πληροφοριών,
- η επίκληση του ήθους ενός θεσμού ή ενός φορέα εξουσίας, που δεν είναι, όμως, «ειδικός» επί του θέματος που συζητείται,

- η αναγνώριση της αξίας του κειμένου από απλούς ανθρώπους,
- η παρουσίαση μιας άποψης ως κυρίαρχης με βάση τις κοινωνικές πεποιθήσεις,
- ο εντοπισμός εσφαλμένων αναλογιών, προκαταλήψεων κ.ά.

Τα παραπάνω κριτήρια αξιοποιούνται διαφορετικά από τους μελετητές για να συγκροτήσουν τη δική τους οπτική για την αξιολόγηση της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων. Για παράδειγμα ο David Wray (2006) για την κριτική ανάλυση ιστοσελίδων προτείνει τις ακόλουθες κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης:

A. Κριτήρια αξιολόγησης της *αξιοπιστίας* (credibility)

- αξιολόγηση των σπουδών του συγγραφέα
- αξιολόγηση της φήμης και της εμπειρίας του συγγραφέα

B. Κριτήρια αξιολόγησης της *ακρίβειας* (accuracy)

- αξιολόγηση της επικαιροποιημένης πληροφόρησης
- αξιολόγηση της αναλυτικής [πολυπρισματικής] παρουσίασης ενός θέματος

Γ. Κριτήρια αξιολόγησης της *λογικότητας* (reasonableness)

- αξιολόγηση της ορθότητας (εγκυρότητας και αλήθειας) της επιχειρηματολογίας
- αξιολόγηση της επάρκειας των επιχειρημάτων

Δ. Κριτήρια αξιολόγησης της *υποστήριξης* (support)

- αξιολόγηση των πηγών πληροφόρησης (π.χ. έλεγχος παραπομπών)
- αξιολόγηση της επάρκειας των τεκμηρίων

Στοιχεία από τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων επιχειρήθηκε να αξιοποιηθούν στην «κατασκευή» του προτεινόμενου στην παρούσα διατριβή διδακτικού μοντέλου των Στρατηγικών Κριτικής Ανάγνωσης Κειμένων (Σ.Κ.Α.Κ.) με βάση τον κριτικό γραμματισμό. Ο σχεδιασμός του μοντέλου αυτού παρουσιάζεται και αναλύεται στο επόμενο υποκεφάλαιο (5.6).

5.6. Σχεδιασμός του διδακτικού μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Το προτεινόμενο μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. θεμελιώνεται στη φιλοσοφία και τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (κυρίως στη διερεύνηση των σχέσεων γλώσσας/σημείωσης και εξουσίας στα κείμενα), στο κοινωνιολογικό μακροεπίπεδο της Κριτικής Θεωρίας και της Κριτικής Παιδαγωγικής εστιάζοντας στην «κατασκευή» των ταυτοτήτων, της ιδεολογίας και των κυρίαρχων Λόγων καθώς και στο γλωσσολογικό μικροεπίπεδο της Συστηματικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, της Κοινωνικής Σημειωτικής και κυρίως της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, μέσα από το οποίο διερευνώνται οι σχέσεις γλώσσας/σημείωσης και εξουσίας.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, το μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό βασίζεται:

- α) στις παιδαγωγικές παραδόσεις του κριτικού γραμματισμού αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία των κειμενικών ειδών (π.χ. την κριτική στάση απέναντι στη μορφή και τη λειτουργία των κειμενικών τύπων) και τους πολυγραμματισμούς (π.χ. τη δημιουργία νοήματος σε πολυτροπικά κείμενα μέσα από τη διαδικασία της συναισθησίας),
- β) στις κοινωνικογνωστικές, κοινωνικοπολιτισμικές και εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης και
- γ) στη συναλλακτική αναγνωστική θεωρία.

Η διδασκαλία των Σ.Κ.Α.Κ. γίνεται μεθοδικά σε τρία στάδια (μοντελοποίηση, εργασία σε ομάδες και ατομική εργασία) και εφαρμόζονται παραδοσιακές (π.χ. η άμεση διδασκαλία των στρατηγικών) αλλά και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. η συνεργατική διδασκαλία μέσα από κοινότητες πρακτικής ή ανάγνωσης). Συνδυάζονται, στο μοντέλο αυτό, όχι μόνο η κριτική οπτική (κριτική πλαισίωση) μέσα από την κριτική ανάλυση του λόγου ενός κειμένου, αλλά και η κοινωνικοπολιτισμική οπτική (τοποθετημένη πρακτική) μέσα από την αξιοποίηση της μαθητικής εμπειρίας και γνώσης, η συμπεριφοριστική οπτική (ανοιχτή/ρητή διδασκαλία) μέσα από την άμεση διδασκαλία εννοιών που σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό και τις πρακτικές του (π.χ. φωνή, δημιουργικότητα, πόλωση, φυσικοποίηση κ.ά.) αλλά και των γνώσεων για τη γλώσσα και τα κείμενα (π.χ. τροπικότητα, κειμενικά είδη κ.ά.).

Σε ένα πρώτο επίπεδο προετοιμασίας για την «κατασκευή» του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. διερευνήθηκαν οι τρεις διαστάσεις του κριτικού γραμματισμού – κριτική σκέψη, συναισθηματική επιρροή και κοινωνική συμμετοχή ή δράση – μέσα από τη συστηματική χρήση κριτικών ερωτημάτων κατά την επεξεργασία ενός κειμένου⁷⁶. Τέτοιου είδους ερωτήματα ήταν τα εξής:

Α. σε επίπεδο κριτικής σκέψης

1. Ποια είναι η πραγματικότητα, η κυρίαρχη οπτική (στάση ή ιδεολογία) που «κατασκευάζεται» ή αναπαρίσταται στο κείμενο;
2. Ποιο μήνυμα, ποιες αξίες, ιδέες ή στάσεις εκφράζονται (ρητά ή υπόρρητα) στο κείμενο;
3. Οι ιδέες ή οι στάσεις αυτές τεκμηριώνονται με αξιόπιστα στοιχεία (παραδείγματα, στατιστικές, επιχειρήματα κ.ά.);
4. Ποιες οπτικές αποσιωπώνται στο κείμενο;
5. Η καταπίεση παρουσιάζεται ως φυσική και αναμενόμενη ή κατακριτέα;
6. Ποιοι εκπροσωπούνται ή προβάλλονται στο κείμενο και ποιοι όχι; Σε ποιες κοινωνικές ομάδες ανήκουν σε σχέση με οικονομική, οικογενειακή, κοινωνική, σωματική κατάσταση, φύλο, εθνικότητα κ.ά.
7. Ποιες κοινωνικές ομάδες παραλείπονται, υποτιμώνται ή υφίστανται καταπίεση στο κείμενο;
8. Ποιοι ωφελούνται ή κερδίζουν και ποιοι αδικούνται ή χάνουν;
9. Τι θέλει ο δημιουργός του κειμένου να πιστέψουν οι αναγνώστες του; Ποιος είναι ο σκοπός του; Ποια είναι τα κίνητρα και ποιες οι προθέσεις του;

⁷⁶ Οι διαστάσεις αυτές και η ανταπόκριση των μαθητών σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού διερευνήθηκαν συστηματικά από τον συντάκτη της παρούσας διατριβής για δύο σχολικά έτη (2016-2017 και 2017-2018) στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στη διαδικασία της διερεύνησης ενεπλάκησαν μαθητές της Α΄ τάξης Πειραματικού Λυκείου της Αθήνας, στο οποίο έγινε κατά το επόμενο σχολικό έτος (2018-2019) και η έρευνα της διατριβής με συμμετέχοντες τους ίδιους περίπου μαθητές, μέσα από συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. μέθοδος συναρμολόγησης, τρόποι εταιρικής ή ομαδικής ανάγνωσης κ.ά.). Ο σκοπός της διερεύνησης αυτής ήταν να δοκιμαστούν στην τάξη κάποιες αρχές κριτικού γραμματισμού, κριτικής ανάγνωσης και σχεδιασμού των αφηγηματικών λογοτεχνικών κειμένων μέσα από την αναγνώριση, την ανάλυση και την αναθεώρηση έμφυλων στερεοτύπων. Το παιδαγωγικό πλαίσιο, η διαδικασία της διερεύνησης και τα αποτελέσματά της ανακοινώθηκαν στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία» που πραγματοποιήθηκε από τις 19 έως τις 22 Οκτωβρίου 2017 στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και δημοσιεύτηκαν έναν χρόνο αργότερα στον ομώνυμο συλλογικό τόμο από τις εκδόσεις Gutenberg (Λεουτσάκος, 2018β). Ειδικότερα, η διάσταση της συναισθηματικής επιρροής, της αποτίμησης δηλαδή των συναισθηματικών αντιδράσεων διερευνήθηκε αξιοποιώντας προτάσεις θεωρητικών του κριτικού γραμματισμού για την εξέλιξή του λ.χ. της Hilary Janks (Janks, 2010, σσ. 212-213).

10. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του δημιουργού του κειμένου (εθνικότητα, επαγγελματική ιδιότητα κ.ά.) και πώς τα χαρακτηριστικά αυτά καθορίζουν την «κατασκευή» του κειμένου ή εξυπηρετούν σκοπιμότητες;
11. Ποιος μιλάει περισσότερο και ποιος λιγότερο; Ποιος διακόπτει;
12. Πώς ο δημιουργός του κειμένου επιχειρεί να τοποθετήσει τον αναγνώστη του ως προς τον τρόπο που σκέφτεται;
13. Ποια κειμενικά (δομικά και λεξικογραμματικά) χαρακτηριστικά επιλέγει ο δημιουργός του κειμένου για να εκφράσει το μήνυμά του;
14. Ποιοι αναγνώστες έχουν πρόσβαση στο κείμενο;
15. Για ποιους αναγνώστες προορίζεται το κείμενο; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους (φύλο, εθνικότητα, οικογενειακή, οικονομική, κοινωνική, σωματική κατάσταση κ.ά.);
16. Πώς τα χαρακτηριστικά των αναγνωστών προϋδεάζουν για τη στάση τους απέναντι στο κείμενο;
17. Πώς αυτά που σκέφτεται ο αναγνώστης του κειμένου επηρεάζονται από τις εμπειρίες ή τις γνώσεις του;
18. Πώς η «κατασκευή» ενός κειμένου επηρεάζεται από άλλα κείμενα (διακειμενικότητα) ή λόγους (διαλογότητα);

B. σε επίπεδο συναισθηματικών αντιδράσεων

1. Ποιες είναι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των αναγνωστών του κειμένου απέναντι σε προκαταλήψεις, αδικίες, ανισότητες κ.ά.;
2. Πώς αξιοποιείται το χιούμορ και η ειρωνεία για την πρόκληση συναισθηματικών αντιδράσεων στους αναγνώστες του κειμένου;
3. Ποιες πράξεις λογίζονται θετικές και ποιες αρνητικές και επιφέρουν ανάλογα (θετικά ή αρνητικά) συναισθήματα;
4. Πώς ο δημιουργός του κειμένου επιχειρεί να τοποθετήσει τον αναγνώστη του ως προς τον τρόπο που αισθάνεται;
5. Πώς αυτά που αισθάνεται ο αναγνώστης του κειμένου επηρεάζονται από τις εμπειρίες ή τις γνώσεις του;
6. Πώς μπορούν οι συναισθηματικές αντιδράσεις σε ένα κείμενο να προωθήσουν την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη στους αναγνώστες του;
7. Πώς τα χαρακτηριστικά των αναγνωστών προϋδεάζουν για τη συναισθηματική τους αντίδραση απέναντι στο κείμενο;

Γ. σε επίπεδο κοινωνικής συμμετοχής ή δράσης

1. Ποια κειμενικά είδη και τύποι κειμένων προωθούν την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο;
2. Με ποιες γλωσσικές και σημειωτικές επιλογές προωθείται η κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη;
3. Πώς μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από ατομικές και συλλογικές διαδικασίες η κριτική σκέψη, η συναισθηματική κατάσταση και η επίγνωση της κοινωνικής αλλαγής μέσα από την ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της ανάγνωσης κειμένων;
4. Πώς ο αναγνώστης μπορεί να μεταβάλει την κυρίαρχη οπτική του κειμένου, προτείνοντας διαφορετικές οπτικές (ή αλλαγές σε χαρακτηριστικά συμμετεχόντων ή περικειμένου);
5. Ποια μορφή δράσης μπορεί να αναλάβει ο αναγνώστης για την αποτροπή μιας αδικίας ή προκατάληψης υποστηρίζοντας κάποιον που την υφίσταται;

Στη συνέχεια, σε ένα δεύτερο επίπεδο επεξεργασίας του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. προσδιορίστηκαν οι διαδικασίες των διαστάσεων της κριτικής σκέψης, της συναισθηματικής επιρροής και της κοινωνικής συμμετοχής/δράσης στις κάθε λογής πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Οι διαδικασίες κριτικής σκέψης θεωρήθηκε ότι συμπεριλαμβάνουν: α) γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες σχετίζονται με την παρατήρηση, ταξινόμηση, επεξεργασία και αξιολόγηση πληροφοριών και β) μεταγνωστικές διαδικασίες, οι οποίες αφορούν τη διαχείριση της μάθησης, την αυτορρύθμιση, τον έλεγχο της εφαρμογής των γνωστικών στρατηγικών και τον αναστοχασμό για θέματα ανισοτήτων, αδικιών, προκαταλήψεων κ.ά. Οι διαδικασίες αποτίμησης των συναισθηματικών αντιδράσεων συσχετίστηκαν με την απήχηση που έχουν στερεότυπα, προκαταλήψεις, ανισότητες, αδικίες κ.ά. στη συναισθηματική κατάσταση του αναγνώστη. Τέλος, οι διαδικασίες κοινωνικής συμμετοχής ή δράσης εκφράστηκαν μέσα από τη συλλογική συνειδητοποίηση αδικιών, ανισοτήτων, προκαταλήψεων κ.ά. και την κριτική επίγνωση με στόχο την επιδίωξη για κοινωνική αλλαγή, ισότητα και δικαιοσύνη.

Ως διαδικασίες κριτικής σκέψης στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού προσδιορίστηκαν οι εξής:

I) γ ν ω σ τ ι κ έ ς

1. η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και των εμπειριών για προκαταλήψεις, ανισότητες, αδικίες κ.ά.
2. η διερεύνηση προκαταλήψεων, ανισοτήτων, αδικιών κ.ά.
3. η διερεύνηση των γλωσσικών/σημειωτικών τρόπων προβολής προκαταλήψεων, ανισοτήτων, αδικιών κ.ά. ως φυσικών και διαχρονικών
4. η διερεύνηση της απόκρυψης προσώπων, κινήτρων, προθέσεων, οπτικών κ.ά.
5. η σύγκριση διαφορετικών οπτικών, θέσεων ή στάσεων για ένα θέμα
6. η διερεύνηση για νοηματικές αντιφάσεις
7. η διερεύνηση για αυθαίρετες γενικεύσεις
8. η διερεύνηση για αναπόδεικτα συμπεράσματα
9. η διερεύνηση «κενών» σε μια ιστορία ή ένα γεγονός
10. η διερεύνηση των αποδεικτικών στοιχείων (τεκμηρίων) ή επιχειρημάτων για την υποστήριξη μιας θέσης
11. η διάκριση γεγονότων και γνωμών
12. η διερεύνηση της πόλωσης (της διάκρισης «Εμείς-Άλλοι») ανάμεσα σε κατηγορίες ανθρώπων με φυσικές ή κοινωνικές διαφορές
13. η διερεύνηση των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες σε μια συζήτηση παρατηρώντας τον κοινωνικό τους ρόλο, τις διακοπές ή τις παύσεις
14. η διερεύνηση των συμμετεχόντων ως προς το αν ωφελούνται ή βλάπτονται και το αν προβάλλονται θετικά ή αρνητικά
15. η διερεύνηση της θετικής ή αρνητικής στάσης μέσα από τη διατύπωση κρίσης για ένα θέμα
16. η διερεύνηση της ύπαρξης διαφορετικών κειμενικών ειδών μέσα σε ένα κείμενο (διακειμενικότητα) και της λειτουργίας τους
17. η διερεύνηση αναφορών στο ήθος (το κύρος) ενός θεσμού, προσώπου ή φορέα και της λειτουργίας του
18. η διερεύνηση της ύπαρξης αναφορών στις απόψεις ειδικών για ένα θέμα και της λειτουργίας τους

II) μ ε τ α γ ν ω σ τ ι κ έ ς

1. ο αναστοχασμός για οπτικές, θέσεις ή στάσεις που προβάλλονται, υποτιμώνται ή αποσιωπώνται
2. ο αναστοχασμός για τα βασικά ερωτήματα που θέτει ένα κείμενο και τις απαντήσεις που δίνονται ή δεν δίνονται σε αυτά

3. ο αναστοχασμός για τις δυσκολίες ανάγνωσης και το πώς αντιμετωπίστηκαν σε ατομικό επίπεδο (π.χ. επαναληπτική ανάγνωση)
4. ο έλεγχος/η αξιολόγηση των πηγών πληροφόρησης
5. ο έλεγχος/η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του μέσου δημοσίευσης
6. ο έλεγχος/η αξιολόγηση της ταυτότητας του συγγραφέα (επαγγελματική ιδιότητα, ιδεολογική στάση, προσόντα, φήμη κ.ά.)
7. ο έλεγχος/η αξιολόγηση της συνάφειας των πληροφοριών (επιχειρημάτων, τεκμηρίων, ιδεών, εικόνων κ.ά.) με το θέμα και τις θέσεις του συγγραφέα
8. ο έλεγχος/η αξιολόγηση του αριθμού και της αποδεικτικής ισχύος (εγκυρότητας και αλήθειας) των επιχειρημάτων
9. ο έλεγχος/η αξιολόγηση της αξιοπιστίας των τεκμηρίων

Ως διαδικασίες συναισθηματικής επιρροής στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού προσδιορίστηκαν οι εξής:

1. η διερεύνηση από τους αναγνώστες των συναισθηματικών αντιδράσεών τους για το θέμα
2. η διερεύνηση από τους αναγνώστες των συναισθηματικών αντιδράσεών τους για επιμέρους θέσεις σχετικά με ανισότητες, αδικίες, προκαταλήψεις κ.ά.
3. η εστιασμένη ανάγνωση με σκοπό την αναγνώριση συναισθηματικών αντιδράσεων των συμμετεχόντων για προκαταλήψεις, αδικίες, ανισότητες κ.ά.
4. η διερεύνηση της θετικής ή αρνητικής στάσης μέσα από την έκφραση συναισθημάτων, επαίνου ή αποδοκμασίας από τον δημιουργό του κειμένου
5. η διερεύνηση του χιούμορ, της ειρωνείας, των μεταφορών, του ευφημισμού, της αναλογίας, του λεκτικού πληθωρισμού κ.ά. και των συναισθηματικών αντιδράσεων που δημιουργούν οι επιλογές αυτές στους αναγνώστες
6. η διερεύνηση θετικών ή αρνητικών αξιολογικών χαρακτηρισμών ή λέξεων που υποδηλώνουν τον τρόπο που βλέπουμε τους άλλους και της συναισθηματικής αντίδρασης του συγγραφέα προς αυτούς
7. η διερεύνηση σεξιστικών ή ρατσιστικών γλωσσικών εκφορών
8. η διερεύνηση συμβόλων και της συναισθηματικής τους αξίας

Ως διαδικασίες κοινωνικής συμμετοχής/δράσης στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού προσδιορίστηκαν οι εξής:

1. η αναζήτηση βοήθειας με διευκρινιστικές ερωτήσεις από τα άλλα μέλη της ομάδας ή από έναν ειδικό (π.χ. τον εκπαιδευτικό) για την αντιμετώπιση προβλημάτων κατανόησης του κειμένου

2. ο προβληματισμός/αναστοχασμός σε ατομικό επίπεδο για τους λόγους των διακρίσεων, ανισοτήτων κ.ά. και η επίγνωση της «κατασκευής» και της αλλαγής τους
3. η συλλογική συζήτηση για τις οπτικές που εκφράζονται στο κείμενο σε σχέση με προκαταλήψεις, αδικίες, ανισότητες κ.ά., για τις συναισθηματικές αντιδράσεις προς αυτές, για τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες που υποκρύπτονται κ.ά. καθώς και η διατύπωση εναλλακτικών οπτικών με στόχο την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη

Οι διαδικασίες κοινωνικής συμμετοχής ή δράσης θεωρήθηκαν ως μια ομπρέλα για την προώθηση πρακτικών κριτικού γραμματισμού, καθώς μπορούν να συμπεριληφθούν τόσο στις διαδικασίες της κριτικής σκέψης όσο και σε αυτές της συναισθηματικής επιρροής.

Σε τρίτο επίπεδο επεξεργασίας του μοντέλου, «κατασκευάστηκαν» οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό αξιοποιώντας: α) τα παραπάνω κριτικά ερωτήματα και τις διαδικασίες, β) τα κριτήρια αξιολόγησης της κριτικής ανάγνωσης, γ) τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων (π.χ. προεπισκόπηση, περικειμενοποίηση, αξιολόγηση κ.ά.), δ) τις στρατηγικές ανάλυσης λόγου (π.χ. αναφοράς, επιχειρηματολογίας, πόλωσης, φυσικοποίησης, νομιμοποίησης κ.ά.) και ε) τις τεχνικές ανάγνωσης κειμένων (π.χ. υπογράμμιση, σημειώσεις, περιγράμματα κ.ά.). Στη συνέχεια, οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό οργανώθηκαν, προκειμένου να μπορούν να διδαχθούν συστηματικά, σε τέσσερις (4) ομάδες. Οι ομάδες αυτές ήταν: 1) η διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή, β) η διερεύνηση των οπτικών και των προσώπων, γ) η διερεύνηση του αποδεικτικού υλικού και δ) η διερεύνηση της συναισθηματικής επιρροής.

Για την Α΄ ομάδα στρατηγικών (διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου) ως Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό προσδιορίστηκαν οι εξής:

- 1) διερεύνηση αν το μέσο δημοσίευσης ελέγχεται από κάποιον φορέα ή οργανισμό (Υπουργείο, Πανεπιστήμιο κ.ά. /edu, org, gov)
- 2) διερεύνηση για το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας-σχεδιαστής
- 3) διερεύνηση σχετικά με το αν το μέσο δημοσίευσης έχει κάποια συντακτική/επιστημονική επιτροπή

- 4) διερεύνηση της ταυτότητας των μελών της συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής ενός μέσου δημοσίευσης
- 5) διερεύνηση σχετικά με το αν στο κείμενο υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές ή παραπομπές σε ερευνητικά δεδομένα
- 6) διερεύνηση της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή, αναζητώντας πληροφορίες γι' αυτόν σε βιβλία, περιοδικά, μηχανές αναζήτησης (π.χ. google, bing, yahoo κ.ά.) ή σε ιστοσελίδες (όπως biblionet, wikipedia κ.ά.) και μελετώντας το βιογραφικό του σημείωμα, τίτλους βιβλίων ή κριτικές/σχόλια για το έργο του
- 7) συζήτηση με κάποιον συμμαθητή ή στην ομάδα και σύγκριση των διαφορετικών οπτικών

Οι στρατηγικές αυτές ενεργοποιούνται από τους μαθητές μέσα από τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα:

- *Είναι αξιόπιστο, αντικειμενικό και σοβαρό το μέσο στο οποίο δημοσιεύτηκε το κείμενο; Πώς το συμπεραίνετε αυτό;*
- *Ποιες πληροφορίες μπορείτε να βρείτε για τον συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου ως προς τις σπουδές, τα ενδιαφέροντα, την κοινωνική δράση, τα επιτεύγματά του, την ιδεολογική του στάση κ.ά. Τον θεωρείτε αξιόπιστο;*

Για τη Β' ομάδα στρατηγικών (διερεύνηση των οπτικών και των προσώπων ή κατηγοριών ανθρώπων) ως Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό προσδιορίστηκαν οι εξής:

- 1) εντοπισμός/υπογράμμιση οπτικών που προβάλλονται
- 2) σημειώσεις για οπτικές που προβάλλονται
- 3) εντοπισμός/υπογράμμιση βεβαιωτικών λέξεων ή φράσεων, λέξεων ή φράσεων που δηλώνουν προσωπική γνώμη και/ή τρόπους που δηλώνουν έμφαση (π.χ. έκταση λόγου, εμφατικές θέσεις, λέξεις ή φράσεις έμφασης, με έντονα γράμματα, με κεφαλαία γράμματα κ.ά.)
- 4) εντοπισμός/υπογράμμιση εγκλίσεων (π.χ. οριστική έγκλιση), χρόνων (π.χ. ενεστώτας) και/ή τα γραμματικά πρόσωπα (π.χ. πρώτο ενικό)
- 5) σημειώσεις για οπτικές που υποτιμώνται ή παραλείπονται
- 6) εντοπισμός/υπογράμμιση κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται

- 7) σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται και τα χαρακτηριστικά τους
- 8) σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται και τα χαρακτηριστικά τους
- 9) εντοπισμός/υπογράμμιση και οργάνωση σε πίνακα των ρημάτων με βάση τα είδη τους (π.χ. υλικά, νοητικά, λεκτικά κ.ά.) και τα υποκείμενά τους
- 10) εντοπισμός/υπογράμμιση ονοματικών φράσεων (ονοματοποίησης)
- 11) εντοπισμός/υπογράμμιση ρημάτων σε ενεργητική ή παθητική φωνή και της αντίστοιχης σύνταξης
- 12) εντοπισμός/υπογράμμιση αντωνυμιών, ρημάτων ή άλλων λέξεων που δηλώνουν τη διάκριση ανάμεσα στο «Εμείς» και το «Αυτοί»
- 13) εντοπισμός/υπογράμμιση διαφόρων ρητορικών σχημάτων ή σχημάτων λόγου που δηλώνουν παραλληλισμό ή σύγκριση (π.χ. αντιθέσεις, αναλογίες, μεταφορές, μετωνυμίες, ευφημισμούς κ.ά.)
- 14) εντοπισμός/υπογράμμιση λέξεων ή φράσεων που δηλώνουν είτε επιδοκιμασία και θετικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς είτε αποδοκιμασία και αρνητικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για στερεότυπα, κοινωνικές αντιλήψεις ή κατηγορίες ανθρώπων και την υπερβολική τους χρήση
- 15) σχεδιασμός πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη στον οποίο καταγράφονται οι οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται (και τα χαρακτηριστικά τους), οι οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται (και τα χαρακτηριστικά τους) και οι γλωσσικοί/σημειωτικοί τρόπους της προβολής, υποτίμησης ή παράλειψης/απόκρυψης
- 16) συζήτηση με κάποιον συμμαθητή ή στην ομάδα και σύγκριση των διαφορετικών οπτικών

Οι στρατηγικές αυτές ενεργοποιούνται από τους μαθητές μέσα από τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα:

- Ποιες κοινωνικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις ή στερεότυπα εντοπίζετε στο κείμενο; Σε ποια σημεία του κειμένου δηλώνονται;

- Πώς προβάλλονται (γλωσσικά/σημειωτικά) οι κοινωνικές αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις ή τα στερεότυπα από τον συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου; Φαίνεται να συμφωνεί με αυτές ή να διαφωνεί; Αιτιολογεί την άποψή του;

• Ποια είναι η κυρίαρχη οπτική του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου για ένα θέμα ή μια κοινωνική αντίληψη; Πώς δηλώνεται γλωσσικά/σημειωτικά;

• Ποια ή ποιες άλλες οπτικές θεωρείτε ότι υποτιμώνται ή αποσιωπώνται; Με ποιους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους υποτιμώνται ή αποσιωπώνται; Γιατί, κατά τη γνώμη σας, συμβαίνει αυτό;

• Ποιες κατηγορίες ανθρώπων παρουσιάζονται στο κείμενο να ωφελούνται, ποιες υποτιμώνται ή βλάπτονται και ποιες παραλείπονται; Ποια είναι τα φυσικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά τους; Με ποιες γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές προβάλλονται, υποτιμώνται ή παραλείπονται; Για ποιον λόγο θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό;

Για την Γ' ομάδα στρατηγικών (διερεύνηση του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού) ως Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό καθορίστηκαν οι εξής:

- 1) εντοπισμός/υπογράμμιση των επιχειρημάτων και διάκριση των τεκμηρίων
- 2) σημειώσεις για τα επιχειρήματα και τις κατηγορίες των τεκμηρίων
- 3) αρίθμηση της ποσότητας των αποδεικτικών στοιχείων (επιχειρημάτων και τεκμηρίων) και αντιστοίχισή τους στη βασική θέση ή τις θέσεις που υποστηρίζουν
- 4) σχεδιασμός πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη στον οποίο καταγράφονται η βασική θέση ή οι θέσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, ο αριθμός και το είδος των αποδεικτικών στοιχείων που τη/τις υποστηρίζουν
- 5) διερεύνηση της αντικειμενικότητας, πειστικότητας, σαφήνειας και αξιοπιστίας του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού (π.χ. έλεγχος ύπαρξης στερεοτύπων μέσα από γλωσσικές/σημειωτικές εκφορές, διασταύρωση πληροφοριών από άλλες πηγές πληροφόρησης, έλεγχος για το αν το πληροφοριακό υλικό είναι αυθεντικό ή σκηνοθετημένο, έλεγχος απόψεων ειδικών, έλεγχος ύπαρξης προκαταλήψεων ή στερεοτύπων, εντοπισμός ασαφειών κ.ά.)
- 6) διερεύνηση της λογικής οργάνωσης του κειμένου/των κειμένων, παρατηρώντας τους τρόπους σύνδεσης των πληροφοριών (συνοχή και αλληλουχία) και εντοπίζοντας νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιασμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα

- 7) σημειώσεις για προβλήματα που εντοπίζονται σχετικά με τη λογική οργάνωση του κειμένου/των κειμένων (συνοχή, αλληλουχία, νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιασμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα)
- 8) σχεδιασμός πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με τα προβλήματα αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας, πειστικότητας, σαφήνειας ή λογικής οργάνωσης και τις αντίστοιχες κειμενικές αναφορές
- 9) συζήτηση με κάποιον συμμαθητή ή στην ομάδα και σύγκριση των διαφορετικών οπτικών

Οι στρατηγικές αυτές ενεργοποιούνται από τους μαθητές μέσα από τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα:

- *Ποιες πληροφορίες (επιχειρήματα, αποτελέσματα έρευνας, απόψεις ειδικών, παραδείγματα, η αναφορά ενός θεσμού ή φορέα κ.ά.) αξιοποιεί ο συγγραφέας/σχεδιαστής του κειμένου για να υποστηρίξει τη βασική του θέση ή τις θέσεις του; Πώς εκφράζονται γλωσσικά/σημειωτικά;*

- *Τι εξυπηρετούν οι πληροφορίες αυτές; Είναι αξιόπιστες, σαφείς, αντικειμενικές και πειστικές ή όχι; Γιατί;*

- *Σε ποια σημεία στο κείμενο παρατηρείτε νοηματική αντίφαση, βεβαιασμένη γενίκευση ή αναπόδεικτο συμπέρασμα; Τι εξυπηρετούν;*

- *Ποια άλλα κείμενα (απόψεις ή θέσεις άλλων συγγραφέων-σχεδιαστών) εντοπίζετε στο κείμενο; Γιατί συμβαίνει αυτό;*

Για την Δ' ομάδα στρατηγικών (διερεύνηση των συναισθηματικών αντιδράσεων) ως Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό προσδιορίστηκαν οι εξής:

- 1) διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης της χρήσης του λεξιλογίου, της στίξης ή των σημειωτικών τρόπων (π.χ. επαίνων στους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν κοινή αντίληψη του συγγραφέα/σχεδιαστή με τους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν ειρωνεία ή χιούμορ, ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας, λόγιων, λαϊκών ή ξένων λέξεων, συνθημάτων, επαναλήψεων ή υπερβολών, λέξεων/φράσεων φορτισμένων συναισθηματικά, σύμβολων, συγκινησιακών εικόνων κ.ά.)
- 2) διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης γραμματικών προσώπων και εγκλίσεων (π.χ. τη χρήση προτροπικής υποτακτικής ή προστακτικής σε συνδυασμό με τη χρήση του δεύτερου γραμματικού προσώπου ή τη χρήση

του πρώτου γραμματικού προσώπου σε συνδυασμό με τη χρήση οριστικής ή υποτακτικής κ.ά.)

- 3) σχεδιασμός πίνακα στον οποίο καταγράφονται οι γλωσσικές/ σημειωτικές επιλογές που ο συγγραφέας/σχεδιαστής υιοθετεί, προκειμένου να επηρεάσει συναισθηματικά τους αναγνώστες του καθώς και τις αντίστοιχες κειμενικές παραπομπές
- 4) συζήτηση με κάποιον συμμαθητή ή στην ομάδα και σύγκριση των διαφορετικών οπτικών

Οι στρατηγικές αυτές ενεργοποιούνται από τους μαθητές μέσα από τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα:

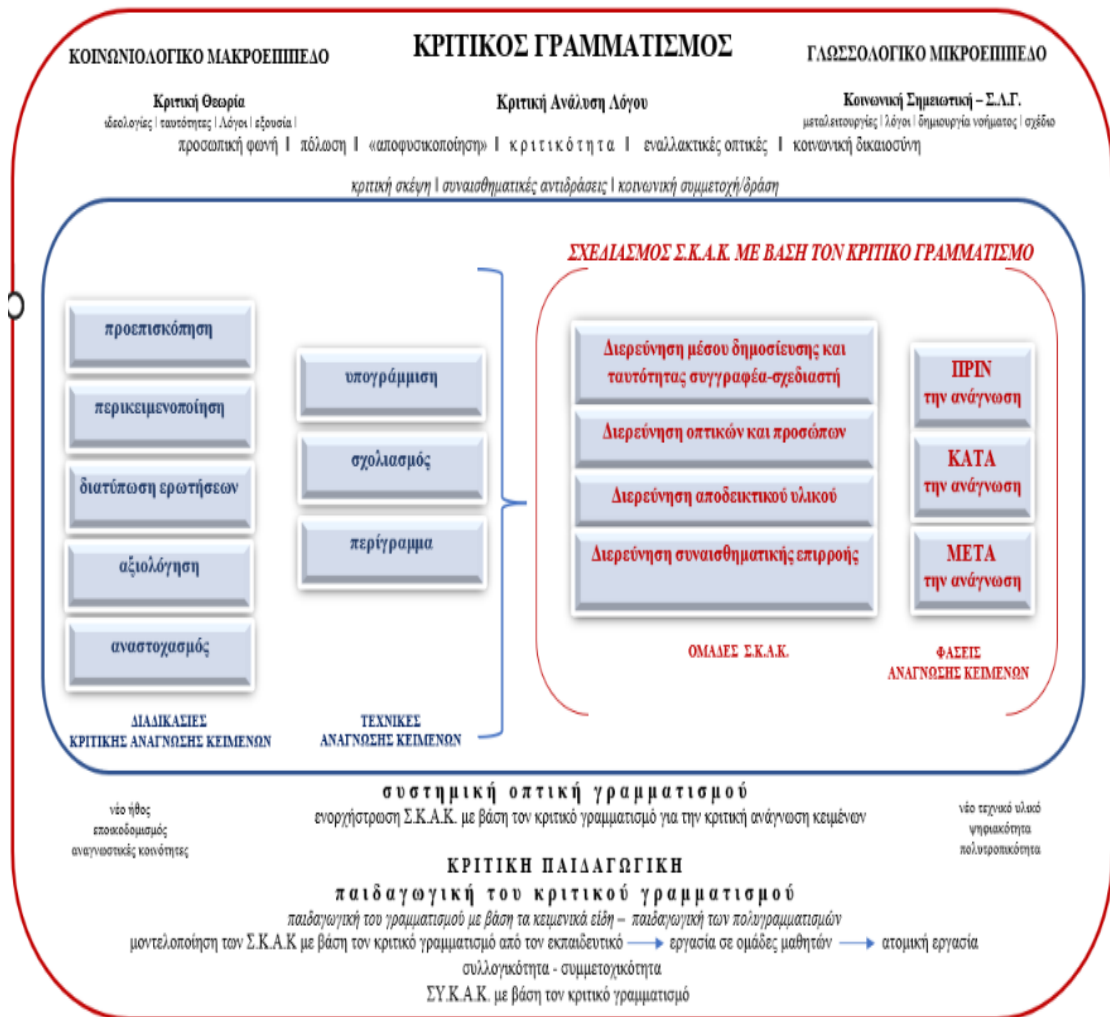
• *Ποια είναι η δική σας στάση ή συναισθηματική αντίδραση για τις οπτικές ή τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται στο κείμενο; Πού τις βασίζετε και πώς έχουν διαμορφωθεί;*

• *Με ποιους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου επιχειρεί να σας προσεγγίσει συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσετε ευνοϊκή στάση απέναντι στην οπτική του για το θέμα και να υιοθετήσετε τη θετική ή την αρνητική στάση του απέναντι σε προκαταλήψεις, στερεότυπα ή κοινωνικές αντιλήψεις και τις κατηγορίες ανθρώπων που τις/τα εκφράζουν; Θεωρείτε ότι επιτυγχάνει τον σκοπό του;*

Οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό συνιστούν εργαλεία κριτικής ανάλυσης/ανάγνωσης ενός κειμένου, δεν ακολουθούνται ιεραρχικά (σειριακά) ούτε εφαρμόζονται στην ίδια φάση ανάγνωσης (πριν την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση ή μετά την ανάγνωση) από όλους τους μαθητές/κριτικούς αναγνώστες. Ο κάθε μαθητής *ενορχηστρώνει* τις δικές του Σ.Κ.Α.Κ., προκειμένου να υλοποιήσει με τον τρόπο που αυτός κρίνει πιο αποτελεσματικό το έργο της κριτικής ανάγνωσης, σύμφωνα με τις δικές του προτιμήσεις, το μαθησιακό του στυλ αλλά και τα κείμενα που διαβάζει (τα γλωσσικά ή σημειωτικά χαρακτηριστικά τους). Τα στοιχεία της ελεύθερης επιλογής, της μη γραμμικής (σειριακής) εφαρμογής των Σ.Κ.Α.Κ., αλλά και της δυνατότητας για συνεχή αναθεώρησή τους⁷⁷ συνάδει με την ανοιχτή φιλοσοφία των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού και με τη συστημική οπτική του γραμματισμού, σύμφωνα με την

⁷⁷ Οι προτεινόμενες Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό είναι ευέλικτες, καθώς προσαρμόζονται με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ανάγνωσης των κριτικών αναγνωστών και ενδεικτικές, καθώς κάποιος άλλος ερευνητής θα μπορούσε ενδεχομένως να σκεφτεί και άλλες πέρα από αυτές.

οποία η ανάγνωση ενός κειμένου βασίζεται στην ενορχήστρωση στρατηγικών, γνώσεων, δεξιοτήτων κ.ά. Το προτεινόμενο μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, οι έννοιες και τα θεωρητικά εργαλεία που συνέβαλαν στην «κατασκευή» του, αποτυπώνονται σχηματικά στην Εικόνα 1 (βλέπε και στο Παράρτημα, σ. 314).



Εικόνα 1. Το θεωρητικό πλαίσιο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Στο ερευνητικό δεύτερο μέρος της παρούσας διατριβής, διερευνάται η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στη συλλογική κριτική ανάγνωση κειμένων στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και η αναθεώρησή του μέσα από την ενσωμάτωση της φωνής μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Β΄ τάξης του Γενικού Λυκείου).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΑΛΙΕΡΓΩΝΤΑΣ ΤΙΣ Σ.Κ.Α.Κ. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΛΥΚΕΙΟΥ

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας συνιστά ένα σχέδιο δράσης, το οποίο προσδιορίζει τις κάθε λογής αποφάσεις που λαμβάνει ο ερευνητής για τη διεξαγωγή της έρευνας σε σχέση τόσο με τους συμμετέχοντες όσο και με τα δεδομένα που θα αντλήσει από αυτούς (Mills, 2014, σ. 32). Οι μέθοδοι της έρευνας αποτελούν τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, προκειμένου να δοθούν έγκυρες απαντήσεις στα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα, και εξαρτώνται από το είδος των ερωτημάτων αυτών (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 18).

Στο παρόν κεφάλαιο της μεθοδολογίας γίνεται εκτενής λόγος για τους συμμετέχοντες, συζητούνται ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας, καταγράφονται τα διερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία υλοποιήθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός, παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων καθώς και σχολιάζονται ζητήματα που σχετίζονται με την αληθοφάνεια και την αυθεντικότητα της έρευνας, τη μεταφορσιμότητα, την πιστότητα και την επαληθευσιμότητά της (Creswell & Miller, 2000, σσ. 125-126).

6.1. Οι συμμετέχοντες μαθητές

Στην έρευνα συμμετείχαν αμιγή τα τμήματα της Β΄ τάξης πειραματικού Λυκείου της Αθήνας, των οποίων η σύνθεση δεν μπορούσε να αλλάξει για πρακτικούς λόγους, οι οποίοι σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου, τις αίθουσες διδασκαλίας και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Το δείγμα, λοιπόν, των συμμετεχόντων μαθητών ήταν έναν σκόπιμο δείγμα μικρής κλίμακας (μια βολική δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα) και, επομένως, μη αντιπροσωπευτικό για τον γενικό πληθυσμό των μαθητών των ελληνικών Γενικών Λυκείων (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σσ. 164-172· Creswell, 2016, σ. 146· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 166)⁷⁸.

⁷⁸ Ο όρος *σκόπιμη δειγματοληψία* χρησιμοποιείται στην ποιοτική δειγματοληψία, όταν το δείγμα αποτελείται από υπάρχουσες ομάδες, λ.χ. από τμήματα ή τάξεις ενός σχολείου. Πρόθεση του ερευνητή μελετώντας ένα τέτοιο δείγμα δεν είναι να γενικεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας στον ευρύτερο

Οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου επιλέχθηκαν για τον λόγο ότι ο ερευνητής ήταν διδάσκων στο σχολείο αυτό κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας (2028-2019). Ειδικότερα, δίδασκε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στα δύο από τα τρία τμήματα της Β΄ τάξης του Λυκείου (B1 και B3), στα οποία έγινε και η διδακτική παρέμβαση. Ως διδάσκων, λοιπόν, είχε τη δυνατότητα να μελετήσει ο ίδιος για μεγάλο χρονικό διάστημα το φαινόμενο της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και να λάβει τις σχετικές εγκρίσεις για την έρευνα (βλέπε Ζητήματα Δεοντολογίας).

Στις διάφορες φάσεις της έρευνας συμμετείχαν οι 76 από τους 78 μαθητές και από τα τρία τμήματα της Β΄ τάξης του Λυκείου. Τα τμήματα είχαν περίπου τον ίδιο αριθμό μαθητών, όχι όμως ομοιογένεια ως προς το φύλο (Πίνακας 4). Η διδακτική παρέμβαση έγινε στους 50 μαθητές των δύο τμημάτων στα οποία δίδασκε ο ερευνητής (το B1 και το B3/ εφεξής πειραματικά τμήματα) ενώ οι μαθητές του τρίτου τμήματος (του B2/ εφεξής τμήμα ελέγχου) ενεπλάκησαν κυρίως στην τελευταία φάση της έρευνας (στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.)⁷⁹.

Πίνακας 4. Συμμετέχοντες μαθητές

Τμήμα	Αριθμός μαθητών	Φύλο			
		Αγόρια		Κορίτσια	
		n	%	n	%
B1	26	11	42,31	15	57,69
B2	26	13	50	13	50
B3	24	9	37,5	15	62,5

n= αριθμός μαθητών
 %= ποσοστό του αριθμού των μαθητών επί τοις εκατό
B1, B3= πειραματικά τμήματα
B2= τμήμα ελέγχου

Στην έρευνα εφαρμόστηκε ψευδοπειραματικός σχεδιασμός με προέλεγχο σε ισοδύναμες ομάδες, ώστε τα αυτοτελή σχολικά τμήματα που επιλέχθηκαν να μπορούν να θεωρηθούν φυσικά ισοδύναμα έχοντας υψηλό βαθμό ομοιότητας στη σύστασή τους ως προς την ηλικία, το γνωστικό και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο (Βάμβουκας, 2010, σ. 184). Τα σχολικά τμήματα της έρευνας (πειραματικά και ελέγχου) θεωρήθηκαν σχετικά ισοδύναμα⁸⁰, επειδή είχαν περίπου τον ίδιο αριθμό

πληθυσμό αλλά να διερευνήσει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και να κατανοήσει ένα φαινόμενο (Creswell, 2016, σσ. 206-208).

⁷⁹ Οι όροι *πειραματικό τμήμα* και *τμήμα ελέγχου* χρησιμοποιούνται συμβατικά και στο μέρος της έρευνας που βασίζεται στην καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία ποιοτικών δεδομένων.

⁸⁰ Γίνεται λόγος για σχετική ισοδυναμία με προέλεγχο, καθώς για λόγους που σχετίζονται με τις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας ενός σχολείου αλλά και πρακτικές δυσκολίες (π.χ. κοινωνικοί ή

μαθητών, οι οποίοι φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο (ένα πειραματικό σχολείο αστικού κέντρου), στην ίδια τάξη (Β΄ Λυκείου), ήταν παρόμοιας ηλικίας (16 ετών) και εκπαιδούνταν με παρόμοιες διαδικασίες. Η ισοδυναμία των τμημάτων ελέγχθηκε περαιτέρω, πριν ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία, και μέσα από στοιχεία της επίδοσης των μαθητών του κάθε τμήματος στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά τη φοίτησή τους στην προηγούμενη σχολική τάξη, τα οποία αντλήθηκαν από τη βάση δεδομένων MySchool του σχολείου. Ειδικότερα, συγκρίθηκαν τα τμήματα μεταξύ τους ως προς τους μέσους όρους (Μ.Ο.) της βαθμολογίας των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας – τόσο οι γενικοί μέσοι όροι (Γ.Μ.Ο.) της συνολικής επίδοσης όσο και οι μέσοι όροι των γραπτών προαγωγικών εξετάσεων. Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των τμημάτων ήταν μικρές, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Σύγκριση τμημάτων ως προς τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Ν. Γλώσσας

Τμήμα	Βαθμολογία στο μάθημα της Ν. Γλώσσας	
	Γ.Μ.Ο.	Μ.Ο. προαγωγικών εξετάσεων
B1	16,2	16,1
B2	15,7	15,8
B3	17,1	16,8

Γ.Μ.Ο.= Γενικός Μέσος Όρος
Μ.Ο.= Μέσος Όρος

Τέλος, η σχετική ισοδυναμία των τμημάτων τεκμηριώνεται με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών. Τα ερευνητικά δεδομένα για τη μεταβλητή αυτή αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων, το οποίο συμπληρώθηκε από όλους τους συμμετέχοντες μαθητές⁸¹. Για την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών αξιοποιήθηκε το πακέτο στατιστικής ανάλυσης SPSS (έκδοση 25) της IBM.

οικονομικοί λόγοι) ελέγχθηκαν μόνο κάποιες μεταβλητές (η ηλικία/τάξη, το σχολείο, ο κοινός διδάσκων, η βαθμολογική επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Ν. Γλώσσας και το επίπεδο εκπαίδευσης γονέων). Δεν ήταν εφικτό να ελεγχθούν άλλες μεταβλητές (π.χ. το φύλο, η νοημοσύνη των μαθητών, η εμπειρία τους στην ανάγνωση κειμένων κ.ά.), οι οποίες θα μπορούσαν σε κάποιο ποσοστό να ασκήσουν επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή (Βάμβουκας, 2010, σ. 185), να επηρεάσουν δηλαδή τα αποτελέσματα των ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών και να μην ευθύνεται για τα αποτελέσματα αυτά αποκλειστικά η συστηματική αξιοποίηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό (ανεξάρτητη μεταβλητή).

⁸¹ Σε όλα τα δομημένα ερωτηματολόγια της έρευνας που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και των τριών τμημάτων συμπερίλήφθηκαν και καταχωρίστηκαν στη συνέχεια στο SPSS πληροφορίες για το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και τη βαθμολογική επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, σε περίπτωση που πρόκυπτε η ανάγκη για σύγκριση των τμημάτων με βάση τις μεταβλητές αυτές.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, η διάμεσος για το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα στα πειραματικά τμήματα B1 και B3 είναι 6 (πανεπιστημιακής εκπαίδευσης) και στο B2 είναι 7 (μεταπτυχιακών σπουδών). Ο Μ.Ο. της εκπαίδευσης του πατέρα είναι 5,92 (για το B1), 6,23 (για το B2) και 5,1 (για το B3). Η διάμεσος για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας είναι 6 (πανεπιστημιακής εκπαίδευσης) και για τα τρία τμήματα ενώ ο Μ.Ο. της εκπαίδευσης της μητέρας είναι 5,88 (για το B1), 6,07 (για το B2) και 5,83 (για το B3). Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι παρατηρείται ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετική ομοιογένεια μεταξύ των τμημάτων, κυρίως ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και λιγότερο του πατέρα, καθώς αξιολογώντας τις Τ.Α. φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη συγκέντρωση μεταπτυχιακών σπουδών για τον πατέρα στο τμήμα ελέγχου.

Πίνακας 6. Σύγκριση τμημάτων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών

Τμήμα	Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα			Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας		
	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΔΜ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΔΜ
B1	5,92	1,01	6	5,88	1,03	6
B2	6,23	1,47	7	6,07	,97	6
B3	5,1	1,60	6	5,83	1,43	6

Μ.Ο.= Μέσος Όρος
Τ.Α.= Τυπική Απόκλιση
ΔΜ= Διάμεσος

6.2. Ζητήματα δεοντολογίας

Πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν οι προβλεπόμενες διαδικασίες για την έγκρισή της. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εγκρίθηκε, κατόπιν αίτησης του ερευνητή και κατάθεσης των απαιτούμενων δικαιολογητικών:

α) από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. με την απόφαση με Α.Π. 4168/Δ2/11-01-2019 του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του Ι.Ε.Π. (πράξη 59/2018 του Δ.Σ.) και

β) από το Διοικητικό Συμβούλιο του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (νυν Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης).

γ) από τον Σύλλογο Διδασκόντων και το ΕΠ.Ε.Σ. του πειραματικού σχολείου.

Οι μαθητές, τόσο των πειραματικών τμημάτων όσο και του τμήματος ελέγχου συμμετείχαν στην έρευνα οικειοθελώς, με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων τους, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο, τους σκοπούς, τη διάρκεια και τη μεθοδολογία της έρευνας και εξασφαλίστηκε η «πληροφορημένη συναίνεσή τους» (Yin, 2014, σ. 78)⁸².

Τονίστηκε στους συμμετέχοντες μαθητές ότι καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας οι καταγραφές τους στα τετράδια ή στις φωτοτυπίες του διδακτικού υλικού, οι προφορικές κριτικές τους αναγνώσεις, οι επισημάνσεις τους για τη διαδικασία της έρευνας και ο βαθμός συμμετοχής τους σε αυτή συνιστούν διαθέσιμο ερευνητικό υλικό. Οι συμμετέχοντες μαθητές ενημερώθηκαν, επίσης, για την παρακολούθηση κάποιων διδασκαλιών από εκπαιδευτικό-διδάσκοντα στο σχολείο, μια συνηθισμένη άλλωστε πρακτική στα πειραματικά σχολεία. Διασφαλίστηκαν, επιπρόσθετα, οι ίσες ευκαιρίες όλων των μαθητών στην έρευνα (Creswell, 2016, σ. 320) μέσα από τη δέσμευση του διδάσκοντα-ερευνητή στους μαθητές του τμήματος ελέγχου ότι μετά τη συμμετοχή τους στην τελευταία φάση της έρευνας (τη φάση των συλλογικών κριτικών αναγνώσεων) θα υπήρχε η δυνατότητα, εφόσον το επιθυμούσαν, να λάβουν το διδακτικό υλικό της παρέμβασης που είχε δοθεί στα πειραματικά τμήματα.

Η συγκατάθεση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας υπήρξε μια αμοιβαία διαπραγμάτευση ανάμεσα σε αυτούς και στον διδάσκοντα-ερευνητή (Τσιώλης, 2014, σ. 258) και ήταν ξεκάθαρο ότι αν για οποιονδήποτε λόγο οι μαθητές δεν ήθελαν να συμμετάσχουν σε κάποια διαδικασία της έρευνας θα δινόταν σε αυτούς η δυνατότητα να μην συμμετάσχουν. Για τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες μαθητές ή για τους συμμετέχοντες μαθητές, σύμφωνα με τη δεοντολογία της έρευνας, τηρήθηκαν οι αρχές της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, καθώς τα κάθε λογής ερευνητικά δεδομένα που δημοσιοποιούνται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δεν αποκαλύπτουν επ' ουδενί την ταυτότητά τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 99). Για τον λόγο αυτόν δόθηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές από τον ερευνητή κατά τις απομαγνητοφωνήσεις των ομαδικών συνεντεύξεων και των ΣΥ.Κ.Α.Κ. τυχαία ονόματα από έναν πίνακα ψευδωνύμων (βλέπε στο Παράρτημα).

⁸² Τα έγγραφα των εγκρίσεων από τους αρμόδιους φορείς και οι υπεύθυνες δηλώσεις των κηδεμόνων των μαθητών τηρούνται στο αρχείο του ερευνητή και δεν δημοσιοποιούνται για λόγους προστασίας της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Επιδιώχθηκε, επίσης, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους της διεξαγωγής της έρευνας – πριν και κατά την έρευνα – να τηρηθούν οι άξονες του Π.Σ., να εφαρμοστούν οι θεσμικές οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Λυκείου και να καλυφθεί η οριζόμενη γι' αυτό «διδασκτέα ύλη». Ακολουθήθηκε, τέλος, το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και δεν διαταράχθηκε η ομαλή λειτουργία του, λόγω της διεξαγωγής της έρευνας.

6.3. Τα διερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης σε μαθητές Λυκείου και ειδικότερα στη διερεύνηση Στρατηγικών Κριτικής Ανάγνωσης Κειμένων (Σ.Κ.Α.Κ.) στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού με σκοπό τη βελτίωση των συλλογικών κριτικών τους αναγνώσεων για κάθε λογής κείμενα. Τα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1^ο διερευνητικό ερώτημα: *Με ποιες στρατηγικές (τεχνικές και διαδικασίες) οι μαθητές διαβάζουν κείμενα και γιατί τις επιλέγουν;*

2^ο διερευνητικό ερώτημα: *Ποιες Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό επιλέγουν οι μαθητές και σε ποια φάση ανάγνωσης (πριν, κατά ή μετά) τις αξιοποιούν;*

3^ο διερευνητικό ερώτημα: *Η ενορχήστρωση από τους μαθητές ενός σχολικού τμήματος των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό βελτιώνει τα αποτελέσματα της συλλογικής κριτικής τους ανάγνωσης για τα κείμενα και σε ποιον βαθμό;*

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω διερευνητικά ερωτήματα οργανώθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός, διατυπώθηκαν οι ορισμοί (ο εννοιολογικός και ο λειτουργικός), καθορίστηκαν οι μεταβλητές, η διαδικασία συλλογής και το είδος των ερευνητικών δεδομένων.

6.4. Εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός

6.4.1. Εννοιολογικός ορισμός

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλες δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης και διαστάσεις του κριτικού γραμματισμού (Freire & Macedo, 1987· Harste, & Albers, 2010· Janks, 2000· Kalantzis & Cope, 2012· Luke, 2014· Ματσαγγούρας, 2007· Mills, 2016· Shor, 1999· Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016· Stevens & Bean, 2007· Vivian Vasquez, 2016· Vasquez, Harris & Hodges, 1981· Wallace, 2003·

Yoon, 2016). Στις επόμενες γραμμές επιχειρείται να δοθεί ένας συνθετικός ορισμός για την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος από τη μια συγκεφαλαιώνει τις δεξιότητες και τις διαστάσεις αυτές και από την άλλη ενσωματώνει την προτεινόμενη ταξινόμηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, στην οποία βασίζεται η διδακτική παρέμβαση.

Η κριτική ανάγνωση ενός κειμένου στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού τοποθετεί τον αναγνώστη απέναντι στο κείμενο ως ένα κοινωνικά και πολιτισμικά τοποθετημένο προϊόν επικοινωνίας και συνιστά μια διαδικασία αέναης κριτικής συνομιλίας με την πραγματικότητα που «κατασκευάζει» ο συγγραφέας-σχεδιαστής του. Προϋποθέτει όχι μόνο την καλλιέργεια στον αναγνώστη υψηλών γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. τη συναγωγή συμπεράσματος, τον αναστοχασμό, την αξιολόγηση επιχειρημάτων κ.ά.) αλλά και την αναγνώριση διαφορετικών οπτικών, ιδεολογιών, προκαταλήψεων, στερεοτύπων, προθέσεων και σκοπιμοτήτων μέσα από τη συστηματική και επίμονη διερεύνηση των τρόπων γλωσσικής ή σημειωτικής «κατασκευής» του. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική ανάγνωση ενός κειμένου με βάση τον κριτικό γραμματισμό αναφέρεται κυρίως στην αναγνώριση στο κείμενο I) των σχέσεων γλώσσας/σημείωσης και εξουσίας και II) των τρόπων φυσικοποίησης και πόλωσης, μέσα από διαδικασίες, παράλληλης και επάλληλης, διερεύνησης α) του μέσου δημοσίευσης και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή του, β) διαφορετικών οπτικών και κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται, παραλείπονται ή υποτιμώνται, γ) του πληροφοριακού ή αποδεικτικού υλικού του και δ) της συναισθηματικής επίδρασης που επιχειρεί να ασκήσει ο συγγραφέας-σχεδιαστής στον αναγνώστη του.

Η συστηματική κριτική θεώρηση ενός κειμένου υπό τον φακό του παραπάνω ορισμού αποσκοπεί στην κριτική γλωσσική επίγνωση (critical language awareness), αφενός μέσα από την ανάδυση της προσωπικής φωνής και αφετέρου μέσα από την ανάπτυξη της κριτικότητας ως στοιχείο πράξης (praxis), δηλαδή κοινωνικής δράσης και μετασχηματισμού του κόσμου που μας περιβάλλει (Freire, 1970).

6.4.2. Λειτουργικός ορισμός

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη *Συλλογική Κριτική Ανάγνωση Κειμένων (ΣΥ.Κ.Α.Κ.) στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού* ως μια διαδικασία κριτικής ανάγνωσης για ένα κείμενο μέσα από την ανταλλαγή (ή καλύτερα συναλλαγή)

διαφορετικών οπτικών από τα μέλη μιας αναγνωστικής κοινότητας ή κοινότητας πρακτικής (π.χ. ενός σχολικού τμήματος) αξιοποιώντας στοιχεία του νέου ήθους των νέων γραμματισμών, όπως είναι η συμμετοχικότητα και η συλλογικότητα, και στοιχεία από τις σύγχρονες κοινωνικογνωστικές, κοινωνικοπολιτισμικές και εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης όπως είναι η οικοδόμηση μιας κοινωνικά τοποθετημένης συλλογικής ανάγνωσης, η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης του αναγνώστη κ.ά.

Με βάση τον συνθετικό εννοιολογικό ορισμό για την κριτική ανάγνωση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και το περιεχόμενο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, οι οποίες τον πλαισιώνουν σε επίπεδο παιδαγωγικής εφαρμογής, όπως καταγράφονται στο προτεινόμενο μοντέλο, «κατασκευάστηκε» από τον ερευνητή ένας λειτουργικός ορισμός, ώστε η ΣΥ.Κ.Α.Κ. να καταστεί μετρήσιμη ποσοτικά αλλά και διερευνήσιμη ποιοτικά οντότητα⁸³. Ο λειτουργικός αυτός ορισμός είναι ο ακόλουθος:

Συλλογική Κριτική Ανάγνωση Κειμένων (ΣΥ.Κ.Α.Κ.) στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού είναι η ποσοτική μέτρηση αλλά και η ποιοτική αξιολόγηση των στοιχείων κριτικής ανάγνωσης ενός κειμένου ή μιας συστάδας ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων που επιχειρούν οι μαθητές ενός σχολικού τμήματος, τα οποία (στοιχεία) συνιστούν τεκμηριωμένες παρατηρήσεις, κριτικά σχόλια, λογικά συμπεράσματα, ξεκάθαρα διατυπωμένες σκέψεις και αιτιολογημένες συναισθηματικές αντιδράσεις. Τα στοιχεία της ΣΥ.Κ.Α.Κ. σχετίζονται με τη διερεύνηση ενός κειμένου από τους μαθητές ενός σχολικού τμήματος ως προς: α) το μέσο δημοσίευσης και την ταυτότητα του συγγραφέα-σχεδιαστή (σύντομα: μέσο δημ. & ταυτ. σχεδ.), β) τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων (σύντομα: οπτικές & κατηγ. ανθρ.), γ) το πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικού (σύντομα: πληροφ./αποδ. υλ.) και δ) τη συναισθηματική επίδραση στον αναγνώστη (σύντομα: συναισθ. επίδρ.).

Ειδικότερα, αναφορικά με τον 1ο άξονα (μέσο δημ. & ταυτ. σχεδ.) αναζητούνται στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ των μαθητών σχετικά με:

- το αν το κείμενο είναι επώνυμο ή ανώνυμο (διερεύνηση αξιοπιστίας)

⁸³ Ο λειτουργικός ορισμός ελέγχθηκε ως προς τη σαφήνεια και την ακρίβειά του τόσο από τον ερευνητή όσο και από κριτικούς φίλους και επιδιώχθηκε να αντιστοιχεί με την ταξινόμηση των Σ.Κ.Α.Κ με βάση τον κριτικό γραμματισμό του προτεινόμενου μοντέλου.

- την ταυτότητα του συγγραφέα-σχεδιαστή (πληροφορίες για το έργο του, την προσωπικότητά του, την επαγγελματική του ιδιότητα, την κοινωνική του δράση, το ήθος του, τις απόψεις του, την ιδεολογική του ταυτότητα)
- το αν το μέσο δημοσίευσης ελέγχεται από αξιόπιστο φορέα ή οργανισμό ή συντακτική/επιστημονική επιτροπή
- την ταυτότητα των μελών της συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής του μέσου δημοσίευσης
- το αν το κείμενο είναι επίκαιρο και σύμφωνο με την κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική πραγματικότητα
- τον σκοπό του κειμενικού είδους
- τους πιθανούς αναγνώστες του κειμένου
- το αν υπάρχουν στο κείμενο παραπομπές ή αναφορές σε ερευνητικά δεδομένα
- το αν το κείμενο είναι σοβαρό αξιολογώντας το ύφος του,
- τη γενικότερη ιδεολογική στάση του συγγραφέα-σχεδιαστή απέναντι στο θέμα κ.ά.

Αναφορικά με τον 2ο άξονα (οπτικές & κατηγ. ανθρ.) αναζητούνται στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών σχετικά με:

- τις οπτικές που προβάλλονται στο κείμενο και αυτές που αποσιωπώνται ή υποτιμώνται
- τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται στο κείμενο και αυτές που αποσιωπώνται ή υποτιμώνται
- την επιστημική και δεοντική τροπικότητα μέσα από εγκλίσεις, λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν βεβαιότητα ή αναγκαιότητα
- τις κατηγορίες των ρημάτων (π.χ. υλικά, νοητικά, λεκτικά, συμπεριφοράς κ.ά.) και τη λειτουργία τους
- την ονοματοποίηση, την παθητική σύνταξη, τις μεταφορές και άλλα σχήματα λόγου μέσα από τα οποία επιχειρείται η απόκρυψη του δράστη
- την ενεργητική σύνταξη με την οποία επιχειρείται η κατονομασία (προβολή) του δράστη
- τη διάκριση μεταξύ «Εγώ-Εμείς» ή «Εμείς-Αυτοί» μέσα από παραλληλισμούς, ρηματικά πρόσωπα, αντωνυμίες ή ρητορικά σχήματα (αναλογίες, μετωνυμίες, αντιθέσεις κ.ά.)

- τη δήλωση, άμεσα ή έμμεσα, αφενός διακρίσεων μέσα από σχόλια, απόψεις, χαρακτηρισμούς (επίθετα), τη χρήση του αρσενικού γένους για να δηλώσει και το θηλυκό κ.ά. και αφετέρου της στάσης του συγγραφέα-σχεδιαστή μέσα από επιρρήματα, τοποθετήσεις, έμφαση (αφιέρωση μεγαλύτερης έκτασης για μια άποψη, υπογράμμιση, μέγεθος μορφών κ.ά.)
- τη στάση του αναγνώστη, ο οποίος συνδέει το κείμενο με δικές του εμπειρίες και γνώσεις κ.ά.

Αναφορικά με τον 3ο άξονα (πληροφ./αποδ. υλ.) αναζητούνται στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών σχετικά με:

- τη λογική οργάνωση επιχειρημάτων, θέσεων ή απόψεων, ώστε να έχουν εγκυρότητα, συνοχή και αλληλουχία
- την αξιοπιστία και αντικειμενικότητα των τεκμηρίων (παραδειγμάτων, στατιστικών στοιχείων, μελετών, απόψεων ειδικών κ.ά.)
- την αντιστοίχιση του αποδεικτικού υλικού με τη θέση ή άποψη που αυτό υποστηρίζει και τον αριθμό των τεκμηρίων και επιχειρημάτων που ο συντάκτης του κειμένου χρησιμοποιεί
- τις αντιφάσεις, τα αναπόδεικτα συμπεράσματα και τις βεβαιασμένες γενικεύσεις
- την αυθεντικότητα του γλωσσικού ή σημειωτικού υλικού (αν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αν είναι γνήσιο ή κατασκευασμένο)
- τη σαφήνεια του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού (επιχειρημάτων, τεκμηρίων, απόψεων ή θέσεων)
- την ερμηνεία γλωσσικών ή σημειωτικών τρόπων (π.χ. τεχνικών χαρακτηριστικών μιας εικόνας, συμβόλων, ειρωνείας, υπερβολών κλπ), οι οποίοι σχετίζονται με την πρόθεση του σχεδιαστή του κειμένου να πείσει κ.ά.

Αναφορικά με τον 4ο άξονα (συναισθ. επίδρ.) αναζητούνται στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών σχετικά με τα ποικίλα γλωσσικά/σημειωτικά ή εκφραστικά μέσα με τα οποία ο συγγραφέας-σχεδιαστής προσπαθεί να επηρεάσει συναισθηματικά τους αναγνώστες του (π.χ. επαίνους, φιλικές προσφωνήσεις, συναισθηματικά φορτισμένο λεξιλόγιο, φράσεις που δηλώνουν κοινή αντίληψη, στίξη, χιούμορ, ειρωνεία για όσους υποστηρίζουν άλλες θέσεις, σχήματα λόγου, υπερβολές, καταγραφή ή αφήγηση βιωμάτων ή προσωπικών εμπειριών με

συγκινησιακό περιεχόμενο, πρώτο και δεύτερο ρηματικό πρόσωπο, υποτακτική ή προστακτική έγκλιση, ζωντανές περιγραφές, χρήση εθνικών ή θρησκευτικών συμβόλων κ.ά.).

Τα στοιχεία της ΣΥ.Κ.Α.Κ. ενός τμήματος για ένα κείμενο ή μια συστάδα κειμένων, όπως προσδιορίζονται στον λειτουργικό ορισμό, αξιολογούνται ποσοτικά στην παρούσα έρευνα συνολικά/ολιστικά, καθώς οι επιμέρους κριτικές παρατηρήσεις των μαθητών είναι πολύ δύσκολο να ενταχθούν σε αμοιβαία αποκλειόμενες μεταξύ τους κατηγορίες και να καταμετρηθούν αντικειμενικά. Επιχειρείται, ωστόσο, η γενικότερη ποιοτική αποτίμηση των στοιχείων της ΣΥ.Κ.Α.Κ. ως προς τους παραπάνω, κυρίως, άξονες αναφορικά με τον τρόπο που συμβάλλουν στην κριτική ανάγνωση ενός κειμένου από τους μαθητές.

6.5. Ο ερευνητικός σχεδιασμός⁸⁴

Η έρευνα μικτών μεθόδων (mixed methods research) αναγνωρίζεται ως ένα τρίτο «παράδειγμα έρευνας» (research paradigm) και διαπνέεται από τη φιλοσοφία του πραγματισμού, ο οποίος θεωρεί τη γνώση: α) ως μια προσέγγιση τόσο θεωρητική όσο και πρακτική και β) ως μια διαδικασία συγκερασμού πολλαπλών οπτικών, θέσεων ή στάσεων (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, σ. 113).

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις *μικτές έρευνες συγκλίνοντος σχεδιασμού* (convergent mixed methods design), αναμειγνύει και ενοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέγονται παράλληλα, αναλύονται ξεχωριστά, συγκρίνονται και συνερμηνεύονται προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και να κατανοηθεί σε μεγαλύτερο βάθος το διερευνώμενο θέμα (Creswell, 2016, σσ. 533, 543-544). Στις μικτές έρευνες η επιστημονική γνώση οικοδομείται σταδιακά τόσο από την προηγούμενη γνώση όσο και από την υποκειμενική γνώμη και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η ολιστική αυτή αντιμετώπιση ενός ερευνητικού ζητήματος βασίζεται στην επιστημολογία του εποικοδομισμού (Stake, 1995, σ. 108)⁸⁵.

⁸⁴ Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στον παρόντα ερευνητικό σχεδιασμό αντλεί στοιχεία από το διαδικαστικό μοντέλο των Johnson και Onwuegbuzie (2004, σ. 21) το οποίο περιλαμβάνει τα εξής βήματα: 1) τον καθορισμό των διερευνητικών ερωτημάτων στα οποία βασίζεται ο μικτός σχεδιασμός, 2) την παράλληλη και επάλληλη συλλογή των κατάλληλων, ποσοτικών και ποιοτικών, 3) την ανάλυση των δεδομένων, 4) την ερμηνεία των δεδομένων και την καταγραφή των συμπερασμάτων μέσα από τη μεθοδολογική προσέγγιση της τριγωνοποίησης.

⁸⁵ Η εποικοδομιστική προσέγγιση συνιστά μια προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας (ground theory design) με βάση την οποία η υποκειμενική σημασία που δίνουν οι συμμετέχοντες στο υπό διερεύνηση φαινόμενο και οι πεποιθήσεις του ερευνητή εμπλουτίζουν ήδη υπάρχουσες θεωρίες, αναθεωρούν ή

Υπό την ευρεία έννοια η παρούσα μικτή έρευνα συνιστά μια *συλλογική μελέτη περίπτωσης* (collective case study), η οποία διερευνά για μεγάλο χρονικό διάστημα (4^{ων} μηνών) αφενός το ζήτημα των στρατηγικών (διαδικασιών και τεχνικών) ανάγνωσης και αφετέρου την κριτική ανάγνωση κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στα τμήματα της Β΄ τάξης ενός πειραματικού Λυκείου της Αθήνας αξιοποιώντας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές διαδικασίες συλλογής ερευνητικών δεδομένων⁸⁶. Είναι μια έρευνα: α) *απαγωγικο-επαγωγική* (abductive-inductive), γιατί από τη μια αξιοποιεί τα δεδομένα της βιβλιογραφίας με σκοπό ο ερευνητής να «κατασκευάσει» ένα διδακτικό μοντέλο και από την άλλη το μοντέλο αυτό εμπλουτίζεται ή αναθεωρείται μέσα από τη φωνή των συμμετεχόντων μαθητών και β) *ημιπειραματική ή ψευδοπειραματική* (semi/quasi-experimental), εφόσον οι συμμετέχοντες μαθητές των σχολικών τμημάτων επιλέχθηκαν σκόπιμα από τον ερευνητή και επιχειρείται η μεταξύ τους σύγκριση.

Ο ψευδοπειραματικός σχεδιασμός με σχετικά ισοδύναμα σχολικά τμήματα (με μη τυχαία τοποθέτηση)⁸⁷ αποσκοπεί στη σύγκριση ή συσχέτιση των αποτελεσμάτων της ΣΥ.Κ.Α.Κ. από τους μαθητές των τμημάτων αυτών, μέσα από την οποία επιχειρείται να προσδιοριστεί με μετρήσιμο τρόπο η σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης επενεργητικής μεταβλητής (της διδακτικής παρέμβασης του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό) και της εξαρτημένης (των αποτελεσμάτων που επιφέρει η παρέμβαση αυτή στις μαθητικές ΣΥ.Κ.Α.Κ.) με ταυτόχρονο έλεγχο ορισμένων επεισακτων ή παρασιτικών μεταβλητών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 194).

δημιουργούν νέες (Creswell, 2016, σ. 445). Η συλλογή των δεδομένων, τόσο των ημικών (από τους συμμετέχοντες) όσο και των ητικών (από τον ερευνητή) γίνεται στον φυσικό χώρο των συμμετεχόντων (στη σχολική τάξη) – χαρακτηριστικό γνώρισμα των εθνογραφικών ερευνών πεδίου (ibid, 2016, σ. 473). Ο εμπλουτισμός του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό μέσα από τις επισημάνσεις των συμμετεχόντων μαθητών και τις πεποιθήσεις του ερευνητή ανταποκρίνεται στην προσέγγιση αυτή.

⁸⁶ Ο ερευνητής επιχειρεί σε μια μελέτη περίπτωσης να εξηγήσει αιτιακές συνδέσεις σε πραγματικές παρεμβάσεις με μικρό αριθμό συμμετεχόντων, να περιγράψει, να συγκρίνει και να ερμηνεύσει σε μεγαλύτερο βάθος ζητήματα που επισημαίνονται μέσα από κάθε λογής ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, 182· Stewart, 2014, σ. 145· Yin, 2014, σ. 19). Η διδακτική παρέμβαση σε μια μελέτη περίπτωσης για να έχει αποτέλεσμα πρέπει να είναι «επαρκούς δόσολογίας», να διαρκεί δηλαδή ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να υπάρχει κάποια επίδραση στο αποτέλεσμα και να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο βάθος ένα φαινόμενο ή θέμα (Creswell, 2016, σ. 323).

⁸⁷ Στα οιονεί πειράματα ή ψευδοπειράματα (quasi-experiments) διομαδικών σχεδιασμών, στα οποία συγκρίνονται σχολικά τμήματα υπάρχει τυχαία ένταξη αλλά όχι τυχαία επιλογή, δηλαδή δεν δίνονται ίσες ευκαιρίες για την επιλογή του κάθε ατόμου στο δείγμα των συμμετεχόντων στην έρευνα (Creswell, 2016, σ. 308).

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων με σκοπό τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων, των στρατηγικών (διαδικασιών και τεχνικών) ανάγνωσης, των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και της συμμετοχής των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία αξιοποιήθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία του δομημένου ερωτηματολογίου, της δομημένης μη συμμετοχικής παρατήρησης και των καταγραφών των μαθητών. Ποσοτικά δεδομένα προέκυψαν, επίσης, από την αξιολόγηση των στοιχείων της ΣΥ.Κ.Α.Κ. μέσα από την ανάλυση των κριτικών αναγνώσεων από τους μαθητές του κάθε τμήματος.

Παράλληλα και επάλληλα με τα παραπάνω ποσοτικά στοιχεία ενσωματώθηκαν στην ανάλυση και ποιοτικά δεδομένα αποσκοπώντας στο να «φωτίσουν» αδιευκρίνιστα σημεία και να προσφέρουν μια πιο πλήρη κατανόηση των υπό διερεύνηση ζητημάτων σχετικά με την αξιοποίηση των στρατηγικών ανάγνωσης και την κριτική ανάγνωση κειμένων από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν οι καταγραφές των μαθητών σε φωτοτυπίες κειμένων και στα τετράδιά τους, προκειμένου να κατανοηθούν βαθύτερα οι στρατηγικές (διαδικασίες και τεχνικές) με τις οποίες οι μαθητές προσεγγίζουν τα κείμενα και είχαν αρχικά επισημανθεί από αυτούς στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων που συμπλήρωσαν. Τα δεδομένα αυτά εμπλουτίστηκαν περισσότερο από τις ομαδικές συνεντεύξεις/συζητήσεις, στις οποίες οι μαθητές εξηγούσαν τους λόγους που αξιοποιούσαν ή δεν αξιοποιούσαν συγκεκριμένες στρατηγικές ανάγνωσης καθώς και διατύπωναν τις σκέψεις τους για το φαινόμενο της κριτικής ανάγνωσης. Επίσης, με ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις (ομαδικές και ατομική), τις ομαδικές διδασκαλίες/συζητήσεις και τις σημειώσεις πεδίου του διδάσκοντα-ερευνητή, διερευνήθηκαν: α) η στάση προς την κριτική ανάγνωση τόσο των μαθητών των πειραματικών τμημάτων όσο και του διδάσκοντα το μάθημα της Ν. Γλώσσας στο τμήμα ελέγχου β) οι αδυναμίες των μαθητικών κριτικών αναγνώσεων και γ) ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία.

Βασική μεθοδολογική προσέγγιση στις μελέτες περίπτωσης και στις μικτές έρευνες συνιστά η τριγωνοποίηση (triangulation)⁸⁸, η οποία βασίζεται στην

⁸⁸ Ο όρος *τριγωνοποίηση* προήλθε από τη ναυτική στρατιωτική επιστήμη· σήμερα όμως χρησιμοποιείται ευρέως σε ολιστικές προσεγγίσεις και σε μελέτες περίπτωσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 194). Σύμφωνα με τον ναυτικό όρο πολλά σημεία αναφοράς χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό για τον εντοπισμό της θέσης ενός αντικειμένου (Creswell, 2016, σ. 538).

εποικοδομιστική θεώρηση της ερευνητικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή η ερευνητική διαδικασία είναι ανοιχτή, πλουραλιστική και ερμηνευτική. Πρόκειται για «μια διαδικασία επικύρωσης (verification), κατά την οποία ένα δεδομένο υποστηρίζεται από άλλα δεδομένα» (Lankshear & Knobel, 2004b, σ. 29) ή για «μια διαδικασία εγκυρότητας, με βάση την οποία οι ερευνητές αναζητούν τη σύγκλιση ανάμεσα σε πολλαπλές και διαφορετικές πηγές πληροφόρησης για να διαμορφώσουν θέματα ή κατηγορίες σε μια μελέτη» (Creswell & Miller, 2000, σ. 126)⁸⁹. Ένα φαινόμενο ή θέμα, μέσα από την προσέγγιση της τριγωνοποίησης, διερευνάται από πολλές οπτικές μέσα από ποικίλα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αυξάνοντας έτσι την εμπιστοσύνη στα συμπεράσματα της έρευνας και αποτρέποντας το πρόβλημα της προσκόλλησης σε μια μέθοδο (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 189). Το είδος της τριγωνοποίησης που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν κυρίως η τριγωνοποίηση πηγών δεδομένων (data source triangulation), τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών, για την εξασφάλιση της ταυτόχρονης εγκυρότητας (Denzin, 1978· Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, σσ. 114-115· Morse, 1991· Patton, 2002, σ. 121· Stake, 1995 σ. 114).

Ο συνολικός ερευνητικός σχεδιασμός αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Ο ερευνητικός σχεδιασμός

Είδος έρευνας	Συλλογική μελέτη περίπτωσης Μικτή έρευνα συγκλίνοντος σχεδιασμού ΠΟΙΟΤ+ΠΟΣΟΤ
Βασική μεθοδολογία της έρευνας	Τριγωνοποίηση
Διαδικασία της έρευνας	1) Καθορισμός διερευνητικών ερωτημάτων 2) Συλλογή δεδομένων 3) Ανάλυση δεδομένων (αποτελέσματα) 4) Ερμηνεία δεδομένων (συμπεράσματα)
Φάσεις της έρευνας	1 ^η φάση: Διερεύνηση ενδιαφερόντων και στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων 2 ^η φάση: Προκαταρκτική διερεύνηση κριτικής ανάγνωσης κειμένων 3 ^η φάση: Διδακτική παρέμβαση (Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό) 4 ^η φάση: Συλλογικές Κριτικές Αναγνώσεις Κειμένων (ΣΥ.Κ.Α.Κ.) - Συνεντεύξεις Ημιδομημένα ερωτηματολόγια

⁸⁹ Ωστόσο, κάποιες φορές εφαρμόζοντας την προσέγγιση της τριγωνοποίησης ο ερευνητής διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει σύγκλιση στα ευρήματα αλλά απόκλιση, αντιφάσεις ή ασυνέπειες. Στην περίπτωση αυτή οφείλει να αναφέρει τις αποκλίσεις αυτές και να προσπαθήσει λογικά να τις ερμηνεύσει.

Πηγές/εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων	Δομημένη μη συμμετοχική παρατήρηση (κλείδα παρατήρησης)
	Ποσοτική ανάλυση καταγραφών των μαθητών
	Ποσοτική ανάλυση ΣΥ.Κ.Α.Κ. στις ημιδομημένες ομαδικές διδασκαλίες/συζητήσεις
Πηγές/εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων	Μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση (σημειώσεις πεδίου)
	Ποιοτική ανάλυση ημιδομημένων ομαδικών συνεντεύξεων/συζητήσεων
	Ποιοτική ανάλυση καταγραφών μαθητών
	Ποιοτική ανάλυση ΣΥ.Κ.Α.Κ. στις ημιδομημένες ομαδικές διδασκαλίες/συζητήσεις
Αξιολόγηση της έρευνας	Έλεγχος αληθοφάνειας και αυθεντικότητας

6.6. Ζητήματα αληθοφάνειας και αυθεντικότητας

Σε ποιοτικές έρευνες και έρευνες μικτών μεθόδων γίνεται λόγος για πιστότητα, επαληθευσιμότητα, μεταφερσιμότητα και φερεγγυότητα και όχι για εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 176· Lankshear & Knobel, 2004b, σ. 150· Lincoln & Cuba, 1985, σσ. 292-317· Merriam, 2009, σ. 111).

Παρόλο που οι μελέτες περίπτωσης δεν προσφέρονται για γενικεύσεις, εφόσον το δείγμα τους είναι μικρό, μη αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν βασίζεται σε μεθόδους τυχαίας δειγματοληψίας με πιθανότητες⁹⁰, κάποιες γενικεύσεις γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια μιας μελέτης περίπτωσης μέσα από τη *συγκεκριμενοποίηση* (particularization) ενός ερευνητικού ζητήματος, την ανάδειξη της μοναδικότητας που φέρνουν οι συμμετέχοντες με τις πλούσιες και διαφορετικές οπτικές τους καθώς και τη μεταφορά των ευρημάτων της έρευνας σε παρόμοιους συμμετέχοντες, παρόμοιες συνθήκες και καταστάσεις (Stake, 1995, σσ. 7-8). Οι αναγνώστες μιας μελέτης περίπτωσης έχουν στο μυαλό τους έναν πληθυσμό και συμμετέχουν κάνοντας γενικεύσεις για τον πληθυσμό αυτόν (Merriam, 2009, σ. 45). Η *γενίκευση από περίπτωση σε περίπτωση* (case-to-case generalization) αποδίδει «τη μεταφορά ιδεών και πραγματοποιείται όταν ένα πρόσωπο από ένα

⁹⁰ Σε μελέτες περίπτωσης που υλοποιούνται σε σχολικές τάξεις με συμμετέχοντες μαθητές δεν αναζητείται η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, δηλαδή η γενίκευση των ευρημάτων της στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό, χωρίς ωστόσο αυτό να μειώνει την αξία τους (Lankshear & Knobel, 2004b, σ. 67). Περισσότερο σε αυτές τις έρευνες αναζητούνται σύγχρονες μορφές εσωτερικής εγκυρότητας όπως είναι η λεπτομερειακότητα και η ακρίβεια της καταγραφής των ευρημάτων, η ορθότητα και λογική συνοχή ερμηνειών και συμπερασμάτων, η εμπλοκή ομοτέχνων και αναγνωστών στη διαδικασία αξιολόγησης της αυθεντικότητας και της αληθοφάνειας κ.ά. (Bell, 1993, σσ. 31-34· Παρασκευόπουλος, 1993α, σ. 15).

περιβάλλον σκέφτεται να υιοθετήσει μια παρέμβαση ή τις σημαντικές της ιδέες, ώστε να τις χρησιμοποιήσει σε ένα άλλο περιβάλλον» (McKenney & Reeves, 2012, σ. 21). Οι Lincoln & Cuba (1985, σσ. 297-298) αναγνωρίζουν ότι σε ποιοτικού τύπου έρευνες δεν μπορεί να γίνει λόγος για γενίκευση, με την έννοια που έχει η γενίκευση στις ποσοτικές μεθόδους ως μια διαδικασία εξωτερικής εγκυρότητας, αλλά για *μεταφερσιμότητα* (transferability)⁹¹. Μέσα από τη διαδικασία της μεταφερσιμότητας ο ερευνητής οφείλει να παρέχει επαρκή περιγραφικά δεδομένα (thick descriptions) σε οποιονδήποτε άλλον ερευνητή επιθυμεί να εφαρμόσει την έρευνα σε καταστάσεις παρόμοιες με παρόμοιους συμμετέχοντες. Η γενίκευση στις ποιοτικές έρευνες αφορά τη διατύπωση θεωρητικών προτάσεων (theoretical propositions) με στόχο να διευρυνθεί η γνώση για ένα ζήτημα και όχι να εξαχθούν συμπεράσματα με βάση πιθανότητες και εξειδικευμένες επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις. Ο σκοπός μιας *αναλυτικής γενίκευσης* (analytic generalization), όπως ονομάζεται αυτού του είδους η γενίκευση, στις μελέτες περίπτωσης είτε αυτές είναι μεμονωμένες (single case studies) είτε πολλαπλές/συλλογικές (multiple/collective case studies) είναι να επιβεβαιώσει, τροποποιήσει ή απορρίψει προηγούμενες γνώσεις ή να τις εμπλουτίσει με νέα στοιχεία (Yin, 2014, σσ. 21, 40-42).

Σε ποιοτικές έρευνες ή έρευνες μικτών μεθόδων, όπως η παρούσα, αναζητούνται *εναλλακτικές οπτικές της παραδοσιακής εσωτερικής εγκυρότητας*, η οποία διασφαλίζεται «μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται, μέσω της έκτασης της τριγωνοποίησης αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή» (Lankshear & Knobel, 2004b, σ. 176). Τέτοιες εναλλακτικές οπτικές είναι η *περιγραφική εγκυρότητα*, η οποία περιλαμβάνει την έννοια της αξιοπιστίας μέσω της τεκμηριωμένης και ακριβούς παράθεσης των δεδομένων από τον ερευνητή, η *ερμηνευτική εγκυρότητα*, η οποία ενσωματώνει στην έρευνα τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, η *θεωρητική εγκυρότητα*, η οποία θεμελιώνεται στη δημιουργία της επιστημονικής γνώσης από την ενσωμάτωση των δεδομένων τόσο της βιβλιογραφίας όσο και της υποκειμενικότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα, η *επικοινωνιακή εγκυρότητα* μέσα από την αξιολόγηση της ποιότητας της διαδικασίας της έρευνας και του ελέγχου των

⁹¹ Οι Cohen, Manion & Morrison (2008, σσ. 235-236) κάνουν λόγο για συγκρισιμότητα, η οποία δηλώνει ότι τα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας που μελετάται θα πρέπει να είναι σαφή, ώστε οι αναγνώστες να έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τη μια ομάδα με άλλες παρόμοιες ομάδες.

συμπερασμάτων και των ερμηνειών, ώστε αυτά/αυτές να προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα κ.ά. (Birks, 2014, σ. 229· Cohen, Manion & Morrison, 2008, σσ. 179-182· Creswell, 2016, σ. 260· Hancock & Algozzine, 2006, σ. 86· Lankshear & Knobel, 2004b, σσ. 363-366).

Οι Creswell & Miller (2000) και οι Lincoln & Guba (1985, σσ. 296-296, 301, 316-327), αξιοποιώντας τα παραπάνω εναλλακτικά κριτήρια της παραδοσιακής εσωτερικής εγκυρότητας στην αξιολόγηση μιας ποιοτικής ή μικτής έρευνας, κάνουν λόγο για *πιστότητα* (credibility). Η *πιστότητα* συνιστά μια διαδικασία εναλλακτικής εγκυρότητας, η οποία μετατοπίζεται από τον *ερευνητή* (χωρίς όμως να τον καταργεί) προς α) *τους συμμετέχοντες* μέσα από τη διαδικασία της επαληθευσιμότητας (confirmability), της επικύρωσης δηλαδή των ευρημάτων της έρευνας από μέλη των συμμετεχόντων (member checking), τη μακρόχρονη ενασχόλησή τους με το πεδίο της έρευνας και τη συνεχή συνεργασία του ερευνητή με αυτούς και β) *τους αναγνώστες* μέσα από την παρακολούθηση της πορείας της έρευνας (audit trail), την οποία ο ερευνητής καταγράφει με λεπτομέρειες (thick descriptions) και όσοι τη διαβάζουν μπορούν να αξιολογήσουν τη συνοχή και την αξιοπιστία της, να κατανοήσουν σε βάθος τα ευρήματά της και να αξιολογήσουν την εφαρμοσιμότητά της σε παρόμοια περιβάλλοντα. Στους αναγνώστες περιλαμβάνονται και οι ειδικοί, η άποψη των οποίων συμβάλλει στην ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας. Οι ειδικοί ή άλλοι ερευνητές καταθέτουν τη γνώμη τους στον ερευνητή είτε ανεπίσημα (άτυπα) ως κριτικοί φίλοι⁹² και συνεργάτες είτε μέσα από επίσημη αναφορά καλούμενοι να αξιολογήσουν την πορεία, τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας (peer review ή peer debriefing). Στον πίνακα 8 αποτυπώνονται οι διαδικασίες διασφάλισης της εγκυρότητας σε ποιοτικές ή μικτές έρευνες με βάση την οπτική του ερευνητή, των συμμετεχόντων στην έρευνα και των αναγνωστών της.

Πίνακας 8. Διαδικασίες διασφάλισης της εγκυρότητας σε ποιοτικές/μικτές έρευνες

Με τον φακό του ερευνητή	Με τον φακό των συμμετεχόντων	Με τον φακό των αναγνωστών
Τριγωνοποίηση	Έλεγχος μελών	Πορεία της έρευνας

⁹² Η Ελένη Κατσαρού (2016) επισημαίνει ότι ο *κριτικός φίλος* «είναι ένα έμπιστο πρόσωπο το οποίο κυρίως θέτει στους εκπαιδευτικούς-ερευνητές προκλητικά ερωτήματα – με φιλικό και υποστηρικτικό τρόπο – που τους ενθαρρύνει να μοιράζονται τις σκέψεις τους πάνω στη δουλειά τους στο σχολείο, ενώ παράλληλα τους προσφέρει τις δικές του κατανοήσεις και νοηματοδοτήσεις προκειμένου να εμπλουτίσει και να ανατροφοδοτήσει τον αναστοχασμό τους» (σ. 273).

Εντοπισμός διαφορών	Μακρόχρονη ενασχόληση με το πεδίο	Λεπτομερειακή περιγραφή
Αναστοχασμός	Συνεργασία με τον ερευνητή	Αναφορές ομοτέχνων

Προσαρμογή/τροποποίηση πίνακα των Creswell & Miller, 2000, σ. 126

Προϋπόθεση της παραδοσιακής εγκυρότητας μιας έρευνας είναι η *αξιοπιστία*, η οποία εξασφαλίζεται εναλλακτικά μέσα από διαδικασίες επαληθευσιμότητας (Creswell, 2016, σ. 160· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σσ. 152-154, 226· Παρασκευόπουλος, 1993β, σσ. 58, 69-74). Η αξιοπιστία στις κοινωνικές επιστήμες είναι πολλές φορές προβληματική έννοια, καθώς η συμπεριφορά των συμμετεχόντων δεν είναι στατική και είναι δύσκολο να προκύψουν ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα από την επανάληψη μιας διαδικασίας. Το σημαντικό στοιχείο της εναλλακτικής αξιολόγησης της αξιοπιστίας της έρευνας βρίσκεται στη φερεγγυότητα (dependability) ή στη συνέπεια (consistency) των δεδομένων που συνελέγησαν, δηλαδή στη μεταξύ τους συνάφεια μέσα από τη μεθοδολογική προσέγγιση της τριγωνοποίησης, τον έλεγχο της πορείας της έρευνας (audit trail) και τον τεκμηριωμένο αναστοχασμό του ερευνητή (Lincoln & Cuba, 1985, σσ. 316-318· Merriam, 2009, σσ. 221-223).

Στην παρούσα μικτή έρευνα δόθηκε έμφαση σε εναλλακτικά κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας και η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που περιλαμβάνονται σε αυτή είναι περιγραφικού τύπου. Ο έλεγχος της παραδοσιακής εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας της έρευνας έγινε με κριτήρια τη μεταφερσιμότητα, την πιστότητα, τη φερεγγυότητα και την επαληθευσιμότητα. Έγινε προσπάθεια καθ' όλη τη διάρκεια τη έρευνας από τον ερευνητή να ελεγχθούν «απειλές» των παραδοσιακών μορφών εγκυρότητας με βάση εναλλακτικά κριτήρια (Creswell, 2016, σσ. 302-304· Lincoln & Cuba, 1985, σσ. 291-292· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σσ. 200-204). Η «απειλή» της εξωτερικής εγκυρότητας αναφορικά με την αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, λόγω του ότι το δείγμα ήταν σκόπιμο και άρα μη αντιπροσωπευτικό, αντιμετωπίστηκε μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της αναλυτικής γενίκευσης, της μεταφερσιμότητας των ευρημάτων της έρευνας σε παρόμοιους συμμετέχοντες και σε παρόμοιο πλαίσιο.

Πριν την έναρξη της έρευνας έγινε προσπάθεια να τεκμηριωθεί η σχετική ισοδυναμία των σχολικών τμημάτων, ώστε να μπορούν να συγκριθούν τα επιμέρους αποτελέσματα των μαθητικών ΣΥ.Κ.Α.Κ. «Απειλές» της εσωτερικής

εγκυρότητας όπως είναι η ηλικία και η πειραματική θνησιμότητα δεν υπήρξαν καθώς οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν την ίδια ηλικία και συμμετείχαν, χωρίς διαρροές, σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Μια άλλη «απειλή» της εσωτερικής εγκυρότητας αυτή των παρεμβαλλόμενων γεγονότων ανάμεσα στο χρονικό διάστημα πριν την παρέμβαση και μετά από αυτή αντιμετωπίστηκε, εφόσον σε επίπεδο διδασκαλίας δεν υπήρξαν κατά την περίοδο αυτή άλλες διαδικασίες συστηματικής εξάσκησης των μαθητών στην κριτική ανάγνωση. Μια άλλη «απειλή» της εσωτερικής εγκυρότητας, η «απειλή» της διάδοσης της μεταχείρισης στο τμήμα ελέγχου αντιμετωπίστηκε, καθώς οι μαθητές του τμήματος ελέγχου ενημερώθηκαν αναλυτικά για την κριτική ανάγνωση στη τελευταία φάση της έρευνας, στην οποία και συμμετείχαν. Επιπλέον, μια άλλη «απειλή» της εσωτερικής εγκυρότητας, αυτή της εξοικείωσης των μαθητών με τις μετρήσεις, για την παρούσα έρευνα δεν θεωρήθηκε «απειλή», καθώς η εξοικείωση των μαθητών με τις στρατηγικές μέσω της (πολλαπλής) συμπλήρωσης του πιλοτικού ερωτηματολογίου διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό ήταν αναγκαία για την αφομοίωση των στρατηγικών και την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου της εφαρμογής τους. Τέλος, «απειλές» για την παραδοσιακή αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της έρευνας που σχετίζονται με τα λάθη ή τις ασάφειες στις μετρήσεις, την αλλοίωση των δεδομένων, την καθοδήγηση των απαντήσεων κ.ά. αντιμετωπίστηκαν μέσα από την προσέγγιση της τριγωνοποίησης, την εμπλοκή των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, τη διαφάνεια των δεδομένων τα οποία επισυνάπτονται στο Παράρτημα, τη συνοχή και την αναλυτική περιγραφή της πορείας της έρευνας.

Στον πίνακα 9 που ακολουθεί αποτυπώνονται τα κριτήρια (παραδοσιακά και εναλλακτικά) της αξιολόγησης μιας έρευνας, οι «απειλές» που εμφανίζονται και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 9. Κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας και αντιμετώπιση «απειλών»

Παραδοσιακά κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας	«Απειλές»	Εναλλακτικά κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας	Αντιμετώπιση «απειλών»
Εξωτερική εγκυρότητα	Αδυναμία γενίκευσης σε ευρύτερο πληθυσμό	Μεταφορισιμότητα	Γενίκευση σε παρόμοιους συμμετέχοντες και παρόμοιο πλαίσιο
	Ιστορικό	Πιστότητα	Δεν υπήρξε άλλη διδακτική

Εσωτερική εγκυρότητα	Επιλογή		παρέμβαση για την κριτική ανάγνωση την ίδια περίοδο
	Διάδοση μεταχείρισης		Σχετική ισοδυναμία τμημάτων
	Εξοικείωση μαθητών με μετρήσεις		Ενημέρωση τμήματος ελέγχου μόνο κατά την τελευταία φάση της έρευνας
Αξιοπιστία	Λάθη σε μετρήσεις και ασάφειες	Φερεγγυότητα	Επιθυμητή η εξοικείωση με τις στρατηγικές
Αντικειμενικότητα	Αλλοίωση δεδομένων/καθοδήγηση απαντήσεων	Επαληθευσιμότητα	Τριγωνοποίηση και έλεγχος μελών
			Τα δεδομένα βρίσκονται στη διάθεση του αναγνώστη

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ. Η διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα οργανώθηκε σε τέσσερις (4) διαδοχικές φάσεις. Στην πρώτη φάση καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές τα ενδιαφέροντά τους ως προς τη θεματολογία των κειμένων εργασίας⁹³ και οι στρατηγικές ανάγνωσης (διαδικασίες και τεχνικές) που οι ίδιοι θεωρούν ότι εφαρμόζουν διαβάζοντας κείμενα. Στη δεύτερη φάση διερευνήθηκε αρχικά/πυλοτικά η διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών μέσα από την επεξεργασία κειμένων με βάση κριτικά ερωτήματα και τις συναφείς μαθητικές καταγραφές. Στην τρίτη φάση υλοποιήθηκε η ερευνητική παρέμβαση με τη διδασκαλία και εφαρμογή του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό σε τρία στάδια (το στάδιο της μοντελοποίησης, το στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες και το στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης) και έγιναν οι απαιτούμενες αναθεωρήσεις στο μοντέλο με την αξιοποίηση της φωνής των μαθητών. Στην τέταρτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών του κάθε τμήματος και αξιολογήθηκε, ποσοτικά και ποιοτικά, η επίδραση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στις αναγνώσεις αυτές. Τέλος, λήφθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις (ατομική και ομαδικές) «φωτίζοντας» κάποια θέματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον, στις περισσότερες φάσεις της έρευνας επιχειρήθηκε από τον ερευνητή η συστηματική διερεύνηση: α) της συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική/ερευνητική παρέμβαση και β) της στάσης τους απέναντι στις στρατηγικές (τεχνικές και διαδικασίες) ανάγνωσης που επιλέγουν.

Η διαδικασία της παρούσας έρευνας αποτυπώνεται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10. Η διαδικασία της παρούσας έρευνας

Φάσεις της έρευνας*	Δραστηριότητες	Τμήματα**	Διδακτικές ώρες σε κάθε τμήμα
Διερεύνηση ενδιαφερόντων και στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων: α) διερεύνησης ενδιαφερόντων και β) διερεύνησης στρατηγικών	B1, B2, B3	1 ώρα

⁹³ *Κείμενα εργασίας* ονομάζονται τα κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, προκειμένου να τα διαβάσουν κριτικά και να συμμετάσχουν στις σχετικές δραστηριότητες (συζητήσεις, σημειώσεις στα περιθώρια των κειμένων ή στα τετράδιά τους κ.ά.).

	ανάγνωσης κειμένων		
Προκαταρκτική διερεύνηση της κριτικής ανάγνωσης κειμένων	Ενημέρωση μαθητών για την έρευνα – συζήτηση για την κριτική ανάγνωση κειμένων	B1, B3	1 ώρα
	Κριτικές αναγνώσεις σε κείμενα πριν την παρέμβαση		4 ώρες
Διδακτική παρέμβαση	Στάδιο της μοντελοποίησης (άμεση διδασκαλία και συμπλήρωση του πιλοτικού ερωτηματολογίου διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό)		6 ώρες
	Στάδιο της εργασίας σε ομάδες (προαιρετική επανασυμπλήρωση του πιλοτικού ερωτηματολογίου διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό)		2 ώρες
	Στάδιο της ατομικής εργασίας (συμπλήρωση του βασικού ερωτηματολογίου διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό)		4 ώρες
ΣΥ.Κ.Α.Κ.	Ημιδομημένες διδασκαλίες και ηχογραφημένες συζητήσεις	B1, B2, B3	4 ώρες
Συνεντεύξεις	Ημιδομημένες ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών	B1, B3	1 ώρα
	Ημιδομημένη ατομική συνέντευξη διδάσκοντα το μάθημα της Ν. Γλώσσας στο τμήμα ελέγχου		

**Κύριες φάσεις της έρευνας θεωρούνται η προκαταρκτική (αρχική) φάση της διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων, η φάση της διδακτικής παρέμβασης και η φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

***Τα τμήματα **B1 & B3** είναι τα πειραματικά τμήματα. Το **B2** είναι το τμήμα ελέγχου.*

Στη συνέχεια περιγράφονται διεξοδικά οι φάσεις της έρευνας, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, τα κείμενα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, οι σκοποί τους, ο τρόπος που χορηγήθηκαν, το περιεχόμενό τους κ.ά.

7.1. Η διερεύνηση των μαθητικών ενδιαφερόντων και των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων

Η διερεύνηση των μαθητικών ενδιαφερόντων έγινε μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου⁹⁴ από τους 76 μαθητές όλων των τμημάτων της Β΄ Λυκείου, πριν ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία και υλοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση. Ο σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού ήταν, μέσα από την αξιοποίηση των θεματικών προτιμήσεων των μαθητών, να προσανατολιστεί ο ερευνητής στην επιλογή των κειμένων εργασίας.

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε σε θεματικές επιλογές, οι οποίες σχετίζονταν (άμεσα ή έμμεσα) με δύο ευρύτερους θεματικούς άξονες της «διδασκτέας ύλης» του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Β΄ Λυκείου όπως αυτή προσδιορίστηκε από τις οδηγίες διδασκαλίας του ΥΠ.Π.Ε.Θ.: α) τον άξονα του ρατσισμού και β) τον άξονα των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Τα προτεινόμενα στο ερωτηματολόγιο θέματα ήταν τα εξής:

- 1) Πρόσφυγες
- 2) Η κοινωνική θέση των δύο φύλων
- 3) Ετεροσεξισμός/ομοφυλοφιλία
- 4) Ιδεολογικός ρατσισμός
- 5) Εθνικισμός
- 6) Εργασιακός ρατσισμός
- 7) Άτομα με αναπηρίες

⁹⁴ Το ερωτηματολόγιο συνιστά μια διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από τους συμμετέχοντες και αποτυπώνουν γνώσεις, αξίες, προτιμήσεις, στάσεις ή πεποιθήσεις τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σσ. 90-91). Όλα τα ερωτηματολόγια της έρευνας (το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των ενδιαφερόντων, το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων και το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της εφαρμογής των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό) ήταν δομημένα με κλειστές κυρίως ερωτήσεις. Δόθηκαν πιλοτικά σε μικρό αριθμό μαθητών και στη συνέχεια, μετά τις αναγκαίες τροποποιήσεις, σε όλους τους μαθητές.

- 8) Εμφάνιση/σωματική κατάσταση
- 9) Ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί
- 10) Κοινωνική και πολιτική ευθύνη
- 11) Θρησκευτικός ρατσισμός

Ένας ακόμη λόγος στον οποίο βασίστηκε η επιλογή των ευρύτερων αυτών θεματικών αξόνων από τον ερευνητή, προκειμένου να αναζητηθούν τα κείμενα εργασίας της έρευνας, ήταν επειδή προσφέρονταν για την υλοποίηση πρακτικών κριτικού γραμματισμού – βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι η ανάδειξη των σχέσεων γλώσσας/σημείωσης και εξουσίας μέσα από τη διερεύνηση στερεοτύπων, προκαταλήψεων, κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών (Kalantzis & Cope, 2012, σ. 163· Vivian Vasquez, 2016, σσ. 8-9).

Στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης ενδιαφερόντων, πέρα από τα προτεινόμενα θέματα από τον ερευνητή, υπήρχε η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τη δική τους φωνή και να προτείνουν κάποιο άλλο θέμα, στο πλαίσιο των δύο αυτών θεματικών αξόνων, με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν μέσα από τα κείμενα εργασίας.

Όπως και το ερωτηματολόγιο διερεύνησης ενδιαφερόντων, έτσι και το ερωτηματολόγιο για τις στρατηγικές (διαδικασίες & τεχνικές) ανάγνωσης κειμένων χορηγήθηκε στους 76 μαθητές όλων των τμημάτων της Β΄ Λυκείου του σχολείου. Ο σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού ήταν να διερευνήσει τους τρόπους που οι μαθητές διαβάζουν κείμενα και πιο συγκεκριμένα τις διαδικασίες και τις τεχνικές που εφαρμόζουν.

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου βασίστηκε τόσο στις προτεινόμενες στη βιβλιογραφία στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων (Anderson-Medius, 1990· Barnet & Bedau, 2014· Bianco & McCormick, 1989· Boyle & Weishaar, 1997· Fisher, Frey & Hattie, 2016· Harvard University, 2015· Grellet, 1992· Mather & McCarthy, 2016· Salisbury University, 2009· Sousa, 2004· Spears, 2013·) όσο και στην κατηγοριοποίηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό του παρόντος μοντέλου. Επίσης, υπήρχε η δυνατότητα στο ερωτηματολόγιο οι μαθητές να συμπληρώσουν και κάποια άλλη στρατηγική ανάγνωσης, πέρα από τις προτεινόμενες.

Οι κατηγορίες των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων (διαδικασιών & τεχνικών), οι οποίες δόθηκαν ως επιλογές στους μαθητές στο ερωτηματολόγιο, με την οδηγία να επιλέξουν όσες εφαρμόζουν, ήταν οι εξής:

- 1) Διαβάζω χωρίς να υπογραμμίζω ή κυκλώνω
- 2) Διαβάζω και υπογραμμίζω ή κυκλώνω
- 3) Διαβάζω και κρατώ σημειώσεις στο περιθώριο του κειμένου
- 4) Διαβάζω και κρατώ σημειώσεις στο τετράδιο
- 5) Διαβάζω και οργανώνω τις πληροφορίες του κειμένου σε πίνακα
- 6) Διαβάζω και οργανώνω τις πληροφορίες του κειμένου σε εννοιολογικό χάρτη
- 7) Διαβάζω και αναδιατυπώνω το περιεχόμενο του κειμένου προφορικά
- 8) Διαβάζω και γράφω την περίληψη του κειμένου
- 9) Διαβάζω σταδιακά και προβλέπω το περιεχόμενο του κειμένου που θα ακολουθήσει
- 10) Διαβάζω και διατυπώνω ερωτήματα για το κείμενο (για το περιεχόμενο, τον συγγραφέα κ.ά.)
- 11) Διαβάζω «διαγώνια» εντοπίζοντας γενικές πληροφορίες για το είδος του κειμένου, την οργάνωσή του κ.ά.
- 12) Διαβάζω εστιασμένα εντοπίζοντας ειδικότερες πληροφορίες στο κείμενο με βάση ένα ερώτημα
- 13) Διαβάζω ατομικά
- 14) Διαβάζω και συζητώ τις σκέψεις μου με άλλους
- 15) Διαβάζω και συγκρίνω τα όσα διαβάζω με όσα ξέρω ή με άλλα κείμενα
- 16) Διαβάζω και αξιολογώ το πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό του κειμένου και τις βασικές θέσεις του συγγραφέα-σχεδιαστή του
- 17) Διαβάζω και αξιολογώ το μέσο δημοσίευσης του κειμένου
- 18) Διαβάζω και αξιολογώ την ταυτότητα του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου
- 19) Διαβάζω και αποτιμώ το πώς ο συγγραφέας του κειμένου επιχειρεί να με επηρεάσει συναισθηματικά
- 20) Διαβάζω, εντοπίζω και αξιολογώ τις κατηγορίες των ανθρώπων που προβάλλονται, υποτιμώνται ή παραλείπονται
- 21) Διαβάζω και καταγράφω τους προβληματισμούς μου ή τις δυσκολίες κατανόησης του κειμένου

Τα πρότυπα του ερωτηματολογίου ενδιαφερόντων και του ερωτηματολογίου διερεύνησης των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων καθώς και

τα έντυπα της κωδικοποίησής τους για το SPSS επισυνάπτονται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

7.2. Η προκαταρκτική διερεύνηση της κριτικής ανάγνωσης κειμένων

Στην προκαταρκτική φάση συμμετείχαν οι 50 μαθητές των δύο πειραματικών τμημάτων, οι οποίοι αφενός ενημερώθηκαν διεξοδικά για τους σκοπούς, τη χρησιμότητα και τη διαδικασία της έρευνας και αφετέρου επιχειρήθηκε μια πρώτη διερεύνηση της κριτικής τους ανάγνωσης μέσα από τη μελέτη των κειμένων εργασίας και των καταγραφών τους (φωτοτυπίες κειμένων, τετράδια κ.ά.)⁹⁵.

Στο σημείο αυτό, προκειμένου να κατανοηθεί η αναγκαιότητα της προκαταρκτικής φάσης στην παρούσα έρευνα, είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι το υπό διερεύνηση προτεινόμενο μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό σχεδιάστηκε και αναθεωρήθηκε από τον ερευνητή σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες μαθητές μέσα από δύο διαδικασίες: α) μια *διαδικασία από πάνω προς τα κάτω* (top-down), η οποία αξιοποιεί τα δεδομένα της βιβλιογραφικής επισκόπησης στα επιστημονικά πεδία της κριτικής ανάγνωσης και του κριτικού γραμματισμού αποσκοπώντας στον αρχικό σχεδιασμό του μοντέλου και β) μια *διαδικασία από κάτω προς τα πάνω* (bottom-up), η οποία αξιοποιεί την εμπειρία και τη φωνή των συμμετεχόντων στην έρευνα (μαθητών και κριτικών φίλων του ερευνητή) αποσκοπώντας στην αναθεώρησή του⁹⁶. Η πρώτη διαδικασία του

⁹⁵ Υπήρξε η σκέψη από τον διδάσκοντα-ερευνητή για την εφαρμογή της προκαταρκτικής φάσης διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων σε όλους τους μαθητές της Β΄ τάξης του Λυκείου του σχολείου (και στους μαθητές του τμήματος ελέγχου). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να υπάρξει σύγκριση των κριτικών αναγνώσεων στα ίδια κείμενα πριν και μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, οι 6 διδακτικές ώρες που κρίθηκε, τελικά, αναγκαίο να διατεθούν στην υλοποίηση της φάσης αυτής κατέστησε δυσχερές το εγχείρημα αυτό για πρακτικούς λόγους.

⁹⁶ Η διαδικασία της σταδιακής και από κοινού «κατασκευής» ή αναθεώρησης του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, η οποία ολοκληρώθηκε στη φάση της διδακτικής παρέμβασης και ειδικότερα στο στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες, ακολούθησε τη διαδικασία της ανάγνωσης ως *σχέδιο* (design), την οποία εισήγαγε η Ομάδα του Νέου Λονδίνου με τη θεωρία των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000, σσ. 20-23· Kalantzis, Cope, & Cloonan, 2010, σσ. 69-70· Kalantzis & Cope, 2012, σσ. 184-186· New London Group, 1996, σσ. 73-75). Το θεωρητικό υλικό για τους νέους γραμματισμούς, τον κριτικό γραμματισμό, την κριτική σκέψη, τις διαδικασίες, τις τεχνικές και τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης αποτέλεσαν τα διαθέσιμα σχέδια (available designs), στα οποία βασίστηκε ο σχεδιασμός των τεσσάρων ομάδων των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό. Η ταξινόμηση που επιχειρήθηκε από τον ερευνητή συνιστά το στάδιο του σχεδιασμένου (designed). Τέλος, το στάδιο του ανασχεδιασμένου (re-designed) αφορά τόσο την προκαταρκτική φάση της έρευνας όσο και τη φάση της διδακτικής παρέμβασης (το στάδιο της μοντελοποίησης και το στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες), στις οποίες έγιναν συνεχείς αναθεωρήσεις με την αρωγή των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών και διαμορφώθηκαν «οριστικά» πλέον οι προτεινόμενες Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό ως νέα διαθέσιμα σχέδια για άλλους ερευνητές.

αρχικού σχεδιασμού του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό ολοκληρώθηκε πριν την έρευνα και καταγράφεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής. Η δεύτερη διαδικασία της αναθεώρησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό πραγματοποιήθηκε α) στην προκαταρκτική φάση της διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων και β) στη φάση της πιλοτικής διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

Ειδικότερα, στην προκαταρκτική φάση της διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων, πριν ξεκινήσει η διδακτική παρέμβαση, δόθηκαν στους μαθητές του κάθε τμήματος κείμενα θεματικά συναφή με το κάπνισμα (επιστολές και διαφημίσεις),⁹⁷ με σκοπό να διερευνηθούν ζητήματα τα οποία σχετίζονται με διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων καθώς και τη σκέψη των μαθητών για τη διαδικασία που ακολουθούν διαβάζοντας κριτικά τα κείμενα. Θεωρήθηκε ότι είναι αναγκαίο να διερευνηθεί αρχικά η κριτική ανάγνωση που συνήθως κάνουν οι μαθητές στα κείμενα, καθώς θα μπορούσε να προσανατολίσει περισσότερο την πορεία της έρευνας και τον σχεδιασμό της⁹⁸. Η προκαταρκτική φάση είχε τελικά διάρκεια έξι (6) διδακτικών ωρών – αν και ο αρχικός της προγραμματισμός ήταν τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.

Κατά τις πρώτες δύο (2) διδακτικές ώρες οι μαθητές του κάθε τμήματος ενημερώθηκαν από τον διδάσκοντα-ερευνητή για τους σκοπούς, τα μαθησιακά οφέλη που ενδεχομένως προκύπτουν από τη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης κειμένων, τη διαδικασία και τη δεοντολογία της έρευνας (π.χ. την ανώνυμη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την εμπιστευτικότητα στη χρήση προσωπικών δεδομένων). Ζητήθηκε, στη συνέχεια, από αυτούς η προφορική τους συναίνεση για την εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία⁹⁹, αφού τονίστηκε η προαιρετική συμμετοχή τους σε αυτή και προσδιορίστηκε όχι μόνο ο τρόπος εναλλακτικής εργασίας στην περίπτωση της μη συμμετοχής κάποιων (π.χ. το

⁹⁷ Το θέμα του καπνίσματος επιλέχθηκε, λόγω της σύνδεσής του με την επικαιρότητα, καθώς πριν από μικρό χρονικό διάστημα επιβλήθηκαν πειθαρχικές ποινές σε μαθητές που συνελήφθησαν να καπνίζουν σε χώρο του σχολείου.

⁹⁸ Πολύ συχνά στις ποιοτικές έρευνες επιχειρείται από τον ερευνητή μια *προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση* (preliminary exploratory analysis) με σκοπό την απόκτηση μιας γενικής εικόνας ή ιδέας για ένα ερευνητικό ζήτημα, η οποία θα συμβάλει στον καλύτερο προσανατολισμό της έρευνας (Creswell, 2016, σ. 622).

⁹⁹ Στη διαδικασία της έρευνας από τα δύο πειραματικά τμήματα, στα οποία θα πραγματοποιούνταν η διδακτική παρέμβαση, συμφώνησαν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές του τμήματος Β1 και οι 24 από τους 26 μαθητές του τμήματος Β3 και εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων τους (βλέπε Ζητήματα δεοντολογίας).

γράψιμο περιλήψεων ή ποικίλων μορφών παραγωγής λόγου) αλλά και ο τρόπος στήριξης όλων των μαθητών με πρόσθετο διδακτικό υλικό, με βάση την «διδασκεία ύλη» του μαθήματος. Έγινε τέλος στο κάθε τμήμα εκτενής συζήτηση για τους τρόπους που οι μαθητές διαβάζουν και επεξεργάζονται τα κείμενα τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και εκτός αυτού καθώς και για τη διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης κειμένων.

Στη συνέχεια, για τις επόμενες τέσσερις (4) διδακτικές ώρες, αφού δόθηκαν από τον διδάσκοντα-ερευνητή στους μαθητές του κάθε τμήματος σε φωτοτυπία τα κείμενα εργασίας (μονοτροπικά και πολυτροπικά) καθώς και τετράδια, ζητήθηκε από αυτούς, αφού τα μελετήσουν, να επιχειρήσουν να ανταποκριθούν γραπτώς, όσο πιο αναλυτικά μπορούσαν, στις δραστηριότητες που τέθηκαν.

Οι καταγραφές των μαθητών¹⁰⁰ θα συνέβαλαν στη βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας της μαθητικής κριτικής ανάγνωσης και σε μια πρώτη αναθεώρηση¹⁰¹ του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, το οποίο είχε αρχικά «κατασκευαστεί» από τον ερευνητή με βάση τη δική του αντίληψη και τη μελέτη της βιβλιογραφίας.

Τα κείμενα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές κατά την προκαταρκτική φάση της έρευνας ήταν τα εξής:

1^ο κείμενο: Άρθρο του Άρη Δημοκίδη, δημοσιευμένο σε ιστοσελίδα, στο οποίο παρατίθενται επιστολές ενός μαθητή και βουλευτών με τίτλο: «Αντιδράσεις για το κάπνισμα»

2^ο κείμενο: Αντι-αντικαπνιστικές διαφημίσεις

3^ο κείμενο: Διαφήμιση των τσιγάρων 22

4^ο κείμενο: Διαφήμιση των φίλτρων τσιγάρου Ronson

Οι δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές ασχολήθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

¹⁰⁰ Ως καταγραφές των μαθητών προσδιορίζονται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι εξής: 1) η γραπτή καταγραφή της σκέψης των μαθητών για τη διαδικασία με την οποία διαβάζουν κριτικά τα κείμενα στην προκαταρκτική φάση της διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης, 2) οι υπογραμμίσεις/σημάνσεις των μαθητών με μολύβι/στυλό ή χρώμα λέξεων, φράσεων ή χωρίων στις φωτοτυπίες των κειμένων που τους δόθηκαν α) στην προκαταρκτική φάση της διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων, β) στη φάση της διδακτικής παρέμβασης (κατά το στάδιο της ατομικής ανάγνωσης) και γ) στη φάση των Σ.Κ.Α.Κ., καθώς και 3) οι σημειώσεις (αναλυτικές ή επιγραμματικές) που κράτησαν οι μαθητές στο περιθώριο των κειμένων και στα τετράδια που δόθηκαν σε αυτούς για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων της έρευνας.

¹⁰¹ Η δεύτερη και «οριστική» αναθεώρηση έγινε μέσα από τη συμπλήρωση από τους μαθητές του πιλοτικού ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

- 1) Να επιχειρήσετε κρατώντας σημειώσεις στο τετράδιό σας να διαβάσετε κριτικά τα κείμενα σχολιάζοντας τον συγγραφέα/σχεδιαστή τους και τις προθέσεις του καθώς και τις αντιλήψεις ή τις οπτικές που εκφράζονται. Ποιες είναι οι δικές σας σκέψεις και τα συναισθήματα;
- 2) Να σημειώσετε πώς σκεφτήκατε διαβάζοντας κριτικά τα κείμενα. Ποια διαδικασία ακολουθήσατε; ¹⁰²
- 3) Αφού παρουσιάσετε και συζητήσετε για 10 με 15 λεπτά με τον διπλανό σας την οπτική, τη στάση ή τις συναισθηματικές σας αντιδράσεις για τις κοινωνικές αντιλήψεις που εκφράζονται στα κείμενα, θεωρείτε ότι η δική σας οπτική, στάση ή συναισθηματική αντίδραση ταυτίζεται ή όχι; Αν δεν ταυτίζεται θεωρείτε ότι η δική σας οπτική είναι πιο σωστή ή κάποια άλλη από αυτές που ακούσατε; Να εξηγήσετε την άποψή σας.

Ο αρχικός προγραμματισμός της προκαταρκτικής φάσης ήταν για τέσσερις (4) διδακτικές ώρες (ενημέρωση, συζήτηση για την κριτική ανάγνωση και κριτική επεξεργασία κειμένων), αλλά επειδή τόσο τα κείμενα όσο και οι δραστηριότητες κινητοποίησαν το ενδιαφέρον των μαθητών κρίθηκε αναγκαίο οι μαθητές να ασχοληθούν για ένα επιπλέον διδακτικό δίωρο συζητώντας παράλληλα μεταξύ τους για τα κείμενα και ανταλλάσσοντας τις οπτικές τους.

Δείγματα των καταγραφών των μαθητών όπως και τα κείμενα της προκαταρκτικής φάσης επισυνάπτονται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

7.3. Η διδακτική παρέμβαση

Μετά την προκαταρκτική διερεύνηση της κριτικής ανάγνωσης κειμένων από τους μαθητές ακολούθησε η φάση της διδακτικής παρέμβασης στα δύο πειραματικά τμήματα. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε μέσα από τρία διαδοχικά στάδια: α) το στάδιο της μοντελοποίησης, β) το στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες και γ) το στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης. Τα στάδια αυτά συνάδουν με τους βασικούς άξονες που προτείνονται στη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία των

¹⁰² Η γραπτή καταγραφή του τρόπου σκέψης των μαθητών μοιάζει με τη μέθοδο της μεγαλόφωνης σκέψης (thinking aloud method), η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση μη παρατηρήσιμων στρατηγικών σκέψης (Lankshear & Knobel, 2004b, σ. 214) και στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων τα οποία «φωτίζουν» τις νοητικές στρατηγικές των μαθητών μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαναφοράς (self-report), της αυτοπαρατήρησης (self-observation) και της αυτοαποκάλυψης (self-revelation) (Cohen, 1996, σ. 406· Oxford & Crookall, 1989, σ. 405· Oxford, 1993, σ. 176).

μαθησιακών και αναγνωστικών στρατηγικών (Duke & Pearson, 2002· Giasson, 2014, σσ. 40-42· Graham, 1997, σ. 84· Rubin et al., 2007, σ. 142).

Στο πρώτο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, το αρχικό μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, όπως καταγράφεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής, παρουσιάστηκε στους μαθητές του κάθε τμήματος από τον διδάσκοντα-ερευνητή μέσα από άμεση διδασκαλία, επεξηγήσεις και παραδείγματα. Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές, αφού εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, επιχείρησαν να κάνουν από κοινού κριτικές αναγνώσεις σε κείμενα που τους δόθηκαν αξιοποιώντας συνειδητά τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές έκαναν τη δική τους κριτική ανάγνωση σε κείμενα συμπληρώνοντας παράλληλα το (βασικό) ερωτηματολόγιο διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

Η φάση της διδακτικής παρέμβασης υλοποιήθηκε σε δώδεκα (12) διδακτικές ώρες για το κάθε τμήμα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται διεξοδικά τα στάδιά της.

7.3.1. Το στάδιο της μοντελοποίησης

Στο πρώτο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης παρουσιάστηκαν από τον διδάσκοντα-ερευνητή στους μαθητές του κάθε τμήματος οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό οργανωμένες σε τέσσερις (4) ομάδες. Η άμεση διδασκαλία των ομαδοποιημένων στρατηγικών, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό τους, έγινε με τη βοήθεια μιας ψηφιακής παρουσίασης (ppt), η οποία περιλάμβανε: α) την αναφορά της χρησιμότητας της κάθε στρατηγικής και β) την εξήγηση του τρόπου εφαρμογής της μέσα από παραδείγματα. Στην παρουσίαση των στρατηγικών από τον διδάσκοντα-ερευνητή συμμετείχαν ενεργά και οι μαθητές μέσα από τις απορίες και τις σκέψεις που εξέφραζαν.

Το στάδιο της μοντελοποίησης είχε διάρκεια έξι (6) διδακτικών ωρών για το κάθε τμήμα. Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν στο στάδιο της μοντελοποίησης με σκοπό να αντληθούν παραδείγματα από αυτά για τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση τους ήταν τα κείμενα της προκαταρκτικής φάσης, τα οποία είχαν ήδη οι μαθητές στη διάθεσή τους φωτοτυπημένα, καθώς και πρόσθετο συναφές με το κάπνισμα υλικό, τόσο πολυτροπικό (π.χ. διαφημίσεις για το κάπνισμα, ιστοσελίδες, πίνακες,

εννοιολογικοί χάρτες) όσο και αμιγώς γλωσσικό (π.χ. απόσπασμα από νομικό κείμενο για την απαγόρευση του καπνίσματος στα σχολεία). Το υλικό αυτό επισυνάπτεται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

Επίσης, δόθηκε στους μαθητές σε έντυπη μορφή *γλωσσάρι*, το οποίο περιείχε: α) έννοιες και όρους της Κ.Α.Λ. (π.χ. διάκριση θέματος και ρήματος, λεξικοποίηση, παθητικοποίηση, ονοματοποίηση κ.ά.), β) γνώσεις για τη Γλώσσα (π.χ. χρόνοι και εγκλίσεις, ενεργητική ή παθητική σύνταξη, ρηματικά πρόσωπα, στίξη, ρητορικά σχήματα κ.ά.) και γ) διαδικασίες κριτικής ανάλυσης ενός κειμένου (π.χ. τρόποι γλωσσικής/σημειωτικής διάκρισης ανθρώπων, διαδικασία ανάλυσης των ρημάτων ενός κειμένου κ.ά.). Επιπλέον, δόθηκε στους μαθητές σε φωτοτυπία, μαζί με το γλωσσάρι *πίνακας με τις ομαδοποιημένες Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό* και τα αντίστοιχα καθοδηγητικά κριτικά ερωτήματα.

Το γλωσσάρι και ο συνοπτικός πίνακας με τις ομαδοποιημένες Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό επισυνάπτονται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

Ζητήθηκε στο τέλος της παρουσίασης/μοντελοποίησης από τους μαθητές να επιλέξουν, συμπληρώνοντας σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή *πilotικό ερωτηματολόγιο*, ποιες από τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό θεωρούσαν πιο σημαντικές ή ποιες θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν περισσότερο στην κριτική τους ανάγνωση και σε ποια φάση ανάγνωσης (πριν, κατά ή μετά) τις χρησιμοποιούν συνήθως ή θα τις χρησιμοποιούσαν. Σε καθεμιά από τις τέσσερις (4) ομάδες των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό υπήρχε η επιλογή *Άλλο*, στην περίπτωση που οι μαθητές θα ήθελαν να προτείνουν κάποια άλλη στρατηγική, την οποία θεωρούσαν σημαντική ή εφάρμοζαν οι ίδιοι στην κριτική ανάγνωση κειμένων.

Το πιλοτικό αυτό ερωτηματολόγιο διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό λειτούργησε ως οδηγός για την «κατασκευή» του βασικού ερωτηματολογίου, ήταν δηλαδή διαμορφωτικό (Yin, 2014, σ. 96). Σκοπός του ήταν να κατευθύνει τον ερευνητή στην προετοιμασία του βασικού ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των, «οριστικών» για την παρούσα έρευνα, Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό¹⁰³. Η συμπλήρωση του πιλοτικού ερωτηματολογίου από τους

¹⁰³ Η λέξη «οριστική» στη διαμόρφωση του προτεινόμενου από τον διδάσκοντα-ερευνητή μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό τίθεται σε εισαγωγικά για να δηλώσει το κατώφλι λήξης (threshold level) ή το επίπεδο κορεσμού (saturation) της διαδικασίας αυτής για την παρούσα έρευνα.

μαθητές συνέβαλλε, επιπρόσθετα, στην εξοικείωσή τους με τις προτεινόμενες στρατηγικές και στη συστηματικότερη και συνειδητή εφαρμογή τους στην κριτική ανάγνωση κειμένων.

Το πρότυπο του πιλοτικού ερωτηματολογίου επισυνάπτεται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

7.3.2. Το στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες

Αφού ολοκληρώθηκε η διδασκαλία των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και μια πρώτη διερεύνηση της αξιοποίησής τους από τους μαθητές, ακολούθησε το στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες, ως ένα στάδιο συλλογικής κριτικής ανάγνωσης σε μικρές (τετραμελείς κυρίως) ομάδες, προκειμένου οι μαθητές να ανταλλάξουν τις οπτικές τους για τα κείμενα και τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό που αξιοποίησαν.

Το στάδιο αυτό υλοποιήθηκε σε δύο (2) διδακτικές ώρες για το κάθε τμήμα. Οι μαθητές του κάθε τμήματος χωρίστηκαν αλφαβητικά σε μικρές ομάδες και ζητήθηκε από αυτούς να χρησιμοποιήσουν συνειδητά και σκόπιμα τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, τα συνοδευτικά καθοδηγητικά κριτικά ερωτήματα και τις πληροφορίες από το γλωσσάρι, ώστε να επιχειρήσουν από κοινού, στην ομάδα τους αρχικά και έπειτα στην ολομέλεια του τμήματος, κριτική ανάγνωση των κειμένων που τους δόθηκαν.

Το θέμα που επιλέχθηκε για την κριτική ανάγνωση σε ομάδες ήταν η Συμφωνία των Πρεσπών, λόγω της σύνδεσής του με την επικαιρότητα¹⁰⁴. Δόθηκαν στους μαθητές αποσπάσματα από τους λόγους Ελλήνων πολιτικών ηγετών, τους οποίους εκφώνησαν στη Βουλή, προκειμένου αυτοί (οι μαθητές) να τα διαβάσουν κριτικά αξιοποιώντας τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό. Πιο

Άλλωστε, οι προτεινόμενες στρατηγικές δεν πρέπει να θεωρούνται εξαντλητικές, παρόλο που αξιοποιούν το φάσμα της παρούσας βιβλιογραφίας και απορρέουν από τη σκέψη και τις εμπειρίες του ίδιου του ερευνητή, των «κριτικών του φίλων» και των μαθητών του. Ο κριτικός γραμματισμός είναι μια ανοιχτή φιλοσοφία διαφορετικών οπτικών και προσεγγίσεων και οι στρατηγικές που εντάσσονται στο πλαίσιο αυτό είναι ανοιχτές και προσαρμοζόμενες στις ανάγκες του κάθε κριτικού αναγνώστη. Άλλοι ερευνητές ή αναγνώστες ενδεχομένως θα μπορούσαν να σκεφτούν και να προτείνουν διαφορετικές Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και να δοκιμάσουν να τις εφαρμόσουν διερευνώντας τα αποτελέσματά τους στην κριτική ανάγνωση των κειμένων.

¹⁰⁴ Στα στάδια της μοντελοποίησης και της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες επιλέχθηκαν κείμενα τα οποία σχετίζονται με θέματα της επικαιρότητας και όχι με τους δύο βασικούς θεματικούς άξονες του ρατσισμού και των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Τα θέματα που επέλεξαν οι μαθητές μέσω του ερωτηματολογίου των ενδιαφερόντων και σχετίζονται με τους άξονες αυτούς αξιοποιήθηκαν για την επιλογή των κειμένων εργασίας στο τρίτο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης (στο στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης) καθώς και στην τελική φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.

συγκεκριμένα δόθηκαν αποσπάσματα από τους λόγους του Πρωθυπουργού, του Αρχηγού της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης και του Γενικού Γραμματέα του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδος. Οι λόγοι αυτοί επισυνάπτονται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

Παράλληλα, ζητήθηκε από όσους μαθητές το επιθυμούσαν να συμπληρώσουν εκ νέου, σε έντυπη μόνο μορφή, το πιλοτικό ερωτηματολόγιο που είχαν ήδη συμπληρώσει στο στάδιο της μοντελοποίησης, εφόσον θεωρούσαν ότι είχε αλλάξει η οπτική τους για την αξιοποίηση κάποιας στρατηγικής ή θα ήθελαν να προσθέσουν κάποια νέα.

Οι από κοινού κριτικές αναγνώσεις, οι οποίες υλοποιήθηκαν στο στάδιο της εργασίας σε ομάδες, εξοικείωσαν ακόμη περισσότερο τους μαθητές με τη χρήση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και διευκόλυναν το να αναδείξει ο κάθε μαθητής στην ομάδα του αλλά και η κάθε ομάδα χωριστά στην ολομέλεια του τμήματος διαφορετικές οπτικές και κριτικές προσεγγίσεις για τα μελετώμενα κείμενα. Τέλος, η διαδικασία αυτή συνέβαλλε σε έναν συνολικότερο αναστοχασμό για τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και στην «οριστική» πλέον «κατασκευή» του προτεινόμενου μοντέλου τους.

7.3.3. Το στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης

Μετά την ολοκλήρωση της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες και την «οριστική» πλέον διαμόρφωση του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό ακολούθησε το στάδιο της ατομικής εργασίας, της κατ' ιδίαν δηλαδή κριτικής ανάγνωσης κειμένων από τους μαθητές καθώς και η συμπλήρωση του (βασικού) ερωτηματολογίου της διερεύνησης των στρατηγικών αυτών. Η ατομική κριτική ανάγνωση και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υλοποιήθηκαν σε τέσσερις (4) διδακτικές ώρες για το κάθε τμήμα.

Δόθηκαν στους μαθητές με τη μορφή ερωτηματολογίου, σε έντυπη μόνο μορφή¹⁰⁵, οι «οριστικές» πλέον Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, οι οποίες προέκυψαν μετά από δύο αναθεωρήσεις¹⁰⁶ και ζητήθηκε από αυτούς να το

¹⁰⁵ Αποφασίστηκε από τον ερευνητή το (βασικό) ερωτηματολόγιο της διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό να δοθεί στους μαθητές για να το συμπληρώσουν μόνο σε έντυπη μορφή και όχι σε ηλεκτρονική (όπως έγινε με το πιλοτικό), εξαιτίας της έλλειψης διαθεσιμότητας των ηλεκτρονικών μέσων στο σχολείο.

¹⁰⁶ Μια πρώτη αναθεώρηση έγινε στη φάση της προκαταρκτικής διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων μέσα από τη μελέτη των καταγραφών των μαθητών και μια δεύτερη κατά τα δύο πρώτα στάδια

συμπληρώσουν. Ο σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού ήταν να διερευνηθούν οι «οριστικές» για την παρούσα έρευνα Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, ώστε το προτεινόμενο μοντέλο τους να γίνει πιο λειτουργικό αποτυπώνοντας τις πρακτικές και τις προτιμήσεις των ίδιων των μαθητών ως κριτικών αναλυτών/αναγνωστών.

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου περιλάμβανε μια ευρεία γκάμα από τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, ώστε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι διαθέτει υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου. Οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο α) ποιες από τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό αξιοποιούν διαβάζοντας κείμενα και β) σε ποια φάση της ανάγνωσής τους τις αξιοποιούν συνήθως (πριν, κατά ή μετά). Η άρτια συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε σχολαστικά από τον διδάσκοντα-ερευνητή κάθε φορά που ένας μαθητής παρέδιδε το ερωτηματολόγιο του για να αποφευχθούν τυχόν ελλείψεις ή αστοχίες.

Οι «οριστικές» Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό του ερωτηματολογίου, ταξινομημένες σε τέσσερις (4) ομάδες ήταν οι ακόλουθες [με πλάγια γράμματα σημαίνονται οι στρατηγικές που πρόσθεσαν οι μαθητές στο αρχικό μοντέλο του θεωρητικού μέρους της παρούσας διατριβής μετά τις δύο αναθεωρήσεις που έγιναν]¹⁰⁷:

Για την 1^η ομάδα στρατηγικών: Διερεύνηση μέσου δημοσίευσης και ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή

- 1) Διερευνώ αν το κείμενο είναι επώνυμο ή ανώνυμο
- 2) Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης ελέγχεται από κάποιον φορέα ή οργανισμό (Υπουργείο, Πανεπιστήμιο κ.ά./edu, org, gov)
- 3) Διερευνώ τον χρόνο δημοσίευσης και το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του κειμένου
- 4) Διερευνώ τον σκοπό του κειμενικού είδους (π.χ. διαφήμιση κ.ά.)
- 5) Διερευνώ το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας-σχεδιαστής

της διδακτικής παρέμβασης μέσα από τη συμπλήρωση του πιλοτικού ερωτηματολογίου διερεύνησης των στρατηγικών αυτών.

¹⁰⁷ Στην «οριστική», μετά τις αναθεωρήσεις, εκδοχή των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό αποφασίστηκε να εξαιρεθεί η μεταγνωστική στρατηγική «*Συζητώ με κάποιον συμμαθητή μου και συγκρίνω*», καθώς είναι μια κοινή στρατηγική για όλες τις ομάδες των Σ.Κ.Α.Κ., η οποία ουσιαστικά διευκολύνει την αλληλεπίδραση των μαθητών ως προς τον τρόπο που διαβάζουν κριτικά τα κείμενα και τον διαμοιρασμό των οπτικών τους. Άλλωστε η διαδικασία της συλλογικής κριτικής ανάγνωσης ενός κειμένου υλοποιείται ξεχωριστά στην τελευταία φάση των Σ.Κ.Α.Κ.

- 6) Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης έχει κάποια συντακτική/επιστημονική επιτροπή
- 7) Διερευνώ την ταυτότητα των μελών της συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής ενός μέσου δημοσίευσης
- 8) Διερευνώ αν στο κείμενο υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές ή παραπομπές σε ερευνητικά στοιχεία
- 9) Διερευνώ τη σοβαρότητα του μέσου δημοσίευσης κρίνοντας το ύφος του (π.χ. αν υπάρχουν σε αυτό υβριστικά σχόλια)
- 10) Διερευνώ την ταυτότητα του συγγραφέα-σχεδιαστή αναζητώντας πληροφορίες γι' αυτόν σε βιβλία, περιοδικά, μηχανές αναζήτησης (π.χ. google, bing, yahoo κ.ά.) ή σε ιστοσελίδες (όπως biblionet, wikipedia κ.ά.) και μελετώντας το βιογραφικό του σημείωμα, τίτλους βιβλίων ή κριτικές/σχόλια για το έργο του
- 11) Διερευνώ/προβλέπω τη στάση του συγγραφέα-σχεδιαστή απέναντι στο θέμα του (θετική ή αρνητική) παρατηρώντας τίτλους, υπότιτλους, εικόνες κ.ά.

Για τη 2^η ομάδα στρατηγικών: Διερεύνηση οπτικών και κατηγοριών ανθρώπων

- 1) Εντοπίζω/υπογραμμίζω οπτικές που προβάλλονται
- 2) Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που προβάλλονται
- 3) Εντοπίζω/υπογραμμίζω βεβαιωτικές λέξεις/φράσεις, λέξεις/φράσεις που δηλώνουν προσωπική γνώμη και/ή τρόπους που δηλώνουν έμφαση (π.χ. έκταση λόγου, εμφατικές θέσεις, λέξεις ή φράσεις έμφασης, με έντονα γράμματα, με κεφαλαία γράμματα κ.ά.)
- 4) Εντοπίζω/υπογραμμίζω τις εγκλίσεις (π.χ. την οριστική έγκλιση), τους χρόνους (π.χ. τον ενεστώτα) και/ή τα γραμματικά πρόσωπα (π.χ. πρώτο ενικό)
- 5) Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που υποτιμώνται ή παραλείπονται
- 6) Εντοπίζω/υπογραμμίζω κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται
- 7) Κρατώ σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται και τα χαρακτηριστικά τους
- 8) Εντοπίζω/υπογραμμίζω και οργανώνω σε πίνακα τα ρήματα με βάση τα είδη τους (π.χ. υλικά, νοητικά, λεκτικά κ.ά.) και τα υποκείμενά τους
- 9) Εντοπίζω/υπογραμμίζω ονοματικές φράσεις (ονοματοποίηση)
- 10) Εντοπίζω/υπογραμμίζω ρήματα σε ενεργητική ή παθητική φωνή και την αντίστοιχη σύνταξη

- 11) Εντοπίζω/υπογραμμίζω αντωνυμίες, ρήματα ή άλλες λέξεις που δηλώνουν τη διάκριση ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί»
- 12) Εντοπίζω/υπογραμμίζω διάφορα ρητορικά σχήματα ή σχήματα λόγου που δηλώνουν παραλληλισμό ή σύγκριση (π.χ. αντιθέσεις, αναλογίες, μεταφορές, μετωνυμίες, ευφημισμούς κ.ά.)
- 13) Εντοπίζω/υπογραμμίζω λέξεις/φράσεις που δηλώνουν είτε επιδοκιμασία και θετικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς είτε αποδοκιμασία και αρνητικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για στερεότυπα, κοινωνικές αντιλήψεις ή κατηγορίες ανθρώπων και την υπερβολική τους χρήση
- 14) Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται (και τα χαρακτηριστικά τους), τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται (και τα χαρακτηριστικά τους) και τους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους της προβολής, υποτίμησης ή παράλειψης/απόκρυψης
- 15) Προβληματίζομαι/αναρωτιέμαι για τις οπτικές και τα πρόσωπα του κειμένου συνδέοντας το κείμενο με τις δικές μου γνώσεις και εμπειρίες
- 16) Κρατώ σημειώσεις για τους προβληματισμούς και τις σκέψεις μου, για τις οπτικές και τα πρόσωπα του κειμένου συνδέοντας το κείμενο με τις δικές μου γνώσεις και εμπειρίες

Για την 3^η ο μ α δ α στρατηγικών: Διερεύνηση του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού

- 1) Εντοπίζω/υπογραμμίζω τα επιχειρήματα και χαρακτηρίζω/διακρίνω τα τεκμήρια
- 2) Κρατώ σημειώσεις για τα επιχειρήματα και τις κατηγορίες των τεκμηρίων
- 3) Αριθμώ την ποσότητα των αποδεικτικών στοιχείων (επιχειρημάτων και τεκμηρίων) και τα αντιστοιχώ στη βασική θέση ή τις θέσεις που υποστηρίζουν
- 4) Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τη βασική θέση ή τις θέσεις του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου, τον αριθμό και το είδος των αποδεικτικών στοιχείων που τη/τις υποστηρίζουν
- 5) Διερευνώ την αντικειμενικότητα, αυθεντικότητα, πειστικότητα, σαφήνεια και αξιοπιστία του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού (π.χ. έλεγχος ύπαρξης στερεοτύπων μέσα από γλωσσικές/σημειωτικές εκφορές, διασταύρωση πληροφοριών από άλλες πηγές πληροφόρησης, έλεγχος για το αν το πληροφοριακό υλικό είναι αυθεντικό ή σκηνοθετημένο, έλεγχος απόψεων

ειδικών, έλεγχος ύπαρξης προκαταλήψεων ή στερεοτύπων, εντοπισμός ασαφειών κ.ά.)

- 6) Διερευνώ τη λογική οργάνωση του κειμένου/ων παρατηρώντας τους τρόπους σύνδεσης των πληροφοριών (συνοχή και αλληλουχία) και εντοπίζοντας νοηματικές αντιφάσεις, βεβιασμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα
- 7) Κρατώ σημειώσεις για προβλήματα που εντοπίζω σχετικά με τη λογική οργάνωση του κειμένου/ων (συνοχή, αλληλουχία, νοηματικές αντιφάσεις, βεβιασμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα)
- 8) Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη με τα προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας, πειστικότητας, σαφήνειας ή λογικής οργάνωσης και τις αντίστοιχες κειμενικές αναφορές

Για την 4^η ο μάδα στρατηγικών: Διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης στον αναγνώστη

- 1) Διερευνώ τη συναισθηματική επίδραση της χρήσης του λεξιλογίου, της στίξης ή των σημειωτικών τρόπων (π.χ. επαίνων ή προσφωνήσεων στους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν κοινή αντίληψη του συγγραφέα-σχεδιαστή με τους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν ειρωνεία ή χιούμορ, ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας, λόγιων, λαϊκών ή ξένων λέξεων, συνθημάτων, επαναλήψεων ή υπερβολών, λέξεων/φράσεων φορτισμένων συναισθηματικά, συμβόλων, συγκινησιακών εικόνων κ.ά.)
- 2) Διερευνώ τη συναισθηματική επίδραση γραμματικών προσώπων και εγκλίσεων (π.χ. τη χρήση προτροπικής υποτακτικής ή προστακτικής σε συνδυασμό με τη χρήση του δεύτερου γραμματικού προσώπου ή τη χρήση του πρώτου γραμματικού προσώπου σε συνδυασμό με τη χρήση οριστικής ή υποτακτικής κ.ά.)
- 3) Διερευνώ τη συναισθηματική επίδραση κοινών εικόνων, εμπειριών ή αντιλήψεων μέσα από περιγραφές ή αφηγήσεις του συγγραφέα-σχεδιαστή
- 4) Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω τις γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές που ο συγγραφέας-σχεδιαστής υιοθετεί, προκειμένου να με επηρεάσει συναισθηματικά και τις αντίστοιχες κειμενικές παραπομπές

Η συμπλήρωση του (βασικού) ερωτηματολογίου διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό έγινε παράλληλα με την ατομική κριτική ανάγνωση κειμένων από τους μαθητές. Τα κείμενα εργασίας στη φάση

αυτή επιλέχθηκαν από τον διδάσκοντα-ερευνητή με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και σχετίζονταν με το θέμα των προσφύγων – το πρώτο στις προτιμήσεις τους με βάση το ερωτηματολόγιο διερεύνησης ενδιαφερόντων που είχαν συμπληρώσει. Στο τέλος του σταδίου της ατομικής κριτικής ανάγνωσης κειμένων κάποιοι μαθητές παρουσίασαν στην ολομέλεια του τμήματος τις κριτικές τους αναγνώσεις.

Τα κείμενα εργασίας (γραπτά και ένα πολυτροπικό) τα οποία επιλέχθηκαν από τον ερευνητή στη φάση των ατομικών κριτικών αναγνώσεων ήταν τα εξής:

1^ο κείμενο: μια κοινή δήλωση στον Τύπο ανεξάρτητων δημοτικών συμβούλων του Δήμου Μεσολογγίου, οι οποίοι αντιτίθενται στο θέμα της φιλοξενίας των προσφύγων στο Μεσολόγγι – δημοσιευμένη σε ηλεκτρονική εφημερίδα,

2^ο κείμενο: η καταγγελτική επιστολή του Υπουργού Μεταναστευτικής Πολιτικής προς τον Δήμαρχο Μεσολογγίου, δημοσιευμένη στην ιστοσελίδα ραδιοφωνικού σταθμού και

3^ο κείμενο: ένα σκίτσο-γελοιογραφία, δημοσιευμένο σε πολιτική εφημερίδα, μαζί με ένα ανώνυμο σχόλιο ενός αναγνώστη.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν κριτικά τα παραπάνω κείμενα αξιοποιώντας τους ακόλουθους άξονες παρατήρησης/αξιολόγησης, οι οποίοι ανταποκρίνονται στις ομάδες ταξινόμησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό:

- 1. Να παρατηρήσετε τα στοιχεία των μέσων δημοσίευσης και της ταυτότητας των κειμένων και να αξιολογήσετε την αξιοπιστία τους.*
- 2. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε α) διαφορετικές οπτικές, απόψεις, στάσεις, κοινωνικές αντιλήψεις, στερεότυπα ή προκαταλήψεις που εμφανίζονται, άμεσα ή έμμεσα, στα κείμενα σχετικά με το θέμα των προσφύγων και β) τα πρόσωπα (και τα χαρακτηριστικά τους) που προβάλλονται, υποτιμώνται ή παραλείπονται σχολιάζοντας τις γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές των συγγραφέων-σχεδιαστών τους.*
- 3. Να αξιολογήσετε την αξιοπιστία, αυθεντικότητα, σαφήνεια, αντικειμενικότητα, λογική οργάνωση και πειστικότητα του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού των κειμένων.*

4. *Να επισημάνετε και να καταγράψετε τους γλωσσικούς ή σημειωτικούς τρόπους που οι συγγραφείς-σχεδιαστές των κειμένων επιχειρούν να σας επηρεάσουν συναισθηματικά.*

Το πρότυπο του (βασικού) ερωτηματολογίου διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και τα κείμενα εργασίας του σταδίου της ατομικής κριτικής ανάγνωσης κειμένων επισυνάπτονται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

Επιπρόσθετα, στη φάση της διδακτικής παρέμβασης θεωρήθηκε σκόπιμη η διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική/ερευνητική διαδικασία μέσω της συστηματικής παρατήρησης, η οποία συνιστά ένα εργαλείο ποσοτικών, ποιοτικών αλλά και μικτών μεθόδων (Lankshear & Knobel, 2004b, σ. 222). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν δύο είδη παρατήρησης: α) η δομημένη μη συμμετοχική παρατήρηση και β) η μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση.

1) Η δομημένη μη συμμετοχική παρατήρηση

Η δομημένη παρατήρηση υλοποιήθηκε οργανωμένα από εξωτερικό, αμέτοχο παρατηρητή (μη συμμετοχική), ο οποίος εφάρμοσε συγκεκριμένο πρωτόκολλο παρατήρησης μέσα από την αξιοποίηση ειδικής κλειδας/(ε)σχάρας. Η κλειδα αυτή κατασκευάστηκε από τον ερευνητή, προκειμένου να καταγραφούν συστηματικά δεδομένα σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική παρέμβαση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 128). Ως εξωτερικός παρατηρητής επιλέχθηκε, και δέχτηκε να συμμετάσχει, εκπαιδευτικός του σχολείου, διδάσκων στους μαθητές των τμημάτων αυτών το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η επιλογή αυτή θεωρήθηκε καταλληλότερη, γιατί οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τον παρατηρητή και δεν θα επηρεαζόταν η συμπεριφορά τους από την παρουσία του.

Το πρωτόκολλο της παρατήρησης περιλάμβανε, εκτός από την κλειδα της παρατήρησης, τη διαδικασία που ακολουθήθηκε καθώς και τις οδηγίες συμπλήρωσης που δόθηκαν στον ερευνητή (Yin, 2014, σ. 84). Στην κλειδα της παρατήρησης υπήρχαν περιγραφικές μεταβλητές χαμηλού συμπερασμού με υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας, καθώς ο παρατηρητής καλούνταν να κατατάξει τους μαθητές με βάση τις ενέργειές τους χωρίς να χρειάζεται να τις αναγάγει ο ίδιος σε κατηγορίες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 130). Η μη συμμετοχική παρατήρηση από τον εξωτερικό παρατηρητή υλοποιήθηκε σε

τρεις (3) διδακτικές ώρες για το κάθε πειραματικό τμήμα. Οι ώρες παρατήρησης στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης ήταν κοινές και για τα δύο τμήματα. Η πρώτη παρατήρηση έγινε την 10^η ώρα της συνολικής χρονικής διάρκειας της παρέμβασης, η δεύτερη την 14^η ώρα και η τρίτη την 18^η ώρα. Ειδικότερα, για το πρώτο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης (το στάδιο της μοντελοποίησης) η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε την 4^η ώρα (από τις 6 ώρες που διατέθηκαν), για το δεύτερο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης (το στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες) η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τη 2^η ώρα (από τις 2 ώρες που διατέθηκαν) και για το τρίτο στάδιο η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε την 2^η ώρα (από τις 4 ώρες που διατέθηκαν). Η καταγραφή των ενεργειών των μαθητών έγινε σε συγκεκριμένο χρόνο, κάθε 10 λεπτά (χρονική δειγματοληψία), προκειμένου να μετρηθεί κατά τη διδασκαλία το είδος των ενεργειών των μαθητών. Σε κάθε διδασκαλία έγιναν τρεις παρατηρήσεις (καταγραφές) – η πρώτη λίγο μετά την έναρξη της διδασκαλίας, η δεύτερη στη μέση της διδασκαλίας και η τρίτη πριν από το τέλος της. Ο αριθμός των παρατηρήσεων αυτών θεωρήθηκε αρκετός, καθώς ο παρατηρητής έπρεπε να παρατηρήσει πλήθος μαθητών και να καταχωρίζει κάθε φορά τις ενέργειές τους καταμετρώντας τους.

Ο σκοπός της εξωτερικής παρατήρησης ήταν να διερευνηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη διδακτική διαδικασία μέσα από τις ενέργειές τους, το αν δηλαδή συμμετέχουν ενεργά και εμπλέκονται στις διάφορες φάσεις της έρευνας. Στην περίπτωση που οι μαθητές ενδιαφέρονταν οι παρατηρήσιμες ενέργειές τους, ανάλογα με το στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, ήταν οι εξής:

- παρακολούθηση του εκπαιδευτικού
- παρακολούθηση των συμμαθητών που απαντούν σε ερωτήσεις ή διατυπώνουν απορίες
- ανάγνωση των κειμένων εργασίας
- επεξεργασία των κειμένων (π.χ. υπογραμμίζουν, σημειώνουν κ.ά.)
- διατύπωση σκέψεων
- παρακολούθηση συζήτησης

Στην περίπτωση που *ΔΕΝ* ενδιαφέρονταν οι παρατηρήσιμες ενέργειες ήταν οι εξής:

- ανάγνωση άλλων βιβλίων, φυλλαδίων

- γράψιμο ασκήσεων άλλων μαθημάτων σε διαφορετικά τετράδια από αυτό της έρευνας
- ζωγραφική, ενασχόληση με άλλα αντικείμενα
- συζήτηση με τον διπλανό τους

Ο παρατηρητής ενημερώθηκε *a priori* για το πρωτόκολλο της παρατήρησης, τη διαδικασία που θα ακολουθούσε και τον τρόπο που θα συμπλήρωνε την κλείδα. Επίσης, σε συνεργασία με αυτόν ελέγχθηκαν ζητήματα σαφήνειας, διακρίτοτητας των κατηγοριών (τυχόν επικαλύψεις) και ακρίβειας ως προς τη διαδικασία της μέτρησης της συμμετοχής των μαθητών. Τέλος, η κλείδα παρατήρησης, πριν αξιοποιηθεί, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μια από τις διδασκαλίες ενός πειραματικού τμήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σσ. 515-516).

Ως χώρος παρατήρησης επιλέχθηκε η βιβλιοθήκη του σχολείου, ένας μικρός σχετικά χώρος με κυκλικά τραπέζια εργασίας, ο οποίος επιτρέπει στον παρατηρητή να έχει εποπτεία των μαθητών, χωρίς να χρειάζεται να μετακινείται συνεχώς.

Το πρωτόκολλο της εξωτερικής παρατήρησης επισυνάπτεται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

II) Η μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση

Εκτός από τη δομημένη εξωτερική παρατήρηση αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα συνδυαστικά και η μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία περιλαμβάνει την αυτοπαρατήρηση και τον αναστοχασμό του διδάσκοντα-ερευνητή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 111· Lankshear & Knobel, 2004b, σ. 224) μέσα από τις *σημειώσεις πεδίου* (field notes).

Οι σημειώσεις πεδίου είναι σημειώσεις γραμμένες από μνήμης μετά την περίοδο της παρατήρησης (post facto notes) (Lankshear & Knobel, 2004b, σ. 175) και διακρίνονται σε περιγραφικές, οι οποίες καταγράφουν αντικειμενικά το πλαίσιο, τις ενέργειες των συμμετεχόντων, τα γεγονότα κ.ά. και σε (ανα)στοχαστικές, οι οποίες αποδίδουν σκέψεις, ιδέες, προαισθήματα κ.ά. (Creswell, 2016, σ. 216). Οι αναστοχαστικές σημειώσεις πεδίου συμπεριλαμβάνονται σε αναστοχαστικά ημερολόγια.

Ο σκοπός της αξιοποίησης των σημειώσεων πεδίου στην παρούσα έρευνα ήταν η καταγραφή με χρονολογική σειρά (ημερομηνίες διδασκαλιών) από τον ερευνητή σε ένα τετράδιο ζητημάτων δεοντολογίας της έρευνας, επιμέρους δυσκολιών κατά τη διεξαγωγή της, διαπιστώσεων για τις ενέργειες των μαθητών

και τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία και άλλων παρατηρήσεων αξιολόγησης της διαδικασίας. Οι σημειώσεις αυτές αναπτύχθηκαν σε ψηφιακό κείμενο. Πρόκειται για την αξιοποίηση σερέοντα (συνεκτικό) λόγο παρατηρήσεων του ερευνητή, οι οποίες σχετίζονται με το μελετώμενο φαινόμενο (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σσ. 527, 534· Creswell, 2016, σ. 19· Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 128· Merriam, 2009, σ. 149).

Το συνεχές κείμενο των σημειώσεων πεδίου του διδάσκοντα-ερευνητή με τη θεματική του ανάλυση επισυνάπτεται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

7.4. Η φάση των Συλλογικών Κριτικών Αναγνώσεων Κειμένων (ΣΥ.Κ.Α.Κ.)

Μετά τη διδακτική παρέμβαση στα πειραματικά τμήματα, ακολούθησε η φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ, με την οποία ολοκληρώθηκε η διδακτική/ερευνητική διαδικασία. Στη φάση αυτή συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, τόσο των δύο πειραματικών τμημάτων όσο και του τμήματος ελέγχου.

Ο σκοπός της φάσης αυτής ήταν μέσα από δομημένες διδασκαλίες να διερευνηθούν τα αποτελέσματα από τη συστηματική αξιοποίηση του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στις ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών του κάθε τμήματος. Για τον σκοπό αυτόν διατέθηκαν τέσσερις (4) διδακτικές ώρες για το καθένα από τα τρία τμήματα της Β΄ τάξης του Λυκείου, δηλαδή συνολικά 12 διδακτικές ώρες. Η φάση αυτή, υλοποιήθηκε στην τάξη του κάθε τμήματος ή στη βιβλιοθήκη του σχολείου από τον διδάσκοντα-ερευνητή σε δύο στάδια: α) σε πρώτο στάδιο οι μαθητές του κάθε τμήματος κλήθηκαν να επεξεργαστούν κριτικά τα κείμενα εργασίας (ένα για κάθε διδακτική ώρα) και β) σε δεύτερο στάδιο να ανταλλάξουν σε επίπεδο ολομέλειας του τμήματος τις διαφορετικές κριτικές τους αναγνώσεις, ώστε να προκύψει η συλλογική κριτική ανάγνωση για το κάθε κείμενο.

Η διδασκαλία οργανώθηκε ως εξής: Τα τέσσερα (4) κείμενα εργασίας – ακριβέστερα τρία κείμενα και μια συστάδα κειμένων – που επιλέχθηκαν για να διαβαστούν κριτικά από τους μαθητές σε ισάριθμες διδακτικές ώρες για το κάθε τμήμα δόθηκαν φωτοτυπημένα στους μαθητές για μελέτη¹⁰⁸. Στην αρχή της

¹⁰⁸ Η θεματολογία των κειμένων εργασίας που επιλέχθηκαν κατά την τελευταία φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ. προσδιορίστηκε με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών, όπως καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης ενδιαφερόντων.

διδασκαλίας επισημάνθηκε από τον διδάσκοντα-ερευνητή ο σκοπός της διδασκαλίας, δηλαδή η κριτική ανάγνωση του κειμένου στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, το περιεχόμενο της ανάγνωσης αυτής και τα βασικά της χαρακτηριστικά καθώς και το ότι οι μαθητές (εφόσον το έκριναν σκόπιμο) μπορούσαν να υπογραμμίζουν, κυκλώνουν, χρωματίζουν κ.ά. πάνω στο κείμενο και να κρατούν σημειώσεις είτε στα περιθώρια του κειμένου είτε στο τετράδιό τους. Η διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων από τους μαθητές του κάθε τμήματος, για την κάθε διδασκαλία, προσδιορίστηκε περίπου στα 15 λεπτά.

Στη φωτοτυπία που δόθηκε στους μαθητές, πέρα από το κείμενο (ή τη συστάδα κειμένων), κρίθηκε σκόπιμο να υπάρχουν:

α) ένας αδρός προσδιορισμός του περιεχομένου της κριτικής ανάγνωσης κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού ως εξής:

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι παρατηρούμε όχι μόνο τι λέει το κείμενο αλλά και πώς το λέει και γιατί το λέει. Σημαίνει ότι διαβάζουμε αργά και προσεκτικά, ότι ξαναδιαβάζουμε και προσπαθούμε να εμβαθύνουμε στην ανάγνωσή μας.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι ερχόμαστε «σε αντιπαράθεση» ή σε «συνομιλία» με το κείμενο και το αξιολογούμε. Αξιολογούμε τις προθέσεις, τις σκοπιμότητες, την ιδεολογική τοποθέτηση, την αξιοπιστία κ.ά. του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου, την αξιοπιστία του μέσου δημοσίευσης, την αντικειμενικότητα και πειστικότητα των πληροφοριών (επιχειρημάτων ή αποδεικτικών στοιχείων) που αναφέρονται στο κείμενο, και τους τρόπους, γλωσσικούς ή σημειωτικούς, που ο συγγραφέας-σχεδιαστής του επιχειρεί να μας επηρεάσει συναισθηματικά.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι αντιλαμβανόμαστε ότι η γλώσσα του κειμένου, οι εικόνες, οι κινήσεις, η μουσική, ο χώρος κ.ά. «κατασκευάζουν» τον κόσμο μας.

β) η ακόλουθη αναγνωστική οδηγία (κοινή για όλα τα κείμενα):

Μελετήστε το κείμενο (ή τα κείμενα) και υπογραμμίστε, κυκλώστε, κρατήστε σημειώσεις, οργανώστε σε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες τις πληροφορίες του ή ό,τι άλλο σας εξυπηρετεί στο τετράδιο ή πάνω στη φωτοτυπία του κειμένου ή και στα δύο, σχετικά με τα ερωτήματα/άξονες που σας δίνονται και τα οποία θα συζητήσουμε στη συνέχεια. Έχετε στη διάθεσή σας γύρω στα 15 λεπτά να το/τα διαβάσετε και να το/τα επεξεργαστείτε.

και γ) οι άξονες επεξεργασίας του κειμένου ή των κειμένων, οι οποίοι αντιστοιχούν στις ομάδες των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, δηλαδή (α) στη διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή, β) στη διερεύνηση των οπτικών και των προσώπων, γ) στη διερεύνηση του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού και δ) στη διερεύνηση/αποτίμηση της

συναισθηματικής επίδρασης στον αναγνώστη – με προσαρμοσμένη κάθε φορά διατύπωση ανάλογα με το περιεχόμενο του κειμένου ή των κειμένων.

Τα κείμενα που επιλέχθηκαν στη φάση αυτή επιδιώχθηκε να έχουν ποικίλα κειμενικά χαρακτηριστικά, ώστε να εμπλέκουν τους μαθητές σε διαφορετικές στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης, να σχετίζονται με τις θεματικές ενότητες που είχαν προσδιοριστεί αρχικά μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διερεύνησης ενδιαφερόντων, να είναι μικρής έκτασης, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να τα επεξεργαστούν στον προβλεπόμενο χρόνο, και να προσφέρονται για κριτική ανάγνωση στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού.

Τα κείμενα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές και επισυνάπτονται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής ήταν τα ακόλουθα:

Για την 1^η διδασκαλία επιλέχθηκε ως κείμενο το πολιτικό σκίτσο του Αντώνη Νικολόπουλου (Soloup) για τη στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης απέναντι στους Ευρωπαίους πολίτες και τα δικαιώματά τους, δημοσιευμένη στο DEMOCRISIS, CartoonFair 2019 από τη Λέσχη Ελλήνων Γελοιογράφων, Αθήνα 2019. Το κείμενο αυτό συνδέεται με τους θεματικούς άξονες των στερεοτυπικών αντιλήψεων και του ρατσισμού και ειδικότερα με τα θέματα του ρατσισμού (ιδεολογικός ρατσισμός), του εθνικισμού, του θρησκευτικού ρατσισμού, της κοινωνικής και πολιτικής ευθύνης.

Τα καθοδηγητικά κριτικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν στους μαθητές για να υποβοηθήσουν την κριτική τους ανάγνωση ήταν τα εξής:

1. *Ποιες είναι οι σκέψεις σας αξιολογώντας το μέσο δημοσίευσης, την οπτική και τη στάση του σχεδιαστή της γελοιογραφίας απέναντι σε κοινωνικές αντιλήψεις/στερεότυπα ή απέναντι στα πρόσωπα; Να βασίσετε την κριτική σας στις γλωσσικές ή σημειωτικές του επιλογές;*

2. *Πώς (με ποια εκφραστικά μέσα, επιχειρήματα ή αποδείξεις), ο σχεδιαστής της προσπαθεί να πείσει το κοινό του λογικά και να το προσεγγίσει συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσει θετική/ευνοϊκή στάση προς την οπτική και τη στάση του σε πρόσωπα και καταστάσεις;*

Για τη 2^η διδασκαλία επιλέχθηκε ένα κείμενο διαμαρτυρίας του Συλλόγου Πολυτέκνων του Νομού Ημαθίας και άλλων συλλογικοτήτων, δημοσιευμένη στην ιστοσελίδα τους με τίτλο «Διαμαρτυρία για τον άξονα ‘Έμφυλες Ταυτότητες’ της θεματικής εβδομάδας». Το κείμενο αυτό συνδέεται με

τον θεματικό άξονα των έμφυλων στερεοτύπων και ειδικότερα με το θέμα του ετεροσεξισμού και της ομοφυλοφιλίας.

Τα καθοδηγητικά κριτικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν στους μαθητές για να υποβοηθήσουν την κριτική τους ανάγνωση ήταν τα εξής:

1. *Ποιες είναι οι σκέψεις σας αξιολογώντας α) το μέσο δημοσίευσης, το είδος και τους πιθανούς αποδέκτες του κειμένου, β) τον συγγραφέα-σχεδιαστή και τη στάση του απέναντι στο θέμα της διδασκαλίας των 'Έμφυλων ταυτοτήτων' στους μαθητές των Γυμνασίων; Τι έχετε να παρατηρήσετε για την αξιοπιστία του μέσου δημοσίευσης και του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου; Πώς τη διερευνήσατε;*

2. *Ποια είναι η οπτική του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου για το θέμα της διδασκαλίας των 'Έμφυλων ταυτοτήτων' στους μαθητές των Γυμνασίων και η στάση του απέναντι στα πρόσωπα; Πώς φαίνονται μέσα από τις γλωσσικές/σημειωτικές του επιλογές;*

3. *Πώς (με ποια εκφραστικά μέσα, επιχειρήματα ή αποδείξεις), ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου προσπαθεί να σας πείσει λογικά και να σας προσεγγίσει συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσετε θετική/ευνοϊκή στάση για όσα αναφέρει σε αυτό; Ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου σας έχει πείσει ή όχι; Γιατί;*

Για την 3^η διδασκαλία επιλέχθηκε ένα δημοσιογραφικό κείμενο (επιφυλλίδα) του Θ.Π. Λιανού, δημοσιευμένο στην ηλεκτρονική έκδοση της εφημερίδας το Βήμα στις 24 Νοεμβρίου 2008, με τίτλο: «Μετανάστες και ρατσισμός». Το κείμενο αυτό συνδέεται με τον θεματικό άξονα του ρατσισμού και ειδικότερα με το θέμα των μεταναστών/προσφύγων.

Τα καθοδηγητικά κριτικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν στους μαθητές για να υποβοηθήσουν την κριτική τους ανάγνωση ήταν τα εξής:

1. *Ποιες είναι οι σκέψεις σας αξιολογώντας α) το μέσο δημοσίευσης, το είδος και τους πιθανούς αποδέκτες του κειμένου, β) τον συγγραφέα και τη στάση του απέναντι στο θέμα του ρατσισμού προς τους μετανάστες;*

2. *Τι έχετε να παρατηρήσετε για την αξιοπιστία του μέσου δημοσίευσης και του συγγραφέα του κειμένου; Πώς τη διερευνήσατε;*

3. *Ποια είναι η οπτική του συγγραφέα του κειμένου για το θέμα του ρατσισμού προς τους μετανάστες και η στάση του απέναντι στα πρόσωπα; Πώς φαίνονται μέσα από τις γλωσσικές/σημειωτικές του επιλογές;*

4. Πώς (με ποια εκφραστικά μέσα, επιχειρήματα ή αποδείξεις), ο συγγραφέας του κειμένου προσπαθεί να σας πείσει λογικά και να σας προσεγγίσει συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσετε θετική/ευνοϊκή στάση για όσα αναφέρει σε αυτό; Ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου σας έχει πείσει ή όχι; Γιατί;

Για την 4^η διδακαλία επιλέχθηκε μια συστάδα διαφημιστικών κειμένων για το ίδιο προϊόν (το γάλα ΝΟΥΝΟΥ). Οι διαφημίσεις αυτές κυκλοφόρησαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Η πρώτη διαφήμιση δημοσιεύτηκε σε έντυπη μορφή τη δεκαετία του 1950, η δεύτερη στο YouTube τη διετία 2004-2005 και τη τρίτη το 2017 σε μια ιστοσελίδα διαγωνισμού που διοργανώθηκε από την εταιρία ΝΟΥΝΟΥ. Η συστάδα διαφημίσεων συνδέεται με τον θεματικό άξονα των στερεοτυπικών αντιλήψεων και ειδικότερα με το θέμα της κοινωνικής θέσης των δύο φύλων.

Τα καθοδηγητικά κριτικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν στους μαθητές για να υποβοηθήσουν την κριτική τους ανάγνωση ήταν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι σκέψεις σας αξιολογώντας: α) την αξιοπιστία των παραπάνω διαφημίσεων, τον χρόνο που δημοσιεύτηκαν και τους πιθανούς αποδέκτες τους, β) την οπτική των σχεδιαστών τους και τη στάση τους απέναντι σε κοινωνικές αντιλήψεις/ στερεότυπα ή απέναντι στα πρόσωπα; Να βασίσετε την κριτική σας στις γλωσσικές ή σημειωτικές τους επιλογές;

2. Πώς (με ποια εκφραστικά μέσα, επιχειρήματα ή αποδείξεις), οι σχεδιαστές των διαφημίσεων προσπαθούν να πείσουν το κοινό τους λογικά και να το προσεγγίσουν συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσει θετική/ευνοϊκή στάση προς αυτά που προβάλλουν; Οι σχεδιαστές των διαφημίσεων θεωρείτε ότι καταφέρνουν να πείσουν το κοινό τους;

Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο των ΣΥ.Κ.Α.Κ., για περίπου 20 λεπτά αναπτύχθηκε στην τάξη (για το κάθε κείμενο ή τη συστάδα κειμένων) η κριτική ανάγνωση των μαθητών υπό μορφή συζήτησης με διαχειριστή τον διδάσκοντα-ερευνητή, ο οποίος διατύπωνε ανοιχτά ερωτήματα συναφή προς τα παραπάνω καθοδηγητικά κριτικά ερωτήματα, αναδιατύπωνε τις απόψεις των μαθητών επιδιώκοντας την επιβεβαίωση του νοήματος των λεγομένων τους και τους παρωθούσε με κατάλληλες ερωτήσεις (βολιδοσκοπήσεις) είτε να διευκρινίσουν τις σκέψεις τους είτε να τις αναπτύξουν περισσότερο. Η ομαδική συζήτηση έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές, σε πραγματικό περιβάλλον τάξης, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν μεταξύ τους και να εκφράσουν τις διαφορετικές οπτικές τους. Η

κάθε συλλογική κριτική ανάγνωση που αναπτύχθηκε για το κάθε κείμενο (ή τη συστάδα κειμένων) αποτελούσε μια σύνθεση των επιμέρους ατομικών κριτικών αναγνώσεων του κειμένου σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, σε μια κοινότητα αναγνωστών, στην οποία η γνώση του κειμένου οικοδομείται μέσα από διαφορετικές ή αλληλοσυμπληρούμενες οπτικές των αναγνωστών/κριτικών αναλυτών του.

Πριν ξεκινήσει η ομαδική συζήτηση, οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι η φωνή τους επρόκειτο να ηχογραφηθεί για τις ανάγκες της έρευνας και ότι τα στοιχεία των απομαγνητοφωνήσεων της συζήτησης θα χρησιμοποιούνταν ανώνυμα και εμπιστευτικά από τον διδάσκοντα-ερευνητή. Έγινε απόλυτα σεβαστό το δικαίωμα όσων μαθητών δεν επιθυμούσαν να ηχογραφηθεί η φωνή τους να απέχουν από τη διαδικασία και να συμμετέχουν εναλλακτικά σε αυτή μέσα από σημειώσεις που κρατούσαν είτε στο περιθώριο των κειμένων που τους δόθηκαν είτε στο τετράδιό τους.

Εξαιτίας, όχι μόνο των πρακτικών δυσκολιών της λειτουργίας του σχολείου αλλά και της απροθυμίας κάποιων μαθητών να συμμετάσχουν στην ηχογράφιση αποφασίστηκε να μην τηρηθεί ο προτεινόμενος ιδανικός αριθμός των 6-7 ατόμων για τις ομάδες εστίασης (focus groups) (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 485), αλλά να εμπλακούν στη συζήτηση όλοι οι παριστάμενοι στην κάθε διδασκαλία μαθητές που το επιθυμούσαν σε επίπεδο ολομέλειας της τάξης, όπως γίνεται στην καθημερινή πραγματικότητα μιας σχολικής τάξης. Μια δυσκολία, η οποία ενδεχομένως να εμφανιζόταν κατά τη διαχείριση της συζήτησης ήταν το ότι κάποιοι μαθητές δεν θα επικεντρώνονταν στην ουσία της κριτικής ανάγνωσης, θα φλυαρούσαν, θα ξέφευγαν από το θέμα ή θα υπήρχαν συγκρούσεις μεταξύ τους. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η δυσκολία αυτή, αποφασίστηκε τα ζητήματα διαχείρισης της συζήτησης να διευθετηθούν είτε με διακριτικές παρεμβάσεις του διδάσκοντα-ερευνητή είτε μέσα από την επεξεργασία των συζητήσεων στη φάση της καταγραφής των στοιχείων της ΣΥ.Κ.Α.Κ., όπου ο διδάσκων-ερευνητής θα είχε τη δυνατότητα να αγνοήσει στοιχεία, τα οποία δεν θα σχετίζονταν με την συλλογική κριτική ανάγνωση του κειμένου σύμφωνα με τον λειτουργικό της ορισμό. Τέλος, για λόγους εγκυρότητας και συγκρισιμότητας ως προς τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, στη θεματική ανάλυση των ομαδικών συζητήσεων, όπως και στην αντίστοιχη των ομαδικών συνεντεύξεων, σημάνθηκε και το είδος

των ερωτήσεων/παρεμβάσεων που έγιναν από τον διδάσκοντα-ερευνητή (π.χ. βασικές ερωτήσεις, ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης, βολιδοσκοπήσεις κ.ά.).

Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των διδασκαλιών/συζητήσεων και η ανάλυσή των στοιχείων της κάθε ΣΥ.Κ.Α.Κ. επισυνάπτονται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

7.5. Οι συνεντεύξεις

Με το εργαλείο της συνέντευξης αναδεικνύεται η φωνή των συμμετεχόντων, η υποκειμενική τους οπτική και ενισχύεται η εγκυρότητα των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια (Cohen, Manion & Morrison, σ. 2008, σ. 446· Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 99).

Η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, οι οποίες λειτουργούν ως οδηγός για τη διερεύνηση ενός θέματος ή φαινομένου, ώστε να διασφαλιστεί η συγκρισιμότητα των ερευνητικών δεδομένων (Hancock & Algozzine, 2006, σ. 43). Τα είδη της ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν: α) η ημιδομημένη ατομική συνέντευξη από τον διδάσκοντα το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο τμήμα ελέγχου και β) η ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη από τους μαθητές του κάθε πειραματικού τμήματος.

1) Η ημιδομημένη ατομική συνέντευξη

Θεωρήθηκε σκόπιμο να ληφθεί συνέντευξη από τον διδάσκοντα το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο τμήμα ελέγχου. Ο σκοπός της συνέντευξης αυτής ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις του για την κριτική ανάγνωση κειμένων και οι στρατηγικές που, συνειδητά ή ασύνειδα, χρησιμοποιεί για να καλλιεργήσει στους μαθητές του σχετικές δεξιότητες. Με τα δεδομένα από την ατομική συνέντευξη επιχειρήθηκε να «φωτιστεί» περισσότερο η κριτική ανάγνωση των μαθητών του τμήματος ελέγχου καθώς και να συγκριθούν οι απόψεις του εκπαιδευτικού με αυτές των μαθητών (μέσα από τις ομαδικές συνεντεύξεις) αναφορικά με ζητήματα της κριτικής ανάγνωσης κειμένων και της διδασκαλίας της.

Οι προσχεδιασμένες ερωτήσεις στις οποίες βασίστηκε η ημιδομημένη ατομική συνέντευξη ήταν οι εξής:

1) Τι σημαίνει για σας κριτική ανάγνωση ενός κειμένου;

- 2) Ποια διαδικασία ακολουθείτε όταν διαβάζετε κριτικά ένα κείμενο;
- 3) Έχετε τη γνώμη ότι η κριτική ανάγνωση μπορεί να διδαχθεί ή είναι αποτέλεσμα διαίσθησης/ προσωπικής ικανότητας; Γιατί;
- 4) Με ποιους τρόπους οι μαθητές σας μαθαίνουν να διαβάζουν κριτικά ένα κείμενο στην τάξη;
- 5) Θεωρείτε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριές σας έχουν καλλιεργήσει την ικανότητά τους να διαβάζουν κριτικά τα κείμενα; Πώς το συμπεραίνετε αυτό;
- 6) Υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την κριτική ανάγνωση στο σχολείο;
- 7) Πώς θα μπορούσε να καλλιεργηθεί η κριτική ανάγνωση στο σχολείο;

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή, ο οποίος βεβαίως είχε τη δυνατότητα ακολουθώντας τη ροή της συζήτησης να αναπροσαρμόσει τη σειρά των παραπάνω ερωτήσεων και να θέσει και άλλες συναφείς ερωτήσεις, προκειμένου να δοθούν πρόσθετες διευκρινήσεις και να συλλεχθούν περισσότερες πληροφορίες για τα υπό διερεύνηση ζητήματα.

II) Η ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη

Η ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη αποτελεί μια σκόπιμη συζήτηση, επί τη βάση συγκεκριμένων ερωτημάτων, ώστε να συγκεντρωθούν από τους συμμετέχοντες συγκεκριμένες πληροφορίες, να εξασφαλιστεί ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα και να καταγραφούν τυχόν διαφωνίες ή αντίθετες απόψεις, οι οποίες προκύπτουν μέσα από τον διάλογο (Merriam, 2009, σ. 88). Μέσα από την ομαδική συνέντευξη οι μαθητές εκφράζουν τις δικές τους σκέψεις στο πλαίσιο μιας πιο χαλαρής και ανοιχτής συζήτησης (συγκριτικά με τις ατομικές συνεντεύξεις) και εισάγουν νέες ιδέες για το ερευνώμενο θέμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σσ. 483-484· Lankshear & Knobel 2004b, σ. 208).

Η λήψη των ομαδικών συνεντεύξεων από τους μαθητές των δύο πειραματικών τμημάτων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ωρολογίου σχολικού προγράμματος, λόγω πρακτικών δυσκολιών συγκέντρωσης των μαθητών σε διαφορετικό χρόνο, σε προκαθορισμένη ημερομηνία και ώρα, στην τάξη των μαθητών του κάθε τμήματος με συνεντευκτική διδάσκοντα-εκπαιδευτικό του σχολείου και όχι τον διδάσκοντα-ερευνητή για λόγους αντικειμενικότητας και ενίσχυσης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνητικών δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 1993β, σ. 129). Οι μαθητές ενημερώθηκαν για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων και δόθηκε σε αυτούς που δεν επιθυμούσαν την ηχογράφηση της φωνής τους η δυνατότητα, αν είχαν κάποια διαφορετική οπτική

από αυτές που ακούστηκαν, να την καταθέσουν γραπτώς στα τετράδιά τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Με τις ομαδικές συνεντεύξεις συλλέχθηκαν δεδομένα με σκοπό να διερευνηθούν περαιτέρω ζητήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων ή των καταγραφών των μαθητών. Ένα τέτοιο ζήτημα ήταν η αιτιολόγηση της επιλογής από τους μαθητές κάποιων τεχνικών ανάγνωσης έναντι άλλων. Επίσης, μέσα από τις ομαδικές συνεντεύξεις προσδιορίστηκαν α) η στάση των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο της κριτικής ανάγνωσης και απέναντι στη διδακτική παρέμβαση και β) οι δυσκολίες, τις οποίες οι συμμετέχοντες μαθητές εντόπισαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ή δικές τους προτάσεις για τη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης και την εφαρμογή των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις των ημιδομημένων ομαδικών συνεντεύξεων ήταν οι εξής:

- 1) *Τι σημαίνει για σας να διαβάζετε κριτικά ένα κείμενο;*
- 2) *Θεωρείτε ότι η κριτική ανάγνωση των κειμένων πρέπει να διδάσκεται συστηματικά στο σχολείο ή είναι θέμα προσωπικής ικανότητας ή διαίσθησης;*
- 3) *Η διδασκαλία και η αξιοποίηση των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης θεωρείτε ότι άλλαξε την οπτική σας για τον τρόπο που διαβάζετε ένα κείμενο; Αν ναι, σε τι την άλλαξε;*
- 4) *Θεωρείτε ότι η εφαρμογή των στρατηγικών της κριτικής ανάγνωσης σας κινητοποίησε το ενδιαφέρον ως προς την επεξεργασία των κειμένων; Γιατί;*
- 5) *Παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις που δώσατε στα ερωτηματολόγια και από τα τετράδιά σας ότι οι περισσότεροι δεν επιλέγετε, όταν διαβάζετε ένα κείμενο ή μετά την ανάγνωσή του, να κρατάτε σημειώσεις ή να φτιάχνετε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες. Γιατί λειτουργείτε έτσι; Ποιοι είναι οι λόγοι;*
- 6) *Για εσάς που κρατάτε σημειώσεις, φτιάχνετε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες. Γιατί λειτουργείτε με αυτόν τον τρόπο. Ποιοι είναι οι λόγοι;*
- 7) *Υπάρχουν στρατηγικές από αυτές που μελετήσατε οι οποίες σας δυσκολεύουν να τις εφαρμόσετε, παρόλο που τις θεωρείτε χρήσιμες για την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου; Ποιες είναι αυτές; Γιατί σας δυσκολεύουν;*
- 8) *Θα αλλάζατε κάτι στη διδασκαλία των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης; Υπάρχει κάποιο θέμα που σας απασχολεί σχετικά με την εφαρμογή τους εντός ή εκτός σχολείου κάθε φορά που μελετάτε κείμενα; Κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε;*

Το πρωτόκολλο της ημιδομημένης ομαδικής συνέντευξης περιλάμβανε εκτός από τις βασικές ερωτήσεις που θα γίνονταν στους μαθητές και γραπτές οδηγίες προς τον συνεντευκτή, ο οποίος ενημερώθηκε πριν γίνουν οι συνεντεύξεις τόσο για τις παραπάνω προκαθορισμένες ερωτήσεις όσο και για τη διαδικασία

λήψης της συνέντευξης. Η κάθε μια από τις ομαδικές συνεντεύξεις ξεκινούσε από τον συνεντευκτή με την επισήμανση στους μαθητές ότι η φωνή τους θα ηχογραφούνταν για τις ανάγκες της έρευνας και οι απομαγνητοφωνημένες σκέψεις τους θα χρησιμοποιούνταν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Ο συνεντευκτή είχε τη δυνατότητα κατά τη διαδικασία της συνέντευξης να χρησιμοποιήσει τα παραπάνω ερωτήματα με όποια σειρά θεωρούσε καταλληλότερη, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης (Παρασκευόπουλος, 1993β, σ. 129). Θα φρόντιζε, επίσης, να μην είναι καθοδηγητικός, να μην πιέζει τους μαθητές να μιλήσουν – καθώς κάποιοι από αυτούς δεν επιθυμούσαν την ηχογράφιση της φωνής τους – και να μην λέει τη γνώμη του επηρεάζοντας τη δική τους. Ο ρόλος του ήταν να θέτει με σαφήνεια τα προκαθορισμένα ερωτήματα, να αφήνει τους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, να ανακεφαλαιώνει όσα οι μαθητές έλεγαν¹⁰⁹ και να διασφαλίζει την όσο το δυνατόν πληρέστερη και ακριβέστερη διατύπωση των θέσεών τους ζητώντας διευκρινήσεις ή παρωθώντας τη συζήτηση με βολιδοσκοπήσεις του τύπου: *Γιατί το λες αυτό; Τι εννοείς; Θα μπορούσες να το εξηγήσεις καλύτερα ή να πεις περισσότερα γι' αυτό;* Με άλλα λόγια ο λόγος του συνεντευκτή θα αποτελούνταν από: α) ερωτήσεις/παρεμβάσεις που εισήγαγαν το θέμα της συζήτησης με βάση τις προκαθορισμένες ερωτήσεις ή άλλες που ενδεχομένως προέκυπταν από τη ροή της συζήτησης, β) ανακεφαλαιώσεις ή αναδιατυπώσεις των απόψεων των μαθητών και γ) βολιδοσκοπήσεις (παρωθητικές ερωτήσεις) είτε διευκρινιστικές είτε πρόσθετης ανάπτυξης μιας άποψης είτε συμφωνίας/διαφωνίας με όσα ειπώθηκαν.

Τα πρωτόκολλα των ημιδομημένων συνεντεύξεων (ατομικής και ομαδικών) και η θεματική τους ανάλυση επισυνάπτονται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

¹⁰⁹ Μέσα από την τεχνική των ανακεφαλαιώσεων ο συνεντευκτή επαληθεύει ή επικυρώνει τις απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών ενισχύοντας με τον τρόπο αυτόν την εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σσ. 473-474).

8^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία βασίζονται στα δεδομένα που συλλέχθηκαν στις επιμέρους φάσεις της: α) στη φάση της διερεύνησης των ενδιαφερόντων των μαθητών και των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων, β) στη φάση της προκαταρκτικής διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων, γ) στη φάση της διδακτικής παρέμβασης, δ) στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ και των συνεντεύξεων (ατομικής και ομαδικών).

Για την ανάλυση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε, όπου κρίθηκε αναγκαίο, το στατιστικό πακέτο SPSS Statistics (έκδοση 25) της IBM¹¹⁰. Η καταγραφή και κωδικοποίηση των κάθε λογής ποιοτικών δεδομένων έγινε με το χέρι, έως το σημείο του κορεσμού (saturation) για τον λόγο ότι οι βάσεις των δεδομένων ήταν μικρές και η άμεση επαφή με τα δεδομένα διευκόλυνε την πληρέστερη κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου της κριτικής ανάγνωσης κειμένων (Cresswell, 2016, σ. 241).

8.1. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης των ενδιαφερόντων των μαθητών

Οι μαθητές με το ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων που συμπλήρωσαν προσδιόρισαν τα επιμέρους θέματα¹¹¹ με τα οποία θα προτιμούσαν να ασχοληθούν κατά την κριτική ανάγνωση κειμένων στο πλαίσιο της έρευνας. Από τις *κατηγορίες των θεμάτων* που προτάθηκαν στους 76 συμμετέχοντες μαθητές οι πέντε πιο δημοφιλείς ήταν οι εξής (Πίνακας 11):

- 1) Πρόσφυγες
- 2) Η κοινωνική θέση των δύο φύλων
- 3) Ετεροσεξισμός/ομοφυλοφιλία
- 4) Ιδεολογικός ρατσισμός
- 5) Εθνικισμός

¹¹⁰ Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένα αποκλειστικά η περιγραφική στατιστική (κυρίως απλά αριθμητικά δεδομένα και ποσοστά επί τοις εκατό).

¹¹¹ Τα θέματα που προτάθηκαν στους μαθητές εντάσσονταν στους ευρύτερους θεματικούς άξονες του ρατσισμού και των στερεοτυπικών αντιλήψεων, οι οποίοι θεωρήθηκαν κατάλληλοι για την εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού και αντιστοιχούσαν σε θεματικούς άξονες των οδηγιών του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την κάλυψη της «διδασκτέας ύλης» του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Β' Λυκείου.

Πίνακας 11. Προτιμήσεις των μαθητών για κατηγορίες θεμάτων

Θέματα ενδιαφέροντος	n	%
Πρόσφυγες	63	82,9
Η κοινωνική θέση των δύο φύλων	60	78,9
Ετεροσεξισμός/ομοφυλοφιλία	54	71,1
Ιδεολογικός ρατσισμός	43	56,6
Εθνικισμός	41	53,9
Εργασιακός ρατσισμός	38	50
Άτομα με αναπηρίες	29	38,2
Εμφάνιση/σωματική κατάσταση	28	36,8
Ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί	28	36,8
Κοινωνική και πολιτική ευθύνη	28	36,8
Θρησκευτικός ρατσισμός	20	26,3

n= αριθμός μαθητών που επέλεξαν το θέμα
%= ποσοστό των προτιμήσεων των μαθητών επί τοις εκατό

Κανένας μαθητής δεν πρότεινε κάποιο άλλο συναφές με τους θεματικούς άξονες του ρατσισμού και των στερεοτυπικών αντιλήψεων θέμα. Με βάση λοιπόν το ερωτηματολόγιο αυτό επιλέχθηκαν από τον ερευνητή τα κείμενα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές στο τελευταίο στάδιο της φάσης της διδακτικής παρέμβασης – στο στάδιο της ατομικής ανάγνωσης – και στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.

8.2. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων

Η διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων (τεχνικών και διαδικασιών) έγινε σε δύο επίπεδα: α) ένα θεωρητικό, μέσα από τις επιλογές των 76 μαθητών όλων των τμημάτων της Β΄ τάξης στο σχετικό ερωτηματολόγιο και β) ένα πρακτικό, μέσα από την παρατήρηση της εφαρμογής των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων στα κείμενα εργασίας των 50 μαθητών των δύο πειραματικών τμημάτων.

Οι στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων που δόθηκαν στους μαθητές στο σχετικό ερωτηματολόγιο για να επιλέξουν όσες χρησιμοποιούν/εφαρμόζουν ταξινομήθηκαν κατά την ανάλυση του ερωτηματολογίου σε τρεις ομάδες: α) τις τεχνικές ανάγνωσης κειμένων, β) τις διαδικασίες ανάγνωσης κειμένων και γ) τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων.

Η πρώτη ομάδα των *τεχνικών ανάγνωσης κειμένων* περιλάμβανε τις εξής τεχνικές:

- 1) Διαβάζω χωρίς να υπογραμμίζω ή κυκλώνω
- 2) Διαβάζω και υπογραμμίζω ή κυκλώνω
- 3) Διαβάζω και κρατώ σημειώσεις στο περιθώριο του κειμένου

- 4) Διαβάζω και κρατώ σημειώσεις στο τετράδιο
- 5) Διαβάζω και οργανώνω τις πληροφορίες του κειμένου σε πίνακα
- 6) Διαβάζω και οργανώνω τις πληροφορίες του κειμένου σε εννοιολογικό χάρτη

Η δεύτερη ομάδα των *διαδικασιών ανάγνωσης κειμένων* περιλάμβανε της εξής διαδικασίες:

- 1) Διαβάζω και αναδιατυπώνω το περιεχόμενο του κειμένου προφορικά
- 2) Διαβάζω και γράφω την περίληψη του κειμένου
- 3) Διαβάζω σταδιακά και προβλέπω το περιεχόμενο του κειμένου που θα ακολουθήσει
- 4) Διαβάζω και διατυπώνω ερωτήματα για το κείμενο (για το περιεχόμενο, τον συγγραφέα κ.ά.)
- 5) Διαβάζω «διαγώνια» εντοπίζοντας γενικές πληροφορίες για το είδος του κειμένου, την οργάνωσή του κ.ά.
- 6) Διαβάζω εστιασμένα εντοπίζοντας ειδικότερες πληροφορίες στο κείμενο με βάση ένα ερώτημα
- 7) Διαβάζω ατομικά
- 8) Διαβάζω και συζητώ τις σκέψεις μου με άλλους
- 9) Διαβάζω και συγκρίνω τα όσα διαβάζω με όσα ξέρω ή με άλλα κείμενα
- 10) Διαβάζω και καταγράφω τους προβληματισμούς μου ή τις δυσκολίες κατανόησης του κειμένου

Η τρίτη ομάδα των *στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κειμένων* (με βάση τον κριτικό γραμματισμό) περιλάμβανε της εξής (ευρύτερες) στρατηγικές:

- 1) Διαβάζω και αξιολογώ το μέσο δημοσίευσης του κειμένου
- 2) Διαβάζω και αξιολογώ την ταυτότητα του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου
- 3) Διαβάζω και αξιολογώ την οπτική του κειμένου και τις βασικές θέσεις του συγγραφέα-σχεδιαστή του
- 4) Διαβάζω, εντοπίζω και αξιολογώ τις κατηγορίες των ανθρώπων που προβάλλονται, υποτιμώνται ή παραλείπονται
- 5) Διαβάζω και αξιολογώ το πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό του κειμένου και τη λογική του οργάνωσης
- 6) Διαβάζω και αποτιμώ το πώς ο συγγραφέας του κειμένου επιχειρεί να με επηρεάσει συναισθηματικά

Οι τεχνικές ανάγνωσης κειμένων που επέλεξαν οι μαθητές σε φθίνουσα σειρά με βάση τα ποσοστά τους επί τοις εκατό αποτυπώνονται στον Πίνακα 12. Από την ανάγνωση του πίνακα παρατηρείται ότι οι μαθητές κυρίως επέλεξαν ως τεχνική την υπογράμμιση πληροφοριών στα κείμενα που διαβάζουν. Ελάχιστοι μαθητές επέλεξαν τις σημειώσεις και τη δημιουργία πινάκων ή εννοιολογικών χαρτών, προκειμένου να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν¹¹².

Πίνακας 12. Προτιμήσεις μαθητών για τεχνικές ανάγνωσης κειμένων

Τεχνικές ανάγνωσης κειμένων	n	%
υπογράμμιση	63	82,9
σημειώσεις στο περιθώριο του κειμένου	12	15,8
σημειώσεις στο τετράδιο	12	15,8
χωρίς υπογράμμιση	10	13,2
πίνακας	6	7,9
εννοιολογικός χάρτης	1	1,3
Συνολικός αριθμός συμμετεχόντων μαθητών: 76		
n = αριθμός μαθητών που επιλέγουν την τεχνική ανάγνωσης κειμένων		
% = ποσοστά μαθητών επί τοις εκατό που επιλέγουν τις τεχνικές ανάγνωσης κειμένων		

Οι διαδικασίες ανάγνωσης κειμένων που επέλεξαν οι μαθητές σε φθίνουσα σειρά με βάση τα ποσοστά τους επί τοις εκατό αποτυπώνονται στον Πίνακα 13. Παρατηρείται ότι οι μαθητές στην πλειονότητά τους διαβάζουν τα κείμενα και/είτε ατομικά και/είτε σε ομάδες συζητώντας γι' αυτά. Οι μισοί μαθητές επέλεξαν την γρήγορη («διαγώνια») ανάγνωση ενός κειμένου. Λίγοι μαθητές επέλεξαν τη διατύπωση ερωτημάτων για τα όσα διαβάζουν, τον αναστοχασμό για τις δυσκολίες κατανόησης του κειμένου που διαβάζουν και ακόμα λιγότεροι μαθητές τη σύνταξη της περίληψής του¹¹³.

Πίνακας 13. Προτιμήσεις μαθητών για διαδικασίες ανάγνωσης κειμένων

Διαδικασίες ανάγνωσης κειμένων	n	%
ατομική ανάγνωση	50	65,8

¹¹² Η χρήση ή μη των τεχνικών ανάγνωσης κειμένων από τους μαθητές κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί περαιτέρω μέσα από τις ομαδικές συνεντεύξεις στους μαθητές των πειραματικών τμημάτων, καθώς οι τεχνικές αυτές αποτέλεσαν δομικά στοιχεία των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

¹¹³ Δεν θεωρήθηκε σκόπιμο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας να διερευνηθεί περαιτέρω η αξιοποίηση των ευρύτερων διαδικασιών της ανάγνωσης κειμένων για λόγους πρακτικούς (κυρίως χρόνου και εστίασης της διατριβής). Η μελέτη διαδικασιών όπως η εστιασμένη ανάγνωση, η γρήγορη («διαγώνια») ανάγνωση, η πρόβλεψη, η προφορική αναδιατύπωση του περιεχομένου και η περίληψη απαιτούν πολύ χρόνο για να διερευνηθούν αποτελεσματικά και, κυρίως, δεν σχετίζονται άμεσα με την κριτική ανάγνωση κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Ωστόσο, η παρατήρηση της προτίμησης της πλειονότητας των μαθητών για τη μεταγνωστική διαδικασία της ομαδικής συζήτησης, προκειμένου αυτοί να ανταλλάζουν τις κριτικές τους αναγνώσεις, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί στην τελευταία φάση της έρευνας, στη φάση των μαθητικών ΣΥ.Κ.Α.Κ.

ομαδική συζήτηση	39	51,3
γρήγορη ανάγνωση (skimming)	38	50
σύγκριση με υπάρχουσες γνώσεις ή άλλα κείμενα	34	44,7
πρόβλεψη περιεχομένου	33	43,4
εστιασμένη ανάγνωση (scanning)	29	38,2
προφορική αναδιατύπωση περιεχομένου	23	30,3
διατύπωση ερωτήσεων	21	27,6
αναστοχασμός (σκέψεις και δυσκολίες κατανόησης)	16	21,1
περίληψη	12	15,8
Συνολικός αριθμός συμμετεχόντων μαθητών: 76		
n= αριθμός μαθητών που επιλέγουν την τεχνική ανάγνωσης κειμένων		
% = ποσοστά μαθητών επί τοις εκατό που επιλέγουν τις διαδικασίες ανάγνωσης κειμένων		

Οι (ευρύτερες) *στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων* (με βάση τον κριτικό γραμματισμό) που επέλεξαν οι μαθητές σε φθίνουσα σειρά με βάση τα ποσοστά τους επί τοις εκατό αποτυπώνονται στον Πίνακα 19. Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν την αξιολόγηση του μέσου δημοσίευσης και την αποτίμηση της συναισθηματικής επιρροής που ο συγγραφέας του κειμένου ασκεί στους αναγνώστες του. Λιγότεροι ήταν οι μαθητές που επέλεξαν την αξιολόγηση του πληροφοριακού υλικού του κειμένου και την αξιολόγηση της ταυτότητας του συγγραφέα του¹¹⁴.

Πίνακας 14. Προτιμήσεις μαθητών για στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων

Στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων	n	%
αξιολόγηση μέσου δημοσίευσης	47	61,8
αποτίμηση συναισθηματικής επιρροής	46	60,5
αξιολόγηση οπτικής και θέσεων συγγραφέα	44	57,9
αξιολόγηση κατηγοριών ανθρώπων	40	52,6
αξιολόγηση πληροφοριακού υλικού	36	47,4
αξιολόγηση ταυτότητας συγγραφέα	35	46,1
Συνολικός αριθμός συμμετεχόντων μαθητών: 76		
n = αριθμός μαθητών που επιλέγουν την τεχνική ανάγνωσης κειμένων		
% = ποσοστά μαθητών επί τοις εκατό που επιλέγουν τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων		

¹¹⁴ Οι στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κειμένων (με βάση τον κριτικό γραμματισμό) διερευνήθηκαν περαιτέρω σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος στην τελευταία φάση της έρευνας, στη φάση των μαθητικών ΣΥ.Κ.Α.Κ.

8.3. Τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων

Κατά την προκαταρκτική φάση της έρευνας διερευνήθηκε η κριτική ανάγνωση κειμένων από τους μαθητές με δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις κάθε λογής καταγραφές τους (π.χ. φωτοτυπίες κειμένων, τετράδια κ.ά.). Ο σκοπός της φάσης αυτής ήταν να διερευνηθεί αρχικά το φαινόμενο της κριτικής ανάγνωσης μέσα από την οπτική (τις απόψεις και τις πρακτικές) των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών και να διαμορφωθεί μια πρώτη αναθεώρηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, οι οποίες «κατασκευάστηκαν» από τον ερευνητή και καταγράφονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής. Με τον τρόπο αυτόν θα ενσωματώνονταν στο προτεινόμενο μοντέλο – πέρα από την άποψη του ερευνητή – και η φωνή των ίδιων των μαθητών/κριτικών αναγλωστών.

Παρατηρήθηκε, λοιπόν, μέσα από τη μελέτη των μαθητικών καταγραφών για τα κείμενα της προκαταρκτικής φάσης (σχετικά με το θέμα του καπνίσματος) ότι η κριτική ανάγνωση των μαθητών κάλυπτε, κυρίως, τις εξής κατηγορίες (Πίνακας 15)¹¹⁵:

1η κατηγορία: τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του μέσου δημοσίευσης, του κειμενικού είδους και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή

Μαθητής 1. Τα κείμενα του διαδικτύου δεν ελέγχονται, οπότε ο καθένας γράφει ή σχεδιάζει ό,τι θέλει¹¹⁶.

Μαθητής 2. Τα κείμενα που δημοσιεύονται στο διαδίκτυο μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα, εφόσον οι πληροφορίες και τα ονόματα που αναγράφονται αληθεύουν και διασταυρώνονται από άλλες πηγές.

Μαθητής 3. Ο στόχος των διαφημίσεων είναι να παρουσιάσουν μια εξιδανικευμένη μορφή για τα προϊόντα με σκοπό την αγορά τους και δεν μπορούν να μας πείσουν ως αξιόπιστα κείμενα.

Μαθητής 4. Ο κάθε συγγραφέας/σχεδιαστής τονίζει μόνο ό,τι τον συμφέρει και αποκρύπτει ό,τι πάει ενάντια στην αντίληψη που επιθυμεί μέσω του κειμένου του να προωθήσει.

2η κατηγορία: τη διερεύνηση των οπτικών που εκφράζονται στο κείμενο και των προσώπων που προβάλλονται ή παραλείπονται με αναφορές σε προσωπικές απόψεις, γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών¹¹⁷

¹¹⁵ Στις γραπτές καταγραφές των μαθητών στα τετράδιά τους παρατηρήθηκε ότι σε ένα μεγάλο μέρος τους οι μαθητές περιέγραφαν απλώς «τι λέει το κείμενο», έκαναν δηλαδή νοηματική ανάλυση ή έλεγαν τη γνώμη τους για τα ζητήματα που θέτει το κείμενο, χωρίς να αξιολογούν το ίδιο το κείμενο και την ταυτότητά του. Οι καταγραφές τους αυτές δεν λήφθηκαν υπόψη στην παρουσίαση των δεδομένων, καθώς θεωρήθηκε ότι δεν σχετίζονταν με την κριτική ανάγνωση. Στα αποτελέσματα καταγράφονται μόνο οι αναγνώσεις των μαθητών «ενάντια στο κείμενο» (against the text), οι οποίες θεωρούνται κριτικές.

¹¹⁶ Για την κάθε κατηγορία παρατίθενται κάποιες ενδεικτικές σκέψεις/επισημάνσεις μαθητών.

¹¹⁷ Στην κατηγορία της διερεύνησης των ομάδων ανθρώπων που προβάλλονται, υποτιμώνται ή παραλείπονται εστιάζουν όλες σχεδόν οι ταξινομίες των κριτικών ερωτημάτων που έχουν προταθεί στη

Μαθητής 5. Οι βουλευτές προσπαθούν να αποκομίσουν πολιτικά οφέλη υποστηρίζοντας θέσεις των κομμάτων τους, εμφανίζονται ως προοδευτικοί και ότι ενδιαφέρονται για τα προβλήματα των πολιτών.

Μαθητής 6. Το θέμα αναπτύσσεται μονόπλευρα, καθώς παραλείπεται η φωνή αυτών που θεωρούν ότι το κάπνισμα ενοχλεί τον κόσμο.

Μαθητής 7. Στο κείμενο 1 προβάλλεται η κοινωνική ομάδα των αντικαπνιστών, καθώς και αυτή όσων παραβαίνουν τον αντικαπνιστικό νόμο. Η ομάδα των αντικαπνιστών παρουσιάζεται ως αυτή που έχει δίκιο και αδικείται ενώ καταγράφεται με τον υποκειμενικό χαρακτηρισμό ‘τρελοί του χωριού’.

Μαθητής 8. Στο 1^ο κείμενο προβάλλεται η άποψη ενός μαθητή και πολλών εκπροσώπων πολιτικών κομμάτων. Δεν προβάλλεται, όμως, η άποψη των καθηγητών, άλλων μαθητών και κάποιου εκπροσώπου του κυβερνώντος κόμματος, παρόλο που στο κείμενο γίνεται λόγος γι’ αυτούς.

Μαθητής 9. Ο Γαβρόγλου λέει ότι τηρείται ο νόμος ενώ εμείς ξέρουμε ότι δεν ισχύει.

Μαθητής 10. Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός πως στα περισσότερα ελληνικά σχολεία είναι αρκετοί τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές, οι οποίοι καπνίζουν.

Μαθητής 11. Οι άνθρωποι ξέρουν πόσο επιβλαβή είναι τα τσιγάρα, άρα δεν μπορούν να ξεγελάσουν τον κόσμο γράφοντας πως κάνουν καλό.

3η κατηγορία: τη διερεύνηση της τεκμηρίωσης του κειμένου και της λογικής του οργάνωσης

Μαθητής 12. Την εποχή που δημοσιεύτηκαν οι διαφημίσεις δεν ήταν γνωστές οι αρνητικές συνέπειες του καπνίσματος στην υγεία, όπως σήμερα.

Μαθητής 13. Τα κείμενα προσπαθούν να προμοτάρουν τα προϊόντα με λανθασμένα και ψεύτικα δεδομένα, για να πείσουν τον κόσμο να τα αγοράσουν. Κάνουν, μάλιστα, χρήση πλάγιας γραμματοσειράς και υπογραμμίζουν λέξεις, ώστε να δοθεί έμφαση εκεί από τους αναγνώστες.

4η κατηγορία: τη διερεύνηση της συναισθηματικής επιρροής που ασκεί ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου προς τον αναγνώστη του¹¹⁸

Μαθητής 14. Στο άρθρο, ακόμη ένας τρόπος πειθούς μέσω του συναισθήματος είναι το παράδειγμα του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Στις διαφημίσεις τώρα οι σχεδιαστές χρησιμοποιούν την εικόνα, που είναι πάντα ελκυστική, αλλά και σλόγκαν ή μικρές έξυπνες φράσεις.

Μαθητής 15. Στο πρώτο κείμενο οι βουλευτές αλλά και ο μαθητής προσπαθούν να πείσουν τους αναγνώστες και να τους φορτίσουν συναισθηματικά, ώστε να τους πάρουν με το μέρος τους, χρησιμοποιώντας παραδείγματα και εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή.

Μαθητής 16. Στο κείμενο 1 θεωρώ ότι οι απαντήσεις των βουλευτών πιθανότατα προωθούν κρυμμένα μηνύματα. Για παράδειγμα οι φιλικές προσφωνήσεις στην αρχή των επιστολών («καλησπέρα Άγγελε») καθώς και οι παραινετικοί τρόποι κλεισίματος των επιστολών («μην διστάσεις να μου ξαναγράψεις») έχουν στόχο να δημιουργήσουν ένα αίσθημα συλλογικότητας και να παρουσιάσουν τις απόψεις του πομπού από κοινή οπτική γωνία με τον δέκτη. Αντίστοιχα, το γεγονός πως ένας άλλος

βιβλιογραφία (ενδεικτικά Mills, 2016, σ. 59· Pescatore, 2015, σ. 117· Luke, 2014, σ. 20). Μέσα από τη διερεύνηση αυτή επιτυγχάνεται η «αποφυσικοποίηση» του κειμένου και των απόψεων του συγγραφέα-σχεδιαστή του (Mills, 2016, σσ. 35-38· Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016, σ. 167· Elsharkawy, 2012, σσ. 17-19· Stevens & Bean, 2007, σσ. 6-11· Wodak, 2001a, σ. 2· Wodak, 2001b, σσ. 72-77· Meyer, 2001, σ. 27).

¹¹⁸ Η κατηγορία αυτή αποτυπώνει νέες ερευνητικές τάσεις για τον κριτικό γραμματισμό (Yoon & Sharif, 2015b, σσ. 190-191· Lewis, 2014, σσ. 188-192· Janks, 2010, σσ. 212-213).

βουλευτής αναφέρει διαρκώς και κατ' επανάληψη τη στάση και τα σχέδια της κοινοβουλευτικής ομάδας στην οποία ανήκει σχετικά με τον αντικαπιταλιστικό νόμο, καθώς και την ευαισθησία του αρχηγού του πάνω σε αυτό, φανερώνει το μήνυμα πως μόνο η κοινοβουλευτική ομάδα αυτή αξίζει να εκλεγεί, αφού αυτή θα αντιμετωπίσει δραστικά το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Πίνακας 15. Κατηγορίες κριτικής ανάγνωσης κειμένων

1) διερεύνηση της αξιοπιστίας του μέσου δημοσίευσης, του κειμενικού είδους και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή
2) διερεύνηση των οπτικών που εκφράζονται στο κείμενο και των προσώπων που προβάλλονται ή παραλείπονται με αναφορές σε προσωπικές απόψεις, γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών
3) διερεύνηση της τεκμηρίωσης του κειμένου και της λογικής του οργάνωσης
4) διερεύνηση της συναισθηματικής επιρροής που ασκεί ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου προς τον αναγνώστη του

Σκέψεις/επισημάνσεις των μαθητών, όπως οι παραπάνω, επαληθεύτηκαν και από τις καταγραφές του τρόπου που οι μαθητές σκέφτηκαν και των διαδικασιών που ακολούθησαν κατά την κριτική τους ανάγνωση. Σε αδρές γραμμές, οι συμμετέχοντες μαθητές παρατήρησαν ότι κατά την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου¹¹⁹:

- γίνεται έλεγχος του μέσου δημοσίευσης (διαδικτυακό ή έντυπο) και της γνησιότητας των πληροφοριών, αντιλήψεων και γεγονότων που αναφέρονται σε αυτό,
- τα ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης αντιμετωπίζονται με καχυποψία,
- αναζητούνται στα κείμενα σκοπιμότητες, προθέσεις, υπερβολές, προκαταλήψεις και αυθαίρετα συμπεράσματα,
- ελέγχεται η ταυτότητα του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου, η προσωπική του τοποθέτηση και η τεκμηρίωση των απόψεων του, οι τρόποι που αυτός επιχειρεί να πείσει, οι πηγές πληροφόρησης που χρησιμοποιεί, το είδος και ο σκοπός του κειμένου, το κοινό στο οποίο απευθύνεται και ο χρόνος δημοσίευσής του.

Επισημάναν, επίσης, ότι και οι δικές τους γνώσεις και εμπειρίες επηρεάζουν την ανάγνωσή τους για τα κείμενα, καθώς μεταφέρουν σε αυτή τις δικές τους απόψεις, προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Η κωδικοποίησή των σκέψεων αυτών στα προαναφερόμενα στοιχεία της κριτικής ανάγνωσης ενός κειμένου προσανατόλισαν περαιτέρω και σε έναν βαθμό

¹¹⁹ Οι παρατηρήσεις/επισημάνσεις αυτές των μαθητών προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των καταγραφών τους στη φωτοτυπία που τους δόθηκε, προκειμένου να σημειώσουν τον τρόπο που σκέφτηκαν διαβάζοντας κριτικά τα κείμενα.

επικύρωσαν τη(ν) (ανα)διαμόρφωση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και την ομαδοποίησή τους. Μετά την πρώτη αυτή αναθεώρηση του προτεινόμενου στην παρούσα διατριβή μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, όπως υλοποιήθηκε μέσα από την προκαταρκτική φάση, τα σημεία που έγιναν πιο ξεκάθαρα ή ενσωματώθηκαν στο αρχικό μοντέλο (όπως σχεδιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής) ήταν τα εξής:

- η διερεύνηση της επωνυμίας ή ανωνυμίας του κειμένου,
- η διερεύνηση του χρόνου δημοσίευσης,
- η διερεύνηση του σκοπού του κειμενικού είδους,
- η διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης μέσα από φιλικές προσφωνήσεις και προβολή «οικείων εικόνων».

8.4. Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης

Στη φάση της διδακτικής παρέμβασης παρουσιάστηκαν στους μαθητές των δύο πειραματικών τμημάτων οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και διερευνήθηκε η εφαρμογή τους μέσα από τις απαντήσεις/επιλογές τους στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν. Ειδικότερα, διερευνήθηκε η συχνότητα των και η κύρια φάση ανάγνωσης (πριν, κατά ή μετά) που οι μαθητές αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

8.4.1. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Ύστερα από την πρώτη αναθεώρηση των αρχικών Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, όπως είχαν προσδιοριστεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής, δόθηκε στους μαθητές το πιλοτικό ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

Οι απαντήσεις/επιλογές των στρατηγικών από τους μαθητές στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό αξιοποιήθηκαν από τον διδάσκοντα-ερευνητή, ώστε να εμπλουτίσει το προτεινόμενο μοντέλο ενσωματώνοντας εκ νέου (κάνοντας μια δεύτερη αναθεώρηση) τη φωνή των συμμετεχόντων μαθητών και να το «οριστικοποιήσει»¹²⁰. Επιπλέον, μια άλλη σημαντική χρησιμότητα της

¹²⁰ Τα δεδομένα από το πιλοτικό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από κάποιους μαθητές σε ηλεκτρονική μορφή και από κάποιους σε έντυπη, δεν καταχωρίστηκαν στο SPSS για τον λόγο ότι αποσκοπούσαν σε μια πρώτη αποτύπωση, περισσότερο εμπειρική, του τρόπου αξιοποίησης των

συμπλήρωσης του πιλοτικού ερωτηματολογίου στην έρευνα ήταν ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν ακόμη περισσότερο με τις προτεινόμενες στρατηγικές και προβληματίστηκαν για τη χρησιμότητα και την εφαρμογή τους.

Μέσα από τη συμπλήρωση από τους μαθητές του πιλοτικού ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό αναδείχθηκαν τα εξής σημεία, τα οποία συνέβαλαν στην περαιτέρω αναθεώρηση του προτεινόμενου μοντέλου:

- η κοινή μεταγνωστική στρατηγική «Πρώτ'ό κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω», η οποία συμπεριλήφθηκε σε όλες τις ομάδες του αρχικού μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, συμπληρώθηκε από τους περισσότερους μαθητές,
- στρατηγικές που περιλάμβαναν τεχνικές όπως τη χρήση πινάκων ή εννοιολογικών χαρτών φάνηκε ότι δεν χρησιμοποιούνται από τους περισσότερους μαθητές.

Τα παραπάνω ευρήματα οδήγησαν:

- 1) στην αφαίρεση της μεταγνωστικής στρατηγικής «Πρώτ'ό κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω», καθώς φαίνεται ότι συνιστά μια διαδικασία συλλογικής κριτικής ανάγνωσης κειμένων με αμοιβαία ανταλλαγή οπτικών, η οποία καλλιεργείται και αξιολογείται συστηματικά στην τελευταία φάση της έρευνας, στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.,
- 2) στην ανάγκη πρόσθετης διερεύνησης των λόγων που οι μαθητές δεν αξιοποιούν σημαντικές τεχνικές ανάγνωσης που προτείνονται στη βιβλιογραφία, όπως είναι οι σημειώσεις και η δημιουργία πινάκων ή εννοιολογικών χαρτών για την οργάνωση της σκέψης τους.

Οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ότι οι προτεινόμενες στρατηγικές ήταν εξαντλητικές και κάλυπταν όλους τους άξονες ικανοποιητικά. Ωστόσο, μέσα από τη επιλογή Άλλο σε κάθε ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, κάποιοι μαθητές επισήμαναν και τις εξής στρατηγικές – οι οποίες ενσωματώθηκαν στην «οριστική» εκδοχή του προτεινόμενου μοντέλου:

- τη διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης ως προς το αν είναι γνωστό, αν είναι σοβαρό το ύφος του και δεν περιέχει υβριστικά σχόλια,

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό από τους μαθητές και στον προσανατολισμό του ερευνητή για την προετοιμασία του «οριστικού» ερωτηματολογίου της διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

- τη διερεύνηση για το κάθε κείμενο του ευρύτερου κοινωνικού, ιστορικού και πολιτισμικού του πλαισίου,
- τη σύνδεση ή τον συσχετισμό του περιεχομένου του κάθε κειμένου με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του αναγνώστη¹²¹.

Τέλος, οι καταγραφές των μαθητικών επιλογών για τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο καθώς και μια πρόχειρη και «διαγώνια» διερεύνηση των τεχνικών ανάγνωσης που αξιοποιούσαν στις φωτοτυπίες των κειμένων και στα τετράδιά τους επιβεβαίωσαν τα ευρήματα του αρχικού ερωτηματολογίου διερεύνησης των στρατηγικών ανάγνωσης και δημιούργησαν την ανάγκη για πρόσθετη διερεύνηση των τεχνικών αυτών μέσα από τις ομαδικές συνεντεύξεις.

8.4.2. Τα αποτελέσματα της «οριστικής» διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Η μελέτη της εφαρμογής των «οριστικών» πλέον Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό έγινε μέσω της συμπλήρωσης από τους μαθητές των δύο πειραματικών τμημάτων σχετικού ερωτηματολογίου. Στο ερωτηματολόγιο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν να επισημάνουν ποιες στρατηγικές από τις προτεινόμενες χρησιμοποιούν περισσότερο/κυρίως στις κριτικές τους αναγνώσεις και σε ποια φάση (πριν, κατά ή μετά την ανάγνωση) τις χρησιμοποιούν.

Στη συνέχεια, καταγράφονται (στους Πίνακες 16-23) ανά ομάδα οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό που χρησιμοποιούν οι μαθητές του κάθε πειραματικού τμήματος και η φάση ανάγνωσης που κυρίως τις χρησιμοποιούν.

Υψηλά στις προτιμήσεις των μαθητών του Β1 (σε ποσοστά από 80% και άνω) για την Α' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό βρέθηκαν η διερεύνηση της επωνυμίας ή ανωνυμίας του κειμένου (100%), του ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από κάποιον φορέα ή οργανισμό (96,15%), του χρόνου δημοσίευσης του κειμένου και του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου του (96,15%), του σκοπού του κειμενικού είδους (96,15%), του κοινού (96,15%), της στάσης του συγγραφέα-σχεδιαστή απέναντι στο θέμα του (88,46%) και της ύπαρξης βιβλιογραφικών παραπομπών ή αναφορών σε ερευνητικά στοιχεία

¹²¹ Η κατηγορία αυτή είχε ήδη επισημανθεί από τους μαθητές κατά την προκαταρκτική φάση της διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων.

(84,62%). Από τις στρατηγικές αυτές στη φάση πριν την ανάγνωση αξιοποιούνται κυρίως από τους μαθητές η διερεύνηση της ανωνυμίας ή επωνυμίας του κειμένου, του ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από συντακτική/επιστημονική επιτροπή, του χρόνου δημοσίευσης και του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου του κειμένου καθώς και του σκοπού του κειμενικού είδους¹²². Η διερεύνηση του κοινού, η πρόβλεψη της στάσης του συγγραφέα-σχεδιαστή για το θέμα του κειμένου και η διερεύνηση της ύπαρξης βιβλιογραφικών παραπομπών ή αναφορών σε ερευνητικά στοιχεία αξιοποιούνται κατά βάση από τους μαθητές κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Στις προτιμήσεις των μαθητών του B1 με το μικρότερο ποσοστό βρέθηκε η διερεύνηση, κυρίως μετά την ανάγνωση, της ταυτότητας των μελών της συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής του μέσου δημοσίευσης ενός κειμένου (42,31%).

Οι μαθητές του B3 επέλεξαν σε υψηλά ποσοστά (από 80% και άνω) τη διερεύνηση της επωνυμίας ή ανωνυμίας του κειμένου (95,83%), του σκοπού του κειμενικού είδους (95,83%), του κοινού (95,83%), της ύπαρξης βιβλιογραφικών παραπομπών ή αναφορών σε ερευνητικά στοιχεία (91,67%), του χρόνου δημοσίευσης και του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου (87,50%) καθώς και τη διερεύνηση του ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από φορέα ή οργανισμό (83,33%). Η διερεύνηση της ανωνυμίας ή επωνυμίας του κειμένου, του σκοπού του κειμενικού είδους, του χρόνου δημοσίευσης και του πλαισίου καθώς και του ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από φορέα ή οργανισμό αξιοποιούνται από τους μαθητές κυρίως στη φάση πριν την ανάγνωση, ενώ η διερεύνηση του κοινού και της ύπαρξης βιβλιογραφικών παραπομπών ή αναφορών σε ερευνητικά στοιχεία αξιοποιούνται από τους μαθητές κυρίως στη φάση κατά την ανάγνωση. Χαμηλά στις προτιμήσεις των μαθητών του B3 βρέθηκαν η διερεύνηση της ταυτότητας των μελών της συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής του μέσου δημοσίευσης (45,83%) και η διερεύνηση της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή (45,83%) – δύο στρατηγικές που επιλέγονται από τους μαθητές κυρίως στη φάση μετά την ανάγνωση.

¹²² Ο σκοπός του κειμενικού είδους διερευνάται από τους περισσότερους μαθητές τόσο πριν όσο και κατά την ανάγνωση του κειμένου.

Πίνακας 16. Προτιμήσεις μαθητών του Β1 τμήματος για την Α' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή"

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	n	%	κύρια φάση ανάγνωσης *
διερεύνηση επωνυμίας ή ανωνυμίας	26	100	πριν την ανάγνωση
διερεύνηση ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από φορέα ή οργανισμό	25	96,15	πριν την ανάγνωση
διερεύνηση χρόνου δημοσίευσης και πλαισίου (ιστορικού, κοινωνικού, πολιτισμικού)	25	96,15	πριν την ανάγνωση
διερεύνηση σκοπού κειμενικού είδους	25	96,15	πριν/κατά την ανάγνωση
διερεύνηση κοινού	25	96,15	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση/πρόβλεψη στάσης συγγραφέα-σχεδιαστή απέναντι στο θέμα του	23	88,46	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση ύπαρξης βιβλιογραφικών παραπομπών ή αναφορών σε ερευνητικά στοιχεία	22	84,62	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση σοβαρότητας μέσου δημοσίευσης κρίνοντας το ύφος	20	76,92	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση ταυτότητας συγγραφέα-σχεδιαστή με αναζήτηση πληροφοριών γι' αυτόν	17	65,38	μετά την ανάγνωση
διερεύνηση ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από συντακτική/επιστημονική επιτροπή	14	53,85	πριν την ανάγνωση
διερεύνηση ταυτότητας μελών συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής μέσου δημοσίευσης	11	42,31	μετά την ανάγνωση
Συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος: 26			
n= αριθμός μαθητών που επέλεξαν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό			
% = ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που επέλεξαν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό			
*Για την καταγραφή της κύριας φάσης ανάγνωσης που οι μαθητές του Β1 αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό χρησιμοποιήθηκε η επικρατούσα τιμή (mode). Στην περίπτωση δικόρυφης κατανομής δηλώνονται και οι δύο φάσεις ανάγνωσης που επιλέγουν οι μαθητές.			

Πίνακας 17. Προτιμήσεις μαθητών του Β3 τμήματος για την Α' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή"

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	n	%	κύρια φάση ανάγνωσης *
διερεύνηση επωνυμίας ή ανωνυμίας	23	95,83	πριν την ανάγνωση
διερεύνηση σκοπού κειμενικού είδους	23	95,83	πριν την ανάγνωση
διερεύνηση κοινού	23	95,83	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση ύπαρξης βιβλιογραφικών παραπομπών ή αναφορών σε ερευνητικά στοιχεία	22	91,67	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση χρόνου δημοσίευσης και πλαισίου (ιστορικού, κοινωνικού, πολιτισμικού)	21	87,50	πριν την ανάγνωση
διερεύνηση ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από φορέα ή οργανισμό	20	83,33	πριν την ανάγνωση

διερεύνηση σοβαρότητας μέσου δημοσίευσης κρίνοντας το ύφος	19	79,17	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση/πρόβλεψη στάσης συγγραφέα-σχεδιαστή απέναντι στο θέμα του	19	79,17	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από συντακτική/επιστημονική επιτροπή	13	54,17	μετά την ανάγνωση
διερεύνηση ταυτότητας μελών συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής μέσου δημοσίευσης	11	45,83	μετά την ανάγνωση
διερεύνηση ταυτότητας συγγραφέα-σχεδιαστή με αναζήτηση πληροφοριών γι' αυτόν	11	45,83	μετά την ανάγνωση
Συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος: 24 n = αριθμός μαθητών που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό % = ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό *Για την καταγραφή της κύριας φάσης ανάγνωσης που οι μαθητές του Β3 αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό χρησιμοποιήθηκε η επικρατούσα τιμή (mode). Στην περίπτωση δικόρυφης κατανομής δηλώνονται και οι δύο φάσεις ανάγνωσης που επιλέγουν οι μαθητές.			

Αναλύοντας τις προτιμήσεις των μαθητών του Β1 για τη Β' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό παρατηρείται ότι οι στρατηγικές που επιλέχθηκαν από αυτούς (σε ποσοστά από 80% και άνω) κυρίως κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ήταν η υπογράμμιση των οπτικών και των κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται (100% και 88,46% αντίστοιχα), η υπογράμμιση αντωνυμιών και ρημάτων που δηλώνουν τη διάκριση «Εμείς-Αυτοί» (88,46%) και η υπογράμμιση λέξεων/φράσεων ή χαρακτηρισμών που δηλώνουν επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία (88,46%). Αντιθέτως, πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των μαθητών βρέθηκαν η υπογράμμιση και οργάνωση σε πίνακα κατηγοριών ρημάτων και των υποκειμένων τους (23,08%) καθώς και η σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων (19,23%) – στρατηγικές που οι μαθητές επιλέγουν κυρίως μετά την ανάγνωση.

Οι μαθητές του Β3 παρατηρείται ότι επέλεξαν σε υψηλά ποσοστά (από 80% και άνω), κυρίως κατά την ανάγνωση, την υπογράμμιση οπτικών και κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται (91,67% και 87,50% αντίστοιχα) καθώς και τον αναστοχασμό για οπτικές και πρόσωπα (83,33%). Λίγοι μαθητές επέλεξαν, μετά την ανάγνωση, την υπογράμμιση και οργάνωση σε πίνακα κατηγοριών ρημάτων και των υποκειμένων τους (25%) όπως επίσης και τη σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων (12,50%).

Πίνακας 18. Προτιμήσεις μαθητών του Β1 τμήματος για την Β' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση των οπτικών και των κατηγοριών ανθρώπων"

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	n	%	κύρια φάση ανάγνωσης *
υπογράμμιση οπτικών που προβάλλονται	26	100	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται	23	88,46	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση αντωνυμιών, ρημάτων που δηλώνουν τη διάκριση «Εμείς-Αυτοί»	23	88,46	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση λέξεων/φράσεων ή χαρακτηρισμών που δηλώνουν επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία	23	88,46	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση ρητορικών σχημάτων ή σχημάτων λόγου που δηλώνουν σύγκριση	20	76,92	κατά την ανάγνωση
αναστοχασμός για οπτικές και πρόσωπα	20	76,92	κατά/μετά την ανάγνωση
υπογράμμιση λέξεων/φράσεων (βεβαιωτικών, προσωπικής γνώμης ή έμφασης)	18	69,23	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση εγκλίσεων, χρόνων, γραμματικών προσώπων	16	61,54	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση ρημάτων σε ενεργητική ή παθητική φωνή και αντίστοιχης σύνταξης	16	61,54	κατά την ανάγνωση
σημειώσεις για οπτικές που προβάλλονται	14	53,85	κατά/μετά την ανάγνωση
σημειώσεις για οπτικές που υποτιμώνται ή παραλείπονται	13	50	μετά την ανάγνωση
σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται	13	50	μετά την ανάγνωση
σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται	11	42,31	μετά την ανάγνωση
υπογράμμιση ονοματικών φράσεων	11	42,31	κατά την ανάγνωση
σημειώσεις για οπτικές και πρόσωπα συνδέοντας το κείμενο με προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες	10	38,46	μετά την ανάγνωση
υπογράμμιση και οργάνωση σε πίνακα κατηγοριών ρημάτων και των υποκειμένων τους	6	23,08	μετά την ανάγνωση
σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων	5	19,23	μετά την ανάγνωση

Συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος: 26
n= αριθμός μαθητών που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό
%= ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό
*Για την καταγραφή της κύριας φάσης ανάγνωσης που οι μαθητές του Β1 αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό χρησιμοποιήθηκε η επικρατούσα τιμή (mode). Στην περίπτωση δικόρυφης κατανομής δηλώνονται και οι δύο φάσεις ανάγνωσης που επιλέγουν οι μαθητές.

Πίνακας 19. Προτιμήσεις μαθητών του Β3 τμήματος για την Β' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση των οπτικών και των κατηγοριών ανθρώπων"

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	n	%	κύρια φάση ανάγνωσης *
υπογράμμιση οπτικών που προβάλλονται	22	91,67	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται	21	87,50	κατά την ανάγνωση

αναστοχασμός για οπτικές και πρόσωπα	20	83,33	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση αντωνυμιών, ρημάτων που δηλώνουν τη διάκριση «Εμείς-Αυτοί»	17	70,83	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση ρητορικών σχημάτων ή σχημάτων λόγου που δηλώνουν σύγκριση	17	70,83	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση λέξεων/φράσεων ή χαρακτηρισμών που δηλώνουν επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία	17	70,83	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση ρημάτων σε ενεργητική ή παθητική φωνή και αντίστοιχης σύνταξης	14	58,33	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση λέξεων/φράσεων (βεβαιωτικών, προσωπικής γνώμης ή έμφασης)	14	58,33	κατά την ανάγνωση
υπογράμμιση εγκλίσεων, χρόνων, γραμματικών προσώπων	13	54,17	κατά την ανάγνωση
σημειώσεις για οπτικές που προβάλλονται	12	50	μετά την ανάγνωση
σημειώσεις για οπτικές που υποτιμώνται ή παραλείπονται	11	45,83	μετά την ανάγνωση
υπογράμμιση ονοματικών φράσεων	9	37,50	κατά την ανάγνωση
σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται	8	33,33	κατά/μετά την ανάγνωση
σημειώσεις για οπτικές και πρόσωπα συνδέοντας το κείμενο με προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες	7	29,17	μετά την ανάγνωση
υπογράμμιση και οργάνωση σε πίνακα κατηγοριών ρημάτων και των υποκειμένων τους	6	25	μετά την ανάγνωση
σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων	3	12,50	μετά την ανάγνωση

Συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος: 24
n= αριθμός μαθητών που επέλεγον τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό
%= ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που επέλεγον τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό
*Για την καταγραφή της κύριας φάσης ανάγνωσης που οι μαθητές του Β3 αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό χρησιμοποιήθηκε η επικρατούσα τιμή (mode). Στην περίπτωση δικόρυφης κατανομής δηλώνονται και οι δύο φάσεις ανάγνωσης που επέλεγον οι μαθητές.

Ως προς τις επιλογές των μαθητών για την Γ' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό παρατηρούνται τα εξής: Οι μαθητές του Β1 επέλεξαν (σε ποσοστά από 80% και άνω) την υπογράμμιση επιχειρημάτων και τεκμηρίων (100%), κυρίως κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, καθώς και τη διερεύνηση της λογικής του οργάνωσης (συνοχής, αλληλουχίας, αντιφάσεων, γενικεύσεων κ.ά.) (88,46%), κυρίως στη φάση μετά την ανάγνωση. Πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις τους βρέθηκαν στρατηγικές όπως η σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας, πειστικότητας, σαφήνειας και λογικής οργάνωσης με αναφορές στο κείμενο (23,08%) καθώς και

η σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με θέση/θέσεις και αντίστοιχα αποδεικτικά στοιχεία (19,23%), οι οποίες επιλέγονται από τους μαθητές στη φάση μετά την ανάγνωση ενός κειμένου.

Οι μαθητές του Β3 επέλεξαν (σε ποσοστά από 80% και άνω), κυρίως κατά την ανάγνωση, την υπογράμμιση επιχειρημάτων και τεκμηρίων (95,83%) και, μετά την ανάγνωση, στρατηγικές όπως τη διερεύνηση της αντικειμενικότητας, της αυθεντικότητας, της πειστικότητας, της σαφήνειας και της αξιοπιστίας του αποδεικτικού υλικού του κειμένου (83,33%) καθώς και τη διερεύνηση της λογικής του οργάνωσης (83,33%). Πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των μαθητών του τμήματος βρέθηκαν στρατηγικές όπως η σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με θέση/θέσεις και αντίστοιχα αποδεικτικά στοιχεία (20,83%) καθώς και η σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας, πειστικότητας, σαφήνειας και λογικής οργάνωσης με αναφορές στο κείμενο (16,67%), οι οποίες επιλέγονται από αυτούς στη φάση μετά την ανάγνωση.

Πίνακας 20. Προτιμήσεις μαθητών Β1 τμήματος για την Γ' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού"

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	n	%	κύρια φάση ανάγνωσης *
υπογράμμιση επιχειρημάτων και τεκμηρίων	26	100	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση λογικής οργάνωσης κειμένου (συνοχής, αλληλουχίας, αντιφάσεων, γενικεύσεων κ.ά.)	23	88,46	μετά την ανάγνωση
διερεύνηση αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, πειστικότητας, σαφήνειας και αξιοπιστίας αποδεικτικού υλικού	19	73,08	μετά την ανάγνωση
σημειώσεις για προβλήματα λογικής οργάνωσης κειμένου	15	57,69	μετά την ανάγνωση
αρίθμηση αποδεικτικών στοιχείων και αντιστοίχισή τους με θέση/θέσεις που υποστηρίζουν	14	53,85	μετά την ανάγνωση
σημειώσεις για επιχειρήματα και τεκμήρια	9	34,62	μετά την ανάγνωση
σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας, πειστικότητας, σαφήνειας και λογικής οργάνωσης με αναφορές στο κείμενο	6	23,08	μετά την ανάγνωση
σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με θέση/θέσεις και αντίστοιχα αποδεικτικά στοιχεία	5	19,23	μετά την ανάγνωση
Συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος: 26			

n= αριθμός μαθητών που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό
 %= ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό
 *Για την καταγραφή της κύριας φάσης ανάγνωσης που οι μαθητές του Β1 αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό χρησιμοποιήθηκε η επικρατούσα τιμή (mode). Στην περίπτωση δικόρυφης κατανομής δηλώνονται και οι δύο φάσεις ανάγνωσης που επιλέγουν οι μαθητές.

Πίνακας 21. Προτιμήσεις μαθητών του Β3 τμήματος για την Γ' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού"

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	n	%	κύρια φάση ανάγνωσης *
υπογράμμιση επιχειρημάτων και τεκμηρίων	23	95,83	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, πειστικότητας, σαφήνειας και αξιοπιστίας αποδεικτικού υλικού	20	83,33	μετά την ανάγνωση
διερεύνηση λογικής οργάνωσης κειμένου (συνοχής, αλληλουχίας, αντιφάσεων, γενικεύσεων κ.ά.)	20	83,33	κατά/μετά την ανάγνωση
σημειώσεις για προβλήματα λογικής οργάνωσης κειμένου	13	54,17	μετά την ανάγνωση
αρίθμηση αποδεικτικών στοιχείων και αντιστοίχισή τους με θέση/θέσεις που υποστηρίζουν	9	37,50	μετά την ανάγνωση
σημειώσεις για επιχειρήματα και τεκμήρια	8	33,33	μετά την ανάγνωση
σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με θέση/θέσεις και αντίστοιχα αποδεικτικά στοιχεία	5	20,83	μετά την ανάγνωση
σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη με προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας, πειστικότητας, σαφήνειας και λογικής οργάνωσης με αναφορές στο κείμενο	4	16,67	μετά την ανάγνωση

Συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος: 24

n= αριθμός μαθητών που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό
 %= ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

*Για την καταγραφή της κύριας φάσης ανάγνωσης που οι μαθητές του Β3 αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό χρησιμοποιήθηκε η επικρατούσα τιμή (mode). Στην περίπτωση δικόρυφης κατανομής δηλώνονται και οι δύο φάσεις ανάγνωσης που επιλέγουν οι μαθητές.

Αναλύοντας τις προτιμήσεις των μαθητών για την Δ' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό παρατηρούνται τα εξής: Οι μαθητές του Β1 (σε ποσοστό από 80% και άνω) επέλεξαν τη διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης του λεξιλογίου, της στίξης και των σημειωτικών τρόπων (92,31%) τόσο στη φάση κατά την ανάγνωση όσο και μετά από αυτή.

Ομοίως, οι μαθητές του Β3 επέλεξαν την ίδια στρατηγική με αυτούς του Β1 σε ποσοστό 95,83%, την αξιοποιούν όμως κυρίως στη φάση κατά την ανάγνωση του κειμένου.

Πίνακας 22. Προτιμήσεις μαθητών του Β1 τμήματος για την Δ' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης"

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	n	%	κύρια φάση ανάγνωσης *
διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης λεξιλογίου, στίξης και σημειωτικών τρόπων	24	92,31	κατά/μετά την ανάγνωση
διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης γραμματικών προσώπων και εγκλίσεων	19	73,08	μετά την ανάγνωση
διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης κοινών εμπειριών και αντιλήψεων μέσα από περιγραφές και αφηγήσεις του συγγραφέα-σχεδιαστή	17	65,38	κατά την ανάγνωση
σχεδίαση πίνακα με γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές με στόχο τη συναισθηματική επιρροή με αναφορές στο κείμενο	7	26,92	μετά την ανάγνωση
Συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος: 26 n= αριθμός μαθητών που επέλεγον τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό %= ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που επέλεγον τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό *Για την καταγραφή της κύριας φάσης ανάγνωσης που οι μαθητές του Β1 αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό χρησιμοποιήθηκε η επικρατούσα τιμή (mode). Στην περίπτωση δικόρυφης κατανομής δηλώνονται και οι δύο φάσεις ανάγνωσης που επέλεγον οι μαθητές.			

Πίνακας 23. Προτιμήσεις μαθητών του Β3 τμήματος για την Δ' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό "Διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης"

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	n	%	κύρια φάση ανάγνωσης *
διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης λεξιλογίου, στίξης και σημειωτικών τρόπων	23	95,83	κατά την ανάγνωση
διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης γραμματικών προσώπων και εγκλίσεων	12	50	μετά την ανάγνωση
διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης κοινών εμπειριών και αντιλήψεων μέσα από περιγραφές και αφηγήσεις του συγγραφέα-σχεδιαστή	15	62,50	κατά την ανάγνωση
σχεδίαση πίνακα με γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές με στόχο τη συναισθηματική επιρροή με αναφορές στο κείμενο	5	20,83	μετά την ανάγνωση
Συνολικός αριθμός των μαθητών του τμήματος: 24 n= αριθμός μαθητών που επέλεγον τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό %= ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που επέλεγον τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό			

*Για την καταγραφή της κύριας φάσης ανάγνωσης που οι μαθητές του Β3 αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό χρησιμοποιήθηκε η επικρατούσα τιμή (mode). Στην περίπτωση δικόρυφης κατανομής δηλώνονται και οι δύο φάσεις ανάγνωσης που επιλέγουν οι μαθητές.

Οι 15 προτιμήσεις των μαθητών και των δύο πειραματικών τμημάτων με ποσοστά από 80% και άνω μέσα από τις συνολικά 40 προτεινόμενες Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό για όλες τις ομάδες παρουσιάζονται στον Πίνακα 24.

Πίνακας 24. Συνολικές προτιμήσεις των μαθητών για τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό με ποσοστά από 80% και άνω

Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	n	%	κύρια φάση ανάγνωσης*
1. διερεύνηση επωνυμίας ή ανωνυμίας	49	98	πριν την ανάγνωση
2. υπογράμμιση επιχειρημάτων και τεκμηρίων	49	98	κατά την ανάγνωση
3. υπογράμμιση οπτικών που προβάλλονται	48	96	κατά την ανάγνωση
4. διερεύνηση κοινού	48	96	κατά την ανάγνωση
5. διερεύνηση σκοπού κειμενικού είδους	48	96	πριν την ανάγνωση
6. διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης λεξιλογίου, στίξης ή σημειωτικών τρόπων	47	94	κατά την ανάγνωση
7. διερεύνηση χρόνου δημοσίευσης και πλαισίου (ιστορικού, κοινωνικού, πολιτισμικού)	46	92	πριν την ανάγνωση
8. διερεύνηση ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από φορέα ή οργανισμό	45	90	πριν την ανάγνωση
9. διερεύνηση ύπαρξης βιβλιογραφικών παραπομπών ή αναφορών σε ερευνητικά στοιχεία	44	88	κατά την ανάγνωση
10. υπογράμμιση κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται	44	88	κατά την ανάγνωση
11. διερεύνηση λογικής οργάνωσης κειμένου (συνοχής, αλληλουχίας, αντιφάσεων, γενικεύσεων κ.ά.)	43	86	μετά την ανάγνωση
12. διερεύνηση/πρόβλεψη στάσης συγγραφέα για το θέμα του	42	84	κατά την ανάγνωση
13. υπογράμμιση αντωνυμιών, ρημάτων κ.ά. που δηλώνουν τη διάκριση «Εμείς-Αυτοί»	40	80	κατά την ανάγνωση
14. υπογράμμιση λέξεων ή φράσεων που δηλώνουν επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία	40	80	κατά την ανάγνωση
15. προβληματισμός για οπτικές και πρόσωπα μέσω σύνδεσης με προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες	40	80	κατά την ανάγνωση

Συνολικός αριθμός των μαθητών των δύο πειραματικών τμημάτων: 50

n= αριθμός μαθητών που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

%= ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που επιλέγουν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

*Για την καταγραφή της κύριας φάσης ανάγνωσης που οι μαθητές αξιοποιούν τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό χρησιμοποιήθηκε η επικρατούσα τιμή (mode).

8.4.3. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης της συμμετοχής των μαθητών

Με την παραδοχή ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για την κριτική επεξεργασία και ανάγνωση των κειμένων θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα των συλλογικών κριτικών τους αναγνώσεων στην τελευταία κύρια φάση της έρευνας (στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.), αποφασίστηκε από τον ερευνητή να διερευνηθεί πιο συστηματικά η συμμετοχή των μαθητών του κάθε πειραματικού τμήματος ή ο βαθμός εμπλοκής τους στη διαδικασία, τόσο στην προκαταρκτική φάση της διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων όσο και στη φάση της διδακτικής παρέμβασης.

Στην προκαταρκτική φάση διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων το ενδιαφέρον των μαθητών διερευνήθηκε μέσω της ποσοτικής ανάλυσης των – υποχρεωτικών – γραπτών τους απαντήσεων στα τετράδιά τους, της καταμέτρησης δηλαδή των σελίδων που κάλυψαν οι μαθητές με τις απαντήσεις τους στα ευρύτερα κριτικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτούς (Πίνακας 25). Οι μαθητές του Β1 παρατηρήθηκε ότι είχαν μεγαλύτερη παραγωγή γραπτού λόγου στις κριτικές τους αναγνώσεις για τα κείμενα. Μέχρι 2 σελίδες στο τετράδιο είχε γράψει το 11,54% των μαθητών του Β1 ενώ το αντίστοιχο του Β3 ήταν 54%. Πάνω από 4 σελίδες έγραψε το 57,69% των μαθητών του Β1 ενώ το αντίστοιχο ποσοστό του Β3 ήταν 12,5%.

Πίνακας 25. Καταγραφές σημειώσεων των μαθητών στα τετράδιά τους κατά την προκαταρκτική φάση διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων

σημειώσεις έως 2 σελίδες		σημειώσεις έως 4 σελίδες		σημειώσεις έως 6 σελίδες		σημειώσεις άνω των 6 σελίδων	
τμήμα Β1							
n	%	n	%	n	%	n	%
3	11,54	8	30,77	10	38,46	5	19,23
τμήμα Β3							
12	54	9	37,50	3	12,50	-	-
Το Β1 τμήμα έχει 26 μαθητές και το Β3 24 μαθητές. n= αριθμός μαθητών που κρατούν σημειώσεις στο τετράδιο %= ποσοστό των μαθητών που κρατούν σημειώσεις στο τετράδιο							

Μειωμένη, ωστόσο, υπήρξε η συμμετοχή των μαθητών και των δύο πειραματικών τμημάτων μέσω της καταγραφής σημειώσεων στα τετράδιά τους αλλά και στο περιθώριο των κειμένων εργασίας κατά τη φάση της διδακτικής παρέμβασης (στο στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης κειμένων), όπου οι μαθητές δεν ήταν υποχρεωμένοι να κρατήσουν σημειώσεις. Όπως αποτυπώνεται

στον Πίνακα 26 κανένας μαθητής τόσο του B1 όσο και του B3 δεν κράτησε σημειώσεις στο περιθώριο των κειμένων εργασίας και η πλειονότητα των μαθητών και των δύο τμημάτων επέλεξαν να κρατήσουν επιγραμματικές σημειώσεις (61,54% στο B1 και 54,17% στο B3).

Πίνακας 26. Καταγραφές σημειώσεων των μαθητών στα περιθώρια των κειμένων εργασίας και στα τετράδιά τους κατά το στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης της διδακτικής παρέμβασης

τμήμα	συμ/ντες n	Σ.Π.Κ. n (%)	Σ.Τ. (έως 2 σελ.) n (%)	Σ.Τ. (πάνω από 2 σελ.) n (%)
B1	26	0	16 (61,54)	6 (23,08)
B3	24	0	13 (54,17)	6 (25)

συμ/ντες= συμμετέχοντες μαθητές
 n= αριθμός μαθητών
 Σ.Π.Κ.=σημειώσεις στο περιθώριο των κειμένων εργασίας
 Σ.Τ.=σημειώσεις στο τετράδιο
 %= ποσοστό μαθητών επί τοις εκατό που κρατούν σημειώσεις είτε στο περιθώριο των κειμένων εργασίας είτε στο τετράδιο

Επιπλέον, και στα τρία στάδια της διδακτικής παρέμβασης (μοντελοποίηση, κριτική ανάγνωση σε ομάδες και ατομική κριτική ανάγνωση) το ενδιαφέρον των μαθητών διερευνήθηκε μέσω α) της δομημένης παρατήρησης του εξωτερικού παρατηρητή και β) της μη δομημένης παρατήρησης του διδάσκοντα-ερευνητή.

Ως προς τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη δομημένη παρατήρηση του εξωτερικού παρατηρητή, διαπιστώθηκαν τα εξής (Πίνακας 27):

Οι μαθητές του B1 συμμετείχαν πιο ενεργά σε σχέση με τους μαθητές του B3 σε όλα τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης. Τα συνολικά ποσοστά συμμετοχής των μαθητών του B1 (από τους παριστάμενους) ήταν κατά μέσο όρο 87,22% ενώ τα αντίστοιχα της συμμετοχής των μαθητών του B3 ήταν κατά μέσο όρο 66,32%.

Πίνακας 27. Συμμετοχή μαθητών, σύμφωνα με τη δομημένη παρατήρηση του εξωτερικού παρατηρητή κατά τη διδακτική παρέμβαση

τμήμα	στάδιο παρ/σης	παρ/νοι n	μαθητές που ενδιαφέρονται			%
			1 ^η καταγρ.	2 ^η καταγρ.	3 ^η καταγρ.	
B1	A	26	21	22	23	84,62
	B	25	21	23	23	89,32
	Γ	22	19	20	19	87,86
	A	16	9	9	10	58,31

B3	B	18	12	13	13	70,33
	Γ	18	12	14	12	70,33

n= αριθμός μαθητών
 %= ποσοστό συμμετοχής των μαθητών επί τοις εκατό
 στάδιο παρ/σης= στάδιο παρέμβασης
 παρ/νοι= παριστάμενοι στην τάξη μαθητές

Τα παραπάνω ευρήματα του εξωτερικού παρατηρητή επαληθεύτηκαν και από την παρατήρηση του διδάσκοντα-ερευνητή μέσα από το ημερολόγιο παρατήρησης και την ανάλυση των σημειώσεων πεδίου που αυτός κράτησε.

Στις σημειώσεις πεδίου, όπως αναπτύχθηκαν σε κείμενο από τον ερευνητή, αξιοσημείωτα ευρήματα είναι τα εξής:

Οι μαθητές του τμήματος B1 κατά το πρώτο στάδιο της παρουσίασης των στρατηγικών (της μοντελοποίησης) έδειξαν σε μεγάλο ποσοστό ενδιαφέρον, παρακολουθούσαν, σημείωναν και ρωτούσαν τον διδάσκοντα. Η γενικότερη στάση τους κρίθηκε από τον διδάσκοντα-ερευνητή θετική, αν και παρατηρήθηκαν κάποιοι μαθητές που δεν παρακολουθούσαν, μιλούσαν ή ασχολούνταν με άλλες δραστηριότητες.

(γραμμές 9-13, 19-24)¹²³

Οι περισσότεροι/ες μαθητές και μαθήτριες του τμήματος παρακολουθούσαν προσεκτικά, σημείωναν και ρωτούσαν. Κάποιοι έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κάποιες στρατηγικές, κυρίως για τη στρατηγική αξιοποίησης του είδους των ρημάτων στην κριτική ανάγνωση.

.....
 Κάποιοι/ες μαθητές και μαθήτριες μου ανέφεραν σε κατ' ιδίαν συζητήσεις ότι τους αρέσει η διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης με τη χρήση στρατηγικών, τόσο γιατί μαθαίνουν να παρατηρούν πράγματα που δεν παρατηρούσαν προηγουμένως όσο και γιατί σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο για τα κείμενα.

Στο δεύτερο στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του διδάσκοντα-ερευνητή, οι μαθητές του B1 έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον συγκριτικά με το προηγούμενο στάδιο, καθώς το θέμα (η Συμφωνία των Πρεσπών) ήταν επίκαιρο και δημιουργούσε αντιπαραθέσεις, όπως φάνηκε και από τη μεγάλη συμμετοχή των μαθητών στη συζήτηση/κριτική ανάγνωση των πολιτικών λόγων αξιοποιώντας τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό. Το ενδιαφέρον αρκετών μαθητών ενισχύθηκε περαιτέρω, καθώς συνειδητοποίησαν μέσα από συζητήσεις με τον διδάσκοντα ότι μπορούσαν να κατανοούν καλύτερα

¹²³ Ενδεικτικά παρατίθενται αποσπάσματα από τις σημειώσεις πεδίου του διδάσκοντα-ερευνητή. Το αναπτυγμένο κείμενο των σημειώσεων πεδίου με τη θεματική του ανάλυση βρίσκεται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

τα κείμενα και να εντοπίζουν κατά την ανάγνωσή τους στοιχεία που δεν παρατηρούσαν μέχρι τότε.

(γραμμές 69-81)

Στη φάση αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον συγκριτικά με την προηγούμενη φάση. Κυρίως κινητοποιήθηκαν από το θέμα, το οποίο ήταν επίκαιρο και δημιουργούσε αντιπαραθέσεις (τη Συμφωνία των Πρεσπών). Λίγοι μαθητές και μαθήτριες δεν συμμετείχαν σε αυτό. Μου έκανε εντύπωση ότι υπήρχε μεγάλη συμμετοχή στον διάλογο που ακολούθησε μετά την εργασία στις ομάδες και το ότι οι μαθητές/τριες έκαναν πολλές και διαφορετικές κριτικές παρατηρήσεις για τα κείμενα, αξιοποιώντας συνειδητά και συστηματικά τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης. Κάποιοι μου είπαν, σε κατ' ιδίαν συζητήσεις, ότι καταλαβαίνουν καλύτερα και σε μεγαλύτερο βάθος τα κείμενα και ότι εντοπίζουν στοιχεία που πριν δεν παρατηρούσαν.

Τέλος, στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης (το στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης) αρκετοί μαθητές του Β1 εργάστηκαν συστηματικά στα κείμενα για τους πρόσφυγες και συμμετείχαν στη συζήτηση που έγινε στην τάξη σχετικά με την κριτική ανάγνωση των κειμένων αυτών.

Οι μαθητές του τμήματος Β3 έδειχναν γενικότερα πιο κουρασμένοι. Η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για αυτούς γινόταν τις τελευταίες ώρες του προγράμματος (5^η και 6^η ώρα) και ενδεχομένως η κούρασή τους να οφείλονταν σε αυτόν τον λόγο. Αρκετοί μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τις στρατηγικές – ωστόσο το ενδιαφέρον τους συγκριτικά με τους μαθητές του Β1 ήταν μικρότερο παρά τις συστάσεις του διδάσκοντα-ερευνητή και την προσπάθειά του να τους ευαισθητοποιήσει για ζητήματα κριτικής ανάγνωσης κειμένων. Κάποια κυρίως αγόρια χάζευαν ή μιλούσαν μεταξύ τους ενώ κάποια κορίτσια ασχολούνταν με άλλες δραστηριότητες (π.χ. έκαναν δικές τους εργασίες). Η εικόνα του διδάσκοντα-ερευνητή για το ενδιαφέρον των μαθητών του Β3 δεν ήταν τόσο θετική όσο για αυτούς του Β1.

(γραμμές 111-120)

Παρατήρησα ότι αρκετοί/ές μαθητές και μαθήτριες ενδιαφέρθηκαν για τις στρατηγικές (παρακολουθούσαν ή ρωτούσαν για αυτές). Ωστόσο, οι μαθητές και οι μαθήτριες που ενδιαφέρθηκαν ήταν λιγότεροι από το Β1 και, παρά τις συστάσεις μου, δεν φάνηκε να θέλουν να ασχοληθούν σοβαρά και δεν κινητοποιήθηκαν ουσιαστικά. Από τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν ενδιαφέρονταν τα αγόρια κυρίως «χάζευαν», δεν διάβαζαν τα κείμενα και μιλούσαν μεταξύ τους, ενώ τα κορίτσια διάβαζαν δικά τους βιβλία και έκαναν ασκήσεις άλλων μαθημάτων.

Στη δεύτερη φάση της κριτικής ανάγνωση σε ομάδες, το ενδιαφέρον των μαθητών του Β3 βελτιώθηκε ελάχιστα συγκριτικά με την προηγούμενη φάση, παρά της συστάσεις του διδάσκοντα και τις αναφορές του στα οφέλη της αξιοποίησης των

στρατηγικών στην κριτική ανάγνωση κειμένων. Λίγοι μαθητές συμμετείχαν στον διάλογο που ακολουθούσε την κριτική επεξεργασία των κειμένων και η προσπάθεια του διδάσκοντα να κινητοποιήσει κάποιους μαθητές με ερωτήσεις κατέληξε στο να παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί περιορισμένες και σύντομες απαντήσεις χωρίς όμως να φαίνεται από αυτά που έλεγαν ότι αγνοούσαν τις στρατηγικές. Ωστόσο, οι μαθητές που συμμετείχαν στον διάλογο διατύπωναν στην πλειονότητά τους εύστοχες κριτικές παρατηρήσεις για τα κείμενα.

(γραμμές 165-172)

Το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών που ενδιαφέρθηκαν βελτιώθηκε λίγο αλλά όχι σημαντικά στη φάση αυτή. Έκανα πολλές συστάσεις σε κάποιους μαθητές και σε κάποιες μαθήτριες για να ασχοληθούν πιο ουσιαστικά με τη διαδικασία και τόνισα για μια ακόμη φορά τα οφέλη της ενασχόλησής τους με την κριτική ανάγνωση των κειμένων. Το φαινόμενο της αδιαφορίας της Α΄ φάσης υπήρξε και στη φάση αυτή, σε μικρότερο όμως βαθμό.

Τέλος, στη φάση της ατομικής κριτικής ανάγνωσης η απροθυμία των μαθητών του Β3 να ασχοληθούν, παρά τις συστάσεις του διδάσκοντα, συνεχίστηκε όπως και το ενδιαφέρον κάποιων άλλων μαθητών, οι οποίοι εργάστηκαν συστηματικά αξιοποιώντας τις στρατηγικές και συμμετέχοντας ενεργά στη συζήτηση.

(γραμμές 194-204)

Κάποιοι/ες μαθητές και μαθήτριες έδειχναν απρόθυμοι/ες να ασχοληθούν ουσιαστικά με τα κριτικά ερωτήματα και την επεξεργασία των κειμένων. Συχνά παρέμβαينا με συστάσεις, γιατί μιλούσαν μεταξύ τους, ήταν αφηρημένοι/ες και δεν συγκεντρώνονταν. Υπήρξαν όμως και αρκετοί μαθητές, κυρίως μαθήτριες, οι οποίοι εργάστηκαν συστηματικά και δούλεψαν τα κείμενα εφαρμόζοντας τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης και συμμετέχοντας ενεργά στον διάλογο που αναπτύχθηκε¹²⁴.

8.5. Τα αποτελέσματα των ΣΥ.Κ.Α.Κ.

8.5.1. Οργάνωση του ερευνητικού υλικού των ΣΥ.Κ.Α.Κ.

Στην τελευταία φάση της έρευνας επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί η ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών και των τριών τμημάτων της Β΄ τάξης, τόσο των δύο πειραματικών τμημάτων στα οποία είχαν διδαχθεί συστηματικά οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό όσο και του τμήματος ελέγχου, στο οποίο είχε καλλιεργηθεί η

¹²⁴ Δεν ήταν εφικτό στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εξαιτίας πρακτικών δυσκολιών – κυρίως περιορισμένου χρόνου και μετατόπισης του ενδιαφέροντος της έρευνας σε θέματα ψυχολογίας – να διερευνηθεί πιο βαθιά και συστηματικά η έλλειψη ενδιαφέροντος και η μειωμένη συμμετοχή κάποιων μαθητών στη διαδικασία. Κάποιοι, ωστόσο, παράγοντες ήταν εμφανείς για το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών, όπως η κόπωσή τους λόγω του ωρολογίου προγράμματος και η πίεσή τους (χρονική και ψυχολογική) λόγω της προετοιμασίας τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις της επόμενης τάξης.

κριτική ανάγνωση κειμένων με άλλες διαδικασίες (όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της ατομικής συνέντευξης στον διδάσκοντα στο τμήμα αυτό το μάθημα της Ν. Γλώσσας).

Το ερευνητικό υλικό που συλλέχθηκε στη φάση αυτή ήταν: α) οι καταγραφές των μαθητών στις φωτοτυπίες των κειμένων εργασίας και στα τετράδιά τους και κυρίως β) οι απομαγνητοφωνημένες ομαδικές συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις των μαθητών για τα κείμενα εργασίας από τα ηχητικά αρχεία της καταγραφής τους.¹²⁵

Στις συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις των μαθητών του κάθε τμήματος το πλήθος των γλωσσικών ανταλλαγών μεταξύ των μαθητών αποδεικνύει ότι δεν επρόκειτο για ατομικές κριτικές αναγνώσεις κειμένων αλλά για κριτικές αναγνώσεις στο πλαίσιο μιας κοινότητας αναγνωστών ή μιας κοινότητας πρακτικής, για συλλογικές κριτικές αναγνώσεις, καθώς ο κάθε μαθητής αξιοποιούσε στην κριτική του ανάγνωση τις επισημάνσεις των συμμαθητών του και συμφωνούσε ή διαφωνούσε με αυτές καταγράφοντας τη δική του κριτική οπτική για το κείμενο. Ενδεικτικά, καταγράφονται κάποιες από τις γλωσσικές ανταλλαγές¹²⁶:

¹²⁵ Η απομαγνητοφώνηση έγινε από τον ίδιο τον διδάσκοντα-ερευνητή, ο οποίος μετέτρεψε τα ηχητικά αρχεία των συζητήσεων (με τη μορφή MP3) σε γραπτό κείμενο (με τη μορφή word του Microsoft Office). Όλες οι συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις ξεκινούσαν με την αναφορά από τον διδάσκοντα-ερευνητή της ημερομηνίας της συζήτησης, του τμήματος και της ενημέρωσης των μαθητών για την ηχογράφηση της συζήτησης. Η απομαγνητοφώνηση της φωνής των μαθητών έγινε με σκοπό την όσο πιστότερη απόδοση του περιεχομένου των λεγομένων τους. Οι παρεμβάσεις ήταν επουσιώδεις και αφορούσαν μια βασική γλωσσική εξομάλυνση του μεταγραμμένου κειμένου (διόρθωση εκφραστικών ημαρτημένων, αφαίρεση επαναλήψεων λέξεων κ.ά.). Δεν αποδόθηκαν, γιατί δεν σχετίζονται με τον σκοπό της συλλογής του παρόντος υλικού, οι παύσεις, ο επιτονισμός της φωνής και γενικότερα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία των συμμετεχόντων ομιλητών.

¹²⁶ Στη συζήτηση/κριτική ανάγνωση για το πολιτικό σκίτσο εμφανίστηκαν στο απομαγνητοφωνημένο υλικό 11 γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών του Β1, 7 μεταξύ των μαθητών του Β2 και 8 μεταξύ των μαθητών του Β3. Στη συζήτηση/κριτική ανάγνωση για το κείμενο διαμαρτυρίας εμφανίστηκαν στο αντίστοιχο υλικό 5 γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών του Β1, 4 μεταξύ των μαθητών του Β2 και 3 μεταξύ των μαθητών του Β3. Στη συζήτηση/κριτική ανάγνωση για το δημοσιογραφικό κείμενο εμφανίστηκαν στο αντίστοιχο υλικό 5 γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών του Β1, 5 μεταξύ των μαθητών του Β2 και 4 μεταξύ των μαθητών του Β3. Τέλος, στη συζήτηση/κριτική ανάγνωση των διαφημίσεων εμφανίστηκαν στο αντίστοιχο υλικό 2 γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών του Β1, 1 μεταξύ των μαθητών του Β2 και 3 μεταξύ των μαθητών του Β3. Η μείωση του αριθμού των γλωσσικών ανταλλαγών μεταξύ των μαθητών στις ομαδικές κριτικές αναγνώσεις των διαφημίσεων σχετίζεται και με τη σαφώς μικρότερη διάρκειά τους συγκριτικά με τις ομαδικές κριτικές αναγνώσεις για τα άλλα κείμενα. Η μικρότερη διάρκεια των ομαδικών κριτικών αναγνώσεων ενδεχομένως να σχετίζεται με το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών για το κείμενο ή με το ότι το κείμενο μπορεί να μην προσφερόταν για πλούσιες κριτικές αναγνώσεις.

- ⇒ Συμφωνώ. Θέλω να προσθέσω κιόλας ότι εμφανίζεται αυτός ο πολεμιστής, η Ευρωπαϊκή Ένωση, κατακτητή τον είπε ο Κώστας... (γραμμές 26-27, ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1** σε πολιτικό σκίτσο)
- ⇒ Και αυτό που είπε ο Σάκης, ότι είναι κομμουνιστής και εκφράζει ξεκάθαρα μια θέση κομμουνιστική θα διαφωνήσω... (γραμμές 152-153, ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2** σε πολιτικό σκίτσο)
- ⇒ Να προσθέσω σε αυτό που είπε η Τριδα και με το οποίο συμφωνώ απόλυτα... (γραμμή 117, ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3** σε πολιτικό σκίτσο)
- ⇒ Πέρα από το πρόβλημα παιδείας που λέει η Διλή είναι σίγουρα και η νοοτροπία και ο τρόπος ζωής που μεγάλωσαν. (γραμμές 157-158, ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3** σε κείμενο διαμαρτυρίας)
- ⇒ Και πάνω σε αυτό που είπε η Φωτεινή ότι δεν είναι ρατσιστής, γιατί δεν λέει ότι εγώ δεν θέλω καθόλου μετανάστες, εγώ πιστεύω ότι... (γραμμές 73-74, ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2** σε δημοσιογραφικό κείμενο)
- ⇒ Επομένως, ενισχύει αυτό που είπε η Δόμνα... (γραμμή 56, ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3** σε διαφημίσεις)

Το απομαγνητοφωνημένο κείμενο της κάθε ομαδικής συζήτησης/ κριτικής ανάγνωσης οργανώθηκε σε έναν πίνακα με δύο στήλες: στην πρώτη στήλη τοποθετήθηκε με συνεχή ανά γραμμή αρίθμηση το κείμενο της συζήτησης και στη δεύτερη στήλη καταγράφηκαν ο τύπος των ερωτήσεων/παρεμβάσεων του διδάσκοντα¹²⁷ και τα στοιχεία της ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών, όπως προσδιορίστηκαν στον λειτουργικό ορισμό. Τα στοιχεία αυτά δεν κατηγοριοποιήθηκαν στους τέσσερις άξονες του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, προκειμένου να καταμετρηθούν, αλλά υπολογίστηκαν ενιαία, καθώς ήταν πολύ δύσκολη η ένταξη όλων των κριτικών παρατηρήσεων των μαθητών σε αποκλειστικές κατηγορίες. Αφού ελέγχθηκε μέχρι το σημείο του κορεσμού (saturation) η διαδικασία της καταγραφής όλων των στοιχείων της κάθε ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών με άμεση αντιστοίχιση στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο, ενσωματώθηκαν τα πρόσθετα στοιχεία της αναγνώσεων των μαθητών από

¹²⁷ Όλες οι ερωτήσεις/παρεμβάσεις του διδάσκοντα συνέβαλαν στην προώθηση της συζήτησης/κριτικής ανάγνωσης και καμιά από αυτές δεν ήταν καθοδηγητική για τους μαθητές. Συνολικά για όλες τις διδασκαλίες και για τα τρία τμήματα έγιναν 48 παρεμβάσεις με βάση τις προσχεδιασμένες ερωτήσεις κριτικού γραμματισμού, 50 ανακεφαλαιωτικές παρεμβάσεις με σκοπό τη σύνοψη και τον έλεγχο της κατανόησης των απόψεων των μαθητών και 86 βολιδοσκοπήσεις (επεξηγήσεις, παρακίνηση για πρόσθετη ανάπτυξη ή συμμετοχή κ.ά.).

τις ατομικές καταγραφές τους, δηλαδή από τις σημειώσεις τους πάνω στις φωτοτυπίες των κειμένων που τους δόθηκαν και από τις σημειώσεις στα τετράδιά τους. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο, καθώς κάποιοι μαθητές δεν ήθελαν να συμμετέχουν στην ηχογράφηση της συζήτησης, επειδή αισθάνονταν άβολα και αμήχανα· ωστόσο, με τον τρόπο αυτόν εντάχθηκε στα δεδομένα της έρευνας και η δική τους φωνή. Στη συνέχεια, καταμετρήθηκαν συνολικά από τον διδάσκοντα-ερευνητή τα επιμέρους στοιχεία της ΣΥ.Κ.Α.Κ. από τις προφορικές κριτικές αναγνώσεις των μαθητών και τις καταγραφές τους (τεκμηριωμένες απόψεις και κριτικά σχόλια, ολοκληρωμένοι συλλογισμοί και επισημάνσεις που δηλώνουν τη σύνδεση του νοήματος με τις γλωσσικές ή τις σημειωτικές επιλογές του συγγραφέα-σχεδιαστή), τα οποία δεν επαναλαμβάνονταν, σχετίζονταν με τα ερωτήματα του κριτικού γραμματισμού, ήταν σαφή, τεκμηριώνονταν επαρκώς ή στηρίζονταν λογικά, δεν αποτελούσαν απλή περιγραφή και δεν απέρρεαν από μια πρωτοβάθμια κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου¹²⁸. Έτσι, προέκυψε ο βαθμός της ΣΥ.Κ.Α.Κ. για το κάθε τμήμα και για το καθένα από τα τέσσερα κείμενα (ή συστάδα κειμένων) που δόθηκαν στους μαθητές για κριτική επεξεργασία.

Παράλληλα με τη διαδικασία της ποσοτικής ανάλυσης της ΣΥ.Κ.Α.Κ. και της σύγκρισης των δεδομένων που προέκυψαν από αυτή επιχειρήθηκε και η ποιοτική συγκριτική θεώρηση των επιμέρους συλλογικών κριτικών αναγνώσεων ανάμεσα στα τρία τμήματα του σχολείου, στα δύο πειραματικά και στο τμήμα ελέγχου. Η ευρύτερη σύνδεση των στοιχείων της ΣΥ.Κ.Α.Κ. με τους άξονες του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό έγινε εφικτή στην ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα όχι μόνο για τη λειτουργικότητα των κατηγοριών του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και την επίδραση που έχει στις ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών αλλά και για τις αδυναμίες της κριτικής τους ανάγνωσης.

¹²⁸ Κατά την ανάλυση των στοιχείων της ΣΥ.Κ.Α.Κ. η διαδικασία του ελέγχου των δεδομένων από δεύτερο καταμετρητή αξιοποιήθηκε ενδεικτικά για κάποιες ΣΥ.Κ.Α.Κ. Στον έλεγχο αυτόν δέχτηκε να συμμετάσχει ο διδάσκων το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο τμήμα ελέγχου και συνεργευητής καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στην ενδεικτική αυτή καταμέτρηση ήταν μικρές, στοιχείο που συνέτεινε σε μια πιο αντικειμενική – όσο είναι δυνατόν – αξιολόγηση των κριτικών αναγνώσεων. Άλλωστε, η διαδρομή της επεξεργασίας του υλικού και η καταμέτρηση των επιμέρους στοιχείων της κάθε ΣΥ.Κ.Α.Κ. βρίσκεται στη διάθεση των αναγνωστών της παρούσας διατριβής και παρατίθεται στο Παράρτημά της.

Στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής παρατίθενται τα κείμενα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ. για να τα επεξεργαστούν κριτικά, το απομαγνητοφωνημένο υλικό της κάθε συζήτησης/κριτικής ανάγνωσης και η θεματική του ανάλυση με ενσωματωμένες σε αυτό τις σημειώσεις των μαθητών του κάθε τμήματος.

8.5.2. Ποσοτική ανάλυση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.

Σε κάθε τμήμα έγιναν τέσσερις διδασκαλίες (μιας διδακτικής ώρας) από τον ίδιο διδάσκοντα και με την ίδια διαδικασία. Οι συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις των διδασκαλιών αυτών μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε το περιεχόμενό τους.

Στους Πίνακες 28-30 αποτυπώνονται πληροφορίες για τη χρονική διάρκεια της κάθε συζήτησης/κριτικής ανάγνωσης των μαθητών του κάθε τμήματος και τα ποσοστά συμμετοχής των παρισταμένων μαθητών τόσο στις συζητήσεις αυτές όσο και μέσα από τις σημειώσεις που κράτησαν είτε στα περιθώρια των κειμένων εργασίας είτε στα τετράδιά τους.

Στην πρώτη και δεύτερη διδασκαλία η διάρκεια των συζητήσεων/κριτικών αναγνώσεων στο κάθε τμήμα ήταν περίπου η ίδια (από 16 έως 21 λεπτά στην πρώτη διδασκαλία και από 17 έως 21 λεπτά στη δεύτερη). Στην τρίτη διδασκαλία ο χρόνος της συζήτησης/κριτικής ανάγνωσης του τμήματος ελέγχου (15 λεπτά) υπολείπεται σημαντικά από αυτόν των πειραματικών τμημάτων (21 και 22 λεπτά). Στην τέταρτη διδασκαλία η διάρκεια της συλλογικής κριτικής ανάγνωσης του B1 ήταν διπλάσια σχεδόν από τα άλλα δύο τμήματα (17 λεπτά στο B1 έναντι 9 και 8 λεπτά αντίστοιχα στο B3 και B2). Γενικότερα, στο B1 ο μέσος όρος της διάρκειας των συζητήσεων/κριτικών αναγνώσεων ήταν μεγαλύτερος από τα άλλα τμήματα (Μ.Ο. 20'14''). Παρατηρείται, επίσης, ότι η διάρκεια των συζητήσεων/κριτικών αναγνώσεων για το τμήμα ελέγχου ήταν η μικρότερη συγκριτικά με τα δύο πειραματικά τμήματα.

Επιπλέον, το B1 εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής μαθητών στις συλλογικές κριτικές συζητήσεις, χωρίς ωστόσο μεγάλες διαφορές από τα άλλα τμήματα. Ο μέσος όρος της συμμετοχής των παριστάμενων μαθητών του B1 στις ομαδικές συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις για όλες τις διδασκαλίες είναι 58,71%, του B2 56,5% και του B3 54,06%. Αρκετά μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής παρατηρούνται, επίσης, για τους παριστάμενους μαθητές του B1 και ως προς τη

συμμετοχή τους και στις τέσσερις διδασκαλίες μέσω σημειώσεων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 14. Η μικρότερη συμμετοχή μέσω σημειώσεων στις διδασκαλίες παρατηρήθηκε για τους παριστάμενους μαθητές του Β3. Γενικότερα, η εικόνα της συμμετοχής των μαθητών του Β1 στις διδασκαλίες ήταν καλύτερη από τα άλλα δύο τμήματα τόσο ως προς τον χρόνο των κριτικών συζητήσεων/αναγνώσεων όσο και ως προς τη συμμετοχή τους σε αυτές είτε λαμβάνοντας τον λόγο είτε μέσω σημειώσεων που οι μαθητές κράτησαν στο περιθώριο των κειμένων που διάβασαν και στα τετράδιά τους.

Πίνακας 28. Χρονική διάρκεια συζητήσεων/κριτικών αναγνώσεων στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.

τμήμα Β1				
1 ^η διδασκαλία	2 ^η διδασκαλία	3 ^η διδασκαλία	4 ^η διδασκαλία	Μ.Ο.
21'14''	21'11''	21'24''	17'07''	20'14''
τμήμα Β2				
16'16''	17'17''	15'48''	9'39''	14'55''
τμήμα Β3				
18'03''	18'17''	22'16''	8'56''	16'73''
Μ.Ο.= μέσος όρος χρονικής διάρκειας συζητήσεων/κριτικών αναγνώσεων				

Πίνακας 29. Συμμετοχή των μαθητών στις συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις

τμήμα Β1											
1 ^η διδασκαλία			2 ^η διδασκαλία			3 ^η διδασκαλία			4 ^η διδασκαλία		
παρ. n	συμ. n	%	παρ. n	συμ. n	%	παρ. n	συμ. n	%	παρ. n	συμ. n	%
22	13	59,09	15	9	60	19	10	52,63	19	12	63,15
τμήμα Β2											
17	12	70,58	15	10	66,66	19	8	42,10	15	7	46,66
τμήμα Β3											
16	10	62,5	16	11	68,75	20	8	40	20	9	45
παρ. n= αριθμός παρισταμένων μαθητών στις διδασκαλίες											
συμ. n= αριθμός συμμετεχόντων μαθητών στις συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις											
% = ποσοστό επί τοις εκατό των μαθητών που συμμετείχαν στις συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις											

Πίνακας 30. Συμμετοχή μαθητών στις διδασκαλίες με σημειώσεις

τμήμα Β1											
1 ^η διδασκαλία			2 ^η διδασκαλία			3 ^η διδασκαλία			4 ^η διδασκαλία		
παρ. n	συμ. n	%	παρ. n	συμ. n	%	παρ. n	συμ. n	%	παρ. n	συμ. n	%
22	21	95,45	15	12	80	19	16	84,21	19	11	57,89
τμήμα Β2											
17	12	70,59	15	11	73,33	19	11	57,89	15	8	53,33
τμήμα Β3											
16	14	87,50	16	4	25	20	8	40	20	8	40

παρ.π= αριθμός παρισταμένων μαθητών στις διδασκαλίες
συμ.π= αριθμός συμμετεχόντων μαθητών στις συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις με σημειώσεις είτε στο περιθώριο των κειμένων είτε στα τετράδιά τους
%= ποσοστό επί τοις εκατό των μαθητών που συμμετείχαν στις συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις με σημειώσεις είτε στο περιθώριο των κειμένων είτε στα τετράδιά τους

Στον Πίνακα 31 αποτυπώνεται η καταμέτρηση/βαθμολόγηση των στοιχείων των ΣΥ.Κ.Α.Κ. που προέκυψαν από τις επιμέρους διδασκαλίες, και τα οποία εκφράζουν την ποσοτική αξιολόγηση των συλλογικών κριτικών αναγνώσεων του κάθε τμήματος. Παρατηρείται ότι οι μαθητές του Β1 κάνουν πιο πλούσιες κριτικές αναγνώσεις κειμένων από τους μαθητές των άλλων τμημάτων σε όλες τις διδασκαλίες. Το άθροισμα των στοιχείων ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών του Β1 και για τις τέσσερις διδασκαλίες είναι 121, των μαθητών του Β2 57 και των μαθητών του Β3 89. Οι μαθητές και των δύο πειραματικών τμημάτων, στους οποίους διδάχθηκαν οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό φαίνεται να υπερέχουν στις κριτικές τους αναγνώσεις σε σύγκριση με τους μαθητές του τμήματος ελέγχου.

Πίνακας 31. Ποσοτική αξιολόγηση στοιχείων ΣΥ.Κ.Α.Κ.

τμήμα	1 ^η διδασκαλία			2 ^η διδασκαλία			3 ^η διδασκαλία			4 ^η διδασκαλία		
	συζ.	σημ.	βαθ.	συζ.	σημ.	βαθ.	συζ.	σημ.	βαθ.	συζ.	σημ.	βαθ.
B1	39	3	42	28	3	31	24	1	25	21	2	23
B2	14	1	15	16	3	19	13	1	14	7	2	9
B3	28	4	32	19	2	21	19	1	20	14	2	16

ΣΥ.ΚΑ.Κ.= Συλλογική Κριτική Ανάγνωση Κειμένων

συζ.= στοιχεία των ΣΥ.Κ.Α.Κ. από τις συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις σε κάθε τμήμα

σημ.= στοιχεία της κριτικής ανάγνωσης κειμένων από σημειώσεις των μαθητών είτε στο περιθώριο των κειμένων εργασίας είτε στα τετράδιά τους (διαφορετικά από αυτά των συζητήσεων/κριτικών αναγνώσεων)

βαθ.= το άθροισμα των στοιχείων των ΣΥ.ΚΑ.Κ.

8.5.3. Ποιοτική ανάλυση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.

Σε δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των μαθητικών ΣΥ.Κ.Α.Κ. επιχειρήθηκε να συσχετιστούν κάποια στοιχεία των ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών του κάθε τμήματος, τα οποία ήταν συναφή με τις ομάδες των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό. Οι άξονες ποιοτικής ανάλυσης των μαθητικών ΣΥ.Κ.Α.Κ., οι οποίες λειτούργησαν ως ένα πλαίσιο συζήτησης των εκδοχών ή όψεων της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών ήταν οι εξής:

- I. Μέσο δημοσίευσης και ταυτότητα συγγραφέα-σχεδιαστή
- II. Οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων

III. Πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό

IV. Συναισθηματική επίδραση

V. Κοινωνική συμμετοχή/δράση¹²⁹

Στη συνέχεια, οι παραπάνω κατηγορίες αναλύονται ξεχωριστά για το κάθε κείμενο (ή συστάδα) κειμένων με στοιχεία που αντλούνται, περιγράφονται και παρατίθενται από τις ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών και των τριών τμημάτων.

8.5.3.1. Συλλογική κριτική ανάγνωση πολιτικού σκίτσου

1. Μέσο δημοσίευσης και ταυτότητα συγγραφέα-σχεδιαστή

Η κριτική ανάγνωση των μαθητών του **B1** επικεντρώθηκε κυρίως στον χρόνο δημοσίευσης, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο του κειμένου καθώς και στο κοινό στο οποίο απευθύνεται ο σχεδιαστής του. Οι μαθητές του **B2** επικεντρώθηκαν στην ιδεολογική ταυτότητα του σκιτσογράφου και έκαναν λόγο και αυτοί για την επικαιρότητα του σκίτσου. Οι μαθητές του **B3**, πέρα από την επικαιρότητα, σχολίασαν τον σκοπό του κειμενικού είδους (γελοιογραφία) και το βιογραφικό του συγγραφέα.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 44-48, 181-187)¹³⁰

Δημήτρης: Εγώ το είδα κάπως αλλιώς. Νομίζω ότι η Ευρώπη παρουσιάζεται ως προστάτης των λαών από τους «εχθρούς», φαίνεται αυτό από το σπαθί και τον σταυρό, και από ότι κατάλαβα με το «εχθρούς» εννοεί υπαίτιους τρομοκρατικών επιθέσεων, όπως αυτή που έγινε στο Sarlie Hebdo, γιατί η αφορμή για την επίθεση αυτή ήταν ένα σκίτσο του Μωάμεθ.

.....
Δήμητρα: Δεν συμφωνώ με τον Βασίλη. Ο γελοιογράφος είναι ένας Έλληνας ο οποίος ζει στην ελληνική πραγματικότητα, βιώνει μια περίοδο έντονης οικονομικής κρίσης, που όλα αυτά τα προβλήματα μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν την εικόνα της Ευρώπης στο έπακρο, είναι όμως μια πραγματικότητα στην Ελλάδα. Και σίγουρα αν απευθύνεται σε ένα ελληνικό κοινό, θα κάνει τον αποδέκτη να ταυτίζεται με αυτή την κατάσταση και να το βρίσκει ότι είναι κάτι που του αγγίζει μερικές ευαίσθητες χορδές.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 72-80, 134-139)

Μαντώ: Ουσιαστικά εκθέτει την αρνητική στάση που έχουν εκείνοι που κυβερνούν την Ευρώπη και ίσως να εκθέτει ουσιαστικά και τις σοσιαλιστικές του πεποιθήσεις, διότι όλο αυτό το σκίτσο είναι υπέρ του λαού, υπέρ της εργατικής τάξης,

¹²⁹ Στο μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό η κατηγορία της κοινωνικής συμμετοχής/δράσης διαπερνούσε όλες τις στρατηγικές, καθώς προωθούσε αφενός της επίγνωση από τους μαθητές/κριτικούς αναγνώστες των στερεοτύπων, αδικιών, προκαταλήψεων, ανισοτήτων κ.ά. και αφετέρου τους «καλούσε» σε δράση, ώστε να αλλάξουν μέσα από τον προβληματισμό και τη συνειδητοποίηση τις οπτικές τους με γνώμονα την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη. Στην ποιοτική ανάλυση των ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών κρίθηκε σκόπιμο για να αναδειχθεί αυτή η θεμελιακή πλευρά του κριτικού γραμματισμού η κατηγορία της κοινωνικής συμμετοχής/δράσης να αναφερθεί και να αναλυθεί ξεχωριστά.

¹³⁰ Τα αποσπάσματα των μαθητικών ΣΥ.Κ.Α.Κ. που καταγράφονται είναι ενδεικτικά και επιβεβαιώνουν κάποιες πτυχές της ανάλυσης. Ολόκληρες οι ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών βρίσκονται μαζί με την κωδικοποίησή τους στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

είναι υπέρ της υποστήριξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλους, ανεξαρτήτως κοινωνικών και οικονομικών συμφερόντων. Επομένως, ουσιαστικά καταδικάζει τα κυβερνητικά όργανα της Ευρώπης και πιστεύει ότι δεν υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως θα έπρεπε, και ότι θα έπρεπε να δίνεται περισσότερη βάση σε βασικές αξίες, οι οποίες αφορούν όλους τους ανθρώπους.

.....
Ηλία: Αν σκεφτούμε ότι το σκίτσο αυτό είναι του 2019 που είχαν γίνει πάρα πολλά θέματα ... αυτό που πέρασε η Ευρώπη... ότι μπορείς να κάνεις αυτό το αστείο για το Ισλάμ... για τον Μωάμεθ... μέσα από μια διαμαρτυρία που είχε γίνει σε μια εφημερίδα γαλλική ... δεν ήταν; Άμα βρίσεις, ξέρω γω, τα θεία στην Ελλάδα ... δεν ξέρω στην Ευρώπη... είναι ποινικό αδίκημα. Ενώ με το Ισλάμ δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Οπότε είναι πιο πολύ η επικαιρότητα. Εκεί δουλεύει.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 138-144)

Α. *Να ρωτήσω κάτι. Θεωρείτε ότι η άποψη του σκιτσογράφου στους μουσουλμάνους είναι φιλική ή εχθρική; Είναι αντίθετος απέναντί τους ή φιλικά διακείμενος;*

Χρύσα: Είναι σίγουρα φιλικά διακείμενος, όπως δείχνει και το βιογραφικό του σημείωμα, τα βιβλία του έχουν μεταφραστεί στα γαλλικά και στα τούρκικα. Οπότε αυτό είναι ένα σημαντικό τεκμήριο για να καταλάβουμε ότι είναι φιλικά διακείμενος.

II. Οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων

Οι μαθητές του **B1** επισήμαναν την αντιευρωπαϊκή οπτική του κειμένου, το ότι η Ευρώπη παρουσιάζεται φαινομενικά ως προστάτιδα των λαών παρέχοντας στους πολίτες της εικονική ελευθερία και ανέλυσαν τα εικονιζόμενα στο σκίτσο πρόσωπα και τα λόγια τους, την κατάσταση στην οποία βρίσκονται και τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι μαθητές του **B2** έκαναν λόγο για την ειρωνική και αδιάφορη στάση της Ευρώπης στους πολίτες της, καθώς δεν φροντίζει για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Η οπτική του σκιτσογράφου θεώρησαν οι μαθητές ότι είναι πολιτική (μεταφέρει σοσιαλιστικές ιδέες) και ότι δείχνει μια αρνητική στάση απέναντι στον φονταμενταλισμό των Μουσουλμάνων προσπαθώντας να γελοιοποιήσει τον Μωάμεθ. Οι μαθητές διαχώρισαν τα πρόσωπα που προβάλλονται στο σκίτσο: από τη μια τους θεσμούς της Ε.Ε. που ενσαρκώνει ο Σταυροφόρος και από την άλλη τον λαό, τους πολίτες της Ευρώπης. Και η κριτική ανάγνωση των μαθητών του **B3** επικεντρώθηκε στον ευρωσκεπτικισμό του σκιτσογράφου και το ότι αυτός στηλιτεύει τις παθογένειες της Ε.Ε. μέσα από τη διάκριση των συμφερόντων της από αυτά των πολιτών της. Ωστόσο, οι μαθητές του **B3** είχαν μια διαφορετική κριτική ανάγνωση με τους μαθητές του **B2** και θεώρησαν ότι η στάση του σκιτσογράφου ήταν θετική απέναντι στους Μουσουλμάνους, λόγω του βιογραφικού του.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 12-15)

Κώστας: [...] Αυτή η γελοιογραφία είναι κατά της Ευρώπης και ουσιαστικά κρίνει την Ευρώπη με το να λέει ότι η Ευρώπη κατακτά αυτόν τον λαό και δεν κάνει τίποτα καλό. Το μόνο καλό που ισχυρίζονται ότι κάνουν, λέει εδώ με ειρωνεία είναι πως επιτρέψανε σε μια εφημερίδα να κάνει ένα σκίτσο του Μωάμεθ. Αστείο...

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 24-32, 37-50)

Αντώνης: Ουσιαστικά είναι αυτό που είπε η Μαντώ. Από τη μια έχουμε τον λαό, ο οποίος αναφέρει τα προβλήματα, τις σκέψεις και όλα τα θέματα με τα οποία έχει δυσανασχετήσει και από την άλλη βλέπουμε με μια γελοία απεικόνιση από τον σκιτσογράφο και όσον αφορά και τα λόγια του Ευρωπαίου δεν έχουν και αυτά κάποιο βασικό επιχείρημα. Οπότε, λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη καταλαβαίνουμε ότι ο δημιουργός θέλει να ειρωνευτεί την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία σαν απάντηση για το πού είναι τα ευρωπαϊκά ιδεώδη λέει ότι ο καθένας είναι ελεύθερος να κάνει ένα σκίτσο του Μωάμεθ. Κάτι δηλαδή ανούσιο σε σχέση με τα υπόλοιπα ιδεώδη που θα έπρεπε να πληροί.

Βαγγέλης: Εγώ θέλω να δώσω λίγο παραπάνω έμφαση στο ότι οι θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι απεικονισμένοι ως Σταυροφόροι. Και κουβαλάνε πάνω τους το σήμα του ευρώ, έναν σταυρό στην φανέλα του Σταυροφόρου, που είναι οι θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης και απέναντί του είναι το πόπολο, ένας φτωχός ρακένδυτος, είναι ένα παιδάκι, ένας γέρος, μια γυναίκα, η μέση τάξη, η κατώτερη τάξη, οι εργάτες κλπ. Και παρατηρούμε ότι παρόλο που υπάρχει μια ανάγκη να λυθούν κάποια θέματα που έχουν πραγματική ουσία, η Ευρωπαϊκή Ένωση αποφασίζει να απαξιώσει αυτά τα προβλήματα, να απαξιώσει τον κόσμο που έχει αυτά τα προβλήματα και θέλει να λυθούν και να ασχολείται με ζητήματα θρησκευτικού φονταμενταλισμού. Συγκεκριμένα ενάντια στον ισλαμικό φονταμενταλισμό. Λέει ότι έχουμε την ελευθερία να κάνουμε σκίτσα κατά του Μωάμεθ. Ταυτόχρονα όμως φοράει την πανοπλία του Σταυροφόρου, έχει το σπαθί στο ζωνάρι, ένας συμβολισμός για τον θρησκευτικό φονταμενταλισμό της Ευρώπης. Αυτό.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 138-144)

Α. *Να ρωτήσω κάτι. Θεωρείτε ότι η άποψη του σκιτσογράφου στους μουσουλμάνους είναι φιλική ή εχθρική; Είναι αντίθετος απέναντί τους ή φιλικά διακεείμενος;*

Χρύσα: Είναι σίγουρα φιλικά διακεείμενος, όπως δείχνει και το βιογραφικό του σημείωμα, τα βιβλία του έχουν μεταφραστεί στα γαλλικά και στα τούρκικα. Οπότε αυτό είναι ένα σημαντικό τεκμήριο για να καταλάβουμε ότι είναι φιλικά διακεείμενος.

III. Πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό

Οι μαθητές του **B1** ανέλυσαν γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές του σκιτσογράφου τεκμηριώνοντας την κριτική τους ανάγνωση και σχολιάζοντας τη χρήση συμβόλων, μικροπερίοδου λόγου, παροντικών και παθητικών ρημάτων κ.ά. Οι μαθητές του **B2** κυρίως συζήτησαν για την πολιτική διάσταση του σκίτσου, χωρίς να συνδέουν όμως την κριτική τους ανάγνωση με τις γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές του σκιτσογράφου. Οι μαθητές του **B3** αξιοποίησαν πιο συστηματικά γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές του σκιτσογράφου στην κριτική τους ανάγνωση, ερμήνευσαν τα σύμβολα (π.χ. την ιστορικότητα του Σταυροφόρου-κατακτητή), τον χώρο (μέγεθος μορφών κ.ά.), τις αντιθέσεις κ.ά.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 133-151)

Δημήτρης: Επίσης, γλωσσικά η άποψή του φαίνεται στο πώς παραθέτει από την αρχή τα παράπονα του λαού, που είναι μικροπερίοδος λόγος, με μικρές προτάσεις, το σχήμα είναι υποκείμενο και ρήμα μόνο, είναι βασικά μόνο αυτά και είναι μια έντονη, κλιμακωτή απαρίθμηση, που θέλει να δείξει ότι τα προβλήματα όσο πάνε και αυξάνονται. Και από την άλλη η λύση που δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι απλώς μπορείς να κάνεις ένα σκίτσο, ας πούμε, που είναι μια ξεκάθαρη ειρωνεία. Θέλει να περάσει κάπως την ευρωσκεπτικιστική του άποψη.

Δ. Ωραία. Το ασύνδετο σχήμα και η ειρωνεία λοιπόν, ως βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά. Ποιος άλλος; Άννα...

Άννα: Όσον αφορά τα ρήματα που χρησιμοποιούνται βλέπουμε ότι όταν μιλάει ο άνθρωπος στον λαό έχει το «μεγαλώνει» και το «καταρρέουν» που είναι σε χρόνο ενεστώτα, που δηλώνει ότι αυτές είναι κάποιες καταστάσεις που ισχύουν, είναι διαχρονικές και δεν αλλάζουν. Έχει, επίσης, το «συρρικνώνονται» και το «απαγορεύονται» που είναι παθητικά και δεν μας λέει ουσιαστικά από ποιους αλλά και στον λόγο (στην φουσκίτσα) που μιλάει η Ευρώπη έχει το «περίμενε» που είναι προστακτική και το θαυμαστικό δίπλα. Βλέπουμε επίσης ότι ο λαός ουσιαστικά είναι λίγο πιο αποστασιοποιημένος με τα ρήματα που χρησιμοποιεί να είναι στο τρίτο πρόσωπο, ενώ η Ευρώπη απευθύνεται στον λαό, κατευθείαν, και του μιλάει και στον ενικό.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 174-195)

Λευτέρης: Νομίζω ότι αυτό που είπε ο Βαγγέλης δεν ισχύει πολύ, γιατί άμα ήταν δεξιός δεν θα τον ένοιαζε τόσο αυτή η άποψη. Θα έλεγε ότι αυτό που γίνεται είναι κάτι σωστό, γιατί κάποιιοι άνθρωποι κερδίζουν μέσα από αυτό. Αλλά δεν θα έβγαине να πάει φτιάξει ένα τέτοιο σκίτσο για να περάσει κάποιες ιδεολογίες που περνάει αυτό το σκίτσο.

Δ. Ωραία. Οι άλλοι τι πιστεύετε; Μαντώ...

Μαντώ: Εγώ βασικά θα ήθελα να συμφωνήσω με τον Βαγγέλη αναφορικά με το ότι το σκίτσο αυτό δεν αντανακλά κάποια συγκεκριμένη κομματική πεποίθηση. Τα ζητήματα στα οποία αναφέρεται απαιτούν κομβικά προβλήματα, τα οποία μαστίζουν τις κοινωνίες στο σύνολό τους. Ίσως αυτά αυτή τη στιγμή να είναι πιο έντονα ανάμεσα σε συγκεκριμένες τάξεις, ανάμεσα σε συγκεκριμένους ανθρώπους. Παρόλα αυτά δεν πιστεύω ότι είναι θέμα αριστερών – δεξιών. Θα μπορούσε να επεκταθεί. Για παράδειγμα η ανεργία είναι ένα θέμα που μας αφορά όλους. Η Υγεία, τα δικαιώματα τα ανθρώπινα, η Παιδεία, γενικότερα. Προφανώς επηρεάζει ορισμένα άτομα περισσότερο αλλά θα μπορούσε να επεκταθεί. Πρόκειται για προβλήματα που κλυδωνίζουν όλες τις κοινωνίες στο εσωτερικό τους. Και όταν μια κοινωνία υποφέρει από κάτι, αυτό θα μπορούσε πολύ εύκολα να επεκταθεί ως πανδημία ουσιαστικά. Δηλαδή προφανώς και οι απόψεις αυτές είναι πιο λαϊκοκρατούμενες, πιο σοσιαλιστικές αλλά παρόλα αυτά δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ΚΚΕ, Οικολόγοι Πράσινοι κλπ. Είναι ένα σκίτσο το οποίο θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει κοινωνίες σε διάφορα μέρη του κόσμου και πιο συγκεκριμένα στην Ευρώπη τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 82-90, 98-110)

Δ. Πολύ καλά. Δείτε και το δεύτερο ερώτημα... Πώς θα αξιολογήσουμε το αποδεικτικό υλικό που χρησιμοποιεί; Μιχάλη...

Μιχάλης: Κατ' αρχάς όπως προαναφέρθηκε πριν (δεν θυμάμαι από ποιον) η αμφίεση του ανθρώπου δεξιά είναι αμφίεση Σταυροφόρου. Μια έτσι εμφάνιση, η οποία έχει μείνει στην Ιστορία ως κάτι πολύ αρνητικό. Δεξιά βλέπουμε ένα παιδί και τη μητέρα του, που του κρατάει το χέρι, αυτό το σχέδιο, ο τρόπος που έχει ζωγραφίσει τον κάθε χαρακτήρα, βλέπουμε μέχρι και τα δόντια του, ο πατέρας στα αριστερά είναι πιο δυνατός. Βλέπουμε έτσι αντιθέσεις απλές και μέσω αυτών των αντιθέσεων προσπαθεί να πείσει τους αναγνώστες.

Λιλή: Όπως ανέφερε ο Μιχάλης, στο σκίτσο ο άντρας φαίνεται να έχει μπαλώματα επάνω, κάποιιοι δεν φαίνονται καλά, είναι σκιασμένοι, δηλαδή σαν να μην υπάρχουν, σαν να μην έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να εκφέρουν την άποψή τους απέναντι στον δυνατό, ο οποίος φοράει το κράνος, κρατάει και το σπαθί και φαίνεται να έχει μια υπεροχή έναντι των υπολοίπων. Είναι ένας γέρος, ένα παιδάκι, δηλαδή δείχνει μια απλή οικογένεια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε σύγκριση με τη δύναμη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά με την αρνητική της χροιά.

Δ. Πολύ ωραίο το σχόλιο της Λιλής, γιατί εστιάζει στις διαφορετικές κατηγορίες, πολλοί – ένας, αδύναμοι – ισχυρός, πολλές αντιθέσεις. Ναι...

Γρηγόρης: Να συμπληρώσω κάτι σε αυτό που είπε η Λιλή. Ο κύριος δεξιά είναι σχεδιασμένος σκόπιμα πολύ μεγαλύτερος από τους άλλους, για αν δείξει την αντίθεση και το θέμα της εξουσίας ...

IV. Συναισθηματική επίδραση

Οι μαθητές του **B1** επισήμαναν τη συναισθηματική κατάσταση των εικονιζόμενων προσώπων (π.χ. την ανησυχία των πολιτών) και των τρόπων που ο σκιτσογράφος επιχειρεί να επηρεάσει συναισθηματικά τους αναγνώστες του με γλωσσικές επιλογές όπως η προστακτική έγκλιση, η στίξη, η χρήση συμβόλων, υπερβολών κ.ά. Οι μαθητές του **B2** έκαναν λόγο για «ισχυρά ρήματα» που προκαλούν συναισθήματα στον αναγνώστη και οι μαθητές του **B3** σχολίασαν (όπως και οι μαθητές του B1) τη συναισθηματική κατάσταση του λαού, την αγανάκτησή του για την καταπάτηση των δικαιωμάτων του αναγνωρίζοντας τη συναισθηματική επιρροή που ασκείται στους αναγνώστες του κειμένου με γλωσσικές επιλογές όπως τα «φορτισμένα» ρήματα, το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, τη χρήση προστακτικής και τη στίξη.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 153-169)

Βασίλης: Εγώ θέλω να πω ότι φαίνεται μέσα στο σκίτσο το πόσο ανήσυχιο είναι οι ευρωπαϊκοί λαοί απέναντι σε κάποιον θεσμό όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, γιατί άμα δούμε ακόμα και το μέγεθος του Σταυροφόρου σε σχέση με των πολιτών, είναι περίπου διπλάσιος, δηλαδή συν ότι έχει και το σπαθί που δηλώνει την επιβολή της τάξης κλπ... συν ότι είναι τρομαγμένοι οι πολίτες, οι άλλοι που τους προκαλεί θαυμασμό ότι κάποιος αντιστέκεται σε αυτά. Αλλά και αυτός φαίνεται λίγο τρομαγμένος, δεν φαίνεται σε απόλυτη ηρεμία. Αυτό θέλει να δείξει το πόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση ουσιαστικά εξουσιάζει τους λαούς και ίσως κάνει πράγματα αυθαίρετα.

Δ. Ωραία. Σας επηρεάζει συναισθηματικά αυτό το σκίτσο, σας δημιουργεί κάποια αντίδραση; Εσείς συμφωνείτε, διαφωνείτε με όλο αυτό; Θα το κάνατε διαφορετικά, αν ήσασταν οι σκιτσογράφοι; Τι πιστεύετε; Γιώργο...

Γιώργος: Προσπαθεί να επηρεάσει συναισθηματικά τον αναγνώστη, γιατί βλέπουμε έχει κάποιες εικόνες, ας πούμε, το σύμβολο του ευρώ, τη σημαία της ευρωπαϊκής ένωσης, τα σκισμένα ρούχα και έχουμε πει και την προστακτική (στο «για περίμενε»), οπότε είναι πολύς βασικός τρόπος για να πείσει τον αναγνώστη του, να τον επηρεάσει συναισθηματικά.

(αποσπάσμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 103-108)

Μανώλης: Εγώ πιστεύω ότι μεγάλη σημασία έχουν και τα ρήματα που χρησιμοποιεί. Είναι δηλαδή ισχυρά, «μεγαλώνει», «καταρρέουν», «απαγορεύονται». Και αυτά εκφράζουν ακόμα περισσότερο την αγανάκτηση του λαού.

Δ. Όταν λες «ισχυρά ρήματα» τι εννοείς;

Μανώλης: Εννοώ ότι προκαλούν έτσι συναισθήματα στον αναγνώστη...

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 72-81, 91-97)

Χρήστος: Κατ' αρχάς συμφωνώ με αυτά που λέει η Χρύσα και ήθελα να πω πως εντοπίζω κάποια στοιχεία λαϊκισμού που ας πούμε ο γελοιογράφος προσπαθεί να μας πείσει και παράλληλα να ταχθεί υπέρ των ανθρώπων που υποστηρίζουν τα δικαιώματα αυτά και απέναντι στην κοινή γνώμη. Λέει ότι υπάρχει μια αγανάκτηση του πλήθους που υποστηρίζει τέτοιες απόψεις, είναι σαν να κάνει κάποια επίκληση στο θυμικό του αναγνώστη. Άμα ο άλλος δει ότι η ανεργία μεγαλώνει, τα εργατικά δικαιώματα συρρικνώνονται και δεν παίρνουν απάντηση, σίγουρα θα ταχθεί υπέρ αυτών που δεν παίρνουν απάντηση και ζητάνε κάποια βασικά στοιχεία. Και η μόνη αντιμετώπιση που υπάρχει από τη μεριά της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η ειρωνεία.

.....
Δ. Ωραία. Άλλος; Να πούμε κάτι για τη συναισθηματική επίδραση και όχι μόνο τη λογική. Ζένια...

Ζένια: Όσον αφορά τον λόγο των πολιτών, παρατηρούμε μικρές προτάσεις που δίνουν ένταση στον λόγο και συναισθηματικά φορτισμένα ρήματα, όπως «μεγαλώνει», «συρρικνώνονται», «καταρρέουν»...

Δ. Οπότε σε επηρεάζει συναισθηματικά η ένταση των ρημάτων που υπάρχει μέσα από τα ρήματα. Ωραία.

V. Κοινωνική συμμετοχή/δράση

Μέσα από την κριτική ανάγνωση των μαθητών του **B1** διαφαίνεται η επίγνωση του ευρωσκεπτικιστικού πνεύματος του κειμένου και η αποδοχή της άποψης του σκιτσογράφου για τη φαινομενική ελευθερία που παρέχει η Ευρώπη στους πολίτες της και για την ανάγκη που αυτοί έχουν για άρση των αδικιών και για τη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου. Η φαινομενική ελευθερία και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τονίζεται και από τους μαθητές του **B2**, οι οποίοι θεωρούν ότι ο σκιτσογράφος μεταφέρει σοσιαλιστικές ιδέες μέσα από το κείμενό του και αμφισβητεί την Ε.Ε. Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η αμφισβήτηση αυτή δεν είναι θέμα ιδεολογικής ταυτότητας αλλά πραγματικής κατάστασης για την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη σήμερα. Την ίδια ανάγνωση κάνουν και οι μαθητές του **B3**, τονίζοντας ότι οι πολίτες της Ευρώπης, όπως είναι οι αναγνώστες του σκίτσου, τάσσονται κατά της καταπάτησης των δικαιωμάτων των Ευρωπαίων πολιτών και συνειδητοποιούν την εικονική ελευθερία που τους παρέχεται.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 181-187, 207-213)

Δήμητρα: Δεν συμφωνώ με τον Βασίλη. Ο γελοιογράφος είναι ένας Έλληνας ο οποίος ζει στην ελληνική πραγματικότητα, βιώνει μια περίοδο έντονης οικονομικής κρίσης, που όλα αυτά τα προβλήματα μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν την εικόνα της

Ευρώπης στο έπακρο, είναι όμως μια πραγματικότητα στην Ελλάδα. Και σίγουρο αν απευθύνεται σε ένα ελληνικό κοινό, θα κάνει τον αποδέκτη να ταυτίζεται με αυτή την κατάσταση και να το βρίσκει ότι είναι κάτι που του αγγίζει μερικές ευαίσθητες χορδές.

.....
Παναγιώτα: [...] Επίσης, για το προηγούμενο ζήτημα ήθελα να πω ότι συμφωνώ με τη Δήμητρα ότι επηρεάζει τον αναγνώστη επειδή απευθύνεται σε όλους όσους νιώθουν αδικημένοι, καταπιεσμένοι, ότι δεν μπορούν να αλλάξουν, να επηρεάσουν την κατάσταση, θίγει καθολικά ζητήματα, όπως φτώχεια, ανελευθερία μερικές φορές κλπ., αναφέρεται στην επικαιρότητα και ζητά κάποια πράγματα που τα θέλουν όλοι – μέσω της ειρωνείας του απέναντι στην Ευρώπη – ζητά δημοκρατία, ελευθερία και ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 52-58, 180-195)

Μαντώ: Συμφωνώ με όσα ειπώθηκαν. Θα ήθελα να προσθέσω ουσιαστικά ότι αυτό το σκίτσο αποτελεί μια μορφή διακωμώδησης και σατιρισμού της άποψης ότι στην Ευρώπη υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και ότι μέσα από την ευρωπαϊκή ήπειρο οι άνθρωποι έχουν μια καλύτερη ανθρωπιστική προσέγγιση των δικαιωμάτων τους και ουσιαστικά σκιαγραφεί πόσο επιφανειακό είναι όλο αυτό. Ναι μεν λέμε ότι στην Ευρώπη διακινούνται τα ανθρωπιστικά δικαιώματα αλλά στην πραγματικότητα αυτό δεν υφίσταται.

.....
Μαντώ: Εγώ βασικά θα ήθελα να συμφωνήσω με τον Βαγγέλη αναφορικά με το ότι το σκίτσο αυτό δεν αντανakλά κάποια συγκεκριμένη κομματική πεποίθηση. Τα ζητήματα στα οποία αναφέρεται απαιτούν κομβικά προβλήματα, τα οποία μαστίζουν τις κοινωνίες στο σύνολό τους. Ίσως αυτά αυτή τη στιγμή να είναι πιο έντονα ανάμεσα σε συγκεκριμένες τάξεις, ανάμεσα σε συγκεκριμένους ανθρώπους. Παρόλα αυτά δεν πιστεύω ότι είναι θέμα αριστερών – δεξιών. Θα μπορούσε να επεκταθεί. Για παράδειγμα η ανεργία είναι ένα θέμα που μας αφορά όλους. Η Υγεία, τα δικαιώματα τα ανθρώπινα, η Παιδεία, γενικότερα. Προφανώς επηρεάζει ορισμένα άτομα περισσότερο αλλά θα μπορούσε να επεκταθεί. Πρόκειται για προβλήματα που κλυδωνίζουν όλες τις κοινωνίες στο εσωτερικό τους. Και όταν μια κοινωνία υποφέρει από κάτι, αυτό θα μπορούσε πολύ εύκολα να επεκταθεί ως πανδημία ουσιαστικά. Δηλαδή προφανώς και οι απόψεις αυτές είναι πιο λαϊκοκρατούμενες, πιο σοσιαλιστικές αλλά παρόλα αυτά δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ΚΚΕ, Οικολόγοι Πράσινοι κλπ. Είναι ένα σκίτσο το οποίο θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει κοινωνίες σε διάφορα μέρη του κόσμου και πιο συγκεκριμένα στην Ευρώπη τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 56-60, 72-81)

Μιχάλης: Ναι. Ακριβώς όπως είπε και η Χρύσα βλέπουμε ότι το πλήθος μιλάει για ανεργία, για έλλειψη παιδείας, για πολύ έτσι σημαντικά δικαιώματα και η απάντηση του ατόμου αυτού, είναι κάτι πολύ πιο δευτερεύον. Δηλαδή κατ' ουσία αυτό που εγώ καταλαβαίνω είναι ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ανίκανη. Δεν προσφέρει τα βασικά και εξασφαλίζει ψεύτικη ελευθερία.

.....
Χρήστος: Κατ' αρχάς συμφωνώ με αυτά που λέει η Χρύσα και ήθελα να πω πως εντοπίζω κάποια στοιχεία λαϊκισμού που ας πούμε ο γελοιογράφος προσπαθεί να μας πείσει και παράλληλα να ταχθεί υπέρ των ανθρώπων που υποστηρίζουν τα δικαιώματα αυτά και απέναντι στην κοινή γνώμη. Λέει ότι υπάρχει μια αγανάκτηση του πλήθους που υποστηρίζει τέτοιες απόψεις, είναι σαν να κάνει κάποια επίκληση στο θυμικό του αναγνώστη. Άμα ο άλλος δει ότι η ανεργία μεγαλώνει, τα εργατικά δικαιώματα συρρικνώνονται και δεν παίρνουν απάντηση, σίγουρα θα ταχθεί υπέρ αυτών που δεν παίρνουν απάντηση και ζητάνε κάποια βασικά στοιχεία. [...]

8.5.3.2. Συλλογική κριτική ανάγνωση κειμένου διαμαρτυρίας

1. Μέσο δημοσίευσης και ταυτότητα συγγραφέα-σχεδιαστή

Οι μαθητές του **B1** συζήτησαν για τις ανώνυμες συλλογικότητες που έγραψαν το κείμενο διαμαρτυρίας, το κοινό στο οποίο οι συλλογικότητες αυτές απευθύνονται (στους Ορθοδόξους του νομού Ημαθίας) και τον σκοπό τους (να κινητοποιήσουν το κοινό, ώστε να αντιδράσει για τη διδασκαλία της θεματικής των «Έμφυλων Ταυτοτήτων» στα Γυμνάσια) καθώς και προβληματίστηκαν για το είδος του κειμένου (επιστολή ή άρθρο). Παρόμοια, και οι μαθητές του **B2** παρατήρησαν τη θρησκευτική ταυτότητα των συντακτών του κειμένου και σχολίασαν το θέμα της ενημέρωσης παρατηρώντας από τη μια ότι οι συντάκτες του κειμένου είναι ενημερωμένοι για τις αλλαγές που έκανε το Υπουργείο Παιδείας ως προς το θέμα της διδασκαλίας των «Έμφυλων Ταυτοτήτων» και από την άλλη ότι δεν είναι ενημερωμένοι για την κοινότητα των ΛΟΑΤΚΙ (LGBQI). Οι μαθητές του **B3** θεώρησαν ότι το κείμενο-έκκληση των θρησκευτικών ομάδων της Ημαθίας προς το Υπουργείο Παιδείας από τη μια δείχνει αξιόπιστο, εφόσον το υπογράφουν αρκετές συλλογικότητες, από την άλλη όμως η απουσία επιστημόνων στις συλλογικότητες αυτές μειώνει την αξιοπιστία του.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 4-44)

Δέσποινα: Πρώτα από όλα το κείμενο είναι δημοσιευμένο στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα των πολυτέκνων του νομού Ημαθίας. Οπότε προφανώς οι αποδέκτες είναι οι πολύτεκνοι και γενικά οι κάτοικοι του νομού Ημαθίας, το κειμενικό είδος είναι άρθρο με τίτλο «Διαμαρτυρία για τον άξονα Έμφυλες Ταυτότητες», και φαίνεται ότι η στάση του συγγραφέα είναι αρνητική απέναντι σε αυτό το θέμα.

Δ. Συμφωνείτε οι άλλοι; Είναι άρθρο; Ναι...

Γεωργία: Είναι άρθρο. Μοιάζει με μια έκκληση σε όλους τους ανθρώπους της κοινότητας αυτής να κινητοποιηθούν.

Δ. Ωραία... Ναι ...

Άννα: Δεν θα το χαρακτηρίζα επιστολή ας πούμε επειδή έχει ... στο τέλος δηλαδή το υπογράφουν κάποιοι. Είναι αυτό που είπε η Γεωργία. Κάτι πιο γενικό. Δηλαδή το δημοσιεύουν κάπου για να το δουν οι περισσότεροι. Δεν το στέλνουν.

Δ. Πολύ ωραία η παρατήρηση. Δηλαδή είναι μια επιστολή, η οποία κοινοποιείται μέσα από κάποια ιστοσελίδα, από ένα άρθρο. Είναι επώνυμο το άρθρο αυτό;

Άννα: Στο τέλος λέει Ενωμένη Ρωμοσύνη Θεολόγων... και στην αρχή λέει κάτι. Λέει στην αρχή διαμαρτυρία για τον άξονα από τις συλλογικότητες, μπλα, μπλα, μπλά και το ίδιο γράφει και στο τέλος.

Δ. Ωραία. Άρα οι συντάκτες του άρθρου είναι οι «συλλογικότητες»; Τι πιστεύετε; Βάσω...

Βάσω: Ναι είναι σίγουρα αυτοί που αναφέρονται εκεί και επίσης θέλει να πει ότι δεν απευθύνονται απλά στο κοινό αλλά ζητάνε και κάποια αιτήματα, όπως το Υπουργείο, οι καθηγητές, οι μαθητές, το σχολείο κλπ... Άρα δεν προσπαθούν να παρουσιάσουν τη γνώμη τους αλλά προσπαθούν να αλλάξουν.

Δ. Να επηρεάσουν κατά κάποιον τρόπο. Παναγιώτα...

Παναγιώτα: Συμφωνώ ότι επιθυμούν να επηρεάσουν όσους το διαβάζουν αλλά δεν συμφωνώ ότι το έχει γράψει μια ενωμένη... , ας πούμε ένας Σύλλογος ολόκληρος, δεν θεωρώ ότι όλοι στην Ένωση Θεολόγων έχουν αυτή τη στάση απέναντι στο θέμα ούτε στην Ενωμένη Ρωμιοσύνη ούτε στον Σύλλογο Πολυτέκνων.

Α. Για ποιον λόγο το λες αυτό;

Παναγιώτα: Δεν θεωρώ ότι... Θεωρώ ότι βάζουν την Ένωση ως κάλυμμα, προκειμένου να εκφράσουν οι υπεύθυνοι τις θέσεις τους, γιατί...

Α. Δεν κατονομάζονται πρόσωπα, αλλά το ευρύτερο σύνολο.

Παναγιώτα: Δεν θεωρώ ότι θα μπορούσαν πάρα πολλοί άνθρωποι να καταλήξουν σε ένα τόσο απόλυτο συμπέρασμα. Να μην έχουν πληθώρα απόψεων και στάσεων απέναντι στο θέμα.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 30-42)

Ηλέκτρα: Εγώ θα ήθελα να δηλώσω ότι ο συγγραφέας προσπαθεί να δείξει αξιόπιστος και πλήρως ενημερωμένος αναφέροντας στην αρχή γενικά τι αλλαγές έκανε το Υπουργείο Παιδείας, ποιους θεματικούς άξονες έδωσε και για το μέσο στο οποίο δημοσιεύεται αυτό το κείμενο, ότι είναι το διαδίκτυο, ένα αρκετά αναξιόπιστο μέσο, καθώς ο καθένας μπορεί να δημοσιεύσει ό,τι θέλει, ελεύθερα, δεν υπάρχουν δικλείδες ασφαλείας ούτε περιορισμοί. Οπότε δεν είναι αρκετά αξιόπιστο. Επίσης, όπως είπαν και πριν τα παιδιά, είναι άνθρωποι οι οποίοι συνδέονται με τη θρησκεία, επίσης ζουν στην επαρχία, οπότε πολλές φορές βρίσκονται λίγο πίσω από τους ανθρώπους της πόλης. Οπότε και αυτοί που γράφουν το κείμενο δεν είναι και πολύ ενημερωμένοι ως προς αυτή την κοινότητα. Ξέρουν μόνο ό,τι είπε το Υπουργείο. Οπότε δεν θεωρώ ότι είναι πολύ αξιόπιστο το μέσο και δεν με έχει πείσει. Αν και θεωρώ ότι για τους ανθρώπους που ήδη θα έτειναν προς αυτή την άποψη είναι αρκετά πειστικός.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 12-26)

Χρήστος: Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κείμενο θα χαρακτηριζόταν πιο αναξιόπιστο αλλά δεδομένων των πληροφοριών που παρατίθενται σχετικά με τους Συλλόγους, με τα ΓΕΧΑ, τον Δήμο, πιστεύω ότι είναι αρκετά αξιόπιστο και έχει τις υπογραφές αρκετών ανθρώπων. Οπότε είναι αξιόπιστο.

Α. Συμφωνείτε οι άλλοι; Ότι το κείμενο είναι αξιόπιστο; Ναι, Χρύσα...

Χρύσα: Εντάξει. Οι συλλογικότητες οι οποίες το υπογράφουν είναι ουσιαστικά δύο συλλογικότητες, είναι θρησκευτικές ομάδες, είναι μια Ένωση Πολυτέκνων του νομού Ημαθίας, Ένωση Ενωμένη Ρωμιοσύνη, έτσι λέγεται... Βλέπουμε τα δύο από τα τέσσερα να είναι του Νομού Ημαθίας και απουσία επιστημόνων, ανθρώπων που έχουν σχέση με τη φιλολογία, την ψυχολογία... Οπότε εντάξει από τη στιγμή που μιλάμε για ένα κείμενο το οποίο εναντιώνεται σε μια απόφαση του Υπουργείου Παιδείας θα έπρεπε να υπάρχουν και τέτοιοι άνθρωποι.

Α. Αρα θεωρείς ότι το κείμενο είναι μεροληπτικό, γιατί εστιάζει σε μια συγκεκριμένη άποψη.

Χρύσα: Ναι και μονομερές.

II. Οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων

Οι μαθητές του **B1** επισήμαναν ότι η στάση των συντακτών του κειμένου ήταν αρνητική για τη διδασκαλία των «Εμφυλών Ταυτοτήτων» στο Γυμνάσιο και θεώρησαν τη συμπεριφορά των συλλογικοτήτων που υπογράφουν το κείμενο προσβλητική για τους ομοφυλόφιλους. Παρατήρησαν ότι η οπτική των συντακτών είναι μονοδιάστατη και δεν εκφράζεται στο κείμενο η φωνή ούτε των μαθητών ούτε της κοινότητας των ΛΟΑΤΚΙ. Παρόμοια και οι μαθητές του **B2** τόνισαν την ομοφοβική στάση των συντακτών του κειμένου και την πρόθεσή τους να

περιθωριοποιήσουν την ομάδα των ΛΟΑΤΚΙ αποσιωπώντας όσους έχουν αντίθετη γνώμη με αυτούς και μιλούν εξ ονόματος των παιδιών, οι οποίοι ενδεχομένως να διαφωνούν με τις απόψεις τους. Κάποιοι από τους μαθητές θεώρησαν αναγκαία την παρέμβαση των γονέων και άλλοι απaráδεκτη. Την ίδια κριτική άσκησαν και οι μαθητές του **B3** θεωρώντας ρατσιστική τη στάση των συντακτών του κειμένου, την οποία απέδωσαν στην ελλιπή ενημέρωση/εκπαίδευσή τους ή στη νοοτροπία τους. Επισήμαναν, ότι απουσιάζει η άποψη των επιστημόνων για το φύλο (κοινωνικό και βιολογικό), η άποψη του Υπουργείου Παιδείας και η εμπειρία των ίδιων των μαθητών από την ελληνική πραγματικότητα. Οι μαθητές όλων των τμημάτων, προκειμένου να υποστηρίξουν τη θετική τους στάση απέναντι στη διδασκαλία της θεματικής των «Έμφυλων Ταυτοτήτων» κατέγραψαν και τη δική τους θετική εμπειρία για το θέμα ως μαθητές του Γυμνασίου όταν εφαρμόστηκε η θεματική εβδομάδα και υπήρξαν οι αντιδράσεις αυτές.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 108-119, 160-178)

Ρένα: Θέλω να πως δύο πράγματα. Πρώτα από όλα παρατηρούμε μια μεγάλη διάκριση ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί». Συγκεκριμένα, λέει για το «αυτούς» και καλά αυτοί ενάντια σε μας... ότι προσπαθούν να βλάψουν όλους «εμάς», τους υπόλοιπους.

Α. Ποιοι είναι «αυτοί» και ποιοι είμαστε «εμείς»;

Ρένα: Υποτίθεται ότι «εμείς» είμαστε η πλειοψηφία του συνόλου, είμαστε τα παιδιά, οι καθηγητές, οι γονείς... και αυτοί είναι η ανωμαλία του πληθυσμού, αυτό το μικρό κομμάτι που όλο και μεγαλώνει... μεγαλώνει και έρχεται να μας βλάψει, υποτίθεται. Και το παρατηρούμε αυτό στα ρήματα που χρησιμοποιεί, που λέει ότι «υποχρεώνονται τα παιδιά μας», «εξωθούνται τα παιδιά μας», «οδηγείται η νεολαία μας σε μια ηθική εξαχρέωση».

.....
Α. [...] Θα ήθελα να ρωτήσω αν υπάρχουν πρόσωπα, φωνές μέσα στο κείμενο που θα έπρεπε να μιλήσουν και όμως αποσιωπώνται από τους συντάκτες. Υπάρχουν κάποιοι που δεν προβάλλεται η φωνή τους και ποιοι είναι αυτοί;

Άννα: Εντάξει. Νομίζω ότι προφανώς όσοι ανήκουν στην κοινότητα των LGBTQI, δεν ακούμε τη δική τους άποψη, η οποία θα είναι αντίθετη με το κείμενο και το πιο σημαντικό επειδή χρησιμοποιούν πολύ έντονα το «τα παιδιά μας» δεν ακούμε την άποψη των παιδιών, τα οποία προφανώς θα υπάρχουν παιδιά που συμφωνούν αλλά θα υπάρχουν και παιδιά που θα διαφωνούν με αυτή την άποψη.

Α. Ωραία. Άλλος θέλει να υποστηρίξει κάτι άλλο; Δημήτρη...

Δημήτρης: Στο τέλος ένα από τα αιτήματα είναι ότι καλούμε τους μαθητές των γυμνασίων να απουσιάσουν όλα τα παιδιά από τον συγκεκριμένο άξονα, δηλαδή προτρέπει τους γονείς να πούνε στα παιδιά τους να μην πάνε σε εκείνα τα μαθήματα. Όπου ουσιαστικά όμως το ζητάτε αυτό... αλλά τι θέλουν οι γονείς και τι θέλουν τα ίδια τα παιδιά... Αν θέλουν να γίνει αυτό, αν θέλουν να λείπουν από αυτό το μάθημα και διαφωνούν. Προτού ζητήσουμε να μην είναι τα παιδιά αυτά στο μάθημα ας ρωτήσουμε την άποψή τους πρώτα.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 110-143)

Α. Θεωρείτε ότι κάποιοι αποκλείονται από το κείμενο αυτό ενώ θα έπρεπε να συμμετέχουν, κατά τη γνώμη σας και ποιοι είναι αυτοί; Αν υπάρχουν. Αντιγόνη...

Αντιγόνη: Περισσότερο φαίνονται να αποκλείονται οι ξένοι. Ένα κύριο επιχείρημα είναι πως οι ιδεολογίες και οι θεωρίες αυτής της κοινότητας είναι αντίθετες προς την παράδοση και την ορθόδοξη πίστη, τα ήθη και τα έθιμα του λαού, όπως αναφέρει. Άρα σίγουρα αναφέρεται στους Έλληνες και αναφέρει συνεχώς η πατρίδα μας, η χώρα μας, όλα αυτά. Οπότε θέλει να επικαλεστεί και το εθνικό αίσθημα των γονέων.

Δ. Πολύ καλά. Αρτεμις...

Αρτεμις: Επίσης, πρακτικά δεν είμαι σίγουρη ότι μπορεί να συμβεί αλλά σε κάθε κείμενο πρέπει να υπάρχει και ο αντίλογος... οπότε είναι κάπως προωθημένη η άλλη άποψη, και είναι επιστημονικό, και τεκμηριώνεται επιστημονικά, όπως είπαν και κάποιοι συμμαθητές μου, και αυτό δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο. Προφανώς αν ήθελε να αναδείξει και την άλλη πλευρά δεν θα προσπαθούσε με τα τεχνάσματα που αναφέραμε να αποκρύψει την άλλη πλευρά.

Δ. Άλλος θέλει να πει κάτι άλλο για αυτούς που αποκρύπτονται; Αντρέα...

Αντρέας: Θεωρώ ότι αποκρύπτονται οι νέοι. Είναι σαν να μην τους αφήνει να αποφασίσουν. Δεν ρώτησαν τι πιστεύουν. Είπαν στους γονείς προστατεύστε τους νέους από αυτό.

Δ. Ωραία. Φωτεινή, θέλεις να πεις κάτι;

Φωτεινή: Είναι καλό που απευθύνονται στους γονείς, γιατί οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τις επιλογές των παιδιών και τα παιδιά δεν πρέπει να έχουν αυτές τις απόψεις από αυτή την ηλικία.

Δ. Ωραία...

Φωτεινή: Δεν νομίζω ότι έχουν το δικαίωμα τα παιδιά από αυτή την ηλικία...

Αλέξια: Μα ο γονιός αυτό που πρέπει να κάνει είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, να δείξει στο παιδί τον κόσμο και να αφήσει το παιδί να αποφασίσει. Υποχρέωση του γονιού δεν να πει στο παιδί κάνε αυτό γιατί εγώ το θεωρώ σωστό. Άσχετα αν είναι σωστό. Η υποχρέωση του γονιού είναι να δείξει τα πάντα στο παιδί αμερόληπτα, χωρίς να παίρνει μέρος και να πει στο παιδί «αυτός είναι ο κόσμος αποφάσισε τι θέλεις να κάνεις».

Φωτεινή: Είναι δικαίωμα του γονιού όμως αν θέλει να παρουσιάσει τα πάντα.

Αλέξια: Όχι δεν είναι δικαίωμα του γονιού, γιατί ξεχνάς τα δικαιώματα του παιδιού. Το παιδί δεν είναι ιδιοκτησία του γονιού.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. Β3, γραμμές 129-138)

Χρήστος: Σαφέστατα διαφωνώ με τις απόψεις που εκφέρονται στο κείμενο. Το κείμενο ισχυρίζεται ότι προκειμένου να διασφαλιστούν οι ηθικές αρχές, τα ήθη και τα έθιμα του ελληνικού έθνους δεν θα πρέπει να διδάσκεται μια θεματική ενότητα στη θεματική εβδομάδα, παραμερίζοντας ανθρώπινα δικαιώματα και σε ένα όριο καταπατώντας τα κιόλας. Οπότε και διαφωνώ. Όσον αφορά για το δεύτερο ερώτημα, δηλαδή το τι θα έπρεπε να γίνει σχετικά με τη θεματική εβδομάδα και ποια θα έπρεπε να είναι η στάση, νομίζω ότι τη χρονιά που έγινε η θεματική εβδομάδα, ήμασταν στην γ' γυμνασίου. Οπότε βασικά κάναμε το συγκεκριμένο θέμα. Δεν παρουσιάστηκε κανένα πρόβλημα και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί ουσιαστικά να μην διδαχθεί το συγκεκριμένο θέμα.

III. Πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό

Οι μαθητές του Β1 σχολίασαν στην κριτική τους ανάγνωση τις απόλυτες θέσεις που εκφράζουν οι συντάκτες του κειμένου, τις αντιφάσεις, τις υπερβολές, την αυθαίρετη αναλογία και δήθεν αυθεντία (προφητεία του Κοσμά του Αιτωλού), τα επιχειρήματα (λογικά και ανεδαφικά), τη χρήση των τονισμένων γραμμάτων και τη χρήση παθητικής σύνταξης για την απόκρυψη των «δραστών». Παρόμοιες ήταν

και οι παρατηρήσεις των μαθητών του **B2**, οι οποίοι αναφέρθηκαν ιδιαίτερα στην έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων όπως και των μαθητών του **B3**, οι οποίοι επισήμαναν τη χρήση προσβλητικού/επιθετικού λεξιλογίου για την κοινότητα των ΛΟΑΤΚΙ και σχολίασαν τον τρόπο που οι συντάκτες του κειμένου αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της ηθικής αγωγής.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 45-57, 73-101)

Δ. Θεωρείτε ότι είναι υπερβολικά αυτά που λέγονται στο κείμενο; Ας περάσουμε να σχολιάσουμε λίγο την οπτική και τα πρόσωπα. Δημήτρα...

Δημήτρα: Επειδή μας έχετε ζητήσει να κάνουμε μια κριτική ανάγνωση και νομίζω ότι εμείς όλοι διαφωνήσαμε μεταξύ μας, καθώς το συζητήσαμε, ότι αυτό το μάθημα επηρεάζει τα παιδιά να γίνουν ομοφυλόφιλοι... και αυτό το θεωρεί κάτι λάθος ... και βρήκα έτσι κάποια παραδείγματα, επίθετα, χαρακτηρισμούς γενικότερα που δείχνουν αυτή την απόλυτη θέση, όπως λέει «καινοφανείς θεωρίες», τα παιδιά των σχολείων τα λέει «μας, σαν να τα προστατεύει και να προσπαθεί να επηρεάσει τον άλλον, με διάφορα θαυμαστικά, ρήματα, όπως το «εξωθούνται» και παρουσιάζεται γενικά ότι το να είσαι ομοφυλόφιλος είναι μια ανωμαλία και είναι λάθος. Και όλο αυτό οδηγεί στην περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών.

Δ. Ωραία. Δημήτρη...

Δημήτρης: Εγώ θέλω να σταθώ λίγο στην αξιοπιστία του κειμένου. Βασικά είναι δύο τα σημεία: στο τέλος αναφέρει με έντονα γράμματα μια προφητεία ενός αγίου «θα δούμε και θα ζήσουμε τα Σόδομα και τα Γόμορρα στο σχολείο μας» που κάνει μια αναλογία που ο κατακλυσμός που έγινε στα Σόδομα και τα Γόμορρα και όλες αυτές οι καταστροφές ταυτίζονται δηλαδή... το αντιπαραθέτει με την ομοφυλοφιλία, που είναι μια αυθαίρετη αναλογία, γιατί δεν υπάρχει κάποια υποστήριξη, γιατί ας πούμε πρέπει να γίνεται αυτό, γιατί πρέπει να γίνεται αυτή η σύγκριση και πάλι δεν υπάρχει αιτιολόγηση ακριβώς από κάτω που κάνει μια ρητορική ερώτηση. «Είναι φανερό ότι οι θεωρίες αυτές...οντολογία». Δηλαδή όλο αυτό δεν είναι φυσιολογικό, θέλει να πει. Δεν υπάρχει η απαραίτητη υποστήριξη σε όλο αυτό με κάποια τεκμήρια, κάποια facts, που το κάνουν όλο αυτό και την επιχειρηματολογία του αναξιόπιστη.

Δ. Πολύ ωραία. Παναγιώτα...

Παναγιώτα: Επίσης θα ήθελα να πω αυτό: ότι οδηγούμαστε κάπως αβίαστα στο να διαφωνήσουμε με το κείμενο, λόγω της απολυτότητάς του. Το μόνο επιχειρήμα που εκφράζει είναι ότι ... το μόνο ουσιαστικό επιχειρήμα που να έχει κάποια βάση και να μην στηρίζεται στη θρησκεία ή σε οτιδήποτε άλλο που δεν θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο σε μια δημοκρατική, έννομη κοινωνία είναι το ενδεχόμενο υπαρξιακού κλονισμού. Εμένα δεν αρκεί όμως ένα επιχειρήμα για να με πείσει. Και επίσης για την απολυτότητα, η οποία μας οδηγεί στο να διαφωνήσουμε, γιατί νομίζω ότι διαφωνούμε, είναι ... φαίνεται σε πολλά πράγματα όπως στο ότι τέλος αυθαίρετα αναφέρει ότι η LGBTQI κοινότητα διαπράττει έγκλημα. Επίσης, αναφέρει ότι είναι μια διεστραμμένη ιδεολογία, αναφέρει ότι δεν είναι φυσιολογικό. Είναι σαν απλά να εκφράζει τις απόψεις του. Δεν στηρίζει αυτά που λέει. «Ηθική εξαχρείωση» είναι πιο έντονος όρος...

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 214-215)

Κ.Α.3. Αναφέρεται σε ιατρικούς όρους για να πείσει αλλά δεν είναι ειδικό οι συντάκτες και δεν αναφέρονται έρευνες ή άλλες αποδείξεις.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 113-120)

Χρύσα: Επίσης, λέει χαρακτηριστικά ότι «με τέτοια σενάρια εκπληρώνει το Υπουργείο της συνταγματική του υποχρέωση για την ηθική αγωγή των Ελλήνων;» Σε ποια ηθική αναφέρεται ακριβώς; Στην ηθική αυτή που δημιουργεί η Εκκλησία και όλο το θρησκευτικό σώμα; Γιατί η ηθική ετεροκαθορίζεται και δεν το καθορίζει μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Οπότε δεν μπορεί να κατηγορεί το Υπουργείο για

παράβαση της υποχρέωσής του να ηθικοποιεί τους νέους, από τη στιγμή που η ηθική είναι κάτι το συζητήσιμο και πρέπει να πραγματοποιείται και να συντελείται από πάρα πολλούς παράγοντες.

IV. Συναισθηματική επίδραση

Οι μαθητές του **B1** επισήμαναν τους χαρακτηρισμούς (επίθετα) που οι συντάκτες του κειμένου αποδίδουν στους «Άλλους», τη χρήση της στίξης (θαυμαστικό, ρητορικό ερώτημα) και του πρώτου πληθυντικού προσώπου (μας) με σκοπό οι συντάκτες του κειμένου να επηρεάσουν τους αναγνώστες (π.χ. γονείς) για να προστατεύσουν τα παιδιά τους αλλά και να φανεί το ενδιαφέρον των ίδιων για τους μαθητές και τη διαπαιδαγώγησή τους. Και οι μαθητές του **B2** έκαναν λόγο για την επίκληση στο συναίσθημα των γονέων και των μεγαλύτερων σε ηλικία ανθρώπων, προκειμένου να προστατεύσουν τους μαθητές με λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες, την ειρωνεία μέσω στίξης και τη χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου. Την ίδια ανάγνωση έκαναν και οι μαθητές του **B3** εστιάζοντας και αυτοί στη στίξη, το λεξιλόγιο και τη χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου για τη δημιουργία μιας ενιαίας/κοινής στάσης για το θέμα.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 186-202)

Βάσω: Ας πούμε υπάρχουν πολλές υπερβολές και πολλές λέξεις πολύ έντονες, ας πούμε «διστραμμένος», «Σόδομα και Γόμορρα», «ηθική εξαχρείωση».

Άννα: Αυτό που λέμε τώρα είναι όπως λέει και η Παναγιώτα ότι πρέπει να εκφράζει κάποιος όλες τις απόψεις για ένα θέμα, όταν τις παραθέτει με σεβασμό και αντικειμενικά. Δείχνει ότι και εκείνος είναι πολύ πιο σίγουρος για τον εαυτό του και ότι τα επιχειρήματα που θέτει ενάντια σε όλες τις υπόλοιπες απόψεις είναι πιο βάσιμα. Ενώ τώρα χρησιμοποιεί το συναίσθημα, τη θρησκεία, την επίκληση στη φράση του άγιου Κοσμά η οποία δεν είναι αυθεντία για όλους και μας οδηγεί να πούμε αυτά που λέει είναι βλακείες, δεν έχουν βάση.

Α. Ωραία. Ναι...

Παναγιώτα: Επίσης, θα ήθελα να σημειώσω ότι αναφέρει πολύ συχνά «τα παιδιά μας» και την «πατρίδα μας» για να απευθυνθεί, να δείξουν ότι νοιάζονται για το μέλλον του τόπου, για τα παιδιά τα ίδια και να απευθυνθεί σε αυτούς, ότι εγώ σας υποστηρίζω και είμαι εδώ για το καλό σας.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 58-67, 80-98)

Ζωή: [...] Βλέπουμε το πώς το 2019, τη σύγχρονη εποχή υπάρχουν πάρα πολλοί, οι οποίοι εξακολουθούν να το αρνιούνται και δεν μπορούν να δεχτούν κάτι που βρίσκεται ανάμεσά μας. Και στο κείμενο επικρατεί, όπως ανέφερε και η Αθηνά και η επίκληση στη λογική αλλά κυρίως υπάρχει η επίκληση στο συναίσθημα, καθώς φαίνεται ότι και το Υπουργείο με τη δήλωσή του μιλάει για ένα αγόρι, το οποίο βρίσκεται στην κοινωνία και στη συνέχεια οι οργανώσεις αναφέρουν το πώς καλούν οικογένειες και παιδιά να εναντιωθούν σε αυτή τη διστραμμένη... δηλαδή χρησιμοποιεί λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των ανθρώπων.

.....
Βιβή: [...] Και μετά λέει και διάφορα πράγματα για να κάνει επίκληση στο συναίσθημα όπως την ηθική αγωγή των νέων και αναφέρεται στην παράδοση, στα ήθη και στα έθιμα, στην πίστη, που είναι όλα πράγματα που τα άτομα που θα επισκέπτονταν μια

τέτοια ιστοσελίδα του νομού Ημαθίας, προφανώς μεγαλύτεροι άνθρωποι, δεν νομίζω ότι θα ήταν κάποιος νέος.

Δ. Γιατί θεωρείς ότι θα ήταν μεγαλύτερης ηλικίας;

Βιβή: Αρχικά δεν νομίζω ότι νέοι, ας πούμε παιδιά, θα είναι πολύτεκνοι. Οπότε επίσης οι περισσότεροι νέοι δεν είναι τόσο συνδεδεμένοι με τη θρησκεία. Και όπως βλέπουμε όλα αυτά, όλοι αυτοί που έχουν γράψει είναι Ένωση Θεολόγων... και άλλοι που τα έχουν γράψει. Οπότε προσπαθεί... όλες αυτές οι λέξεις σημαίνουν πολλά πράγματα για ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας και το επικαλείται για να πείσει γι' αυτό που λέει.

Δ. Ωραία. Πολύ καλά. Άρτεμις...

Άρτεμις: Πολλές φορές αναφέρει τα παιδιά μας, άρα απευθύνεται στους γονείς, και όχι σε ανθρώπους νεαρής ηλικίας, τη νέα γενιά, ας πούμε, και το γεγονός ότι θέλει να δημιουργήσει την έννοια της συλλογικότητας και ότι όλοι πρέπει να εναντιωθούμε σε αυτό, γιατί χρησιμοποιεί το α' πληθυντικό πρόσωπο, σχεδόν σε όλο το κείμενο.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. Β3, γραμμές 178-182)

Κ.Α.1. Το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο δηλώνει ότι οι συντάκτες και οι αναγνώστες μοιράζονται κοινά πράγματα και είναι φυσικά αντίθετοι με τη διδασκαλία των «Εμφυλων Ταυτοτήτων».

Κ.Α.1. Το κείμενο ευαισθητοποιεί τους γονείς και επηρεάζει το συναίσθημά τους, γιατί αναφέρεται στα παιδιά τους και τους καλεί να τα προστατέψουν.

V. Κοινωνική συμμετοχή/δράση

Η συνειδητοποίηση των υπερβολών, των αναπόδεικτων στοιχείων και της ιδεοληψίας των συντακτών του κειμένου, οι οποίοι επιθυμούν την ακύρωση της διδασκαλίας των «Εμφυλων Ταυτοτήτων» στα Γυμνάσια, πριν ακόμα αυτή εφαρμοστεί, δημιούργησε αντιδράσεις στους μαθητές και των τριών τμημάτων. Οι μαθητές διαφώνησαν με τους συντάκτες του κειμένου και βάσισαν τις αντιδράσεις αυτές, πέρα από την αξιολόγηση της τεκμηρίωσης του κειμένου και της ταυτότητας των συντακτών του, και στη δική τους θετική εμπειρία, καθώς όταν γράφτηκε το κείμενο φοιτούσαν στην Γ' τάξη του Γυμνασίου και ενεπλάκησαν στη θεματική εβδομάδα και σε δραστηριότητες σχετικές με τις «Εμφυλες Ταυτότητες».

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. Β1, γραμμές 209-230)

Ρένα: Μπορούμε εμείς μέσω της εμπειρίας μας, κάποια παιδιά, αρχικά, επειδή το άρθρο δεν είναι επίκαιρο, επειδή έχουμε περάσει από αυτό και πειραματιστήκαμε για τα θέματα αυτά στο γυμνάσιο, να πούμε ότι πολλές από τις κατηγορίες που κάνουν αυτές οι θεολόγοι δεν ισχύουν και θα έπρεπε προτού γίνουν αυτές οι αναρτήσεις, να έχουν γίνει οι δράσεις αυτές και μετά να κριθούν.

Δ. Εσείς που τα βιώσατε όλα αυτά;

Παναγιώτα: Δεν υπήρξε κανένας επηρεασμός. Γιατί λέει «εύκολα καταλαβαίνει κανείς ότι τα παιδιά εξωθούνται στην κοινότητα αυτή», στην ομοφυλοφιλία. Δεν συμβαίνει αυτό. Απλά είχαμε μια πληροφόρηση.

Άννα: Ακριβώς. Εμείς, στο δικό μας τμήμα το κάναμε με μορφή εργασιών. Κάποιοι είχαν το θέμα του εθισμού κ.ά. όσα θέματα αναφέρονταν τα είχαμε χωρίσει σε ομάδες.

Δ. Όλους του άξονες.

Άννα: Ακριβώς. Εμείς είχαμε την ομοφυλοφιλία. Και μπορώ να πω ότι η καθηγήτρια που ήταν υπεύθυνη δεν μπορώ να πω ότι δεν είχε ενδιασμούς για το τι θα συμπεριλάβουμε στην εργασία μας, επειδή στην Ελλάδα κάποια πράγματα είναι λίγο αμφιλεγόμενα για το συγκεκριμένο θέμα αλλά έληξε με τελείως πολιτισμένη συζήτηση.

Περιμέναμε ότι κάποιοι θα γελάγανε, θα κοροϊδεύανε με κάποια πράγματα. Αντιθέτως, ήταν μια πολύ πολιτισμένη συζήτηση που οδήγησε σε έναν υγιή προβληματισμό.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 200-207)

Αντρέας: Είχαμε μια προσωπική εμπειρία, εκείνη την πρώτη χρονιά, ήταν αυτό που είπε και ο Αντώνης. Ενημερωτικό περισσότερο. Μάθαμε ότι υπάρχουν αυτά και αυτά. Δεν μας είπαν ότι... δεν μας δίδασκαν να αλλάζουμε το φύλο μας και αυτά που λέει εδώ. Εδώ βάζει σάλτσα ουσιαστικά λέγοντας στους γονείς ότι ξέρεις το παιδί σας θα γίνει ομοφυλόφιλος αν τα ακούσει αυτά. Είναι απλά μια ενημέρωση για κάποιες κοινωνικές ομάδες. Άρα, δεν έχει καν γνώση γι' αυτό, αφού είναι η πρώτη χρονιά που εφαρμόστηκε.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 129-143)

Χρήστος: Σαφέστατα διαφωνώ με τις απόψεις που εκφέρονται στο κείμενο. Το κείμενο ισχυρίζεται ότι προκειμένου να διασφαλιστούν οι ηθικές αρχές, τα ήθη και τα έθιμα του ελληνικού έθνους δεν θα πρέπει να διδάσκεται μια θεματική ενότητα στη θεματική εβδομάδα, παραμερίζοντας ανθρώπινα δικαιώματα και σε ένα όριο καταπατώντας τα κιόλας. Οπότε ναι διαφωνώ. Όσον αφορά για το δεύτερο ερώτημα, δηλαδή το τι θα έπρεπε να γίνει σχετικά με τη θεματική εβδομάδα και ποια θα έπρεπε να είναι η στάση, νομίζω ότι τη χρονιά που έγινε η θεματική εβδομάδα, ήμασταν στην γ' γυμνασίου. Οπότε βασικά κάναμε το συγκεκριμένο θέμα. Δεν παρουσιάστηκε κανένα πρόβλημα και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί ουσιαστικά να μην διδαχθεί το συγκεκριμένο θέμα.

Δ. Ωραία. Άλλος που θέλει να πει τη γνώμη του; Για το αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε; Ναι, Έλενα...

Ζένα: Διαφωνώ κάθετα με την οπτική που παρουσιάζεται, κυρίως γιατί έχει ένα ρατσιστικό υπόβαθρο και νομίζω ότι όλη η άποψη ξεκινά από εκεί και επίσης πιστεύω ότι η ενέργεια για τη θεματική εβδομάδα είναι κάτι θετικό.

8.5.3.3. Συλλογική κριτική ανάγνωση δημοσιογραφικού κειμένου

1. Μέσο δημοσίευσης και ταυτότητα συγγραφέα-σχεδιαστή

Οι μαθητές του **B1** επισήμαναν ότι το κείμενο είναι επώνυμο, γραμμένο από έναν πανεπιστημιακό δάσκαλο και δημοσιευμένο αρκετά χρόνια πριν (το 2008) σε έγκυρη ηλεκτρονική εφημερίδα, η οποία ενδεχομένως εκφράζει μια συγκεκριμένη πολιτική οπτική. Και οι μαθητές του **B2** εστίασαν στην ιδιότητα του συγγραφέα ως πανεπιστημιακού δασκάλου αναφορικά με την αξιοπιστία των όσων αυτός υποστηρίζει. Παρόμοια κριτική ανάγνωση έκαναν και οι μαθητές του **B3** εστιάζοντας περαιτέρω στη μελέτη του βιογραφικού του συγγραφέα σε σχέση με την τεκμηρίωση των θέσεών του.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 6-11)

Ρένα: Αρχικά αξιολογώντας το μέσο δημοσίευσης του κειμένου, είναι ένα επώνυμο κείμενο, γνωρίζουμε τον συγγραφέα και είναι δημοσιευμένο στο διαδίκτυο, βέβαια ήταν αρχικά δημοσιευμένο στην εφημερίδα. Άρα υποθέτουμε ότι υπάρχει κάποια συντακτική επιτροπή από πίσω, πριν δημοσιευτεί το κείμενο. Και απευθύνεται στον ελληνικό λαό γιατί είναι δημοσιευμένο στο Βήμα που είναι μια ελληνική εφημερίδα.

Δ. Ωραία. Καθορίζεται καθόλου από αυτά που είπες η ιδεολογική ταυτότητα;

Ρένα: Ναι. Ανάλογα με την εφημερίδα ή μπορεί να υπάρχει κάποια πολιτική πίσω από την εφημερίδα ή να εκφράζει κάποια πολιτική.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 87-105)

Α. Πολύ ωραία. Να ρωτήσω κάτι σχετικό με αυτό που λέει ο Αντώνης. Η ταυτότητα του συγγραφέα, ότι είναι καθηγητής Πανεπιστημίου, μας επηρεάζει κατά κάποιον τρόπο να δεχτούμε ότι όσα λέει είναι αξιόπιστα, είναι αληθή ή όχι; Τι πιστεύετε; Υπάρχουν δηλαδή κάποια στοιχεία που θα μπορούσαν να πείσουν κάποιον; Ηλέκτρα...

Ηλέκτρα: Σίγουρα όταν ακούμε ότι είναι καθηγητής Πανεπιστημίου, καταλαβαίνουμε ότι έχει ένα υπόβαθρο, είναι μορφωμένος. Οπότε αυτόματα είναι μια έγκυρη, μια αξιόπιστη πηγή. Δεν είναι όπως την προηγούμενη φορά που κάναμε ένα κείμενο που είχαν γράψει κάποιοι από έναν σύλλογο της Ημαθίας. Τώρα έχει ένα υπόβαθρο. Λες όπα κάτι ξέρει, κάτι έχει διαβάσει.

Α. Αυτό θα σε έπειθε εσένα, η ταυτότητα του πανεπιστημιακού;

Ηλέκτρα: Η αλήθεια είναι ότι δεν ξέρω, γιατί δεν ξέρω τι προσόντα πρέπει να έχει κάποιος για να γίνει στην Ελλάδα πανεπιστημιακός, να κάνει διαλέξεις στο Πανεπιστήμιο. Οπότε δεν ξέρω κατά πόσο είναι όντως αξιόλογος ή αν έχει μπει με μέσο ή αν δεν χρειάζονταν αρκετά προσόντα για το συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο. Οπότε δεν παίρνω θέση. Αλλά σίγουρα είναι πιο υπολογίσιμος από κάποιον άλλον;

Α. Άρα, τείνεις να επηρεαστείς περισσότερο... είσαι πιο ευεπηρεάστη...

Ηλέκτρα: Για να τον πάρω πιο σοβαρά βασικά.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 90-98, 162-169)

Α. Να ρωτήσω κάτι άλλο; Η ιδιότητά του επηρεάζει κάποιους αναγνώστες σε σχέση με αυτά που υποστηρίζει; Η ιδιότητά του ως καθηγητής Πανεπιστημίου, έτσι; Αυτό έχει κάποια επίπτωση στην αξιοπιστία αυτών που λέει; Θεοδώρα...

Θεοδώρα: Πολλοί θα μπορούσαν να τον εκλάβουν ως αυθεντία. Όμως πάντα θα πρέπει να σκεφτόμαστε σε κάθε τέτοιο κείμενο ότι δεν πρέπει να δεχόμαστε ή να απορρίπτουμε τα επιχειρήματα ανάλογα με το ποιος τα λέει. Φυσικά και ο άνθρωπος έχει μια εκπαίδευση. Είναι το αντικείμενό του. Όμως πρέπει να επικεντρωνόμαστε στα ίδια τα επιχειρήματα και όχι στον άνθρωπο που τα μεταφέρει.

.....
Χρύσα: [...] Να πως εδώ ότι, επειδή ψάξαμε και το βιογραφικό του έχει προηγούμενα σε Πανεπιστήμια της Καλιφόρνιας και στην Αμερική γενικότερα έχει κάνει πολλά πράγματα, πολλές έρευνες. Ένας άνθρωπος λοιπόν του δικού του κύρους είναι ανεπίτρεπτο να παραδίδει ένα κείμενο σε εφημερίδα, το οποίο έχει έλλειψη τεκμηρίων. Οπότε θα πρέπει να διασταυρώνει τις απόψεις του με κάποιες έρευνες και όχι με απλή επίκληση σε κάποιες δημοσιεύσεις σε εφημερίδες και εν τέλει να παρουσιάζει και τις δύο οπτικές, ώστε να είναι περισσότερο αντικειμενικός.

II. Οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων

Σύμφωνα με τους μαθητές του **B1**, ο συγγραφέας έχει αρνητική στάση απέναντι στους μετανάστες στη χώρα μας – και κυρίως στους Αλβανούς – και διακρίνει τους Έλληνες από τους «Άλλους» (ξένους, μετανάστες). Δεν εκφράζεται στο κείμενο η φωνή ούτε των Ελλήνων που διαφωνούν με τις απόψεις του συγγραφέα ούτε φυσικά και των ξένων (μεταναστών). Οι μαθητές του **B2** θεώρησαν ότι ο συγγραφέας στρέφεται δικαιολογημένα μόνο κατά της παράνομης μετανάστευσης, αν και αναγνώρισαν ότι κάνει διακρίσεις. Οι μαθητές του **B3** υποστήριξαν ότι ο συγγραφέας είναι ρατσιστής και έχει αρνητική αντιμετώπιση για όλους τους μετανάστες εκφράζοντας εθνικιστικές απόψεις και τις απόψεις μιας

συντηρητικής μερίδας των Ελλήνων, οι οποίοι στο παρελθόν (το 2008) κατηγορούσαν τους μετανάστες για την οικονομική κρίση.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 33-37, 47-54)

Ρένα: [...] Ακόμα, έχει κάποιες διακρίσεις ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί». Χρησιμοποιεί πολύ το «η πατρίδα μας», «η χώρα μας», «η πολιτική μας» και έρχεται σε αντίθεση με το «οι ξένοι», στη δεύτερη σελίδα αναφέρεται οι Αλβανοί, οι Βούλγαροι, οι Ουκρανοί, χρησιμοποιεί λέξεις όπως οι άλλοι, οι ξένοι, όπως είπα. Αυτά

.....
Αννα: [...] Χρησιμοποιεί πολύ συχνά το ρήμα «πιστεύω», το «εγώ» και στο τέλος της πρώτης σελίδας λέει «ίσως κάποιος να με πείσει», οπότε βλέπουμε ότι ουσιαστικά λέει ... βλέπουμε στο κείμενο τη δική του άποψη. Λέει το εμείς και το αυτοί, οι ξένοι, οι μετανάστες, οι παράνομοι μετανάστες και εμείς είμαστε οι Έλληνες αλλά στο κείμενο ως όλο εκφράζει την άποψή του. Οπότε μπορώ να καταλάβω ότι δεν εκφράζεται προφανώς η άποψη των μεταναστών, των παράνομων μεταναστών, εφόσον αυτούς λέει ότι δεν θέλει, ούτε η άποψη άλλων Ελλήνων, οι οποίοι προφανώς δεν συμμερίζονται την άποψή του.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 4-24)

Αντώνης: Ο συγγραφέας κατά κύριο λόγο πιστεύει ή θέλει η παράνομη μετανάστευση να σταματήσει και να γίνουν κάποιες αλλαγές και περιορισμοί στην είσοδο των ξένων στη χώρα. Και τονίζει σε αρκετά σημεία ότι δεν θα έπρεπε να θεωρείται ρατσιστής αυτός ο οποίος έχει την ίδια θέση με αυτόν. Αν και προσωπικά πιστεύω ότι σε κάποια σημεία, με τον τρόπο που εκφράζει αυτό που πιστεύει, γίνεται ρατσιστής.

Α. Τι εννοείς με αυτό; Πώς γίνεται ρατσιστής;

Αντώνης: Αναφέρει ότι δεν θα έπρεπε να δίνεται άδεια παραμονής σε ποινικούς ή σε ασθενείς, γιατί θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο τη δημόσια υγεία. Έχει μεν ένα δίκιο, αλλά έτσι καταπατώνται κάποια θεμελιώδη δικαιώματα, όπως το ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι και έχουμε ίσες ευκαιρίες και όπως βλέπουμε μόνο αυτό δεν ισχύει. Δηλαδή κάνει μια μεγάλη διάκριση.

Α. Παρόλα αυτά δεν θεωρείς ότι έχει τελείως άδικο;

Αντώνης: Όχι. Υπάρχει κάποια δόση αλήθειας αλλά ίσως χάνει το δίκιο του με τον τρόπο που μιλάει.

Α. Οι υπόλοιποι τι πιστεύετε; Υπάρχει και κάτι αληθές και κάτι υπερβολικό και κάτι ρατσιστικό; Ποιος θέλει να μιλήσει; Σκέψεις που σας γεννήθηκαν. Φαίη...

Φαίη: Εγώ συμφωνώ με τα περισσότερα που αναφέρει στο κείμενο. Φυσικά δεν θεωρείται ρατσιστής αυτός που κοιτάει πρώτα και τη χώρα του, δηλαδή π.χ. στις περισσότερες χώρες έχουν κάποιο όριο στο πλήθος των μεταναστών που μπορούν να έρθουν και να μείνουν στη χώρα.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 74-82)

Επίσης, το κείμενο είναι δημοσιευμένο το 2008, λίγο καιρό μετά που τα στεγαστικά δάνεια των τραπεζών παγκοσμίως υποτιμήθηκαν και η καταστροφή της οικονομίας δεν αποδόθηκε στις τράπεζες αλλά στη μετανάστευση από τη Μέση Ανατολή.

Α. Ωραία. Και αυτό τι σημαίνει;

Θανάσης: Αυτό σημαίνει ότι ουσιαστικά κατηγορεί τη χρονιά που η Ελλάδα είχε οικονομική κρίση, κατηγορεί γι' αυτή τη μετανάστευση. Και μάλιστα στοχεύοντας σε ένα ποσοστό της μετανάστευσης, στους παρανόμους, αυτούς που απειλούν τη δημόσια υγεία.

III. Πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό

Οι μαθητές του **B1** επισήμαναν προβλήματα τεκμηρίωσης στο κείμενο όπως είναι η προβολή ανεδραφικών επιχειρημάτων, η καταγραφή προσωπικών απόψεων χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση, οι γενικολογίες και οι αντιφάσεις. Υποστήριξαν ότι, αν και ο συγγραφέας επιχειρεί να δείξει ότι δεν είναι απόλυτος, κάνει χρήση δεοντολογικής διατύπωσης και εκφράσεων που δηλώνουν φυσικοποίηση των θέσεών του. Οι μαθητές του **B2** επικεντρώθηκαν και αυτοί στην κριτική τους ανάγνωση σε προβλήματα τεκμηρίωσης, στην καταγραφή προσωπικών απόψεων χωρίς παράθεση στοιχείων και στο απόλυτο ύφος του συγγραφέα. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η κριτική ανάγνωση των μαθητών του **B3**, οι οποίοι επισήμαναν, εκτός των άλλων, τη σκόπιμη απόκρυψη από τον συγγραφέα των θετικών της μετανάστευσης προκειμένου να υποστηρίξει την άποψή του για τις αρνητικές της συνέπειες.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 39-45, 79-84)

Άννα: Για να συμπληρώσω λίγο αυτό που είπε η Ρένα πριν από... παραθέτει κάποια επιχειρήματα, κάποια συμπεράσματα που λέει πρώτο, δεύτερο, τρίτο κλπ. Πριν αρχίσει να λέει τα συμπεράσματα αυτά λέει «τα εμπειρικά στοιχεία των υπηρεσιών του κράτους, οι διάφορες μελέτες, τα δημοσιογραφικά ρεπορτάζ και η καθημερινή παρατήρηση». Δεν είναι κάποιο συγκεκριμένο... δεν μπορούμε εμείς να ξέρουμε από πού προέρχονται αυτά που λέει, τα συμπεράσματα που βγάζει.

.....
Σοφία: [...] χρησιμοποιεί πάρα πολύ δεοντολογική διατύπωση, ότι δηλαδή αυτό πρέπει να γίνει και δεν προβαίνει σε κάποια λύση. Απλά τονίζει κάποια αρνητικά τα οποία δεν επιβεβαιώνει και λέει το τι θα πρέπει να γίνει. Λέει συγκεκριμένα όχι όλοι οι μετανάστες αλλά οι παράνομοι μετανάστες. Και χρησιμοποιεί πάρα πολλές εκφράσεις τύπου ότι «είναι φυσικό, είναι απόλυτα κατανοητό, είναι ανόητο, είναι δυσάρεστο»... το χαρακτηρίζει πάρα πολύ για να πείσει το κοινό.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 79-86)

Αντώνης: Αναφέρει ότι τα στοιχεία του Κράτους, κάποιες μελέτες, το ρεπορτάζ....

Α. Αυτά που λες τα τεκμηριώνει;

Αντώνης: Ακριβώς, βασίζεται σε κάποιες έρευνες τις οποίες δεν τεκμηριώνει ούτε με παραπομπές ούτε με κάποια αναφορά σε κάποιο βιβλίο ή ένα κείμενο. Λέει για τις δηλώσεις Αλβανού υπουργού. Θα ήταν καλύτερο να έχει τη δήλωση του υπουργού αυτού ή τουλάχιστον το όνομά του, για να ψάξουμε, να επιβεβαιώσουμε τα στοιχεία.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 54-72)

Χρήστος: Συμφωνώ με αυτά που είπε η Χρύσα και θέλω να προσθέσω κάτι που δείχνει την αναξιοπιστία των γεγονότων που παραθέτει ο κ. Λιανός. Ενώ μας λέει ότι υπάρχουν και θετικές και αρνητικές επιπτώσεις, όσον αφορά το θέμα της μετανάστευσης των προσφύγων, ο ίδιος, όταν είναι να παρουσιάσει κάποια εμπειρικά στοιχεία αναφέρεται σε πέντε και τα παρουσιάζει και τα πέντε αρνητικά. Είναι σαν να αποκρύπτει τη μισή αλήθεια, την οποία ο ίδιος παραδέχεται. Δηλαδή δεν μπαίνει στον κόπο να μας πει τα θετικά, απλά παρουσιάζει τα αρνητικά και λέει ότι προφανώς υπάρχουν και θετικά από τη μετανάστευση.

Α. Διακρίνεις δηλαδή κάποια αντίφαση σε αυτά που λέει;

Χρήστος: Ναι δηλαδή ενώ λέει ότι υπάρχουν θετικά για τη μετανάστευση, δεν παραθέτει κανένα. Λέει ότι οι διάφορες μελέτες, που δεν ξέρουμε κατά πόσο υπάρχουν, τα διάφορα ρεπορτάζ, η καθημερινή παρατήρηση οδηγούν στα εξής συμπεράσματα. Και έχει πέντε αρνητικές επιπτώσεις της μετανάστευσης. Ενώ ο ίδιος παραπάνω έχει κάνει την παραδοχή ότι η μετανάστευση έχει θετικά και αρνητικά.

Α. Άρα, τα αποκρύπτει για να δημιουργήσει μια θετική, ευνοϊκή στάση απέναντι στη δική του άποψη, θεωρείς;

Χρήστος: Ναι απέναντι στην άποψη που εκφράζει ο ίδιος ξεκάθαρα...

IV. Συναισθηματική επίδραση

Οι μαθητές του **B1** εντόπισαν κυρίως στο κείμενο συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, χαρακτηρισμούς και επιθετικό ύφος – συγγραφικές επιλογές οι οποίες όμως επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα. Με αυτές τις επιλογές ο συγγραφέας του κειμένου προδιαθέτει αρνητικά τους αναγνώστες απέναντί του, καθώς αντιδρούν στα όσα αυτός υποστηρίζει. Αντίθετα, οι μαθητές του **B2** έκαναν λόγο για φράσεις που στρέφουν συναισθηματικά τους αναγνώστες Έλληνες του κειμένου κατά των ξένων μεταναστών και υπέρ του συγγραφέα που τις διατυπώνει. Τέλος, οι μαθητές του **B3** επισήμαναν το παράπονο του συγγραφέα για τον χαρακτηρισμό που του έχουν αποδώσει ως «λεπενιστή» και την προβολή της αίσθησης ότι τον έχουν αδικήσει.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 99-103)

Σοφία: Βασικά όταν χρησιμοποιεί λέξεις που έχουν βάρος όπως «ρατσισμός» στον τίτλο, ηχούν πολύ άσχημα όταν το διαβάζουν. Προφανώς και επηρεάζει γιατί οι ίδιοι δεν θέλει να φανούν ότι συμμερίζονται ρατσιστικές απόψεις. Άρα πολύ εύκολα μπορεί να επηρεάσει αυτό το κείμενο, και με τις εκφράσεις που χρησιμοποιεί γενικότερα...

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 121-127)

Α. Ωραία. Να ρωτήσω κάτι άλλο; Προσπαθεί να σας επηρεάσει και συναισθηματικά, πέρα από λογικά, με όσα γράφει και με ποιον τρόπο; Άγγελε...

Άγγελος: Βασικά, καταρχάς θέλει να μας τονίσει ότι απειλείται η ελληνική μας ταυτότητα. Δηλαδή λέει ότι «παίρνουν θέση Ελλήνων εργατών», «προκαλείται αύξηση στην ανεργία», μετά λέει «δεν πληρώνουν φόρους ενώ εμείς πληρώνουμε και παρόλα αυτά απολαμβάνουν τις κοινωνικές υποδομές όπως τα νοσοκομεία και τα σχολεία... Κάπως ασυναίσθητα μας στρέφει εναντίον τους;

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 172-176)

Χρήστος: Στο ίδιο κλίμα, στο οποίο αναφέρθηκε και η Χρύσα για το κατά πόσο είναι τεκμηριωμένα αυτά που λέει θα ήθελα να πω ότι το κείμενο εκφράζει και λίγο ένα συναίσθημα του ίδιου του κειμενογράφου, έναν παράπονο που έχει ο ίδιος, ότι τον λένε λεπενιστή. Το επαναλαμβάνει πολύ συχνά. [...]

V. Κοινωνική συμμετοχή/δράση

Οι μαθητές του **B1** θεώρησαν ότι ο συγγραφέας του κειμένου έπρεπε να προσεγγίσει το θέμα της μετανάστευσης πιο ανθρωπιστικά. Απέδωσαν τη μεροληψία του στις συνθήκες της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα το 2008. Οι

μαθητές του **B2** τόνισαν τον χρησιμοθηρικό τρόπο που ο συγγραφέας λειτουργεί ως καθηγητής της Οικονομίας αντιμετωπίζοντας τους μετανάστες με γνώμονα την «οικονομική τους λειτουργία», παραβλέποντας την ανθρώπινή τους διάσταση και αποσιωπώντας άλλους παράγοντες που ευθύνονται για την εγκληματικότητα στην Ελλάδα, πέρα των μεταναστών. Τέλος, οι μαθητές του **B3** υποστήριξαν ότι οι ίδιοι μελετώντας το θέμα θα έκαναν έρευνα για την μετανάστευση και τα αίτια που την προκαλούν προσπαθώντας να είναι πιο αντικειμενικοί από τον συγγραφέα του κειμένου.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 123-132)

Δ. Να ρωτήσω κάτι άλλο. Αν θέλατε να στείλετε μια επιστολή ή ένα μείλ στον Λιανό και να του πείτε τις αντιδράσεις σας απέναντι στο κείμενο. Τι θα υποστηρίζατε σε αυτό το κείμενο; Ποια θα ήταν η δική σας η άποψη σε αυτά που λέει; Τι θα του λέγατε; Μαρία...

Μαρία: Εγώ θα του έλεγα ότι έχει εν μέρει κάποιο δίκιο αλλά ίσως πρέπει να προσεγγίσει το θέμα πιο ανθρωπιστικά. Επειδή το κείμενο είναι του 2008 είναι πολύ πιθανό να τον έχει επηρεάσει αρνητικά και η οικονομική κρίση και ότι αν δεν υπήρχαν όλα αυτά τα οικονομικά προβλήματα, για τα οποία δεν ευθύνονταν οι παράνομοι μετανάστες, θα μπορούσε να εξέφραζε μια άλλη άποψη, πιο μετριασμένη.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 55-77)

Αντιγόνη: Κι εγώ συμφωνώ με τον Άγγελο. Θεωρώ πως αντιμετωπίζει πολύ χρησιμοθηρικά τον άνθρωπο, μόνο την οικονομική του λειτουργία. Ξεχνάει πως πρέπει να τον βοηθήσουμε όσο μπορούμε. Επίσης, ξεχνάει ότι η παράνομη μετανάστευση δεν είναι επιλογή και ότι γίνεται από ανάγκη.

Δ. Επομένως, δεν συμφωνείς με την οπτική του συγγραφέα; Πιστεύεις ότι πρέπει να τους αποδεχτούμε τους μετανάστες;

Αντιγόνη: Ναι.

Δ. Χωρίς προϋποθέσεις;

Αντιγόνη: Αν κάποιος είναι εγκληματίας πρέπει να τον βάλουνε στη φυλακή. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι επειδή υπάρχει μια πιθανότητα να λειτουργήσει εγκληματικά να του απαγορεύσουν την είσοδο στη χώρα.

Δ. Ωραία. Ξένια...

Ξένια: Εγώ συμφωνώ με τον Άγγελο. Βασίζει όλο το κείμενό του σε κάποια επιχειρήματα που δεν στέκουν. Δηλαδή δεν έχει πει τα αίτιά τους, δεν έχει ψάξει βαθύτερα. Έχει πει κάποιες καταστάσεις που ισχύουν αλλά οι οποίες απορρέουν από άλλα προβλήματα. Δηλαδή ας πούμε λέει ότι έχει αυξηθεί η εγκληματικότητα στους μετανάστες. Προφανώς. Όταν το κράτος δεν κάνει τις απαραίτητες πράξεις για να τους θρέψει, εννοείται ότι θα κλέψουν με σκοπό να φάνε, για να επιβιώσουν. Και πάνω σε αυτό που είπε η Φωτεινή ότι δεν είναι ρατσιστής γιατί δεν λέει ότι εγώ δεν θέλω καθόλου μετανάστες, εγώ πιστεύω ότι προφανώς και είναι, γιατί θέλει μόνο εκείνους τους μετανάστες που θα μπορούν να ωφελήσουν το Κράτος του. Δεν έχει καμιά ανθρωπιστική προσέγγιση. Είναι καθαρά οι Έλληνες και κάνουμε μόνο ότι μας βοηθάει εμάς...

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 155-208)

Δ. Υπάρχει κάποιος που συμφωνεί με την οπτική του Λιανού. Πιστεύει δηλαδή ότι έχει δίκιο σε κάποιο βαθμό και μπορεί να το στηρίξει αυτό; Όχι; Αν έπρεπε να στείλετε μια επιστολή στον Λιανό, αφού διαφωνείτε, τι θα του λέγατε; Ποια θα ήταν τα δικά σας επιχειρήματα για να διαμαρτυρηθείτε για το κείμενό του; Τι λέτε; Για σκεφτείτε λίγο; Χρύσα...

[...] **Ιωάννα:** Νομίζω ότι σε μια τέτοια επιστολή θα μπορούσαμε να παραθέσουμε μετά από πολύ έρευνα δικιά μας αποκόμματα από έρευνες, ρεπορτάζ, δημοσιεύσεις, μελέτες κλπ στα οποία αυτός αναφέρεται και επικαλείται αλλά στην πραγματικότητα δεν παραθέτει και να τα αντιπαραβάλλουμε. Το πιθανότερο βέβαια είναι όλες αυτές οι έρευνες να είναι και κατά των λεγομένων του, ώστε να υποστηρίξουμε τη θέση μας, που αντιτίθεται στα λεγόμενά του.

Δ. Άρα να βρούμε αποδεικτικό υλικό που να αντιστρατεύεται το δικό του.

Ιωάννα: Ναι να βρούμε εμείς το υλικό. Και επίσης μπορούμε να αναφερθούμε, όπως είπε και ο Θανάσης σε ιστορικά δεδομένα που δείχνουν ότι η άποψή του είναι εντελώς εθνικιστική και ρατσιστική και ό,τι αυτό συνεπάγεται. Όπως μπορούμε να πούμε, πέρα από την ευγονική, και για το παράδειγμα από την Αμερική στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν υπήρχε τεράστιο κύμα μετανάστευσης και από την Ελλάδα και πραγματικά υπήρχε ένα ξεκαθάρισμα των ανθρώπων πριν μπουν στην ήπειρο.

Δ. Πολύ ωραία. Ειρήνη...

Ειρήνη: Επίσης, θεωρώ πως ένας τρόπος για να αντικρούσουμε όσα παραθέτει ως επιχειρήματα να δώσουμε στα μπούλες που θέτει ως προβλήματα της μετανάστευσης, ουσιαστικά τα αίτια που υπάρχουν αυτά. Και να αναδείξουμε ότι δεν είναι η μετανάστευση αυτή η οποία επιδεινώνει αλλά όλοι οι άλλοι παράγοντες. Και ότι δεν γίνεται να κατηγορεί τους μετανάστες για τα τάδε φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας αλλά την ανεπάρκεια του κοινωνικού συστήματος.

8.5.3.4. Συλλογική κριτική ανάγνωση διαφημίσεων

Ι. Μέσο δημοσίευσης και ταυτότητα συγγραφέα-σχεδιαστή

Οι μαθητές του **B1** επικεντρώθηκαν στην κριτική τους ανάγνωση στον σκοπό των διαφημιστών να προωθήσουν το προϊόν στους πιθανούς αγοραστές του και στις τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες μεταβάλλουν τα διαφημιστικά μέσα της κάθε εποχής. Οι μαθητές του **B2** επισήμαναν τις διαφορές που παρατηρούνται στις επιμέρους διαφημίσεις ως προς τον χρόνο που δημοσιεύτηκαν και τις συνθήκες που επικρατούσαν. Οι μαθητές του **B3** δεν κάνουν λόγο ούτε για την εποχή ούτε για τα διαφορετικά μέσα που χρησιμοποιούν οι διαφημιστές και τις προθέσεις τους.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 59-66, 102-105)

Άννα: [...] Δεν είναι προφανώς 100% αντικειμενικό, επειδή είναι διαφήμιση και ο σκοπός είναι να πουλήσει ένα προϊόν και πιστεύω ότι το γεγονός ότι χρησιμοποιούν τον γιατρό, το κάνουν επειδή θεωρητικά ο γιατρός είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος έχει κύρος και όσα λέει τα λέει γιατί θέλει το καλύτερο για τους ανθρώπους και προφανώς δεν θέλει να τους βλάψει. Και ξέρει τι περιέχει ένα προϊόν και αν είναι καλό ή όχι; Και τον χρησιμοποιεί για να δείξει στο κοινό ότι το προϊόν μπορούν να το εμπιστευτούν όπως εμπιστεύονται τον γιατρό τους.

Δ. Ποια είναι η προέλευση της συγκεκριμένης διαφήμισης; Βασίλη...

Βασίλης: Είναι στο YouTube και δείχνει πώς και οι διαφημιστικές εταιρίες και όσοι ασχολούνται με αυτές προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Οπότε δείχνει ότι είναι στην αιχμή της τεχνολογίας. Γιατί από ότι κατάλαβα το πρώτο είναι μια αφίσα μόνο.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 21-50)

Ηλέκτρα: Εμένα αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ο χρόνος που δημοσιεύεται κάθε φορά η κάθε διαφήμιση είναι ότι είναι πάντα μέσα στα πράγματα.

Δηλαδή το '60 αναφέρεται στις μητέρες, δηλαδή ότι η μητέρα προσέχει το παιδί, θέλει το καλό γάλα για το παιδί της και παίρνει το ΝΟΥΝΟΥ. Μετά το 2004-2005 δεν αναφέρεται πια στις μητέρες αναφέρεται στους γονείς. Δηλαδή είναι μια οικογένεια που μαζί μεγαλώνουν το παιδί, δεν είναι τόσο μόνο η γυναίκα μέσα στο σπίτι. Συμβαδίζει με την εξέλιξη της κοινωνίας η κάθε διαφήμιση. Η τελευταία διαφήμιση του 2017 αναφέρεται πια στα παιδιά. Έχει πάψει πια να έχει ως αποδέκτη τον γονέα. Και θεωρεί ότι τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση ή μπαίνουν στο διαδίκτυο, γιατί είναι και από ιστοσελίδα, και αναφέρει «δείξε τη δύναμή σου», αναφέρεται κατευθείαν στο παιδί, το παιδί να διαλέξει πιο γάλα θέλει να πει για να είναι καλύτερο στο μπάσκετ σε όποιο άθλημα κάνει γενικά. Οπότε ο αποδέκτης κάθε φορά είναι διαφορετικός. Αυτό μου έκανε εμένα εντύπωση. [...]

Α. Να. Ζωή...

Ζωή: Μπορούμε να αναφέρουμε ότι με τα χρόνια αλλάζει το μέσο δημοσίευσης. Το πρώτο είναι εφημερίδα που έχει πάνω ένα σκίτσο, μετά είναι διαφήμιση στην τηλεόραση, που είναι κάποια διαφήμιση, κάποιο βίντεο... και στο τέλος είναι στο διαδίκτυο, γραφιστικά φτιαγμένο, δεν είναι ούτε σκίτσο ούτε φωτογραφία ούτε κάτι τέτοιο. Οπότε έχει διαφορά ... και βλέπουμε με τα χρόνια πώς εξελίσσεται η διαφήμιση.

Α. Γιατί να έχει γραφιστικά η τελευταία;

Ζωή: Έχει σχέση με την εποχή, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται και είναι κύρια σε κάθε εποχή, δηλαδή πως θα πλησιάσει τον κόσμο η κάθε εταιρία σε κάθε εποχή.

II. Οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων

Οι μαθητές και των **τριών τμημάτων** επικεντρώθηκαν στην κριτική τους ανάγνωση στην ανάδειξη των στερεοτύπων μέσα από τα διαφημιστικά μηνύματα, κυρίως σε σχέση με τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας (μητέρας) και των αγοριών (επιτυχημένων ή ικανών αθλητών).

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 4-19, 127-129)

Δήμητρα: Η πρώτη διαφήμιση ξεκινάει... από πάνω προς τα κάτω... «Ζαχαρούχο ΝΟΥΝΟΥ είναι αγνό και καθαρό γάλα» και προσπαθεί με κεφαλαία γράμματα κατευθείαν να περάσει το μήνυμα και να πουλήσει όσο γίνεται παραπάνω προϊόντα. Στη συνέχεια είναι μια τεράστια φωτογραφία σε σχέση με την έκταση της αφίσας, που δείχνει τη μαμά με το παιδί της και αναδεικνύει ουσιαστικά τη μητρική αγάπη και ότι η χαρά που υπάρχει ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί και είναι σαν όλα τα θετικά συναισθήματα να προέρχονται από αυτό το γάλα, σαν να ενώνει το γάλα τη μητέρα και το παιδί. Στη συνέχεια είναι ο γιατρός, νομίζω γιατρός είναι, που ακολουθεί ένα δικό του κείμενο, σαν να μιλάει ο γιατρός, και μάλιστα κοιτάει τον θεατή, τον καταναλωτή, ώστε να υπάρχει μια άμεση επικοινωνία και σύνδεση μεταξύ τους. Μετά λέει ότι, δίπλα, αυτό το συνιστώ σε όλες τις μητέρες. Δεν ξέρω, είναι η δεκαετία του 1950... απευθύνεται μόνο στις μητέρες, ένα κοινωνικό στερεότυπο, ενώ θα μπορούσε να πει σε όλες τις οικογένειες. Μιλάει ότι μόνο η μητέρα φροντίζει το παιδί, η μητέρα δίνει το σωστό γάλα, το οποίο θέλουν να προωθήσουν. Λογικά στη δεκαετία του '50 θα υπήρχαν τέτοια στερεότυπα.

.....
Βάσω: Η τρίτη διαφήμιση παρουσιάζει το στερεότυπο ότι τα επιτυχημένα αγόρια και παιδιά αλλά κυρίως αγόρια πρέπει να είναι καλοί αθλητές και να έχουν δύναμη και να είναι καλοί στα αθλήματα.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 105-109)

Κ.Α.1. Για την 1^η διαφήμιση: ένας γιατρός και μάλιστα άντρας έχει μεγάλο κύρος, σύμφωνα με τα στερεότυπα της δεκαετίας του 50 και η διαφήμιση αποκτά αξιοπιστία και επιστημονική εγκυρότητα.

Κ.Α.2. Η 3^η διαφήμιση απευθύνεται κυρίως στα αγόρια μέσα από την προβολή του μπάσκετ και της δύναμης που στερεοτυπικά αποδίδεται σε αυτά.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 49-53, 60-69)

Χρύσα: Εγώ θέλω να πω για την τρίτη διαφήμιση ότι το μπάσκετ είναι γενικώς ανδροκρατούμενο άθλημα. Οπότε μπορεί να μην απευθύνεται τόσο σε γυναικείο πληθυσμό. Δηλαδή τα κορίτσια δεν νομίζω.

Δ. Είναι κάπως αποκλεισμένα.

Χρύσα: Ναι είναι αποκλεισμένα.

.....
Ιωάννα: Ουσιαστικά η κύρια διαφορά στην οπτική που παρουσιάζεται η κάθε διαφήμιση είναι το σε ποιον απευθύνεται. Βλέπουμε την πρώτη διαφήμιση, η οποία χρονολογείται στο 1950 και απευθύνεται κυρίως στις μητέρες, γεγονός που καταδεικνύει την ανδροκρατούμενη κοινωνία της εποχής και ότι οι γυναίκες ουσιαστικά το μόνο που κάνουν είναι να είναι υπεύθυνες για την ανατροφή των παιδιών και για τις δουλειές του σπιτιού κλπ. Στη δεύτερη διαφήμιση απευθύνεται στους γονείς και τους δύο, γιατί λέει ότι «το NOYNOY τα ξυπνάει τα παιδιά» ενώ στην τρίτη και τελευταία, την πιο σύγχρονη, απευθύνεται κυρίως στα παιδιά και ίσως κυρίως στα αγόρια, καθώς ... Ναι. Με προστακτικές λέει: «Κινήσου», «Δείξε τη δύναμή σου», κυρίως στο παιδί.

III. Πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό

Οι μαθητές του **B1** ανέλυσαν τις σημειωτικές επιλογές των διαφημιστών (οπτική επαφή με τον θεατή, έκταση του κειμένου, σύμβολα, αναλογίες κ.ά.), τα εικονιζόμενα πρόσωπα (π.χ. τον γιατρό που προβάλλεται ως αυθεντία), την παράθεση τεκμηρίων, τη χρήση υπερβολών, την έμφαση με τα κεφαλαία ή τονισμένα γράμματα ή τις υπογραμμίσεις λέξεων ή φράσεων. Οι μαθητές του **B2** έκαναν κυρίως παραλληλισμούς (π.χ. ρωμαλέος Ηρακλής και ικανός αθλητής) ή συγκρίσεις (π.χ. μεταξύ των διαφορετικών διαφημιστικών μέσων ανά εποχή). Οι μαθητές του **B3** πέρα από τα αποδεικτικά στοιχεία (π.χ. αυθεντία γιατρού, σύμβολα, κ.ά.) που χρησιμοποιούν οι διαφημιστές, αξιόπιστα ή μη, σχολίασαν και γλωσσικές επιλογές στα κείμενα, π.χ. τη χρήση καθαρεύουσας σε σχέση με την εποχή που δημοσιεύτηκε η διαφήμιση, της οριστικής έγκλισης για την παρουσίαση μιας πραγματικότητας, των υπερβολών με τη χρήση υπερθετικών κ.ά.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 167-170)

Κ.Α.1. Στην 3^η διαφήμιση υπάρχουν υπερβολές (π.χ. μυθικό μπάσκετ) για την αύξηση των ικανοτήτων του παιδιού από το γάλα.

Κ.Α.2. Στις διαφημίσεις αυτές χρησιμοποιούνται κεφαλαία, μεγάλα γράμματα και υπογραμμίσεις για να τονιστούν στοιχεία του μηνύματος.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 12-19)

Φωτεινή: Ναι. Το 2004-2005 το γάλα συνδέεται με το πρωινό ξύπνημα, το οποίο προσδίδει ενέργεια στο παιδί ενώ το 2017 το γάλα NOYNOY συμβάλλει στην ανάπτυξη των αθλητικών ικανοτήτων, καθώς αναφέρεται ότι με τη δύναμη του

ΝΟΥΝΟΥ γίνεται κάθε μέρα και καλύτερος στις μασκετικές του ικανότητες. Και επίσης, αναφέρεται και στο Ηρακλή, ο οποίος πίνει γάλα ΝΟΥΝΟΥ και ο Ηρακλής είναι συνδεδεμένος ως ένας γενναίος άντρας, ρωμαλέος, και επειδή ο Ηρακλής πίνει αυτό το γάλα και έχει γίνει έτσι θα γίνουν και αυτά. Γίνεται αυτός ο παραλληλισμός.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 91-94)

Κ.Α.1. Η χρήση της οριστικής έγκλισης φανερώνει κάτι βέβαιο που κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει (π.χ. το ΝΟΥΝΟΥ είναι αγνό).

Κ.Α.2. Χρησιμοποιεί λέξεις γενικές, υπερβολικές και αναπόδεικτες (π.χ. άριστων επιστημόνων, καλύτερη εγγύηση).

IV. Συναισθηματική επίδραση

Οι μαθητές του **B1** επισήμαναν τα θετικά συναισθήματα που ανέδειξαν οι διαφημιστές για το προϊόν (π.χ. την αγάπη της μητέρας για το παιδί, την ελπίδα της επιτυχίας και των διακρίσεων στον αθλητισμό κ.ά.). Επίσης, υποστήριξαν ότι οι διαφημιστές αποσκοπούσαν στο να ασκήσουν επιρροή στα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους θα «ανάγκαζαν» τους γονείς τους να αγοράσουν το γάλα. Την ίδια ανάγνωση έκαναν και οι μαθητές του **B2** επισημαίνοντας για την πρώτη διαφήμιση ότι ο διαφημιστής επιχειρεί να κινητοποιήσει το συναίσθημα της μητρότητας. Στην ίδια λογική εκφράστηκαν και οι απόψεις των μαθητών του **B3**, οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι διαφημιστές επιθυμούν να προκαλέσουν στους αναγνώστες τους κοινά συναισθήματα χαράς, ασφάλειας και ικανοποίησης και να τους προτρέψουν (με χρήση προστακτικών) να αγοράσουν το γάλα.

(αποσπάσματα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 7-11, 131-142)

Δήμητρα: [...] Στη συνέχεια είναι μια τεράστια φωτογραφία σε σχέση με την έκταση της αφίσας, που δείχνει τη μαμά με το παιδί της και αναδεικνύει ουσιαστικά τη μητρική αγάπη και ότι η χαρά που υπάρχει ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί και είναι σαν όλα τα θετικά συναισθήματα να προέρχονται από αυτό το γάλα, σαν να ενώνει το γάλα τη μητέρα και το παιδί. [...]

Βάσω: Παρουσιάζει ένα σκίτσο με ένα λιοντάρι που υποτίθεται ότι είναι πολύ χαρούμενο και είναι καλός αθλητής... τέλος πάντων με τη δύναμη του ΝΟΥΝΟΥ γίνεται κάθε μέρα και καλύτερος και οι ικανότητες του ξεπερνούν κάθε φαντασία. Αυτό το επιχείρημα δεν είναι αξιόπιστο, γιατί δεν θα έπρεπε να επισημαίνει από κάποια έρευνα, με βάση την οποία αυτό βοηθάει τα παιδιά να γίνουν καλύτερα στα αθλήματα;
Δ. Αν το πιο δηλαδή εγώ θα γίνω σαν τον Κώστα; (γέλια)

Βάσω: Οπότε δεν είναι αξιόπιστο. Το κάνουν για να δελεάσουν τα παιδιά και τους γονείς και να τους δώσουν την ελπίδα ότι έτσι το παιδί τους θα γίνει καλύτερο και πιο πετυχημένο.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 4-10)

Φωτεινή: Με αφετηρία την πρώτη διαφήμιση, η οποία έγινε το 1950. Η διαφήμιση αυτή εμπνέει εμπιστοσύνη στους γονείς, καθώς αναφέρει ότι η ανάθεση της παραγωγής του γάλακτος έχει γίνει στο πιο σύγχρονο εργοστάσιο της Ευρώπης, από άριστους επιστήμονες. Οπότε αυτομάτως ο γονιός επηρεάζεται θετικά και θεωρεί ότι το γάλα είναι θρεπτικό, γιατί παρασκευάστηκε από έμπιστα χέρια και επίσης αναφέρεται στη διαφήμιση και στις μητέρες, κάνει αυτομάτως επίκληση στο συναίσθημα των μητέρων και στο μητρικό ένστικτο.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 21-30)

Χρήστος: Όσον αφορά τη φωτογραφία κάνει επίκληση στο συναίσθημα, στη σχέση της μάνας με το παιδί, το πόσο καλά περνάνε εξαιτίας του γάλακτος ΝΟΥΝΟΥ. Έχει και την αυθεντία του παππούλη με τα γυαλάκια, γιατρός, ο οποίος λέει συνιστά το γάλα σε όλες τις μητέρες και ότι προσπαθεί να μας πείσει...

Δ. Ναι. Δόμνα...

Δόμνα: Επίσης, χρησιμοποιεί τις λέξεις «εμπιστοσύνη», «ασφάλεια»... που έχουν να κάνουν ότι αυτός εμπιστεύεται το γάλα για την ασφάλεια και την υγεία των παιδιών τους, όλοι νοιάζονται για τα παιδιά τους, ας πούμε, και το ζαχαρούχο ΝΟΥΝΟΥ είναι γραμμένο με πολύ μεγάλα γράμματα για να το τονίσει.

V. Κοινωνική συμμετοχή/δράση

Σε όλες τις κριτικές αναγνώσεις των μαθητών για τις διαφημίσεις που τους δόθηκαν είναι εμφανής η επίγνωση που έχουν τόσο για τον σκοπό των διαφημίσεων, το ότι «κατασκευάζονται» για να επηρεάσουν το κοινό τους ώστε να αγοράσει το προϊόν όσο και των διαφορετικών μέσων που οι διαφημιστές χρησιμοποιούν σε κάθε εποχή προωθώντας κοινωνικές αντιλήψεις και στερεότυπα.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B1**, γραμμές 4-19)

Δήμητρα: Η πρώτη διαφήμιση ξεκινάει... από πάνω προς τα κάτω... «Ζαχαρούχο ΝΟΥΝΟΥ είναι αγνό και καθαρό γάλα» και προσπαθεί με κεφαλαία γράμματα κατευθείαν να περάσει το μήνυμα και να πουλήσει όσο γίνεται παραπάνω προϊόντα. Στη συνέχεια είναι μια τεράστια φωτογραφία σε σχέση με την έκταση της αφίσας, που δείχνει τη μαμά με το παιδί της και αναδεικνύει ουσιαστικά τη μητρική αγάπη και ότι η χαρά που υπάρχει ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί και είναι σαν όλα τα θετικά συναισθήματα να προέρχονται από αυτό το γάλα, σαν να ενώνει το γάλα τη μητέρα και το παιδί. Στη συνέχεια είναι ο γιατρός, νομίζω γιατρός είναι, που ακολουθεί ένα δικό του κείμενο, σαν να μιλάει ο γιατρός, και μάλιστα κοιτάει τον θεατή, τον καταναλωτή, ώστε να υπάρχει μια άμεση επικοινωνία και σύνδεση μεταξύ τους. Μετά λέει ότι, δίπλα, αυτό το συνιστώ σε όλες τις μητέρες. Δεν ξέρω, είναι η δεκαετία του 1950... απευθύνεται μόνο στις μητέρες, ένα κοινωνικό στερεότυπο, ενώ θα μπορούσε να πει σε όλες τις οικογένειες. Μιλάει ότι μόνο η μητέρα φροντίζει το παιδί, η μητέρα δίνει το σωστό γάλα, το οποίο θέλουν να προωθήσουν. Λογικά στη δεκαετία του '50 θα υπήρχαν τέτοια στερεότυπα.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B2**, γραμμές 41-60)

Ζωή: Μπορούμε να αναφέρουμε ότι με τα χρόνια αλλάζει το μέσο δημοσίευσης. Το πρώτο είναι εφημερίδα που έχει πάνω ένα σκίτσο, μετά είναι διαφήμιση στην τηλεόραση, που είναι κάποια διαφήμιση, κάποιο βίντεο... και στο τέλος είναι στο διαδίκτυο, γραφιστικά φτιαγμένο, δεν είναι ούτε σκίτσο ούτε φωτογραφία ούτε κάτι τέτοιο. Οπότε έχει διαφορά... και βλέπουμε με τα χρόνια πώς εξελίσσεται η διαφήμιση.

Δ. Γιατί να έχει γραφιστικά η τελευταία;

Ζωή: Έχει σχέση με την εποχή, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται και είναι κύρια σε κάθε εποχή, δηλαδή πως θα πλησιάσει τον κόσμο η κάθε εταιρία σε κάθε εποχή.

Δ. Ναι. Άρτεμις...

Άρτεμις: Κι εγώ πάνω σε αυτό θα ήθελα να πω, τόσο που αλλάζει ο αποδέκτης του μηνύματος αλλά και το πρότυπο του καταναλωτή στην τελευταία που είναι η πιο πρόσφατη. Είναι τα μικρά παιδάκια που παίζουν μπάσκετ, και περνάει με έναν πιο φιλικό τρόπο βάζοντας ένα ζώο, φιλικό προς αυτά. Βλέπουν τη δύναμη και λένε αυτό

είναι καλό... για τον αθλητισμό. Και θα πλησιάσουν τους γονείς τους. Είναι πιο αφελείς καταναλωτές τα μικρά παιδάκια.

Α. Πιο ευεπηρεάστοι.

Άρτεμις: Ακριβώς. Γιατί δεν έχουν κριτική ικανότητα να καταλάβουν ότι δεν ισχύει αυτό.

(απόσπασμα ΣΥ.Κ.Α.Κ. **B3**, γραμμές 49-69)

Χρύσα: Εγώ θέλω να πω για την τρίτη διαφήμιση ότι το μπάσκετ είναι γενικώς ανδροκρατούμενο άθλημα. Οπότε μπορεί να μην απευθύνεται τόσο σε γυναικείο πληθυσμό. Δηλαδή τα κορίτσια δεν νομίζω.

Α. Είναι κάπως αποκλεισμένα.

Χρύσα: Ναι είναι αποκλεισμένα.

Α. Ωραία. Άλλος; Κάποιος είχε σηκώσει χέρι; Ειρήνη...

Ειρήνη: Γενικά είναι γνωστό ότι το λιοντάρι αντιπροσωπεύει τον βασιλιά των ζώων. Επομένως, ενισχύει αυτό που είπε η Δόμνα και προσελκύει τους άντρες που θέλουν να ξεχωρίσουν.

Α. Ωραία. Άρα είναι στοιχείο αρρενωπότητας και προβολής ενός άντρα. Ναι, Ιωάννα...

Ιωάννα: Ουσιαστικά η κύρια διαφορά στην οπτική που παρουσιάζεται η κάθε διαφήμιση είναι το σε ποιον απευθύνεται. Βλέπουμε την πρώτη διαφήμιση, η οποία χρονολογείται στο 1950 και απευθύνεται κυρίως στις μητέρες, γεγονός που καταδεικνύει την ανδροκρατούμενη κοινωνία της εποχής και ότι οι γυναίκες ουσιαστικά το μόνο που κάνουν είναι να είναι υπεύθυνες για την ανατροφή των παιδιών και για τις δουλειές του σπιτιού κλπ. Στη δεύτερη διαφήμιση απευθύνεται στους γονείς και τους δύο, γιατί λέει ότι «το NOYNOY τα ξυπνάει τα παιδιά» ενώ στην τρίτη και τελευταία, την πιο σύγχρονη, απευθύνεται κυρίως στα παιδιά και ίσως κυρίως στα αγόρια, καθώς ... Ναι. Με προστακτικές λέει: «Κινήσου», «Δείξε τη δύναμή σου», κυρίως στο παιδί.

8.6. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της ατομικής συνέντευξης

Προκειμένου να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο βάθος η καλλιέργεια των μαθητών του τμήματος ελέγχου ως προς την κριτική ανάγνωση κειμένων, θεωρήθηκε σκόπιμη η λήψη συνέντευξης από τον διδάσκοντα το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο τμήμα αυτό κατά το διδακτικό έτος της διεξαγωγής της έρευνας (2018-2019)¹³¹. Ειδικότερα, οι στόχοι της συνέντευξης ήταν να διερευνηθούν τόσο οι απόψεις του συνεντευξιαζόμενου για την κριτική ανάγνωση κειμένων όσο και οι διαδικασίες για την κριτική ανάγνωση που αυτός εφαρμόζει κατά τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος, ο τρόπος δηλαδή που επιχειρεί να την καλλιεργήσει στους μαθητές του¹³².

¹³¹ Το περιεχόμενο της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης τέθηκε υπόψη του συνεντευξιαζόμενου, ο οποίος επιβεβαίωσε την ακρίβεια των απόψεών του.

¹³² Από τις ερωτήσεις/παραμβάσεις του συνεντευκτή οι 6 αφορούσαν τη διατύπωση των προσχεδιασμένων ερωτήσεων της συνέντευξης, οι τρεις ερωτήσεις προέκυψαν στη συζήτηση (ήταν αυθόρμητες) και σχετίζονταν με τα κριτικά ερωτήματα (τη λειτουργία τους και τη στάση των μαθητών σε αυτά) καθώς και τα κριτήρια επιλογής κειμένων για κριτική ανάγνωση, οι 8 παρεμβάσεις ήταν ανακεφαλαωτικές των απόψεων του συνεντευξιαζόμενου με σκοπό την επικύρωση της κατανόησης και οι 15 συνιστούσαν βολιδοσκοπήσεις (επεξηγήσεις ή παρακίνηση του συνεντευξιαζόμενου για πρόσθετη ανάπτυξη των

Κατά τον σχεδιασμό των ερωτήσεων της ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης υπήρξε η πρόβλεψη για τη διερεύνηση κοινών θεμάτων μεταξύ της συνέντευξης αυτής και των αντίστοιχων ομαδικών συνεντεύξεων στους μαθητές των πειραματικών τμημάτων. Τα κοινά θέματα που επιλέχθηκαν προς διερεύνηση ήταν: α) η έννοια και τα χαρακτηριστικά της κριτικής ανάγνωσης και β) το διδακτό της κριτικής ανάγνωσης, το αν δηλαδή μπορεί να αναπτυχθεί συστηματικά μέσω διδασκαλίας ή είναι αποτέλεσμα διαίσθησης/προσωπικής ικανότητας.

Άλλα επιμέρους θέματα που προβλέφθηκαν για την ατομική συνέντευξη ή προέκυψαν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης ήταν οι τρόποι προώθησης της κριτικής ανάγνωσης στο σχολείο, η στάση των μαθητών απέναντι στα κριτικά ερωτήματα και στη διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης, τα κριτήρια επιλογής κειμένων για κριτική ανάγνωση και οι δυσκολίες που συναντά η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ανάγνωσης των μαθητών στο σχολείο. Τα επιμέρους αυτά θέματα ομαδοποιήθηκαν στα εξής δύο: τη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης και τις δυσκολίες για την ανάπτυξη της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών στο σχολείο.

Στη συνέχεια, καταγράφονται για τα παραπάνω θέματα τα ευρήματα που προέκυψαν από την ατομική συνέντευξη.

1ο θέμα: Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της κριτικής ανάγνωσης

Σύμφωνα με τον συνεντευξιζόμενο η κριτική ανάγνωση συνδέεται με την κριτική σκέψη και δηλώνει το να εντοπίζει ο αναγνώστης τις κύριες απόψεις του συγγραφέα σε ένα κείμενο, να διατυπώνει τη συμφωνία ή τη διαφωνία του και να αξιολογεί την ιδεολογική ταυτότητα του συγγραφέα μέσα από απόψεις που αυτός εκφράζει.

(γραμμές 8-15)¹³³

Κριτική ανάγνωση είναι να μπορώ να επισημάνω τις κύριες απόψεις του συγγραφέα, να μπορώ να συμφωνήσω ή να διαφωνήσω με αυτές, να μπορώ να τις αποκωδικοποιήσω και γενικώς να δώ σε ποιον ιδεολογικό χώρο, πνευματικό χώρο βρίσκεται, τι τάση εκπροσωπεί, προοδευτική, συντηρητική, ορθόδοξη, παγκοσμιοποίησης, είναι άνθρωπος με ανοιχτό μυαλό, με κλειστό μυαλό, είναι προοδευτικός, συντηρητικός, δεν ξέρω αν το είπα, δηλαδή να μπορέσω να καταλάβω από το κείμενο που διαβάζω και από τα επιχειρήματά του σε τι ακριβώς... τι εκπροσωπεί.

σκέψεών του). Καμιά ερώτηση/παρέμβαση του συνεντευκτή δεν ήταν καθοδηγητική προς τον συνεντευξιζόμενο. Το κείμενο της ατομικής συνέντευξης και η θεματική του ανάλυση παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής.

¹³³ Παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα από τη συνέντευξη, τα οποία επαληθεύουν τα δεδομένα της ανάλυσης και εμπλουτίζουν το κείμενο με τη φωνή του συνεντευξιζόμενου.

2ο θέμα: Κριτική ανάγνωση: Συστηματική διδασκαλία ή διαίσθηση;

Ο συνεντευξιαζόμενος υποστήριξε ότι είναι καλύτερο η κριτική ανάγνωση να συνδυάζεται με τη διδασκαλία, παρά να καλλιεργείται διαισθητικά. Απάντησε στο δίλημμα «συστηματική διδασκαλία ή διαίσθηση» βιωματικά προσδιορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο ανέπτυξε ο ίδιος δεξιότητες κριτικής σκέψης και κριτικής ανάγνωσης κειμένων. Αφορμή γι' αυτόν στάθηκαν οι μεταπτυχιακές του σπουδές. Κατά την ενασχόλησή του με αυτές διάβαζε κείμενα, προκειμένου να εκφράσει τεκμηριωμένα την άποψή του. Στη συνέχεια, όταν δίδασκε το μάθημα της Λογοτεχνίας στην ιδιωτική εκπαίδευση συνήθιζε να δίνει κείμενα στους μαθητές του και να συζητά μαζί τους θέματα που προκύπταν από την ανάγνωση των κειμένων προωθώντας τη διατύπωση διαφορετικών απόψεων και διερευνώντας την ύπαρξη της μιας και μόνης άποψης.

(γραμμές 27-29)

Δεν είχαν [οι μαθητές] τότε ξεκάθαρο ότι μπορεί να υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις. [Κι εγώ] είχα ακόμα μια άποψη. Ήθελα όμως να διερευνήσω ότι υπάρχει [μόνο] μία άποψη για το κείμενο.

Αναφορικά με τον τρόπο που ο ίδιος διαβάζει κριτικά ένα κείμενο ο συνεντευξιαζόμενος υποστήριξε τα εξής: Αρχικά διαβάζει ολόκληρο το κείμενο και εντοπίζει τις κύριες απόψεις του συγγραφέα. Στη συνέχεια, ελέγχει την τεκμηρίωση των θέσεων αυτών, τα επιχειρήματα, την πνευματικότητα, το ύφος και τη γλώσσα του κειμένου. Με τον ίδιο τρόπο, δίνοντας το παράδειγμα, επιχειρεί να εξοικειώσει τους μαθητές του με τη διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης, χωρίς όμως να τους παρέχει συγκεκριμένα εργαλεία κριτικής ανάλυσης.

3ο θέμα: Η διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης στο σχολείο

Ο συνεντευξιαζόμενος υποστήριξε ότι ο ίδιος δεν παρέχει μια συγκεκριμένη μεθοδολογία κριτικής ανάγνωσης στους μαθητές του. Θεωρεί ότι με την ανάγνωση πολλών κειμένων οι μαθητές κατανοούν τι υποστηρίζει ο κάθε συγγραφέας και πώς το υποστηρίζει. Δίνει, λοιπόν, στους μαθητές του κείμενα και διερευνά τις απόψεις τους με ανοιχτά ερωτήματα, τα οποία αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Πιστεύει ότι η κριτική σκέψη των μαθητών καλλιεργείται μέσα από τη μέθοδο της αντιπαράθεσης απόψεων (debate) και της – καθοδηγούμενης πολλές φορές από τον διδάσκοντα – σύγκρισης αναφέροντας ένα παράδειγμα από τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γαλλία.

(γραμμές 220-223)

Μου έκανε φοβερή εντύπωση αυτό που έλεγε η Αρβελέρ σε μια συνέντευξή της (...) που λέει ότι στη Γαλλία, π.χ. στο μάθημα της Ιστορίας τους δίνουν, ξέρω γω, για το τάδε γεγονός δύο διαφορετικές απόψεις, για το ίδιο γεγονός. Όχι μια άποψη. Γιατί έτσι αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα.

Ο συνεντευξιαζόμενος διατύπωσε την άποψη ότι ο αντιπαραθετικός λόγος δεν έχει επικρατήσει στο ελληνικό σχολείο, αν και τον θεωρεί απαραίτητο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η εξοικείωση των μαθητών με τον αντιπαραθετικό λόγο πρέπει, κατά την άποψη του, να γίνει σταδιακά και με προσοχή ως προς το εύρος, τον τόπο και τους μαθητές. Και αυτό για να αποφευχθούν αντιδράσεις. Υποστήριξε ότι οι αντιδράσεις αυτές είναι λογικό να είναι περισσότερες στην επαρχία, παρά στα αστικά κέντρα, στα οποία οι άνθρωποι είναι πιο συνηθισμένοι στην αποδοχή του διαφορετικού.

(γραμμές 231-235)

Γενικά όμως πρέπει να έχουμε υπόψη τη συγκεκριμένη τάξη, τους συγκεκριμένους μαθητές, πώς το λένε... Θέλει πολύ μεγάλη προσοχή. Είμαι γενικά υπέρ... αλλά θέλει προσοχή ως προς το εύρος, τον τόπο και την ποιότητα των μαθητών που έχεις. Γιατί έχεις με ανθρώπους να κάνεις. Θέλει σιγά σιγά.

Ο διδάσκων αναγνωρίζει ότι οι μαθητές του έχουν θετική στάση απέναντι στα ανοιχτά κριτικά ερωτήματα που θέτει, ότι διαθέτουν κριτική σκέψη και αρέσκονται να συζητούν και να παίρνουν θέση στα ερωτήματα αυτά εκφράζοντας διαφορετικές απόψεις. Θεωρεί ότι ο διάλογος με αυτούς είναι καλό να γίνεται με ανοιχτά ερωτήματα, τα οποία επιτρέπουν πολλαπλές αναγνώσεις και όχι με ερωτήματα του τύπου «βρείτε τα επιχειρήματα» ή «σχολιάστε σημεία του κειμένου». Τα ερωτήματα, στα οποία βασίζεται ο διάλογος αυτός είναι αναγκαίο να απορρέουν από τα ίδια τα κείμενα και να προάγουν την έκφραση της υποκειμενικότητας των μαθητών.

Ως κριτήρια επιλογής των κειμένων που επιλέγει και τα οποία αρέσουν και στους μαθητές έθεσε, πέρα από την ανοιχτότητα και την πολλαπλότητα της ερμηνευτικής ανάγνωσης, το να είναι (τα κείμενα) προκλητικά για τον ίδιο και να παρέχουν δυνατότητες για τη διεύρυνση της δικής του οπτικής για τον κόσμο.

(γραμμές 141-147)

[το κείμενο] να μου προκαλεί εμένα ενδιαφέρον πνευματικό, να με ιντριγκάρει. Αν δεν με ιντριγκάρει το ύφος, οι απόψεις, αν δεν είναι ως ένα σημείο προκλητικές οι απόψεις, να μου ανατρέπουν αυτά που πιστεύω, να μου ανοίγουν ένα παράθυρο... αν είναι ας πούμε επιβεβαιωτικά... μπορεί να είναι επιβεβαιωτικά της δικής μου άποψης αλλά να μου δίνουν άλλες δυνατότητες, άλλα στοιχεία στην άποψή μου. Όταν είναι έτσι, τότε μόνο μου αρέσουν τα κείμενα.

4ο θέμα: Οι δυσκολίες για την ανάπτυξη της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών στο σχολείο

Η καλλιέργεια της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών στο σχολείο είναι δυσχερής για πολλούς λόγους, σύμφωνα με τον διδάσκοντα-συνεντευξιαζόμενο. Από τη μια υποστήριξε ότι η Εκπαίδευση είναι εξετασιοκεντρική και δεν προάγει την κριτική ανάγνωση των μαθητών. Τα φροντιστήρια αλλά και τα σχολικά μαθήματα, όπως διδάσκονται από πολλούς εκπαιδευτικούς, προωθούν την τυποποίηση της σκέψης. Λίγοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να το ανατρέψουν αυτό με πενιχρά όμως αποτελέσματα.

(γραμμές 56-61)

Η Εκπαίδευση είναι εξετασιοκεντρική. Στις εξετάσεις δεν προάγεται η κριτική ανάγνωση, ένα δεδομένο. Ένα δεύτερο δεδομένο, όταν τα φροντιστήρια προάγουν μια τυποποίηση της σκέψης. Όταν όλα τα μαθήματα, και το ίδιο το σχολείο και οι άλλοι εκπαιδευτικοί δεν προάγουν την κριτική σκέψη... δεν υπάρχουν τα μαθήματα που προάγουν την κριτική σκέψη στην Ιστορία, στην Πολιτική Επιστήμη.

Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στη διαφορετική άποψη και εμμένουν σε μια. Γι' αυτό ευθύνεται και η διαπαιδαγώγησή τους καθώς και το ότι θεωρούν ότι όταν αμφισβητείται ή ανατρέπεται η άποψή τους αμφισβητείται η εξουσία τους.

(γραμμές 179-181)

Κάποιος που αμφισβητεί αυτό το πράγμα και, ενώ εσύ έχεις πει κάτι πριν, αυτός σου το αμφισβητεί και σου το ανατρέπει. Αυτό είναι ένα πρόβλημα εξουσίας του εκπαιδευτικού.

Από την άλλη, ο συνεντευξιαζόμενος διατύπωσε τη γνώμη ότι οι μαθητές φοβούνται την υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση (του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας), καθώς η κριτική σκέψη δεν είναι μετρήσιμη. Πολλές είναι οι φορές που ο ίδιος θέτει ένα ανοιχτό ερώτημα στην τάξη, το οποίο δεν είναι σαφές στους μαθητές, ίσως επειδή αυτοί δεν είναι εξοικειωμένοι να απαντούν με σιγουριά σε κριτικά ερωτήματα και προτιμούν τις τυποποιημένες ερωτήσεις.

(γραμμές 133-137)

Προφανώς, αν είναι σαφή και δεν είναι ασαφή, όπως υποστηρίζουν οι μαθητές, σημαίνει ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη μέθοδο αυτή. Κατάλαβες; Ότι δηλαδή τα ερωτήματα είναι έτσι και πρέπει να πάρεις εσύ θέση σε αυτό. Απλώς έχουν μάθει σε πιο στυλιζαρισμένα ερωτήματα.

Υποστήριξε τέλος ότι μια ακόμη δυσκολία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στο ελληνικό σχολείο συνιστά η ελληνική κουλτούρα, η οποία δεν προάγει την κριτική σκέψη αλλά την 'παραδοχή βεβαιωτήτων'.

(γραμμές 206-208)

Η ελληνική κουλτούρα δεν προάγει την κριτική σκέψη. Ίσα ίσα προάγει την ‘παραδοχή κάποιων βεβαιοτήτων’, όπως λέει ο Ράμφος, παρά τη διατύπωση ερωτημάτων.

8.7. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ομαδικών συνεντεύξεων

Ο σκοπός των δύο ομαδικών συνεντεύξεων από τους μαθητές των δύο πειραματικών τμημάτων ήταν να διερευνηθούν αφενός οι απόψεις τους για το φαινόμενο της κριτικής ανάγνωσης κειμένων και αφετέρου η στάση τους απέναντι στη διδασκαλία των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

Οι παριστάμενοι μαθητές του B1 τμήματος στην ομαδική συνέντευξη ήταν 23 (από τους 26) και του B3 22 (από τους 24). Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές ήταν 16 στο B1 (ποσοστό 69,57%) και 12 στο B3 (ποσοστό 54,55%) [βλέπε τον πίνακα 32]. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν συμμετείχαν στη συζήτηση είτε γιατί δεν ήθελαν να πουν κάτι διαφορετικό/πρόσθετο από όσα άκουγαν από τους συμμαθητές τους είτε γιατί αντιδρούσαν στη μαγνητοφώνηση της φωνής τους ή για άλλους λόγους. Η διάρκεια της συνέντευξης/συζήτησης στο B1 τμήμα ήταν 18'25'' και στο B3 τμήμα 16'14''¹³⁴.

Πίνακας 32. Οι συμμετέχοντες μαθητές στις ομαδικές συνεντεύξεις

τμήμα	παρ/νοι μαθ. n	συμ/ντες μαθ. n	%
B1	23	16	69,57%
B3	22	12	54,55%

παρ/νοι μαθ.= παριστάμενοι μαθητές
συμ/ντες μαθ.= συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση
n= αριθμός μαθητών
%= ποσοστό συμμετοχής μαθητών στη συζήτηση επί τοις εκατό

Στις ημιδομημένες ομαδικές συνεντεύξεις επιδιώχθηκε με τις προσχεδιασμένες ερωτήσεις που έθεσε ο διδάσκων-συνεντευκτής να διερευνηθούν κάποια κοινά θέματα με αυτά που διερευνήθηκαν μέσω της ατομικής συνέντευξης

¹³⁴ Ο συνεντευκτής έθεσε στους μαθητές του B1 7 προσχεδιασμένες ερωτήσεις, καλύπτοντας όλο το φάσμα τους, έκανε 2 παρεμβάσεις ανακεφαλαίωσης ή αναδιατύπωσης των απόψεων μαθητών, διατύπωσε 18 βολιδοσκοπήσεις (επεξηγήσεις, παρακίνηση μαθητών για πρόσθετη ανάπτυξη απόψεων ή συμμετοχή ή έκφραση συμφωνίας/διαφωνίας ή απόδοση λόγου σε μαθητή). Μόνο δύο παρεμβάσεις του συνεντευκτή είχαν καθοδηγητικό χαρακτήρα, καθώς εξέφραζαν την προσωπική του άποψη και για τον λόγο αυτόν οι απαντήσεις/ανταποκρίσεις των μαθητών σε αυτές δεν λήφθηκαν υπόψη. Αντίστοιχα, στους μαθητές του B3 ο συνεντευκτής έθεσε 5 προσχεδιασμένες ερωτήσεις, καλύπτοντας όλο το φάσμα τους, έκανε 1 αυθόρμητη ερώτηση (μη προσχεδιασμένη), 1 παρέμβαση ανακεφαλαίωσης και διατύπωσε 14 βολιδοσκοπήσεις.

(βλέπε στον Πίνακα 33). Τα επιμέρους θέματα που συζητήθηκαν στις συνεντεύξεις αυτές ήταν: η έννοια, τα χαρακτηριστικά και η αξία της κριτικής ανάγνωσης, το αν η κριτική ανάγνωση είναι αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας ή διαίσθησης, το είδος των κειμένων που προσφέρονται για κριτική ανάγνωση, η στάση των μαθητών για τη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης κειμένων μέσω της αξιοποίησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, δυσκολίες εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου, προτάσεις για αναθεώρηση των στρατηγικών, οι πιο χρήσιμες στρατηγικές αλλά και κάποιες που οι μαθητές αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν κατά την κριτική τους ανάγνωση.

Τα παραπάνω επιμέρους θέματα, τα οποία διερευνήθηκαν από τη σκοπιά των μαθητών, κωδικοποιήθηκαν στα εξής τέσσερα, τα οποία στη συνέχεια περιγράφονται και αναλύονται από κοινού και για τα δύο τμήματα (βλέπε στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I για το B1 και Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II για το B3)¹³⁵.

Πίνακας 33. Θέματα συνεντεύξεων (ατομικής και ομαδικών)

Θέματα ατομικής συνέντευξης	Θέματα ομαδικών συνεντεύξεων
<i>η έννοια και τα χαρακτηριστικά της κριτικής ανάγνωσης*</i>	<i>η έννοια και τα χαρακτηριστικά της κριτικής ανάγνωσης</i>
<i>κριτική ανάγνωση: συστηματική διδασκαλία ή διαίσθηση</i>	<i>κριτική ανάγνωση: συστηματική διδασκαλία ή διαίσθηση;</i>
<i>η διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης στο σχολείο</i>	<i>η διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης με την αξιοποίηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό (στάση και προτάσεις)</i>
<i>οι δυσκολίες για την ανάπτυξη της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών στο σχολείο</i>	<i>οι δυσκολίες εφαρμογής του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό (κριτική και επεξηγήσεις για την αξιοποίηση των στρατηγικών)</i>
<i>* με πλάγια γράμματα σημαίνονται τα κοινά θέματα στις συνεντεύξεις (ατομική και ομαδικές)</i>	

1ο θέμα: η έννοια και τα χαρακτηριστικά της κριτικής ανάγνωσης

Οι μαθητές του **B1** αναλύοντας την έννοια της κριτικής ανάγνωσης εστίασαν στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας του κειμένου και της τεκμηρίωσης των απόψεων του συγγραφέα του με βάση τη δική τους λογική, στην παρατήρηση «κρυμμένων» νοημάτων και της μορφής του κειμένου καθώς και στον

¹³⁵ Η ανάλυση των ευρημάτων από τις ομαδικές συζητήσεις/συνεντεύξεις – το απομαγνητοφωνημένο κείμενο των οποίων παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας διατριβής – εμπλουτίζεται με ενδεικτικά αποσπάσματα της φωνής των μαθητών.

προβληματισμό αναφορικά με τον σκοπό του συγγραφέα και το κοινό στο οποίο αυτός απευθύνεται.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμές 5-7, 12-15)

Μαρία: [κριτική ανάγνωση] σημαίνει, αφού κάνουμε την ανάγνωση ενός κειμένου, να αξιολογούμε αρχικά το πόσο «έμπιστο» είναι ... αξιόπιστο, τις απόψεις του συγγραφέα, να κρίνουμε αυτά που λέει βάσει της δικιάς μας λογικής.

.....
Κατερίνα: Να βλέπουμε οτιδήποτε δεν είναι πολύ ξεκάθαρο, δηλαδή να σκεφτόμαστε ποιος το έγραψε, με ποιον σκοπό, ποιους θέλει να επηρεάσει, σε ποιους απευθύνεται, γενικώς οποιοδήποτε στοιχείο κρυμμένο μπορούμε να λάβουμε από τη μορφή, το λεξιλόγιο, τα πρόσωπα, τα ρήματα.

Οι μαθητές του **B3** επικεντρώθηκαν στη βαθύτερη κατανόηση ενός κειμένου καθώς και των σκοπών του μέσου δημοσίευσης και του συγγραφέα με απώτερο στόχο την όξυνση της κριτικής σκέψης του αναγνώστη.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 4-7, 33-36)

Σταυρούλα: [Κριτική ανάγνωση] σημαίνει πέρα από την απλή ανάγνωση να προσπαθούμε να καταλάβουμε το κείμενο σε βάθος, να καταλάβουμε τους σκοπούς του συγγραφέα ή του κειμενογράφου γενικότερα, ποιοι είναι οι σκοποί πίσω από το κείμενο που έχει γράψει, γιατί το έχει γράψει.

.....
Χρύσα: Θεωρώ ότι η κριτική ανάγνωση σε έναν βαθμό οξύνει την κριτική σκέψη του μαθητή, ειδικά αν αυτή είναι σε χαμηλό επίπεδο, οπότε το να μάθει κάποιος να διαβάζει πίσω από τις λέξεις του κειμένου είναι πολύ σημαντικό και πολύ χρήσιμο και για τη μετέπειτα ζωή του.

2ο θέμα: κριτική ανάγνωση: συστηματική διδασκαλία ή διαίσθηση;

Οι μαθητές του **B1** υποστήριξαν ότι, πέρα από αυτά που διαισθητικά ξέρει κάποιος διαβάζοντας κριτικά ένα κείμενο, είναι αναγκαίο η κριτική ανάγνωση να διδάσκεται, καθώς καθιστά το μάθημα (της Νεοελληνικής Γλώσσας) πιο ενδιαφέρον και αποτρέπει την παραπληροφόρηση των μαθητών/μελλοντικών πολιτών.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμές 30-33)

Σοφία: [Η κριτική ανάγνωση] πρέπει να διδάσκεται γιατί είναι πάρα πολύ χρήσιμο για τους μαθητές που θα γίνουν μελλοντικοί πολίτες να μην παραπληροφορούνται από ό,τι διαβάζουν και να μην γίνονται έρμια συμπερόντων, αυτών που θέλουν να περάσουν την άποψή τους μέσα από κείμενα.

Οι μαθητές του **B3** εξέφρασαν την άποψη ότι η διδασκαλία της κριτικής ικανότητας είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς αναπτύσσεται μέσα από γνώσεις και συνεχή επαφή με κείμενα και ιδέες. Ωστόσο, παρά το ότι η κριτική ανάγνωση ενός κειμένου είναι προσωπική υπόθεση, το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές γνώσεις, θέσεις, ανάλυση της επικαιρότητας μέσα από τη διδασκαλία

κειμένων καθώς και τις βασικές αρχές της κριτικής ανάγνωσης, ώστε να καθιστά ορατούς στους αναγνώστες/μελλοντικούς πολίτες τους σκοπούς των συγγραφέων τους.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 17-19, 25-31)

Θεοδώρα: Εγώ πιστεύω ότι είναι δύσκολο να διδάξει κάποιος μόνο την κριτική ικανότητα καθώς είναι κάτι που αναπτύσσεται μέσα από γενικότερες γνώσεις, μέσα από συνεχή επαφή με κείμενα και ιδέες.

.....
Χρήστος: Σίγουρα είναι προσωπικό θέμα η ανάγνωση ενός κειμένου, το πως δηλαδή κάποιος αντιλαμβάνεται τις προθέσεις του συγγραφέα ή και τον σκοπό του κειμένου, το τι θέλει από αυτόν να κάνει. Παρόλα αυτά πιστεύω ότι στα σχολεία θα ήταν σημαντικό να διδαχθούν κάποιες βασικές αρχές της κριτικής ανάγνωσης, ώστε να γίνεται μια διάκριση, να γίνονται πιο ορατοί σε κάποιον πολίτη μελλοντικό οι σκοποί του συγγραφέα με κάποια βασικά στοιχεία.

3ο θέμα: η διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης με την αξιοποίηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό (στάση και προτάσεις)

Οι μαθητές του **B1** τόνισαν την αναγκαιότητα να ασχολούνται με νέους τύπους κειμένων, κυρίως πολυτροπικών (Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμή 43: «κείμενα τα οποία έχουν φωτογραφίες μέσα, ιστοσελίδες και τέτοια»), όπως τα κείμενα εργασίας με τα οποία ασχολήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας. Υποστήριξαν ότι η διδασκαλία των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό άλλαξε την οπτική τους για την ανάγνωση των κειμένων, την έκανε πιο ενδιαφέρουσα και ουσιαστική, καθώς συνειδητοποίησαν συγκεκριμένους άξονες αξιολόγησης ενός κειμένου και μια διαφορετική φιλοσοφία ανάλυσης μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών. Είπαν ότι δόθηκε σε αυτούς η δυνατότητα να αξιολογούν ένα κείμενο πιο κατευθυνόμενα, χωρίς να κινδυνεύουν να «χαθούν» στις πληροφορίες του και ότι έμαθαν να ανακαλύπτουν σε ένα κείμενο πράγματα που δεν παρατηρούσαν πριν.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμές 49-51, 53-57, 72-75)

Νίκος: Σίγουρα την άλλαξε [την οπτική μας για την ανάγνωση κειμένων], γιατί τώρα έχουμε κάποιες μεθόδους, κάποιους άξονες με τους οποίους αξιολογούμε ένα κείμενο και όχι απλά το διαβάζουμε και γενικά έχουμε μια εντύπωση για το κείμενο.

.....
Παναγιώτα: Βασικά, έτσι κι αλλιώς θα το αξιολογούσαμε κάπως. Απλά όταν μας διδάσκονται οι μέθοδοι, το κάνουμε πιο συνειδητά και ενδεχομένως πιο κατευθυνόμενα. Δηλαδή θα σκεφτούμε κατευθείαν τι πρέπει να κάνουμε. Ενώ αν είμαστε μόνοι μας μπορεί να χαθούμε μέσα στις πολλές πληροφορίες και στα πολλά ερεθίσματα που έχει το κείμενο.

.....
Δημήτρης: Ναι πράγματι ισχύει αυτό, γιατί είναι ένας διαφορετικός τρόπος το να επεξεργαζόμαστε ένα κείμενο από ό,τι έχουμε συνηθίσει όλα αυτά τα χρόνια στο

σχολείο, οπότε ακολουθούμε μια στάνταρντ μεθοδολογία. Ενώ τώρα είχαμε μια διαφορετική προσέγγιση στο κείμενο, με μια διαφορετική τελείως φιλοσοφία.

Η σταδιακή εξοικείωσή τους με τις στρατηγικές κριτικής επεξεργασίας κειμένων τους οδηγεί, όπως είπαν, στο να τις χρησιμοποιούν ασύνειδα και αυτόματα.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμές 93-96)

Δήμητρα: Οπότε αυτή θεωρώ ότι [η κριτική ανάγνωση] είναι μια πτυχή που με τον καιρό θα μας γίνει σαν δεύτερη φύση και θα την κάνουμε αμέσως στο κείμενο. Οπότε το να χρειάζεται να πούμε ότι τώρα κάνω κριτική ανάγνωση δεν είναι κάτι που θα είναι εφικτό, γιατί στην πορεία θα γίνεται ασυνείδητα (sic).

Ως τις σημαντικότερες από τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό οι μαθητές του **B1** επισήμαναν την παρατήρηση και ερμηνεία στο κείμενο γλωσσικών στοιχείων (π.χ. ρηματικών προσώπων, εγκλίσεων κ.ά.), εικόνων, στίξης, τεκμηρίωσης με παραπομπές, τη διερεύνηση της επωνυμίας (ταυτότητας) του μέσου δημοσίευσης και του συγγραφέα καθώς και την αναζήτηση προσώπων των οποίων η φωνή αποσιωπάται από τον συγγραφέα του κειμένου.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμές 179-182)

Σοφία: Αυτό που μου έμεινε εμένα βασικά είναι να ψάχνω να βρω τα πρόσωπα που δεν υπάρχουν στο κείμενο αλλά κρύβονται και κάνει αναφορές πολλές φορές ο συγγραφέας και τα ίδια δεν μπορούν να απαντήσουν και ουσιαστικά υπονοεί πράγματα για αυτά και να δω αν όντως ισχύει αυτό που είτε ή όχι.

Οι μαθητές του **B3** υποστήριζαν ότι η διδασκαλία των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό διευκόλυνε την κριτική επεξεργασία ενός κειμένου και είχαν μια θετική στάση προς αυτή. Επισήμαναν ως τις πιο σημαντικές στρατηγικές τον έλεγχο του κοινωνικού πλαισίου του κειμένου, τη μελέτη του βιογραφικού του συγγραφέα, τη διερεύνηση της αξιοπιστίας των πηγών, τον έλεγχο της μορφής (γλώσσας) του κειμένου και τη συνειδητοποίηση του κοινού στο οποίο ο συγγραφέας απευθύνεται.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 57-61)

Πόπη: [κάποιες από τις στρατηγικές που έχω συγκρατήσει είναι] να ελέγχουμε το πλαίσιο, στο οποίο αναφέρεται το κείμενο, την κοινωνική κατάσταση εκείνης της εποχής. Όπως είπε η Στέλλα το βιογραφικό του συγγραφέα, τι προσπαθεί να πετύχει γράφοντας αυτό το κείμενο, άμα είναι αξιόπιστες οι πηγές ή όχι, το είδος της γλώσσας που χρησιμοποιεί, σε ποιον απευθύνεται, όλα αυτά.

Επιπλέον, οι μαθητές του **B3** υποστήριζαν ότι οι στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως προαιρετικό εργαλείο, το οποίο θα διευκολύνει την κριτική τους ανάγνωση, και ότι πρέπει να εξασκούνται στην εφαρμογή τους σε πολλά κείμενα σε συνδυασμό με συζήτηση μεταξύ τους, προκειμένου να οξύνουν την κριτική τους ικανότητα.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 128-134)

Ειρήνη: Εγώ θεωρώ ότι οι στρατηγικές είναι ένα εργαλείο που σου δίνει ο καθηγητής ή οποιοσδήποτε για να το χρησιμοποιήσεις αν και εφόσον σε εξυπηρετούν κάποιες από αυτές. Ωστόσο, σε αυτό που θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση είναι η εφαρμογή τους πάνω σε συγκεκριμένα κείμενα. Γιατί είναι πολύ εύκολο να μάθει κάποιος τις στρατηγικές αλλά να μην μπορεί να τις χρησιμοποιήσει. Οπότε, θα μπορούσα να προτείνω περισσότερα κείμενα προς επεξεργασία και περισσότερη συζήτηση με τους μαθητές...

Σ. Από αυτά που λες καταλαβαίνω ότι πρώτα τα κείμενα και με βάση τα κείμενα οι στρατηγικές. Αυτό μου λες;

Έλλη: Οι στρατηγικές αλλά εφαρμοσμένες σε περισσότερα κείμενα. Γιατί μόνο έτσι θα μπορέσει να οξύνει κάποιος την κριτική του ικανότητα.

Τέλος, μια μαθήτρια του **B3** πρότεινε την επεξεργασία και κριτική ανάλυση λόγου των κειμένων κριτικής που ασκεί ο συγγραφέας ενός κειμένου για τις απόψεις του συγγραφέα ενός άλλου κειμένου θεωρώντας ότι η μελέτη τέτοιων κειμένων θα είναι πιο πρακτική και χρήσιμη από τη θεωρητική αξιοποίηση των στρατηγικών.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 154-160)

Πόπη: Εμένα θα μου άρεσε επίσης να βρούμε ένα κείμενο αυτούσιας κριτικής κάποιου άλλου ο οποίος αναφέρεται σε ένα άλλο κείμενο...

Σ. Ενδιαφέρουσα παρατήρηση...

Πόπη: Ναι γιατί υπάρχουν άνθρωποι που το κάνουν σαν επάγγελμα. Πώς είναι στην πράξη και όχι μόνο αν μιλάμε αυθαίρετα για αυτές τις πρακτικές.

4^ο θέμα: οι δυσκολίες εφαρμογής του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό (κριτική και επεξηγήσεις για την αξιοποίηση των στρατηγικών)

Οι μαθητές του **B1** είχαν ανάμικτα συναισθήματα για την αξιοποίηση των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης στην επεξεργασία κειμένων. Αφενός θεώρησαν την αξιοποίησή τους ως μια χρήσιμη και ενδιαφέρουσα διαδικασία και αφετέρου βαρετή και κουραστική, επειδή έπρεπε να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια για πάρα πολλές στρατηγικές, οι οποίες είχαν μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, καθώς και γιατί τα κείμενα που έπρεπε να επεξεργαστούν στην προκαταρκτική φάση ήταν πάρα πολλά.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμές 65-70, 164-166, 184-191)

Αγγελική: Θεωρώ ότι ίσως ήταν πιο βαρετό στα πλαίσια της τάξης να εφαρμόζεις κάποιες στρατηγικές και μερικές φορές κουραζόμασταν, άμα το κάναμε συνέχεια, αλλά σίγουρα ήταν κίνητρο αυτό που βγάλαμε στο τέλος, γιατί ανακαλύπταμε πράγματα που δεν τα βλέπεις με μια πρώτη ματιά, οπότε σίγουρα, ξέρω γω, μόνο που αλλάζει η οπτική σου και βλέπεις διαφορετικά ένα κείμενο, σίγουρα έχει ενδιαφέρον αυτή η διαδικασία.

.....
Βασίλης: Βασικά εγώ εκείνο που θα άλλαζα, και το είπαμε αρκετές φορές, είναι ότι οι στρατηγικές ήταν πάρα πολλές, σε 4 ομάδες, ενώ στην πραγματικότητα πολλές φορές ήταν το ίδιο πράγμα, απλά αλλαγμένη λίγο η σειρά των λέξεων.
.....

Άννα: Εγώ ήθελα να πω ότι ας πούμε στον τρόπο που διδαχθήκαμε την κριτική ανάγνωση, το είχαμε πει και στον κ. Λεουτσάκο, στην αρχή τα κείμενα που έδινε, το πρώτο κείμενο που μας έδωσε, ήταν πολλά και έπρεπε να εφαρμόσουμε σε όλα αυτά τα κείμενα, ήταν 4 νομίζω, όλες τις στρατηγικές και από τις 4 ομάδες, που επειδή ήταν πάρα πολλά τα κείμενα ήταν πολύ χρονοβόρο και δεν μπορούσαμε να το ολοκληρώσουμε ούτε καν σε 4 διδακτικές ώρες. Οπότε πιστεύω ότι θα ήταν πιο ιδανικό να αφοσιωνόμασταν μόνο σε ένα κείμενο, όπως κάναμε στο τέλος, που είχαμε μάθει τις στρατηγικές, που κυλούσε πολύ πιο ομαλά.

Ομοίως και οι μαθητές του **B3** θεώρησαν κουραστική και βαρετή τη συμπλήρωση πολλών ερωτηματολογίων, αν και είπαν ότι κατανοούν τη σκοπιμότητά τους ως προς την υλοποίηση της έρευνας.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 123-127)

Ντίνα: Συμπληρώναμε πάρα πολλά ίδια ερωτηματολόγια και ήταν πολύ κουραστικό και βαρετό μετά από λίγο. Απλά το καταλαβαίνω γιατί το κάναμε πριν την έρευνα και μετά την έρευνα. Νομίζω ότι ήταν πάρα πολλά τα ερωτηματολόγια, τα δοκιμαστικά, ηλεκτρονική μορφή, έντυπη μορφή, τα κανονικά...

Επίσης, παρά το ότι οι μαθητές του **B1** κατανοούν τη χρησιμότητα των στρατηγικών που ενσωματώνουν τεχνικές ανάγνωσης όπως είναι η δημιουργία σημειώσεων, πινάκων και εννοιολογικών χαρτών, θεώρησαν την εφαρμογή τους ως μια χρονοβόρα διαδικασία, η οποία αποδίδει περισσότερο σε κείμενα με περίπλοκα νοήματα. Συνήθως, υποστήριξαν ότι κάνουν μια γρήγορη ανάγνωση του κειμένου για να εντοπίσουν πληροφορίες και αξιολογούν την αντικειμενικότητά του διερευνώντας στοιχεία για τον συγγραφέα του.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμές 81-84, 100-105)

Γεωργία: Ο λόγος που εγώ δεν προτιμώ αυτούς τους πίνακες, τους χάρτες κτλ είναι γιατί νομίζω ότι είναι αρκετά χρονοβόρο και ακριβώς όπως είπε και ο Γιάννης ότι ζούμε σε μια εποχή με τα Μέσα και αυτά... και είναι ο γρήγορος τρόπος ζωής.

.....
Μαρία: Εγώ στα περισσότερα κείμενα, τα οποία δουλέψαμε δεν λειτούργησα με αυτόν τον τρόπο αλλά καταλαβαίνω ότι είναι μια καλή τεχνική [η χρήση σημειώσεων, πινάκων και εννοιολογικών χαρτών], επειδή... ιδιαίτερα όταν το κείμενο έχει πολλές έννοιες και περίπλοκα νοήματα είναι καλό να καταγράφεις τα σημαντικά, ώστε μετά να μπορείς να προσανατολιστείς πιο εύκολα σε αυτό που θα κρίνεις.

Παρόμοια και οι μαθητές του **B3** υποστήριξαν ότι κάποιες στρατηγικές είναι χρήσιμες όπως η ανάγνωση του βιογραφικού σημειώματος του συγγραφέα για την κατανόηση της ιδεολογικής του τοποθέτησης ενώ άλλες δεν είναι αναγκαίες όπως η δημιουργία σημειώσεων ή εννοιολογικού χάρτη ή η κατανόηση του συναισθηματικού κλίματος, καθώς η κριτική ανάγνωση απορρέει από το συνολικό νόημα ενός κειμένου.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 49-54)

Στέλλα: Είναι σίγουρα χρήσιμο το να μπορείς να διαβάζεις ένα βιογραφικό σημείωμα και αποδελτιώνοντάς το να καταλαβαίνεις την ιδεολογική τοποθέτηση του συγγραφέα. Ωστόσο, ο εννοιολογικός χάρτης και η σημείωση εννοιών, λέξεων ή φράσεων που πιθανόν να δείχνουν αποστροφή ή συναίσθημα δεν είναι και τόσο απαραίτητα γιατί βγαίνει από την συνολική ανάγνωση ή το συνολικό νόημα του κειμένου.

Οι μαθητές του **B1** υποστήριξαν ότι για μικρής έκτασης κείμενα κρατούν σημειώσεις στο μυαλό τους ή συνοπτικές σημειώσεις στο περιθώριο του κειμένου ή υπογραμμίζουν απλώς για να θυμούνται τι σκέφτηκαν.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμές 112-117)

Άννα: Εμένα προσωπικά οι σημειώσεις με βοηθάνε ας πούμε όταν έχω ένα κείμενο, κυρίως μεγάλο κείμενο, αλλά και σε μικρά κείμενα, το να κυκλώσεις απλά λέξεις κλειδιά ή να υπογραμμίσεις κάτι σημαντικό ή κάπως να κάνεις μια σημείωση πάνω στο κείμενο, μερικές φορές όταν θέλεις να εκφράσεις και να τεκμηριώσεις την άποψή σου όταν πας και το κοιτάς δεν θυμάσαι πώς είχες σκεφτεί εκείνη τη στιγμή.

Παρόμοια και μαθητές του **B3** υποστήριξαν ότι η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, σημειώσεων και πινάκων είναι στρατηγικές χρονοβόρες και μη πρακτικές (π.χ. στις εξετάσεις) και ότι δεν χρειάζονται για μικρής έκτασης κείμενα, καθώς μπορεί κάποιος να συγκρατήσει κάποια σημεία στο μυαλό του.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 76-79)

Ντίνα: Έχουμε κάποιες σημειώσεις στο μυαλό μας, έχουμε κρατήσει κάποια σημεία και αν το κείμενο δεν είναι αρκετά μεγάλο έχουμε ξεκάθαρα στο μυαλό μας τι ακριβώς συμβαίνει. Και είναι αρκετά χρονοβόρο αν πρέπει να το κάνουμε στις εξετάσεις...

Ως προς τη χρήση τους σε εξεταστικές δοκιμασίες, οι μαθητές του **B3** επισημαίνουν ότι είναι δύσκολο οι μαθητές σε περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν για την επεξεργασία ενός κειμένου να αξιοποιήσουν τέτοιου είδους στρατηγικές, οι οποίες όμως θα μπορούσαν να εφαρμόζονται καλύτερα σε εκτός σχολείου δραστηριότητες, όπου αφενός υπάρχει χρόνος και αφετέρου οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν κείμενα της δικής τους επιλογής.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 140-149)

Ελευθερία: Όσον αφορά το εντός σχολείου, που νομίζω ότι τη δεδομένη στιγμή μας αφορά περισσότερο, θεωρώ ότι είναι επεικώς όχι ανέφικτη, αλλά πολύ δύσκολη η εφαρμογή τους εξαιτίας του χρόνου που έχουμε. Για παράδειγμα σε ένα διαγώνισμα που έχουμε στις τελικές, όταν μας δοθεί ένα κείμενο λογοτεχνίας και ένα κείμενο έκθεσης, δεν νομίζω ότι θα έχουμε τον χρόνο να κάτσουμε να το επεξεργαστούμε. Απλά θα το διαβάσουμε διαγώνια για να απαντήσουμε τις ερωτήσεις και θα αρκεστούμε εκεί. Ουσιαστικά θεωρώ ότι αυτό μπορεί να μπει για καλύτερη εφαρμογή σε θέματα που δεν αφορούν το σχολείο. Θα έχουμε τον δικό μας χρόνο και τα κείμενα θα είναι δικής μας επιλογής. Δηλαδή η θεματολογία θα ενδιαφέρει εμάς τους ίδιους και όχι...

Ειδικότερα, κατά τους μαθητές του **B1**, οι σημειώσεις, παρόλο που είναι χρονοβόρες, καθιστούν πιο ορατές ή ξεκάθαρες τις νοηματικές σχέσεις σε ένα κείμενο και διευκολύνουν την κριτική του ανάγνωση, ενώ η υπογράμμιση κάποιες φορές διαταράσσει τη ροή του κειμένου και για τον λόγο αυτόν καλό θα ήταν να γίνεται μετά την πρώτη ανάγνωση.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση I, γραμμές 121-125, 130-132)

Παναγιώτα: Νομίζω ότι οι σημειώσεις οι συγκεκριμένες, αντίθετα από την υπογράμμιση ή τους κύκλους βοηθάνε να είναι ξεκάθαρες οι νοηματικές σχέσεις, πώς από το ένα πήγα στο άλλο, τι συμπέρασμα έβγαλα, και αυτό που είπε η Άννα ότι θυμάσαι ξεκάθαρα τα πορίσματά σου ενώ μπορεί άμα απλά το είχες υπογραμμίσει να μην θυμάσαι τι είχες σκεφτεί και γιατί το είχες υπογραμμίσει.

Κώστας: Η μια είναι η υπογράμμιση που πιστεύω δηλαδή ότι για να υπογραμμίσω τα σωστά πράγματα πρέπει να είναι η δεύτερη, τρίτη φορά που θα το διαβάσω... δηλαδή επιτόπου δεν μου αρέσει και χάνομαι από τη ροή του κειμένου.

Οι μαθητές του **B3** επισήμαναν ότι θεωρούν πιο βολική την υπογράμμιση των βασικών ιδεών του συγγραφέα, γιατί είναι λιγότερο χρονοβόρα και συνδέει πιο άμεσα τη σκέψη τους με το κείμενο. Και αυτοί πιστεύουν ότι στρατηγικές όπως η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη και σημειώσεων είναι πιο χρήσιμες για μεγαλύτερης έκτασης κείμενα και κυρίως επιστημονικά κείμενα (όχι λογοτεχνικά), τα οποία περιέχουν όγκο πληροφοριών (π.χ. ιστορικά κείμενα). Στα κείμενα αυτά είναι αναγκαία η οργάνωση των πληροφοριών τους με την αξιοποίηση τέτοιων στρατηγικών με στόχο την πληρέστερη κατανόηση και τη διευκόλυνση του αναγνώστη στο να αναδιατυπώσει το περιεχόμενο μιας άποψης.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II, γραμμές 94-101)

Χρύσα: Κατά την άποψή μου ο εννοιολογικός χάρτης βοηθάει περισσότερο σε κείμενα μεγαλύτερης έκτασης και αντικειμενικού χαρακτήρα. Δηλαδή αν υπάρχει ένα βιβλίο που ασχολείται με ένα θέμα επιστημονικής φύσεως, τότε ναι εκεί είναι πολύ πιθανό, επειδή δεν μπορείς να συγκρατήσεις τον όγκο των πληροφοριών να χρειαστεί να κρατήσεις κάποιες σημειώσεις, να χρειαστεί να ψάξεις κάποια άλλα πράγματα, κάποιες λέξεις, κάποιες έννοιες. Αλλά σε κείμενα, όπως άρθρα, τα οποία είναι μικρής έκτασης και ο λόγος τους είναι κατανοητός δεν είναι απαιτούμενο να κρατήσεις σημειώσεις.

Μια μαθήτρια του **B1** είπε ότι τη δυσκολεύει η διερεύνηση της αξιοπιστίας της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή ενός κειμένου και μια άλλη παρατήρησε ότι δυσκολεύεται να «μαντέψει» τη στάση του συγγραφέα-σχεδιαστή για το θέμα του και να εντοπίσει αν αυτός εκφράζεται υπερβολικά ή κάνει χιούμορ, καθώς δεν μπορεί κάποιος αναγνώστης να είναι πάντοτε πολύ καλά ενημερωμένος για την επικαιρότητα.

(Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση Ι, γραμμές 136-139, 148-156)

Μαρία: Εμένα με δυσκόλεψε να διερευνώ την ταυτότητα του συγγραφέα ή του σχεδιαστή, γιατί δεν μπορείς να βρεις πάντα πληροφορίες για αυτόν που έχει γράψει ή έχει σχεδιάσει το κείμενο. Οπότε ή ακόμα και να βρεις δεν μπορείς απόλυτα 100% να βασιστείς και να εμπιστευτείς τον συγγραφέα».

.....

Παναγιώτα: Μερικές φορές καλούμαστε να «μαντέψουμε» την πεποίθηση που θα είχε ο σχεδιαστής ή ο συγγραφέας για το θέμα το οποίο έγραφε και νομίζω ότι είναι δύσκολο να ξεχωρίσεις την υπερβολική άποψη που εκφράζεται από τη χιουμοριστικά εκφρασμένη, δηλαδή αν κάποιος είναι εξτρεμιστής, είναι στα άκρα, και κάποιος είναι ορθολογικός αλλά εκφράζει χιουμοριστικά και ειρωνικά την εξτρεμιστική άποψη θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολος ο διαχωρισμός, γιατί πρέπει να είσαι πολύ καλά ενημερωμένος για το θέμα για το οποίο μιλάει για να τον καταλάβεις και επειδή συνήθως δεν έχουμε τόσο βαθιά ενημέρωση για τα θέματα της σύγχρονης επικαιρότητας.

9^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Τα συμπεράσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται, μέσα από τη συνεξέταση και τη συνερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, να δοθούν απαντήσεις στα εξής διερευνητικά ερωτήματα:

- α) Με ποιες στρατηγικές (τεχνικές και διαδικασίες) οι μαθητές διαβάζουν κείμενα και γιατί τις επιλέγουν;*
- β) Ποιες Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό επιλέγουν οι μαθητές και σε ποια φάση ανάγνωσης (πριν, κατά ή μετά) τις αξιοποιούν;*
- γ) Η ενορχήστρωση από τους μαθητές ενός σχολικού τμήματος των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό βελτιώνει τα αποτελέσματα της συλλογικής κριτικής τους ανάγνωσης για τα κείμενα και σε ποιον βαθμό;*

1. Συμπεράσματα από τη διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων

Αρχικά, οι στρατηγικές (τεχνικές και διαδικασίες) ανάγνωσης κειμένων διερευνήθηκαν θεωρητικά μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε σε όλους τους μαθητές και των τριών τμημάτων της Β΄ τάξης του Λυκείου.

Μέσα από τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου και επαληθεύτηκαν από την παρατήρηση των κειμένων εργασίας φάνηκε ότι οι μαθητές επιλέγουν ως τεχνική ανάγνωσης κυρίως την υπογράμμιση (βλ. Πίνακα 12). Κατά την άποψη κάποιων μαθητών (όπως καταγράφηκε στις ομαδικές συνεντεύξεις) η υπογράμμιση είναι μια πρακτική τεχνική, η οποία είναι καλό να εφαρμόζεται μετά την πρώτη ανάγνωση του κειμένου και εστιασμένα, ώστε να μην παρεμποδίζεται η κατανόηση των νοημάτων του. Η εστιασμένη υπογράμμιση συνιστά, κατά την άποψή τους, μια τεχνική υπενθύμισης βασικών νοημάτων.

Η τεχνική των σημειώσεων, φάνηκε να επιλέγεται λιγότερο από τους μαθητές και ακόμη λιγότερο η κατασκευή πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη (βλ. Πίνακες 12, 25, 26 και 30) επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα άλλων ερευνών (Boyle & Weishaar, 1997· Fisher, Frey & Hattie, 2016, σ. 79). Οι μαθητές και των δύο πειραματικών τμημάτων αιτιολόγησαν τις επιλογές τους αυτές στις ομαδικές συνεντεύξεις επισημαίνοντας ότι οι παραπάνω τεχνικές είναι χρονοβόρες και είναι πιο αποτελεσματικές για μεγάλης έκτασης κείμενα καθώς και για κείμενα επιστημονικά, τα οποία περιέχουν σύνθετα νοήματα και πλήθος πληροφοριών που

είναι δύσκολο να συγκρατηθούν στη μνήμη. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν περαιτέρω από τη μελέτη των καταγραφών των μαθητών των πειραματικών τμημάτων (βλ. Πίνακες 25 και 26). Στις καταγραφές αυτές ελάχιστοι μαθητές κατασκεύασαν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη. Επιπλέον, οι σημειώσεις που οι μαθητές κράτησαν στη φάση της διδακτικής παρέμβασης, στην οποία δεν ήταν υποχρεωμένοι να κρατήσουν, ήταν σαφώς περιορισμένες.

Οι μαθητές συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο διερεύνησης στρατηγικών ανάγνωσης, πέρα από τις διαδικασίες ατομικής και ομαδικής ανάγνωσης, επέλεξαν σε μεγαλύτερο βαθμό την γρήγορη («διαγώνια») ανάγνωση ενός κειμένου. Φάνηκε, επίσης, ότι δεν προτιμούν στην ανάγνωσή τους να αξιοποιούν διαδικασίες καταγραφής σκέψεων ή δυσκολιών κατανόησης για ένα κείμενο ούτε να διατυπώνουν ερωτήματα ούτε και να συντάσσουν την περίληψη ενός κειμένου (βλ. Πίνακα 13). Εικάζουμε, λόγω του ότι δεν υπήρξαν σχετικά επεξηγηματικά ερευνητικά δεδομένα από τις ομαδικές συνεντεύξεις, ότι η τάση αυτή των μαθητών μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν έχουν εξοικειωθεί με διαδικασίες αναστοχασμού στη σχολική τους ζωή ή στο ότι οι διαδικασίες αυτές είναι χρονοβόρες ή δεν συνδέονται με καθιερωμένες εξεταστικές πρακτικές.

Παρά το ότι οι μαθητές στο αρχικό ερωτηματολόγιο διερεύνησης των στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων φάνηκε να επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη διερεύνηση του μέσου δημοσίευσης και την αποτίμηση της συναισθηματικής επιρροής και σε μικρότερο τη διερεύνηση του πληροφοριακού υλικού και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή, μετά τη διδακτική παρέμβαση και τη διδασκαλία των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, ήταν ορατή – μέσα από τα ευρήματα του (τελικού) ερωτηματολογίου για τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και των ομαδικών συνεντεύξεων (βλ. Πίνακα 14) – μια μετατόπιση των επιλογών τους σε στρατηγικές που σχετίζονται με τη διερεύνηση αφενός του πληροφοριακού υλικού (π.χ. υπογράμμιση επιχειρημάτων και τεκμηρίων) και αφετέρου της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή (π.χ. επωνυμίας ή ανωνυμίας, του σκοπού της επιλογής από αυτόν του κειμενικού είδους, του κοινού κ.ά.). Φάνηκε δηλαδή μια διαφοροποίηση των επιλογών των μαθητών συγκριτικά με αυτές που είχαν αρχικά εκφράσει στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης των στρατηγικών ανάγνωσης αναφορικά με το ζήτημα της αξιοποίησης των στρατηγικών συναισθηματικής επιρροής. Οι στρατηγικές αυτές σε γενικές γραμμές επιλέχθηκαν από τους μαθητές σε μικρότερο βαθμό από τις

άλλες στρατηγικές¹³⁶ (βλ. Πίνακες 16-24). Η μετατόπιση αυτή που παρατηρήθηκε θα μπορούσε να εξηγηθεί λόγω της εμπειρίας που απέκτησαν οι μαθητές μέσα από τις κριτικές τους αναγνώσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας σε ποικιλία κειμένων. Διαπίστωσαν προφανώς ότι η κριτική τους ανάγνωση βασίζονταν περισσότερο στην αξιολόγηση του αποδεικτικού υλικού των κειμένων και της ταυτότητας του συγγραφέα-σχεδιαστή και λιγότερο της συναισθηματικής επίδρασης που επιχειρεί να ασκήσει ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου προς τους αναγνώστες του.

2. Συμπεράσματα από τη διερεύνηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Ήδη από την προκαταρκτική διερεύνηση της κριτικής ανάγνωσης κειμένων επιβεβαιώθηκαν οι βασικοί της άξονες, οι οποίοι βρίσκονταν σε συμφωνία με αυτούς της ομαδοποίησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό σε τέσσερις ομάδες (διερεύνηση μέσου δημοσίευσης και ταυτότητας συγγραφέα-σχεδιαστή, διερεύνηση οπτικών και προσώπων, διερεύνηση αποδεικτικού υλικού και διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης), όπως αποτυπώνεται στο θεωρητικό μέρος της διατριβής.

Οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό διερευνήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Ύστερα από δύο αναθεωρήσεις του αρχικού μοντέλου ενσωματώθηκε σταδιακά σε αυτό και η φωνή των μαθητών των δύο πειραματικών τμημάτων, στους οποίους οι στρατηγικές αυτές διδάχθηκαν συστηματικά. Η πρώτη αναθεώρηση έγινε κατά την προκαταρκτική φάση της έρευνας μέσα από τη μελέτη των κειμένων (απαντήσεων σε ανοιχτά κριτικά ερωτήματα) που έδωσαν οι μαθητές στα τετράδιά τους και η δεύτερη κατά τη φάση της διδακτικής παρέμβασης και ειδικότερα πριν το στάδιο των ατομικών κριτικών αναγνώσεων, όπου οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των «οριστικών» πλέον για την παρούσα έρευνα Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

Συγκρίνοντας, τις προτιμήσεις των μαθητών των δύο πειραματικών τμημάτων ως προς την αξιοποίηση της Α' ομάδας των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό παρατηρήθηκε ομοιότητα στις επιλογές τους (βλ. Πίνακες 16 και 17). Οι κοινές στρατηγικές που επέλεξαν οι μαθητές ήταν η διερεύνηση της επωνυμίας ή ανωνυμίας

¹³⁶ Εξαιρέση αποτέλεσε η διερεύνηση της συναισθηματικής επίδρασης λεξιλογίου, στίξης ή σημειωτικών τρόπων, η οποία επιλέχθηκε από τους μαθητές και των δύο πειραματικών τμημάτων ως 6^η κατά σειρά στρατηγική από τις 15 που συγκέντρωσαν ποσοστά από 80% και άνω στις προτιμήσεις τους.

του κειμένου, η διερεύνηση του σκοπού του κειμενικού είδους, η διερεύνηση του κοινού και η διερεύνηση του ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από φορέα ή οργανισμό. Επίσης, παρατηρήθηκε ταύτιση των μαθητών ως προς τη φάση ανάγνωσης στην οποία αυτοί προτιμούν κυρίως να αξιοποιούν τις παραπάνω στρατηγικές. Από τις προτιμήσεις τους φάνηκε ξεκάθαρα ότι δεν επιλέγουν στρατηγικές που απαιτούν πρόσθετη διερεύνηση της ταυτότητας του κειμένου όπως είναι η αναζήτηση πληροφοριών τόσο για τον συγγραφέα-σχεδιαστή όσο και για τη συντακτική/επιστημονική επιτροπή που ελέγχει το μέσο δημοσίευσης ενός κειμένου. Η βασική εξήγηση που δόθηκε από τους μαθητές γι' αυτό στις ομαδικές συνεντεύξεις ήταν η έλλειψη χρόνου.

Συγκρίνοντας, τις προτιμήσεις των μαθητών των δύο τμημάτων ως προς την αξιοποίηση της Β' ομάδας των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό παρατηρήθηκε ότι αυτοί επέλεξαν στην πλειονότητά τους την τεχνική της υπογράμμισης οπτικών και κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται και ελάχιστοι την τεχνική της σχεδίασης αντίστοιχου πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη (βλ. Πίνακες 18 και 19). Η εξήγηση που δόθηκε από τους μαθητές στις ομαδικές συνεντεύξεις ήταν η έλλειψη χρόνου, κυρίως κατά τις σχολικές εξετάσεις. Ωστόσο, αναδείχθηκε στη συνείδηση κάποιων μαθητών (όπως φάνηκε στις ομαδικές συνεντεύξεις) η ωφελιμότητα της αξιοποίησης στρατηγικών που σχετίζονται με τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται, παραλείπονται ή υποτιμώνται σε ένα κείμενο – αν και η πλειονότητα των μαθητών φάνηκε να επιλέγουν στρατηγικές που σχετίζονται κυρίως με τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται και όχι με αυτές που παραλείπονται ή υποτιμώνται.

Συγκρίνοντας τις προτιμήσεις των μαθητών ως προς την αξιοποίηση της Γ' ομάδας των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι από αυτούς επέλεξαν την υπογράμμιση επιχειρημάτων και τεκμηρίων και όχι τη σχεδίαση πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη στον οποίο θα κατέγραφαν τις θέσεις του συγγραφέα και τα αντίστοιχα με αυτές αποδεικτικά στοιχεία (βλ. Πίνακες 20 και 21). Η εξήγηση που δόθηκε από τους μαθητές στις ομαδικές συνεντεύξεις ήταν η έλλειψη χρόνου όπως και το γεγονός ότι θεώρησαν ότι σε μικρής έκτασης κείμενα καθώς και σε κείμενα που δεν είναι επιστημονικά (πληροφοριακά) προτιμούν συνήθως να συγκρατούν τα βασικά σημεία στο μυαλό τους και όχι να κρατούν σημειώσεις ή να φτιάχνουν κάποιον πίνακα.

Τα ίδια συμπεράσματα προκύπτουν συγκρίνοντας τις προτιμήσεις των μαθητών των δύο τμημάτων ως προς την αξιοποίηση της Δ' ομάδας των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό. Και στις στρατηγικές αυτές παρατηρήθηκε ότι η στρατηγική της σχεδίασης πίνακα με παραπομπές σε γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου, οι οποίες αποσκοπούν στη συναισθηματική επιρροή προς τον αναγνώστη του, εμφανίστηκε να λαμβάνει πολύ χαμηλά ποσοστά στις προτιμήσεις των μαθητών (βλ. Πίνακες 22 και 23).

Μελετώντας, συνολικά τις προτιμήσεις των μαθητών για τις επιμέρους ομάδες των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό (βλ. Πίνακα 24) παρατηρήθηκαν τα εξής:

- 1) Οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό της Α' ομάδας βρίσκονταν πιο ψηλά στις προτιμήσεις των μαθητών, κυρίως αυτές που σχετίζονται με τη διερεύνηση της επωνυμίας ή της ανωνυμίας του κειμένου (98%), του σκοπού του κειμενικού είδους (96%), του χρόνου δημοσίευσης και του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου (92%) καθώς και του ελέγχου του μέσου δημοσίευσης από κάποιον φορέα ή οργανισμό (90%). Οι στρατηγικές αυτές – όπως φάνηκε – αξιοποιούνται κυρίως από τους μαθητές στη φάση πριν την ανάγνωση του κειμένου, ενώ η στρατηγική της διερεύνησης του κοινού (η οποία έλαβε ποσοστό 96% στις προτιμήσεις των μαθητών) στη φάση κατά την ανάγνωση του κειμένου.
- 2) Από τη Β' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό επιλέχθηκαν περισσότερο από τους μαθητές – κυρίως κατά την ανάγνωση ενός κειμένου – η υπογράμμιση οπτικών και κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται (96% και 88% αντίστοιχα) και όχι η υπογράμμιση οπτικών και κατηγοριών ανθρώπων που παραλείπονται ή υποτιμώνται.
- 3) Στις προτιμήσεις των μαθητών για την Γ' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό φάνηκε να κυριαρχεί η στρατηγική της υπογράμμισης επιχειρημάτων και τεκμηρίων (98%), η οποία αξιοποιείται από τους περισσότερους μαθητές κατά την ανάγνωση ενός κειμένου.
- 4) Τέλος, για την Δ' ομάδα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό η στρατηγική που επιλέχθηκε από την πλειονότητα των μαθητών ήταν η διερεύνηση – κυρίως κατά τη φάση της ανάγνωσης – της συναισθηματικής επίδρασης που ασκεί στον αναγνώστη το λεξιλόγιο, η στίξη ή οι σημειωτικοί τρόποι ενός κειμένου (94%).

Παρατηρώντας, τέλος, συνολικά τις προτιμήσεις των μαθητών για *όλες τις ομάδες των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό* διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν επέλεξαν στρατηγικές στις οποίες αξιοποιούνται οι τεχνικές των σημειώσεων, της «κατασκευής» πίνακα ή εννοιολογικού χάρτη καθώς και στρατηγικές που απαιτούν αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών για τον συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου ή το μέσο δημοσίευσης για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

3. Συμπεράσματα από τη διερεύνηση της ενορχήστρωσης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στις μαθητικές ΣΥ.Κ.Α.Κ.

Ο πιο σημαντικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ενορχήστρωσης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και των αποτελεσμάτων που (η ενορχήστρωση αυτή) είχε στις ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών των δύο πειραματικών τμημάτων συγκριτικά με τους μαθητές του τμήματος ελέγχου. Με άλλα λόγια, οι ΣΥ.Κ.Α.Κ. και η αποτίμηση – ποσοτική και ποιοτική – των στοιχείων τους δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να αξιολογήσει το αν η διδασκαλία και εφαρμογή από τους μαθητές των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό επέδρασαν θετικά και σε ποιον βαθμό στην κριτική τους ανάγνωση.

Αρχικά, διερευνήθηκε το αν οι μαθητές του τμήματος ελέγχου ήταν εξοικειωμένοι με πρακτικές κριτικής ανάγνωσης και το είδος των πρακτικών που εφαρμόζαν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσα από τη συνέντευξη με τον καθηγητή τους στο μάθημα αυτό (βλ. θεματική ανάλυση του απομαγνητοφωνημένου κειμένου της ατομικής συνέντευξης). Οι απόψεις του εν λόγω εκπαιδευτικού για την κριτική ανάγνωση και η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της ταυτίζονταν με αυτές του διδάσκοντα-ερευνητή. Ωστόσο, ο συνεντευξιζόμενος υποστήριξε ότι δεν ακολουθεί μια συστηματική μεθοδολογία διδασκαλίας και ο τρόπος που επιχειρεί να την καλλιεργήσει στους μαθητές του είναι περισσότερο μέσα από την επαφή τους με πολλά και «ανοιχτά κείμενα», τη μεταξύ τους σύγκριση καθώς και τον διάλογο και όχι τόσο μέσα από στρατηγικές ή εργαλεία κριτικής ανάλυσης λόγου. Ο διδάσκων στο τμήμα ελέγχου υποστήριξε ότι αφενός οι μαθητές του έχουν θετική στάση απέναντι σε «ανοιχτά ερωτήματα» και αφετέρου ότι διαθέτουν κριτική σκέψη και είναι εξοικειωμένοι με διαλογικές διαδικασίες, στις οποίες εκφράζουν τεκμηριωμένα την υποκειμενικότητά τους – παρά τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που θέτει το εξετασιοκεντρικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, επισήμανε ότι η

συνεργασία με τον διδάσκοντα-ερευνητή και άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας, η οποία προάγει την κριτική σκέψη και την έκφραση της υποκειμενικότητας των μαθητών του σχολείου. Από τη στιγμή λοιπόν που οι μαθητές εκπαιδεύονται με κοινό τρόπο, μπορούμε να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις μαθητικές ΣΥ.Κ.Α.Κ. των πειραματικών τμημάτων και στις αντίστοιχες του τμήματος ελέγχου σε μεγάλο βαθμό θα μπορούσαν να αποδοθούν στη συστηματική αξιοποίηση στη διδασκαλία των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό.

Αποτιμώντας συνολικά και συγκριτικά στα τρία σχολικά τμήματα τις ΣΥ.Κ.Α.Κ των μαθητών για τα επιμέρους κείμενα εργασίας που τους δόθηκαν, μέσα από τη μελέτη τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν, παρατηρήθηκαν τα εξής:

Οι μαθητικές συλλογικές κριτικές αναγνώσεις των πειραματικών τμημάτων για το *πολιτικό σκίτσο* – κυρίως του Β1 αλλά και του Β3 σε μικρότερο βαθμό – ήταν συγκριτικά με την αντίστοιχη του τμήματος ελέγχου (Β2) πιο πλούσιες, βασίστηκαν σε περισσότερα τεκμηριωμένα σχόλια και κριτικές παρατηρήσεις (βλ. Πίνακα 31 και τη θεματική ανάλυση των αντίστοιχων ΣΥ.Κ.Α.Κ.) Οι μαθητές των πειραματικών τμημάτων φάνηκε ότι σε μεγάλο βαθμό αξιοποίησαν σκόπιμα στις κριτικές τους αναγνώσεις τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό με σκοπό να εμβαθύνουν στην κριτική ανάλυση του κειμένου αναζητώντας πιο επίμονα «κρυμμένα» μηνύματα, προθέσεις και σκοπιμότητες. Εστίασαν σε μεγάλο βαθμό στη διάκριση «Εμείς-Άλλο» προσπαθώντας να «αποφυσικοποιήσουν» τον κόσμο του σκίτσου. Αντίθετα, στη ΣΥ.Κ.Α.Κ. του τμήματος ελέγχου (Β2) οι μαθητές περιορίστηκαν κυρίως σε περιγραφές, απλές διαπιστώσεις και δικές τους σκέψεις χωρίς να εμβαθύνουν στην κριτική τους ανάγνωση μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των γλωσσικών/σημειωτικών επιλογών του σκιτσογράφου σε σχέση με κοινωνικοπολιτιστικές ορίζουσες.

Η κριτική ανάγνωση των μαθητών του τμήματος ελέγχου (Β2) για το *κείμενο διαμαρτυρίας* ήταν βελτιωμένη σε σχέση με την ανάγνωση που αυτοί έκαναν στο πολιτικό σκίτσο (βλ. Πίνακα 31 και τη θεματική ανάλυση των αντίστοιχων ΣΥ.Κ.Α.Κ.). Ωστόσο, οι συλλογικές κριτικές αναγνώσεις των μαθητών των δύο πειραματικών τμημάτων υπερτερούσαν – ποσοτικά και ποιοτικά – ως προς τον σχολιασμό γλωσσικών επιλογών των συντακτών του κειμένου. Το πιο αξιοσημείωτο εύρημα για τη συλλογική κριτική ανάγνωση στο κείμενο αυτό ήταν το ότι οι μαθητές

των πειραματικών τμημάτων εστίασαν περισσότερο από τους μαθητές του B2 στο ίδιο το κείμενο, στις απόψεις που εκφράζονται σε αυτό, στο πώς εκφράζονται και στις προθέσεις των συντακτών του. Αντίθετα, κάποιοι από τους μαθητές του B2 κατά τη συζήτηση «απομακρύνθηκαν» από το κείμενο και άρχισαν να συζητούν με ένταση για το αν οι γονείς πρέπει να αποφασίζουν για τα παιδιά και να τα προστατεύουν από πιθανούς κινδύνους ή να αποφασίζουν τα ίδια τα παιδιά, αφού οι γονείς τους τα ενημερώσουν για τους κινδύνους αυτούς.

Στη συλλογική κριτική ανάγνωση των μαθητών στο *δημοσιογραφικό κείμενο* ισχύουν οι ίδιες επισημάνσεις με τα προηγούμενα κείμενα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές και των τριών τμημάτων δεν έδειξαν το ίδιο ενδιαφέρον όσο έδειξαν κατά την κριτική ανάγνωση των προηγούμενων κειμένων. Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται σε διάφορους λόγους, λ.χ. στο ότι έχουν ήδη ασχοληθεί στις σχολικές τους πρακτικές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μεγάλο βαθμό με δημοσιογραφικά κείμενα, στο ότι το κείμενο δεν τους τράβηξε το ενδιαφέρον στον ίδιο βαθμό με τα άλλα κείμενα, στο ότι το κείμενο δεν ήταν τόσο «ανοιχτό» σε διαφορετικές ερμηνείες και οπτικές και δεν προσφερόταν για την ανάδειξη της υποκειμενικότητάς τους κ.ά. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι και στα τρία τμήματα οι μαθητές αφενός σχολίασαν ελάχιστα ζητήματα συναισθηματικής επίδρασης του συγγραφέα του κειμένου προς τον αναγνώστη και αφετέρου επικεντρώθηκαν στο πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό του κειμένου σε σχέση με την ταυτότητα του συγγραφέα και τις οπτικές ή τις κατηγορίες ανθρώπων που αυτός προβάλλει (βλ. τη θεματική ανάλυση των αντίστοιχων ΣΥ.Κ.Α.Κ.).

Αναφορικά με τη συλλογική κριτική ανάγνωση των μαθητών στα κείμενα των *διαφημίσεων* παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές και των τριών τμημάτων επικεντρώθηκαν στην ανάλυση των λανθανόντων κοινωνικών στερεοτύπων λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο (ιστορικό και κοινωνικό) στο οποίο οι διαφημίσεις αυτές «κατασκευάστηκαν». Επίσης, παρατηρήθηκε ότι πιο αναλυτικοί στις κριτικές επισημάνσεις τους ήταν οι μαθητές του B1 σε σχέση με τους μαθητές των άλλων δύο τμημάτων (βλ. Πίνακα 31 και τη θεματική ανάλυση των αντίστοιχων ΣΥ.Κ.Α.Κ.).

Αποτιμώντας ποιοτικά τις μαθητικές ΣΥ.Κ.Α.Κ. μέσα από τον συσχετισμό των επιμέρους στοιχείων τους με τις κατηγορίες, οι οποίες κατά βάση αντιστοιχούν στις ομάδες του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό παρατηρήθηκαν τα εξής:

Ως προς την κατηγορία *Μέσο δημοσίευσης και ταυτότητα συγγραφέα-σχεδιαστή* οι μαθητές όλων των τμημάτων εστίασαν την κριτική τους ανάγνωση στην επιλογή του κειμενικού είδους αναφορικά με τον σκοπό που αυτό εξυπηρετεί, στην ταυτότητα (επαγγελματική και ιδεολογική) του συγγραφέα-σχεδιαστή καθώς και στη σύνδεση των απόψεων του με την επικαιρότητα και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του κειμένου.

Ως προς την κατηγορία *Οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων* οι μαθητές όλων των τμημάτων έδωσαν έμφαση κατά την κριτική τους ανάγνωση αφενός στη γενικότερη στάση του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου απέναντι στο θέμα του και αφετέρου στις επιμέρους αντιλήψεις (ή κοινωνικά στερεότυπα) που αυτός έχει κυρίως για κατηγορίες ανθρώπων τους οποίους προβάλλει και λιγότερο για κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμά ή αποσιωπά συσχετίζοντας τις απόψεις του με τις δικές τους απόψεις, τις γνώσεις και τα βιώματά τους.

Ως προς την κατηγορία *Πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό* οι μαθητές των πειραματικών τμημάτων επικεντρώθηκαν στην κριτική τους ανάγνωση – περισσότερο από τους μαθητές του τμήματος ελέγχου – σε γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου επιχειρώντας να τεκμηριώσουν την κριτική τους με στοιχεία που αντλούσαν από το κάθε κείμενο και να αποδείξουν αντιφάσεις, υπερβολές, σκοπιμότητες κ.ά.

Ως προς την κατηγορία *Συναισθηματική επίδραση* οι μαθητές επικεντρώθηκαν κατά την κριτική τους ανάγνωση στη συναισθηματική κατάσταση των προσώπων, των γλωσσικών/σημειωτικών τρόπων που ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου επιχειρεί να επηρεάσει συναισθηματικά τους αναγνώστες του. Ωστόσο, οι επισημάνσεις των μαθητών γι' αυτή την κατηγορία – κυρίως των μαθητών του τμήματος ελέγχου – εμφανίστηκαν στο υλικό των ΣΥ.Κ.Α.Κ. σε μικρότερο βαθμό από τις άλλες κατηγορίες. Ενδιαφέρον εύρημα για την κατηγορία αυτή αποτελεί η άποψη των μαθητών ότι ο συγγραφέας του δημοσιογραφικού κειμένου τους προδιαθέτει αρνητικά απέναντί του με λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιεί, καθώς φαίνεται ρατσιστής και απόλυτος. Η παρατήρηση αυτή των μαθητών αποκαλύπτει ότι η συναισθηματική επίδραση του συγγραφέα-σχεδιαστή προς τους αναγνώστες του σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ήδη διαμορφωμένες προσωπικές τους απόψεις και αντιλήψεις και όχι τόσο με τους γλωσσικούς ή σημειωτικούς τρόπους που αυτός επιχειρεί να τους τοποθετήσει ευνοϊκά απέναντί του.

Ως προς την κατηγορία *Κοινωνική συμμετοχή/δράση* οι μαθητές και των τριών τμημάτων εστίασαν στην κριτική τους ανάγνωση σε ζητήματα επίγνωσης των αδικιών, κοινωνικών στερεοτύπων, ανισοτήτων κ.ά., στην κοινωνική δηλαδή συμμετοχή των μαθητών, η οποία πραγματοποιείται μέσω του σχετικού προβληματισμού και της ανταλλαγής (αντικρουόμενων μερικές φορές) απόψεων/εμπειριών και λιγότερο σε πρακτικές ακτιβισμού, κοινωνικής δράσης ή αντίδρασης απέναντι στις αδικίες αυτές υπό τη μορφή ανάληψης συγκεκριμένων ενεργειών.

Οι διαφορές που εμφανίστηκαν ανάμεσα στις επισημάνσεις των μαθητών των πειραματικών τμημάτων και του τμήματος ελέγχου εντοπίστηκαν κυρίως στην έκταση και το βάθος της συλλογικής κριτικής τους ανάγνωσης και όχι τόσο στο είδος της, δηλαδή στην αξιοποίηση των επιμέρους κατηγοριών της.

Σε όλες τις φάσεις της διδακτικής παρέμβασης στα δύο πειραματικά τμήματα επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί συστηματικά η συμμετοχικότητα των μαθητών με διάφορα μέσα (π.χ. σημειώσεις πεδίου του ερευνητή, ρουμπρίκα παρατήρησης, ποσότητα μαθητικών καταγραφών κ.ά.). Παρατηρήθηκε μέσα από την τριγωνοποίηση των επιμέρους δεδομένων ότι οι μαθητές του Β1 τμήματος συμμετείχαν πιο ενεργά και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (μοντελοποίηση, εργασία σε ομάδες και ατομική εργασία) συγκριτικά με τους μαθητές του Β3 (βλ. Πίνακες 25-30). Είναι πιθανό, λοιπόν, η υπεροχή των μαθητών του Β1 στις ΣΥ.Κ.Α.Κ. σε σχέση με τους μαθητές του Β3 (βλ. Πίνακες 31 και τη θεματική ανάλυση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.) να αποδίδεται και στον παράγοντα αυτόν. Γενικότερα μιλώντας, το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές και ο βαθμός εξάσκησής τους στη κατανόηση της λειτουργίας και στην εφαρμογή των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό φάνηκε ότι διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της κριτικής τους ανάγνωσης. Ενδεχομένως, αν οι μαθητές ασχολούνταν με τις στρατηγικές αυτές για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και δεν υπήρχε η πίεση της προετοιμασίας των πανελλαδικών εξετάσεων, θα μπορούσαν τα στοιχεία των επιμέρους συλλογικών κριτικών αναγνώσεων των κειμένων να ήταν περισσότερα σε αριθμό και πιο εστιασμένα στις γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές των συγγραφέων-σχεδιαστών τους.

Επιπλέον, αποτιμώντας το σύνολο των ΣΥ.Κ.Α.Κ. παρατηρήθηκαν οι εξής «αδυναμίες», πέρα από τις ασαφείς διατυπώσεις των μαθητικών απόψεων¹³⁷:

α) Για τους μαθητές των πειραματικών τμημάτων η βασικότερη «αδυναμία» τους ήταν να συσχετίζουν αποτελεσματικά γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου το οποίο διάβαζαν κριτικά με προθέσεις, σκοπιμότητες, κίνητρα, προβολή ή απόκρυψη προσώπων κ.ά.

β) Για τους μαθητές του τμήματος ελέγχου οι «αδυναμίες» εντοπίζονταν περισσότερο στο ότι παράβλεπαν τις γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου και αξιολογούσαν το κείμενο με βάση το περιεχόμενό του συμφωνώντας ή διαφωνώντας με τις ιδέες που διατυπώνονταν σε αυτό. Κάποιες δε φορές οι μαθητές επικεντρώνονταν σε ένα θέμα και συζητούσαν γι' αυτό «ξεφεύγοντας» από το κείμενο.

Τέλος, η στάση των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης κειμένων στο σχολείο αξιολογήθηκε από αυτούς ως *θετική*. Θεώρησαν, συμφωνώντας και με τις απόψεις του διδάσκοντα-καθηγητή το μάθημα της Ν. Γλώσσας στο τμήμα ελέγχου, ότι η κριτική ανάγνωση κειμένων δεν αποκτάται μόνο διαισθητικά και μέσα από αναγνωστικές εμπειρίες αλλά και μέσα από τη συστηματική διδασκαλία στο σχολείο καθώς και ότι μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρουσα και να καλλιεργηθεί περισσότερο μέσα από την ενασχόληση των μαθητών με «ανοιχτά» και προκλητικά κείμενα. Οι μαθητές υποστήριξαν ότι οι Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό διευκολύνουν την κριτική τους ανάγνωση παρέχοντας ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο διερεύνησης ενός κειμένου και ότι είναι καλό να αξιοποιούνται στο πλαίσιο μιας συλλογικής διαδικασίας (συνερμηνείας μέσω του διαλόγου).

Τέλος, αξιοσημείωτη ήταν η επισήμανση μιας μαθήτριας, της Παναγιώτας, για την αναγκαιότητα της ενημέρωσης των μαθητών σχετικά με το πραγματολογικό πλαίσιο των κειμένων και την επικαιρότητα όπως και η παρατήρηση μιας άλλης μαθήτριας, της Πόπης, για την ωφελιμότητα που θα είχε στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ανάγνωσης κειμένων η μελέτη κειμένων από επαγγελματίες κριτικούς.

¹³⁷ «Αδυναμίες» στον προσδιορισμό των στοιχείων των ΣΥ.Κ.Α.Κ. στις μαθητικές συζητήσεις/κριτικές αναγνώσεις θεωρήθηκαν οι αστήρικτες/ατεκμηρίωτες απόψεις των μαθητών καθώς και οι ασαφείς διατυπώσεις. Οι αστήρικτες/ατεκμηρίωτες απόψεις, συνιστούν είτε παράθεση αναπόδεικτων θέσεων είτε γλωσσικών/σημειωτικών επιλογών του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου που δεν συσχετίζονται με τις προθέσεις ή σκοπιμότητες που ενδεχομένως αυτός έχει. Οι ασαφείς διατυπώσεις αποτελούν απόψεις ή θέσεις των μαθητών που δεν εκφράζονται ξεκάθαρα και δυσχεραίνουν την κατανόηση των στοιχείων της κριτικής τους ανάγνωσης. Και οι δύο αυτές κατηγορίες «αδυναμιών» σημαίνονται στο απομαγνητοφωνημένο και επεξεργασμένο υλικό των ΣΥ.Κ.Α.Κ. με το σύμβολο του ερωτηματικού (;).

(Ομαδική συνέντευξη Ι, γραμμές 148-156)

Παναγιώτα: Μερικές φορές καλούμασταν να «μαντέψουμε» την πεποίθηση που θα είχε ο σχεδιαστής ή ο συγγραφέας για το θέμα το οποίο έγραφε και νομίζω ότι είναι δύσκολο να ξεχωρίσεις την υπερβολική άποψη που εκφράζεται από τη χιουμοριστικά εκφρασμένη, δηλαδή αν κάποιος είναι εξτρεμιστής, είναι στα άκρα, και κάποιος είναι ορθολογικός αλλά εκφράζει χιουμοριστικά και ειρωνικά την εξτρεμιστική άποψη θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολος ο διαχωρισμός, γιατί πρέπει να είσαι πολύ καλά ενημερωμένος για το θέμα για το οποίο μιλάει για να τον καταλάβεις και επειδή συνήθως δεν έχουμε τόσο βαθιά ενημέρωση για τα θέματα της σύγχρονης επικαιρότητας.

(Ομαδική συνέντευξη ΙΙ, γραμμές 154-158)

Πόπη: Εμένα θα μου άρесе επίσης να βρούμε ένα κείμενο αυτούσιας κριτικής κάποιου άλλου ο οποίος αναφέρεται σε ένα άλλο κείμενο...

Σ. *Ενδιαφέρουσα παρατήρηση...*

Πόπη: Ναι γιατί υπάρχουν άνθρωποι που το κάνουν σαν επάγγελμα. Πώς είναι στην πράξη και όχι μόνο αν μιλάμε αυθαίρετα για αυτές τις πρακτικές.

10^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Περιορισμοί και προοπτικές

Στο κεφάλαιο αυτό αφενός γίνεται λόγος για τους περιορισμούς της έρευνας ως προς τη μεταφερσιμότητά (transferability) της σε παρόμοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και για τις δυσκολίες που υπήρξαν κατά την υλοποίησή της και αφετέρου καταγράφονται κάποιες προοπτικές για νέες μελλοντικές έρευνες στο πεδίο.

10.1. Οι περιορισμοί και οι δυσκολίες διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα για πρακτικούς λόγους δεν ακολούθησε τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας με πιθανότητες. Για τον λόγο αυτόν τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλους τους μαθητές της Β΄ τάξης των ελληνικών (δημόσιων, ιδιωτικών, πειραματικών κ.ά) Λυκείων.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές επιλέχθηκαν σκόπιμα από τον διδάσκοντα-ερευνητή, προκειμένου αυτός να μελετήσει το φαινόμενο της κριτικής ανάγνωσης και να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στις μαθητικές ΣΥ.Κ.Α.Κ. Η διττή ιδιότητα του διδάσκοντος στα δύο τμήματα που πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση αλλά και του εκπαιδευτικού στο σχολείο που υλοποιήθηκε η έρευνα έδωσε τη δυνατότητα της διερεύνησης του φαινομένου της κριτικής ανάγνωσης για μεγάλο χρονικό διάστημα – ουσιαστικά για ολόκληρο το δεύτερο τετράμηνο των σχολικών μαθημάτων (από τέλη Ιανουαρίου έως αρχές Μαΐου). Αυτό ήταν αναγκαίο, καθώς η συστηματική διδασκαλία των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό και η καλλιέργεια των μαθητών σε αυτές, ώστε οι στρατηγικές να επιδράσουν στην κριτική ανάγνωση των μαθητών, απαιτούσε αρκετές διδακτικές ώρες. Ωστόσο, παρά την αδυναμία της γενίκευσης στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό των ελληνικών Λυκείων, η παρούσα έρευνα προσφέρεται για «γενίκευση από περίπτωση σε περίπτωση», για μια «αναλυτική γενίκευση» μέσα από τη μεταβίβαση των ερευνητικών διαδικασιών σε παρόμοια περιβάλλοντα και μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πλαίσιο για άλλες παρόμοιες έρευνες σε μαθητές που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά (Yin, 2014, σσ. 21, 40-42).

Άλλωστε, κάθε ερευνητική προσπάθεια με βάση τις αρχές και τα χαρακτηριστικά του κριτικού γραμματισμού – η φιλοσοφία του οποίου διατρέχει το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας – δεν θα μπορούσε να έχει

γενικευτική ισχύ. Το κάθε διδακτικό μοντέλο – ακόμα και η κάθε πρακτική κριτικού γραμματισμού – εφαρμόζεται ή προσαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό «συγκείμενο» καλύπτοντας τις ανάγκες και τις αναγνωστικές ιδιαιτερότητες συγκεκριμένων μαθητών. Εξαιτίας, λοιπόν, αυτής της ιδιαιτερότητας η διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού μέσα από τη συστηματική χρήση στρατηγικών από τους μαθητές θεωρείται ως μια «νόμιμη» διαδικασία.

Μια δυσκολία υλοποίησης της έρευνας υπήρξε η υποχρέωση του διδάσκοντα-ερευνητή για την κάλυψη της «διδασκτέας» ύλης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς οι μαθητές θα εξετάζονταν στο τέλος του σχολικού έτους σε θέματα κοινά για όλη τη Β΄ τάξη του Λυκείου και σύμφωνα με το ισχύον Προεδρικό Διάταγμα της αξιολόγησης του μαθήματος. Η δυσκολία αυτή αντιμετωπίστηκε με δύο τρόπους. Αφενός μέσα από την προσπάθεια του διδάσκοντα-ερευνητή να ολοκληρώσει το μεγαλύτερο μέρος της «διδασκτέας ύλης» πριν ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία. Για τον σκοπό αυτόν κατά τη διάρκεια του Α΄ τετραμήνου διδάχτηκαν στους μαθητές οι προβλεπόμενες α) γνώσεις για τον κόσμο (π.χ. πληροφόρηση, δημοσιογραφία, Τύπος, εργασία, ελεύθερος χρόνος κ.ά.), β) γνώσεις για τα κειμενικά είδη (π.χ. άρθρο, συνέντευξη, βιογραφικά είδη κ.ά.) και γ) γνώσεις για τις γλωσσικές δεξιότητες (σημεία στίξης, δήλωση και συνυποδήλωση, η θεωρία της παραγράφου, η συνοχή, η περιήληψη κ.ά.) που προβλέπονται από το Π.Σ., τα σχολικά εγχειρίδια και τις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Αφετέρου επιδιώχθηκε κατά τη διδακτική παρέμβαση να καλυφθεί ένα μέρος της «διδασκτέας ύλης» και ειδικότερα των θεματικών αξόνων των στερεοτυπικών αντιλήψεων και του ρατσισμού μέσα από την αξιοποίηση στη διδασκαλία συναφών κειμένων με επιμέρους θέματα που σχετίζονται με αυτούς (π.χ. ρατσισμός απέναντι στους μετανάστες/πρόσφυγες, σεξιστικά στερεότυπα κ.ά.). Επίσης, δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης να εξασκούνται κατ' οίκον σε παραγωγές λόγου που συνδέονται με τις προαγωγικές τους εξετάσεις (π.χ. συγγραφή περιλήψεων, παραγωγής λόγου ενταγμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο κ.ά.).

Μια, ακόμη, δυσχέρεια στην υλοποίηση της έρευνας ήταν το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών του Λυκείου για τα μαθήματα του σχολείου – μια κατάσταση γνωστή για όλους τους διδάσκοντες στη βαθμίδα αυτή – λόγω της εστίασης του ενδιαφέροντός τους (ήδη από τη Β΄ τάξη) στην εντατική

προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις της Γ΄ τάξης. Πρακτικές δυσκολίες, τέλος, υπήρξαν εξαιτίας της απώλειας αρκετών διδακτικών ωρών, λόγω εκδηλώσεων, εκδρομών, αργιών και άλλων δραστηριοτήτων που διοργανώνει το σχολείο και της ανάγκης για την αναπλήρωσή τους.

Πέρα από τη συστηματική διερεύνηση της συμμετοχής των μαθητών στην παρούσα έρευνα και την ύπαρξη κοινού διδάσκοντα για τις διδασκαλίες στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ. και στα τρία σχολικά τμήματα, έγινε προσπάθεια από τον ερευνητή για a priori έλεγχο μεταβλητών όπως είναι η επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας κατά τη φοίτησή τους στην Α΄ τάξη και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους. Ο έλεγχος αυτός αποσκοπούσε στην τεκμηρίωση της σχετικής ισοδυναμίας των τμημάτων (πειραματικών και ελέγχου). Ωστόσο, δεν είναι εφικτό σε μια ψευδοπειραματική έρευνα με συμμετέχοντες μαθητές στο πλαίσιο μιας διδακτικής παρέμβασης σε επίπεδο σχολικού τμήματος να ελεγχθούν όλες οι πιθανές παρασιτικές μεταβλητές όπως το φύλο των μαθητών, η νοημοσύνη τους, οι προηγούμενες εμπειρίες τους στην κριτική ανάγνωση κειμένων, η ψυχολογική τους κατάσταση κατά την ανάγνωση, το ατομικό ενδιαφέρον τους για το κάθε μελετώμενο κείμενο κ.ά., ώστε να εξασφαλιστεί η θεωρητικά επιδιωκόμενη ομοιογενής σύνθεση των σχολικών τμημάτων και η απόλυτη ισοδυναμία τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 38· Lankshear & Knobel, 2004b, σ. 152). Μια τέτοια ισοδυναμία σε ένα σκόπιο δείγμα που περιλαμβάνει υποχρεωτικά ολόκληρα σχολικά τμήματα είναι ανέφικτη για πρακτικούς λόγους, οι οποίοι σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολικού προγράμματος (π.χ. η σειρά των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα του κάθε τμήματος), την οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος (π.χ. η κατάταξη των μαθητών στα τμήματα με αλφαβητική σειρά) και άλλες δυσκολίες ελέγχου παρασιτικών μεταβλητών που σχετίζονται με τα επιστημονικά ενδιαφέροντα του ερευνητή (π.χ. η διερεύνηση της νοημοσύνης είναι έργο ειδικού ψυχολόγου και όχι παιδαγωγού), τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (π.χ. αρκετές διδακτικές ώρες) και τη δυσκολία πρόσβασης σε πηγές δεδομένων (π.χ. η μέτρηση/καταγραφή της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών).

Στον Πίνακα 34 αποτυπώνονται οι μεταβλητές του ψευδοπειραματικού σχεδιασμού της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 34. Οι μεταβλητές του ψευδοπειραματικού σχεδιασμού της έρευνας

Ανεξάρτητη	Εξαρτημένη	Ελεγχόμενες	Παρασιτικές
Το μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ με βάση τον κριτικό γραμματισμό, του οποίου οι κατηγορίες και τα στοιχεία κριτικής ανάγνωσης προσδιορίζονται στον λειτουργικό ορισμό	Η επίδραση του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό στις ΣΥ.Κ.Α.Κ. από τους μαθητές του κάθε σχολικού τμήματος	Ηλικία μαθητών, ίδιο σχολείο και παρόμοιες συνθήκες εκπαίδευσης	Νοημοσύνη
		Επίδοση μαθητών στο μάθημα της Ν. Γλώσσας	Αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών
		Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων των μαθητών	Η σειρά του μαθήματος της Ν. Γλώσσας στο ωρολόγιο πρόγραμμα του κάθε τμήματος (πρώτες ή τελευταίες ώρες)
		Βαθμός συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία	Βιαστική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων
		Κοινός διδάσκων	Ψυχολογικοί παράγοντες κ.ά.

Τέλος, κατά την υλοποίηση της έρευνας, κάποιοι μαθητές δήλωσαν (όπως φαίνεται και από τις ομαδικές συνεντεύξεις) τη δυσφορία τους για τη συμπλήρωση των μεγάλων ερωτηματολογίων (το πιλοτικό και το ερωτηματολόγιο «οριστικής» διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό) όπως και για το ότι έπρεπε να ασχοληθούν με μεγάλο αριθμό στρατηγικών. Ωστόσο, ειπώθηκε σε αυτούς από τον διδάσκοντα-ερευνητή ότι ο σκοπός της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν αφενός η εξοικείωσή τους με τις στρατηγικές και αφετέρου η «κατασκευή» ενός πιο λειτουργικού μοντέλου στρατηγικών, το οποίο θα περιλάμβανε μόνο τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες από αυτούς. Κατά συνέπεια, σε ενδεχόμενη επανάληψη της έρευνας από άλλον ερευνητή σε άλλο εκπαιδευτικό περιβάλλον ίσως θα ήταν σκόπιμο να αξιοποιηθεί ένα μοντέλο, το οποίο θα περιλαμβάνει λιγότερες Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό από αυτές του προτεινόμενου – λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

10.2. Προοπτικές – προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το πιο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι το ότι η συστηματική αξιοποίηση των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό φαίνεται – παρά τον περιορισμένο χρόνο της εφαρμογής τους – να βελτιώνει τόσο τα αποτελέσματα της κριτικής ανάγνωσης των μαθητών για τα κείμενα όσο και την παραγωγή του κριτικού μαθητικού λόγου. Οι παραγωγές κριτικού προφορικού λόγου που παρήχθησαν από τους μαθητές των πειραματικών τμημάτων, στηριγμένες στην ανάλυση του νοήματος και της γλώσσας των κειμένων εργασίας, ήταν όχι μόνο μεγαλύτερης έκτασης αλλά και μεγαλύτερου βάθους.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει μια έρευνα-πλαίσιο ή μια πιλοτική έρευνα για άλλες έρευνες μεγαλύτερης έκτασης με σκοπό την πρόσθετη διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των Σ.Κ.Α.Κ. όχι μόνο στη ΣΥ.Κ.Α.Κ. ολόκληρων μαθητικών ομάδων ή τμημάτων αλλά και στην ατομική κριτική ανάγνωση για ένα κείμενο. Ειδικότερα, θα μπορούσαν να αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα αφενός της συστηματικής εφαρμογής μιας στρατηγικής, η οποία με βάση τα παρόντα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να επιλέγεται από τους μαθητές/κριτικούς αναγνώστες, αλλά και αυτά της συστηματικής εφαρμογής μιας στρατηγικής, η οποία δεν επιλέγεται από αυτούς (π.χ. η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη) για διάφορους λόγους (π.χ. γιατί είναι χρονοβόρα).

Επίσης, το προτεινόμενο μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό θα μπορούσε να εφαρμοστεί και από άλλους ερευνητές σε άλλου τύπου σχολεία ή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (π.χ. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ΕΠΑΛ, ιδιωτικά σχολεία κ.ά.) όπως και σε δημόσια σχολεία ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών με τις αναγκαίες τροποποιήσεις έχοντας ως πρότυπο είτε το αρχικό μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. (αυτό που καταγράφεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής) είτε το αναθεωρημένο (αυτό που προέκυψε μετά από δύο αναθεωρήσεις με την ενσωμάτωση της φωνής των μαθητών) είτε το πιο συνοπτικό (λειτουργικό), το οποίο περιλαμβάνει μόνο τις στρατηγικές που φάνηκε να επιλέγουν οι μαθητές σε υψηλά ποσοστά (άνω του 80%). Η διασταύρωση των ερευνητικών ευρημάτων από πολλές και διαφορετικές αντίστοιχες μελέτες περίπτωσης θα διεύρυνε τον προβληματισμό για την κριτική ανάγνωση κειμένων, τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό

γραμματισμό και ενδεχομένως θα τροποποιούσε το προτεινόμενο μοντέλο ή θα το εμπλούτιζε με νέα στοιχεία.

Αρκετά ενδιαφέρουσα θα ήταν και η διερεύνηση των διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τους τρόπους που διαβάζουν κείμενα και τις Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό που επιλέγουν, όπως και της τυχόν διαφοροποίησης που παρατηρείται με κριτήριο τη σχολική επίδοση των μαθητών (καλοί, μέτριοι και αδύναμοι) ως προς την επιλογή των εν λόγω στρατηγικών. Παρόμοιες έρευνες έχουν γίνει στο πεδίο της εφαρμογής μαθησιακών στρατηγικών στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών (Παπάνης, 2016, σσ. 44-48· Graham, 1997, σσ. 43, 81-83· Oxford, 2003, σ. 178). Μια τέτοια διερεύνηση δεν κατέστη δυνατή στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας για πρακτικούς λόγους, καθώς θεωρήθηκε ότι μια έρευνα για τις διαφυλικές διαφορές θα ήταν καλύτερο να υλοποιούνταν με μεγάλο δείγμα μαθητών, το οποίο θα επιλέγονταν με μεθόδους τυχαίας δειγματοληψίας και θα είχε γεωγραφική διασπορά.

Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί συγκριτικά ο τρόπος που κάνουν κριτική ανάγνωση οι μαθητές με τον αντίστοιχο τρόπο των ενηλίκων. Μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε λάβει διεπιστημονικό χαρακτήρα και να υλοποιηθεί από ερευνητές διαφορετικών ειδικοτήτων (π.χ. παιδαγωγούς και ψυχολόγους).

Τέλος, το μοντέλο των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό, με όποιες τροποποιήσεις κριθούν αναγκαίες στο μέλλον, ώστε να ανταποκρίνονται στα εκάστοτε κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, θα μπορούσε να «διαχυθεί» σε όλο το φάσμα της γλωσσικής διδασκαλίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με διαφορετικές κάθε φορά επιλογές ανάλογα με την ηλικία και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. Θα μπορούσε, επίσης, να εμπλουτίσει τα σύγχρονα Π.Σ. – όχι μόνο της Γλώσσας αλλά και άλλων ανθρωπιστικών μαθημάτων π.χ. της Λογοτεχνίας, της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας κ.ά. στα οποία η κριτική ανάγνωση κειμένου θεωρείται ως μια σημαντική διαδικασία – μέσα από την «έγχυση» στο φάσμα της σχολικής ζωής στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και πρακτικών κριτικού γραμματισμού με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανάληψη συνειδητών κοινωνικών γλωσσικών πράξεων και τη δημιουργία ενός σκεπτόμενου τύπου πολίτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αγγέλη Αθ. (2016). Μοντέρνοι Καιροί: Κριτικός γραμματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω κινηματογραφικής ταινίας. Στα *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με τίτλο «Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση»*, 24-26 Ιουνίου 2016 (τ. Α', σσ. 27-38). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο <http://www.kmaked.gr/site/images/praktika-synedriou.pdf>.
- Αρσενίου, Ε. (2012). *Πρακτική εισαγωγή στη μελέτη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (9^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκα, Ι., Μ. (2012). *Διδασκαλία και μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης: Η στρατηγική της συναγωγής συμπερασμών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός: Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (Μετάφραση: Ι. Φ. Βλαχόπουλος). Αθήνα: Παπαζήση.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μετάφραση Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό: Πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Bell, J. (1993). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (Πρόλογος-εισαγωγή-απόδοση: Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετάφραση: Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου κ.ά.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2^η ελληνική έκδοση – Επιστημονική επιμέλεια: Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Δεμερτζή, Β. & Λεουτσάκος, Στ. (2017). Θεωρία, μεθοδολογία και κριτική ανάγνωση της Γλώσσας. Στο Α. Γεωργιάδου & Β. Δεμερτζή (Επιμ.), *Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας* (σσ. 17-81). Αθήνα: Γρηγόρη.
- 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 Στάμου, Α. Γ., Πολίτης, Π. & Αρχάκης Α. (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 164-202). Καβάλα: Σαΐτα.
- Εγγλέζου, Φ. Γ. (2015). *Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: από τον προφορικό στον γραπτό λόγο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Fromkin, V., Rodman R. & Hyams N. (2014). *Εισαγωγή στη μελέτη της Γλώσσας* (Μετάφραση: Ε. Βάζου, Γ.Ι. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου και Α. Τσαγγαλίδης, 7^η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Giasson, J. (2014). *Η αναγνωστική κατανόηση* (Μετάφραση-Επιμέλεια: Μαρία - Ζωή Φουντοπούλου). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Κάλλιπος: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Jacobsen, D. A., Eggen, P. & Kauchak, D. (2009). *Μέθοδοι διδασκαλίας: Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο* (Μετάφραση: Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Ατραπός.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. Στα *Πρακτικά του ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας με τίτλο «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία»*, 20-22 Νοεμβρίου 2009 (σσ. 27-58). Γιάννενα.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της Εκπαίδευσης* (Εισαγωγή & επιμέλεια: Ευγενία Αρβανίτη). Αθήνα: Κριτική.

- Καραμανέ, Ευ. (2013). Η πρόκληση της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού: Διδακτική εφαρμογή στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα Α΄ Λυκείου. *Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο «Ο Κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα. Διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (1981). *Μάθηση και διδασκαλία* (τ. Α΄ Μάθηση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κέκια, Α. (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντοβρούκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 1, 82-107.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 32^{ης} συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας ΑΠΘ*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα. Διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.
- Kress, G. & Leeuwen van T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (Επιμέλεια: Φ. Παπαδημητρίου, μετάφραση: Γ. Κουρμεντάλα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωστούλη, Τ. (2009). Εισαγωγή: Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης* (σσ. 7-56). Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.
- Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2015). Διαμορφώνοντας νέες οπτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης: Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι και παιδαγωγικές πρακτικές στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου, Στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την*

- Κριτική Εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης»* (σσ. 617-649). Διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο <http://www.eled.auth.gr>.
- Λεουτσάκος, Στ. (2018α). Μια πρόταση κριτικού γραμματισμού για την αξιοποίηση των τηλεοπτικών δελτίων ειδήσεων. Στο Α. Γεωργιάδου & Ρ. Μουντάνου (Επιμ.), *Διδάσκοντας και εμπνέοντας εφήβους: Μελέτες στα φιλολογικά μαθήματα* (σσ. 183-196). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λεουτσάκος, Στ. (2018β). Συλλογική επεξεργασία αφηγηματικών λογοτεχνικών κειμένων με βάση τον κριτικό γραμματισμό. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 811-821). Αθήνα: Gutenberg.
- Λεουτσάκος, Στ. (2018γ). Αναθεωρώντας την παραγωγή λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στα *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτηρίων Πολύτροπη Αρμονία με τίτλο «Αναζητώντας το τι, το πώς και το γιατί στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης»*, 9-11 Μαρτίου 2018 (σσ. 29-41). Πολιτισμικό Κέντρο Δελφών. Διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο http://politropiarmonia.gr/wp-content/uploads/2020/07/praktika_2sinedrio_final-1-199.pdf.
- Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57-72.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αι. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007α). Σχολικός εγγραμματισμός: Έννοια, σπουδαιότητα και προσεγγίσεις. Στο Η. Ματσαγγούρας, (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός* (σσ. 19-67). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007β). Κριτικός εγγραμματισμός στη λογοτεχνία: Πίσω από τις λέξεις, πέρα από τις ιδέες. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός* (σσ. 155-192). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2019). *Από την τεχνοκρατική στην ερμηνευτική και την κριτική σχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2010). Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση (Μετάφραση: Β. Παππή). Στο Γ. Γρόλλιος & Π. Γούναρη (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, & (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μιχάλης, Αθ. (2013). Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. -Ε. Μηλίγκου & Μ. -Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (σσ. 171-186). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: "Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου".
- Μιχάλης, Αθ. (2014). Κριτική ανάλυση λόγου: Δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα. Διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.
- Μιχάλης, Αθ. (2018α). Διαστάσεις και εκφάνσεις της διαθεματικότητας στη σύγχρονη διδασκαλία της πρώτης/πρότυπης γλώσσας: Θεωρητικό πλαίσιο και παραδειγματικές εφαρμογές. Στο Α. Γεωργιάδου & Ρ. Μουντάνου (Επιμ.), *Διδάσκοντας και εμπνέοντας εφήβους: Μελέτες στα φιλολογικά μαθήματα* (σσ. 115-130). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μιχάλης, Αθ. (2018β). Γλώσσα και εικόνα: Σχέση αλληλοενίσχυσης ή αλληλοϋπονόμευσης; Στα *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτηρίων Πολύτροπη Αρμονία με τίτλο «Αναζητώντας το τι, το πώς και το γιατί στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης»* (σσ. 13-29), 9-11 Μαρτίου 2018. Πολιτισμικό Κέντρο Δελφών. Διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο http://politropiamonia.gr/wp-content/uploads/2020/07/praktika_2sinedrio_final-1-199.pdf.
- Μιχάλης, Αθ. (2020). *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουλά Ε. (2019). Συνέντευξη με τον Gunther Kress, *Νέος Παιδαγωγός*, 14, 18-28. Αθήνα: e- Πρωτοβάθμια.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

- Ντίνας, Κ. (2013). Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη - Μαλλίδη (Επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση: επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές* (σσ. 265-303). Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. (1980). Λήμμα *Κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναστασίου, Ε.Κ. & Παπαναστασίου Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3^η έκδοση). Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Παπάνης, Α. (2016). *Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας: Αποτελεσματικές στρατηγικές*. Αθήνα & Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993α). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τ. 1). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993β). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τ. 2). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και μέθοδος* (Μετάφραση: Αλέξανδρος Κιουπκιολής). Αθήνα: Παπαζήση.
- Πρόγραμμα Σπουδών μαθημάτων Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου (2002). ΦΕΚ 371 τ. β./7-02-2002. Αριθμός 8212/Γ2.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (2011). ΦΕΚ 1562/τ. β./27-06-2011. Αριθμός 70001/Γ2.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.
- Στάμου, Α. Γ., Αρχάκης, Α. & Πολίτης Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Στάμου, Α. Γ., Πολίτης, Π. & Αρχάκης Α. (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 13-50). Καβάλα: Σαΐτα.

- Συκαρά, Γ. (2017). *Κίνητρα και στρατηγικές εκμάθησης των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014α). *Διδασκαλία της γλώσσας: ιστορία-επιστημολογία-αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014β). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 411-421.
- Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας* (Μετάφραση: Χρήστος Θεοφιλίδης & Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τομπαΐδης, Δ. (Επιμ.). (1979). *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου* (2^η έκδ.). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. & Σμ. Παπαδοπούλου (2013). «Η αποκάλυψη της “στάσης υψηλής εικονικής ευμένειας” ως εργαλείο για την εμβάθυνση του κριτικού γραμματισμού στη σχολική καθημερινότητα». Στα Ηλεκτρονικά Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*». Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου. Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου. http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%85%CC%81%CE%BB%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%A4%CF%83%CE%B9%CF%84%CF%83%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%85%CC%81%CE%B4%CE%B7.pdf
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2019). Επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας και γραμματισμός των μέσων μαζικής επικοινωνίας. Στο Ν. Μήτσης (Επιμ.), *Γλώσσα, γλωσσολογία και γλωσσική διδασκαλία* (σσ. 212-223). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2020). *Ο δημοσιογραφικός λόγος: Από τη μεταπολίτευση έως τα «μνημόνια»*. Αθήνα: Gutenberg & Harvard University.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2018). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερησίου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018-2019* (αρ. πρωτ. 142758/Δ2/04-09-2018).
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- 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 του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135, 37-61.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. *Γλώσσα*, 54, 54-62.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 39-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (χ.χ.) *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-129.
- Χλαπουτάκη, Ε. (2016). *Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Διδακτορική διατριβή*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών.

Β. Ξενόγλωσση

- Alexander, P.A. (1996). The past, present, and future of knowledge research: A reexamination of the role of knowledge in learning and instruction. *Educational Psychologist*, 31(2), 89–92.
- Alexander, P. A. & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. In D. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (6th ed., pp. 3-47). USA: International Reading Association.
- Alvermann, D. & Unrau, N. (2013). Literacies and their investigation through theories and models. In D. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (6th ed., pp. 47-91). USA: International Reading Association.
- Anderson-Medius, L. (1990). Cognitive mapping as a ‘bridge’ activity. *Paper at the Annual Meeting of the International Reading Association* (35th, Atlanta, GA, May 6-11, 1990), ERIC Document Reproduction Service No. ED. 320 140.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Axelrod, R. & Cooper, C. (1999). *A catalog of critical reading strategies. Reading critically, writing well: A reader and guide* (5th ed.). New York: Bedford/St. Martin's.
- Baker, E. A., Pearson, D. P., & Rosendal, M. S. (2010). Theoretical perspectives and literacy studies: An exploration of roles and insights. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 1-22). New York & London: The Guilford Press.
- Baker, E. A. (2010). New literacies, new insights: An exploration of traditional and new perspectives. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 285-311). New York & London: The Guilford Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by MM. Bakhtin*. Austin, Tx: The University of Texas Press.
- Barnes, C. P. (1979). Questioning strategies to develop critical thinking skills. *Paper presented at Claremont Reading Conference annual meeting*, Claremont, California.

- Barnet, S., Bedau, H. (2014). *Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument* (8th ed.). Boston & New York: Bedford/St. Martin's.
- Bartlett, T. (2018). Positive discourse analysis. In J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.) *The Routledge handbook of critical discourse analysis* (pp.113-147). New York: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). London & New York: Routledge.
- Bianco, L. & McCormick, S. (1989). Analysis of effects of a reading skill program for high school learning disabled students. *Journal of Educational Research*, 82, 282-288.
- Birks, M. (2014). Quality in qualitative research. In Jane Mills & Melanie Birks (Eds.), *Qualitative methodology: A practical guide* (p. 222-235). London: Sage.
- Boyle, J.R. & Weishaar, M. (1997). The effects of expert-generated versus student-generated cognitive organizers on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12, 228-235.
- Brandt, D. & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337-356.
- Braun V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Routledge.
- Brookfield, S. (2015). Speaking truth to power: Teaching critical thinking in the critical theory tradition. In R. Barnett & M. Davies (Eds), *The Palgrave handbook of critical thinking in Higher Education* (pp. 529-543). New York: Palgrave Macmillan. Doi: 10.1057/9781137378057.
- Bruce, D., & Chiu, M. M. (2015). Composing with new technology: Teacher reflections on learning digital video. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 272–287.
- Burbules, N. C. & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In T. S. Popkewitz and L. Fender (Eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 45-65). New York: Routledge.
- Burden, P.R., & Byrd, D.M. (1994). *Methods for effective teaching*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Burns, P. C., Roe, B. D. & Ross, E. P. (1984). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*, (3rd ed.). Chicago: Rand McNally College.

- Burn, A. & Durrant, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, production and progression*. London: Paul Shapman Publishing.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York, NY: Teachers College Press.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Great Britain: Edinburgh University Press.
- Ciardiello, V. A. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices, *The Reading Teacher*, 58(2), 138–147. Doi:10.1598/RT.58.2.2.
- Cioffi, G. (1992). Perspective and experience: Developing critical reading abilities. *Journal of Reading*, 36(1), 48-52.
- Clifford, J. (1980). Beyond subjectivity: Transitional reading and writing. *Teaching English in The Two Year College*, 6, 95-100.
- Coady, James. (1979). A Psycholinguistic Model of ESL Reader. In R. Mackay (Eds.), *Reading in second language* (pp. 5-12). Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Cohen, A. (1987). Studying learner strategies: How we get the information. In A. Wenden & J. Rubin, (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (σσ. 31-40). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cohen, A. D. (1996). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues*. Research Report, Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, 510-516.
- Comber, B. (2003). Critical literacy: What does it look like in the early years? In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 355-368). Thousand Oaks, CA; London, UK: SAGE Publications.
- Comber, B. & Nixon, H. (2014). Critical Literacy Across the Curriculum: Learning to Read, Question, and Rewrite Designs. In J. Pandya & J. Avila, *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts* (pp. 83-97). New York: Routledge.
- Cope, B & Kalantzis, M. (2000) (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: Macmillan.

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning pedagogies, *An International Journal*, 4(3), 164-195. Doi: 10.1080/15544800903076044.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2011) 'Design' in principle and practice: A reconsideration of the terms of design engagement, *The Design Journal*, 14(1), 45-63.
- Cope, B., Kalantzis, M. & Abrams, S. (2017). Multiliteracies: Meaning-making and learning in the era of digital text. In F. Serafini, & E. Gee (Eds.), *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to new times* (pp. 35-49). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Corder-Ponce, W. L. (2000). Summarization interaction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Reading Research and Instruction*, 39(4), 329-350.
- Creswell, J. W. & Miller D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39 (3), The Ohio State University, College of Education.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 311. Doi:10.1037/0022-0663.99.2.311.
- Cunningham, J. W. (1980). Reading comprehension is crucial, but not critical. *Reading Horizons*, 20, 165-168.
- Davies, M. & Barnett, R. (2015). Introduction. In R. Barnett & M. Davies (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in Higher Education* (pp. 1-25). New York: Palgrave Macmillan. Doi: 10.1057/9781137378057.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dijk, T. van (2001a). Multidisciplinary CDA. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage publications.
- Dijk, T. van (2001b). Principles of critical discourse analysis. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 300-317). London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.
- Dijk, T. van (2003). Critical Discourse Analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). Blackwell.

- Dobson, T. & Willinsky, J. (2009). Digital Literacy. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 286-312). London: Cambridge University Press.
- Douglas, F., Frey, N. & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy, Grades K-12: Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning*. California: Corwin Literacy, SAGE Publications.
- Duke, N. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-242). Newark DE: International Reading Association, Ink.
- Elsharkawy, A. (2012). *Critical discourse analysis and discourse of power: CDA in practice*. Germany: Grin Verlag, Open Publishing GmbH.
- Facione, P. (1990). *The Delphi Report: Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: California Academic Press.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1995a). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995b). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Oxon & New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2011). Semiotic aspects of social transformation and learning. In R. Rogers (Ed.). *An Introduction to critical discourse analysis in education* (2th ed., pp. 119-126). New York, NY: Routledge.
- Fairclough, N. (2014). Critical discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 9-20). London & New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 258-284). London: Sage.
- Fisher, D., Frey, N., Anderson, H. & Thayre, M. (2015). *Text-dependent questions: Pathways to close and critical reading, grades 6–12*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Fisher, D., Frey N., Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Kalifornia: Corwin, Sage.
- Flower, L. (1990). Introduction: Studying cognition in context. In L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. J. Kantz, K. McCormich & W.C.Peck (Eds.), *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process* (pp. 3-32). New York: Oxford University Press.
- Freebody, P. and Luke, A. (1990) Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–16.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Graham, S. (1997). *Effective language learning*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*, (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1999). The future of the social turn: Social minds and the new capitalism. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1&2), 61-68.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*, (3rd ed.). London: Routledge/Falmer.
- Gee, J. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In E. A. Baker (Eds.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 165-193). New York & London: The Guilford Press.
- Gee, J. P. (2011a). *How to do discourse analysis: A toolkit*. New York and London: Routledge.
- Gee, J. (2011b). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd ed., pp. 23-45). New York, NY: Routledge.
- Gee, J. (2012). Discourse and ‘the New Literacy Studies’. Στο J. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of Discourse Analysis* (pp. 371-382). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. New York and London: Routledge.
- Gee, J. P. (2017). A personal retrospective on the New London Group and its formation. In F. Serafini, & E. Gee (Eds.), *Remixing multiliteracies: Theory and practice from*

- New London to New Times* (pp. 19-34). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gilbert, P. (1993/2001). (Sub)versions: Using sexist language practices to explore critical literacy. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 75-83). Newark, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.
- Giroux, H. A. (1993). Literacy and the politics of difference. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern* (pp. 367-377). Albany: State University of New York Press.
- Green, B. (1999). The new literacy challenge? *Literacy Learning: Secondary Thoughts*, 7(1), 36-46.
- Green, B. & Beavis, C. (2012). (Eds.), *Literacy in 3D: An integrated perspective in theory and practice*. Camberwell, Victoria: ACER.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 7-14). Australia: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association.
- Greenwood, J. (1981). Comprehension and Reading. In G. Abbott (Ed.) *The Reading of English as an International Language: A Practical guide*. Glasgow: William Collins Sons and Co.
- Grellet, F. (1992). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunning, T. G. (1992). *Creating Reading Instruction for All Children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guzzetti, B. (2010). Feminist perspectives on the new literacies: Practices and research. In E. Baker (Ed.), *The New Literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 242-264). New York and London: The Guilford Press.
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Hodder Arnold.
- Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (1999). Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 33(3), 528-544.

- Han, K. (2015). Challenges in implementing critical literacy practices in remote rural teacher education programs. In B. Yoon, & R. Sharif (Eds.), *Critical literacy practice: Applications of critical theory in diverse settings* (pp. 129-146). Singapore: Springer.
- Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2006) *Doing case study: A practical guide for beginning researchers*. New York and London: Teachers College Press.
- Handsfield, L. J. (2016). *Literacy theory as practice: Connecting theory and instruction in K-12*. New York: Columbia University. Kindle edition.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (Eds.). (1981). *A Dictionary of Reading and Related Terms*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1984). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods* (7th ed.). Longman: New York and London.
- Haris, Karen, R., Graham, Steve, Mason, Linda, H. & Friedlander Barbara (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Harvard University. (2015, December). *Interrogating texts*. Retrieved from: <http://guides.library.harvard.edu/sixreadinghabits>.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work teaching comprehension to enhance understanding*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Hetland, L. & Veenema, S. (2007). (Eds.), *The Project Zero classroom: Views on understanding*. Cambridge, MA: Project Zero at the Harvard Graduate School of Education.
- Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (1985). (Eds.), *The International Encyclopedia of education, "Critical Reading Instruction"*, V. 2. Oxford: Pergamon Press.
- Jaiswal, P. (2018). Enhancing Comprehension by Effectively Using Reading Strategies. *English Language and Literature Studies*, 8(4). Online Published: November 28, 2018. Doi:10.5539/ells.v8n4p14.
- Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education, *Educational Review*, 52(2), 175-186, Doi: 10.1080/713664035.
- Janks, H. (2002). Critical literacy: Beyond reason. *The Australian Educational Researcher*, 29(1), 7-26.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York and London: Routledge.
- Janks, H. (2013) Critical literacy in teaching and research, *Education Inquiry*, 4(2), pp. 225-242. Doi: 10.3402/edui.v4i2.22071.

- Jones, S. (2006). *Girls, social class, and literacy: What teachers can do to make a difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Johnson, B. R. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, *Educational Researcher*, 33 (7), pp. 14–26.
- Johnson, B. R., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224. Sage.
- Kadir, N. A., Roose, S.N., Ahmad, F.H. Jamal, A. & Ismail, J. (2014). The importance of teaching critical reading skills in a Malaysian reading classroom. *Paper presented in International Academic Conference*, Bali, Indonesia.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed.), V. 1: Language Policy and Political Issues in Education, (pp. 195–211). Boston, MA: Springer.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Cloonan, A. (2010). A Multiliteracies perspective on the New Literacies. In E. A. Baker (Ed.), *The New Literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 61-87). New York & London: The Guilford Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Kempe, A. (2001). No single meaning: Empowering students to construct socially critical reading of the text. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators' association* (pp. 40-57). Australia: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, J. M., & Lynch, J. (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies* (pp. 27-25). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. (2015). *Language, literacy and technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, A.-H., Vaughn, S., Wanzek, J. & Wei, S. (2004). Graphic organizer and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.

- Knobel, M. (2007). Foreward. In L. P. Stevens & T. W. Bean (Eds.), *Critical Literacy: Context, research and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Kress, G. (2001). From Saussure to critical sociolinguistics. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader* (pp. 29-38). London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Lankshear, C. & McLaren, R.L. (1993). *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*. Albany: University of New York.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2004a) Planning pedagogy for i-mode: from flogging to blogging via wi-fi, *Literacy Learning in the Middle Years*, 12(1), 78–102.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2004b). *A handbook for teacher research: From design to implementation*. New York: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). Sampling ‘the new’ in new literacies. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 1-25). New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). New York: Open University Press.
- Laletina, A. (2015). Practicing critical literacy in extracurricular settings: Discourses of power and teaching. In B. Yoon, & R. Sharif (Eds.), *Critical literacy practice: Applications of critical theory in diverse settings* (pp. 147-163). Singapore: Springer.
- Larson, J. & Marsh, J. (2015). *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. Sage Publications. Kindle Edition.
- Lee, C. J. (2011). Myths about critical literacy: What teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 95-102.
- Lenters, K., McDermott (Eds.). (2020). *Affect, embodiment, and place in critical literacy: Assembling theory and practice*. New York: Routledge.

- Lewis, C. (2014). Affective and global ecologies: New directions for critical literacy . In J. Z. Pandya & J. Avila (Eds.), *Moving literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 187-193). New York: Routledge.
- Lewison, M., Flint, A. S., & Sluys, Van, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), σσ. 382-392.
- Lewison, M. Leland, C. & Harste, J. C. (2008) *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. New York: Taylor & Francis Group.
- Lincoln, Y.S. , & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). The social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing Critical Literacies* (pp. 185- 225). Creskill, NJ: Hampton Press.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 1-19.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory and Practice*, 51, 4-11. Doi: 10.1080/00405841.2012.636324.
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. In J. Z. Pandya & J. Avila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 19-31). New York: Routledge.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. New York: Continuum.
- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Creative Education*, 3 (3), 348-356.
- Martin, J. R. (2000). Grammar meets genre: Reflections on the Sydney School (Inaugural Lecture), *Sydney University Arts Association*, 1-31.
- Martin, J. (2004). Positive discourse analysis: Solidarity and change. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 49, 179–200.
- Mason, J. M. & Au, K. H. (1990). *Reading Instruction for Today* (2nd ed.). New Jersey: Harper Collins Publishers.
- Mather, P. McCarthy, R. (2016). *The Art of Critical Reading* (4th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- McDaniel, C.A. (2006). *Critical literacy: A way of thinking, a way of life*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- McKenney S. & Reeves T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London & New York: Routledge.

- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. L. (2004). *Critical Literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.
- Mealey, D. L. and Nist, S. L. (1989, March). Post-secondary Teacher Directed Comprehension Strategies. *Journal of Reading*, 32(6), 484-493.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, M. (2001). Between theory, method and politics: Positioning of the approaches to CDA. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 14-31). London. Sage.
- Miller, G.A. (2003). The cognitive revolution: A historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 141–144. Doi:10.1016/S1364-6613(03)00029-9.
- Mills, J. (2014). Methodology and methods. In Jane Mills & Melanie Birks (Eds.), *Qualitative methodology: A practical guide* (p. 31-47). London: Sage.
- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Morell, E. (2008). *Critical literacy and urban youth: Pedagogies of access, dissent, and liberation*. New York and London: Routledge.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation, *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Mousavi, S. A. (2012). *Critical discourse analysis: Relationship between ideology and textualization strategies*. Germany: Lambert Academic Publishing.
- Nasrollahi, M.A., Krishnasamy, P. N. & Noor, N. M. (2015). Identifying the critical reading strategies employed by Iranian EFL learners. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(2), 360-373.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: Report of the comprehension instruction subgroup to the National Institute of Child Health and Development*. Washington, DC: NICHD.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area class. *The Reading Teacher*, 59(4), 302-312.

- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(iv), 404-419.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. L. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paul, R. H. (1990) Reading between the lines in content areas using classifying reasoning. *Journal of Reading*, 34(2), 92-97.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pescatore, C. (2015). Developing Critical Literacy in a Tenth Grade English Class. In B. Yoon, & R. Sharif, *Critical Literacy Practice: Applications of Critical Theory in Diverse Settings* (pp. 111-125). Singapore: Springer.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 91, 33-40. New York: MLA.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (2nd ed.). London & New York: Routledge.
- Psaltou-Joysey, A. (2010). *Language learning strategies in the foreign language classroom*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Unrau, N. J. & Alverman, D. E. (2013). Literacies and their investigation through theories and models. In D. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (6th ed., pp. 47-90). USA: International Reading Association.

- Ratri, H. (2018). Employing critical reading strategy to promote students' high order thinking skills. *Pancaran Pendidikan FKIP Universitas Jember*, 7(2), 41-46. Doi: 10.25037/pancaran.v7i2.174
- Reyes, Sh. A. & Vallone, T. L. (2008). *Constructivist strategies for teaching English language learners*. New Delhi: Corwin Press.
- Richardson, J. E. (2007). *Analyzing newspapers: An approach from critical discourse analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S. (2006). Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison K. (2011). *Making Thinking Visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley. Kindle Edition.
- Richardson, J. E. (2004). *(Mis)Representing Islam: the racism and rhetoric of British Broadsheet newspapers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rogers, R. (2011). Critical Approaches to discourse analysis in educational research. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd, pp. 1-20). New York & London: Routledge.
- Rogers, R. & Wetzell, M.M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher researchers*. New York: Routledge.
- Rogers, R. (2018). *Reclaiming powerful literacies: New horizons for critical discourse analysis*. New York & London: Routledge. Kindle edition.
- Ron, R., Church M. & Morrison K. (2011). *Making Thinking Visible*. Jossey-Bass. San Francisco, CA.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale IL: Southern Illinois University.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). New York: Prentice Hall.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V. & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 141-160). Oxford: Oxford University Press.

- Ruddel, R. B. & Unrau, N. J. (2013). Reading as a motivated meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. Στο D. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (6th ed., pp. 1015-1068). USA: International Reading Association.
- Rueda, R. (2013). 21st- century Skills: Cultural, linguistic and motivational perspectives. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (6th ed., pp. 1241-1181). USA: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Salisbury University (2009). 7 Critical Reading Strategies. Retrieved from: http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html
- Sebesta, S. L., Monson, D. L.& Doces Senn, H. (1995). A hierarchy to assess reader response. *Journal of Reading*, 38(6), 444-450.
- Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: Reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150–164.
- Serravallo, Jennifer. (2015). *The reading strategies book: Your everything guide to developing skilled readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1(4), article 2, pages 32.
- Silver, H. F., Hanson, J. R., Strong R. W. & Schwartz, P. B. (1980). *Teaching styles and strategies*. Trenton, NJ: Thoughtful Education Press.
- Silver, H. (2010). *Compare and contrast: Teaching comparative thinking to strengthen student learning*. United States: Silver Strong & Associates.
- Sousa, D. A. (2004). *How the Brain Learns to Read?* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spears, D. (2013). *Improving reading skills: Contemporary readings for college students* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA and London: Sage.
- Stevens, L. P. & Bean, Th. W. (2007). *Critical Literacy: Context, Research, and Practice in the K-12 Classroom*. SAGE Publications. Kindle Edition.
- Stewart, A. (2014). Case study. In Jane Mills & Melanie Birks (Eds.), *Qualitative methodology: A practical guide* (p. 145-159). London: Sage.

- Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics: Language, ecology, and the stories we live by*. New York: Routledge.
- Street B. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (1997). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education. *English in Education*, 31(3), 45-59.
- Street, B. (1998). New literacies in theory and practice: What are the implications for language in education?. *Linguistics and Education*, 10(1), 1-24.
- Street, B. (2005). At last: recent applications of new literacy studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- Suhor, C. (1984). Towards a semiotic-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3), 247-257.
- Takekawa, S. (2014). What counts as critical literacy in the Japanese context: Its possibilities and practical approaches under the Global-National Curriculum. In J. Pandya & J. Avila (Eds.), *Moving Critical Literacies Forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 146-159). New York: Routledge.
- Thompson, L. C., & Frager, A. M. (1984). Teaching critical thinking: Guidelines for teacher-designed content area lessons. *Journal of Reading*, 28(2), 122-127.
- Ticher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.
- Tomlinson, L. M. (1997). A coding system for notemaking in literature: Preparation for journal writing, class participation, and essay tests. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(6), 468-476.
- Vacca, Jo A. L., Vacca, R. T. & Gove M. K. (1991). *Reading and learning to read*. (2nd ed.). Harper Collins Publishers.
- Varaprasad Ch. (n.d.). Reading strategies: Caught or taught? Reflections on English Language Teaching, 5(2), 63-86.
- Varaprasad, Ch. (1997). Some classroom strategies: Developing critical literacy awareness. *English Teaching Forum*, 35(3), 24-37.
- Vasquez, A., Hansen, A. L. & Smith, Ph. C. (2010). *Teaching language arts to English language learners*. New York & London: Routledge.
- Vasquez, V. M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

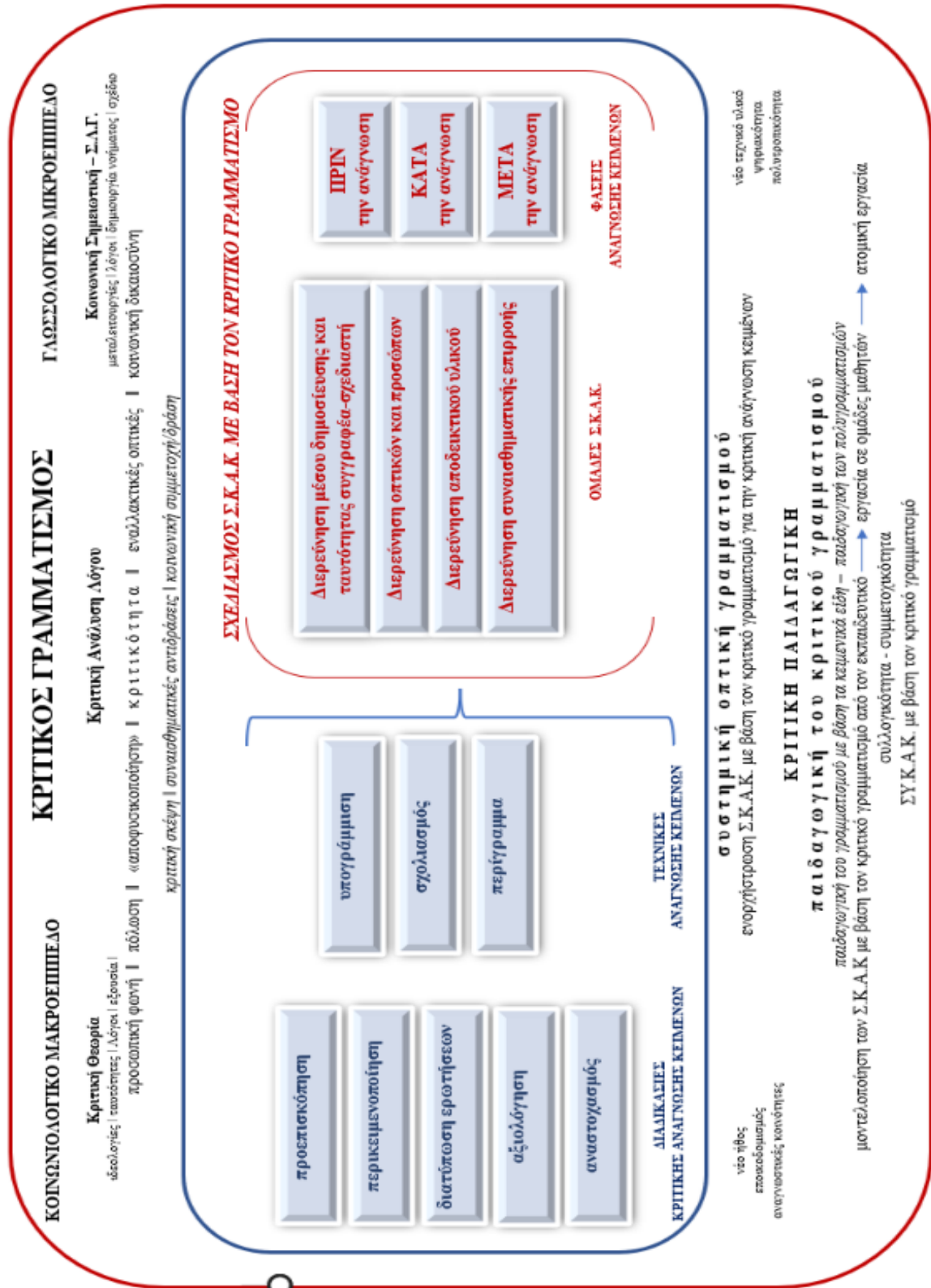
- Vasquez, V. M. (2014). Inquiry into the incidental unfolding of social justice issues: 20 years of seeking out possibilities for critical literacies. In J. Pandya, & J. Avila (Eds.), *Moving critical literacies forward* (pp. 174-186). New York: Routledge.
- Vasquez, V. M. (2016). Critical Literacy. In *Oxford Research Encyclopedia, "Curriculum and Pedagogy, Educational Purposes and Ideals, Educational Theories and Philosophies"*. Doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.20.
- Vasquez, V. M. (2017a). *Critical literacy*. ebook. Doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.20.
- Vasquez, V. M.. (2017b). *Critical Literacy Across the K-6 Curriculum*. New York and London: Routledge.
- Vasquez, V. M., Harste, J. C., & Albers, P. (2010). From the Personal to the worldwide web: Moving teachers into positions of critical interrogation. Στο E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 265-284). New York & London: The Guilford Press.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2008). Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293–301. Doi:10.1002/acp.1417.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, S.E., & Moje, E.B. (2000). The role of text in classroom learning. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 609– 627). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wallace, C. (1995). Reading with a Suspicious Eye: Critical Reading in the Foreign Language Classroom. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of Henry Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wallace, C. (2012). Principles and practices for teaching English as an international language: Teaching critical reading. In L. Alsagoff, S. L. McKay, H. Guangwei & W. A. Renandya (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 261-281). New York & London: Routledge.
- Walsh, M. Laurel. (2014). *Essential guide to critical reading and writing*. Baltimore: Laureate Publishing. Kindle Edition.

- Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 3-13). New York: Prentice Hall.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, S. & Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34(1), σσ. 1-10.
- Widdowson, H. G. (1995). Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature*, 4,157-172.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wodak, R. (2001a). What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 1-31). London: Sage publications.
- Wodak, R. (2001b). The discourse historical approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 63-94). London: Sage publications.
- Wodak, R. (2009). *The Discourse of Politics in Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wooldridge, N. (2001). Tensions and ambiguities in critical literacy. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 259-270). New York: Routledge.
- Wray, D. (2006). Developing critical literacy: A priority for the 21st century, *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1(1), 19-34.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th Ed.). London: Sage.
- Yongqi, G. (2012). Language learning strategies. In L. Alsagoff, S. L. McKay, H. Guangwei & W. A. Renandya (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 318-334). New York & London: Routledge.
- Yoon, B., & Sharif, R. (2015a). History of critical literacy through the various theoretical frameworks. In B. Yoon & R. Sharif (Eds.), *Critical literacy practice: Applications of critical theory in diverse settings* (pp. 9-19). Singapore: Springer.
- Yoon, B. & Sharif, R. (2015b). Future directions for critical literacy practice. In B. Yoon & R. Sharif (Eds.), *Critical literacy practice: Applications of critical theory in diverse settings* (pp. 189-192). Singapore: Springer.

- Yoon, B. (2016). *Critical literacies: Global and multicultural perspectives*. Binghamton, New York, USA: Springer.
- Žagar, I. (2010). Topoi in critical discourse analysis. In *Lodz Papers in Pragmatics* 6.1., 3-27. Doi: 10.2478/v10016-010-0002-1.
- Zohar, A., & David, A. B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. In *Metacognition and Learning*, 3(1), 59–82.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Διαγραμματική παρουσίαση του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό



2^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Ερωτηματολόγια

1. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των μαθητικών ενδιαφερόντων

Ερωτηματολόγιο διερεύνησης ενδιαφερόντων

Αγαπητοί μαθητές και αγαπητές μαθήτριες

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας έρευνας, εγκεκριμένης από το ΥΠ.Π.Ε.Θ για το σχολικό έτος 2018-2019, η οποία συνιστά μέρος της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στο να διερευνηθεί την κριτική ανάγνωση κειμένων σε μαθητές Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για τον σκοπό αυτό ενδέχεται να αξιοποιηθούν στοιχεία σας σχετικά με το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και τη σχολική σας επίδοση. Τα στοιχεία που συμπληρώνετε ανώνυμα θα αξιοποιηθούν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και είναι εμπιστευτικά.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

Στέφης Λεουτσάκος

email: stleoutsakos@gmail.com

* Απαιτείται

1. Ε1 Τμήμα

Να επισημανίεται μόνο μία έλλειψη.

- B1
 B2
 B3

2. Ε2 Φύλο

Να επισημανίεται μόνο μία έλλειψη.

- Αγόρι
 Κορίτσι

3. Ε3 Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα

Να επισημανίεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμία συστηματική εκπαίδευση
 Απολυτήριο Δημοτικού
 Απολυτήριο Γυμνασίου
 Απολυτήριο Λυκείου
 Πτυχίο μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΕΚ, δημόσια ή ιδιωτική σχολή)
 Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο - ΤΕΙ)
 Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 Διδακτορικό δίπλωμα

4. Ε4 Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

Να επισημανίεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμία συστηματική εκπαίδευση
 Απολυτήριο Δημοτικού
 Απολυτήριο Γυμνασίου
 Απολυτήριο Λυκείου
 Πτυχίο μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΕΚ, δημόσια ή ιδιωτική σχολή)
 Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο - ΤΕΙ)
 Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 Διδακτορικό δίπλωμα

5. Ε5 Βαθμός στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στο μάθημα της Ν. Γλώσσας στην Α' Λυκείου *

Να επισημανίεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-6
 6,1-8
 8,1-10
 10,1-12
 12,1-14
 14,1-16
 16,1-18
 18,1-20

Θέματα που
σας
ενδιαφέρουν

Στην ενότητα αυτή επιλέγετε θέματα που συνδέονται με τον ρατσισμό, τα στερεότυπα ή τις κοινωνικές ανισότητες/αδικίες και σας ενδιαφέρουν. Μπορείτε να επιλέξετε από τα παρακάτω όσα θέματα θέλετε ή να προσθέσετε οποιο άλλο ΣΧΕΤΙΚΟ θέμα θα επιθυμούσατε.

6. Ε6. Για ποιο/ποια θέμα/θέματα σχετικά με τον ρατσισμό, τα στερεότυπα ή τις κοινωνικές ανισότητες/αδικίες ενδιαφέραστε να συζητήσετε;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Φιλικός ρατσισμός
 Πρόσφυγες
 Ετεροεξισμός - ομοφοβία
 Ρατσισμός στην εργασία
 Η κοινωνική θέση των δύο φύλων
 Εθνικισμός
 Ιδεολογικός ρατσισμός
 Εμφάνιση - σωματική κατάσταση
 Άτομα με αναπηρίες
 Ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί
 Κοινωνική και πολιτική ευθύνη

Άλλα:

2. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων

Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων

Αγαπητοί μαθητές και αγαπητές μαθήτριες

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας έρευνας, εγκεκριμένης από το ΥΠ.Π.Ε.Θ για το σχολικό έτος 2018-2019, η οποία συνιστά μέρος της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στο να διερευνήσει την κριτική ανάγνωση κειμένων σε μαθητές Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για τον σκοπό αυτό ενδέχεται να αξιοποιηθούν στοιχεία σας σχετικά με το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και τη σχολική σας επίδοση. Τα στοιχεία που συμπληρώνετε ανώνυμα θα αξιοποιηθούν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και είναι εμπιστευτικά.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

Στάθης Λεουτσάκος

email: stleoutsakos@gmail.com

1. Ε1 Τμήμα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Β1
 Β2
 Β3

2. Ε2 Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αγόρι
 Κορίτσι

3. Ε3 Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμιά συστηματική εκπαίδευση
 Απολυτήριο Δημοτικού
 Απολυτήριο Γυμνασίου
 Απολυτήριο Λυκείου
 Πτυχίο μεταλκειακής εκπαίδευσης (IEK, δημόσια ή ιδιωτική σχολή)
 Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο - ΤΕΙ)
 Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 Διδακτορικό δίπλωμα

4. Ε4 Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμιά συστηματική εκπαίδευση
 Απολυτήριο Δημοτικού
 Απολυτήριο Γυμνασίου
 Απολυτήριο Λυκείου
 Πτυχίο μεταλκειακής εκπαίδευσης (IEK, δημόσια ή ιδιωτική σχολή)
 Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο - ΤΕΙ)
 Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 Διδακτορικό δίπλωμα

5. Ε5 Βαθμός στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στο μάθημα της Ν. Γλώσσας στην Α' Λυκείου

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-6
 6,1-8
 8,1-10
 10,1-12
 12,1-14
 14,1-16
 16,1-18
 18,1-20

Στρατηγικές
ανάγνωσης

Στην ενότητα αυτή επιλέγετε τις στρατηγικές ανάγνωσης που εφαρμόζετε διαβάζοντας/καταναλώνοντας κείμενα.

6. Ε6 Ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές εφαρμόζετε διαβάζοντας/κατανοώντας κείμενα; Να επιλέξετε ΟΛΕΣ τις στρατηγικές που εφαρμόζετε.

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Διαβάζω χωρίς να υπογραμμίζω, κυκλώνω κ.ά.
 - Διαβάζω και υπογραμμίζω ή κυκλώνω
 - Διαβάζω και κρατώ σημειώσεις στο περιθώριο του κειμένου
 - Διαβάζω και κρατώ σημειώσεις στο τετράδιο
 - Διαβάζω και οργανώνω τις πληροφορίες του κειμένου σε πίνακα
 - Διαβάζω και οργανώνω τις πληροφορίες του κειμένου σε εννοιολογικό χάρτη
 - Διαβάζω και αναδιατυπώνω το περιεχόμενο του κειμένου προφορικά
 - Διαβάζω και γράφω την περίληψη του κειμένου
 - Διαβάζω σταδιακά και προβλέπω το περιεχόμενο του κειμένου που θα ακολουθήσει
 - Διαβάζω και διατυπώνω ερωτήματα για το κείμενο (για το περιεχόμενο, τον συγγραφέα κ.ά.)
 - Διαβάζω «διαγώνια», εντοπίζοντας γενικές πληροφορίες για το είδος του κειμένου, την οργάνωση, τη μορφή και τα βασικά στοιχεία του νοήματός του
 - Διαβάζω εστιασμένα, εντοπίζοντας ειδικότερες πληροφορίες στο κείμενο με βάση ένα ερώτημα
 - Διαβάζω ατομικά
 - Διαβάζω και συζητώ τις σκέψεις μου με άλλους
 - Διαβάζω και συγκρίνω τα όσα διαβάζω με όσα ξέρω ή με άλλα κείμενα
 - Διαβάζω και αξιολογώ το πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό του κειμένου και τη λογική του οργάνωσης
 - Διαβάζω, εντοπίζω και αξιολογώ την οπτική του κειμένου και τις βασικές θέσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή του
 - Διαβάζω και αξιολογώ το μέσο δημοσίευσης του κειμένου
 - Διαβάζω και αξιολογώ την ταυτότητα του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου
 - Διαβάζω και αποτιμώ το πώς ο συγγραφέας το κείμενο επιχειρεί να με επηρεάσει συναισθηματικά
 - Διαβάζω, εντοπίζω και αξιολογώ τις κατηγορίες των ανθρώπων που προβάλλονται, υποτιμώνται ή παραλείπονται στο κείμενο
 - Διαβάζω και καταγράφω τους προβληματισμούς μου ή τις δυσκολίες κατανόησης του κειμένου στο τετράδιο ή στο περιθώριο του κειμένου
- Άλλο: _____

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google

3. Πιλοτικό ερωτηματολόγιο διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Πιλοτικό ερωτηματολόγιο διερεύνησης Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Αγαπητοί μαθητές και αγαπητές μαθήτριες

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας έρευνας, εγκεκριμένης από το ΥΠ.Π.Ε.Θ για το σχολικό έτος 2018-2019, η οποία συνιστά μέρος της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στο να διερευνήσει την κριτική ανάγνωση κειμένων σε μαθητές Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για τον σκοπό αυτό ενδέχεται να αξιοποιηθούν στοιχεία σας σχετικά με το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και τη σχολική σας επίδοση. Τα στοιχεία που συμπληρώνετε ανώνυμα θα αξιοποιηθούν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και είναι εμπιστευτικά.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

Στάθης Λεουτοκόκος

email: stleoutskos@gmail.com

* Απαιτείται

1. Ε1 Τμήμα

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Β1
 Β3

2. Ε2 Φύλο

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αγόρι
 Κορίτσι

3. Ε3 Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμιά συστηματική εκπαίδευση
 Απολυτήριο Δημοτικού
 Απολυτήριο Γυμνασίου
 Απολυτήριο Λυκείου
 Πτυχίο μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΕΚ, δημόσια ή ιδιωτική σχολή)
 Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο - ΤΕΙ)
 Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 Διδακτορικό δίπλωμα
 Άλλο: _____

4. Ε4 Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμιά συστηματική εκπαίδευση
 Απολυτήριο Δημοτικού
 Απολυτήριο Γυμνασίου
 Απολυτήριο Λυκείου
 Πτυχίο μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΕΚ, δημόσια ή ιδιωτική σχολή)
 Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο - ΤΕΙ)
 Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 Διδακτορικό δίπλωμα
 Άλλο: _____

5. Ε5 Βαθμός στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στο μάθημα της Ν. Γλώσσας στην Α' Λυκείου

Να επισμαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-6
 6,1-8
 8,1-10
 10,1-12
 12,1-14
 14,1-16
 16,1-18
 18,1-20

Α ομάδα
στρατηγικών
κριτικής ανάγνωσης

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται οι στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης που σχετίζονται με το μέσο θροσούσης και την ταυτότητα του συγγραφέα/σχεδιαστή ενός κειμένου.

6. Ε6 Ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές της Α' ομάδας είναι, κατά τη γνώμη σας, οι πιο ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ, προκειμένου να αξιολογήσετε το μέσο δημοσίευσης ή την ταυτότητα του συγγραφέα/σχεδιαστή ενός κειμένου;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Διερευνώ αν το κείμενο είναι επώνυμο ή ανώνυμο
- Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης ελέγχεται από κάποιον φορέα ή οργανισμό (Υπουργείο, Πανεπιστήμιο κ.ά. /edu, org, gov)
- Διερευνώ τον χρόνο δημοσίευσης
- Διερευνώ τον σκοπό του κειμενικού είδους ή του συγγραφέα/σχεδιαστή
- Διερευνώ το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας/σχεδιαστής
- Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης έχει κάποια συντακτική/επιστημονική επιτροπή
- Διερευνώ την ταυτότητα των μελών της συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής ενός μέσου δημοσίευσης
- Διερευνώ αν στο κείμενο υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές ή παραπομπές σε ερευνητικά στοιχεία
- Αναζητώ πληροφορίες για τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου σε βιβλία, περιοδικά, μηχανές αναζήτησης (π.χ. google, bing, yahoo κ.ά.) ή σε ιστοσελίδες (όπως biblionet, wikipedia κ.ά.) μελετώντας το βιογραφικό του σημείωμα, τίτλους βιβλίων ή κριτικές και σχόλια για το έργο του
- Συζητώ με κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω

Άλλο: _____

7. Ε7 Σε ποια ΦΑΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ενός κειμένου θα αξιοποιούσατε, κυρίως, τις παρακάτω στρατηγικές της Α' ομάδας;

Να επισημαντεί μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	πριν την ανάγνωση	κατά την ανάγνωση	μετά την ανάγνωση
Διερευνώ αν το κείμενο είναι επώνυμο ή ανώνυμο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης ελέγχεται από κάποιον φορέα ή οργανισμό (Υπουργείο, Πανεπιστήμιο κ.ά. /edu, org, gov)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνώ τον χρόνο δημοσίευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνώ τον σκοπό του κειμενικού είδους ή του συγγραφέα/σχεδιαστή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνώ το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας/σχεδιαστής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης έχει κάποια συντακτική/επιστημονική επιτροπή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνώ την ταυτότητα των μελών της συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής ενός μέσου δημοσίευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνώ αν στο κείμενο υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές ή παραπομπές σε ερευνητικά στοιχεία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναζητώ πληροφορίες για τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου σε βιβλία, περιοδικά, μηχανές αναζήτησης (π.χ. google, bing, yahoo κ.ά.) ή σε ιστοσελίδες (όπως biblionet, wikipedia κ.ά.) μελετώντας το βιογραφικό του σημείωμα, τίτλους βιβλίων ή κριτικές και σχόλια για το έργο του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συζητώ με κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Β' ομάδα
στρατηγικών
κριτικής
ανάγνωσης

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται οι στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης που σχετίζονται με τη διερεύνηση διαφορετικών οπτικών και κατηγοριών ανθρώπων που προβάλλονται, υποτιμώνται ή παραλείπονται στο κείμενο/ στα κείμενα.

8. Ε8 Ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές της Β΄ ομάδας είναι, κατά τη γνώμη σας, οι πιο ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ, προκειμένου να αξιολογήσετε διαφορετικές οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται υποτιμώνται ή παραλείπονται στο κείμενο/στα κείμενα;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Εντοπίζω/υπογραμμίζω οπτικές που προβάλλονται
- Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που προβάλλονται
- Εντοπίζω/υπογραμμίζω βεβαιωτικές λέξεις/φράσεις, λέξεις/φράσεις που δηλώνουν προσωπική γνώμη και/ή τρόπους που δηλώνουν έμφαση (π.χ. έκταση λόγου, εμφατικές θέσεις, λέξεις ή φράσεις έμφασης, με έντονα γράμματα, με κεφαλαία γράμματα κ.ά.)
- Εντοπίζω/υπογραμμίζω τις εγκλίσεις (π.χ. οριστική έγκλιση) τους χρόνους (π.χ. τον ενεστώτα) και/ή τα γραμματικά πρόσωπα (π.χ. πρώτο ενικό)
- Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που υποτιμώνται ή παραλείπονται
- Εντοπίζω/υπογραμμίζω κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται
- Κρατώ σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται και τα χαρακτηριστικά τους
- Εντοπίζω/υπογραμμίζω και οργανώνω σε πίνακα τα ρήματα με βάση τη είδη τους (π.χ. υλικά, νοητικά, λεκτικά κ.ά.) και τα υποκειμένα τους
- Εντοπίζω/υπογραμμίζω ονομαστικές φράσεις (ονοματοποίηση)
- Εντοπίζω/υπογραμμίζω ρήματα σε ενεργητική ή παθητική φωνή και την αντίστοιχη σύνταξη
- Εντοπίζω/υπογραμμίζω αντωνυμίες, ρήματα ή άλλες λέξεις που δηλώνουν τη διάκριση ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί»
- Εντοπίζω/υπογραμμίζω διάφορα ρητορικά σχήματα ή σχήματα λόγου που δηλώνουν παραλληλισμό ή σύγκριση (π.χ. αντιθέσεις, αναλογίες, μεταφορές, μετωνυμίες, ευφημισμούς κ.ά.)
- Εντοπίζω/υπογραμμίζω λέξεις/φράσεις που δηλώνουν είτε αποδοκμασία και θετικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς είτε αποδοκμασία και αρνητικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για στερεότυπα, κοινωνικές αντιλήψεις ή κατηγορίες ανθρώπων και την υπερβολική τους χρήση
- Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται (και τα χαρακτηριστικά τους), τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται (και τα χαρακτηριστικά τους) και τους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους της προβολής, υποτίμησης ή παράλειψης/απόκρυψης
- Συζητώ με κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω

Άλλα: _____

9. Ε9 Σε ποια ΦΑΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ενός κειμένου θα αξιοποιούσατε, κυρίως, τις παρακάτω στρατηγικές της Β΄ ομάδας;

Να επισμαίνετε μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	κατά την ανάγνωση	μετά την ανάγνωση
Εντοπίζω/υπογραμμίζω οπτικές που προβάλλονται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που προβάλλονται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εντοπίζω/υπογραμμίζω βεβαιωτικές λέξεις/φράσεις, λέξεις/φράσεις που δηλώνουν προσωπική γνώμη και/ή τρόπους που δηλώνουν έμφαση (π.χ. έκταση λόγου, εμφατικές θέσεις, λέξεις ή φράσεις έμφασης, με έντονα γράμματα, με κεφαλαία γράμματα κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εντοπίζω/υπογραμμίζω τις εγκλίσεις (π.χ. οριστική έγκλιση) τους χρόνους (π.χ. τον ενεστώτα) και/ή τα γραμματικά πρόσωπα (π.χ. πρώτο ενικό)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που υποτιμώνται ή παραλείπονται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εντοπίζω/υπογραμμίζω κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κρατώ σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται και τα χαρακτηριστικά τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εντοπίζω/υπογραμμίζω και οργανώνω σε πίνακα τα ρήματα με βάση τη είδη τους (π.χ. υλικά, νοητικά, λεκτικά κ.ά.) και τα υποκειμένα τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εντοπίζω/υπογραμμίζω ονομαστικές φράσεις (ονοματοποίηση)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εντοπίζω/υπογραμμίζω ρήματα σε ενεργητική ή παθητική φωνή και την αντίστοιχη σύνταξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εντοπίζω/υπογραμμίζω αντωνυμίες, ρήματα ή άλλες λέξεις που δηλώνουν τη διάκριση ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εντοπίζω/υπογραμμίζω διάφορα ρητορικά σχήματα ή σχήματα λόγου που δηλώνουν παραλληλισμό ή σύγκριση (π.χ. αντιθέσεις, αναλογίες, μεταφορές, μετωνυμίες, ευφημισμούς κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εντοπίζω/υπογραμμίζω λέξεις/φράσεις που δηλώνουν είτε αποδοκμασία και θετικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς είτε αποδοκμασία και αρνητικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

στερεότυπα, κοινωνικές αντιλήψεις ή κατηγορίες ανθρώπων και την υπερβολική τους χρήση

Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται (και τα χαρακτηριστικά τους), τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται (και τα χαρακτηριστικά τους) και τους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους της προβολής, υποτίμησης ή παράλειψης/απόκρυψης

Συζητώ με κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω

Γ ομάδα
στρατηγικών
κριτικής
ανάγνωσης

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται οι στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης που σπειρίζονται με τη διερεύνηση του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού ενός κειμένου και της λογικής του οργάνωσης.

0. Είδη Ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές της Γ ομάδας είναι, κατά τη γνώμη σας, οι πιο ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ, προκειμένου να αξιολογήσετε το πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό ενός κειμένου και τη λογική του οργάνωσης;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Εντοπίζω/υπογραμμίζω τα επιχειρήματα και χαρακτηρίζω/διακρίνω τα τεκμήρια
- Κρατώ σημειώσεις για τα επιχειρήματα και τις κατηγορίες των τεκμηρίων
- Αριθμώ την ποσότητα των αποδεικτικών στοιχείων (επιχειρημάτων και τεκμηρίων) και τα αντιστοιχίζω στη βασική θέση ή τις θέσεις που υποστηρίζουν
- Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τη βασική θέση ή τις θέσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, τον αριθμό και το είδος των αποδεικτικών στοιχείων που τη/τις υποστηρίζουν
- Διερευνώ την αντικειμενικότητα, αυθεντικότητα, πιστικότητα, σαφήνεια και αξιοπιστία του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού (π.χ. έλεγχος ύπαρξης στερεοτύπων μέσα από γλωσσικές/σημειωτικές εκφορές, διασταύρωση πληροφοριών από άλλες πηγές πληροφορίας, έλεγχος για το αν το πληροφοριακό υλικό είναι αυθεντικό ή ακροθιγμένο, έλεγχος απόψεων ειδικών, έλεγχος ύπαρξης προκαταληψών ή στερεοτύπων, εντοπισμός ασαφειών κ.ά.)
- Διερευνώ τη λογική οργάνωση του κειμένου/των κειμένων, παρατηρώντας τους τρόπους σύνδεσης των πληροφοριών (συνοχή και αλληλουχία) και εντοπίζοντας νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιωμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα
- Κρατώ σημειώσεις για προβλήματα που εντοπίζω σχετικά με τη λογική οργάνωση του κειμένου/των κειμένων (συνοχή, αλληλουχία, νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιωμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα)
- Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη με τα προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας, πιστικότητας, σαφήνειας ή λογικής οργάνωσης και τις αντίστοιχες κειμενικές αναφορές
- Συζητώ με κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω

Άλλα: _____

11. Είδη Σε ποια ΦΑΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ενός κειμένου θα αξιοποιούσατε, κυρίως, τις παρακάτω στρατηγικές της Γ ομάδας;

Να επισημάνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	κατά την ανάγνωση	μετά την ανάγνωση
Εντοπίζω/υπογραμμίζω τα επιχειρήματα και χαρακτηρίζω/διακρίνω τα τεκμήρια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κρατώ σημειώσεις για τα επιχειρήματα και τις κατηγορίες των τεκμηρίων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αριθμώ την ποσότητα των αποδεικτικών στοιχείων (επιχειρημάτων και τεκμηρίων) και τα αντιστοιχίζω στη βασική θέση ή τις θέσεις που υποστηρίζουν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τη βασική θέση ή τις θέσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, τον αριθμό και το είδος των αποδεικτικών στοιχείων που τη/τις υποστηρίζουν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνώ την αντικειμενικότητα, αυθεντικότητα, πιστικότητα, σαφήνεια και αξιοπιστία του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού (π.χ. έλεγχος ύπαρξης στερεοτύπων μέσα από γλωσσικές/σημειωτικές εκφορές, διασταύρωση πληροφοριών από άλλες πηγές πληροφορίας, έλεγχος για το αν το πληροφοριακό υλικό είναι αυθεντικό ή ακροθιγμένο, έλεγχος απόψεων ειδικών, έλεγχος ύπαρξης προκαταληψών ή στερεοτύπων, εντοπισμός ασαφειών κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διερευνώ τη λογική οργάνωση του κειμένου/των κειμένων, παρατηρώντας τους τρόπους σύνδεσης των πληροφοριών (συνοχή και αλληλουχία) και εντοπίζοντας νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιωμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κρατώ σημειώσεις για προβλήματα που εντοπίζω σχετικά με τη λογική οργάνωση του κειμένου/των κειμένων (συνοχή, αλληλουχία, νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιωμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη με τα προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας, πιστικότητας, σαφήνειας ή λογικής οργάνωσης και τις αντίστοιχες κειμενικές αναφορές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συζητώ με κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ' ομάδα
στρατηγικών
κριτικής
ανάγνωσης

Στην ονότητα αυτή καταγράφονται οι στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης που σχετίζονται με τους τρόπους που ο συγγραφέας/σχεδιαστής ενός κειμένου επιχειρεί να σας επηρεάσει συναισθηματικά.

12. Είστε Ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές της Δ' ομάδας είναι, κατά τη γνώμη σας, οι πιο ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ, προκειμένου να αποτιμήσετε τους τρόπους που επιχειρεί ο συγγραφέας/σχεδιαστής ενός κειμένου να σας επηρεάσει συναισθηματικά;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

Διαρευνώ τη συναισθηματική επίδραση της χρήσης του λεξιλογίου, της στίξης ή των σημειωτικών τρόπων (π.χ. επαίνων ή φιλικών προσφωνήσεων στους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν κοινή αντίληψη του συγγραφέα/σχεδιαστή με τους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν ειρωνεία ή χιούμορ, ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας, λόγων, λαϊκών ή ξένων λέξεων, συνθημάτων, επαλληλίων ή υπερβολών, λέξεων/φράσεων φορτισμένων συναισθηματικά, συμβόλων, συγκινησιακών εικόνων κ.ά.)

Διαρευνώ τη συναισθηματική επίδραση γραμματικών προσώπων και εγκλίσεων (π.χ. τη χρήση προτροπικής υποτακτικής ή προστακτικής σε συνδυασμό με τη χρήση του δεύτερου γραμματικού προσώπου ή τη χρήση του πρώτου γραμματικού προσώπου σε συνδυασμό με τη χρήση οριστικής ή υποτακτικής κ.ά.)

Διαρευνώ τη συναισθηματική επίδραση κοινών εικόνων, εμπειριών ή αντιλήψεων μέσα από περιγραφές ή αφηγήσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή καθώς και αναφορών στην επιστημονική, επαγγελματική ή κοινωνική του δράση

Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω τις γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές που ο συγγραφέας/σχεδιαστής υιοθετεί προκειμένου να με επηρεάσει συναισθηματικά και τις αντίστοιχες κειμενικές παραπομπές

Συζητώ με κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω

Άλλο: _____

13. Είστε Σε ποια ΦΑΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ενός κειμένου θα αξιολογούσατε, κυρίως, τις παρακάτω στρατηγικές της Δ' ομάδας;*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

κατά την ανάγνωση μετά την ανάγνωση

Διαρευνώ τη συναισθηματική επίδραση της χρήσης του λεξιλογίου, της στίξης ή των σημειωτικών τρόπων (π.χ. επαίνων ή φιλικών προσφωνήσεων στους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν κοινή αντίληψη του συγγραφέα/σχεδιαστή με τους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν ειρωνεία ή χιούμορ, ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας, λόγων, λαϊκών ή ξένων λέξεων, συνθημάτων, επαλληλίων ή υπερβολών, λέξεων/φράσεων φορτισμένων συναισθηματικά, συμβόλων, συγκινησιακών εικόνων κ.ά.)

Διαρευνώ τη συναισθηματική επίδραση γραμματικών προσώπων και εγκλίσεων (π.χ. τη χρήση προτροπικής υποτακτικής ή προστακτικής σε συνδυασμό με τη χρήση του δεύτερου γραμματικού προσώπου ή τη χρήση του πρώτου γραμματικού προσώπου σε συνδυασμό με τη χρήση οριστικής ή υποτακτικής κ.ά.)

Διαρευνώ τη συναισθηματική επίδραση κοινών εικόνων, εμπειριών ή αντιλήψεων μέσα από περιγραφές ή αφηγήσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή καθώς και αναφορών στην επιστημονική, επαγγελματική ή κοινωνική του δράση

Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω τις γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές που ο συγγραφέας/σχεδιαστής υιοθετεί προκειμένου να με επηρεάσει συναισθηματικά και τις αντίστοιχες κειμενικές παραπομπές

Συζητώ με κάποιον συμμαθητή ή την ομάδα μου και συγκρίνω

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google

4. Ερωτηματολόγιο «οριστικής» διερεύνησης των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Ερωτηματολόγιο διερεύνησης Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Αγαπητοί μαθητές και αγαπητές μαθήτριες

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας έρευνας, εγκεκριμένης από το ΥΠ.Π.Ε.Θ για το σχολικό έτος 2018-2019, η οποία συνιστά μέρος της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στο να διερευνήσει την κριτική ανάγνωση κειμένων σε μαθητές Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για τον σκοπό αυτό ενδέχεται να αξιοποιηθούν στοιχεία σας σχετικά με το φύλο, την οικογενειακή σας κατάσταση και τη σχολική σας επίδοση. Τα στοιχεία που συμπληρώνετε ανώνυμα θα αξιοποιηθούν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και είναι εμπιστευτικά.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

Στάθης Λεουτσάκος

email: stleoutsakos@gmail.com

1. Ε1 Τμήμα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Β1

Β3

2. Ε2 Φύλο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Αγόρι

Κορίτσι

3. Ε3 Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Καμιά συστηματική εκπαίδευση

Απολυτήριο Δημοτικού

Απολυτήριο Γυμνασίου

Απολυτήριο Λυκείου

Πτυχίο μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΙΕΚ, δημόσια ή ιδιωτική σχολή)

Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο - ΤΕΙ)

Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Διδακτορικό δίπλωμα

4. Ε4 Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμιά συστηματική εκπαίδευση
- Απολυτήριο Δημοτικού
- Απολυτήριο Γυμνασίου
- Απολυτήριο Λυκείου
- Πτυχίο μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΙΕΚ, δημόσια ή ιδιωτική σχολή)
- Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο - ΤΕΙ)
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Διδακτορικό δίπλωμα

5. Ε5 Βαθμός στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις στο μάθημα της Ν. Γλώσσας στην Α' Λυκείου

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-6
- 6,1-8
- 8,1-10
- 10,1-12
- 12,1-14
- 14,1-16
- 16,1-18
- 18,1-20

Α' ομάδα
στρατηγικών
κριτικής
ανάγνωσης

Ε6 Ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές της Α' ομάδας αξιοποιείτε, προκειμένου να αξιολογήσετε τα μέσα δημοσίευσης και την ταυτότητα των συγγραφέων/σχεδιαστών τους και σε ποια φάση ανάγνωσης των κειμένων τις εφαρμόζετε;

6. Ε60 Διερευνώ αν το κείμενο είναι επώνυμο ή ανώνυμο

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
- κατά την ανάγνωση
- μετά την ανάγνωση

7. Ε61 Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης ελέγχεται από κάποιον φορέα ή οργανισμό (Υπουργείο, Πανεπιστήμιο κ.ά. /edu, org, gov)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

8. Ε62 Διερευνώ τον χρόνο δημοσίευσης και το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο του κειμένου

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

9. Ε63 Διερευνώ τον σκοπό του κειμενικού είδους (π.χ. διαφήμιση κ.ά.)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

10. Ε64 Διερευνώ το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας/σχεδιαστής

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

11. Ε65 Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης έχει κάποιο συντακτική/επιστημονική επιτροπή

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

12. Ε66 Διερευνώ την ταυτότητα των μελών της συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής ενός μέσου δημοσίευσης

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

13. Ε67 Διερευνώ αν στο κείμενο υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές ή παραπομπές σε ερευνητικά στοιχεία

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

14. Ε68 Διερευνώ τη σοβαρότητα του μέσου δημοσίευσης, κρίνοντας το ύφος του (π.χ. αν υπάρχουν σε αυτό υβριστικά σχόλια)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

15. Ε69 Διερευνώ την ταυτότητα του συγγραφέα/σχεδιαστή, αναζητώντας πληροφορίες γι' αυτόν σε βιβλία, περιοδικά, μηχανές αναζήτησης (π.χ. google, bing, yahoo κ.ά.) ή σε ιστοσελίδες (όπως biblionet, wikipedia κ.ά.) και μελετώντας το βιογραφικό του σημείωμα, τίτλους βιβλίων ή κριτικές/σχόλια για το έργο του

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

16. Ε600 Διερευνώ/προβλέπω τη στάση του συγγραφέα/σχεδιαστή απέναντι στο θέμα του (θετική ή αρνητική), παρατηρώντας τίτλους, υπότιτλους, εικόνες κ.ά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- πριν την ανάγνωση
 κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

Β' ομάδα
στρατηγικών
κριτικής
ανάγνωσης

Ε7 Ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές της Β' ομάδας αξιοποιείτε, προκειμένου να αξιολογήσετε διαφορετικές οπτικές και κατηγορίες ανθρώπων και σε ποια φάση ανάγνωσης τις εφαρμόζετε;

17. Ε70 Εντοπίζω/υπογραμμίζω οπτικές που προβάλλονται

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

18. Ε71 Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που προβάλλονται

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

19. Ε72 Εντοπίζω/υπογραμμίζω βεβαιωτικές λέξεις/φράσεις, λέξεις/φράσεις που δηλώνουν προσωπική γνώμη και/ή τρόπους που δηλώνουν έμφαση (π.χ. έκταση λόγου, εμφοτικές θέσεις, λέξεις ή φράσεις έμφασης, με έντονα γράμματα, με κεφαλαία γράμματα κ.ά.)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

20. Ε73 Εντοπίζω/υπογραμμίζω τις εγκλίσεις (π.χ. οριστική έγκλιση) τους χρόνους (π.χ. τον ενεστώτα) και/ή τα γραμματικά πρόσωπα (π.χ. πρώτο ενικό)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

21. Ε74 Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που υποτιμώνται ή παραλείπονται

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

22. E75 Εντοπίζω/υπογραμμίζω κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση
23. E76 Κρατώ σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται και τα χαρακτηριστικά τους
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση
24. E77 Κρατώ σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται και τα χαρακτηριστικά τους
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση
25. E78 Εντοπίζω/υπογραμμίζω και οργανώνω σε πίνακα τα ρήματα με βάση τα είδη τους (π.χ. υλικά, νοητικά, λεκτικά κ.ά.) και τα υποκείμενά τους
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση
26. E79 Εντοπίζω/υπογραμμίζω ονομαστικές φράσεις (ονοματοποίηση)
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση
27. E700 Εντοπίζω/υπογραμμίζω ρήματα σε ενεργητική ή παθητική φωνή και την αντίστοιχη σύνταξη
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.
- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

28. E701 Εντοπίζω/υπογραμμίζω αντωνυμίες, ρήματα ή άλλες λέξεις που δηλώνουν τη διάκριση ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί»

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

29. E702 Εντοπίζω/υπογραμμίζω διάφορα ρητορικά σχήματα ή σχήματα λόγου που δηλώνουν παραλληλισμό ή σύγκριση (π.χ. αντιθέσεις, αναλογίες, μεταφορές, μετωνυμίες, ευφημισμούς κ.ά.)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

30. E703 Εντοπίζω/υπογραμμίζω λέξεις/φράσεις που δηλώνουν είτε επιδοκιμασία και θετικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς είτε αποδοκιμασία και αρνητικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για στερεότυπα, κοινωνικές αντιλήψεις ή κατηγορίες ανθρώπων και την υπερβολική τους χρήση

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

31. E704 Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται (και τα χαρακτηριστικά τους), τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται (και τα χαρακτηριστικά τους) και τους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους της προβολής, υποτίμησης ή παράλειψης/απόκρυψης

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

32. E705 Προβληματίζομαι/ανορωτιέμαι για τις οπτικές και τα πρόσωπα του κειμένου, συνδέοντας το κείμενο με τις δικές μου γνώσεις και εμπειρίες

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

33. Ε706 Κρατώ σημειώσεις για τους προβληματισμούς και τις σκέψεις μου, για τις οπτικές και τα πρόσωπα του κειμένου, συνδέοντας το κείμενο με τις δικές μου γνώσεις και εμπειρίες

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

Γ' ομάδα
στρατηγικών
κριτικής
ανάγνωσης

Ε8 Ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης της Γ' ομάδας αξιοποιείτε, προκειμένου να αξιολογήσετε το πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό των κειμένων και τη λογική τους οργάνωση και σε ποια φάση ανάγνωσης τις εφαρμόζετε;

34. Ε80 Εντοπίζω/υπογραμμίζω τα επιχειρήματα και χαρακτηρίζω/διακρίνω τα τεκμήρια

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

35. Ε81 Κρατώ σημειώσεις για τα επιχειρήματα και τις κατηγορίες των τεκμηρίων

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

36. Ε82 Αριθμώ την ποσότητα των αποδεικτικών στοιχείων (επιχειρημάτων και τεκμηρίων) και τα αντιστοιχίζω στη βασική θέση ή τις θέσεις που υποστηρίζουν

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

37. Ε83 Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τη βασική θέση ή τις θέσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, τον αριθμό και το είδος των αποδεικτικών στοιχείων που τη/τις υποστηρίζουν

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

38. E84 Διερευνώ την αντικειμενικότητα, αυθεντικότητα, πειστικότητα, σαφήνεια και αξιοπιστία του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού (π.χ. έλεγχος ύπαρξης στερεοτύπων μέσα από γλωσσικές/σημειωτικές εκφορές, διασταύρωση πληροφοριών από άλλες πηγές πληροφόρησης, έλεγχος για το αν το πληροφοριακό υλικό είναι αυθεντικό ή σκηνοθετημένο, έλεγχος απόψεων ειδικών, έλεγχος ύπαρξης προκαταλήψεων ή στερεοτύπων, εντοπισμός ασαφειών κ.ά.)

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

39. E85 Διερευνώ τη λογική οργάνωση του κειμένου/των κειμένων, παρατηρώντας τους τρόπους σύνδεσης των πληροφοριών (συνοχή και αλληλουχία) και εντοπίζοντας νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιασμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

40. E86 Κρωτώ σημειώσεις για προβλήματα που εντοπίζω σχετικά με τη λογική οργάνωση του κειμένου/των κειμένων (συνοχή, αλληλουχία, νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιασμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα)

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

41. E87 Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη με τα προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας, πειστικότητας, σαφήνειας ή λογικής οργάνωσης και τις αντίστοιχες κειμενικές αναφορές

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

Δ' ομάδα
στρατηγικών
κριτικής
ανάγνωσης

E9 Ποιες από τις παρακάτω στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης της Δ' ομάδας αξιοποιείτε, προκειμένου να αποτιμήσετε τους τρόπους που ο συγγραφέας/σχεδιαστής του κειμένου επιχειρεί να σας επηρεάσει συναισθηματικά και σε ποια φάση ανάγνωσης τις εφαρμόζετε;

42. E90 Διερευνώ τη συναισθηματική επίδραση της χρήσης του λεξιλογίου, της στίξης ή των σημειωτικών τρόπων (π.χ. επαίνων ή φιλικών προσφωνήσεων στους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν κοινή αντίληψη του συγγραφέα/σχεδιαστή με τους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν ειρωνεία ή χιούμορ, παιητικής λειτουργίας της γλώσσας, λόγιων, λαϊκών ή ξένων λέξεων, συνθημάτων, επαναλήψεων ή υπερβολών, λέξεων/φράσεων φορτισμένων συναισθηματικά, σύμβολων, συγκινησιακών εικόνων κ.ά.)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

43. E91 Διερευνώ τη συναισθηματική επίδραση γραμματικών προσώπων και εγκλίσεων (π.χ. τη χρήση προτροπικής υποτακτικής ή προστακτικής σε συνδυασμό με τη χρήση του δεύτερου γραμματικού προσώπου ή τη χρήση του πρώτου γραμματικού προσώπου σε συνδυασμό με τη χρήση οριστικής ή υποτακτικής κ.ά.)

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

44. E92 Διερευνώ τη συναισθηματική επίδραση κοινών εικόνων, εμπειριών ή αντιλήψεων, οι οποίες αποτυπώνονται μέσα από περιγραφές ή αφηγήσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

45. E93 Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω τις γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές που ο συγγραφέας/σχεδιαστής υιοθετεί, προκειμένου να με επηρεάσει συναισθηματικά και τις αντίστοιχες κειμενικές παραπομπές

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- κατά την ανάγνωση
 μετά την ανάγνωση

3^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Εργαλεία παρατήρησης

1. Ρουμπρικά εξωτερικής παρατήρησης της συμμετοχής των μαθητών

Ημ/νία παρατήρησης: 0	Τμήμα:	Ωρα διδ/λίας:	Φάση/στάδιο παρέμβασης (Α, Β ή Γ):	Αριθμός μαθητών (σύνολο): Αγόρια: Κορίτσια:	
Παρατηρητής (ονοματεπώνυμο και υπογραφή):					
Τι κάνουν οι μαθητές	1 ^η καταγραφή (μετά 10 λεπτά)		2 ^η καταγραφή (μετά 10 λεπτά)		3 ^η καταγραφή (μετά 10 λεπτά)
	Αγόρια (αριθ.)	Κορίτσια (αριθ.)	Αγόρια (αριθ.)	Κορίτσια (αριθ.)	Αγόρια (αριθ.) Κορίτσια (αριθ.)
1. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ για τη διαδικασία και/ή συμμετέχουν σε αυτή (παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους, απαντούν στις ερωτήσεις ή διατυπώνουν απορίες)					
2. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ για τη διαδικασία και/ή συμμετέχουν σε αυτή (διαβάζουν τα κείμενα που τους δόθηκαν, κρατούν σημειώσεις, στο τετράδιό τους, διατυπώνουν σκέψεις, ρωτούν τους συμμαθητές τους ή παρακολουθούν τη συζήτηση)					
3. ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ για τη διαδικασία και δεν συμμετέχουν σε αυτή (διαβάζουν βιβλία, κάνουν ασκήσεις άλλων μαθημάτων σε άλλα τετράδια, ζωγραφίζουν, μιλούν με τον διπλανό τους κ.ά.)					

Οδηγίες συμπλήρωσης

1. Φάσεις/στάδια παρέμβασης:

Α' φάση: Παρουσίαση των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό με παραδείγματα και ερωτήσεις στην ολομέλεια της τάξης

Β' φάση: Εργασία σε μικρές ομάδες (πολιτικοί λόγοι με θέμα τη συμφωνία των Πρεσπών)

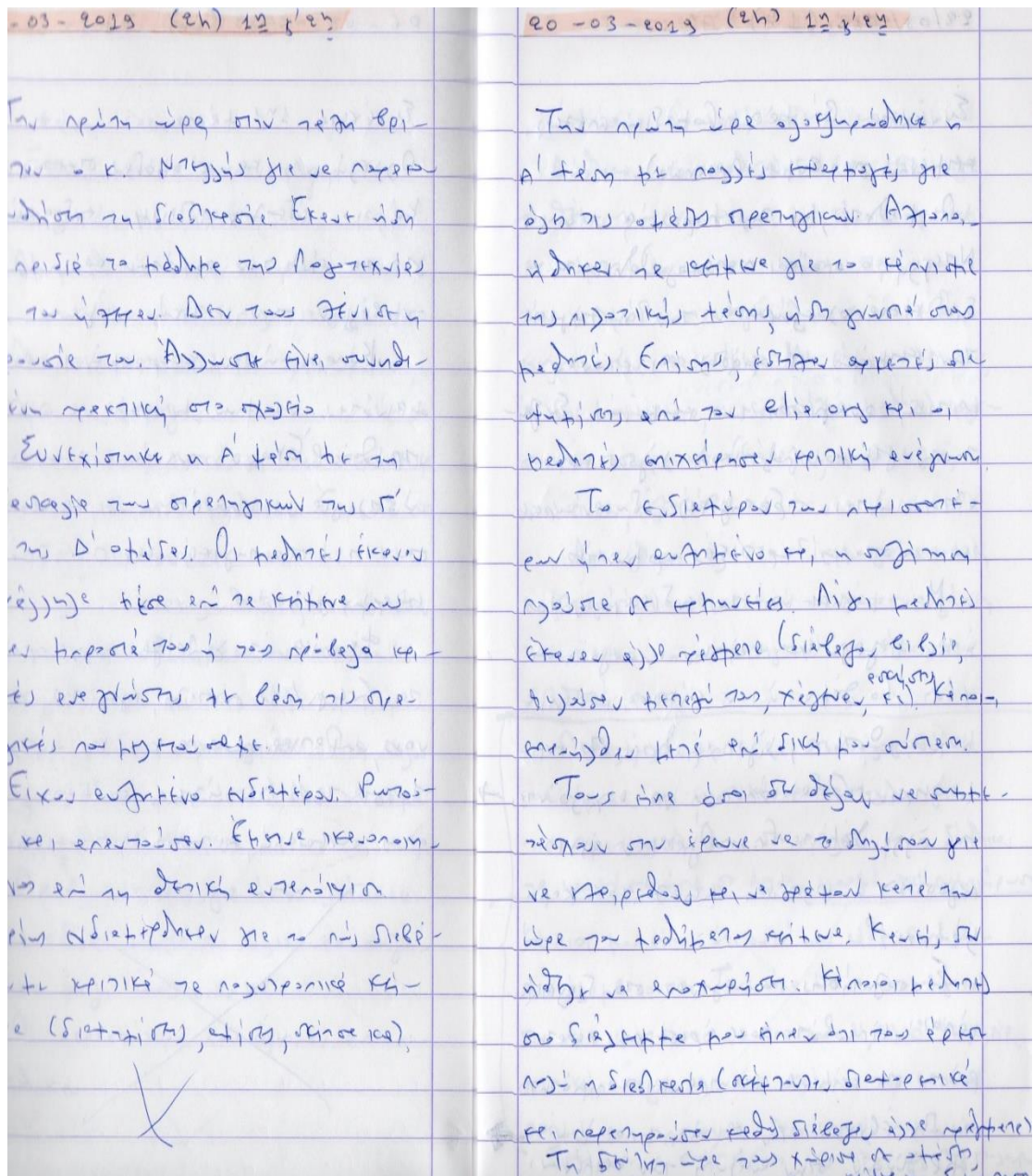
Γ' φάση: Ατομική εργασία (κείμενα με θέμα τους πρόσφυγες)

2. Η παρατήρηση στην Α' φάση γίνεται την 4^η ώρα (από τις 6 ώρες που διατέθηκαν), στη Β' φάση τη 2^η ώρα (από τις 2 ώρες που διατέθηκαν) και στην Γ' φάση την 2^η ώρα (από τις 4 ώρες που διατέθηκαν).
3. Η πρώτη καταγραφή γίνεται αφού περάσουν 10 λεπτά από την έναρξη της διδασκαλίας (παρουσίασης των στρατηγικών) ή της εργασίας των μαθητών (ομαδικής ή ατομικής). Οι άλλες δύο καταγραφές γίνονται **ανά 10 λεπτά** (στη μέση και στο τέλος της διδασκαλίας/εργασίας).
4. Αντικείμενο παρατήρησης συνιστά το τι κάνουν κάθε φορά οι μαθητές/τριες και σημειώνεται ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών (ξεχωριστά) στη κάθε κατηγορία.
5. Στην Α' φάση γίνονται καταγραφές για τις κατηγορίες **1 και 3**. Στις άλλες φάσεις γίνονται καταγραφές για τις κατηγορίες **2 και 3**.

2. Σημειώσεις πεδίου του διδάσκοντα-ερευνητή

Επισήμανση: Το κείμενο δημιουργήθηκε από επιμέρους ημερολογιακές καταγραφές του διδάσκοντα-ερευνητή σε ένα τετράδιο για την κάθε διδασκαλία και είναι χωρισμένο κατά τμήμα και κατά φάση διδασκαλίας. Επιχειρείται μέσα από αυτό η σύνθεση των καταγραφών σε μια ενιαία μορφή με σκοπό την ευχερέστερη και πληρέστερη ανάλυσή τους.

Ένα δείγμα καταγραφής στο τετράδιο είναι το εξής:



1 **I. Σημειώσεις πεδίου για το τμήμα Β1**

2 Α' στάδιο: Παρουσίαση των στρατηγικών

3 Το μάθημα της Ν. Γλώσσας γινόταν τις δύο πρώτες διδακτικές
4 ώρες του προγράμματος (εκτός εξαιρέσεων λόγω αλλαγών στο
5 πρόγραμμα). Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν ξεκούραστοι/ες
6 αλλά κάποιοι/ες από αυτούς/ες καθυστερούσαν και χρειαζόταν
7 να κάνω συχνά ανακεφαλαιώσεις για να μπορούν να
8 παρακολουθούν, χωρίς κενά.

9 Οι περισσότεροι/ες μαθητές και μαθήτριες του τμήματος
10 παρακολουθούσαν προσεκτικά, σημείωναν και ρωτούσαν.
11 Κάποιοι έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κάποιες στρατηγικές,
12 κυρίως για τη στρατηγική αξιοποίησης του είδους των ρημάτων
13 στην κριτική ανάγνωση. Φάνηκε ότι είχαν γνώση της λειτουργίας
14 των περισσότερων γλωσσικών επιλογών (π.χ. της ενεργητικής ή
15 της παθητικής φωνής, της στίξης, των εγκλίσεων κ.ά.) Λίγα δεν
16 ήξεραν, κυρίως όσα σχετίζονται με ρητορικά σχήματα ή σχήματα
17 λόγου, π.χ. ευφημισμός, μετωνυμία κ.ά. Επίσης, δεν είχαν
18 ιδιαίτερες γνώσεις για το πώς διαβάζεται ένα πολυτροπικό
19 κείμενο και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον γι' αυτό. Κάποιοι/ες
20 μαθητές και μαθήτριες μου ανέφεραν σε κατ' ιδίαν συζητήσεις
21 ότι τους αρέσει η διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης με τη
22 χρήση στρατηγικών, τόσο γιατί μαθαίνουν να παρατηρούν
23 πράγματα που δεν παρατηρούσαν προηγουμένως όσο και γιατί
24 σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο για τα κείμενα. Η εικόνα που
25 είχα συνολικά για το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών στη
26 διαδικασία ήταν θετική.

27 Ωστόσο, κάποιοι/ες μαθητές και μαθήτριες δεν
28 παρακολουθούσαν, μιλούσαν μεταξύ τους χαμηλόφωνα,
29 κρυφογελούσαν, είχαν ανοιχτά άλλα βιβλία ή έκαναν ασκήσεις
30 άλλων μαθημάτων. Παρόλο που δόθηκε στους μαθητές και τις
31 μαθήτριες του τμήματος η δυνατότητα να μην συμμετάσχουν
32 στην ερευνητική διαδικασία, δεν υπήρξε κάποιος ή κάποια που
33 αρνήθηκε να συμμετάσχει σε αυτή.

34 Η παρουσίαση των στρατηγικών είχε διάρκεια 6 διδακτικών
35 ωρών και έγινε από εμένα (τον ερευνητή) με τη χρήση
36 λογισμικού παρουσίασης. Χρησιμοποιήθηκαν, ως παραδείγματα
37 για εξάσκηση, γραπτά και πολυτροπικά κείμενα, κυρίως από την

Θεματική ανάλυση/σημειώσεις

Χρόνος διδασκαλίας: πρώτες ώρες

Ξεκούραστοι μαθητές

Καθυστέρηση μαθητών (συνχές ανακεφαλαιώσεις)

Ενδιαφέρον περισσότερων μαθητών:

- παρακολουθούσαν
- σημείωναν
- ρωτούσαν

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για στρατηγική αξιοποίησης του είδους των ρημάτων στην κριτική ανάγνωση

Γνώση λειτουργίας γλωσσικών επιλογών

Άγνοια για κάποια ρητορικά σχήματα ή σχήματα λόγου

Άγνοια για ανάγνωση πολυτροπικού κειμένου – ενδιαφέρον

Θετική η αρχική τους στάση προς τη χρήση στρατηγικών (γιατί):

- παρατηρούσαν νέα στοιχεία
- σκέφτονταν διαφορετικά για τα κείμενα

Ωστόσο, κάποιοι μαθητές:

- δεν παρακολουθούσαν
- μιλούσαν
- κρυφογελούσαν
- είχαν ανοιχτά βιβλία
- έκαναν άλλες ασκήσεις

Κανείς, όμως, δεν ήθελε να εξαιρεθεί από την έρευνα

Χρόνος παρουσίασης στρατηγικών από διδάσκοντα: 6 ώρες
Μέσο παρουσίασης: ppt με παραδείγματα και κείμενα κυρίως για το κείμενο

38 πλοιακή φάση της έρευνας (κείμενα για το κείμενο), τα οποία
39 ήταν γνωστά στους μαθητές και τις μαθήτριες.

40 Μια δυσκολία στην έρευνα, η οποία έπρεπε να αντιμετωπιστεί σε
41 όλες της φάσεις της διδασκαλίας και εφαρμογής των
42 στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης, ήταν τι θα γινόταν με τους
43 μαθητές και τις μαθήτριες που απουσίαζαν. Το πρόβλημα αυτό
44 αντιμετωπίστηκε ως εξής: ανέθεσα στους μαθητές και τις
45 μαθήτριες που έλειπαν να μελετήσουν μόνοι τους τις στρατηγικές
46 (και τις σχετικές γνώσεις για την εφαρμογή τους) και να
47 συζητήσουμε στη συνέχεια τις απορίες τους, σε χρόνο εκτός
48 μαθήματος (σε κάποιο διάλειμμα ή στο τέλος του προγράμματος
49 των μαθημάτων), πράγμα το οποίο και έγινε για τους
50 περισσότερους/ες μαθητές και τις μαθήτριες. Στο τέλος της
51 φάσης αυτής, είχα την αίσθηση ότι οι περισσότεροι από τους
52 μαθητές και τις μαθήτριες είχαν κατανοήσει τις στρατηγικές
53 κριτικής ανάγνωσης και τον τρόπο που αυτές εφαρμόζονται στα
54 κείμενα.

55 B' στάδιο: Κριτική ανάγνωση σε ομάδες

56 Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες με
57 αλφαβητική σειρά για να περιοριστεί το φαινόμενο να κινούνται
58 σε παρέες και να αποσπάται εύκολα η προσοχή τους. Αρχικά,
59 διαβάστηκαν τα κείμενα και οι μαθητές και οι μαθήτριες
60 εργάστηκαν με βάση τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης που
61 παρουσιάστηκαν σε αυτούς κατά την προηγούμενη φάση. Στη
62 συνέχεια, επιχείρησαν να διαβάσουν κριτικά τους πολιτικούς
63 λόγους για τη Συμφωνία των Πρεσπών και συζητήσαν τα κείμενα
64 τόσο στην ομάδα τους όσο και στην ολομέλεια της τάξης. Η
65 ομαδική εργασία είχε διάρκεια 2 διδακτικών ωρών. Οι μαθητές
66 και οι μαθήτριες που απουσίασαν μελέτησαν τα κείμενα ατομικά
67 και συζήτησαν μαζί τους ζητήματα σχετικά με την κριτική τους
68 ανάγνωση.

69 Στη φάση αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν μεγαλύτερο
70 ενδιαφέρον συγκριτικά με την προηγούμενη φάση. Κυρίως
71 κινητοποιήθηκαν από το θέμα, το οποίο ήταν επίκαιρο και
72 δημιουργούσε ανταρραβήσεις (τη Συμφωνία των Πρεσπών).
73 Λίγοι μαθητές και μαθήτριες δεν συμμετείχαν σε αυτό. Μου
74 έκανε εντύπωση ότι υπήρχε μεγάλη συμμετοχή στον διάλογο που
75 ακολούθησε μετά την εργασία στις ομάδες και το ότι οι

Δυσκολία για μαθητές που απουσίαζαν

Λύση: ατομική μελέτη στρατηγικών και συζήτηση αποριών σε χρόνο εκτός μαθήματος με τον διδάσκοντα

Αίσθηση διδάσκοντα: οι μαθητές είχαν κατανοήσει τις στρατηγικές και τον τρόπο εφαρμογής τους

Χωρισμός μαθητών σε ομάδες με αλφαβητική σειρά

Ανάγνωση κειμένων

Ομαδική επεξεργασία πολιτικών λόγων για τη Συμφωνία των Πρεσπών με βάση τις στρατηγικές

Συζήτηση κριτικής ανάγνωση κειμένων σε ομάδες

Συζήτηση κριτική ανάγνωση κειμένων στην ολομέλεια της τάξης

Χρονική διάρκεια: 2 ώρες

Μαθητές που απουσίαζαν: ατομική μελέτη κειμένων και συζήτηση με διδάσκοντα

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον των μαθητών στη φάση αυτή συγκριτικά με προηγούμενη φάση, επειδή το θέμα ήταν:

- Επίκαιρο
- Δημιουργούσε ανταρραβήσεις

Μεγάλη συμμετοχή μαθητών στη συζήτηση

76 μαθητές/τριες έκαναν πολλές και διαφορετικές κριτικές
77 παρατηρήσεις για τα κείμενα, αξιοποιώντας συνειδητά και
78 συστηματικά τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης. Κάποιοι μου
79 είπαν, σε κατ' ιδίαν συζητήσεις, ότι καταλαβαίνουν καλύτερα και
80 σε μεγαλύτερο βάθος τα κείμενα και ότι εντοπίζουν στοιχεία που
81 πριν δεν παρατηρούσαν.

82 Ωστόσο, κάποιοι παρατήρησαν ότι είχαν την αίσθηση ότι αυτά
83 που εντοπίζουν και σχολιάζουν διαβάζοντας κριτικά τα κείμενα
84 μοιάζουν σε μεγάλο βαθμό και επαναλαμβάνονται. Τους είπα ότι
85 ο στόχος τους δεν είναι να εφαρμόζουν τυπικά τις στρατηγικές
86 αλλά να τις χρησιμοποιούν ως μέσο για να «αντιστέκονται» στο
87 κείμενο και να το κρίνουν. Οι στρατηγικές είναι «εργαλεία»
88 ανάγνωσης των κειμένων και όχι ερωτήσεις που πρέπει να
89 απαντηθούν.

90 Γ' στάδιο: Ατομική κριτική ανάγνωση

91 Οι περισσότεροι/ες μαθητές και μαθήτριες εργάστηκαν
92 συστηματικά και εφάρμοσαν τις στρατηγικές κριτικής
93 ανάγνωσης στα κείμενα για τους πρόσφυγες. Για όσους/όσες
94 απουσίασαν ακολούθησε η ίδια τακτική με τις προηγούμενες
95 φάσεις. Κάποιν/ες ενό εργάζονταν (σημειώναν, υπογράμμιζαν
96 κ.ά.) συζητούσαν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους
97 ζητήματα που τους έκαναν εντύπωση στα κείμενα. Η φάση αυτή
98 είχε διάρκεια 4 διδακτικών ωρών. Κάποιν/ες από τους μαθητές
99 και τις μαθήτριες, στο τέλος, παρουσίασαν τις κριτικές
100 αναγνώσεις τους, προκαλώντας συζήτηση στην ολομέλεια για τα
101 κείμενα και το θέμα της προσφυγιάς.

102 II. Σημειώσεις: πεδίο για το τμήμα Β3

103 A' στάδιο: Παρουσίαση των στρατηγικών

104 Το μάθημα της Ν. Γλώσσας γινόταν τις τελευταίες διδακτικές
105 ώρες του προγράμματος (5^η και 6^η ώρα, εκτός περιπτώσεων που
106 έγιναν αλλαγές στο πρόγραμμα του σχολείου). Κάποιοι μαθητές
107 έδειχναν αρκετά κουρασμένοι. Εφαρμόστηκε η ίδια διδακτική
108 διαδικασία με το Β1 και μελετήθηκαν τα ίδια κείμενα. Επίσης, με
109 τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίστηκε το πρόβλημα με τους μαθητές
110 και τις μαθήτριες που απουσίαζαν.

111 Παρατήρησα ότι αρκετοί/ές μαθητές και μαθήτριες
112 ενδιαφέρθηκαν για τις στρατηγικές (παρακολούθησαν ή

Πλούσιες κριτικές αναγνώσεις των μαθητών με συστηματική χρήση των στρατηγικών

Οι μαθητές διαπίστωσαν σε συζητήσεις με τον διδάσκοντα το ότι μπορούσαν να κατανοούν καλύτερα τα κείμενα και να εντοπίζουν νέα στοιχεία

Ωστόσο, κάποια είναι ότι τα στοιχεία που εντοπίζουν επαναλαμβάνονται μηχανιστικά

Παρατήρηση διδάσκοντα: οι στρατηγικές είναι «εργαλεία» ανάγνωσης των κειμένων και όχι απαντήσεις σε ερωτήματα

Συστηματική εργασία των περισσότερων μαθητών στα κείμενα για τους πρόσφυγες

Ίδια τακτική για τους μαθητές που απουσίαζαν

Συζήτηση μεταξύ μαθητών για τα κείμενα

Χρονική διάρκεια: 4 ώρες

Παρουσίαση κριτικών αναγνώσεων από κάποιους μαθητές στην ολομέλεια της τάξης – συζήτηση

Χρόνος διδασκαλίας: τελευταίες ώρες

Κάποιοι μαθητές κουρασμένοι

Ίδια διδακτική διαδικασία με το Β1

Ίδια λύση για μαθητές που απουσίαζαν

Ενδιαφέρον αρκετών μαθητών για τις στρατηγικές

113	ρατούσαν για αυτές). Ωστόσο, οι μαθητές και οι μαθήτριες που	Μικρότερο ενδιαφέρον μαθητών	152	τόσο θετική όσο η αντίστοιχη του Β1, ούτε ως προς το	Μικρότερη θετική εικόνα για το
114	ενδιαφερόθηκαν ήταν λιγότεροι από το Β1 και, παρά τις συστάσεις	συγκριτικά με το Β1 – παρά συστάσεις	153	ενδιαφέρον των συμμετεχόντων ούτε και ως προς το αν έχουν	ενδιαφέρον των μαθητών και για την
115	μου, δεν φάνηκε να θέλουν να ασχοληθούν σοβαρά και δεν	Κάποια αγόρια: γάζεσαν, μιλούσαν	154	κατανοήσει τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών κριτικής	κατανόηση των στρατηγικών συγκριτικά
116	κινητοποιήθηκαν ουσιαστικά. Από τους μαθητές και τις	Κάποια κορίτσια: διάβαζαν άλλα βιβλία ή	155	ανάγνωση σε κείμενα.	με το Β1
117	μαθήτριες που δεν ενδιαφέρονταν τα αγόρια κυρίως «γάζεσαν»,	έκαναν άλλες εργασίες	156	<u>Β' στάδιο: Κριτική ανάγνωση σε ομάδες</u>	
118	δεν διάβαζαν τα κείμενα και μιλούσαν μεταξύ τους, ενώ τα		157	Και στο τμήμα αυτό ακολούθησε η ίδια διδακτική διαδικασία	Τόια διαδικασία με το Β1
119	κορίτσια διάβαζαν δικά τους βιβλία και έκαναν ασκήσεις άλλων		158	και δόθηκαν τα ίδια κείμενα με το Β1. Επιπλέον, με τον ίδιο	Τόια λύση για τους μαθητές που
120	μαθημάτων.		159	τρόπο αντιμετωπίστηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες που	απουσίαζαν
121	Ένας μαθητής και μία μαθήτρια, διαφορετικοί από τους	Δύο μαθητές ζήτησαν εξήγηση από τη	160	απουσίαζαν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μελέτησαν τα κείμενα	
122	προηγούμενους, μου ζήτησαν από την αρχή (την πολιτική φάση)	διαδικασία της έρευνας από την αρχή	161	(τους πολιτικούς λόγους για τη Συμφωνία των Πρεσπών) σε	
123	να μην συμμετάσχουν στην έρευνα, γιατί πίστευαν ότι η κριτική	(γιατί)	162	ομάδες, χωρισμένες με αλφαριθμητική σειρά, στοιχείο που	
124	ανάγνωση είναι προσωπικό θέμα και δεν μπορεί να διδαχθεί. Η	<ul style="list-style-type: none"> • Η κριτική ανάγνωση είναι προσωπικό θέμα και δεν διδάσκεται • Η διδασκαλία καθοδηγεί τη σκέψη και δεν συμβάλλει στην κριτική ανάγνωση • Η κριτική ανάγνωση είναι ανοιχτή • Επιδιώκω των μαθητών για καλύτερη προετοιμασία για τις εξετάσεις με συγγραφή κειμένων 	163	περίορισε κάπως τη διάσπαση της προσοχής τους. Η φάση αυτή	Χρονική διάρκεια: 2 ώρες
125	διαδικασία αυτή, κατά τη γνώμη τους, πιο πολύ τους καθοδηγεί		164	είχε διάρκεια, όπως και στο Β1, 2 διδακτικών ωρών.	
126	τη σκέψη προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση και λιγότερο		165	Το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών που ενδιαφερόθηκαν	Μικρή βελτίωση των μαθητών που
127	συμβάλλει στην πραγματική κριτική ανάγνωση των κειμένων, η		166	βελτιώθηκε λίγο αλλά όχι σημαντικά στη φάση αυτή. Έκανα	ενδιαφερόθηκαν συγκριτικά με την
128	οποία είναι πιο ανοιχτή και ελεύθερη. Επίσης, μου είπαν ότι θα		167	πολλές συστάσεις σε κάποιους μαθητές και σε κάποιες μαθήτριες	προηγούμενη φάση
129	ήθελαν περισσότερο να υποστηριχθούν στο σχολείο στην		168	για να ασχοληθούν πιο ουσιαστικά με τη διαδικασία και τόνοινα	Συστάσεις από διδάσκοντα
130	προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις της επόμενης		169	για μια ακόμη φορά τα οφέλη της ενασχολήσής τους με την	Αναφορά στα οφέλη της αξιοποίησης
131	τάξης. Οι μαθητές αυτοί εξαιρέθηκαν από όλο το ερευνητικό		170	κριτική ανάγνωση των κειμένων. Το φαινόμενο της αδιαφορίας	των στρατηγικών
132	υλικό (συμπλήρωση ερωτηματολογίων, ηχογραφήσεις κ.ά.).		171	της Α' φάσης υπήρξε και στη φάση αυτή, σε μικρότερο όμως	
133	Συμφωνήσαμε, λοιπόν, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να	Εξήγηση των μαθητών αντών από όλη	172	βαθμό.	
134	γράφουν κείμενα που σχετίζονται με τις εξετάσεις (κείμενα	την ερευνητική διαδικασία και συμφωνία			
135	ενταγμένα σε επικουρητικό πλαίσιο και περιλήψεις). Τα κείμενα	για τη διαδικασία συγγραφής και			
136	αυτά διαρθρώνονταν και επιστρέφονταν σε αυτούς σε εβδομαδιαία	διόρθωσης των κειμένων τους			
137	βάση.		173	Ο διάλογος έγινε με λίγους/ες μαθητές και μαθήτριες, οι	Λίγοι μαθητές συμμετείχαν στον
138	Μια ακόμη μαθήτρια, η οποία όμως ήθελε να συμμετάσχει στην	Μια μαθήτρια που συμμετείχε στην	174	οποιοί/οποίες ήθελαν να μιλήσουν. Θεώρησα αναγκαίο, λόγω της	διάλογο
139	έρευνα, μου ζήτησε να της δώσω κείμενα, κυρίως για να γράφει	έρευνα ζήτησε από τον διδάσκοντα	175	μικρής συμμετοχής στη συζήτηση, να εμπλέξω και άλλους/ες	Προσπάθεια διδάσκοντα για εμπλοκή
140	περιλήψεις, στις οποίες θεωρούσε ότι εμφανίζε αδυναμίες.	στήριξη στη συγγραφή περιλήψεων	176	μαθητές και μαθήτριες, απευθύνοντας προς αυτούς/αυτές τον	μαθητών με προσωπικές ερωτήσεις
141	Συνεννοηθήκαμε να την καθοδηγώ διαδικτυακά με αποστολή	Συμφωνία για τη διαδικασία συγγραφής	177	λόγο και ζητώντας τους να κάνουν κριτική ανάγνωση ή να	
142	κειμένων και ηλεκτρονική διόρθωση των περιλήψεών της, όπως	και διόρθωσης των περιλήψεων	178	εστιάσουν σε κάποιο κριτικό ερώτημα. Οι απαντήσεις που	Ωστόσο, περιορισμένες και σύντομες
143	και έγινε.		179	έδιναν, ωστόσο, οι μαθητές και οι μαθήτριες που ρώτησα ήταν	απαντήσεις
144	Η Α' φάση της παρουσίασης των στρατηγικών υλοποιήθηκε,	Χρονική διάρκεια: 6 ώρες	180	πιο περιορισμένες, σύντομες και περισσότερο διεκπεραιωτικές,	
145	όπως και στο Β1, σε 6 διδακτικές ώρες. Οι μαθητές και οι	Δεν διατυπώθηκαν ιδιαίτερες απορίες από	181	χωρίς όμως να φαίνεται από τις απαντήσεις τους άγνοια των	Δεν φάνηκε, όμως, άγνοια των
146	μαθήτριες δεν διατύπωσαν ιδιαίτερες απορίες κατά τη διαδικασία	μαθητές	182	στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης που παρουσιάστηκαν στην	στρατηγικών
147	της παρουσίασης των στρατηγικών. Σε και' ειδών συζητήσεις,	Τόιες επιστημονικές μαθητών για τη	183	προηγούμενη φάση. Υπήρξαν βέβαια κάποιοι/ες μαθητές και	
148	κάποιοι/ες μαθητές και μαθήτριες έκαναν τις ίδιες επιστημονικές	χρησιμότητα των στρατηγικών με αυτές	184	μαθήτριες οι οποίοι δούλεσαν συστηματικά τους πολιτικούς	Κάποιοι μαθητές δούλεσαν
149	ως προς τη χρησιμότητα των στρατηγικών για την κριτική	των μαθητών του Β1	185	λόγους για το θέμα της Συμφωνίας των Πρεσπών με το σκακό των	συστηματικά και έκαναν εύστοχες
150	ανάγνωση των κειμένων με αυτές που έκαναν οι μαθητές και οι		186	στρατηγικών και διατύπωσαν εύστοχες και κριτικές	κριτικές παρατηρήσεις στη συζήτηση
151	μαθήτριες του Β1. Η εικόνα που είχα για τη διαδικασία δεν ήταν		187	παρατηρήσεις.	
			188	<u>Γ' στάδιο: Ατομική κριτική ανάγνωση</u>	

189	Οι μαθητές και οι μαθήτριες μελέτησαν τα ίδια	Ίδια διαδικασία με το Β1
190	κείμενα που δόθηκαν και στο το Β1, τις ίδιες	
191	διδασκτικές ώρες (4 διδασκτικές ώρες) και με τον ίδιο	Χρονική διάρκεια: 4 ώρες
192	τρόπο, κάνοντας κριτική ανάγνωση σε αυτά και	
193	συζητώντας μεταξύ τους το θέμα της προσφυγιάς.	
194	Κάποιοι/ες μαθητές και μαθήτριες έδειχναν	
195	απόθουμοι/ες να ασχοληθούν ουσιαστικά με τα	Αποθουμία κάποιων μαθητών να
196	κριτικά ερωτήματα και την επεξεργασία των	ασχοληθούν – παρά τις συστάσεις
197	κειμένων. Συχνά παρέμβαينا με συστάσεις, γιατί	του διδάσκοντα
198	μιλούσαν μεταξύ τους, ήταν αφηρημένοι/ες και δεν	
199	συγκεντρώνονταν. Υπήρξαν, όμως, και αρκετοί	
200	μαθητές, κυρίως μαθήτριες, οι οποίοι εργάστηκαν	Αρκετοί, όμως, δούλεψαν
201	συστηματικά και δούλεψαν τα κείμενα εφαρμόζοντας	συστηματικά και συμμετείχαν
202	τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης και	ενεργά στη συζήτηση
203	συμμετέχοντας ενεργά στον διάλογο που	
204	αναπτύχθηκε.	

4^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Κείμενα εργασίας – διδακτικό υλικό – ΣΥ.Κ.Α.Κ.

Α. Στην προκαταρκτική φάση διερεύνησης της κριτικής ανάγνωσης κειμένων

Κείμενα εργασίας σχετικά με το κάπνισμα

1^ο κείμενο: Αντιδράσεις για το κάπνισμα (επιστολές μαθητή και βουλευτών)

Ο μαθητής από τη Θεσσαλονίκη Άγγελος Αραμπατζής έθεσε μέσω του *vouliwatch* μια ερώτηση σε 9 βουλευτές σχετικά με το κάπνισμα στα σχολεία. Λέει:

Αξιότιμε κε. Βουλευτή/ κα. Βουλευτή,

Επικοινωνώ μαζί σας με την ιδιότητα μου ως μαθητής της Γ' τάξης του λυκείου από την Θεσσαλονίκη για να σας προβληματίσω σχετικά με την εφαρμογή του αντικαπνιστικού νόμου στα σχολεία της χώρας μας.

Η κατάσταση είναι λυπηρή με το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών (αλλά και αρκετών μαθητών) να καταναλώνουν προϊόντα καπνού στον χώρο του σχολείου και ορισμένες φορές ακόμα και στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων (αίθουσες, διάδρομοι). Είναι νομίζω γενικά παραδεκτό ότι όταν ένας τόσο σημαντικός θεσμός, όπως αυτός της παιδείας, αδυνατεί να μεταδώσει ήθος, κοινωνική ευαισθησία, υπακοή στον νόμο αλλά κυρίως σεβασμό στον συνάνθρωπο και ιδιαίτερα στα ανήλικα μέλη της κοινωνίας, γίνεται πλέον λόγος για ένα αναποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, τουλάχιστον σε αυτόν τον τομέα.

Κρίνω λοιπόν ευθύνη της Βουλής, και συνάμα των Βουλευτών, να πιέσουν για την εφαρμογή του αντικαπνιστικού νόμου, όχι με φρούδες απειλές — πρόστιμα —, αλλά με εντατικούς ελέγχους. Τονίζω δε περισσότερο την ανάγκη ελέγχων στις σχολικές κοινότητες όπου η υγεία των νεαρών μαθητών κινδυνεύει, αφού όλοι γνωρίζουμε ότι το παθητικό κάπνισμα είναι εξίσου βλαβερό για την υγεία κάθε ανθρώπου.

Θεωρώ απαράδεκτο σε μια σχολική κοινότητα 350 μαθητών και 30+ καθηγητών, η πλειοψηφία αυτών να καπνίζουν με αδιαφορία για την υγεία τη δική μας, τη δική τους και το νόμο. Δεν ζητάμε τίποτα παράλογο παρά υγεία στους δημόσιους χώρους και ένα κατάλληλο σχολικό περιβάλλον.

Καταλήγοντας λοιπόν, ρωτώ, τι πράττει η Βουλή, οι βουλευτές, τα κόμματα και οι υπεύθυνοι δημόσιας υγείας για την προστασία αυτού του δικαιώματος;

Επικοινωνώ μαζί σας λόγω της ιδιότητας σας, πέρα της βουλευτικής, η οποία και θεωρώ πως σχετίζεται με το ερώτημα μου.

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας

Οι βουλευτές -και ο ευρωβουλευτής- στους οποίους έθεσε το ερώτημα είναι οι εξής: Εμμανουηλίδης Δημήτρης ΣΥ.ΡΙΖ.Α., Μπούρας Αθανάσιος ΝΔ, Μαυρωτάς Γεώργιος ΤΟ ΠΟΤΑΜΙ, Γραμματικάκης Γιώργος ΤΟ ΠΟΤΑΜΙ, Κεγκέρογλου Βασίλειος ΔΗ.ΣΥ., Αμανατίδης Ιωάννης ΣΥ.ΡΙΖ.Α., Δριτσέλη Παναγιώτα ΣΥ.ΡΙΖ.Α., Βλάσης Κωνσταντίνος ΝΔ, Κωνσταντόπουλος Δημήτριος ΔΗ.ΣΥ.

Ο μαθητής έχει φυσικά απόλυτο δίκιο. Η ερώτησή του μου θυμίζει την επιστολή που είχε γράψει ένας φοιτητής ΑμεΑ (με αναπνευστικά προβλήματα) στον υπουργό Παιδείας διαμαρτυρούμενος για το κάπνισμα στο Πανεπιστήμιό του. Ο υπουργός Παιδείας Κ. Γαβρόγλου είχε το θράσος, λίγο ως πολύ, να βγάλει τρελό τον φοιτητή απαντώντας του ότι στα Πανεπιστήμια «τηρούνται οι σχετικές με το εν λόγω θέμα υγειονομικές διατάξεις και η κείμενη νομοθεσία». Έτσι έκλεισε το θέμα ο κ. Γαβρόγλου, γράφοντας στα παλιά του τα παπούτσια την υγεία του ανθρώπου που υπέφερε απ' το γεγονός ότι *δεν* τηρούνται οι σχετικές υγειονομικές διατάξεις και η κείμενη νομοθεσία.

Τέλος πάντων. Ο κ. Γαβρόγλου αδιαφορεί για τα Πανεπιστήμια, μήπως όμως ενδιαφερθεί για τα σχολεία; Μέχρι στιγμής έχουν απαντήσει τρεις βουλευτές (κανένας απ' την κυβερνητική πλειοψηφία).

1. Ο Βασίλειος Κεγκέρογλου (ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΑΡΑΤΑΞΗ) έγραψε:

«Καλησπέρα. Έχει απόλυτο δίκιο ο μαθητής και θα επανέλθω με κοινοβουλευτική παρέμβαση ζητώντας την εφαρμογή των νόμων και στα σχολεία. Ευχαριστώ.»

2. Ο Γιώργος Μαυρωτάς (ΤΟ ΠΟΤΑΜΙ) έγραψε:

Καλησπέρα Άγγελε,

Θεωρώ ότι η εφαρμογή του αντικαπνιστικού νόμου είναι ενδεικτική των παθογενειών της ελληνικής πραγματικότητας. Ψηφίζουμε νόμους και συμφωνούμε ότι δεν θα τους εφαρμόσουμε. Εκτός αν επιμείνουν κάποιοι «τρελοί του χωριού» που γίνονται ενοχλητικοί και γραφικοί πηγαίνοντας κόντρα στο ρεύμα. Το θέμα του αντικαπνιστικού νόμου είναι για μένα ένα προσωπικό στοίχημα και προσπαθώ και μέσα στη Βουλή να το θέτω συνεχώς. Μόνο φέτος έχω κάνει και δύο σχετικές ερωτήσεις (δες εδώ κι εδώ αν θες).

Νομίζω ότι το σχολείο είναι ο κατεξοχήν ευαίσθητος χώρος που πρέπει να δώσουμε την προσοχή μας, ώστε να μην δίνονται τα λάθος παραδείγματα. Θα το θέσω το θέμα και στον Υπουργό για να βρεθεί μια «καθαρή λύση» για τα σχολεία τουλάχιστον σε ότι αφορά τον αέρα που αναπνέετε. Οι έλεγχοι είναι απαραίτητοι, χρειάζονται και πολιτική βούληση και θα πρέπει κάποια στιγμή να «σπάσουμε και αβγά».

Ασφαλώς και ο καπνιστής έχει δικαίωμα να καπνίζει αλλά και ο μη καπνιστής έχει δικαίωμα να αναπνέει καθαρό αέρα. Για αυτό οι καθαροί κανόνες και η τήρησή τους μας επιτρέπουν σε όλους να συμβιώνουμε αρμονικά. Το θέμα όμως είναι ότι οι κανόνες αυτοί στο θέμα του καπνίσματος δεν τηρούνται.

Σ' ευχαριστώ για την ερώτηση και μη διστάσεις να μου ξαναγράψεις.

Γιώργος Μαυρωτάς

3. Ο Κωνσταντίνος Βλάσης (ΝΔ) έγραψε:

Αγαπητέ Άγγελε,

Σ' ευχαριστώ για την επικοινωνία και την προσπάθειά σου να αναδείξεις ένα ιδιαίτερος σημαντικό θέμα, όπως η πλήρης εφαρμογή του αντικαπνιστικού νόμου. Οφείλουμε να παραδεχθούμε ότι οι επιδόσεις της χώρας μας στην εφαρμογή του εν λόγω νόμου απέχουν πολύ από το επιθυμητό.

Ως πανεπιστημιακός δάσκαλος, πατέρας δύο παιδιών αλλά και «φανατικός αντικαπνιστής» είμαι ιδιαίτερος ευαίσθητοποιημένος στο θέμα αυτό, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για χώρους όπως τα σχολεία ή τα πανεπιστήμια.

Ανάλογη ευαισθησία δείχνει και η Νέα Δημοκρατία, γεγονός που αποδεικνύεται από τις επαναλαμβανόμενες παρεμβάσεις της μέσω κοινοβουλευτικού ελέγχου, ενώ ξεκάθαρη ήταν και η πρόσφατη δέσμευση του Προέδρου της Νέας Δημοκρατίας, Κυριάκου Μητσοτάκη, ότι «από τα πρώτα μέτρα της νέας κυβέρνησης θα είναι η καθολική εφαρμογή του αντικαπνιστικού νόμου, ξεκινώντας από τη βουλή και τα δημόσια κτίρια». Όπως τόνισε ο Πρόεδρος της Ν.Δ. «δεν αρκεί μόνο η καταστολή... χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή ολόκληρης της κοινωνίας».

Η απάντηση στο ερώτημά σου για τις επιπλέον ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας βουλευτής, ώστε να συνεισφέρει στην επίλυση του προβλήματος, είναι πολυδιάστατη. Όλα όμως θεωρώ ότι ξεκινούν από τη συνέπεια και την προσωπική τοποθέτηση του καθενός από εμάς. Οι βουλευτές οφείλουμε να αποτελούμε παράδειγμα και με τη συνέπειά μας να στηρίζουμε εμπράκτως την εφαρμογή των νόμων. Πόσο εύκολο είναι να συμμορφωθεί ένας πολίτης με όσα ορίζει ο νόμος, όταν βλέπει έναν Υπουργό να καπνίζει στους διαδρόμους της Βουλής; Πόσο εύκολο είναι να πειθαρχήσει ένα παιδί, όταν επιλέγει να μην πειθαρχεί αυτός που ψήφισε το εν λόγω μέτρο; Η απάντηση είναι προφανής...

Σε δεύτερο στάδιο κρίνω ως απαραίτητη – όπως κι εσύ τονίζεις – την δραστηριοποίηση ενός αποτελεσματικού ελεγκτικού μηχανισμού σε όλους τους δημόσιους χώρους, θέμα που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω κοινοβουλευτικού ελέγχου. Θεωρώ, επίσης, σημαντική τη συνεισφορά των social media, μέσω των οποίων φροντίζω τακτικά να προωθώ μηνύματα κατά του καπνίσματος και υπέρ της εφαρμογής του αντικαπνιστικού νόμου, αλλά και κάθε πρωτοβουλία (ημερίδες, συνέδρια κτλ) που μπορεί να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση αυτή.

Το πλέον σημαντικό είναι να διαμορφώσουμε μια «αντικαπνιστική συνείδηση» ως πολίτες και να την περάσουμε στις επόμενες γενιές, γιατί μόνο να χάσουμε έχουμε από αυτή την βλαβερή συνήθεια. Στο πλαίσιο αυτό θα κάνω ό,τι περνά από το χέρι μου για να βοηθήσω στην επίτευξη αυτού του στόχου!

Με εκτίμηση

Κώστας Βλάσης, Χειρουργός Ορθοπαιδικός / Αναπληρωτής Καθηγητής Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πηγή: ιστοσελίδα: «Μικροπράγματα» του Άρη Δημοκίδη, Νοέμβριος 2018, ανακτήθηκε 10/02/2019 από το <https://mikropragmata.lifo.gr/zo/mathitis-lykeiou-tis-thessalonikis-diamartyrithike-gia-to-kapnisma-mesa-sta-scholeia-ti-tou-apantisan-oi-vouleftes/>

2^ο κείμενο: Αντικαπνιστικές διαφημίσεις (από ιστοσελίδα)



➔ **Αντι-Αντικαπνιστικές Διαφημίσεις**

Posted: 28th Μάιος 2018 by socomic in Αλέξια Οθωναίου, Σαβουάρ Σουρβιβρ : Εγχειρίδιο Επιβίωσης
 Tags: comic, Αλέξια Οθωναίου, Αντι-Αντικαπνιστικές Διαφημίσεις, Εγχειρίδιο Επιβίωσης, Εγχειρίδιο Επιβίωσης Σαβουάρ Σουρβιβρ, ελληνικά κόμικς, κόμικς

This entry is part 40 of 73 in the series Σαβουάρ Σουρβιβρ : Εγχειρίδιο Επιβίωσης

ΑΝΤΙ-ΑΝΤΙΚΑΠΝΙΣΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΙΣ

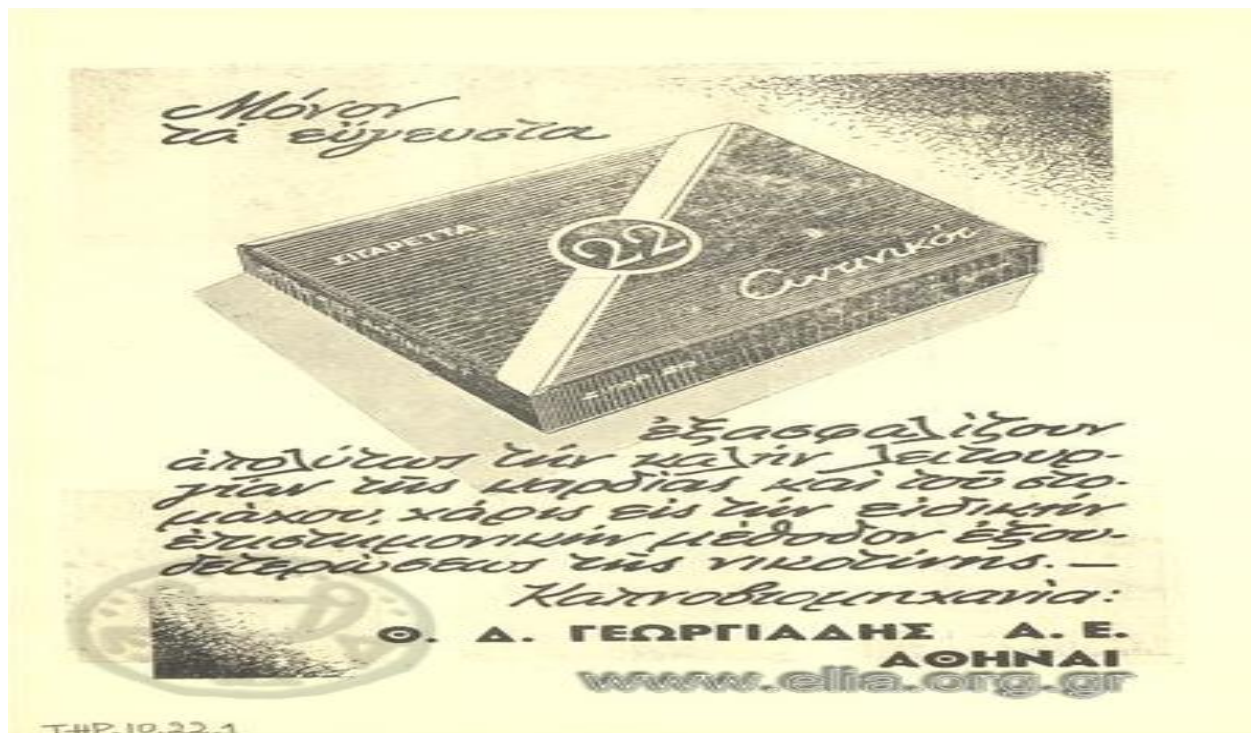


Πηγή: [https://www.socomic.gr/2018/05/savourar-sourvivr-anti-antikapnistikes-diafimis/](https://www.socomic.gr/2018/05/savourar-sourvivr-anti-antikapnistikes-diafimis/s/)

3^ο κείμενο: Τσιγάρα 22 (διαφήμιση)



Επωνυμία προϊόντος	22, τσιγάρα
Χρονολογία διαφήμισης	1952-1953
Θέματα	ΤΣΙΓΑΡΑ - ΠΟΥΡΑ - ΕΙΔΗ ΚΑΠΝΟΥ
Επωνυμία επιχείρησης	Γεωργιάδης, Δ. Θ. (Καπνοβιομηχανία) Αθήνα
Κωδικός τεκμηρίου	ΤΗΡ.10.22.1



4^ο κείμενο: Φίλτρα τσιγάρου Ronson (διαφήμιση)



Επωνυμία προϊόντος	Ronson, φίλτρα
Χρονολογία διαφήμισης	1964
Θέματα	<u>ΤΣΙΓΑΡΑ - ΠΟΥΡΑ - ΕΙΔΗ ΚΑΠΝΟΥ</u>
Επωνυμία επιχείρησης	<u>Ronson: Τζάννε, Σ. Αφοί (αποκλειστικοί αντιπρόσωποι)</u> <u>Αθήνα, Σταδίου 1 / Ελευθερίου Βενιζέλου 9</u>
Κωδικός τεκμηρίου	ΤΗΡ.35.87.2

RONSON
PURAFILT

Αι γνώμαι τὸν ἐπιστη-
μόνων γιὰ τὸν πραγμα-
τικὸν κίνδυνον τοῦ κα-
πνίσματος διχῶνται ἄ-
κόμη.

Ἀνεξαρτήτως ὁμως αὐ-
τοῦ ἢ αὐθραυστος καὶ ἄ-
μετάβλητος πίπα **RONSON**
μοναδικὴ στὸ εἶδος τῆς
εἶναι ἴσως ἡ καλύτερη λύ-
σις στὸ πρόβλημα αὐτό.

Ἔχει ἀποδειχθῆ ἐπιστημονικῶς
ὅτι τὰ περίφημα κρυσταλλικὰ φίλ-
τρα **RONSON** ἀπορροφοῦν τὴν
νικοτίνην καὶ τὰς ἄλλας ἐπιβλαβεῖς
οὐσίας τοῦ καπνοῦ καὶ σὰς προσφέ-
ρουν ἕνα τελειῶς ἀβλαβές καὶ εὐ-
χάριστο κάπνισμα.

ΖΗΤΕΙΤΕ ΑΠΟ ΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ
ΠΙΠΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΤΡΑ **RONSON**
• ΠΡΟΣΕΧΕΤΕ ΤΟ ΣΗΜΑ **RONSON**
ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΟΙ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΟΙ
TZANNES
ΕΛ. ΒΕΝΙΖΕΛΟΥ 9 - ΘΗΕΘ. 231.559 - 234.663

ΤΗΡ.35.87.2

Οι διαφημίσεις (κείμενα 3 και 4) προέρχονται από τις ψηφιοποιημένες συλλογές Ελιά ΕΛΙΑ, ανακτήθηκε 10/02/2019 από το <http://eliaserver.elia.org.gr> Το Ε.Λ.Ι.Α. υλοποίησε το πρόγραμμα "Ψηφιοποίηση, Αξιοποίηση, Ανάδειξη Πολιτισμικών Συλλογών του Ε.Λ.Ι.Α.", στο πλαίσιο του Ε.Π. "Κοινωνία της Πληροφορίας", Πρόσκληση 65, Μέτρο 1.3 : "Τεκμηρίωση, αξιοποίηση και ανάδειξη του Ελληνικού Πολιτισμού".

Δραστηριότητες

1. Να επιχειρήσετε κρατώντας σημειώσεις στο τετράδιό σας να διαβάσετε κριτικά τα κείμενα σχολιάζοντας τον συγγραφέα/σχεδιαστή τους, τις προθέσεις του και τις γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές που χρησιμοποιεί καθώς και τις αντιλήψεις ή τις οπτικές που εκφράζονται. Ποιες είναι οι δικές σας σκέψεις και τα συναισθήματα;

Πώς σκεφτήκατε για να απαντήσετε; Ποια διαδικασία/ποιες διαδικασίες ακολουθήσατε;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Αφού παρουσιάσετε προφορικά και συζητήσετε για 10 με 15 λεπτά με τον διπλανό σας την οπτική, τη στάση ή τις συναισθηματικές σας αντιδράσεις για τις κοινωνικές αντιλήψεις που εκφράζονται στα κείμενα, θεωρείτε ότι η δική σας οπτική, στάση ή συναισθηματική αντίδραση ταυτίζεται ή όχι;
3. Αν δεν ταυτίζεται θεωρείτε ότι η δική σας οπτική είναι πιο σωστή ή κάποια άλλη από αυτές που ακούσατε; Να εξηγήσετε την άποψή σας.

Β. Στη φάση της διδακτικής παρέμβασης

α. Στο στάδιο της μοντελοποίησης

1. Πρόσθετα κείμενα εργασίας σχετικά με το κάπνισμα

Ο ατμός δεν είναι καπνός*

* ΔΕΝ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΕΤΕ.
Ούτε εμείς καταλαβαίνουμε
γιατί στην Ελλάδα, τη χώρα
με τους περισσότερους καπνιστές
στην Ευρώπη, ο νόμος εξισώνει
το άτμισμα με το κάπνισμα.

**14% των καπνιστών στην Ευρώπη
σταμάτησαν το κάπνισμα
με τη βοήθεια του ατμίματος.**



Η ΚΑΠΝΟΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ ΚΑΒΑΛΑΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ

Έπιδιώκουσα την διάδοσιν του Μακεδονικού Καπνοῦ καὶ τὴν παροχὴν ἐργασίας εἰς τοὺς ἐργάτας Καβάλας, Σὰς παρακαλεῖ νὰ δοκιμάσητε τὰ ἀπαραμίλλα σιγαρέττα της.

ΚΥΚΛΟΦΟΡΟΥΝ ΕΙΣ ΤΡΕΙΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ	ΔΡΧ.	6
ΑΡΩΜΑΤΙΚΑ	»		5
ΑΜΦΙΠΟΛΙΣ	»		3.50

www.elia.org.gr

ΤΗΡ. 22.36-1

Όσοι καπνίζουν πολύ
Όσοι κουράζονται διαμονητικώς
Όσοι θέλουν ένα αγαμέλλο



ΚΑΠΝΙΖΟΥΝ
"SANTÉ"
ΠΟΛΥΤΕΛΕΙΑΣ

Το μόνο υγιεινό αγαμέλλο ως
περιέχοντα τζακκιόνη νικοτίνη

ΔΙΑΔΗΜ



www.elia.org.gr

T#P.29.62.3



Μεταξύ μας...
...είναι το καλύτερο τσιγάρο!




www.elia.org.gr

T#P.32.66.4

Τὸ
 ἄριστον
 ἀμερικανικὸν
 ζυγᾶρετον

ΜΕ.Γ.Δ.10
 ἀπολαμβάνετε
 τὸ ἀρωμα
 τῶν



Mapleton.
 Δοκιμάσατέ το σήμερα.

www.elfia.org.gr

ΤΗΡ. 49.33.4



τὸ ΑΠΟΤΕΥΜΑ,
 ὅπου κι ἂν βροῦκεθε...

...στον ΖΩΝΑΡ'Ι, στὸ ΤΕΝΙΣ,
 στοῦ ΦΛΟΚΑ, στὴ ΠΑΠΑΣΤΕΦΑΝΟΥ,
 στοῦ ΓΕΩΡΓΕ, στοῦ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ,
 στὸ ΚΟΚ ΤΑΪΝΑ...

ΤΑΝΤΟΥ...

...καπνίζουν τὸ ἀπολαυστικώτερον Ἑλληνικὸ σιγαρέττο

ΠΟΛΥΤΕΛΕΙΑΣ
ΚΑΡΕΛΙΑ
 Ἄνοι



Υπουργική απόφαση για απαγόρευση καπνίσματος (απόσπασμα)

Σας υπενθυμίζουμε ότι, σύμφωνα με την αριθ. 88202/25-06-2009 (Β'1286) Υπουργική Απόφαση, απαγορεύεται πλήρως το κάπνισμα σε όλους τους χώρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κάθε βαθμίδας, τόσο του δημόσιου όσο και του ιδιωτικού τομέα. Επομένως, εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν επιτρέπεται να καπνίζουν σε όλους τους χώρους του σχολείου.

Σε ό,τι αφορά στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η μη τήρηση των ανωτέρω, επισύρει τις κυρώσεις που προβλέπονται από το άρθρο 27 του Π.Δ. 104/1979 (Α'23).

2. Αρχικές ομάδες των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Α' ΟΜΑΔΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ: Διερευνώ το μέσο δημοσίευσης και την ταυτότητα του κειμένου

1. Εντοπίζω αν το κείμενο έχει δημοσιευτεί σε έντυπη (π.χ. σε βιβλίο, περιοδικό, εφημερίδα κ.ά.) ή σε ηλεκτρονική μορφή (σε ιστοσελίδα, μέσο κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικά πρακτικά συνεδρίου κ.ά.).
2. Διερευνώ αν το ηλεκτρονικό μέσο δημοσίευσης του κειμένου ελέγχεται από (ή συνεργάζεται με) κάποιον φορέα [π.χ. πανεπιστήμιο/εκπαιδευτικό οργανισμό (edu), μη κερδοσκοπικό οργανισμό (otg), κυβερνητικό οργανισμό (gov) κ.ά.] ή αν αποτελεί προσωπική ιστοσελίδα του συγγραφέα, αν δημοσιεύεται σε ιδιωτική εταιρεία ή εμπορικό οργανισμό ή αν περιέχει διαφημίσεις προϊόντων.
3. Διερευνώ την αλληλεπιδραστικότητα του ηλεκτρονικού μέσου δημοσίευσης, παρατηρώντας αν επιτρέπει τον σχολιασμό από τους αναγνώστες, αν προσφέρει ποικίλα αναγνωστικά μονοπάτια, αν εμφανίζονται σε αυτό πληροφορίες και σε άλλες γλώσσες ή αν υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας με τον σχεδιαστή του.
4. Διερευνώ την αισθητική του σχεδιασμού του ηλεκτρονικού μέσου δημοσίευσης, παρατηρώντας αν υπάρχει ομοιομορφία στη γραμματοσειρά, αν έχει ορθογραφικά λάθη, αν είναι καλή η ανάλυση των φωτογραφιών ή αν είναι επιμελημένη η διάταξη των στοιχείων σε αυτό.
5. Διερευνώ αν η πλοήγηση στο ηλεκτρονικό μέσο δημοσίευσης είναι «φιλική» προς τον χρήστη, αν οι σύνδεσμοι λειτουργούν ή αν παρέχεται η δυνατότητα αναζήτησης μιας πληροφορίας.
6. Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης του κειμένου έχει κάποια ειδική επιτροπή που εγκρίνει ή επιμελείται τα κείμενα που δημοσιεύονται και την επιστημονική/επαγγελματική ιδιότητα των μελών της επιτροπής.
7. Διερευνώ το κοινό στο οποίο στοχεύει ο συγγραφέας/σχεδιαστής.
8. Διερευνώ, διαβάζοντας διαγώνια, αν στο κείμενο υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές ή παραπομπές σε έγκυρες ιστοσελίδες.
9. Διερευνώ, διαβάζοντας διαγώνια και παρατηρώντας τις γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές του σχεδιαστή του (π.χ. ρηματικά πρόσωπα, πρόσωπα στις εικόνες, θέματα κ.ά.), το κοινό στο οποίο απευθύνεται το μέσο δημοσίευσης.
10. Αναζητώ πληροφορίες για τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου (την επιστημονική ή επαγγελματική του ιδιότητα, τις ιδεολογικές του θέσεις, την κοινωνική του δράση κ.ά.) στη μηχανή αναζήτησης google, μελετώντας το βιογραφικό του σημείωμα.
11. Αναζητώ πληροφορίες για τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου (την επιστημονική ή επαγγελματική του ιδιότητα, τις ιδεολογικές του θέσεις, την κοινωνική του δράση κ.ά.) σε άλλες μηχανές αναζήτησης (π.χ. bing, yahoo κ.ά.), μελετώντας το βιογραφικό του σημείωμα.
12. Αναζητώ πληροφορίες για το συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου (την επιστημονική ή επαγγελματική του ιδιότητα, τις ιδεολογικές του θέσεις, την κοινωνική του δράση κ.ά.) στη μηχανή αναζήτησης google, μελετώντας κριτικές και σχόλια για το έργο του.
13. Αναζητώ πληροφορίες για τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου (την επιστημονική ή επαγγελματική του ιδιότητα, τις ιδεολογικές του θέσεις, την κοινωνική του δράση κ.ά.) σε άλλες μηχανές αναζήτησης (π.χ. bing, yahoo κ.ά.), μελετώντας κριτικές και σχόλια για το έργο του.
14. Αναζητώ πληροφορίες για το έργο του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου (την επιστημονική ή επαγγελματική του ιδιότητα, τις ιδεολογικές του θέσεις, την κοινωνική του δράση κ.ά.) από το biblionet ή τη wikipedia, μελετώντας διάφορους τίτλους του έργου του ή κριτικές και σχόλια γι' αυτό.
15. Συζητώ με κάποιον συμμαθητή μου τον τρόπο που διερεύνθησε το μέσο δημοσίευσης ή την ταυτότητα του κειμένου και συγκρίνω τα δικά μου στοιχεία με τα δικά του.

Ενδεικτικά καθοδηγητικά ερωτήματα

- ❖ Πού έχει δημοσιευτεί το κείμενο;
- ❖ Είναι αξιόπιστο το μέσο στο οποίο δημοσιεύτηκε το κείμενο;
- ❖ Ποιο είναι το είδος του κειμένου και το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας του;
- ❖ Πώς αξιολογείτε την αξιοπιστία του;
- ❖ Ποιες πληροφορίες μπορείτε να βρείτε για τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου ως προς τις σπουδές, τα ενδιαφέροντα, την κοινωνική δράση, τα επιτεύγματά του, την ιδεολογική του στάση κ.ά. Τον θεωρείτε αξιόπιστο;

Β' ΟΜΑΔΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ: Διερευνώ διαφορετικές οπτικές, στάσεις, κοινωνικές αντιλήψεις, στερεότυπα ή προκαταλήψεις καθώς και κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται υποτιμώνται ή παραλείπονται

1. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στάσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα ή κοινωνικές αντιλήψεις που εμφανίζονται (άμεσα ή έμμεσα) στο κείμενο, παρατηρώντας προσεκτικά όλους τους σημειωτικούς τρόπους που υπάρχουν σε αυτό (π.χ. γραπτό ή προφορικό κείμενο, εικόνες, γελοιογραφίες, σκίτσα, μουσική και στίχους τραγουδιού κ.ά.).

2. Κρατώ σημειώσεις για στάσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα ή κοινωνικές αντιλήψεις που εμφανίζονται (άμεσα ή έμμεσα) στο κείμενο, παρατηρώντας προσεκτικά όλους τους σημειωτικούς τρόπους που υπάρχουν σε αυτό (π.χ. γραπτό ή προφορικό κείμενο, εικόνες, γελοιογραφίες, σκίτσα, μουσική και στίχους τραγουδιού κ.ά.).
3. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο βεβαιωτικές λέξεις ή φράσεις (π.χ. πράγματι, βεβαίως, αναμφισβήτητα κ.ά.), μέσω των οποίων δηλώνεται η «φυσικοποίηση» των στάσεων, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων ή των κοινωνικών αντιλήψεων.
4. Εντοπίζω την έμφαση που επιθυμεί να δώσει ο συγγραφέας/σχεδιαστής του κειμένου μέσα από τις επιλογές του (π.χ. έντονα ή πλάγια γράμματα, υπογράμμιση, μέγεθος μορφών ή αντικειμένων, εμφατικές θέσεις, εμφατικές λέξεις ή φράσεις κ.ά.) σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου.
5. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο τις εγκλίσεις, π.χ. την οριστική έγκλιση, μέσω της οποίας δηλώνεται η βεβαιότητα για τις στάσεις, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα ή τις κοινωνικές αντιλήψεις («φυσικοποίηση»).
6. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο τους χρόνους, π.χ. τον ενεστώτα (δραματικό ή ιστορικό), μέσω του οποίου δηλώνεται η διαχρονικότητα των στάσεων, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων ή των κοινωνικών αντιλήψεων.
7. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο τα πρόσωπα, π.χ. το πρώτο πληθυντικό γραμματικό πρόσωπο, μέσω του οποίου δηλώνεται η κοινή αποδοχή ή απόρριψη των στάσεων, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων ή των κοινωνικών αντιλήψεων.
8. Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω τις στάσεις, τις κοινωνικές αντιλήψεις, τα στερεότυπα ή τις προκαταλήψεις και τους αντίστοιχους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους που αυτές προβάλλονται ως «φυσικές», πραγματικές, κοινές ή διαχρονικές.
9. Σχεδιάζω έναν εννοιολογικό χάρτη στον οποίο αποδίδονται οι σχέσεις ανάμεσα σε στάσεις, κοινωνικές αντιλήψεις, στερεότυπα ή προκαταλήψεις καθώς και οι γλωσσικοί/σημειωτικοί τρόποι που αυτές προβάλλονται ως «φυσικές», πραγματικές, κοινές ή διαχρονικές.
10. Εντοπίζω/υπογραμμίζω οπτικές που προβάλλονται στο κείμενο και προβληματίζομαι για τους λόγους που συμβαίνει αυτό.
11. Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που προβάλλονται στο κείμενο και καταγράφω τους λόγους που συμβαίνει αυτό.
12. Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που υποτιμώνται ή παραλείπονται στο κείμενο και προβληματίζομαι για τους λόγους που συμβαίνει αυτό.
13. Εντοπίζω/υπογραμμίζω κατηγορίες ανθρώπων με βάση κάποιο χαρακτηριστικό τους (χρώμα, ηλικία, φύλο, καταγωγή, κοινωνική θέση, μόρφωση, φυσική κατάσταση κ.ά.) που προβάλλονται στο κείμενο.
14. Κρατώ σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων με βάση κάποιο χαρακτηριστικό τους (χρώμα, ηλικία, φύλο, καταγωγή, κοινωνική θέση, μόρφωση, φυσική κατάσταση κ.ά.) που προβάλλονται στο κείμενο.
15. Κρατώ σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων (και τα χαρακτηριστικά τους) που υποτιμώνται ή παραλείπονται στο κείμενο.
16. Υπογραμμίζω στο κείμενο φράσεις ή λέξεις που δηλώνουν προσωπική γνώμη (π.χ. κατά τη γνώμη μου, θεωρώ, πιστεύω, έχω την άποψη/πεποίθηση κ.ά.) για να εντοπίσω τις θέσεις ή απόψεις του συγγραφέα/σχεδιαστή του.
17. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο υλικά, νοητικά, συμπεριφορές, συσχετιστικά, λεκτικά ή υπαρξιακά ρήματα για να δω ποιες ενέργειες προβάλλονται και με ποια πρόσωπα αυτές συσχετίζονται (ποιοι είναι οι δράστες και ποιοι οι παθητικοί δέκτες).
18. Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο αντιστοιχίζω τα πρόσωπα, τα ρήματα και τις κατηγορίες των ρημάτων για να δω ποια πρόσωπα προβάλλονται ως δράστες και ποια ως παθητικοί δέκτες.
19. Σχεδιάζω έναν εννοιολογικό χάρτη, στον οποίο αποδίδονται τα πρόσωπα, τα ρήματα και οι κατηγορίες των ρημάτων για να δω ποια πρόσωπα προβάλλονται ως δράστες και ποια ως παθητικοί δέκτες.
20. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο ρήματα σε ενεργητική ή παθητική φωνή για να δω ποια πρόσωπα και αντιλήψεις προβάλλονται ή παραλείπονται από τον συγγραφέα/σχεδιαστή του.
21. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο αντωνυμίες που δηλώνουν τη διάκριση ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί», παρατηρώντας ποιες κατηγορίες ανθρώπων εντάσσονται από τον συγγραφέα/σχεδιαστή στην κάθε κατηγορία.
22. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο ονοματικές φράσεις, στις οποίες αποκρύπτονται τα πρόσωπα και ο χρόνος.
23. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο εκφραστικά μέσα όπως μετωνυμίες, συνεκδοχές, μεταφορές, αναλογίες ή ευφημισμοί, με τα οποία γίνονται παραλληλισμοί σε πρόσωπα ή ενέργειες ή αυτά αποδίδονται με διαφορετικό τρόπο.
24. Εντοπίζω/υπογραμμίζω σε προφορικά κείμενα (ή σε κείμενα με προφορικότητα) αποσιωπητικά ή παύσεις που δηλώνουν απόκρυψη πληροφοριών, δισταγμό κ.ά.
25. Εντοπίζω/υπογραμμίζω σε έναν προφορικό διάλογο διακοπές, με τις οποίες δηλώνονται σχέσεις εξουσίας (ποιος διακόπτει, ποιον, για ποιον λόγο και για πόσο χρόνο).

26. Εντοπίζω/υπογραμμίζω φράσεις ή λέξεις που δηλώνουν, άμεσα ή έμμεσα, αποδοκμασία ή αρνητικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για κατηγορίες ανθρώπων ή καταστάσεις από τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου.
27. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο υπερβολές αρνητικών ή υποτιμητικών χαρακτηρισμών για κατηγορίες ανθρώπων (π.χ. επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων που δηλώνουν αποδοκμασία, υπερθετικό βαθμό, σωρεία επιθέτων ή επιρρημάτων κ.ά.) από τον συγγραφέα/σχεδιαστή του.
28. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο υπερβολές θετικών ή επιδοκμαστικών χαρακτηρισμών για κατηγορίες ανθρώπων (π.χ. επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων που δηλώνουν αποδοχή ή έπαινο, υπερθετικό βαθμό, σωρεία επιθέτων ή επιρρημάτων) από τον συγγραφέα/σχεδιαστή του.
29. Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται ή ωφελούνται (και τα χαρακτηριστικά τους), τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται, βλέπτονται ή παραλείπονται (και τα χαρακτηριστικά τους) και τους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους της προβολής, υποτίμησης ή παράλειψης.
30. Σχεδιάζω έναν εννοιολογικό χάρτη στον οποίο αποδίδονται οι οπτικές και οι κατηγορίες των ανθρώπων που προβάλλονται ή ωφελούνται (και τα χαρακτηριστικά τους), οι οπτικές και οι κατηγορίες των ανθρώπων που υποτιμώνται, βλέπτονται ή παραλείπονται (και τα χαρακτηριστικά τους) και οι γλωσσικοί/σημειωτικοί τρόποι της προβολής, υποτίμησης ή παράλειψης.
31. Συζητώ με κάποιον συμμαθητή μου τη δική του οπτική ή στάση για κοινωνικές αντιλήψεις, στερεότυπα ή προκαταλήψεις καθώς και κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται υποτιμώνται ή παραλείπονται στο κείμενο και συγκρίνω τα δικά μου συμπεράσματα με τα δικά του.

Ενδεικτικά καθοδηγητικά ερωτήματα

- ❖ Ποιες κοινωνικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις ή στερεότυπα εντοπίζετε στο κείμενο; Σε ποια σημεία του κειμένου δηλώνονται;
- ❖ Πώς προβάλλονται (γλωσσικά/σημειωτικά) οι κοινωνικές αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις ή τα στερεότυπα από τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου; Φαίνεται να συμφωνεί με αυτές ή να διαφωνεί; Αιτιολογεί την άποψή του;
- ❖ Ποια είναι η κυρίαρχη οπτική του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου για ένα θέμα ή μια κοινωνική αντίληψη; Πώς δηλώνεται γλωσσικά/σημειωτικά;
- ❖ Ποια ή ποιες άλλες οπτικές θεωρείτε ότι υποτιμώνται ή αποσιωπώνται; Με ποιους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους υποτιμώνται ή αποσιωπώνται; Γιατί, κατά τη γνώμη σας, συμβαίνει αυτό;
- ❖ Ποιες κατηγορίες ανθρώπων παρουσιάζονται στο κείμενο να ωφελούνται, ποιες υποτιμώνται ή βλέπτονται και ποιες παραλείπονται; Ποια είναι τα φυσικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά τους; Με ποιες γλωσσικές/σημειωτικές επιλογές προβάλλονται, υποτιμώνται ή παραλείπονται; Για ποιον λόγο θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό;

Γ' ΟΜΑΔΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ: Διερευνώ το πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό του κειμένου

1. Εντοπίζω/υπογραμμίζω τα επιχειρήματα του κειμένου.
2. Κρατώ σημειώσεις για τα επιχειρήματα του κειμένου.
3. Εντοπίζω/υπογραμμίζω και χαρακτηρίζω/διακρίνω τα τεκμήρια του κειμένου (επιχειρήματα, αποτελέσματα έρευνας, εικόνες, σκίτσα, πίνακες, απόψεις ειδικών, αναφορά σε φορείς, ιστορικά παραδείγματα κ.ά.)
4. Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω σε κατηγορίες το πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό του κειμένου (επιχειρήματα και διάφορα είδη τεκμηρίων) και τα αντίστοιχα σημεία του κειμένου.
5. Σχεδιάζω έναν εννοιολογικό χάρτη στον οποίο αποδίδεται με χωρία από το κείμενο το πληροφοριακό/αποδεικτικό υλικό του κειμένου (επιχειρήματα και διάφορα είδη τεκμηρίων).
6. Διερευνώ την ποσότητα των αποδεικτικών στοιχείων, τα οποία στηρίζουν μια θέση ή άποψη του συγγραφέα/σχεδιαστή.
7. Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω τη βασική θέση ή τις θέσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, τον αριθμό και το είδος των αποδεικτικών στοιχείων με τα οποία η θέση ή οι θέσεις του στηρίζεται/στηρίζονται.
8. Σχεδιάζω έναν εννοιολογικό χάρτη στον οποίο αποδίδεται/αποδίδονται η βασική θέση ή οι θέσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, ο αριθμός και το είδος των αποδεικτικών στοιχείων με τα οποία αυτή/αυτές στηρίζεται/στηρίζονται.
9. Διερευνώ την αντικειμενικότητα των πληροφοριών του κειμένου (π.χ. έρευνες, ιστορικά παραδείγματα κ.ά.) ή την αλλοίωσή τους, διασταυρώνοντας τις πληροφορίες του κειμένου με άλλες αξιόπιστες πηγές (έντυπες ή ηλεκτρονικές).
10. Διερευνώ αν το κείμενο περιέχει προκαταλήψεις ή στερεότυπα σχετικά με το φύλο, την εθνικότητα, τη θρησκεία κ.ά.

11. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο στερεοτυπικές, σεξιστικές, υποτιμητικές ή ρατσιστικές γλωσσικές εκφορές στο κείμενο.
12. Διερευνώ την σαφήνεια της παρουσίασης των πληροφοριών.
13. Διερευνώ την αυθεντικότητα των πληροφοριών του κειμένου, ελέγχοντας αν είναι πρωτογενείς ή βρίσκονται και σε άλλα ηλεκτρονικά ή έντυπα μέσα.
14. Διερευνώ αν οι ειδικοί των οποίων η άποψη καταγράφεται στο κείμενο είναι σχετικοί με το θέμα που μελετάται και έχουν ασχοληθεί επιστημονικά με το θέμα αυτό.
15. Διερευνώ αν οι απόψεις των ειδικών, οι οποίες καταγράφονται από τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου βασίζονται σε επιστημονικά στοιχεία (π.χ. μελέτες) ή αν αποτελούν προσωπικές γνώμες.
16. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο τις αναφορές στο κύρος ενός θεσμού/φορέα ή προσώπου, την αξία ή τον ρόλο του.
17. Εντοπίζω/υπογραμμίζω λαϊκές, ξένες ή λόγιες λέξεις ή φράσεις στο κείμενο και σκέφτομαι γιατί χρησιμοποιούνται.
18. Διερευνώ αν τα κάθε λογής ντοκουμέντα (εικόνες, βίντεο κ.ά.) είναι γνήσια ή κατασκευασμένα (σκηνοθετημένα).
19. Εντοπίζω/υπογραμμίζω νοηματικές (λογικές) αντιφάσεις ανάμεσα σε στοιχεία που συνοδεύουν ένα κείμενο (π.χ. τίτλους, υπότιτλους, προτάσεις, φράσεις, εικόνες, βίντεο, σκίτσα, πίνακες κ.ά.).
20. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο βεβιασμένες γενικεύσεις.
21. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο αναπόδεικτα συμπεράσματα.
22. Κρατώ σημειώσεις για τις νοηματικές αντιφάσεις, τις γενικεύσεις ή τα αναπόδεικτα συμπεράσματα που εντοπίζω στο κείμενο.
23. Σχεδιάζω έναν πίνακα με τα προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας κ.ά. που εντοπίζω στο κείμενο με τα αντίστοιχα σημεία του κειμένου.
24. Σχεδιάζω έναν εννοιολογικό χάρτη στον οποίο αποδίδονται τα προβλήματα αξιοπιστίας, αυθεντικότητας, σαφήνειας κ.ά. που εντοπίζω στο κείμενο με τα αντίστοιχα σημεία του κειμένου.
25. Συζητώ με κάποιον συμμαθητή μου τα προβλήματα που εντοπίζω στην τεκμηρίωση της θέσης ή των θέσεων του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου και τα συγκρίνω με τα δικά του.

Ενδεικτικά καθοδηγητικά ερωτήματα

- ❖ Ποιες πληροφορίες (επιχειρήματα, αποτελέσματα έρευνας, εικόνες, πίνακες, απόψεις ειδικών, παραδείγματα, η αναφορά ενός θεσμού ή φορέα κ.ά.) αξιοποιεί ο συγγραφέας/σχεδιαστής του κειμένου για να υποστηρίξει τη βασική του θέση ή τις θέσεις του; Πώς εκφράζονται γλωσσικά/σημειωτικά;
- ❖ Τι εξυπηρετούν οι πληροφορίες αυτές; Είναι αξιόπιστες, αντικειμενικές, αυθεντικές ή όχι; Γιατί;
- ❖ Τι είδους λεξιλόγιο χρησιμοποιείται στο κείμενο (λόγιο, λαϊκό, ξένες λέξεις κ.ά.). Γιατί;
- ❖ Σε ποια σημεία στο κείμενο παρατηρείτε νοηματική αντίφαση, βεβιασμένη γενίκευση ή αναπόδεικτο συμπέρασμα;
- ❖ Γιατί, κατά τη γνώμη σας, στο κείμενο νοηματικές αντιφάσεις, βεβιασμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα;

Δ' ΟΜΑΔΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ: Διερευνώ τους τρόπους που ο συγγραφέας/σχεδιαστής επιχειρεί να με επηρεάσει συναισθηματικά

1. Εντοπίζω/υπογραμμίζω φράσεις ή λέξεις που δηλώνουν επιδοκιμασία/έπαινο ή κολακευτικούς χαρακτηρισμούς για τους αναγνώστες.
2. Εντοπίζω/υπογραμμίζω τη χρήση προτροπικής υποτακτικής, προστακτικής σε συνδυασμό με τη χρήση του δεύτερου γραμματικού προσώπου.
3. Εντοπίζω/υπογραμμίζω φράσεις ή λέξεις που δηλώνουν μια κοινή αντίληψη ανάμεσα στον συγγραφέα/σχεδιαστή και τους αναγνώστες του κειμένου (π.χ. συμφωνούμε, συμφερίζομαστε, κατανοούμε κ.α.).
4. Εντοπίζω/υπογραμμίζω φράσεις ή λέξεις που ο συγγραφέας/σχεδιαστής του κειμένου χρησιμοποιεί χιούμορ ή ειρωνεία.
5. Εντοπίζω/υπογραμμίζω, εικόνες, αναφορές, περιγραφές ή αφηγήσεις κοινών εμπειριών ή βιωμάτων με τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου.
6. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο αναφορές σε φορτισμένες συγκινησιακά λέξεις ή άλλα σημειωτικά στοιχεία (π.χ. εικόνες, σύμβολα).
7. Εντοπίζω/υπογραμμίζω στο κείμενο μικρές φράσεις ή σλόγκαν.
8. Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω τις γλωσσικές ή σημειωτικές επιλογές που ο συγγραφέας/σχεδιαστής υιοθετεί προκειμένου να με επηρεάσει συναισθηματικά τους απέναντι σε αυτά που υποστηρίζει στο κείμενό του.
9. Συζητώ με κάποιον συμμαθητή μου για τους τρόπους που ο συγγραφέας/σχεδιαστής του κειμένου επιχειρεί να μας επηρεάσει συναισθηματικά.

Ενδεικτικό καθοδηγητικό ερώτημα

Με ποιους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους ο συγγραφέας/σχεδιαστής του κειμένου επιχειρεί να σας προσεγγίσει συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσετε ευνοϊκή στάση απέναντι στην οπτική του για το θέμα και να υιοθετήσετε τη θετική ή την αρνητική στάση του απέναντι σε προκαταλήψεις, στερεότυπα ή κοινωνικές αντιλήψεις και τις κατηγορίες ανθρώπων που τις/τα εκφράζουν; Θεωρείτε ότι επιτυγχάνει τον σκοπό του;

3. Γλωσσάρι γνώσεων για την κριτική ανάγνωση κειμένων

Αντωνυμίες: υποκαθιστούν ονόματα, πράγματα, ιδέες, καταστάσεις ή ιδιότητες που έχουν ήδη αναφερθεί προηγουμένως.

Αξιολογικοί χαρακτηρισμοί: επίθετα/χαρακτηρισμοί που αποδίδουν θετικές ή αρνητικές ιδιότητες σε ένα πρόσωπο.

Άρθρο: Το *οριστικό άρθρο* (ο, η, το) προσδιορίζει κάποιο γνωστό όνομα, πράγμα ή κατάσταση/ιδέα, ενώ το *αόριστο* (ένας, μία, ένα) αναφέρεται γενικά σε κάποιον ή κάτι χωρίς να τον/το κατονομάζει. Π.χ. ο τάδε βουλευτής υποστήριξε ότι... /ένας βουλευτής υποστήριξε ότι...

Αλληλουχία: η νοηματική σύνδεση προτάσεων ή ιδεών (π.χ. με αίτιο – αποτέλεσμα).

ΑΣύνδετο σχήμα: παράθεση λέξεων, φράσεων, προτάσεων ή ομοειδών όρων που συνδέονται με κόμμα. Προσδίδει στον λόγο ύφος γρήγορο και ζωντανό. Π.χ. Στη διαδήλωση συμμετείχαν εργαζόμενοι, απλοί πολίτες και βουλευτές.

Γενίκευση, βεβιασμένη: η αυθαίρετη γενίκευση, η οποία δεν βασίζεται σε επαρκή δεδομένα αλλά παρέχει ευρύτερες διαστάσεις σε μεμονωμένα περιστατικά, εκφράζοντας στερεότυπα ή προκαταλήψεις (π.χ. οι Αλβανοί είναι κλέφτες).

Διάκριση ανθρώπων σε κατηγορίες: η ομαδοποίηση κατηγοριών ανθρώπων με βάση φυσικά ή κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Η διάκριση αυτή δηλώνεται σημειωτικά με την προβολή μιας κατηγορίας ανθρώπων και την απόκρυψη ή υποβάθμιση μιας άλλης ή όταν ο συγγραφέας του κειμένου:

- ✓ μιλάει θετικά για την κατηγορία που ανήκει ο ίδιος και οι αναγνώστες του,
- ✓ μιλάει αρνητικά για τους άλλους,
- ✓ δεν λέει αρνητικά πράγματα για την κατηγορία που ανήκει ο ίδιος και οι αναγνώστες του,
- ✓ δεν μιλάει θετικά για τους άλλους,
- ✓ τονίζει επιτεύγματα της κατηγορίας που ανήκει ο ίδιος και οι αναγνώστες του,
- ✓ τονίζει τις αποτυχίες των άλλων,
- ✓ υποτιμά τα αρνητικά για την κατηγορία που ανήκει ο ίδιος και οι αναγνώστες του και
- ✓ υποτιμά τα θετικά για τους άλλους.

Εγκλίσεις: Ο βαθμός βεβαιότητας δηλώνει τη λογική πιθανότητα να γίνει κάτι και εκφράζεται γλωσσικά με τις εγκλίσεις και λέξεις ή φράσεις όπως ίσως, θα μπορούσε, φαίνεται ότι κ.ά., με επιρρήματα (π.χ. πιθανώς, βέβαια κ.ά.) κ.ά. Οι εγκλίσεις δείχνουν το πώς θέλουμε να παρουσιάσουμε αυτό που σημαίνει το ρήμα (υποκειμενικά/ σχετικά/ υποθετικά/ δυνητικά/ συναισθηματικά ή αντικειμενικά/ με βεβαιότητα/ υποχρεωτικά).

- ✓ Η *οριστική* δηλώνει, κυρίως κάτι βέβαιο, πραγματικό και διαχρονικό (όπως και ο ενεστώτας)
- ✓ Η *υποτακτική* (με μόρια/συνδέσμους όπως τα: να, ας, αν, όταν, πριν να, προτού, άμα, για να, μήπως κ.ά.) δηλώνει:
 - το ενδεχόμενο ή επιθυμητό (π.χ. αν μαγειρένω)
 - μια προτροπή (π.χ. ας δεχτούμε...)
 - μια ευχή (π.χ. μακάρι να...)
 - μια απορία (π.χ. πώς να το πώ)
 - απαγόρευση (π.χ. να μην...)✓ Η *προστατική* δηλώνει προσταγή (π.χ. φύγετε) ή παράκληση (π.χ. ελάτε σας παρακαλώ).

Σημειωτικά οι εγκλίσεις μπορούν να δηλωθούν με μορφασμούς, χειρονομίες, ανασήκωμα των ώμων κ.ά.

Ειρωνεία: Η ειρωνεία επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση λέξεων ή φράσεων που έχουν εντελώς διαφορετική και αντίθετη σημασία από την πραγματική τους (κάποιες φορές αξιοποιείται και η στίξη για να δηλώσει ειρωνεία). Π.χ. ωραία τα κατάφερες! Ξέρω, «σκοτώνεσαι» στη δουλειά! Η σάτιρα βασίζεται στο χιούμορ και την ειρωνεία.

Έμφαση: Η έμφαση σε ένα γραπτό κείμενο δηλώνεται με την έκταση του κειμένου, τον τονισμό λέξεων ή φράσεων με μαύρα ή πλάγια γράμματα ή με υπογράμμιση, με αποσπάσματα κειμένου σε πλαίσιο, με την πρόταξη μιας λέξης ή έννοιας στην αρχή της πρότασης, με τη χρήση λέξεων ή φράσεων όπως κυρίως, ιδιαίτερα, έμφαση πρέπει να δοθεί, είναι αναγκαίο να τονίσουμε, καθοριστικής σημασίας θεωρείται κ.ά.

Επιχειρήματα: αποτελούνται από επιμέρους στοιχεία ή προτάσεις, τις προκείμενες και το συμπέρασμα. Η εγκυρότητα ενός επιχειρήματος αποδεικνύεται με το αν το συμπέρασμα απορρέει λογικά από τις προκείμενες του και η αλήθεια του επιχειρήματος με βάση το αν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Ευθύς και πλάγιος λόγος: Η σχέση με άλλα κείμενα δηλώνεται με τον ευθύ λόγο, με τον οποίο μεταφέρονται ασχολίαστα τα λόγια κάποιου, ή τον πλάγιο, με τον οποίο μεταφέρονται και ενδεχομένως σχολιάζονται από τον συγγραφέα τα λόγια κάποιου άλλου. Μερικές φορές χρησιμοποιείται ο ελεύθερος πλάγιος λόγος, όταν η φωνή κάποιου προσώπου και του συγγραφέα αναμειγνύονται και δεν διακρίνονται ξεκάθαρα.

Ευφημισμός: λέξη ή φράση που αντικαθιστά άλλη λέξη ή φράση ταμπού ή συμβάλλει στην αποφυγή τρομακτικών ή δυσάρεστων θεμάτων, πράξεων ή υποκειμένων. Π.χ. οι άνθρωποι δεν πεθαίνουν, φεύγουν/λέμε γραφεία τελετών όχι κηδεών, η επάρατος ή το κακό για τον καρκίνο, υπέρβαρος αντί χοντρός, χαρτί υγείας αντί χαρτί τουαλέτας κ.ά.

Θέμα και ρήμα: Οι γνωστές πληροφορίες βρίσκονται στο ονοματικό μέρος (το θέμα), στο πρώτο δηλαδή μέρος της πρότασης ενώ οι νέες πληροφορίες στο τελευταίο μέρος της πρότασης (στα δεξιά στον τρόπο γραφής του δυτικού πολιτισμού), δηλαδή στο ρηματικό μέρος. Π.χ. ο πρωθυπουργός της χώρας (θέμα) τάσσεται υπέρ της κατάργησης του πανεπιστημιακού ασύλου (ρήμα).

Στις εικόνες τα στοιχεία που βρίσκονται στα αριστερά τους (στον δυτικό πολιτισμό) είναι δεδομένα, ενώ αυτά που βρίσκονται στα δεξιά είναι άγνωστα/νέα. Στο πάνω μέρος των εικόνων τοποθετούνται τα ιδεώδη ενώ στο κάτω τα πραγματικά. Στο κέντρο τους βρίσκονται τα βασικά ενώ στο περιθώριο τα επικουρικά. Το κάδρο ή το πλαίσιο σε μια εικόνα ή μια άποψη/φράση, συνδέει τα στοιχεία που εμπιέρονται σε αυτό και επικεντρώνει την προσοχή σε ότι αυτό περιέχει (δίνει έμφαση). Το πλάνο (κοντινό ή μακρινό) καθορίζει τον βαθμό απόστασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον θεατή. Όταν το πρόσωπο σε μια εικόνα κοιτάζει τον θεατή επικοινωνεί άμεσα μαζί του· το αντίθετο συμβαίνει όταν δεν τον κοιτάζει. Το ίδιο συμβαίνει στην μετωπική οριζόντια γωνία λήψης, όπου εμπλέκεται ο θεατής, ενώ στην πλάγια οριζόντια γωνία λήψης ο θεατής αποστασιοποιείται. Όταν σε μια εικόνα η κάθετη γωνία λήψης είναι από κάτω προς τα πάνω θέλει να δώσει ύψος και να αναδείξει την ανωτερότητα ενός προσώπου· το αντίθετο συμβαίνει όταν η κάθετη γωνία λήψης της εικόνας είναι από πάνω προς τα κάτω.

Κατασκευή εικόνας ή πολυτροπικού κειμένου: όταν παρατηρούνται στοιχεία σκηνοθεσίας (π.χ. το στήσιμο στην κάμερα των προσώπων).

Κοινωνική αντίληψη: η κατανόηση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς ατόμων για κοινωνικές καταστάσεις μέσα από την ανάλυση προθέσεων, σκέψεων και πεποιθήσεων.

Λαϊκές λέξεις: εκφράζουν έννοιες που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή και τις ανθρώπινες δραστηριότητες και χρησιμοποιούνται αδιάλειπτα από τότε που εντάχθηκαν στο ελληνικό λεξιλόγιο (συμπεριλαμβάνουν και τις ξένες λέξεις). Οι λαϊκές και ξένες λέξεις κάνουν τον λόγο μας πιο απλό, κατανοητό και τον προσαρμόζουν στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα (μοντέρνο).

Λόγιες λέξεις είναι αυτές που επαναφέρουν τον γραπτό λόγο της αρχαίας ελληνικής ή νέες λέξεις με βάση στοιχεία (π.χ. ρίζες, καταλήξεις) από την αρχαία ελληνική. Οι λόγιες λέξεις απαντούν ως επιστημονική ορολογία ή χαρακτηρίζουν την επίσημη γλώσσα των επιστημονικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών ή πολιτικών κειμένων.

Λογική αντίφαση: η αλήθεια μιας πρότασης συνεπάγεται το ψεύδος μιας άλλης.

Λεξικοποίηση: Επιλογή λέξεων ή φράσεων με συγκεκριμένη πρόθεση. Πιο συγκεκριμένα: λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν αποδοκιμασία ή επιδοκιμασία/έπαινο. Ρήματα, επίθετα, ουσιαστικά και επιρρήματα μπορούν να δηλώνουν αποδοκιμασία ή έπαινο «χρωματίζοντας» αρνητικά ή θετικά μια πράξη. Π.χ. Δυστυχώς, ρεζιλεύτηκαν με την ανικανότητά τους στον αγώνα/Ενθουσίασε με την ευγενική του χειρονομία. Τα *κολακευτικά σχόλια και οι έπαινοι* προς τους αναγνώστες από τον συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, αποσκοπούν στο να «τοποθετηθούν» οι αναγνώστες ευνοϊκά απέναντί του. Οι σεξιστικές ή ρατσιστικές γλωσσικές εκφορές δηλώνουν τον τρόπο που οι λέξεις συνδέονται με κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες όπως η χρήση του αρσενικού γένους σε ουσιαστικά και αντωνυμίες και για το γυναικείο φύλο (π.χ. η βουλευτής, η δικαστής), η χρήση του θηλυκού γένους σε υποτιμημένα επαγγέλματα (π.χ. η πωλήτρια, η καθαρίστρια κ.ά.) και η χρήση λέξεων με θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο (π.χ. επαναστάτης, ταραχοποιός, αναρχικός κ.ά.).

Μεταφορά, παρομοίωση και αναλογία: στη μεταφορά η σημασία μιας λέξης επεκτείνεται αναλογικά και σε άλλες συγγενικές λέξεις που έχουν κάποια ομοιότητα με αυτή (συνήα οι μεταφορές δηλώνονται και με τη χρήση εισαγωγικών). Η παρομοίωση δηλώνεται με το σαν. Τόσο η μεταφορά, όσο και η παρομοίωση βασίζονται στο σχήμα της αναλογίας. Η μεταφορά περιγράφει ενώ η αναλογία εξηγεί. Στην πραγματικότητα η αναλογία είναι εκτεταμένη σύγκριση. Π.χ. Στα δελτία ειδήσεων ανοίγουν «παράθυρα» ενημέρωσης / Το βιβλίο μοιάζει με ένα παράθυρο στον κόσμο.

Μετωνυμία: λέξη ή φράση με την οποία μεταφέρονται ιδιότητες από ένα αντικείμενο ή μια έννοια σε ένα άλλο. Π.χ. η λέξη στέμμα αντί της λέξης βασιλιάς για να δηλώσει την εξουσία, η λέξη εκατό για να δηλώσει την αστυνομία κ.ά.

Ονοματοποίηση: η γλωσσική διαδικασία μετατροπής ενός ρήματος σε ένα όνομα, στην οποία μια πράξη μετατρέπεται σε ένα πράγμα ή κατάσταση χωρίς να διακρίνονται στοιχεία του ρήματος όπως τα πρόσωπα (οι δράστες), ο χρόνος και η έγκλιση. Π.χ. αντί να πούμε «είναι αναγκαίο να απαγορεύσουμε το κάπνισμα στα νοσοκομεία», λέμε «είναι αναγκαία η απαγόρευση του καπνίσματος στα νοσοκομεία».

Παθητικοποίηση: η γλωσσική διαδικασία μετατροπής της ενεργητικής φωνής σε παθητική, στην οποία παραλείπουμε τον δράστη. Π.χ. αντί να πούμε «πρέπει να επιβάλλουμε ποινές στους μαθητές που καπνίζουν», λέμε «πρέπει να επιβληθούν ποινές στους μαθητές που καπνίζουν», παραλείποντας αυτόν που θα επιβάλει ποινές.

Παράταξη: σύνδεση κύριων προτάσεων ή όμοιων δευτερεύουσων. Η αντιθετική παρατακτική σύνδεση διακρίνεται σε απλή αντιθετική με λέξεις όπως αλλά, μα, όμως, ωστόσο κ.ά. (π.χ. Προσπάθησε πολύ αλλά δεν τα κατάφερε) και σε επιδοτική αντιθετική σύνδεση με φράσεις όπως όχι μόνο...αλλά και, όχι μόνο δε...μα ούτε, όχι μόνο να μη...αλλά ούτε και να κ.ά. (π.χ. Όχι μόνο δεν τον ξαναείδαμε, αλλά ούτε μάθαμε τίποτα γι' αυτόν. / Όχι μόνο να μην υποχωρήσεις, αλλά ούτε να δεχτείς το διάλογο μαζί τους). Στο δεύτερο σκέλος της επιδοτικής αντίθεσης δηλώνεται έμφαση. Στην παράταξη ο λόγος είναι πιο απλός, σύντομος και κατανοητός.

Πληροφοριακό/ αποδεικτικό υλικό: επιχειρήματα ή τεκμήρια.

Προκατάληψη: αρνητική συνήθως στάση προς κοινωνικές ομάδες, η οποία προκύπτει μέσα από την αποδοχή στερεοτύπων.

Ρήματα: δηλώνουν πράξεις ή διαδικασίες. Τα *υλικά ρήματα* (κάνω) δηλώνουν δράσεις και ενέργειες που επιφέρουν αλλαγές (π.χ. παρουσιάζω, δίνω, μετατρέπω, προετοιμάζω κ.ά.). Τα *νοητικά ρήματα* (σκέφτομαι, αισθάνομαι, αντιλαμβάνομαι) δηλώνουν σκέψεις, αισθήματα και γνώσεις (π.χ. αναρωτιέμαι, γνωρίζω, ανησυχώ, βλέπω, χρειάζομαι κ.ά.). Τα *ρήματα συμπεριφοράς* δηλώνουν φυσιολογικές αντιδράσεις και είναι εν μέρει νοητικά και υλικά (π.χ. χαμογελώ, κοιτάζω, προσηλώνω το βλέμμα, κοιμάται κ.ά.). Τα *σχετιστικά ρήματα* (είμαι και έχω) δηλώνουν ταυτότητα και αποδίδουν γνωρίσματα ή την κατοχή κάποιου πράγματος ή προσώπου. Τα *λεκτικά ρήματα* είναι τα ρήματα μιλώ, λέω, ονομάζω κ.ά. Τέλος τα *υπαρξιακά* δηλώνουν ύπαρξη ή το ότι συμβαίνει κάτι. Η στατιστική ανάλυση των ρημάτων φανερώνει αν ο λόγος στο κείμενο είναι δυναμικός, συναισθηματικός, στοχαστικός κ.ά. και το αν τα πρόσωπα παρουσιάζονται να ενεργούν ή να υφίστανται.

Τα ρήματα στις εικόνες δηλώνονται με ανύσματα, οι τοπικοί προσδιορισμοί με το προσκήνιο και το παρασκήνιο, οι συγκρίσεις με το μέγεθος και την τοποθέτηση στον χώρο.

Ρηματικά πρόσωπα: εκφράζουν στάσεις

- ✓ Με τη χρήση του *πρώτου ενικού* γραμματικού προσώπου δηλώνεται προσωπική γνώμη ή στάση, καταγραφή βιωμάτων, εξομολογητικό ύφος, οικειότητα κ.ά.
- ✓ Με τη χρήση του *πρώτου πληθυντικού* γραμματικού προσώπου (πληθυντικός της μεγαλοπρέπειας) δηλώνεται καθολικότητα, συμμετοχή, σύμπνοια και επιδιώκει ο συγγραφέας να επηρεάσει ευνοϊκά τους αναγνώστες του.
- ✓ Με τη χρήση του *δεύτερου ενικού* προσώπου ο συγγραφέας/σχεδιαστής παρακινεί τον αναγνώστη του να κάνει κάτι ή του δίνει συμβουλές ή οδηγίες.
- ✓ Με τη χρήση του *δεύτερου πληθυντικού* προσώπου δηλώνεται η ευγένεια (πληθυντικός της ευγένειας) και παροτρύνονται οι αναγνώστες να κάνουν κάτι, να επιδείξουν κάποια συμπεριφορά κ.ά.
- ✓ Με το *τρίτο ενικό ή πληθυντικό* πρόσωπο ο συγγραφέας/σχεδιαστής προσπαθεί να είναι πιο αντικειμενικός και αποστασιοποιείται συναισθηματικά.

Στάση: συναισθηματική τοποθέτηση προς ένα πρόσωπο που σχετίζεται με αισθήματα συμπάθειας ή αντιπάθειας προς αυτό.

Στερεότυπο: έκφραση μιας συγκεκριμένης, ενδεχομένως αυθαίρετης, παραδοχής ή πεποιθήσης προς κάποια κοινωνική ομάδα ή μέλος της.

Στίξη: Με τη στίξη στον γραπτό λόγο δηλώνονται συχνά θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Λόγου χάρη με τη χρήση του θαυμαστικού δηλώνεται έκπληξη, επιδοκίμασία, θαυμασμός, χαρά, ελπίδα, φόβος κ.ά., με τη χρήση αποσιωπητικών αμυχών, συγκίνηση ή έντονα συναισθήματα, με τη χρήση ερωτηματικών απορία, αμφισβήτηση ή δισταγμός, με τη χρήση εισαγωγικών ειρωνεία ή αποδοκίμασία κ.ά. Π.χ.: Τι όμορφο μωρό! Θεέ μου! Είναι άραγε αληθινά τα συναισθήματά του; Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι και μέσα μαζικής «ενημέρωσης» Παραπάτησε ξαφνικά και... Επίσης, με τη χρήση αποσιωπητικών, αποσιωπούμε κάτι ή δεν λέμε κάτι επειδή είναι γνωστό (π.χ. μην το ξανακάνεις αυτό γιατί...).

Στον προφορικό λόγο και σε πολυτροπικά κείμενα ο επιτονισμός, η έμφαση και τα συναισθήματα δηλώνονται με τον τόνο της φωνής, τις παύσεις και τις διακοπές, τις κινήσεις του σώματος, τους μορφασμούς, τη μουσική, τα χρώματα κ.ά.

Συνεκδοχή: όταν χρησιμοποιούμε το μέρος ενός συνόλου αντί για το σύνολο, την ύλη αντί για το υλικό δημιουργημά ή εκείνο που παράγει αντί για εκείνο που παράγεται από αυτό. Π.χ. ο Έλληνας έχει φιλότιμο/ δεν έχω κεραμίδι να βάλω στο κεφάλι μου/ κ.ά.

Συνοχή: εξασφαλίζεται, κυρίως, με τη χρήση συνωνύμων, επαναλήψεων λέξεων, μεταφορών, παράλληλων δομών, αντωνυμιών και συνδετικών λέξεων. Οι συνδετικές λέξεις δηλώνουν νοηματικές σχέσεις όπως επιβεβαίωση (σίγουρα, βέβαια, πράγματι κ.ά.), αντίθεση (όμως, ωστόσο, ενώ, αντιθέτως κ.ά.), πρόσθεση πληροφοριών (επίσης, επιπλέον, ακόμη κ.ά.), αιτιολόγηση (καθώς, γιατί, επειδή, διότι, αφού κ.ά.), συμπέρασμα (π.χ. άρα, ώστε, επομένως, συνεπώς κ.ά.), χρονική σειρά, υπόθεση, σκοπό κ.ά.

Σύμβολα: «πολιτισμικά στερεότυπα», τα οποία διακρίνονται σε γλωσσικά (π.χ. ύμνοι, εμβατήρια) και σε μη γλωσσικά (π.χ. σημαίες, εθνόσημα κ.ά.), τα οποία δημιουργούν είτε θετικά συναισθήματα (π.χ. η εθνική σημαία δημιουργεί αισθήματα σεβασμού και περηφάνιας) είτε αρνητικά (π.χ. ρατσιστικά σύμβολα, η σβάστικα κ.ά.).

Συμπέρασμα, αναπόδεικτο: το συμπέρασμα που δεν απορρέει λογικά από επιμέρους προκείμενες.

Τεκμήρια: αποδεικτικά στοιχεία. Διακρίνονται σε παραδείγματα (ιστορικά ή από την καθημερινή ζωή), αποτελέσματα ερευνών που παρουσιάζονται ή δηλώνονται με τη χρήση στατιστικών και αριθμητικών δεδομένων, αλήθειες, ντοκουμέντα (εικόνες, απομαγνητοφωνήσεις συνομιλιών) κ.ά. Πολλές φορές για να πείσουμε κάποιους χρησιμοποιούμε λόγια κάποιων γνωστών διανοητών ή ειδικών για ένα θέμα είτε σε ευθύ λόγο με τη χρήση εισαγωγικών είτε σε πλάγιο. Επίσης, πολλές φορές χρησιμοποιούμε λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν το κύρος κάποιου θεσμού ή προσώπου, δίνοντας έμφαση στη δράση του με τη χρήση ενεργητικής σύνταξης, επαίνων κ.ά. Δεν είναι λίγες οι φορές που αναφέρουμε στοιχεία που απαντούν σε άλλο είδος κειμένου (λ.χ. σε ένα διαφημιστικό κείμενο προκειμένου να είμαστε πιο πειστικοί βάζουμε στοιχεία επιστημονικού λόγου όπως ορολογία, στατιστικά στοιχεία, μελέτες, τα λόγια κάποιων ειδικών κ.ά.). Τα κριτήρια του ελέγχου της αξιοπιστίας των τεκμηρίων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ΕΙΔΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΝ	ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΕΚΜΗΡΙΩΝ
Ιστορικά παραδείγματα	Έγκυρες ιστορικές πηγές
Παραδείγματα από την καθημερινή ζωή	Υποκειμενικές γνώμες ή κρίσεις
Αλήθειες	Ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα - διασταύρωση
Αποτελέσματα ερευνών – στατιστικά δεδομένα	Έγκυρος ερευνητικός οργανισμός – επαλήθευση δεδομένων
Απόψεις ειδικών	Στήριξη με επιστημονικά ευρήματα και τεκμηριωμένα συμπεράσματα
Ντοκουμέντα (εικόνες, βίντεο κ.ά.)	Αυθεντικά – μη σκηνοθετημένα και αλλοιωμένα – διασταύρωση από άλλες πηγές

Υπερβολή: η υπερβολική χρήση θαυμαστικών, υπερθετικών, επιθέτων ή επιρρημάτων καθώς και επαναλήψεων ίδιων λέξεων ή λέξεων που δηλώνουν την ίδια έννοια (υπερλεξικοποίηση). Ο 'λεκτικός πληθωρισμός' τονίζει κάποιο όνομα, θέμα ή αντικείμενο ή παρουσιάζει εμφαστικά μια πράξη και τις συνέπειές της. Π.χ. Η ταινία αυτή είναι ένα υπεραριστούργημα της παγκόσμιας διανοήσης, μια ταινία εκπληκτική, μοναδική και ασύγκριτη, μια ταινία που δεν πρέπει να χάσετε!

Υπόταξη: όταν στην περίοδο υπάρχει μια κύρια πρόταση η οποία στηρίζει άλλη ή άλλες δευτερεύουσες. Π.χ. Για να είναι η κριτική εποικοδομητική, θα πρέπει να συνοδεύεται από συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες θα καταδείξουν μεθόδους βελτίωσης που ενδεχομένως δεν μελετήθηκαν. Στην υπόταξη ο λόγος γίνεται πιο επεξηγηματικός και αναλυτικός (είναι χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου).

Χιούμορ: βασίζεται στην ανατροπή, στην απόκλιση από το αναμενόμενο. Η ανατροπή μπορεί να είναι μορφολογική ή σημασιολογική. Όταν το χιούμορ γίνεται εις βάρος κάποιων προσώπων, καταστάσεων ή απόψεων λέγεται γελοιοποίηση και όταν γίνεται εις βάρος αυτού που το κάνει λέγεται αυτοσαρκασμός. Το χιούμορ βασίζεται σε λογοπαίγνια (λέξεις ή φράσεις ή εικόνες που μοιάζουν φωνητικά ή στη μορφή αλλά διαφέρουν νοηματικά), αντιφάσεις, νεολογισμούς ή ανανοηματοδότηση λέξεων (δημιουργία νέων λέξεων ή αναλεξικοποίηση), υπερβολές, παραλληλισμούς, ανάμειξη λόγων, λαϊκών και ξένων λέξεων, πολυσημία μιας λέξης, παιχνίδι ανάμεσα στην κυριολεξία και τη μεταφορά κ.ά.

β. Στο στάδιο της κριτικής ανάγνωσης σε ομάδες

Κείμενα εργασίας

Πολιτικοί λόγοι στη Βουλή των Ελλήνων

Ερώτηση: Αφού διαβάσετε τους παρακάτω πολιτικούς λόγους για τη Συμφωνία των Πρεσπών και αξιοποιώντας τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης και τα αντίστοιχα κριτικά ερωτήματα, να επιχειρήσετε ομαδικά να καταγράψετε τις παρατηρήσεις σας, με σκοπό να κάνετε τη δική σας συλλογική κριτική ανάγνωση των κειμένων αυτών. Προσέξτε, η επιλογή των αποσπασμάτων αυτών μπορεί να υποκρύπτει σκοπιμότητες!

Αποσπάσματα από τον λόγο του Προέδρου της Αξιοματικής Αντιπολίτευσης

«Η Συμφωνία των Πρεσπών δεν θα έπρεπε ποτέ να είχε υπογραφεί και, βέβαια, δεν θα έπρεπε ποτέ να είχε φτάσει στη Βουλή των Ελλήνων προς κύρωση. Γιατί αποτελεί εθνική ήττα, που έχει ήδη ακυρωθεί στη συνείδηση του λαού. Και εθνικό λάθος, που προσβάλλει την αλήθεια και την Ιστορία της χώρας.»

«Ενημέρωσα όλους τους συμμάχους μας και το Ευρωπαϊκό Λαϊκό Κόμμα. Δεν δίστασα να διαφωνήσω ανοιχτά ακόμη και με ισχυρούς εταίρους όπως η Καγκελάριος Μέρκελ. Τα κατάπιε αυτά που λέγατε ότι άλλα λέω στο εσωτερικό και άλλα στο εξωτερικό. Τα κάνατε γαργάρα. Της μίλησα καθαρά, όπως καθαρά μιλώ και στους Έλληνες. Προτάσσοντας το εθνικό συμφέρον.»

«Ποτέ η Ελλάδα δεν είχε αναγνωρίσει μακεδονική γλώσσα. Ποτέ. Και αυτό που δεν τόλμησαν να πουν ούτε οι σκοπιανοί το λέτε εσείς. Συγχαρητήρια κ. Τσίπρα, λαμπρή διαπραγμάτευση κανατε. Δεν το λέμε μόνο εμείς, το ΝΑΤΟ το λέει. Η Συμφωνία αναγνωρίζει τους πολίτες αυτούς ως "Μακεδόνες" κι έτσι θα αναγράφονται και στα διαβατήριά τους.»

«Όλα κρίνονται σήμερα και αύριο που θα γίνει η ψηφοφορία. Όχι μεθαύριο. Η ώρα της ευθύνης είναι τώρα. Όχι αύριο. Οι υπεύθυνοι κρίνονται εδώ. Όχι αλλού. Και γι' αυτό η Νέα Δημοκρατία παίρνει θέση στην πλευρά της εθνικής αξιοπρέπειας: Καταγγιζουμε την Συμφωνία των Πρεσπών».

Αποσπάσματα από τον λόγο του Πρωθυπουργού

Θυμάμαι εγώ ότι ο Κώστας Καραμανλής ως Πρωθυπουργός είχε αναφερθεί με σαφήνεια πως «ο όρος Μακεδονία χρησιμοποιήθηκε πάντα για τον καθορισμό μιας ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής»-διαβάζω απόσπασμα από παρέμβασή του- «το μεγαλύτερο μέρος της οποίας βρίσκεται εκτός συνόρων της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, εξ ου και το όνομα», έλεγε, «θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει τον όρο Μακεδονία, αλλά να προηγείται ένα προσδιοριστικό επίθετο, προκειμένου να διακρίνεται από την ευρύτερη γεωγραφική περιοχή. Και είναι σαφές ότι οιαδήποτε σύνθετη ονομασία πρέπει να αντανακλά αυτήν τη γεωγραφική πραγματικότητα». Ποια γεωγραφική πραγματικότητα; Ότι στη σύγχρονη γεωγραφική περιοχή της Μακεδονίας, λίγο πάνω από το μισό κατέχει η Ελλάδα, ένα άλλο μεγάλο μέρος κατέχει η Βουλγαρία και ένα άλλο μέρος είναι αυτή η ΠΓΔΜ με τους Σκοπιανούς και ΠΓΔΜίτες, οι οποίοι κατά 70% είναι Σλάβοι, σλαβόφωνοι, Σλαβομακεδόνες, διότι μένουν στην περιοχή της Μακεδονίας και ένα 30% αλβανικής εθνοτικής καταγωγής.

Τι πετύχαμε, λοιπόν εμείς; Πετύχαμε, πρώτον, σύνθετο όνομα με γεωγραφικό προσδιορισμό. Αυτό, δηλαδή, που υποχρεώσαμε τους γείτονές μας να αλλάξουν το συνταγματικό τους όνομα, με το οποίο είχαν ήδη αναγνωριστεί από πάνω από εκατόν τριάντα φορές και από «Δημοκρατία της Μακεδονίας» σκέτο να το κάνουν «Δημοκρατία της Βόρειας Μακεδονίας», ώστε αύριο τα παιδιά μας όταν μπαίνουν στο ίντερνετ και πατούν το λήμμα «Μακεδονία», να βγαίνει ο Λευκός Πύργος και να μην βγαίνουν τα Σκόπια. Αυτό πετύχαμε εμείς!

Δεύτερον, πετύχαμε το «erga omnes» έναντι όλων και για κάθε χρήση. Τούτο σημαίνει ότι η χρήση αυτή δεν θα χρησιμοποιείται μόνο στις διεθνείς σχέσεις της χώρας με άλλες χώρες και με διεθνείς οργανισμούς, αλλά θα αφορά και το εσωτερικό της χώρας όπου αναγκάζονται, αλλάζουν το σύνταγμα τους, κατεβάζουν τις πινακίδες από τα αεροδρόμια τους από τους δρόμους τους, δεν θα μπορούν να έχουν κρατικό θέατρο Μακεδονικό, θα έχουν της Βόρειας Μακεδονίας, δεν μπορούν να έχουν εθνική ομάδα Μακεδονική, θα έχουν εθνική ομάδα της Βόρειας Μακεδονίας. Αυτά τα λίγα...

Τι έλεγε, λοιπόν, ο αείμνηστος Ευάγγελος Αβέρωφ το 1959; «Πρώτον, εις την Ελληνική Μακεδονία δεν ομιλείται η μακεδονική γλώσσα, η οποία ομιλείται εις τα Σκόπια και έχει και γραμματική και συντακτική. Στην Ελληνική Μακεδονία ομιλείται ένα τοπικό ιδίωμα, το οποίο δεν έχει καμία σχέση με τη μακεδονική γλώσσα...». Η δήλωση αυτή γιατί είναι αποκαλυπτική; Διότι με μία και μόνη κίνηση κατεδαφίζει όλες αυτές τις αντιεπιστημονικές, τις πατριδοκάπηλες ανοησίες που έχουν κατατεθεί το τελευταίο διάστημα στη δημόσια συζήτηση. Αφενός ο Ευάγγελος Αβέρωφ με την ιδιότητα του Υπουργού Εξωτερικών αναγνωρίζει το προφανές, ότι εκτός από την Ελληνική Μακεδονία υπάρχει και άλλη Μακεδονία που δεν είναι Ελληνική, όταν λέει «εις την Ελληνική Μακεδονία». Διαφορετικά θα χρειαζόταν άλλος προσδιορισμός.

Μας κατηγορείτε, επίσης, ακόμα και για το θέμα της ιθαγένειας στα διαβατήρια. Επί είκοσι πέντε χρόνια οι γείτονές μας που τους αποκαλείτε Σκοπιανούς, έρχονται εδώ στην Ελλάδα, κάνουν τα μπάνια τους στη Χαλκιδική, κάνουν τις βόλτες τους στην πλατεία Συντάγματος -και καλά κάνουν οι άνθρωποι γιατί ενισχύουν τον τουρισμό μας- αλλά τα διαβατήριά τους δεν γράφουν «Σκοπιανού». Γράφουν «Μακεδόνες» σκέτο. Εσείς είκοσι πέντε χρόνια που ήσασταν; Γιατί το επιτρέψατε αυτό είκοσι πέντε χρόνια;

Πού ήσασταν το 2008-2009, όταν έγινε η διαπραγμάτευση και απελευθερώθηκε το καθεστώς για τα διαβατήρια των πολιτών της γειτονικής χώρας ως χώρας Σένγκεν; Πού ήσασταν, ρε παιδιά, εσείς οι μακεδονομάχοι τόσα χρόνια; Οποία υποκρισία!

Αποσπάσματα από τον Λόγο του Γενικού Γραμματέα του ΚΚΕ

«Η Συμφωνία που υπογράψαμε με τον κ. Ζάεφ, ήταν στο πλαίσιο των αμερικανονατοϊκών σχεδιασμών...».

«Τα επικίνδυνα σχέδια του ΝΑΤΟ δεν τα αμφισβητεί ούτε η Ν.Δ. Υπάρχει πλήρης ταύτιση και συμφωνία. Ο ΣΥΡΙΖΑ της έχει πάρει τη μπουκιά από το στόμα, και κάνει όσα δεν προλάβει να κάνει η ίδια η Ν.Δ.».

«Θεωρείτε κ. Τσίπρα επίτευγμα μια επαίσχυντη συμφωνία, αμερικανικού σχεδιασμού για να μπει στο ΝΑΤΟ η ΠΓΔΜ. Αυτή είναι η ουσία της συμφωνίας».

γ. Στο στάδιο της ατομικής κριτικής ανάγνωσης

1. Κείμενα εργασίας σχετικά με τους πρόσφυγες

1^ο κείμενο: Κοινή δήλωση στον Τύπο των ανεξάρτητων δημοτικών συμβούλων του Δήμου Μεσολογγίου, Σπύρου Διαμαντόπουλου και Ντίνου Γιαννόπουλου για το θέμα της φιλοξενίας των προσφύγων στο Μεσολόγγι, δημοσιευμένη στην ηλεκτρονική εφημερίδα MessolonghiNews (messolonghinews.blogspot.com), στις 27 Νοεμβρίου 2018.



Τρίτη, 27 Νοεμβρίου 2018

Συνεδρίαση του δημοτικού συμβουλίου Μεσολογγίου για τη φιλοξενία των προσφύγων ζητούν οι δημ. σύμβουλοι Κ. Γιαννόπουλος και Σπ. Διαμαντόπουλος



Με κοινή τους δήλωση οι ανεξάρτητοι δημοτικοί σύμβουλοι Μεσολογγίου **Σπύρος Διαμαντόπουλος** και **Ντίνος Γιαννόπουλος** εκφράζουν την αντίθεση τους στη φιλοξενία προσφύγων στο Μεσολόγγι, επικυλώνοντας την αρνητική οικονομική κατάσταση της περιοχής και ζητούν την σύγκλιση του δημοτικού συμβουλίου για το ζήτημα που ανέκυψε. **Αναλυτικά στη δήλωσή τους αναφέρουν:**

Φώτης Σκληρός



Υποψήφιος Περιφερειακός Σύμβουλος Δυτ. Ελλάδας με τον συνδυασμό "Όλα από την Αρχή"

ΚΕΝΤΡΟ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ "Όλγα Στεφανάτου"



«Όλη η πόλη είναι σοκαρισμένη από τις εξελίξεις με το θέμα της φιλοξενίας μεταναστών. Πολλά αναπάντητα ερωτήματα για το παρόν και το μέλλον. Μερικά από αυτά είναι:

1. Πως είναι δυνατό να αγνοείτε κύριοι της κυβέρνησης τη βούληση της τοπικής κοινωνίας σε ένα πολύ σοβαρό θέμα και να εγκρίνετε μία αίτηση ενός επιχειρηματία χωρίς να διερευνήσετε ακόμα και το σημείο που θα στεγαστούν και τη συσχέτισή του με την ανάπτυξη της πόλης;

2. Πότε περιμένετε να ενημερώσετε τον κόσμο του Μεσολογγίου επίσημα για το ποιο ακριβώς είναι αυτοί οι άνθρωποι και πόσοι, σε τι κατάσταση υγείας βρίσκονται, για πόσο διάστημα θα παραμείνουν εδώ;

3. Πρόκειται να έρθουν κι άλλοι και πόσοι; Ποιο είναι το όριο; Αν όλοι κάνουν αιτήσεις να φιλοξενηθούν μετανάστες τι θα συμβεί; θα γίνει κι αυτό δεκτό; θα μετατρέψουμε το Μεσολόγγι σε αποθήκη ψυχών και τους κατοίκους του σε μοντέρνους Ελεύθερους Πολιορκημένους;

Θέλουμε να εκφράσουμε τη θέση μας δημόσια και καθαρά για το θέμα. Η μικρή μας πόλη, η οποία δέχθηκε ένα τεράστιο πλήγμα το 2013 με το θέμα του ΤΕΙ, εν συνεχεία με το κλείσιμο της Μαρίνας και το οριστικό κλείσιμο του στρατοπέδου, δεν έχει άλλα περιθώρια.

Το πρόσκαιρο κέρδος που θα προέλθει από τη συγκεκριμένη παροχή υπηρεσιών θα είναι πιθανότατα η οριστική ταφόπλακα στον τουρισμό της περιοχής μας.

Ταυτόχρονα υπάρχουν πολλά ερωτήματα για τα θέματα ασφάλειας και της παραβατικότητας σε μια περιοχή που έτσι και αλλιώς τα τελευταία χρόνια πλήττεται ποικιλοτρόπως. Δε χωράει λοιπόν καμία αμφιβολία ότι δεν υπάρχουν περιθώρια τέτοιου είδους φιλοξενίας στην πόλη μας και ειδικά στο συγκεκριμένο σημείο.

Ζητάμε από την κυβέρνηση και τον επιχειρηματία να ακυρωθεί η συγκεκριμένη σύμβαση και στο εξής να λαμβάνεται υπόψη η τοπική κοινωνία και οι αποφάσεις του Δημοτικού μας Συμβουλίου. Τονίζουμε ότι αναγνωρίζουμε το πρόβλημα και φυσικά δεν έχουμε τίποτα με τους δυστυχημένους και κατατρεγμένους αυτούς ανθρώπους. Δεν μπορεί όμως το Μεσολόγγι να γίνει η λύση του προβλήματος αγνοώντας τις επιπτώσεις.

Ζητάμε για άλλη μια φορά να γίνει Δημοτικό Συμβούλιο για το θέμα. Πρόκειται για ένα πολύ σοβαρό γεγονός και πρέπει με αυτό να ασχοληθεί το ανώτατο όργανο Διοίκησης της πόλης με τη συμμετοχή απαραίτητα όλων των βουλευτών, των εκπροσώπων της περιφέρειας, όσων φορέων και δημοτών επιθυμούν και με απόψεις οι οποίες θα καταγράφονται όπως γίνεται στα δημοτικά συμβούλια.

Η άποψή μας είναι ξεκάθαρη και δεν πρόκειται να συμμετέχουμε σε καμία σύσκεψη η οποία θα γίνει με εντελώς απροσδιόριστο κοινό, χωρίς καταγραφή πιθανότατα και σίγουρα χωρίς καμία νομιμοποίηση λήψης απόφασης για ένα σοβαρότατο θέμα όπου θα πρέπει οι κινήσεις του Δημάρχου να θωρακίζονται και από τις αποφάσεις του Δημοτικού Συμβουλίου.

Άμεσα σύγκλιση Δημοτικού συμβουλίου για όσο χρόνο χρειαστεί και όσες φορές κι αν χρειαστεί μέχρι να δοθεί λύση στο θέμα».

2^ο κείμενο: Η επιστολή του Υπουργού Μεταναστευτικής Πολιτικής, Δημήτρη Βίτσα, προς τον Δήμαρχο Μεσολογγίου, Νίκο Καραπάνο, σχετικά με την απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου Μεσολογγίου, η οποία αντιτίθεται στη διαμονή προσφύγων στην πόλη, δημοσιευμένη στην ιστοσελίδα του ραδιοφωνικού σταθμού Αθήνα 9.84, στις 23 Νοεμβρίου 2018. <http://athina984.gr/wp-site/2018/11/23/epistoli-d-vitsa-pros-ton-dimarcho-mesologgiou-gia-tin-amisi-ypodochis-prosfygon/>



ΑΘΗΝΑ 9.84 ΔΕΛΤΙΑ ΕΙΔΗΣΕΩΝ ΕΚΠΟΜΠΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Home > ΜΟΝΟ ΣΤΟΝ ΑΘΗΝΑ 9.84 > Επιστολή Δ. Βίτσα προς τον Δήμαρχο Μεσολογγίου για την άρνηση υποδοχής προσφύγων



ΜΟΝΟ ΣΤΟΝ ΑΘΗΝΑ 9.84

Επιστολή Δ. Βίτσα Προς Τον Δήμαρχο Μεσολογγίου Για Την Άρνηση Υποδοχής Προσφύγων

Νοέ 23, 2018, 21:43 Μμ 0 281

Κύριε Δήμαρχε,

Όταν ενημερώθηκα ότι το Δημοτικό Συμβούλιο της Ιεράς Πόλεως του Μεσολογγίου θα συνεδριάσει με θέμα «σχετικά με το ενδεχόμενο φιλοξενίας προσφύγων», θεώρησα στην αρχή ότι μάλλον πρόκειται περί ψευδούς είδησης (fake news).

Δυστυχώς, η επιστολή σας που περιέχει και το ψήφισμα του Δ.Σ. επιβεβαίωσε τις πληροφορίες μου. Για να είμαι ξεκάθαρος και ευθύς απέναντί σας, σάς τονίζω ότι είμαι έκπληκτος και οργισμένος.

Το Δημοτικό Συμβούλιο της πόλης σύμβολο του αγώνα για την Ελευθερία, την Ισότητα και την Αδελφότητα, της πόλης εικόνισμα για την ανθρωπιά και την αλληλεγγύη ψηφίζει ότι είναι αντίθετο «στη διαμονή ή παραμονή προσφύγων σε ιδιωτικούς και δημόσιους στεγασμένους χώρους».

Ξεκάθαρα πια: ποιοι είσαστε και ποιους νομίζετε ότι εκπροσωπείτε; Το χρώμα που πατάτε είναι ποτισμένο με τον ιδρώτα και το αίμα ανθρώπων που το πρόσφεραν για την Ελευθερία και τις πανανθρώπινες Αξίες. Μεσολογγίτες, Σουλιώτες, αλλά και άνθρωποι από άλλες γωνιές της γης, όπως ο Μπαίρον, θυσιάστηκαν γι' αυτά και με την ηρωική τους Έξοδο έφυγαν πρόσφυγες σε άλλα μέρη της Ελλάδας και όχι μόνο. Και εσείς, αρνείστε να φιλοξενηθούν στον χώρο, που δεν είναι δικός σας, δεν είναι ιδιοκτησία σας, 150 κατατρεγμένοι άνθρωποι για λίγους μήνες;

Επικαλείστε λόγους ιστορικούς και θρησκευτικούς. Παρακαλώ να ξαναδιαβάσετε την ιστορία του Μεσολογγίου για να δείτε την ανοιχτή αγκαλιά των προγόνων σας, αλλά και των σημερινών κατοίκων. Να ξαναδιαβάσετε τα ιερά κείμενα για να βρείτε το απόσπασμα που λέει ότι πρόσφυγας ήμουν και μού άνοιξες την πόρτα σου και γι' αυτό θα κληρονομήσεις την βασιλεία των ουρανών. Ή μήπως καλός αλλόθρησκος είναι αυτός που έρχεται γεμάτος χρυσάφι και ομόλογα στην τσέπη και κακός αλλόθρησκος είναι αυτός που δεν μπορεί να προσφέρει πάνω από 150 – 200 ευρώ το μήνα στην τοπική αγορά;

Και αν νιώθετε ότι απειλείται η ασφάλειά σας (από ποιον άραγε;), έχετε τη δυνατότητα να απευθυνθείτε στο οικείο αστυνομικό τμήμα. Όμως, προσωπικά σάς καλώ, ούτε να φοβάστε, ούτε να σπέρνετε τον φόβο.

Και αυτά τα περί «αλλοίωσης του πληθυσμιακού ισοδύναμου» τί είναι; 150 άνθρωποι αλλοιώνουν την πληθυσμιακή σύνθεση του Μεσολογγίου; Άραγε το ίδιο κάνουν οι επισκέπτες και οι τουρίστες; Η υπάρχουσα αραβική κοινότητα εδώ και δεκαετίες στο Αγρίνιο, αλλοίωσε μήπως το «πληθυσμιακό ισοδύναμο» της περιοχής;

Κι ακόμη, σοβαρά θεωρείτε ότι τα ξενοδοχεία είναι χώρος εγκλεισμού; Ούτε τα ξενοδοχεία, ούτε οποιοσδήποτε άλλος χώρος δεν αποτελεί χώρο εγκλεισμού όταν οι άνθρωποι κυκλοφορούν ελεύθερα και έχουν σεβασμό για τον συνάνθρωπό τους.

Κι αλήθεια όταν συναντήσετε στην ΚΕΔΕ τους Δημάρχους Λέσβου, Χίου, Σάμου, Κω και Λέρου, τί θα τους πείτε; Εσείς θέλετε να αποσυμφορηθούν τα νησιά μας, αλλά εγώ δεν θέλω να φιλοξενήσω στην πόλη μου ούτε τους ελάχιστους πρόσφυγες ως ένδειξη αλληλεγγύης;

Κύριε Δήμαρχε,

Τον Μάρτιο του 2018 παρευρεθήκατε στην παρέλαση στο Tarpon Springs των ΗΠΑ, για την επέτειο της Ελληνικής Επανάστασης. Οι άνθρωποι που συναντήσατε είναι κύρια απόγονοι ελλήνων μεταναστών και προσφύγων που ο πόλεμος και η φτώχεια τους έδωξε από τα πάτρια εδάφη. Συμβιώνουν αρμονικά με ανθρώπους κάθε φυλής και χρώματος. Έχουν πολλά να μάθουν σε όσους υποκινούνται από αισθήματα ξενοφοβίας.

Τί σας ζητώ; Να σταθείτε ανεκτικοί, φιλόξενοι και υποστηρικτικοί σε περίπου 150 ανθρώπους για 4 με 5 μήνες. Δεν μπορείτε; Νομίζω ότι θα πρέπει να το αντέξετε.

Καταλαβαίνω ότι τα λόγια μου είναι έντονα, αλλά φτάνει πια. Ότι έχω κατά καιρούς πει, έχει γίνει. Σάς είπα πως δεν θα δημιουργήσω Κέντρο Φιλοξενίας στο ΚΕΝ Μεσολογγίου, αλλά θα δημιουργηθεί Πολεμικό Μουσείο και Συνεδριακό Κέντρο. Και τότε αντίθετος ήσασταν, αλλά ο χρόνος απέδειξε το δίκαιο των ισχυρισμών μου, ενώ και εσείς πριν λίγες ημέρες παρευρεθήκατε στα εγκαίνια.

Τι σας ζητώ τώρα; Να συνεργαστείτε. 6.000 ευάλωτοι αιτούντες άσυλο μεταφέρονται με ευθύνη του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής, με την χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και με διαχείριση του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, από τα νησιά μας στην Ενδοχώρα μας. Περί τους 150 θα φιλοξενηθούν σε ξενοδοχείο στο Μεσολόγγι, όπως γίνεται σε όλες σχεδόν τις πόλεις στην Ελλάδα.

Βοηθήστε αυτή την προσπάθεια. Ούτως ή άλλως δεν έχετε την αρμοδιότητα να την εμποδίσετε. Θα είναι καλό και για την πόλη και για την ψυχή σας. Ρωτήστε ομολόγους σας σε 40 πόλεις στην ηπειρωτική Ελλάδα, όπου διαμένουν και φιλοξενούνται σε Κέντρα Φιλοξενίας, όχι λίγες δεκάδες, αλλά αρκετές εκατοντάδες άνθρωποι.

Μπείτε μπροστά σε έναν αγώνα αλληλεγγύης και ανθρώπινων Αξιών, μην συμπαρατάσσετε με όσους σπέρνουν φόβο και μίσος. Έχετε το απόθεμα ψυχής να το κάνετε και σίγουρα, το έχουν οι προοδευτικοί πολίτες της Ιεράς μας Πόλης.

3^ο κείμενο: Σκίτσο του Τάσου Αναστασίου, δημοσιευμένο στην εφημερίδα Αυγή και αναδημοσιευμένο στην ιστοσελίδα Pireasnews (http://www.pireasnews.gr/2015/04/blog-post_120.html), συνοδευόμενο από σχόλιο ενός αναγνώστη στις 21 Απριλίου 2015.

21 Δεφ 2015 **ΠΕΙΡΑΙΑΣ : Κατακραυγή για την γελοιογραφία της "ΑΥΓΗΣ"** A+ A- Print Email Find...



Καλημέρα σε όλους...
Με μια κατάντυστη γελοιογραφία η "ΑΥΓΗ" (επίσημη εφημερίδα του ΣΥΡΙΖΑ) προσπαθεί να δείξει πόσο ρατσιστές είναι οι Έλληνες απέναντι στους "πρόσφυγες" που μπαίνουν κατά χιλιάδες τις τελευταίες ημέρες στη Χώρα μας ταυτίζοντας τους με τους Έλληνες της Μικράς Ασίας που ήρθαν στην από δω όχθη του Αιγαίου μετά την εθνική τραγωδία του '22 στη Σμύρνη!
Μάλιστα παρουσιάζει τους ΠΕΙΡΑΙΩΤΕΣ ως ρατσιστές εναντίον των ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΩΝ και των ΠΟΝΤΙΩΝ που κατέφθαναν στον Πειραιά τον Αύγουστο του 1922...

Για τα πολιτικά μυσάλα της ΑΥΓΗΣ, οι Έλληνες της Μικράς Ασίας που είχαν πολεμήσει για την Πατρίδα και έφυγαν βίαια απ τα παράλια της Μικράς Ασίας είναι ακριβώς το ίδιο με τους αλλόφυλους ισλαμιστές που έρχονται από τη Συρία, το Πακιστάν και το Μπαγκλαντές για να ζήσουν καλύτερα εδώ. Αυτή η γελοιογραφία παραχαράσσει την ιστορική αλήθεια και προσβάλλει βάνουσα το αίμα των προγόνων μας Μικρασιατών-Αδελφών μας καθώς και την ιστορική μνήμη των σημερινών Μικρασιατών και Ποντίων που ζουν και διαπρέπουν σήμερα στην Πατρίδα μας.

Κύριοι της ΑΥΓΗΣ, ντροπή σας.
ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ

2. «Οριστικές» ομάδες των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό

Ομοδοποιημένες Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό	
Α' ομάδα στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης: διερεύνηση μέσου δημοσίευσης και ταυτότητας συγγραφέων/σχεδιαστών	
1.	Διερευνώ αν το κείμενο είναι επώνυμο ή ανώνυμο
2.	Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης ελέγχεται από κάποιον φορέα ή οργανισμό (Υπουργείο, Πανεπιστήμιο κ.ά. /edu, org, gov)
3.	Διερευνώ τον χρόνο δημοσίευσης και το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο του κειμένου
4.	Διερευνώ τον σκοπό του κειμενικού είδους (π.χ. διαφήμιση κ.ά.)
5.	Διερευνώ το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας/σχεδιαστής
6.	Διερευνώ αν το μέσο δημοσίευσης έχει κάποια συντακτική/επιστημονική επιτροπή
7.	Διερευνώ την ταυτότητα των μελών της συντακτικής/επιστημονικής επιτροπής ενός μέσου δημοσίευσης
8.	Διερευνώ αν στο κείμενο υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές ή παραπομπές σε ερευνητικά στοιχεία
9.	Διερευνώ τη σοβαρότητα του μέσου δημοσίευσης, κρίνοντας το ύψος του (π.χ. αν υπάρχουν σε αυτό υβριστικά σχόλια)
10.	Διερευνώ την ταυτότητα του συγγραφέα/σχεδιαστή, αναζητώντας πληροφορίες γι' αυτόν σε βιβλία, περιοδικά, μηχανές αναζήτησης (π.χ. google, bing, yahoo κ.ά.) ή σε ιστοσελίδες (όπως biblionet, wikipedia κ.ά.) και μελετώντας το βιογραφικό του σημείωμα, τίτλους βιβλίων ή κριτικές/σχόλια για το έργο του
11.	Διερευνώ/προβλέπω τη στάση του συγγραφέα/σχεδιαστή απέναντι στο θέμα του (θετική ή αρνητική), παρατηρώντας τίτλους, υπότιτλους, εικόνες κ.ά.
Β' ομάδα στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης: διερεύνηση οπτικών και κατηγοριών ανθρώπων	
1.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω οπτικές που προβάλλονται
2.	Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που προβάλλονται
3.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω βεβαιωτικές λέξεις/φράσεις, λέξεις/φράσεις που δηλώνουν προσωπική γνώμη και/ή τρόπους που δηλώνουν έμφαση (π.χ. έκταση λόγου, εμφατικές θέσεις, λέξεις ή φράσεις έμφασης, με έντονα γράμματα, με κεφαλαία γράμματα κ.ά.)
4.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω τις εγκλίσεις (π.χ. οριστική εγκλίση) τους χρόνους (π.χ. τον ενεστώτα) και/ή τα γραμματικά πρόσωπα (π.χ. πρώτο ενικό)
5.	Κρατώ σημειώσεις για οπτικές που υποτιμώνται ή παραλείπονται
6.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται
7.	Κρατώ σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται και τα χαρακτηριστικά τους
8.	Κρατώ σημειώσεις για κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται και τα χαρακτηριστικά τους
9.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω και οργανώνω σε πίνακα με βάση τα είδη τους (π.χ. υλικά, νοητικά, λεκτικά κ.ά.) και τα υποκείμενά τους
10.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω ονοματικές φράσεις (ονοματοποίηση)
11.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω ρήματα σε ενεργητική ή παθητική φωνή και την αντίστοιχη σύνταξη
12.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω αντωνυμίες, ρήματα ή άλλες λέξεις που δηλώνουν τη διάκριση ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί»
13.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω διάφορα ρητορικά σχήματα ή σχήματα λόγου που δηλώνουν παραλληλισμό ή σύγκριση (π.χ. αντιθέσεις, αναλογίες, μεταφορές, μετωνυμίες, ευφημισμούς κ.ά.)
14.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω λέξεις/φράσεις που δηλώνουν είτε επιδοκιμασία και θετικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς είτε αποδοκιμασία και αρνητικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για στερεότυπα, κοινωνικές αντιλήψεις ή κατηγορίες ανθρώπων και την υπερβολική τους χρήση
15.	Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που προβάλλονται (και τα χαρακτηριστικά τους), τις οπτικές και τις κατηγορίες ανθρώπων που υποτιμώνται ή παραλείπονται (και τα χαρακτηριστικά τους) και τους γλωσσικούς/σημειωτικούς τρόπους της προβολής, υποτίμησης ή παράλειψης/απόκρυψης
16.	Προβληματίζομαι/αναρωτιέμαι για τις οπτικές και τα πρόσωπα του κειμένου, συνδέοντας το κείμενο με τις δικές μου γνώσεις και εμπειρίες
17.	Κρατώ σημειώσεις για τους προβληματισμούς και τις σκέψεις μου, για τις οπτικές και τα πρόσωπα του κειμένου, συνδέοντας το κείμενο με τις δικές μου γνώσεις και εμπειρίες
Γ' ομάδα στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης: διερεύνηση πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού και λογικής του οργάνωσης	
1.	Εντοπίζω/υπογραμμίζω τα επιχειρήματα και χαρακτηρίζω/διακρίνω τα τεκμήρια
2.	Κρατώ σημειώσεις για τα επιχειρήματα και τις κατηγορίες των τεκμηρίων
3.	Αριθμώ την ποσότητα των αποδεικτικών στοιχείων (επιχειρημάτων και τεκμηρίων) και τα αντιστοιχώ στη βασική θέση ή τις θέσεις που υποστηρίζουν
4.	Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη στον οποίο σημειώνω τη βασική θέση ή τις θέσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, τον αριθμό και το είδος των αποδεικτικών στοιχείων που τη/τις υποστηρίζουν
5.	Διερευνώ την αντικειμενικότητα, πειστικότητα, σαφήνεια και αξιοπιστία του πληροφοριακού/αποδεικτικού υλικού (π.χ. έλεγχος ύπαρξης στερεοτύπων μέσα από γλωσσικές/σημειωτικές εκφορές, διασταύρωση πληροφοριών από άλλες πηγές πληροφόρησης, έλεγχος για το αν το πληροφοριακό υλικό είναι αυθεντικό ή σκηνοθετημένο, έλεγχος ύπαρξης προκαταλήψεων ή στερεοτύπων, εντοπισμός ασαφειών κ.ά.)
6.	Διερευνώ τη λογική οργάνωση του κειμένου/των κειμένων, παρατηρώντας τους τρόπους σύνδεσης των πληροφοριών (συνοχή και αλληλουχία) και εντοπίζοντας νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιωμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα
7.	Κρατώ σημειώσεις για προβλήματα που εντοπίζω σχετικά με τη λογική οργάνωση του κειμένου/των κειμένων (συνοχή, αλληλουχία, νοηματικές αντιφάσεις, βεβαιωμένες γενικεύσεις ή αναπόδεικτα συμπεράσματα)
8.	Σχεδιάζω έναν πίνακα ή εννοιολογικό χάρτη με τα προβλήματα αντικειμενικότητας, αυθεντικότητας, αξιοπιστίας, πειστικότητας, σαφήνειας ή λογικής οργάνωσης και τις αντίστοιχες κειμενικές αναφορές
Δ' ομάδα στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης: διερεύνηση συναισθηματικής επίδρασης στον αναγνώστη	
1.	Διερευνώ τη συναισθηματική επίδραση της χρήσης του λεξιλογίου, της στίξης ή των σημειωτικών τρόπων (π.χ. επάινων ή φυλικών προσφωνήσεων στους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν κοινή αντίληψη του συγγραφέα/σχεδιαστή με τους αναγνώστες, λέξεων/φράσεων που δηλώνουν ειρωνεία ή χιούμορ, ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας, λόγων, λαϊκών ή ξένων λέξεων, συνθημάτων, επαναλήψεων ή υπερβολών, λέξεων/φράσεων φορτισμένων συναισθηματικά, σύμβολων, συγκινησιακών εικόνων κ.ά.)
2.	Διερευνώ τη συναισθηματική επίδραση γραμματικών προσώπων και εγκλίσεων (π.χ. τη χρήση προτροπικής υποτακτικής ή προστακτικής σε συνδυασμό με τη χρήση του δεύτερου γραμματικού προσώπου ή τη χρήση του πρώτου γραμματικού προσώπου σε συνδυασμό με τη χρήση οριστικής ή υποτακτικής κ.ά.)
3.	Διερευνώ τη συναισθηματική επίδραση κοινών εικόνων, εμπειριών ή αντιλήψεων, οι οποίες αποτυπώνονται μέσα από περιγραφές ή αφηγήσεις του συγγραφέα/σχεδιαστή
4.	Σχεδιάζω έναν πίνακα στον οποίο σημειώνω τις γλωσσικές/σημειωτικές επولوجές που ο συγγραφέας/σχεδιαστής υιοθετεί, προκειμένου να με επηρεάσει συναισθηματικά και τις αντίστοιχες κειμενικές παραπομπές

Γ. Στη φάση των ΣΥ.Κ.Α.Κ.

1. Κείμενα διδασκαλιών/κριτικών αναγνώσεων

1^η διδασκαλία

Κείμενο: Πολιτικό σκίτσο/γελοιογραφία

του Αντώνη Νικολόπουλου (Soloup), δημοσιευμένη στο DEMOCRISIS, CartoonFair 2019 από τη Λέσχη Ελλήνων Γελοιογράφων, Αθήνα 2019.



Η ΑΝΕΡΓΙΑ ΜΕΓΑΛΩΝΕΙ, ΤΑ ΕΡΓΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΣΥΡΡΙΚΝΩΝΟΝΤΑΙ, Η ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΤΑΡΡΕΩΣΗ, ΟΙ ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΕΣ ΑΠΑΓΟΡΕΥΟΝΤΑΙ...

ΠΟΥ ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΙΔΕΩΔΗ;

ΓΙΑ ΠΕΡΙΜΕΝΕ! ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ Ο ΚΑΘΕΝΑΣ ΕΙΝΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΕΝΑ ΑΣΤΕΙΟ ΣΚΙΤΣΟ ΤΟΥ ΜΩΑΜΕΘ.

www.soloup.net anthropolikos.ws

Democrisis

Democrisis

Democrisis

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι παρατηρούμε όχι μόνο τι λέει το κείμενο αλλά και *πώς* το λέει και *γιατί* το λέει. Σημαίνει ότι διαβάζουμε αργά και προσεκτικά, ότι ξαναδιαβάζουμε και προσπαθούμε να εμβαθύνουμε στην ανάγνωσή μας.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι ερχόμαστε «σε αντιπαράθεση» ή σε «συνομιλία» με το κείμενο και το αξιολογούμε. Αξιολογούμε τις προθέσεις, τις σκοπιμότητες, την ιδεολογική τοποθέτηση, την αξιοπιστία κ.ά. του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, την αξιοπιστία του μέσου δημοσίευσης, την αντικειμενικότητα και πειστικότητα των πληροφοριών (επιχειρημάτων ή αποδεικτικών στοιχείων) που αναφέρονται στο κείμενο, και τους τρόπους, γλωσσικούς ή σημειωτικούς, που ο συγγραφέας/σχεδιαστής του επιχειρεί να μας επηρεάσει συναισθηματικά.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι αντιλαμβανόμαστε ότι η γλώσσα του κειμένου, οι εικόνες, οι κινήσεις, η μουσική, ο χώρος κ.ά. «κατασκευάζουν» τον κόσμο μας.

Αναγνωστική οδηγία: Μελετήστε το σκίτσο/γελοιογραφία και υπογραμμίστε, κυκλώστε, κρατήστε σημειώσεις, οργανώστε σε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες τις πληροφορίες τους ή ότι άλλο σας εξυπηρετεί στο τετράδιο ή πάνω στη φωτοτυπία ή και στα δύο, σχετικά με τα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία θα συζητήσουμε στη συνέχεια. Έχετε **10 λεπτά** να προετοιμαστείτε.

Ερωτήματα/άξονες για την κριτική ανάγνωση του κειμένου

1. Ποιες είναι οι σκέψεις σας αξιολογώντας το μέσο δημοσίευσης, την οπτική και τη στάση του σχεδιαστή της γελοιογραφίας απέναντι σε κοινωνικές αντιλήψεις/στερεότυπα ή απέναντι στα πρόσωπα; Να βασίσετε την κριτική σας στις γλωσσικές ή σημειωτικές του επιλογές;

2. Πώς (με ποια εκφραστικά μέσα, επιχειρήματα ή αποδείξεις), ο σχεδιαστής της προσπαθεί να πείσει το κοινό του λογικά και να το προσεγγίσει συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσει θετική/ευνοϊκή στάση προς την οπτική και τη στάση του σε πρόσωπα και καταστάσεις;

2^η διδασκαλία

Κείμενο διαμαρτυρίας για τις «έμφυλες ταυτότητες»

① www.spimathia.gr/index.php/component/k2/itemlist/search?searchword=%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%81%CF%84%CF%85%CF%B1%CE%AF%CE%B1+%CE%B1



ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΔΕΛΤΙΑ ΤΥΠΟΥ ΠΡΟΣΦΟΡΕΣ

Βρίσκεστε εδώ: [αρχική](#)

Αποτελέσματα αναζήτησης για: Διαμαρτυρία για τον

Τετάρτη, 03 Μαΐου 2017 11:22



ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΑ για τον άξονα «Έμφυλες Ταυτότητες» της Θεματικής Εβδομάδας

ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΑ

για τον άξονα «Έμφυλες Ταυτότητες» της Θεματικής Εβδομάδας

Με εξαιρετικά επειγούσα εγκύκλιό του το Υπουργείο Παιδείας προωθεί σε όλα τα Γυμνάσια της πατρίδας μας την υλοποίηση Θεματικής Εβδομάδας με θέμα «Σώμα και Ταυτότητα». Οι θεματικοί άξονες του συγκεκριμένου προγράμματος είναι: α) διατροφή και ποιότητα ζωής, β) πρόληψη του εθισμού και των εξαρτήσεων, και γ) **έμφυλες ταυτότητες**. Το τρίτο θέμα προβλέπει την ενημέρωση των μαθητών σε καινοφανείς θεωρίες όπως «**Βιολογικό και κοινωνικό φύλο**» και «**Αποδομώντας τα έμφυλα στερεότυπα**».

Διαμαρτυρία για τον άξονα «Έμφυλες Ταυτότητες» της Θεματικής Εβδομάδας από τις συλλογικότητες Ενωμένη Ρωμιοσύνη, Ένωση Θεολόγων Ν. Ημαθίας, Σύλλογος Πολυτέκνων Ν. Ημαθίας, Σύλλογος «Ιερός Φώτιος» Βέροιας, Γ.Ε.Χ.Α. Βέροιας, ημ.δημ.:3.05.2017

Με εξαιρετικά επειγούσα εγκύκλιό του το Υπουργείο Παιδείας προωθεί σε όλα τα Γυμνάσια της πατρίδας μας την υλοποίηση Θεματικής Εβδομάδας με θέμα «Σώμα και Ταυτότητα». Οι θεματικοί άξονες του συγκεκριμένου προγράμματος είναι: α) διατροφή και ποιότητα ζωής, β) πρόληψη του εθισμού και των εξαρτήσεων, και γ) **έμφυλες ταυτότητες**. Το τρίτο θέμα προβλέπει την ενημέρωση των μαθητών σε καινοφανείς θεωρίες όπως «**Βιολογικό και κοινωνικό φύλο**» και «**Αποδομώντας τα έμφυλα στερεότυπα**».

Εκείνο που με απλά λόγια υποχρεώνονται να διδαχθούν τα παιδιά μας είναι ότι κάθε άνθρωπος εκτός από το βιολογικό του φύλο έχει και ένα άλλο φύλο, το «κοινωνικό», το οποίο δικαιούται να προσδιορίσει σύμφωνα με την επιθυμία του. Έτσι π.χ. ένα αγόρι που αντιλαμβάνεται ξεκάθαρα πως το βιολογικό του φύλο είναι εκείνο του άνδρα, έχει κάθε δικαίωμα να επιλέξει ως κοινωνικό του φύλο εκείνο της γυναίκας. Επίσης να υιοθετηθεί η άποψη ότι οικογένεια μπορεί να αποτελούν δύο γυναίκες (λεσβίες) μαζί ή δύο άνδρες (ομοφυλόφιλοι) μαζί! Εάν μάλιστα οι γονείς, ή οποιοσδήποτε άλλος, αντιληφθούν τέτοιες συμπεριφορές – απόψεις, δεν πρέπει να δείξουν έκπληξη ή να αντιδράσουν, καθώς κάτι τέτοιο συνιστά «ομοφοβική» ή «τρανσφοβική» αντιμετώπιση. Γι' αυτό εξάλλου ο ίδιος άξονας της Θεματικής Εβδομάδας προβλέπει την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την «**Ομοφοβία και τρανσφοβία στην κοινωνία και στο σχολείο**».

Εύκολα καταλαβαίνει κανείς που εξοθούνται τα παιδιά μας με τις θεωρίες αυτές. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι η Κοινότητα LGBTQ (Λεσβιών, Ομοφυλοφίλων, Αμφιφυλοφίλων, Διεμφυλικών, και Κουήρ) Νέων Αθήνας έσπευσε να «χαιρετίσει την έκδοση της συγκεκριμένης εγκυκλίου και να συγχαρεί το Υπουργείο Παιδείας για την κίνησή του αυτή», καθώς με αυτόν τον τρόπο θα περάσουν πολλά στοιχεία της διεστραμμένης ιδεολογίας τους στους νέους. Δυστυχώς επαληθεύεται η προφητεία του Αγίου Κοσμά του Αιτωλού «**Θα δούμε και θα ζήσουμε τα Σόδομα και τα Γόμορα στον τόπο μας**». Ας αναλογισθούμε όμως:

α) Δεν είναι φανερό ότι οι θεωρίες αυτές παραβλέπουν τη φυσιολογία του ανθρώπινου σώματος και εναντιώνονται στην ίδια την ανθρώπινη οντολογία; Με τέτοια σεμινάρια εκπληρώνει το Υπουργείο τη Συνταγματική του υποχρέωση για την ηθική αγωγή των Ελλήνων; Μήπως η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί τη νεολαία μας στην ηθική εξαχρείωση;

β) Αν στην κρίσιμη ηλικία της προεφηβείας και εφηβείας, καθώς το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί την ταυτότητά του, του ενσπείρουμε την αμφιβολία για το ποια είναι η ταυτότητά του αυτή, μπορούμε άραγε να κατανοήσουμε το μέγεθος του υπαρξιακού κλονισμού που του προκαλούμε; Οι παραπάνω θεωρίες και ιδεολογίες είναι αντίθετες προς την παράδοσή μας, την ορθόδοξη πίστη μας, τα ήθη και έθιμα του λαού μας. Για τους λόγους αυτούς:

1) **Ζητούμε από το Υπουργείο να αποσύρει τον θεματικό άξονα για τις «Εμφυλές Ταυτότητες»**

2) **Καλούμε τους καθηγητές Γυμνασίου**, να αντιδράσουν και να μη συμπεριλάβουν τον συγκεκριμένο θεματικό άξονα στον προγραμματισμό της Θεματικής Εβδομάδας.

3) **Καλούμε τους γονείς των μαθητών Γυμνασίου** μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε κοινή αντίδραση, καθώς επίσης να καταθέσουν στο σχολείο Δήλωση Απαλλαγής των παιδιών τους (υπάρχει στο διαδίκτυο). Ως τελευταία λύση να απουσιάσουν όλα τα παιδιά από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου άξονα.

4) **Καλούμε όλους τους φορείς και πολίτες του τόπου μας** να διαμαρτυρηθούν για το επιχειρούμενο έγκλημα.

Ενωμένη Ρωμηοσύνη Ένωση Θεολόγων ν. Ημαθίας Σύλλογος Πολυτέκνων ν. Ημαθίας Σύλλογος «Ιερός Φώτιος» Βέροιας Γ.Ε.Χ.Α. Βέροιας

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι παρατηρούμε όχι μόνο τι λέει το κείμενο αλλά και *πώς* το λέει και *γιατί* το λέει. Σημαίνει ότι διαβάζουμε αργά και προσεκτικά, ότι ξαναδιαβάζουμε και προσπαθούμε να εμβαθύνουμε στην ανάγνωσή μας.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι ερχόμαστε «σε αντιπαράθεση» ή σε «συνομιλία» με το κείμενο και το αξιολογούμε. Αξιολογούμε τις προθέσεις, τις σκοπιμότητες, την ιδεολογική τοποθέτηση, την αξιοπιστία κ.ά. του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, την αξιοπιστία του μέσου δημοσίευσης, την αντικειμενικότητα και πειστικότητα των πληροφοριών (επιχειρημάτων ή αποδεικτικών στοιχείων) που αναφέρονται στο κείμενο, και τους τρόπους, γλωσσικούς ή σημειωτικούς, που ο συγγραφέας/σχεδιαστής του επιχειρεί να μας επηρεάσει συναισθηματικά.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι αντιλαμβανόμαστε ότι η γλώσσα του κειμένου, οι εικόνες, οι κινήσεις, η μουσική, ο χώρος κ.ά. «κατασκευάζουν» τον κόσμο μας.

Αναγνωστική οδηγία: Μελετήστε το κείμενο και υπογραμμίστε, κυκλώστε, κρατήστε σημειώσεις, οργανώστε σε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες τις πληροφορίες του ή ότι άλλο σας εξυπηρετεί στο τετράδιο ή πάνω στη φωτοτυπία του κειμένου ή και στα δύο, σχετικά με τα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία θα συζητήσουμε στη συνέχεια. Έχετε **15 λεπτά** να προετοιμαστείτε.

Ερωτήματα/άξονες για την κριτική ανάγνωση του κειμένου

1. Ποιες είναι οι σκέψεις σας αξιολογώντας α) το μέσο δημοσίευσης, το είδος και τους πιθανούς αποδέκτες του κειμένου, β) τον συγγραφέα-σχεδιαστή και τη στάση του απέναντι στο θέμα της διδασκαλίας των “Εμφυλων ταυτοτήτων” στους μαθητές των Γυμνασίων; Τι έχετε να παρατηρήσετε για την αξιοπιστία του μέσου δημοσίευσης και του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου; Πώς τη διερευνήσατε;
2. Ποια είναι η οπτική του συγγραφέα-σχεδιαστή του κειμένου για το θέμα της διδασκαλίας των “Εμφυλων ταυτοτήτων” στους μαθητές των Γυμνασίων και η στάση του απέναντι στα πρόσωπα; Πώς φαίνονται μέσα από τις γλωσσικές/σημειωτικές του επιλογές;
3. Πώς (με ποια εκφραστικά μέσα, επιχειρήματα ή αποδείξεις), ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου προσπαθεί να σας πείσει λογικά και να σας προσεγγίσει συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσετε

θετική/ευνοϊκή στάση για όσα αναφέρει σε αυτό; Ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου σας έχει πείσει ή όχι; Γιατί;

3η διδασκαλία

Κείμενο για τον ρατσισμό απέναντι στους μετανάστες

Μετανάστες και ρατσισμός,

Του Θ.Π. Λιανού, δημοσιευμένο στην ηλεκτρονική έκδοση της εφημερίδας το Βήμα, στις 24 Νοεμβρίου 2008 <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/metanastes-kai-ratsismos/>

Πολιτικά Ανάπτυξη Γνώμες Κόσμος Science Κοινωνία Αθλητισμός Πολιτισμός International Έντυπη Έκδοση Περισσότερα

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ - ΤΕΠΙΧ II
Υποστηρίζουμε τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις.

Γνώμες

Μετανάστες και ρατσισμός

Μετανάστες και ρατσισμός. Θ. Π. ΛΙΑΝΟΣ Η παρουσία εκατοντάδων χιλιάδων μεταναστών στη χώρα μας είναι φυσικό να έχει πολύπλευρες επιδράσεις, θετικές και αρνητικές. Είναι συνεπώς απόλυτα κατανοητό ότι προκαλεί έντονα και αντίθετα συναισθήματα μεταξύ των ελλήνων πολιτών. Εκείνο που δεν είναι κατανοητό είναι να χαρακτηρίζεται κανείς ρατσιστής και πρόσφατα λεπενιστής αν υποστηρίζει όπως εγώ ότι πρέπει

Θ.Π. Λιανός
24 Νοεμβρίου 2008, 22:54 **Ενημερώθηκε:** 1 Αυγούστου 1999, 08:00



ΤΟ ΒΗΜΑ

Μου αρέσει! Γίνε ο πρώτος από τους φίλους σας που θα του αρέσει.

Η παρουσία εκατοντάδων χιλιάδων μεταναστών στη χώρα μας είναι φυσικό να έχει πολύπλευρες επιδράσεις, θετικές και αρνητικές. Είναι συνεπώς απόλυτα κατανοητό ότι προκαλεί έντονα και αντίθετα συναισθήματα μεταξύ των ελλήνων πολιτών. Εκείνο που δεν είναι κατανοητό είναι να χαρακτηρίζεται κανείς ρατσιστής και πρόσφατα λεπενιστής αν υποστηρίζει όπως εγώ ότι πρέπει να τεθούν αυστηροί ποσοτικοί και ποιοτικοί περιορισμοί στην είσοδο ξένων στην πατρίδα μας.



Έντυπη Έκδοση



Η παρουσία εκατοντάδων χιλιάδων μεταναστών στη χώρα μας είναι φυσικό να έχει πολύπλευρες επιδράσεις, θετικές και αρνητικές. Είναι συνεπώς απόλυτα κατανοητό ότι προκαλεί έντονα και αντίθετα συναισθήματα μεταξύ των ελλήνων πολιτών. Εκείνο που δεν είναι κατανοητό είναι να χαρακτηρίζεται κανείς ρατσιστής και πρόσφατα λεπενιστής αν υποστηρίζει όπως εγώ ότι πρέπει να τεθούν αυστηροί ποσοτικοί και ποιοτικοί περιορισμοί στην είσοδο ξένων στην πατρίδα μας.

Τα εμπειρικά στοιχεία των υπηρεσιών του κράτους, οι διάφορες μελέτες, τα δημοσιογραφικά ρεπορτάζ και η καθημερινή παρατήρηση οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

Πρώτον, υπάρχουν εκατοντάδες χιλιάδες παράνομοι μετανάστες.

Δεύτερον, μετανάστες απασχολούνται σε διάφορες οικονομικές δραστηριότητες συμβάλλοντας στην παραγωγή αλλά ταυτόχρονα υποκαθιστώντας έλληνες εργάτες, κυρίως σε ορισμένα επαγγέλματα μικρής εξειδίκευσης και προκαλώντας αύξηση της ανεργίας (άγνωστης έκτασης).

Τρίτον, οι παράνομοι μετανάστες δεν πληρώνουν φόρους και εισφορές στα διάφορα ταμεία ενώ επιβαρύνουν την κοινωνική υποδομή (νοσοκομεία, σχολεία κτλ.).

Τέταρτον, οι παράνομοι μετανάστες έχουν συμβάλει σημαντικά στην αύξηση της εγκληματικότητας κάθε μορφής και έχουν προκαλέσει δικαιολογημένους φόβους και ανησυχίες στους έλληνες πολίτες.

Πέμπτον, η παρουσία εκατοντάδων χιλιάδων παράνομων Αλβανών στην Ελλάδα είναι πιθανόν να δημιουργήσει προβλήματα στις σχέσεις της χώρας μας με την Αλβανία, όπως φάνηκε από θρασυτατες και απειλητικές δηλώσεις αλβανού υπουργού.

Τα παραπάνω στοιχεία σταθμίζονται διαφορετικά από διάφορους ανθρώπους ανάλογα με την κρίση τους και με τα συμφέροντά τους και έτσι καταλήγουν στο δικό του ο καθένας συμπέρασμα. Η γνώμη του γράφοντος είναι ότι οι κακές συνέπειες είναι περισσότερες και μεγαλύτερης σημασίας απ' ό,τι οι καλές. Το καθεστώς της παρανομίας και μόνο είναι ικανό επιχείρημα για να ζητήσει κανείς τον τερματισμό της μετανάστευσης.

Πιστεύω ότι όλοι οι παράνομοι μετανάστες πρέπει να απομακρυνθούν από τη χώρα μας. Η δε επιστροφή τους ή η είσοδος άλλων πρέπει να γίνονται με αυστηρούς και σαφείς όρους. Για παράδειγμα, η άδεια παραμονής και εργασίας στη χώρα μας πρέπει να δίδεται για ορισμένα άτομα (όχι σε ποινικούς ή σε ασθενείς που θέτουν σε κίνδυνο τη δημόσια υγεία), επί ορισμένο χρόνο, με σαφώς διατυπωμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις (πληρωμή εισφορών, φόρων, δικαίωμα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, εκπαίδευσης των παιδιών τους κτλ.). Πιστεύω με

άλλα λόγια ότι η μεταναστευτική πολιτική μας πρέπει να είναι ποιοτικά και ποσοτικά επιλεκτική, να δεχόμαστε δηλαδή εκείνους και μόνο εκείνους που κρίνουμε ότι συμφέρει το κοινωνικό σύνολο.

Ίσως κάποιος με πείσει ότι έχω άδικο. Είναι όμως ανόητο, δυσάρεστο και ακατανόητο να χαρακτηρίζονται ρατσιστές ή και υπεύθυνοι για τον εμφανιζόμενο λεπενισμό όσοι πιστεύουν ότι η παράνομη και ανεξέλεγκτη μετανάστευση είναι κακή για τη χώρα.

Η άσκηση επιλεκτικής μεταναστευτικής πολιτικής δεν είναι εφαρμογή διακρίσεων που βασίζεται στην ανωτερότητα της ελληνικής φυλής. Είναι πολιτική προστασίας των ελλήνων πολιτών. Γιατί είμαι ρατσιστής αν δεν θέλω τους αλβανούς ή τους βουλγάρους ή τους ουκρανούς εγκληματίες στη χώρα μου; Και γιατί είναι δημοκρατικό, διεθνιστικό ή φιλελεύθερο να ανέχομαι να οργάνουν ανενόχλητοι την ελληνική επικράτεια κάθε λογής εγκληματίες, των Ελλήνων συμπεριλαμβανομένων; Φυσικά δεν υπαινίσσομαι ότι οι Αλβανοί, οι Βούλγαροι κ.ά. είναι γενικά εγκληματίες. Εξάλλου είναι γνωστό ότι οι παράνομοι μετανάστες που εγκληματούν βρίσκονται σε πλήρη συνεργασία με τους έλληνες ομοίους τους. Απλούστατα τονίζω το προφανές: ότι δηλαδή όποιος πιστεύει ότι η παράνομη μετανάστευση πρέπει να σταματήσει δεν είναι εξ αυτού του λόγου ρατσιστής.

Αν υπάρχει στη χώρα ρατσισμός, αυτός θα αναπτύσσεται από τα πολλά και δύσκολα προβλήματα που δημιουργεί η παράνομη μετανάστευση. Και εκείνοι που συντελούν στη συνέχισή της είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του ρατσισμού και του λεπενισμού, όχι εκείνοι που προτείνουν τον τερματισμό της παρανομίας και την εφαρμογή επιλεκτικής πολιτικής.

Ο κ. Θεόδωρος Π. Λιανός είναι καθηγητής Πολιτικής Οικονομίας στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι παρατηρούμε όχι μόνο τι λέει το κείμενο αλλά και *πώς* το λέει και *γιατί* το λέει. Σημαίνει ότι διαβάζουμε αργά και προσεκτικά, ότι ξαναδιαβάζουμε και προσπαθούμε να εμβαθύνουμε στην ανάγνωσή μας.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι ερχόμαστε «σε αντιπαράθεση» ή σε «συνομιλία» με το κείμενο και το αξιολογούμε. Αξιολογούμε τις προθέσεις, τις σκοπιμότητες, την ιδεολογική τοποθέτηση, την αξιοπιστία κ.ά. του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, την αξιοπιστία του μέσου δημοσίευσης, την αντικειμενικότητα και πειστικότητα των πληροφοριών (επιχειρημάτων ή αποδεικτικών στοιχείων) που αναφέρονται στο κείμενο, και τους τρόπους, γλωσσικούς ή σημειωτικούς, που ο συγγραφέας/σχεδιαστής του επιχειρεί να μας επηρεάσει συναισθηματικά.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι αντιλαμβανόμαστε ότι η γλώσσα του κειμένου, οι εικόνες, οι κινήσεις, η μουσική, ο χώρος κ.ά. «κατασκευάζουν» τον κόσμο μας.

Αναγνωστική οδηγία: Μελετήστε το κείμενο και υπογραμμίστε, κυκλώστε, κρατήστε σημειώσεις, οργανώστε σε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες τις πληροφορίες του ή ότι άλλο σας εξυπηρετεί στο τετράδιο ή πάνω στη φωτοτυπία του κειμένου ή και στα δύο, σχετικά με τα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία θα συζητήσουμε στη συνέχεια. Έχετε **15 λεπτά** να προετοιμαστείτε.

Ερωτήματα/άξονες για την κριτική ανάγνωση του κειμένου

1. Ποιες είναι οι σκέψεις σας αξιολογώντας α) το μέσο δημοσίευσης, το είδος και τους πιθανούς αποδέκτες του κειμένου, β) τον συγγραφέα και τη στάση του απέναντι στο θέμα του ρατσισμού προς τους μετανάστες;
2. Τι έχετε να παρατηρήσετε για την αξιοπιστία του μέσου δημοσίευσης και του συγγραφέα του κειμένου; Πώς τη διερευνήσατε;
3. Ποια είναι η οπτική του συγγραφέα του κειμένου για το θέμα του ρατσισμού προς τους μετανάστες και η στάση του απέναντι στα πρόσωπα; Πώς φαίνονται μέσα από τις γλωσσικές/σημειωτικές του επιλογές;
4. Πώς (με ποια εκφραστικά μέσα, επιχειρήματα ή αποδείξεις), ο συγγραφέας του κειμένου προσπαθεί να σας πείσει λογικά και να σας προσεγγίσει συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσετε θετική/ευνοϊκή στάση για όσα αναφέρει σε αυτό; Ο συγγραφέας-σχεδιαστής του κειμένου σας έχει πείσει ή όχι; Γιατί;

4η διδασκαλία

Κείμενα: Διαφημίσεις

1^η διαφήμιση, της δεκαετίας του 1950, δημοσιευμένη στο www.ithaque.gr/palies-diafimiseis-58/

ΤΟ ΖΑΧΑΡΟΥΧΟ ΝΟΥΝΟΥ ΕΙΝΑΙ ΑΓΝΟ & ΚΑΘΑΡΟ ΓΑΛΛΑ

Τι αυτό τό θυνιστώ
σε όλες τις μητέρες...

Έχω εμπιστοσύνη στο Ζαχαρούχο ΝΟΥΝΟΥ γιατί ξέρω πως παρασκευάζεται στην Ολλανδία, στο πιο σύγχρονο Έργο-στάσιο της Ευρώπης με την επίβλεψη αρίστων επιστημόνων. Το Ζαχαρούχο ΝΟΥΝΟΥ είναι ά-ποστεριωμένο, απολύτως καθαρό και δεν περιέχει κανένα μικρό-βιο. Λόγω της τελείας επιστημονικής του παρασκευής το Ζαχαρούχο ΝΟΥΝΟΥ αποτελεί την καλύτερη εγγύηση για την ασφάλεια της υγείας των παιδιών σας.

ΖΑΧΑΡΟΥΧΟ
ΝΟΥΝΟΥ
ΒΑΣΕΙ ΤΙΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

2^η διαφήμιση, του 2004-2005, με βασικό σλόγκαν « Γάλατα υπάρχουν πολλά ΝΟΥΝΟΥ όμως ένα!», δημοσιευμένη στο <https://www.youtube.com/watch?v=cu4Cm7r3ls4> από το κανάλι anasta.idents

Το ΝΟΥΝΟΥ τα Ξυπνάει
anasta.idents

3^η διαφήμιση, από το 2017, δημοσιευμένη στο <https://nounoubasketaki.gr/> στην ιστοσελίδα διαγωνισμού που διοργανώνεται αυτή την περίοδο από την εταιρεία

Πιες. Κινήσου.
ΔΕΙΞΕ ΤΗ ΔΥΝΑΜΗ ΣΟΥ

ΕΙΝΑΙ ΗΡΑΚΛΗΣ!
ΤΟ ΛΙΟΝΤΑΡΙ ΠΟΥ ΠΑΙΖΕΙ ΜΥΘΙΚΟ ΜΠΑΣΚΕΤ

ΜΕ ΤΗ ΔΥΝΑΜΗ ΤΟΥ ΝΟΥΝΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ ΚΑΙ ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ. ΟΙ ΜΠΑΣΚΕΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΣΕΠΕΡΝΟΥΝ ΚΑΘΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ.
ΜΑΘΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ!

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι παρατηρούμε όχι μόνο τι λέει το κείμενο αλλά και *πώς* το λέει και *γιατί* το λέει. Σημαίνει ότι διαβάζουμε αργά και προσεκτικά, ότι ξαναδιαβάζουμε και προσπαθούμε να εμβαθύνουμε στην ανάγνωσή μας.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι ερχόμαστε «σε αντιπαράθεση» ή σε «συνομιλία» με το κείμενο και το αξιολογούμε. Αξιολογούμε τις προθέσεις, τις σκοπιμότητες, την ιδεολογική τοποθέτηση, την αξιοπιστία κ.ά. του συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου, την αξιοπιστία του μέσου δημοσίευσης, την αντικειμενικότητα και πειστικότητα των πληροφοριών (επιχειρημάτων ή αποδεικτικών στοιχείων) που αναφέρονται στο κείμενο, και τους τρόπους, γλωσσικούς ή σημειωτικούς, που ο συγγραφέας/σχεδιαστής του επιχειρεί να μας επηρεάσει συναισθηματικά.

ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ ΚΡΙΤΙΚΑ σημαίνει ότι αντιλαμβανόμαστε ότι η γλώσσα του κειμένου, οι εικόνες, οι κινήσεις, η μουσική, ο χώρος κ.ά. «κατασκευάζουν» τον κόσμο μας.

Αναγνωστική οδηγία: Μελετήστε τις διαφημίσεις και υπογραμμίστε, κυκλώστε, κρατήστε σημειώσεις, οργανώστε σε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες τις πληροφορίες τους ή ότι άλλο σας εξυπηρετεί στο τετράδιο ή πάνω στη φωτοτυπία ή και στα δύο, σχετικά με τα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία θα συζητήσουμε στη συνέχεια. Έχετε **15 λεπτά** να προετοιμαστείτε.

Ερωτήματα/άξονες για την κριτική ανάγνωση του κειμένου

1. Ποιες είναι οι σκέψεις σας αξιολογώντας: α) την αξιοπιστία των παραπάνω διαφημίσεων, τον χρόνο που δημοσιεύτηκαν και τους πιθανούς αποδέκτες τους, β) την οπτική των σχεδιαστών τους και τη στάση τους απέναντι σε κοινωνικές αντιλήψεις/στερεότυπα ή απέναντι στα πρόσωπα; Να βασίσετε την κριτική σας στις γλωσσικές ή σημειωτικές τους επιλογές;
2. Πώς (με ποια εκφραστικά μέσα, επιχειρήματα ή αποδείξεις), οι σχεδιαστές των διαφημίσεων προσπαθούν να πείσουν το κοινό τους λογικά και να το προσεγγίσουν συναισθηματικά, ώστε να διαμορφώσει θετική/ευνοϊκή στάση προς αυτά που προβάλλουν; Οι σχεδιαστές των διαφημίσεων θεωρείτε ότι καταφέρνουν να πείσουν το κοινό τους;

3. Πίνακας ψευδωνύμων για μαθητικές συζητήσεις και ομαδικές συνεντεύξεις

Λίστα επιλογής ψευδωνύμων	
αντρικά ονόματα	γυναικεία ονόματα
1. Γιώργος	1. Μαρία
2. Γιάννης	2. Ελένη
3. Κώστας	3. Κατερίνα
4. Νίκος	4. Βάσω
5. Δημήτρης	5. Παναγιώτα
6. Παναγιώτης	6. Σοφία
7. Βασίλης	7. Αγγελική
8. Χρήστος	8. Γεωργία
9. Θανάσης	9. Δήμητρα
10. Μιχάλης	10. Άννα
11. Αντρέας	11. Σταυρούλα
12. Αντώνης	12. Χρύσα
13. Σπύρος	13. Θεοδώρα
14. Βαγγέλης	14. Ευγενία
15. Θοδωρής	15. Ιωάννα
16. Σάκης	16. Ντίνα
17. Μανώλης	17. Ειρήνη
18. Πέτρος	18. Ελευθερία
19. Ηλίας	19. Στέλλα
20. Λευτέρης	20. Πόπη
21. Στέφανος	21. Δέσποινα
22. Γρηγόρης	22. Φωτεινή
23. Λεωνίδας	23. Αθηνά
24. Άγγελος	24. Ηλέκτρα
25. Χάρης	25. Αλέξια
26. Λουκάς	26. Ζωή
27. Στάθης	27. Βιβή
28. Σωτήρης	28. Άρτεμις
29. Λεωνίδας	29. Αντιγόνη
30. Ιάσοντας	30. Βάσια
31. Σταύρος	31. Δόμνα
32. Στέλιος	32. Ζέλια
33. Βλαδίμηρος	33. Τριδα
34. Αχιλλέας	34. Λιλή
35. Έκτορας	35. Μαντώ
36. Φοίβος	36. Ρένα
37. Λάκης	37. Ράνια
38. Μένιος	38. Φαίη
39. Μάκης	39. Ξένια
40. Ανδριανός	40. Δώρα

4. Κείμενα μαθητικών συζητήσεων/κριτικών αναγνώσεων (ΣΥ.Κ.Α.Κ.)

Διευκρινίσεις για τις ΣΥ.Κ.Α.Κ.

***ΣΥ.Κ.Α.Κ.= Συλλογική Κριτική Ανάγνωση Κειμένου (με βάση τον κριτικό γραμματισμό)**

Οι ερωτήσεις/παραμβάσεις του διδάσκοντα, οι οποίες σημαίνονται στη δεύτερη στήλη, κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

A. Ερώτηση κριτικού γραμματισμού [εισαγωγή των βασικών αξόνων της συζήτησης/ βλ. τις ενδεικτικές ερωτήσεις των κειμένων της τελευταίας φάσης της συλλογικής κριτικής ανάγνωσης]

B. Ανακεφαλαίωση-αναδιατύπωση [σύννοση και έλεγχος κατανόησης απόψεων]

Γ. Βολιδοσκόπηση [επεξηγήσεις, παρακίνηση για πρόσθετη ανάπτυξη ή συμμετοχή ή έκφραση συμφωνίας/διαφωνίας, χιούμορ]

- Οι επιβραβεύσεις και η απόδοση λόγου σε μαθητή δεν σημαίνονται ξεχωριστά.
- Σε ορισμένες περιπτώσεις (παραμβάσεις), όπου συνδυάζονται κάποιες από τις παραπάνω κατηγορίες, οι κατηγορίες σημαίνονται ξεχωριστά (π.χ. Β,Γ)

Τα στοιχεία της ΣΥ.Κ.Α.Κ. των μαθητών που συμμετείχαν στη συζήτηση, όπως επισημαίνονται στον λειτουργικό ορισμό, δεν κατηγοριοποιούνται στους τέσσερις άξονες του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό αλλά αξιολογούνται ενιαία, καθώς είναι πολύ δύσκολη η ένταξη των κριτικών παρατηρήσεων των μαθητών σε αποκλειστικές κατηγορίες. Η ευρύτερη σύνδεση των στοιχείων της ΣΥ.Κ.Α.Κ. με τους άξονες του μοντέλου των Σ.Κ.Α.Κ. με βάση τον κριτικό γραμματισμό επιχειρείται στην ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων.

- Το κάθε στοιχείο της ΣΥ.Κ.Α.Κ. (τεκμηριωμένες απόψεις και κριτικά σχόλια, ολοκληρωμένοι συλλογισμοί, σύνδεση νοήματος με γλωσσικές ή σημειωτικές επιλογές) που σημαίνεται στη δεύτερη στήλη βαθμολογείται με έναν βαθμό (I). Εξαιρούνται από τη βαθμολόγηση απόψεις ή σκέψεις των μαθητών που επαναλαμβάνονται, δεν σχετίζονται με τα ερωτήματα του κριτικού γραμματισμού, είναι ασαφείς, δεν τεκμηριώνονται επαρκώς ή δεν στηρίζονται λογικά, αποτελούν απλή περιγραφή ή απορρέουν από μια πρωτοβάθμια κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου.
- Το σύμβολο (;) στην ανάλυση των στοιχείων της ΣΥ.Κ.Α.Κ. δηλώνει ασάφεια ή αδυναμία τεκμηρίωσης/υποστήριξης.
- Το σύμβολο (-/-) δηλώνει επανάληψη ενός στοιχείου ΣΥ.Κ.Α.Κ.

****Μετά το κείμενο της συζήτησης παρατίθενται και βαθμολογούνται πρόσθετα στοιχεία της ΣΥ.Κ.Α.Κ. από καταγραφές μαθητών (σε τετράδια ή φωτοτυπημένα κείμενα), τα οποία διαφέρουν από τα αντίστοιχα της συζήτησης, είναι σαφή, σχετίζονται με τα ερωτήματα του κριτικού γραμματισμού και τεκμηριώνονται.**

Ημερομηνία διδασκαλίας: 10/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 22

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 14

Διάρκεια συζήτησης: 21'14''

[Δ. = διάλεκτων-ερευνητής // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδώνυμων σε Παράρτημα)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

1 Δ. Οι μαθητές δέχονται να ηχογραφηθεί η φωνή τους... Θα συζητήσουμε για την
2 γλωσσολογία, την οπτική και τη στάση του σχεδίασής απέναντι σε κοινωνικές
3 αντιλήψεις, στερεότυπα ή απέναντι σε πρόσωπα που παρουσιάζονται
4 τεκμηριώνοντας τη γνώμη μας βασίζομενοι σε γλωσσικές ή σημειωτικές επιλογές.
5 Πως θέλει να ξεκινήσει μιλώντας πάνω σε αυτόν τον άξονα;

6 Κώστας: Αρχικά θα ήθελα να σχολιάσω, αυτή την εικόνα τι βλέπουμε και τι
7 γίνεται. Εδώ βλέπουμε ότι είναι ο λαός, αυτή η πορεία ανθρώπων μαζεμένη, με
8 πρώτο έχουν έναν άνθρωπο με σκιασμένα ρούχα, που σημαίνει ότι είναι κάποιος
9 άνεργος ή άστεγος ή ανήκει σε αυτούς που ζούνε σε άσχημες συνθήκες και τέτοια.
10 Εδώ δεξιά βλέπουμε έναν κατακτητή ως ποίμα, ο οποίος έχει τον σταυρό, είναι
11 στις Σταυροφορίες, και έχει το σήμα της Ευρώπης, της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
12 Αυτή η γλωσσολογία είναι κατά της Ευρώπης και ουσιαστικά κρίνει την Ευρώπη
13 με το να λέει ότι η Ευρώπη κατατάσσεται στον λαό και δεν κάνει τίποτα καλό. Το
14 μόνο καλό που ισχυρίζονται ότι κάνουν, λέει εδώ με ειρωνεία είναι πως
15 επιτρέπανε σε μια εφημερίδα να κάνει ένα σκίτσο του Μωάμεθ. Αστείο...
16 Εντάξει... Αυτό είναι νομίζω καθαρά λάθος, κατά την άποψη μου, καθώς ο
17 σκίτσογράφος είναι μονόπλευρος, τα βλέπει υπερβολικά τα πράγματα και
18 επάλλη μόνο στο ότι υπάρχουν κάποια προβλήματα, όπως το ότι υπάρχει
19 ανεργία, τα εργατικά δικαιώματα συρρικνώνονται, η Παιδεία και η Υγεία
20 καταρρέουν, γιορτές όμως να αναφέρει τίποτα από τα καλά που προσφέρει η
21 Ευρωπαϊκή Ένωση και αναφέρεται, βάζοντας έναν κατακτητή, στο ότι η
22 Ευρωπαϊκή Ένωση εξαναγκάζει όλες τις χώρες να υποταχθούν σε αυτή, κάτι που
23 δεν ισχύει.

24 Δ. Πολύ καλά... Άλλος θέλει να συμπληρώσει κάτι, διαφωνεί με αυτά που είπε ο
25 Κώστας, συμφωνεί...

26 Γεωργία: Συμφωνώ. Θέλω να προσθέσω κιόλας ότι εμφανίζεται αυτός ο
27 πολιτιστής, η Ευρωπαϊκή Ένωση, κατακτητή τον είπε ο Κώστας, σαν να έχει
28 τυφλωθεί από τα ευρά, γιατί η περκεφαλαία είναι γαμπιά στα μάτια του, όπως
29 και χρησιμοποιεί το νόμισμα, το ευρά ως όπλο, γιατί είναι πάνω στο σπαθί, και
30 αυτό δείχνει ότι είναι κατακτητής και προσπαθεί να επιβληθεί στους άλλους, γιατί
31 φαίνεται και μεγαλύτερος, πίνει το μισό σκίτσο ενώ οι άλλοι είναι τρομαγμένοι.
32 Θέλω να εξηγήσω γιατί αυτός ο πολιτιστής κρατάει μια σημαία και αυτή η
33 σημαία είναι μία πένα. Και αυτή η πένα συμβολίζει τον Τύπο, ο οποίος σαν να
34 υποστηρίζει ή βοηθάει την Ευρωπαϊκή Ένωση.

A
A
Περιγραφή σκίτσου
Περιγραφή εμφάνισης, ρακένδυτου
Συμπέρασμα: άστεγος ή άνεργος (I)
Σύμβολα: σταυρός (Σταυροφορός),
σήμα Ε.Ε.
Συμπέρασμα: Κατακτητής (I)
Αντιευρωπαϊκή οπτική: ειρωνεία κατά
Ευρώπης (μόνο θετικό ή
ελευθεροτυπία για το σκίτσο του
Μωάμεθ) (I)
Υπερβολή: ο σκίτσογράφος έχει
μονόπλευρη στάση, αναδεικνύει μόνο
τα προβλήματα (δηλ τα θετικά) της
Ε.Ε. και επισμαίνει την υποταγή των
πολιτών της (ασήρικτη άποψη
σχεδίαστη) (I)
Γ
Τυφλώση (με περκεφαλαία)
κατακτητή από ευρά (γρήμα) (I)
Τάση επιβολής του κατακτητή (το
ευρά στο σπαθί) (I)
Τάση επιβολής του κατακτητή
(τέραστο μέγεθος) (I)
Διάκριση: Κατακτητή και
τρομαγμένον πολιτών («άλλων») (I)
Ελευθεροτυπία σε Ε.Ε. (πένα =
σύμβολο του Τύπου) (I)

35 Δ. Μπάρβα, πολύ ωραία η κριτική σου... Ναι, να ακούσουμε και τη Δήμητρα...
36 Δήμητρα: Εγώ θέλω να το συνδέσω περισσότερο αυτό με τους Σταυροφορούς,
37 που είτε και ο Κώστας, Ουσιαστικά οι Σταυροφοροί χρησιμοποιήσαν την ιδέα
38 του Χριστιανισμού και εξόθησαν πολύ κόσμο να τους ακολουθήσει και να
39 κινηθεί προς την Ανατολή. Ουσιαστικά είναι σαν να λείπει το ίδιο πράγμα, σαν να
40 βάζει μπροστά την Ευρωπαϊκή Ένωση για το κοινό καλό και το συμφέρον της
41 Ευρώπης, για να υποκινηθούν άλλα συμφέροντα. Και θεωρώ ότι αυτό το τονίζει
42 πολύ.

43 Δ. Ωραία... Δήμητρα...
44 Δήμητρα: Εγώ το είδα κάπως αλλιώς. Νομίζω ότι η Ευρώπη παρουσιάζεται ως
45 προστάτης των λαών από τους «εχθρούς», φαίνεται αυτό από το σπαθί και τον
46 σταυρό, και από ότι κατάλαβα με το «εχθρούς» εννοεί υπαίτιους τρομοκρατικών
47 επιθέσεων, όπως αυτή που έγινε στο Sallie Hebdo, γιατί η αφορμή για την επίθεση
48 αυτή ήταν ένα σκίτσο του Μωάμεθ. Ότι και καλά, ως ποίμα, η Ευρώπη σε αφήνει
49 να κάνεις το σκίτσο, άρα σε προστατεύει από αυτούς τους κακούς ανθρώπους,
50 τους εχθρούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

51 Δ. Πολύ ωραία... Αγγελική...
52 Αγγελική: Εγώ θα ήθελα να προσθέσω κάτι σε σχέση με την περιγραφή του
53 σκίτσου, που είπαν τα παιδιά πριν. Καταργός στο πλήθος που φαίνεται να
54 διαμαρτύρεται παρουσιάζονται άτομα από όλες οι κοινωνικές ομάδες, φαίνεται
55 να είναι ένας παππούς που κρατάει μια μαγκουρά και ένα μικρό παιδί, και όπως
56 είπαν τα παιδιά ο άντρας με τα μαλωμένα ρούχα. Αλλά επίσης, εγώ παρατήρησα
57 ότι τα μάτια αυτού του άντρα φαίνεται να είναι σαν πρησμένα και έντονα από την
58 απηνία, σαν να έχει ξαγρυπνήσει δηλαδή, γεγονός που δείχνει ότι οι πολίτες της
59 Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν είναι εφημεριάζομενοι, βρίσκονται σε μια διαρκή
60 ανησυχία.

61 Δ. Σε μια ερμηνεία... σε μια κατάσταση έλλειψης ύπνου.
62 Αγγελική: Ακριβώς... αυτό. Και επίσης η μύτη του Ευρωπαίου κατακτητή είναι
63 πολύ μεγάλη, γεγονός που ίσως να δείχνει ότι λείπει ψέματα! Κάτι τέτοιο.

64 Δ. Ωραία πολύ ωραία... Βάσω...
65 Βάσω: Δεν είμαι σίγουρη αν έχω δίκιο. Η Αγγελική είπε ότι το πλήθος
66 διαμαρτύρεται. Εγώ βλέπω ότι το πλήθος φαίνεται να κοιτά με γουρλωμένα μάτια
67 σαν να έχει σοκαριστεί με τον άνθρωπο που φωνάζει και διαμαρτύρεται... λες και
68 αυτοί δεν θα το έκαναν. Γιατί αυτός φαίνεται ο πιο εξθλιωμένος από όλους,
69 δηλαδή τα μαλωμένα, οι άδειες τσέπες υποδηλώνουν ότι είναι πάρα πολύ
70 φτωχός ενώ οι άλλοι είναι σε πολύ καλύτερη κατάσταση. Γι' αυτό έχει χάσει κάθε
71 του ελπίδα, γι' αυτό και βρίσκει το θάρρος να φωνάζει. Οι άλλοι φαίνεται να τον
72 κοιτάνε περίεργα, λες και αναρωτιούνται που βρήκε το θάρρος, πώς τα λείπει όλα
73 αυτά, πώς φωνάζει.

Σύνθεση Σταυροφορού με
Χριστιανισμό – επέκταση προς
Ανατολή (I)
Υποκίνηση συμφερόντων για την
επικράτηση της Ε.Ε. στην Ευρώπη
(I)
Οπτική: η Ευρώπη ως προστάτιδα
των λαών με όπλα το σπαθί και τον
Σταυρό (I)
Προστάτιδα των λαών από
τρομοκρατικές επιθέσεις (αναφορά
στην επικρότηση – επίθεση σε
Sallie Hebdo) (I)
Ειρωνεία (I)
Πλήθος = άτομα από όλες τις
κοινωνικές ομάδες (παραδείγματα)
(I)
Πρησμένα μάτια ρακένδυτου,
εξαιτίας απηνίας και ανησυχίας
Συμπέρασμα: οι πολίτες της Ε.Ε. δεν
εφημεριάζουν (I)
B
Ευρωπαϊός κατακτητής = ψεύτης
(μεγάλη μύτη) (I)
Το πλήθος δεν διαμαρτύρεται, είναι
σοκαρισμένο με αυτόν που
διαμαρτύρεται (γουρλωμένα μάτια)
(I)
Το πλήθος σε καλύτερη κατάσταση
από τον ρακένδυτο.
Ο ρακένδυτος διαμαρτύρεται γιατί
βρίσκεται σε απόγνωση ενώ το
πλήθος απορεί με το θάρρος του (I)

74 Δ. Άρα υπάρχουν, λέτε, τρεις κατηγορίες ανθρώπων: ο Σταυροφόρος, αυτός που
75 είναι ο πιο ταλαιπωρημένος από όλους από το πλήθος και το υπόλοιπο πλήθος.
76 Αυτό που συγκράτησα επίσης και μου άρεσε σαν ερμηνεία είναι ότι έχουμε μια
77 αντιευρωπαϊκή κατά βάση, οι περισσότεροι το υποστηρίζετε, γειωγραφία. Είναι
78 Να συνεχίσουμε... η Ελένη...

79 Ελένη: Εγώ θα ήθελα να σχολιάσω λίγο την πένα που ανέφερε η Γεωργία. Δεν
80 νομίζω ότι είναι τόσο για τον Τύπο, αλλά για τις συμφωνίες οι οποίες
81 υπογράφονται και εννοούν τους πλούσιους και ουσιαστικά καταδικάζουν τους
82 φτωχούς, οι οποίοι φτάνουν στο σημείο αυτό που βρίσκεται ο άνθρωπος που
83 διαμαρτύρεται.

84 Δ. Ωραία. Πάμε τώρα στην Άννα...

85 Άννα: Σε αυτό που είπα η Βάσω να πιο ότι συμφωνία και βλέπουμε στην εικόνα,
86 στο σκίτσο ότι αυτός που είναι τα μάτια του γουρλωμένα και βλέπουμε ότι η
87 διαφορά στα μάτια του με τα μάτια αυτόν που αποτελούν τον λαό, είναι ότι αυτός
88 έχει και μια φλέβα που πετάγεται, ενώ οι άλλοι φαίνονται απλά έκπληκτοι, ενώ
89 αυτός φαίνεται ότι είναι εξαγριωμένος και βλέπουμε γύρω του κάτι σαν
90 σταγονίτσες από την ένταση, τον ιδρώτα, τι μπορεί να είναι... και ανάμεσα σε
91 αυτόν και τους υπόλοιπους υπάρχει ένα κενό. Ενώ οι άλλοι τρεις είναι ας πούμε
92 ο ένας μπροστά από τον άλλον αυτός είναι δίπλα, υπάρχει ένα κενό ανάμεσά τους.
93 Και συμφωνώ με αυτό που είπα η Βάσω ότι αυτός είναι ο μόνος σε σχέση με τους
94 άλλους που έχει διαφοροποιηθεί και λέει αυτά που πιστεύει ενώ οι άλλοι κοιτάνε
95 τον κατακτητή, πολεμιστή, όπως θέλουμε να τον πούμε, έκπληκτοι. Και επειδή
96 είναι σε καλύτερη κατάσταση από αυτούς τον κοιτάνε με θαυμασμό.

97 Δ. Ωραία. Γιάννη...

98 Γιάννης: Εγώ πιστεύω ότι το μήνυμα που προσπαθεί να περάσει ο γεωγράφος
99 είναι ότι η Ευρώπη ενώ ημιζείται για την ευρωπαϊκή ελευθερία και όλα αυτά τα
100 ιδεώδη, ουσιαστικά εξισώνει την ελευθερία με το να ζωγραφίζεις ελεύθερα τον
101 Μωάμεθ. Ουσιαστικά αυτό καταρρίπτει την ιδέα της ευρωπαϊκής ελευθερίας και
102 την απαξιώνει.

103 Δ. Παναγιώτα, ήθελες να μιλήσεις;

104 Παναγιώτα: Ναι. Ήθελα να πιο παρόλο που έτσι όπως βλέπουμε την εικόνα ο
105 λαός φαίνεται πιο αδύναμος, στην πραγματικότητα ο καλλιτέχνης δείχνει ως
106 πραγματικό θύμα τον κατακτητή, ο οποίος δεν βλέπει τι συμβαίνει γύρω του, δεν
107 αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα.

108 Δ. Εθελοντίζει δηλαδή...

109 Παναγιώτα: Ναι, εθελοντίζει. Μωάμεθ όντως με κατακτητή, βασανιστή, καθώς
110 έχει πολλά όπλα και έχει υπό τον έλεγχό του τη θρησκεία, την οικονομία και τον
111 Τύπο. Επίσης, θέλω να πιο για το κείμενο ότι είναι σε κεφαλαία που δείχνει μια
112 ένταση, υπάρχει μια ερώτηση δίχως απάντηση που ενισχύει την τραγικότητα και
113 υπάρχουν και αποσιωπητικά σε αυτά που λέει ο λαός, καθώς οδηγούμαστε
114 αβίαστα σε ένα συμπέρασμα από αυτά που αναφέρει.

B

Πένα: σύμβολο συμφωνιών που
εννοούν τους πλούσιους σε βάρος
των φτωχών (όχι μόνο σύμβολο του
Τύπου) (I)

Διάκριση πλήθους από τον
ρακενόντο (κενό μεταξύ τους,
διαφορά στα μάτια τους κ.ά.) (-/-)

Διαφοροποίηση κατακτητή από το
πλήθος (ο κατακτητής σε καλύτερη
θέση από αυτούς - έκπληξη
πλήθους) (I)

Απαξίωση ιδέας της ευρωπαϊκής
ελευθερίας, καθώς ταυτίζεται με την
ελευθερία που έχει κάποιος πολίτης
της Ευρώπης να ζωγραφίζει
ανεμπόδιστα ένα σκίτσο του
Μωάμεθ (I)

Θύμα ο κατακτητής και όχι το
πλήθος, γιατί δεν αντιλαμβάνεται
την πραγματικότητα (τις
διαμαρτυρίες για τα πραγματικά
προβλήματα) (I)

B

Κατακτητής γιατί έχει όπλα και
έλεγχει θρησκεία, οικονομία και
Τύπο (-/-)

Κεφαλαία γράμματα = ένταση (I)

Ερώτημα = τραγικότητα (I)

Αποσιωπητικά = οι αναγνώστες
καταλήγουν αβίαστα σε

115 Δ. Ωραία. Να ρωτήσω κάτι. Προδίδεται κάποια ιδεολογική ταυτότητα του συντάκτη
116 της γεωγραφίας; Μπορείτε να καταλάβετε ποια ενδεχόμενη είναι η ιδεολογική
117 του ταυτότητα;

118 Αγγελική: Πιστεύω πως ναι. Μέσω της γεωγραφίας προδίδεται κάποια
119 ιδεολογική ταυτότητα που είπατε. Βασικά πιστεύω ότι παρουσιάζει την σκέψη
120 του, η οποία είναι επικριτική στην ύπαρξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
121 Συγκεκριμένα θεωρώ ότι σατιρίζει τη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα και
122 εκφοβίζει την άποψη του πως η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν δίνει λύσεις σε πρακτικά
123 προβλήματα, δηλαδή όπως το γεγονός ότι οι πολίτες δεν έχουν δουλειά και τα
124 δικαιώματά τους καταπατώνται, αλλά πιο πολύ σε θεωρητικά ζητήματα, όπως
125 είναι ένα σκίτσο, μια γεωγραφία που μπορεί να σχολιαστεί.

126 Δ. Ωραία. Η Δέσποινα...

127 Δέσποινα: Και εγώ συμφωνώ ότι ο γεωγράφος έχει μια αντιευρωπαϊκή στάση
128 και αυτό φαίνεται και από την απεικόνιση της Ευρώπης, όπου αν δεν κάνω λάθος,
129 το λάβαρο είναι καταστραμμένο στην άκρη, οπότε γίνεται μια σύνδεση μεταξύ
130 αυτής της καταστροφής και των κοινωνικών προβλημάτων που παρουσιάζει πιο
131 ναρίς, δηλαδή την ανεργία, την κατάρρευση της Παιδείας και της Υγείας.

132 Δ. Ωραία. Δημήτρη...

133 Δημήτρη: Επίσης, γλωσσικά η άποψη του φαίνεται στο πώς παραθέτει από την
134 αρχή τα παράπονα του λαού, που είναι μικροπεριόδους λόγος, με μικρές προτάσεις,
135 το σχήμα είναι υποκειμενο και ρήμα μόνο, είναι βασικά μόνο αυτά και είναι μια
136 έντονη, κλιμακωτή απαρίθμηση, που θέλει να δείξει ότι τα προβλήματα όσο πάνε
137 και αυξάνονται. Και από την άλλη η λύση που δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι
138 απλώς μπορείς να κάνεις ένα σκίτσο, ας πούμε, που είναι μια ξεκάθαρη ειρωνεία.
139 Θέλει να περάσει κάπως την ευροσκεπτικιστική του άποψη.

140 Δ. Ωραία. Το ασινότο σχήμα και η ειρωνεία λοιπόν, ως βασικά γλωσσικά
141 χαρακτηριστικά. Ποιος άλλος; Άννα...

142 Άννα: Όσον αφορά τα ρήματα που χρησιμοποιούνται βλέπουμε ότι όταν μιλάει ο
143 άνθρωπος στον λαό έχει το «μεγαλώνει» και το «καταρρέουν» που είναι σε χρόνο
144 ενστώτα, που δηλώνει ότι αυτές είναι κάποιες καταστάσεις που ισχύουν, είναι
145 διαχρονικές και δεν αλλάζουν. Έχει, επίσης, το «συρρικνώνονται» και το
146 «απαγορεύονται» που είναι παθητικά και δεν μας λέει ουσιαστικά από ποιους
147 αλλά και στον λόγο (στην φουσκίτσα) που μιλάει η Ευρώπη έχει το «περίμενε»
148 που είναι προστακτική και το θαυμαστικό δίπλα. Βλέπουμε επίσης ότι ο λαός
149 ουσιαστικά είναι λίγο πιο αποστασιοποιημένος με τα ρήματα που χρησιμοποιεί
150 να είναι στο τρίτο πρόσωπο, ενώ η Ευρώπη απευθύνεται στον λαό, κατευθείαν,
151 και του μιλάει και στον ενικό.

152 Δ. Ωραία. Βασίλη...

153 Βασίλης: Εγώ θέλω να πιο ότι φαίνεται μέσα στο σκίτσο το πόσο ανήσυχος είναι
154 οι ευρωπαϊκοί λαοί απέναντι σε κάποιον θεσμό όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση,
155 γιατί όμα δούμε ακόμα και το μέγεθος του Σταυροφόρου σε σχέση με τον

A

Ο σχεδιαστής του σκίτσου σατιρίζει
και επικρίνει Ε.Ε., η οποία δεν δίνει
λύσεις σε πρακτικά προβλήματα,
και αγχολείται με θεωρητικά
ζητήματα (I)

Αντιευρωπαϊκή στάση
γεωγράφου: καταστραμμένο
λάβαρο και σύνδεση καταστροφής
με την ύπαρξη κοινωνικών
προβλημάτων στην Ευρώπη (I)

Μικροπερίοδος λόγος/ ασινότο
σχήμα: παρόθεση παραπόνων του
λαού με σχήμα Y-P (κλιμακωτή
απαρίθμηση για αύξηση
προβλημάτων) (I)

Ειρωνεία για τη λύση που παρέχει η
Ε.Ε.: ελευθερία για τη δημιουργία
ενός σκίτσου. Άρα, ο σκίτσογράφος
είναι ευροσκεπτικιστής (I)

B

Ρήματα σε ενστώτα (π.χ.
μεγαλώνει, καταρρέουν) για
δηλώση πραγματικών και
διαχρονικών καταστάσεων (I)

Ρήματα παθητικά (π.χ.
συρρικνώνονται, απαγορεύονται)
για απόκρυψη όραστών (I)

Προστακτική (π.χ. περίμενε) και
θαυμαστικό (I)

Διάκριση Ευρώπης και λαού:
ρήματα σε τρίτο πρόσωπο για την
αποστασιοποίηση του λαού από τα
προβλήματα σε αντίθεση με ρήματα
σε πρώτο πρόσωπο για την
απευθείας επικοινωνία της
Ευρώπης με τον λαό (I)

Έκφραση ανησυχίας λαών Ευρώπης
απέναντι σε Ε.Ε.:

156	πολιτών, είναι περίπου διπλάσιος, δηλαδή συν ότι έχει και το σπαθί που δηλώνει	Τρομαγμένοι οι πολίτες από την	197	Αννα: Έχουμε τον Μωάμεθ, η παρουσία δηλαδή του Ισλάμ στο σκίτσο είναι ο	
157	την επιβολή της τάξης κλπ... συν ότι είναι τρομαγμένοι οι πολίτες, οι άλλοι που	περφολή του Σταυροφόρου (επιβολή	198	Μωάμεθ και το αστειό σκίτσο που κρατάει στα χέρια της η Ευρώπη τέλος πάντων	Παρουσία Ισλάμ με το αστειό σκίτσο
158	τους προκαλεί θαυμασμό ότι κάποιος αντιστέκεται σε αυτά. Αλλά και αυτός	λόγια μεγέθους και όπλων) ή δόος	199	που δεν νομίζω ότι αποτελεί αντικειμενική παρουσία της θρησκείας, γιατί αυτό	του Μωάμεθ (-/-)
159	φάνεται λίγο τρομαγμένος, δεν φάνεται σε απόλυτη ηρεμία. Αυτό θέλει να δείξει	κάποιαν απέναντι του	200	κατευθύνει στοχοποιεί, ας πούμε, όλους αυτούς που πιστεύουν στο Ισλάμ και	Δεν στοχοποιεί όμως το Ισλάμ, γιατί
160	το πόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση ουσιαστικά εξουσιάζει τους λαούς και ίσως κάνει	Συμπεράσμα: η Ε.Ε. εξουσιάζει τους	201	ζουν στην Ευρώπη. Δηλαδή τι σημαίνει αυτό ότι επειδή είμαστε Ευρωπαίοι δεν	και στην Ευρώπη ζουν μουσουλμάνοι
161	πράγματα αυθαίρετα.	πολίτες (I)	202	έχουμε δικαίωμα να πιστεύουμε σε μια θρησκεία.	(I)
162	<i>Δ. Ωραία. Σας επηρεάζει συναισθηματικά αυτό το σκίτσο, σας δημιουργεί κάποια</i>	A	203	<i>Δ. Ωραία. Παναγιώτα...</i>	
163	<i>αντίδραση; Εσείς συμφωνείτε, διαφωνείτε με όλο αυτό; Θα το κάνετε διαφορετικά</i>		204	Παναγιώτα: Δεν θεωρώ ότι ο δημιουργός θέλει να εναντιωθεί στο Ισλάμ	
164	<i>ή ήσασταν οι σκίτσογράφοι; Τι πιστεύετε; Γιώργο...</i>		205	γενικότερα αλλά στην τάση της ισλαμικής θρησκείας να στερεί κάποια	Εναντίωση σε Ευρώπη και Ισλάμ για
165	Γιώργος: Προσπαθεί να επηρεάσει συναισθηματικά τον αναγνώστη, γιατί	Συναισθηματική επιρροή με εικόνες	206	δικαιώματα, όπως κάνει και η Ευρώπη. Δεν είναι δηλαδή ότι βάζει το Ισλάμ ως	στέργηση δικαιωμάτων (I)
166	βλέπουμε έχει κάποιες εικόνες, ας πούμε, το σύμβολο του ευρώ, τη σημαία της	(π.χ. σύμβολα, σκιασμένα ρούχα) και	207	κακό. Επίσης, για το προηγούμενο ζήτημα ήθελα να πο ότι συμφωνώ με τη	Επιρροή σε αναγνώστη: απευθύνεται
167	ευρωπαϊκής ένωσης, τα σκιασμένα ρούχα και έχουμε και την προστακτική (στο	την προστακτική (περίμενε) (I)	208	Δήμητρα ότι επηρεάζει τον αναγνώστη επειδή απευθύνεται σε όλους όσους	στους αδιχτημένους και
168	«για περίμενε»), όπως είναι πολύς βασικός τρόπος για να πείσει τον αναγνώστη		209	νόθων αδιχτημένοι, καταπιεσμένοι, ότι δεν μπορούν να αλλάξουν, να	καταπιεσμένους και στην αδυναμία
169	του, να τον επηρεάσει συναισθηματικά.		210	επηρεάσουν την κατάσταση, θίγει καθολικά ζητήματα, όπως φτώχεια,	τους να αντιδράσουν (I)
170	<i>Δ. Παύλ ωραία. Άλλος που θα ήθελε να συμπληρώσει κάτι; Βασίλη...</i>	Γ	211	ανελευθερία μερικές φορές κλπ., αναφέρεται στην επικαιρότητα και ζητά κάποια	Θίγει καθολικά ζητήματα και
171	Βασίλης: Εγώ βασικά πιστεύω ότι οι απόψεις είναι λίγο ακραίες, με την έννοια	Υπερβολή, ακραίες απόψεις: π.χ. σε	212	πράγματα που τα θέλουν όλοι – μέσω της ειρωνείας του απέναντι στην Ευρώπη	παρόλληλα αναφέρεται στην
172	ότι για μια ισχύουν κάποια από αυτά που λέει σε κάποιον βαθμό, σε κάποιες	Αυστρία δεν υπάρχουν τα	213	– ζητά δημοκρατία, ελευθερία και ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο.	επικαιρότητα με ειρωνεία (-/-)
173	χώρες όπως η Αυστρία ας πούμε στην αληθινή ζωή δεν υπάρχουν τα προβλήματα	προβλήματα αυτά στον ίδιο βαθμό (I)	214	<i>Δ. Τέλειο. Κόστα, να ολοκληρώσουμε με εσένα;</i>	
174	αυτά. Ωστόσο, δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα ούτε τα επιχειρήματα	Το ότι παρουσιάζεται ο κατακτητής	215	Κόστα: Προσωπικά δεν καταλαβαίνω καμιά σύνδεση με το Ισλάμ. Νομίζω ότι	Δεν υπάρχει σύνδεση με το Ισλάμ και
175	των πολιτών ούτε απαραίτητα η στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γιατί η λέξη	ως κακός δεν είναι σωστό – πιο	216	αυτό είναι ένα παράδειγμα. Δεν είναι αυτό το θέμα. Επειδή έγινε αυτό που έγινε	τη θρησκεία (απλή αναφορά
176	κατακτητής, που είναι το παιδιά πολύ σωστά ότι παρομοιάζεται σαν κατακτητής,	μετριομαμένα επιχειρήματα και πιο	217	και στην εφημερίδα είχαν την ελευθερία να το κάνουν αυτό... το χρησιμοποιούν	παροδοτήματος) (-/-)
177	σαν κάτι κακό. Πιστεύω πως είναι λάθος. Αν ήταν πιο μετριομαμένα τα	λογική η μορφή της Ε.Ε. (I)	218	έτσι... Δεν νομίζω ότι έχει κάποια σχέση με τη θρησκεία.	Είναι μια αφορμή από την
178	επιχειρήματα και λίγο πιο λογική η μορφή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ίσως και να		219	<i>Δ. Ωραία. Νομίζω ότι ακούστηκαν αρκετά πράγματα. Συχαριστώ.....</i>	επικαιρότητα (-/-)
179	ήταν πιο σωστό.		220	Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγρθείς μαθητών**	Ολοκλήρωση συζήτησης
180	<i>Δ. Ωραία. Δήμητρα, ήθελες να πεις κάτι;</i>		221	Κ.Α.1: Το πλήθος αποτελείται από όλες τις ηλικίες και συμμετέχουν σε αυτό	Συμμετοχή όλου του λαού χωρίς
181	Δήμητρα: Δεν συμφωνώ με τον Βασίλη. Ο γελοιογράφος είναι ένας Έλληνας ο	Κοντό στο οποίο απευθύνεται ο	222	άντρες και γυναίκες χωρίς αποκλεισμό, δηλαδή όλος ο λαός είναι αντίθετος στη	εξαμείψεις κατά της Ε.Ε. (I)
182	ο οποίος ζει στην ελληνική πραγματικότητα, βιώνει μια περίοδο έντονης	γελοιογράφος είναι οι Έλληνες, και	223	στάση της Ε.Ε.	
183	οικονομικής κρίσης, που όλα αυτά τα προβλήματα μπορεί να μην	όχι άλλοι λαοί (I)	224	Κ.Α.2: Τα αποσιωπητικά στα λόγια του πολίτη δείχνουν ότι υπάρχει και	Αποσιωπητικά: παραλείπονται και
184	αντικατοπτρίζουν την εικόνα της Ευρώπης στο έπακρο, είναι όμως μια	Η οικονομική κρίση μια	225	πληθώρα άλλων προβλημάτων που δεν αναφέρονται και στα οποία η Ε.Ε. δεν	άλλα προβλήματα (πληθώρα
185	πραγματικότητα στην Ελλάδα. Και σίγουρα αν απευθύνεται σε ένα ελληνικό	πραγματικότητα για την Ελλάδα (όχι	226	δίνει λύσεις	προβλημάτων) (I)
186	κοινό, θα κάνει τον αποδέκτη να ταυτίζεται με αυτή την κατάσταση και να το	υπερβολή)	227	Κ.Α.3: Η οριστική έγκλιση στα ρήματα (π.χ. μεγαλώνει, συρρικνώνονται κ.ά.)	Οριστική έγκλιση: βεβαιότητα και
187	βρίσκει ότι είναι κάτι που του αγγίζει μερικές αισιόσθητες χορδές.	Η οικονομική κρίση είναι κοινό	228	δηλώνει με βεβαιότητα και απόλυτο ύφος την ύπαρξη των προβλημάτων	απόλυτο ύφος για την ύπαρξη των
188	<i>Δ. Κόστα, θέλεις να μιλήσεις;</i>	σημείο των Ελλήνων αναγνώστών και			προβλημάτων (I)
189	Κόστα: Μπορεί να ισχύει αυτό που λες αλλά αυτό δεν το κάνει ... δεν είτε	τους ευαισθητοποιεί (I)			
190	ακριβώς αυτό ο Βασίλης, μπορεί να ταυτίζεται ένας Έλληνας αλλά αυτό δεν	Η Ελλάδα δεν είναι πρότυπο της			
191	σημαίνει ότι φροφανάς δεν μπορούμε να πάρουμε την Ελλάδα ως το πρότυπο της	Ευρώπης (I)			
192	Ευρώπης. Και νομίζω ότι δεν ευθύνεται η Ευρωπαϊκή Ένωση για αυτό που έγινε	Δεν ευθύνεται η Ε.Ε. για την			
193	στην Ελλάδα, κάποιον στην Ελλάδα φταίει για αυτό που έγινε.	οικονομική κατάσταση της Ελλάδας			
194	<i>Δ. Να ρατήσω και κάτι άλλο και συζητάμε. Πώς παρουσιάζεται το Ισλάμ μέσα από</i>	αλλά φταίει οι Έλληνες (I)			
195	<i>το σκίτσο; Αν μπορούμε να πούμε δύο λόγια και γι' αυτό και ότι άλλο θέλετε να</i>	A			
196	<i>πείτε... Ποιος θέλει να μιλήσει; Άννα...</i>				

Ημερομηνία διδασκαλίας: 12/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 17

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 12

Διάρκεια συζήτησης: 16'16"

[Δ. = δόξακον-ερευνητής // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδωνύμων σε Παράρτημα)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

1 Δ. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι η συζήτηση ηχογραφείται... Να ακούσουμε την άποψη
2 των μαθητών, κάνοντας κριτική ανάγνωση του κειμένου της γειογραφίας, τι
3 παρατήρησαν σε αυτό, με βάση τα ερωτήματα που τέθηκαν. Ποιος θέλει να
4 ξεκινήσει και να παρουσιάσει τις σκέψεις του σχετικά με τη γειογραφία; Μαντά...

5 Μαντά: Ουσιαστικά αυτή η γειογραφία αποσκοπεί τόσο στην αντανάκλαση
6 κοινωνικών αντιζητήτων αλλά και στερεοτύπων οι οποίες ουσιαστικά
7 κυριαρχούν στον ελλαδικό χώρο. Προσπαθεί να τονίσει τον εθνικό διχασμό, ο
8 οποίος έγκειται ανάμεσα στους οικονομικά ισχυρούς και την εργατική τάξη, να
9 υπογραμμίζει τη μίστιγα της ανεργίας, την καταπάτηση των εργατικών
10 δικαιωμάτων, ελλείψεις στον υγειονομικό τομέα, την απουσία ουσιαστικής
11 παιδείας αλλά και το μπλόκο αναφορικά με απόψεις για μαρτυρίες για τα
12 προβλήματα τα οποία υπάρχουν. Ουσιαστικά δηλαδή αντικατοπτρίζουν το
13 στερεότυπο ότι η άρχουσα τάξη αδιαφορεί για τα προβλήματα που αφορούν την
14 εργατική τάξη αλλά δεν την αγίζουν, αλλά και καλά ότι η προώθηση των
15 ανθρωπιστικών δικαιωμάτων στην Ευρώπη, ότι υποτίθεται ότι είναι κάτι που
16 υπάρχει, όπως λέει και εδώ πέρα «κάτσε και περίμενε» ο καθένας είναι ελεύθερος
17 να κάνει ένα σκίτσο του Μωάμεθ, με την έννοια ότι και καλά ζούμε σε έναν χώρο
18 που υπάρχει ελευθεροτυπία και ελευθερία της σκέψης και του λόγου αλλά παρόλα
19 αυτά καταπατώνται βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία είναι πολύ πιο
20 σημαντικά από θρησκευτικές αντιλήψεις και τα σχετικά.

21 Δ. Ωραία. Άρα, η οπτική του σκισσογράφου για το θέμα του κειμένου ποια θεωρείται
22 ότι είναι; Ποια είναι η οπτική και ποια τα πρόσωπα που αναφέρονται και αν
23 διακρίνετε κάποιες κατηγορίες που ανήκουν τα πρόσωπα αυτά; Αντώνη...

24 Αντώνης: Ουσιαστικά είναι αυτό που είπα η Μαντά. Από τη μια έχουμε τον λαό,
25 ο οποίος αναφέρει τα προβλήματα, τις σκέψεις και όλα τα θέματα με τα οποία
26 έχει δυσανασχετήσει και από την άλλη βλέπουμε με μια γελιοία απεικόνιση από
27 τον σκισσογράφο και όσον αφορά και τα λόγια του Ευρωπαίου δεν έχουν και αυτά
28 κάποιο βασικό επιχείρημα. Οπότε, λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη
29 καταλαβαίνουμε ότι ο δημιουργός θέλει να εφρανευτεί την Ευρωπαϊκή Ένωση, η
30 οποία σαν απάντηση για το πού είναι τα ευρωπαϊκά ιδεώδη λέει ότι ο καθένας
31 είναι ελεύθερος να κάνει ένα σκίτσο του Μωάμεθ. Κάτι δηλαδή ανούσιο σε σχέση
32 με τα υπόλοιπα ιδεώδη που θα έπρεπε να πληροί.

33 Δ. Τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα που καταπατώνται στην Ευρώπη.

A

Η γειογραφία δηλώνει κοινωνικά προβλήματα που κυριαρχούν στην Ελλάδα (π.χ. οικονομικά προβλήματα, παραβίαση δικαιωμάτων κ.ά.) (I)

Εκφράζονται στερεότυπα (π.χ. η άρχουσα τάξη αδιαφορεί για τα προβλήματα της εργατικής τάξης) (I)

Αντίθεση: από τη μια φαινομενική ελευθεροτυπία και από την άλλη καταπάτηση βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ε.Ε. (I)

A

Οπτική σχεδίαση για Ε.Ε. (εφρανηκή): Ε.Ε. δεν προσπαίζει τα ευρωπαϊκά ιδεώδη αλλά φροντίζει τάχα για την ελευθεροτυπία (ελευθερία στον σχεδίασμό ενός σκίτσου του Μωάμεθ) (I)

B

34 Αντώνης: Ναι. Ο ίδιος ο Ευρωπαίος εφρανευτεί τον λαό και έτσι ο δημιουργός
35 εφρανευτεί τους Ευρωπαίους.

36 Δ. Πολύ καλά. Ο Βαγγέλης...

37 Βαγγέλης: Εγώ θέλω να δώσω λίγο παραπάνω έφραση στο ότι οι θεσμοί της
38 Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι απεικονισμένοι ως Σταυροφόροι. Και κουβαλάνε
39 πάνω τους το σήμα του ευρώ, έναν σταυρό στην φανέλα του Σταυροφόρου, που
40 είναι οι θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης και απέναντί του είναι το πόπολο, ένας
41 φταχτός ρακένυτος, είναι ένα παιδάκι, ένας γέρος, μια γυναίκα, η μέση τάξη, η
42 κατώτερη τάξη, οι εργάτες κ.λπ. Και παρατηρούμε ότι παρόλο που υπάρχει μια
43 ανάγκη να λυθούν κάποια θέματα που έχουν πραγματική ουσία, η Ευρωπαϊκή
44 Ένωση αποφασίζει να απαξιώσει αυτά τα προβλήματα, να απαξιώσει τον κόσμο
45 που έχει αυτά τα προβλήματα και θέλει να λυθούν και να ασχολείται με ζητήματα
46 θρησκευτικού φονταμενταλισμού. Συγκεκριμένα ενάντια στον ισλαμικό
47 φονταμενταλισμό. Λέει ότι έχουμε την ελευθερία να κάνουμε σκίτσα κατά του
48 Μωάμεθ. Ταυτόχρονα όμως φοράει την πανοπλία του Σταυροφόρου, έχει το
49 σπαθί στο ζανάρι, ένας συμβολισμός για τον θρησκευτικό φονταμενταλισμό της
50 Ευρώπης. Αυτό.

51 Δ. Ωραία. Πολύ καλά... Ναι...

52 Μαντά: Συμφωνώ με όσα ειπώθηκαν. Θα ήθελα να προσθέσω ουσιαστικά ότι
53 αυτό το σκίτσο αποτελεί μια μορφή διακομώδησης και σατιρισμός της άποψης
54 ότι στην Ευρώπη υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και ότι μέσα από την
55 ευρωπαϊκή ήπειρο οι άνθρωποι έχουν μια καλύτερη ανθρωπιστική προσέγγιση
56 των δικαιωμάτων τους και ουσιαστικά σκιαγραφεί πόσο εφρανηκό είναι όλο
57 αυτό. Ναι μεν λέμε ότι στην Ευρώπη διακινούνται τα ανθρωπιστικά δικαιώματα
58 αλλά στην πραγματικότητα αυτό δεν υφίσταται.

59 Δ. Ωραία. Και όποιος άλλος θέλει να πάρει τον λόγο και να μιλήσει σχετικά. Θα
60 ήθελα να προσθέσω στην κουβέντα και ένα άλλο στοιχείο, το αν διακρίνεται κάποια
61 ιδεολογική ταυτότητα στον σκισσογράφο, σε σχέση με το σκίτσο αυτό. Για
62 σκεφτείτε... Αν υπάρχει κάτι σε σχέση με τις προθέσεις, τις σκοπιμότητες, την
63 ιδεολογική του ταυτότητα. Τι θέλει να μας κάνει να πιστώσουμε; Και τελικά αν μας
64 πείθει; Έτσι; Θεοδωρή...

65 Θεοδωρή: Νομίζω είναι εφρανης ότι πιστεύει ότι δεν λειτουργεί σωστά η
66 Ευρωπαϊκή Ένωση από αυτό που λέει και ουσιαστικά με το πρώτο συννεφάκι που
67 δίνει 5-6 παραδείγματα για την Ευρωπαϊκή Ένωση, που όπως είπαν τα παιδιά
68 πριν, δείχνει ότι την εφρανευτεί. Οπότε αυτό δείχνει και ένα ιδεολογικό
69 υπόβαθρο που έχει αυτός που την έφρανε. Δείχνει ότι δεν λειτουργεί καθόλου
70 σωστά.

71 Δ. Άλλος που θέλει να μιλήσει... Άλλος ή άλλη;

72 Μαντά: Ουσιαστικά εκθέτει την αρνητική στάση που έχουν εκείνοι που
73 κυβερνούν την Ευρώπη και ίσως να εκθέτει ουσιαστικά και τις σοσιαλιστικές του
74 πεποιθήσεις, διότι όλο αυτό το σκίτσο είναι υπέρ του λαού, υπέρ της εργατικής

Εφρανηεί Ευρώπης κατά λαού και σχεδίαση κατά Ευρωπαίων (-/-)

Θεσμοί της Ε.Ε.: Σταυροφόροι (σύμβολα: σήμα του ευρώ, σταυρός, σπαθί) και λαός (I)

Απαξίωση ουσιαστικών προβλημάτων από Ε.Ε. και ενασχόληση με ζητήματα θρησκευτικού φονταμενταλισμού, τον οποίον εκφράζει ο Σταυροφόρος (I)

Σάτιρα για την Ευρώπη ότι δήθεν υποστηρίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα (-/-)

A

Μη σωστή λειτουργία της Ε.Ε. (-/-)

Εφρανηεί (-/-)

Ιδεολογικό υπόβαθρο (I)

Γ

Σοσιαλιστικές πεποιθήσεις σκισσογράφου για τον λαό (εργατική τάξη) (I)

75	τάξης, είναι υπέρ της υποστήριξης των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε όλους,	Συμπέρασμα: καταδίκη κυβερνώντων	111	<i>Δ. Εσύ επηρεάζεις από τα ρήματα αυτά για να πιστέεις σε αυτό που θέλει να πει ο</i>	Γ
76	ανεξαρτήτως κοινωνικών και οικονομικών συμφερόντων. Επομένως, ουσιαστικά	για τη μη υποστήριξη των ανθρώπινων	112	<i>σκιτσογράφος;</i>	
77	καταδικάζει τα κυβερνητικά όργανα της Ευρώπης και πιστεύει ότι δεν	δικαιωμάτων και αναγκαιότητα	113	Μανώλης: Ξύγυρα ναί...	
78	υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως θα έπρεπε, και ότι θα έπρεπε να	ανάδειξης βασικών αξιών (I)	114	<i>Δ. Άλλος: Εγώ θα ήθελα να ρωτήσω αν καταγράφεται κάποια θρησκευτική στάση</i>	Α
79	δίνεται περισσότερη βάση σε βασικές αξίες, οι οποίες αφορούν όλους τους		115	<i>προς κάποια ομάδα, π.χ. για το Ισλάμ; Υπάρχει κάποια άποψη που θέλει να παράσει</i>	
80	αθρώπους.		116	<i>ο σκιτσογράφος γι' αυτό; Διακρίνεται κάτι; Πέτρο...</i>	
81	<i>Δ. Ωραία. Πάμε στην Φωτεινή...</i>		117	Πέτρος: Ο σκιτσογράφος μας λέει ότι είναι κατά του Ισλάμ και μπορούν να	Ο σκιτσογράφος είναι κατά του
82	Φωτεινή: Κι εγώ πιστεύω ότι μέσα από το σκίτσο φαίνεται ότι ο σκιτσογράφος		118	<i>σχεδιάζουν γελοιογραφίες, αστεία σκίτσα που λέει για τον Μωάμεθ.</i>	
83	είναι σοσιαλιστής. Δείχνει να υποστηρίζει τα δικαιώματα των εργατικών χεριών	Σοσιαλιστής ο σκιτσογράφος (-/-)	119	<i>Δ. Ωραία. Ηλία...</i>	ζωγραφίζουν αστεία σκίτσα για τον
84	και επιπλέον φαίνεται ότι είναι κατά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς μιλάει για	Υποστήριξη εργατικής τάξης (-/-)	120	Ηλία: Υποτίθεται ότι αυτό που παρουσιάζει ο σκιτσογράφος είναι ότι η άρχουσα	Μωάμεθ (I)
85	έκλυση των ηθών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην ουσία υπαινίσσεται ότι ο	Επικριτική έκλυσης των ηθών της Ε.Ε. (I)	121	<i>τάξη προσπαθεί να προσέλκυσει με το μέρος της την «πλέμπα», η οποία</i>	Επίθεση σκιτσογράφου να
86	Ευρωπαίος πολίτης δεν είναι τόσο ελεύθερος όσο νομίζει ότι είναι. Γι' αυτόν τον	Φαινomenική ελευθερία (-/-)	122	<i>ουσιαστικά της έχει δημιουργήσει κάποια προβλήματα και προσπαθεί να τους</i>	
87	λόγο αναφέρει τα καιρία προβλήματα αυτά που ταλανίζουν μια άλλη μεριά	Αναφορά κοινωνικών προβλημάτων (-/-)	123	<i>κάνει να ταχθούν μαζί της, δημιουργώντας κάποια κοινά πράγματα, τα οποία είναι</i>	άρχουσας τάξης να προσεταιριστεί
88	αθρώπων, όπως την αύξηση των ποσοστών της ανεργίας, την κατάργηση της		124	<i>«μίσος» ή η κατωτέροτητα που θέλουν να δημιουργήσουν στον εγκέφαλό τους</i>	τον λαό με δημιουργία μίσους κατά
89	υγείας και του εκπαιδευτικού συστήματος και την απαγόρευση των		125	<i>για τον μουσουλμανισμό ή άλλους λαούς, ώστε να μην βλέπουν αυτό που γίνεται.</i>	των μουσουλμάνων (I)
90	διαμαρτυριών...		126	<i>Αυτό βλέπω εγώ. Ουσιαστικά δεν είναι θέμα μουσουλμανισμού, το οποίο έτσι</i>	
91	<i>Δ. Πολύ καλά. Αντρέα, τι ήθελες να πεις;</i>		127	<i>δημιουργείται αλλά είναι η επθθυμία τους να μην ταχθούν εναντίον τους, να</i>	
92	Αντρέας: Εγώ βλέπω την αμφισβήτηση απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση και	Αμφισβήτηση κατά Ε.Ε. την τελευταία	128	<i>ταχθούν μαζί τους δημιουργώντας έτσι ένα μίσος απέναντι σε κάποιους άλλους.</i>	
93	ίσως την αποτυχία της. Αυτό θέλει να εκφράσει εδω αρκετά. Δείχνει ότι ο λαός	πενταετία για απαγορεύσεις και ίσως	129	<i>Δ. Ωραία. Και αυτό πώς το επιτυγχάνει ο σκιτσογράφος, να τους προσγγίσει</i>	Α
94	την τελευταία πενταετία έχει αρχίσει όντως να την αμφισβητεί, κατά πόσον είναι	λογοκρισία (I)	130	<i>δηλαδή θετικά απέναντι στην άποψή του, να τους προσγγίσει. Το επιτυγχάνει με</i>	
95	καλή. Κατακρίνει τα δικαιώματα που αυτή επιτρέπει. Πολλές απαγορεύσεις,		131	<i>κάποιον τρόπο;</i>	
96	Μπορεί να υπονοεί και τη λογοκρισία.		132	Ηλία: Νομίζω ναί.	Γ
97	<i>Δ. Σάκη...</i>		133	<i>Δ. Πώς κατέληξες δηλαδή σε αυτό το συμπέρασμα;</i>	
98	Σάκη: Είναι φανερό ότι αποτελεί αριστερό και ιδιαίτερα κομμουνιστής, γιατί	Αριστερές, κομμουνιστικές θέσεις για	134	Ηλία: Αν σκεφτούμε ότι το σκίτσο αυτό είναι του 2019 που είχαν γίνει πάρα	Αναφορά στην επικαιρότητα
99	βλέπουμε ότι εκφοβίζονται όλες οι θέσεις του ΚΚΕ, ότι καταπατώνται όλα τα	καταπάτηση εργατικών δικαιωμάτων	135	<i>πολλά θέματα ... αυτό που πέρασε η Ευρώπη... ότι μπορείς να κάνεις αυτό το</i>	
100	εργατικά δικαιώματα και το γεγονός ότι είναι αντιευρωπαϊστής, όπως φαίνεται	και αντιευρωπαϊστής (I)	136	<i>αστείο για το Ισλάμ... για τον Μωάμεθ... μέσα από μια διαμαρτυρία που είχε</i>	(I)
101	ξεκάθαρα. Αυτό.		137	<i>γίνει σε μια εφημερίδα γαλλική... δεν ήτανε; Αμα βρίσκες, ξέρω γω, τα θεία στην</i>	Διάκριση: αν βρίσκες τα θεία στην
102	<i>Δ. Άλλος: θέλει να πει κάτι άλλο; Μανώλη...</i>	Γ	138	<i>Ελλάδα... δεν ξέρω στην Ευρώπη... είναι ποινικό αδίκημα. Ενώ με το Ισλάμ δεν</i>	Ευρώπη είναι ποινικό αδίκημα σε
103	Μανώλης: Εγώ πιστεύω ότι μεγάλη σημασία έχουν και τα ρήματα που	«Ισχυρά» ρήματα (π.χ. μεγάλανε, καταρρέουν κ.ά.) για την έκφραση της	139	<i>υπάρχει κανένα πρόβλημα. Οπότε είναι πιο πολύ η επικαιρότητα. Εκεί δουλεύει</i>	αντίθεση με το αν γελοιοποιήσεις τον
104	χρησιμοποιεί. Είναι δηλαδή ισχυρά, «μεγάλανε», «καταρρέουν»,	αγανάκτησης του λαού, τα οποία	140	<i>Δεν νομίζω ότι μας δείχνει κάτι άλλο. Κάπως έτσι.</i>	Μωάμεθ (I)
105	«απαγορεύονται». Και αυτά εκφράζουν ακόμα περισσότερο την αγανάκτηση του	προκαλούν συναισθήματα στον	141	<i>Δ. Ωραία. Βαγγέλη...</i>	Ενασχόληση με ανούσιο θέμα (το
106	λαού.	ανηρόσητο (I)	142	Βαγγέλης: Εγώ θα συμφωνήσω με τον Ηλία, διότι, όπως είπα και πριν οι θεσμοί	
107	<i>Δ. Όταν λες «ισχυρά ρήματα» τι εννοείς;</i>	Γ	143	<i>της Ευρώπης είναι ντυμένοι Σταυροφόροι και προσπαθούν να προσελκύσουν</i>	σημαντικά προβλήματα (-/-)
108	Μανώλης: Εννοώ ότι προκαλούν έτσι συναισθήματα στον αναγνώστη...		144	<i>τους πολίτες, το πόπολο, ουσιαστικά αυτούς που δεν θα ωφεληθούν από κάτι,</i>	
109	<i>Δ. Εσένα σε επηρεάζουν αυτά;</i>	Γ	145	<i>προσπαθεί να ελκύσει τις μάξες, ώστε να ασχοληθούν με κάποιο άλλο θέμα που</i>	
110	Μανώλης: Είναι και κάπως απόλυτα, δηλαδή, «καταρρέουν», «απαγορεύονται».	Απόλυτα ρήματα (I)	146	<i>είναι η καταπολέμηση του Ισλάμ. Γιατί στο Ισλάμ πολύ απλά θεωρείτε</i>	Σκοπός: να ξεγείσει ο λαός τα
			147	<i>προβλητικό να απεικονίσεις τον Μωάμεθ. Μας δείχνει όμως ότι τα σημαντικά</i>	
			148	<i>προβλήματα, με τα οποία θα έπρεπε να ασχοληθούν τόσο οι θεσμοί της Ευρώπης,</i>	
			149	<i>οι οποίοι υποτίθεται ότι κοιτάνε τον λαό και την εργατική τάξη... και όλους</i>	
			150	<i>γενικότερα... ότι θα έπρεπε. Παρόλα αυτά όμως προτείνουν στον ίδιο τον λαό να</i>	

151 τα παραβλέπει, να κοιτάξει κάτι άλλο, ώστε να ξεχάσει τα προβλήματα που ήδη
 152 έχει. Και αυτό που είπε ο Σάκης ότι είναι κομμουνιστής και εκφράζει ξεκάθαρα
 153 μια θέση κομμουνιστική θα διαφρονήσω. Δεν είναι κάτι τόσο πολιτικοποιημένο
 154 όσο φαίνεται το συγκεκριμένο σκίτσο. Εκφράζει μια αντικαμενική αλήθεια.

155 *Δ. Γιατί το λες αυτό; Από που το συμπεραίνεις αυτό;*

156 **Βαγγέλης:** Το γεγονός ότι καθημερινά ασχολούμαστε με την θρησκεία τη
 157 μουσουλμανική, τη χριστιανική... πράγματα που στην πραγματική, στην
 158 καθημερινή ζωή δεν μας επηρεάζουν τόσο, δεν μας επηρεάζουν ποτέ όσο λέμε
 159 ότι θα μας επηρεάσουν... Για να παραβλέγουμε άλλα θέματα... είναι μια
 160 αντικαμενική αλήθεια. Αλλά και όταν έχει κάποια θέση ένα κόμμα, το οποίο δεν
 161 το ξέρω, πάνω σε αυτό ή ποιες είναι οι θέσεις τους ακριβώς. Είναι κάτι το οποίο
 162 δεν αποτελεί άποψη. Αυτό το σκίτσο δεν είναι ένα χαρτί με προπαγάνδα. Αλλά
 163 δεν θα ήταν σκίτσο. Θα ήταν κάποια φυλλάδα που θα είχε ένα συγκεκριμένο
 164 κείμενο που θα μας έλεγε αυτό και αυτό. Το σκίτσο και η γελοιογραφία
 165 χρησιμοποιείται πάντα για να εκφράσει μια αντικαμενική αλήθεια.

166 *Δ. Συμπεραίνετε εσείς με την άποψη του Βαγγέλη, Ζωή...*

167 **Ζωή:** Εγώ ήθελα να πω γενικά ότι χρησιμοποιεί ουσιαστικά ο Σταυροφόρος, ο
 168 Σταυροφόρος, αυτός που είναι, μια ψεύτικη, εικονική ελευθερία για να
 169 αποπροσανατολίσει τον κόσμο από όλα αυτά τα προβλήματα και να τους πει ότι
 170 εντάξει, οκ, αφήστε τα αυτά. Έχετε ελευθερίες. Και ταυτόχρονα χρησιμοποιεί το
 171 Ισλάμ ως κοινό εχθρό για να τους ενώσει, να τους κάνει να ξεχάσουν όλα τα άλλα
 172 που θα έπρεπε να τους απασχολούν.

173 *Δ. Ωραία. Ποιά ωραία. Δευτέρα...*

174 **Δευτέρα:** Νομίζω ότι αυτό που είπε ο Βαγγέλης δεν ισχύει πολύ, γιατί άμα ήταν
 175 δεξιάς δεν θα τον ένιωθα τόσο αυτή η άποψη. Θα έλεγε ότι αυτό που γίνεται είναι
 176 κάτι σωστό, γιατί κάποιοι άνθρωποι κερδίζουν μέσα από αυτό. Αλλά δεν θα
 177 έβγανε να πεί φτιάξει ένα τέτοιο σκίτσο για να παράσει κάποιες ιδεολογίες που
 178 περνάει αυτό το σκίτσο.

179 *Δ. Ωραία. Οι άλλοι τι πιστεύετε; Μαντά...*

180 **Μαντά:** Εγώ βασικά θα ήθελα να συμφωνήσω με τον Βαγγέλη αναφορικά με το
 181 ότι το σκίτσο αυτό δεν αντανακλά κάποια συγκεκριμένη κομματική πεποίθηση.
 182 Τα ζητήματα στα οποία αναφέρεται απαιτούν κομβικά προβλήματα, τα οποία
 183 μαστίζουν τις κοινωνίες στο σύνολό τους. Ίσως αυτά αυτή τη στιγμή να είναι πιο
 184 έντονα ανάμεσα σε συγκεκριμένες τάξεις, ανάμεσα σε συγκεκριμένους
 185 ανθρώπους. Παρόλα αυτά δεν πιστεύω ότι είναι θέμα αριστερών - δεξιών. Θα
 186 μπορούσε να επεκταθεί. Για παράδειγμα η ανεργία είναι ένα θέμα που μας αφορά
 187 όλους. Η Υγεία, τα δικαιώματα τα ανθρώπινα, η Παιδεία, γενικότερα. Προφανώς
 188 επηρεάζει ορισμένα άτομα περισσότερο αλλά θα μπορούσε να επεκταθεί.
 189 Πρόκειται για προβλήματα που κλυδωνίζουν όλες τις κοινωνίες στο εσωτερικό

Δεν φαίνεται ότι ο σκιστογράφος είναι κομμουνιστής, καθώς εκφράζει μια αντικαμενική αλήθεια (ε)

Γ

Η ανιστόρηση με θρησκευτικά ζητήματα δεν μας επηρεάζει (ε)

Το σκίτσο δεν είναι χαρτί με προπαγάνδα αλλιώς θα ήταν φυλλάδα (ε)

Τα σκίτσα και οι γελοιογραφίες εκφράζουν αντικαμενική αλήθεια (ε)

Γ

Αποπροσανατολισμός από προβλήματα - εικονική ελευθερία (-/-)

Χρήση του Ισλάμ για να τους ενώσει απέναντι στον κοινό εχθρό (ε)

Δεν έχουν θέση οι κομματικές θέσεις (ε)

Γ

Το σκίτσο αναφέρεται σε βασικά προβλήματα και δεν αντανακλά κομματική πεποίθηση, γιατί τα προβλήματα αυτά μας αφορούν όλους (Π)

190 τους. Και όταν μια κοινωνία υποφέρει από κάτω, αυτό θα μπορούσε πολύ εύκολα
 191 να επεκταθεί ως πανόμια ουσιαστικά. Δηλαδή προφανώς και οι απόψεις αυτές
 192 είναι πιο λαϊκοκρατούμενες, πιο σοσιαλιστικές αλλά παρόλα αυτά δεν θα
 193 μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ΚΚΕ, Οικολόγοι Πράσινοι κ.λπ. Είναι ένα σκίτσο
 194 το οποίο θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει κοινωνίες σε διάφορα μέρη του κόσμου
 195 και πιο συγκεκριμένα στην Ευρώπη τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία.

196 *Δ. Ποιά ωραία. Άλλες θα ήθελα να προσθέσι κάτι άλλο; Κάποια άλλη κριτική
 197 ανάγνωση που έχει κάνει; Κάποια άλλη σπικτική που είδε. Ωραία. Ευχαριστώ ποιά
 198 παιδιά.....*

199 **Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών**

200 **Κ.Α.1:** Ο Σταυροφόρος έχει χαρούμενη διάθεση σε αντίθεση με τον λαό που
 201 παρουσιάζεται με δραματικό τρόπο, είναι σε κακή κατάσταση και εκφράζει την
 202 αγανάκτηση του.

Πιο σοσιαλιστικές οι απόψεις του σκιστογράφου αλλά όχι απόψεις συγκεκριμένου κόμματος - υπερποτικές και διαχρονικές απόψεις (ε)

Γ

Ολοκλήρωση συζήτησης

Πολλές αντιθέσεις, από τη μια χαρούμενη διάθεση Σταυροφόρου και από την άλλη αγανάκτηση των πολιτών (Π)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 15

ΣΥ.Κ.Α.Κ. μαθητών Β3 σε ΣΚΙΤΣΟ/ΓΕΛΟΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ημερομηνία διδασκαλίας: 09/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 16

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 10

Διάρκεια συζήτησης: 18'03''

[Δ. = διάδωκαν-ερευνήτης // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδώνυμων σε Παράρτημα)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

1 Δ. Οι μαθητές δέχονται την ηχογράφηση... Ποιος είναι οι σκέψεις σας
2 αξιολογώντας το μέσο δημοσίευσης, την οπτική και τη στάση του σχεδιαστή της
3 γελιογραφίας απέναντι σε κοινωνικές αντιλήψεις, στερεότυπα ή πρόσωπα. Ποιος
4 θέλει να κάνει μια πρώτη κριτική ανάλυση; Χρήστο...

5 Χρήστος: Βασικά έτσι όπως είναι χωρισμένη η γελιογραφία υπάρχει ένα δίπολο
6 ανάμεσα στον απλό λαό, ο οποίος υποφέρει, στην εργατική τάξη και στην ελίτ
7 της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βλέπουμε την εργατική τάξη να είναι παραταγμένη στα
8 αριστερά και μόνο του έναν άνθρωπο, που λογικά θα έπρεπε να πάινει λιγότερο
9 χώρο, να καμαρώνει και να κορδόνεται στη δεξιά πλευρά.

10 Δ. Ο Χρήστος τονίζει μια διάκριση ανάμεσα σε πολλούς που αποτελούν την εργατική
11 τάξη και σε έναν που αποτελεί την ελίτ.

12 Χρήστος: Αυτούς που έχουν την εξουσία στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

13 Δ. Ωραία. Οι άλλοι συμφωνείτε με αυτό; Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο; Χρήστο...

14 Χρήστος: Εγώ συμφωνώ με τον Χρήστο και θεωρώ ότι ο γελιογράφος, ορμώμενος
15 από διάφορες παθολογίες, τις οποίες αντιμετωπίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση στις
16 μέρες μας, προσπαθεί ακριβώς να δείξει αυτή την αντιδιαστολή ανάμεσα στη
17 μεγάλη μερίδα του πλήθους και των πολιτών έναντι κάποιων εκλεκτών της
18 κοινωνίας, οι οποίοι βλέπουμε να παρουσιάζονται χαρακτηριστικά με τη στολή
19 Σταυροφόρου και με τη σημαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Δηλαδή παρουσιάζεται
20 ως ένας ενεργητής ή εκπολιτιστής κατά κάποιον τρόπο. Βασικά ειρωνικά, γιατί
21 πρόκειται για μια γελιογραφία.

22 Δ. Άλλος; Ποιος θέλει να πει κάτι; Αν έχετε παρατηρήσει κάτι άλλο, αν έχετε δει
23 κάτι διαφορετικό Σκευτείτε. Γρηγόρη...

24 Γρηγόρης: Προσπαθεί να περάσει ένα σοβαρό μήνυμα και γι' αυτό δεν
25 χρησιμοποιεί υβριστικά σχόλια μέσα.

26 Δ. Ωραία. Ιωάννα...

27 Ιωάννα: Εφόσον σαιφίζει, καυτηριάζει την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία
28 αδιαφορεί ουσιαστικά για τα μεζιόνα προβλήματα των πολιτών και δεν ακούει τα
29 προβλήματα και τις διαμαρτυρίες των πολιτών, ουσιαστικά συμπάσχει και ο ίδιος
30 με τους πολίτες. Δηλαδή υπάρχει μια ταύτιση του ίδιου του σχεδιαστή με τους
31 πολίτες που είναι αριστερά.

A

Διάκριση μεταξύ λαού (εργατικής τάξης) που υποφέρει στα αριστερά και ελίτ Ε.Ε. (Σταυροφόρου) που καμαρώνει στα δεξιά και καταλαμβάνει περισσότερο χώρο στο σκίτσο (I)

B

Διάκριση ανάμεσα σε αυτούς που έχουν την εξουσία και τους άλλους (I)

Γ

Αφόρμηση σκίτσουγράφου: κάποιες παθολογίες της Ε.Ε. (I)

Αντιδιαστολή ανάμεσα σε πλήθος πολιτών και εκλεκτών κοινωνίας, οι οποίοι εκπροσωπούνται από τον Σταυροφόρο-ενεργητή της Ε.Ε. (I)

Ο Σταυροφόρος παρουσιάζεται ως ενεργητής ειρωνικά, γιατί πρόκειται για μια γελιογραφία (I)

Γ

Προβάλλει ένα σοβαρό μήνυμα, καθώς δεν χρησιμοποιεί υβριστικά σχόλια (I)

Σάπια για την Ε.Ε. που αδιαφορεί για τα προβλήματα των πολιτών (I)

Ο σκίτσογράφος συμπάσχει με τους πολίτες και ταυτίζεται με αυτούς (ε)

32 Δ. Ωραία. Θεωρείτε ότι αυτό σχετίζεται με την ιδεολογική του ταυτότητα, αυτού που
33 έφτιαξε το σκίτσο; Τι πιστεύετε γι' αυτό; Χρήστο...

34 Χρήστος: Βασικά το σκίτσο υποστηρίζει ένα ευρωσκεπτικιστικό κλίμα, το οποίο
35 επικρατεί στην Ευρώπη, δηλαδή αυτή την αμφισβήτηση της ευρωπαϊκής
36 αξιοπιστίας, το οποίο προβάλλεται από ακραίες αντιλήψεις είτε αυτές
37 προέρχονται από τη δεξιά είτε από την αριστερά, και επίσης θα ήθελα να
38 εντοπίσω και κάποια στοιχεία λαϊκισμού. Ο κόσμος είναι αγανακτισμένος και
39 υπάρχει μια ειρωνεία για τα ευρωπαϊκά ιδεώδη που υπάρχουν. Στην απάντηση
40 που παίρνουμε από τον άνθρωπο που λέει ότι «κάποιος είναι ελεύθερος να κάνει
41 ένα σκίτσο του Μισάμεθ», στην ουσία ούτε αυτό δεν μπορεί να κάνει, δεδομένου
42 του τι έχει συμβεί στην γαλλική εφημερίδα.

43 Δ. Ωραία. Ο Χρήστος παρουσιάζει, παρατηρεί μια αντιευρωπαϊκή στάση. Οι
44 υπόλοιποι συμφωνείτε με αυτό; Χρήστο...

45 Χρήστος: Εγώ θεωρώ ότι η απάντηση που δίνει ο υποστηρικτής της Ευρωπαϊκής
46 Ένωσης, που είναι ότι «ο καθένας είναι ελεύθερος να κάνει ένα σκίτσο του
47 Μισάμεθ», ουσιαστικά έρχεται σε αντιπαράθεση με τα αιτήματα των πολιτών και
48 δεν τα ενισχύει, γιατί ο σκίτσογράφος ορμώμενος από την επικαιρότητα, η οποία
49 είναι αυτή: ότι η γαλλική εφημερίδα δημοσίευσε ένα σκίτσο του Μισάμεθ και
50 παρόλα αυτά η Ευρωπαϊκή Ένωση το θεώρησε ως δικαίωμα στην ελευθερία
51 έκφραση. Ουσιαστικά αυτό που λένε οι πολίτες είναι ότι αυτό δεν είναι ένα κύριο
52 δικαίωμα, από τη στιγμή που καταρρίπτονται όλα τα υπόλοιπα. Δηλαδή αυτός το
53 θεωρεί ως την ύψιστη μορφή ελευθερίας, ενώ σε αντίδιαστολή με αυτό οι
54 υπόλοιποι θεωρούν ότι καταπατούνται βασικότερα δικαιώματα από αυτό.

55 Δ. Θέλετε να πεις κάτι...

56 Μιγάλης: Ναι. Ακριβώς όπως είπε και η Χρήστος βλέπουμε ότι το πλήθος μάλλει
57 για ανεργία, για έλλειψη παιδείας, για πολύ έτσι σημαντικά δικαιώματα και η
58 απάντηση του ατόμου αυτού, είναι κάτι πολύ πιο δευτερεύον. Δηλαδή κατ' ουσία
59 αυτό που εγώ καταλαβαίνω είναι ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ανίκανη. Δεν
60 προσφέρει τα βασικά και εξασφαλίζει ψεύτικη ελευθερία.

61 Δ. Ωραία. Αυτό που δηλώνουν και τα λόγια για το σκίτσο του Μισάμεθ. Άλλος;
62 Παρατηρήσετε λίγο τα πρόσωπα, τι εικονίζεται; Αν τα ιδανικά αυτά αναφέρονται
63 σε μια συγκεκριμένη χώρα ή σπουδικά στην Ευρώπη... Χρήστο...

64 Χρήστος: Αν παρατηρήσουμε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου, οι
65 πολίτες χρησιμοποιούν το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, οπότε εκραίζουν κάτι
66 συλλογικό και αντικειμενικό, ενώ αντίθετα ο υποστηρικτής της Ευρωπαϊκής
67 Ένωσης χρησιμοποιεί προστακτική και μάλιστα στην πρώτη του πρόταση και με
68 θαυμαστικό, δηλώνοντας έντονη προτροπή ή προσταγή, ας πούμε. Οπότε
69 βλέπουμε αυτά που ουσιαστικά ζητούν, αιτούνται οι πολίτες σε αντίθεση με τον
70 προστακτικό τόνο του φιλοευρωπαϊστή.

71 Δ. Ωραία. Χρήστο.../

A

Ευρωσκεπτικιστικό κλίμα που δημιουργείται από ακραίες πολιτικές αντιλήψεις και λαϊκισμό, ο οποίος προκαλεί την αγανάκτηση των πολιτών (I)

Ειρωνεία για αναπαξία ευρωπαϊκών ιδεωδών, καθώς ούτε ελευθεροτυπία δεν υπάρχει (απόδειξη η επίθεση στη γαλλική εφημερίδα) (I)

B, Γ

Αντιπαράθεση της προβαλλόμενης από τον υποστηρικτή της Ε.Ε. ελευθεροτυπίας με τα αιτήματα των πολιτών (I)

Η δημοσίευση του σκίτσου του Μισάμεθ, η οποία αφοραίται από την επικαιρότητα, δεν συνιστά κύριο δικαίωμα (-/-)

Διάσταση απόψεων πολιτών και υποστηρικτή Ε.Ε. από τη μια οι πολίτες διαμαρτυρούνται για την καταπάτηση των βασικότερων δικαιωμάτων τους και από την άλλη ο υποστηρικτής της Ε.Ε. προβάλλει την ελευθεροτυπία (-/-)

Ανικανότητα Ε.Ε.: Δεν κατοχυρώνει τα βασικά δικαιώματα και εξασφαλίζει ψεύτικη ελευθερία (I)

Γ

Χρήση πρώτου πληθυντικού προσώπου από πολίτες: έκφραση συλλογικότητας (I)

Αντίθετα, χρήση προστακτικής με θαυμαστικό για τον υποστηρικτή της Ε.Ε.: έκφραση προσταγής

Συμπέρασμα: οι πολίτες αιτούνται ενώ ο φιλοευρωπαϊστής έχει προστακτικό τόνο (I)

72 **Χρήστος:** Κατ' αρχάς συμφωνώ με αυτά που λέει η Χρύσα και ήθελα να πο πως
 73 εντοπίζω κάποια στοιχεία λαϊκισμού που ως ποιός ο γελοιογράφος προσπαθεί να
 74 μας πείσει και παράλληλα να ταχθεί υπέρ των ανθρώπων που υποστηρίζουν τα
 75 δικαιώματα αυτά και απέναντι στην κοινή γνώμη. Λέει ότι υπάρχει μια
 76 αγανάκτηση του πλήθους που υποστηρίζει τέτοιες απόψεις, είναι σαν να κάνει
 77 κάποια επίκληση στο θυμικό του αναγνώστη. Αμα ο άλλος δει ότι η ανεργία
 78 μεγαλώνει, τα εργατικά δικαιώματα συρρικνώνονται και δεν παίρνουν απάντηση,
 79 σίγουρα θα ταχθεί υπέρ αυτών που δεν παίρνουν απάντηση και ζητούν κάποια
 80 βασικά στοιχεία. Και η μόνη αντιμετώπιση που υπάρχει από τη μεριά της
 81 Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η ειρηνεία.

82 **Δ. Πολύ καλά. Δείτε και το δεύτερο ερώτημα... Πώς θα αξιολογήσουμε το**
 83 **αποδεικτικό υλικό που χρησιμοποιεί, Μιχάλη...**

84 **Μιχάλης:** Κατ' αρχάς όπως προαναφέρθηκε πριν (δεν θυμάμαι από ποιον) η
 85 αμφισβήτηση του ανθρώπου δεξιά είναι αμφισβήτηση Σταυροφόρου. Μια έτσι εμφάνιση, η
 86 οποία έχει μείνει στην Ιστορία ως κάτι πολύ αρνητικό. Δεξιά βλέπουμε ένα παιδί
 87 και τη μητέρα του, που του κρατάει το χέρι, αυτό το σχέδιο, ο τρόπος που έχει
 88 ζωγραφίσει τον κάθε χαρακτήρα, βλέπουμε μέχρι και τα δόντια του, ο πατέρας
 89 στα αριστερά είναι πιο δυνατός. Βλέπουμε έτσι αντιθέσεις απλές και μέσω αυτών
 90 των αντιθέσεων προσπαθεί να πείσει τους αναγνώστες.

91 **Δ. Ωραία. Άλλος: Να πούμε κάτι για τη συναισθηματική επίδραση και όχι μόνο τη**
 92 **λογική. Ζένα...**

93 **Ζένα:** Όσον αφορά τον λόγο των πολιτών, παρατηρούμε μικρές προτάσεις που
 94 δίνουν ένταση στον λόγο και συναισθηματικά φορτισμένα ρήματα, όπως
 95 «μεγαλώνει», «συρρικνώνονται», «καταρρέουν»...

96 **Δ. Οπότε σε επηρεάζει συναισθηματικά η ένταση των ρημάτων που υπάρχει μέσα**
 97 **από τα ρήματα. Ωραία.**

98 **Λιλή:** Όπως ανέφερε ο Μιχάλης, στο σκίτσο ο άντρας φαίνεται να έχει
 99 μπυλάματα επάνω, κάποιος δεν φαίνεται καλά, είναι σκιασμένοι, δηλαδή σαν να
 100 μην υπάρχουν, σαν να μην έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να εκφέρουν
 101 την άποψη τους απέναντι στον δυνατό, ο οποίος φοράει το κράνος, κρατάει και
 102 το σπαθί και φαίνεται να έχει μια υπεροχή έναντι των υπολοίπων. Είναι ένας
 103 γέρος, ένα παιδάκι, δηλαδή δείχνει μια απλή οικογένεια και τις δυσκολίες που
 104 αντιμετωπίζει σε σύγκριση με τη δύναμη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά με την
 105 αρνητική της χροιά.

106 **Δ. Πολύ ωραίο το σχόλιο της Λιλή, γιατί εστιάζει στις διαφορετικές κατηγορίες,**
 107 **πολλοί – ένας, αδύναμοι – ισχυρός, κοιλές αντιθέσεις. Ναι...**

108 **Γρηγόρης:** Να συμπληρώσω κάτι σε αυτό που είπε η Λιλή. Ο κύριος δεξιά είναι
 109 σχεδόν ασκίτσο πολύ μεγαλύτερο από τους άλλους, για αν δείξει την
 110 αντίθεση και το θέμα της εξουσίας, ...

111 **Δ. Ναι... Ίριδα...**

Λαϊκισμός από γελοιογράφο για να μας πείσει: επηρεάζει το θυμικό του αναγνώστη εκφράζοντας την αγανάκτηση του πλήθους και δηλώνοντας δικαιώματα που καταπατώνται ή αναπάντητα αιτήματα του λαού (I)

Από την άλλη η στάση της Ε.Ε. είναι ειρωνική (-/-)

A

Στην Ιστορία η εμφάνιση του Σταυροφόρου είναι αρνητική (I)

Χρήση πολλαπλών αντιθέσεων στο σκίτσο (μητέρα με παιδί, ισχυρός πατέρας) για να πείσει τους αναγνώστες (i)

A

Μικρές προτάσεις στον λόγο των πολιτών: δίνουν ένταση στον λόγο (I)

Συναισθηματικά φορτισμένα ρήματα (π.χ. μεγαλώνει, συρρικνώνονται, καταρρέουν) για συναισθηματική επιρροή (I)

B

Κατηγορίες ανθρώπων στο σκίτσο: κάποιος από τον λαό δεν διακρίνεται καλά, δηλαδή δεν προβάλλονται, ενώ προβάλλεται η υπεροχή του Σταυροφόρου (κράνος, σπαθί) (I)

Αντίθεση: από τη μια οι δυσκολίες μιας απλής οικογένειας και από την άλλη η αρνητική δύναμη της Ε.Ε. (I)

B

Το μεγαλύτερο μέγεθος του Σταυροφόρου δηλώνει την υπεροχή (την εξουσία) που έχει πάνω στους άλλους (I)

112 **Ίριδα:** Επίσης, η πλευρά των πολλών δείχνει ένα τρέμολο, σταγόνες, σαν να
 113 θέλουν αλλά να φοβούνται, ενώ από την άλλη πλευρά ο δυνατός, ως ποιός, δεν
 114 κουνιέται, γίνεται έμφραση στη σημαία που κυματίζει και στην γελοιογραφία που
 115 κρατάει.

116 **Δ. Πολύ ωραία. Ναι, Μιχάλη...**

117 **Μιχάλης:** Να προσθέσω σε αυτό που είπε η Ίριδα και με το οποίο συμφωνώ
 118 απόλυτα. Καταργός βλέπουμε ότι από τις εκφράσεις του πλήθους να έχουν πολλά
 119 προβλήματα και ο άλλος γελάει, έχει ένα χαμόγελο.

120 **Δ. Γιατί συμβαίνει αυτό; Γιατί ο ένας γελάει και οι άλλοι...**

121 **Μιχάλης:** Γιατί προφανώς δεν είναι μέλος της εργατικής τάξης, δεν αντιμετωπίζει
 122 ούτε προβλήματα φτώχειας ούτε ανεργίας ούτε βίας.

123 **Δ. Πολύ καλά. Γρηγόρη...**

124 **Γρηγόρης:** Δεν ξέρω αν έχει σχέση αυτό, αλλά επίσης στο πλήθος φαίνεται τα
 125 μάτια που είναι ανοχτά, ενώ στον κύριο όπλο δεν φαίνονται τα μάτια του. Δεν
 126 υπάρχει δηλαδή κάποια επικοινωνία του ίδιου προς το πλήθος.

127 **Δ. Πολύ ωραίο σχόλιο. Χρύσα...**

128 **Χρύσα:** Για να καταλάβουμε ουσιαστικά την αδυναμία και το πόσο υποδεέστερος
 129 είναι ο λόγος του ανθρώπου δεξιά σε σχέση με τα αιτήματα των ανθρώπων
 130 αριστερά, μπορούμε να το συνδέσουμε με την επικαιρότητα, η οποία πέρα από

131 αυτό που συνέβη στη Γαλλία με το σκίτσο στην εφημερίδα, αντίστοιχα, ως ποιός,
 132 στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα πάρα πολλοί εναντιώνονται στην

133 οικοδόμηση ισλαμικών τεμενών, το οποίο είναι εντελώς... έρχεται σε απόλυτη
 134 αντίτασξη σε αυτό που αυτός (ο Σταυροφόρος) εκφράζει. Δηλαδή είναι

135 εντελώς μονομερές ότι ακούγεται μόνο μια άποψη και δεν παρέχεται στους
 136 μουσουλμάνους το βασικό δικαίωμα να έχουν πρόσβαση στο θέμα της θρησκείας

137 τους.

138 **Δ. Να ρωτήσω κάτι. Θεωρείτε ότι η άποψη του σκίτσογράφου στους**
 139 **μουσουλμάνους είναι φιλική ή εχθρική; Είναι αντίθετος απέναντι τους ή φιλικά**
 140 **διακείμενος;**

141 **Χρύσα:** Είναι σίγουρα φιλικά διακείμενος, όπως δείχνει και το βιογραφικό του
 142 σημείωμα, τα βιβλία του έχουν μεταφραστεί στα γαλλικά και στα τουρκικά.

143 Οπότε αυτό είναι ένα σημαντικό τεκμήριο για να καταλάβουμε ότι είναι φιλικά
 144 διακείμενος.

145 **Δ. Αν θέλετε να πείτε κάτι άλλο με το αν συμφωνείτε με τις αντιλήψεις που**
 146 **εκφράζονται. Ναι, Λεωνίδα...**

147 **Λεωνίδα:** Εγώ θεωρώ ότι έχει κάνει πολύ καλή δουλειά τόσο με το κείμενο (με
 148 τα γλωσσικά στοιχεία της γελοιογραφίας) όσο και με το κομμάτι του σχεδίου,
 149 όπως είπαμε με τις εκφράσεις, με το ότι ο ένας καταλαμβάνει σχεδόν το μισό της
 150 εικόνας ενώ από την άλλη έχουμε στο άλλο μισό 6 άτομα... Οπότε θεωρώ ότι

Διάκριση ανθρώπων

Από τη μια οι πολλοί που φοβούνται (τρέμολο, ωρότα) και από την άλλη ο δυνατός/αγέροχος με τη σημαία και τη γελοιογραφία (I)

Από τη μια το πλήθος με τα προβλήματα του (εκφράσεις) και από την άλλη ο Σταυροφόρος χαιρέταται (χαμόγελο) (I)

Γ

Γελάει, γιατί δεν αντιμετωπίζει τα προβλήματα της εργατικής τάξης (π.χ. φτώχεια, ανεργία) (I)

Αντίθεση: τα μάτια του πλήθους είναι ανοχτά ενώ του Σταυροφόρου δεν φαίνονται. Άρα, δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ πλήθους και Σταυροφόρου (I)

Σύνδεση με επικαιρότητα: εναντίωση πολλών σε Ελλάδα και Ευρώπη για την οικοδόμηση ισλαμικών τεμενών (I)

Η εναντίωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα λόγια του Σταυροφόρου ότι επιτρέπει τη θρησκευτική ελευθερία (-/-)

Ακούγεται μόνο η άποψη του Σταυροφόρου και αποσιωπάται η άποψη των μουσουλμάνων ως προς το θέμα της θρησκείας τους (I)

A

Η στάση του σκίτσογράφου προς τους μουσουλμάνους είναι φιλική ...

... απόδειξη: το βιογραφικό του σημείωμα (μετάφραση βιβλίων στα τουρκικά) (I)

Γ

Αξιολόγηση γελοιογραφίας: πετυχημένη και γλωσσικά και σημειωτικά (σχεδιαστικά): λέξεις/εκφράσεις και τοποθέτηση των ανθρώπων στον χώρο (I)

151 τόσο γλωσσικά όσο και καλλιτεχνικά, εικαστικά έχει κάνει πολύ καλή δουλειά
152 στο να πείσει τους αναγνώστες πάνω σε αυτό το θέμα.

153 *Δ. Άλλος: Σταυρούλα, θέλεις να μιλήσεις;*

154 **Σταυρούλα:** Κι εγώ συμφωνώ και με αυτά που είπε ο Λεωνίδας και θεωρώ ότι η
155 αντιμετώπιση του ανθρώπου στα δεξιά είναι ειρωνική εν μέρει. Γιατί ενώ
156 υπάρχουν τα κοινωνικά προβλήματα που αναφέρει το σύνολο στα αριστερά,
157 αυτός πλάσσει την ελευθερία του λόγου, της έκφρασης, μονομερώς...

158 *Δ. Άλλος: ... Σας ευχαριστώ πολύ. Διάλειμμα.....*

159 **Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών****

160 **Κ.Α.1:** Η ρητορική ερώτηση «που ακριβώς είναι τα ευρωπαϊκά ιδεώδη;»
161 εκφράζει την αγανάκτηση των πολιτών για την καταπάτηση των δικαιωμάτων
162 τους.

163 **Κ.Α.2:** Η επιβολή της Ε.Ε. στους πολίτες δηλώνεται με την οριστική έγκλιση, με
164 την οποία παρουσιάζονται αντικειμενικά, απόλυτα και ρεαλιστικά τα
165 προβλήματα που υπάρχουν.

166 **Κ.Α.3:** Η αναφορά στον Τύπο και στην επικαιρότητα (την επίθεση στο περιοδικό
167 *Sarlie Hebdo*) γίνεται έμμεσα και με την πένα στη σημαία της Ε.Ε. του
168 Σταυροφόρου.

169 **Κ.Α.4:** Οι βραβεύσεις του σκιτσογράφου, το μέσο και ο φορέας δημοσίευσης (η
170 Λέσχη Ελλήνων Γελοιογράφων) του σκίτσου δηλώνει ότι είναι ένας σοβαρός
171 πολιτικός γελοιογράφος.

Ειρωνική η αντιμετώπιση του
Σταυροφόρου: παρά την ύπαρξη
κοινωνικών προβλημάτων, αυτός
«πλάσσει μονομερώς» την
ελευθερία του λόγου (-//-)

Ολοκλήρωση συζήτησης

Ρητορική ερώτηση πολιτών:
δηλώνει την αγανάκτησή τους για
την καταπάτηση των δικαιωμάτων
τους (I)

Οριστική έγκλιση: αντικειμενική,
απόλυτη και ρεαλιστική παρουσίαση
των προβλημάτων (I)

Πένα σε σημαία Ε.Ε.: σύμβολο του
Τύπου (I)

Σοβαρότητα γελοιογράφου:
βραβεύσεις και φορέας δημοσίευσης
(I)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 32

ΣΥ.Κ.Α.Κ. μαθητών Β1 σε ΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΑΣ

Ημερομηνία διδασκαλίας: 10/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 15

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 9

Διάρκεια συζήτησης: 21'11"

(Δ. = διάδοικον-ερευνητής // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδώνυμων σε Παράρτημα)

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

- 1 Δ. Οι μαθητές συνανούν στην ηχογράφιση... Τι είδους κείμενο είναι αυτό
- 2 και να σχολιάσουμε μέσω δημοσιεύσης και ταυτότητα συντακτών.
- 3 Δέσποινα...
- 4 Δέσποινα: Πρώτα από όλα το κείμενο είναι δημοσιευμένο στο διαδίκτυο,
- 5 στην ιστοσελίδα των πολιτέκνων του νομού Ημαθίας. Οπότε προφανώς
- 6 οι αποδέκτες είναι οι πολίτες και γενικά οι κάτοικοι του νομού
- 7 Ημαθίας, το κειμενικό είδος είναι άρθρο με τίτλο «Διαμαρτυρία για τον
- 8 άξονα Εμφύλιες Ταυτότητες», και φαίνεται ότι η στάση του συγγραφέα
- 9 είναι αρνητική απέναντι σε αυτό το θέμα.
- 10 Δ. Συμφωνείτε οι άλλοι; Είναι άρθρο; Ναι...
- 11 Γεωργία: Είναι άρθρο. Μοιάζει με μια έκκληση σε όλους τους ανθρώπους
- 12 της κοινότητας αυτής να κινητοποιηθούν.
- 13 Δ. Ωραία... Ναι ...!
- 14 Άννα: Δεν θα το χαρακτηρίζα επιστολή ως ποίμε επειδή έχει... στο τέλος
- 15 δηλαδή το υπογράφουν κάποιοι. Είναι αυτό που είπε η Γεωργία. Κάτι πιο
- 16 γενικό. Δηλαδή το δημοσιεύουν κάποιον για να το δουν οι περισσότεροι.
- 17 Δεν το στέλνουν.
- 18 Δ. Ποιά ωραία η παρατήρηση. Δηλαδή είναι μια επιστολή, η οποία
- 19 κοινοποιείται μέσα από κάποια ιστοσελίδα, από ένα άρθρο. Είναι επώνυμο
- 20 το άρθρο αυτό;
- 21 Άννα: Στο τέλος λέει Ενομένη Ρωμοσύνη Θεολόγων... και στην αρχή
- 22 λέει κάτι. Λέει στην αρχή διαμαρτυρία για τον άξονα από τις
- 23 συλλογικότητες, μπλα, μπλα, μπλα και το ίδιο γράφει και στο τέλος.
- 24 Δ. Ωραία. Άρα οι συντάκτες του άρθρου είναι οι «συλλογικότητες»; Τι
- 25 πιστεύετε; Βάσω...
- 26 Βάσω: Ναι είναι σίγουρα αυτοί που αναφέρονται εκεί και επίσης θέλει να
- 27 πει ότι δεν απευθύνονται απλά στο κοινό αλλά ζητάνε και κάποια
- 28 αιτήματα, όπως το Υπουργείο, οι καθηγητές, οι μαθητές, το σχολείο κ.λπ...

- A**
- Άρθρο σε διαδικτυακή ιστοσελίδα πολιτέκνων νομού Ημαθίας
- Αρνητική στάση του συγγραφέα για τις «Εμφύλιες Ταυτότητες» (I)
- Γ**
- Άρθρο – έκκληση σε κοινότητα πολιτέκνων με σκοπό να τους κινητοποιήσει (I)
- Δεν είναι επιστολή, παρόλο που υπογράφεται, αλλά άρθρο – δημοσιεύεται δεν αποστέλλεται (I)
- B, Γ**
- Συγγραφείς οι συλλογικότητες
- B, Γ**
- Αιτήματα από συλλογικότητες σε φορείς

- 29 Άρα δεν προσπαθούν να παρουσιάσουν τη γνώμη τους αλλά προσπαθούν
- 30 να αλλάξουν.
- 31 Δ. Να επηρεάσουν κατά κάποιον τρόπο. Παναγιώτα...
- 32 Παναγιώτα: Συμφωνώ ότι επιθυμούν να επηρεάσουν όσους το διαβάζουν
- 33 αλλά δεν συμφωνώ ότι το έχει γράψει μια ενομένη... ως ποίμε ένας
- 34 Σύλλογος ολόκληρος, δεν θεωρώ ότι όλοι στην Ένωση Θεολόγων έχουν
- 35 αυτή τη στάση απέναντι στο θέμα ούτε στην Ενομένη Ρωμοσύνη ούτε
- 36 στον Σύλλογο Πολιτέκνων.
- 37 Δ. Για ποιον λόγο το λες αυτό;
- 38 Παναγιώτα: Δεν θεωρώ ότι... Θεωρώ ότι βάζουν την Ένωση ως
- 39 κάλυμμα, προκειμένου να εκφράσουν οι υπεύθυνοι τις θέσεις τους,
- 40 γιατί...
- 41 Δ. Δεν κατονομάζονται πρόσωπα, αλλά το ευρύτερο σύνολο.
- 42 Παναγιώτα: Δεν θεωρώ ότι θα μπορούσαν πάρα πολλοί άνθρωποι να
- 43 καταλήξουν σε ένα τόσο απόλυτο συμπέρασμα. Να μην έχουν πληθώρα
- 44 απόψεων και στάσεων απέναντι στο θέμα.
- 45 Δ. Θεωρείτε ότι είναι υπερβολικά αυτά που λήγονται στο κείμενο; Ας
- 46 περάσουμε να σχολιάσουμε λίγο την οπτική και τα πρόσωπα. Δημήτρα...
- 47 Δημήτρα: Επειδή μας έχετε ζητήσει να κάνουμε μια κριτική ανάγνωση
- 48 και νομίζω ότι εμείς όλοι διαφωνήσαμε μεταξύ μας, καθώς το
- 49 συζητήσαμε, ότι αυτό το μήθημα επηρεάζει τα παιδιά να γίνουν
- 50 ομοφυλόφιλοι... και αυτό το θεωρεί κάτι λάθος... και βρήκα έτσι κάποια
- 51 παραδείγματα, επίθετα, χαρακτηρισμούς γενικότερα που δείχνουν αυτή
- 52 την απόλυτη θέση, όπως λέει «κακοφανεές θεωρίες», τα παιδιά των
- 53 σχολείων τα λέει «μας, σαν να τα προστατεύει και να προσπαθεί να
- 54 επηρεάσει τον άλλον, με διάφορα θαυμαστικά, ρήματα, όπως το
- 55 «εξοθούνται» και παρουσιάζεται γενικά ότι το να είσαι ομοφυλόφιλος
- 56 είναι μια ανωμαλία και είναι λάθος. Και όλο αυτό οδηγεί στην
- 57 περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών.
- 58 Δ. Ωραία. Πάμε στην Άννα.
- 59 Άννα: Συμφωνώ με αυτά που λέει η Δημήτρα και έχω να προσθέσω ότι
- 60 παρότι φαίνεται αυτή η άποψη, το ότι όσοι ανήκουν στην κοινότητα που
- 61 αναφέρεται στο κείμενο έχουν κάτι το οποίο δεν είναι φυσιολογικό, με
- 62 βάση τα πιστεύω αυτών των ανθρώπων που οι απόψεις τους προβάλλονται
- 63 στο κείμενο. Υπάρχει μια αντίθεση γιατί σε ένα σημείο λέει ότι αν οι

- Σκοπός: αλλαγή γνώμης των άλλων όχι απλά παρουσίαση γνώμης των συντακτών (I)
- B**
- Δεν το έγραψαν όμως όλοι της Ένωσης...
- Γ**
- ...η Ένωση είναι το κάλυμμα για να εκφράσουν οι συντάκτες του κειμένου τις θέσεις τους (I)
- B**
- Απόλυτο συμπέρασμα: δεν είναι φυσικό να υπάρχει μια στάση για το θέμα (I)
- A**
- Το μήθημα δεν επηρεάζει τα παιδιά να γίνουν ομοφυλόφιλοι
- Απόλυτη θέση συντακτών: επίθετα, χαρακτηρισμοί κ.ά. (π.χ. κακοφανεές θεωρίες) (I)
- Χρήση του «μας» για προστασία των παιδιών και επικροή σε γονείς (I)
- Θαυμαστικά και ρήματα (π.χ. εξοθούνται) για να παρουσιάσει το θέμα της ομοφυλοφιλίας ως ανωμαλία (I)
- Σκοπός: η περιθωριοποίηση των ομοφυλόφιλων (I)
- Προβάλλονται οι απόψεις των ανθρώπων που θεωρούν ότι η ομοφυλοφιλία είναι ασύνητη (I)

64 γυνείς ή οποιοδήποτε άλλος αντιληφθεί μια τέτοια συμπεριφορά δεν
 65 πρέπει να δείχνει έκπληξη ή να αντιδράσουν, καθώς κάτι τέτοιο συνιστά
 66 ομοφοβική ή τσινοφοβική αντιμετώπιση. Λέει δηλαδή ... είναι σαν να
 67 κοροϊδεύει λίγο το ότι είναι ομοφοβική ή τσινοφοβική αντιμετώπιση το
 68 να πει κάποιος ότι δεν θέλω το παιδί μου να ακούσει τέτοια πράγματα –
 69 το οποίο είναι προσβλητικό προς τους ανθρώπους που είναι ομοφυλόφιλοι
 70 και όντως είναι τσινας. Δηλαδή ότι επειδή αυτοί είναι τσινας ή
 71 ομοφυλόφιλοι δεν έχουν δικαίωμα να ακουστούν σε έναν χώρο, όπως είναι
 72 το σχολείο;

73 *Α. Ωραία. Δημήτρη...*

74 **Δημήτρη:** Εγώ θέλω να σταθώ λίγο στην αξιοπιστία του κειμένου.
 75 Βασικά είναι δύο τα σημεία: στο τέλος αναφέρει με έντονα γράμματα μια
 76 προφητεία ενός αγίου «θα δούμε και θα ζήσουμε τα Σόδομα και τα
 77 Γόμορρα στο σχολείο μας» που κάνει μια αναλογία που ο κατακλυσμός
 78 που έγινε στα Σόδομα και τα Γόμορρα και όλες αυτές οι καταστροφές
 79 ταυτίζονται δηλαδή... το αντιπαράθετε με την ομοφυλοφιλία, που είναι
 80 μια αυθαίρετη αναλογία, γιατί δεν υπάρχει κάποια υποστήριξη, γιατί ας
 81 πούμε πρέπει να γίνεται αυτό, γιατί πρέπει να γίνεται αυτή η σύγκριση και
 82 πάλι δεν υπάρχει αιτιολόγηση ακριβώς από κάτω που κάνει μια ρητορική
 83 ερώτηση. «Είναι φανερό ότι οι θεωρίες αυτές...οντολογία». Δηλαδή όλο
 84 αυτό δεν είναι φυσιολογικό, θέλει να πει. Δεν υπάρχει η απαραίτητη
 85 υποστήριξη σε όλο αυτό με κάποια τεκμήρια, κάποια facts, που το κάνουν
 86 όλο αυτό και την επιχειρηματολογία του αναξιόπιστη.

87 *Α. Πολύ ωραία. Παναγιώτα...*

88 **Παναγιώτα:** Επίσης θα ήθελα να πω αυτό: ότι οδηγούμαστε κάπως
 89 αβιάστα στο να διαφωνήσουμε με το κείμενο, λόγω της απολυτότητάς του.
 90 Το μόνο επιχειρήμα που εκφράζει είναι ότι ... το μόνο ουσιαστικό
 91 επιχειρήμα που να έχει κάποια βάση και να μην στηρίζεται στη θρησκεία
 92 ή σε οτιδήποτε άλλο που δεν θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο σε μια
 93 δημοκρατική, έννομη κοινωνία είναι το ενδεχόμενο υπαρξιακού
 94 κλονισμού. Εμένα δεν αρκεί όμως ένα επιχειρήμα για να με πείσει. Και
 95 επίσης για την απολυτότητα, η οποία μας οδηγεί στο να διαφωνήσουμε,
 96 γιατί νομίζω ότι διαφωνούμε, είναι ... φαίνεται σε πολλά πράγματα όπως
 97 στο ότι τέλος αυθαίρετα αναφέρει ότι η LGBTQI κοινότητα διαπράττει
 98 έγκλημα. Επίσης, αναφέρει ότι είναι μια διαστραμμένη ιδεολογία,
 99 αναφέρει ότι δεν είναι φυσιολογικό. Είναι σαν απλά να εκφράζει τις

Αντίφαση: από τη μια συμβουλεύει τους γυνείς να μην δείχνουν ομοφοβική στάση και από την άλλη να μην αφήσουν το παιδί τους να ακούσει «τέτοια πράγματα» (I)

Προσβλητική στάση απέναντι σε ομοφυλόφιλους (καταπάτηση των δικαιωμάτων τους να ακουστούν) (I)

Σχολιασμός αξιοπιστίας του κειμένου:

Χρήση προφητείας του Αγίου (Κοσμά του Αιτωλού) και αυθαίρετη αναλογία με δεινά (Σόδομα και Γόμορρα) που επιφέρει η ομοφυλοφιλία (I)

Ρητορική ερώτηση για να δηλώσει ότι αυτό δεν είναι φυσιολογικό (χωρίς τεκμηρίωση) (I)

Διαφωνούμε με το κείμενο λόγω της απολυτότητάς του (-/-)

Το μόνο ουσιαστικό επιχειρήμα: το ενδεχόμενο υπαρξιακού κλονισμού (I)

Δεν είναι αρκετό όμως να με πείσει

Απόλυτη και αστήρικτη άποψη: η LGBTQI κοινότητα διαπράττει έγκλημα έχοντας μια διαστραμμένη ιδεολογία (I)

100 απόψεις του. Δεν στηρίζει αυτά που λέει. «Ηθική εξαγρέωση» είναι πιο
 101 έντονος όρος...

102 *Α. Διατιπώνει κρίσεις τις οποίες δεν στηρίζει, αυτό μου λέει...*

103 **Παναγιώτα:** Ακριβώς. Και επίσης ειρωνεύεται πάρα πολύ την αντίθετη
 104 άποψη. Δεν σεβεται την άποψη του συνομιλήτη του, του λογικού
 105 συνομιλήτη του, βάζει πολλά εισαγωγικά, π.χ. στο «κοινωνικό φύλο»,
 106 γενικός ειρωνεύεται πάρα πολύ την άλλη άποψη.

107 *Α. Ωραία. Ρένα...*

108 **Ρένα:** Θέλω να πω δύο πράγματα. Πρώτα από όλα παρατηρούμε μια
 109 μεγάλη διάκριση ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί». Συγκεκριμένα, λέει
 110 για το «αυτούς» και καλά αυτοί ενάντια σε μας... ότι προσπαθούν να
 111 βιάσουν όλους «εμάς», τους υπόλοιπους.

112 *Α. Ποιοι είναι «αυτοί» και ποιοι είμαστε «εμείς»;*

113 **Ρένα:** Υποτίθεται ότι «εμείς» είμαστε η πλειοψηφία του συνόλου, είμαστε
 114 τα παιδιά, οι καθηγητές, οι γυνείς... και αυτοί είναι η ανωμαλία του
 115 πληθυσμού, αυτό το μικρό κομμάτι που όλο και μεγαλώνει... μεγαλώνει
 116 και έρχεται να μας βιάσει, υποτίθεται. Και το παρατηρούμε αυτό στα
 117 ρήματα που χρησιμοποιεί, που λέει ότι «υποχρεώνονται τα παιδιά μας»,
 118 «εξορθώνεται τα παιδιά μας», «οδηγείται η νεολαία μας σε μια ηθική
 119 εξαγρέωση».

120 *Α. Είναι το «μας» κυρίαρχο.*

121 **Ρένα:** Ναι. Βλέπουμε ακριβώς ότι φτάνει αυτοί. «Βάζει» κάποιες τύψεις
 122 βασικά στο ότι «εμείς» που δεν κάνουμε αυτό, θα έχουμε όλα τα αρνητικά
 123 στα παιδιά μας. Και δεύτερον θέλω να πω ότι, όπως αναφέρει προς το
 124 τέλος, που λέει αν στην κρίσιμη ηλικία της προσηφείας το παιδί αρχίζει
 125 να συνειδητοποιεί την ταυτότητά του, λέει του ενσπεύουμε την αμφιβολία
 126 για το ποια είναι η ταυτότητα αυτή. Άρα για να κατανοήσουμε το μέγεθος
 127 του υπαρξιακού κλονισμού που του προκαλούμε... το οποίο είναι ένα
 128 αναπόδεκτο συμπέρασμα, το οποίο έχουν βγάλει οι ίδιοι, γιατί δεν έχει
 129 κάποιο αποδεικτικό στοιχείο ότι όντως συμβαίνει κάτι τέτοιο, οπότε
 130 θεωρούμε ότι είναι άστοχο.

131 *Α. Ωραία. Αγγελική...*

132 **Αγγελική:** Επίσης, και στην τρίτη παράγραφο του κειμένου υπάρχει ένα
 133 από τα δικαιώματα του ανθρώπου που είναι να επιλέγει το όνομά του και
 134 την ταυτότητά του και στην παράγραφο είναι σαν να κοροϊδεύει ή να

Η απολυτότητα δηλώνεται και με έντονους όρους (π.χ. ηθική εξαγρέωση) (-/-)

B

Ειρωνεία και έλλειψη σεβασμού αντίθετης άποψης με εισαγωγικά (π.χ. «κοινωνικό φύλο») (I)

Διάκριση ανάμεσα σε «Εμείς» και «Αυτοί»: αυτοί προσπαθούν να μας βιάσουν ...

Γ

...«Εμείς»: πλειοψηφία και «Αυτοί»: μικρό κομμάτι πληθυσμού που θέλει να μας βιάσει (π.χ. εξορθώνεται τα παιδιά μας, οδηγείται η νεολαία μας σε ηθική εξαγρέωση) (I)

B

Οι συντάκτες επιδιόκνουν να δημιουργήσουν τύψεις σε «εμάς» για το ότι θα ενσπεύουμε την αμφιβολία για την ταυτότητα του παιδιού προκαλώντας του υπαρξιακό κλονισμό (I)

Ωστόσο, δεν υπάρχουν αποδείξεις για την πρόκληση υπαρξιακού κλονισμού (I)

135 προσπαθεί να αλλάξει το δικαίωμα αυτό, και λέει ότι δεν πρέπει να έχει το
136 δικαίωμα ένα παιδί της εφηβείας να ξέρει, να υποστηρίζει τα δικιά του
137 πιστεύω ... που μόνο το ίδιο το άτομο ξέρει την προσωπικότητά του και
138 τι πιστεύει, σε τι φύλο... και δεν πρέπει να έχει αυτό το δικαίωμα που
139 έρχεται σε μια αντίθεση.

140 *Δ. Έρχεται σε μια αντίθεση. Άλλα υποστηρίζει και τα αναίρει πιο κάτω.*
141 *Αγγελική...*

142 **Αγγελική:** Συμφωνώ απόλυτα με αυτό. Ήθελα να πω ότι είναι σαν να
143 δείχνει και με το «υποχρεώνονται» ότι στην κρίσιμη ηλικία της εφηβείας,
144 που είπαμε πριν, είναι σαν να δείχνει ότι τα παιδιά όσο μένουν στην άγνοια
145 είναι πιο ασφαλή και ότι βρίσκουν τον εαυτό τους. Η άγνοια όμως δεν σε
146 οδηγεί στην αλήθεια. Οπότε θεωρώ ότι και αυτό είναι άλλη μια αντίθεση.

147 *Δ. Πολύ καλά. Ρένα...*

148 **Ρένα:** Βλέπουμε επίσης ότι κάνει πάρα πολλές επικλήσεις στην πίστη, στη
149 θρησκεία. Όπως ξέρουμε η Ελλάδα είναι ένα κράτος που η πλειονοπία
150 και υποστηρίζει... πιστεύει στον Χριστιανισμό. Και οι ίδιοι, όπως
151 υπογράφουν, ως Ένοση Θεολόγων, χρησιμοποιούν αυτή την πίστη για να
152 υποστηρίζουν την άποψή τους και να δώσουν βαρύτητα και να πείσουν.
153 Ο τρόπος που προσπαθούν για να πείσουν τον αναγνώστη. Που υποθέτουν
154 ότι είναι Χριστιανός και είναι σαν να του λένε ... σαν να κηρύττουν τον
155 Χριστιανισμό και σαν να του λένε ότι αυτό είναι αντίθετο σε αυτό που
156 πιστεύεις.

157 *Δ. Ναι*

158 **Γεωργία:** Ναι είναι σαν να προβάλλει την πίστη ως ένα επιχειρήμα που δεν
159 στέκει...

160 *Δ. Είναι ασήμαντο. Θα ήθελα να ρωτήσω αν υπάρχουν πρόσωπα, φωνές*
161 *μέσα στο κείμενο που θα έπρεπε να μιλήσουν και όμως αποσιωπούνται από*
162 *τους συντάκτες. Υπάρχουν κάποιοι που δεν προβάλλεται η φωνή τους και*
163 *ποιος είναι αυτοί;*

164 **Αννα:** Εντάξει. Νομίζω ότι προφανώς όσοι ανήκουν στην κοινότητα των
165 LGBTQI, δεν ακούμε τη δική τους άποψη, η οποία θα είναι αντίθετη με το
166 κείμενο και το πιο σημαντικό επειδή χρησιμοποιούν πολύ έντονα το «τα
167 παιδιά μας» δεν ακούμε την άποψη των παιδιών, τα οποία προφανώς θα
168 υπάρχουν παιδιά που συμφωνούν αλλά θα υπάρχουν και παιδιά που θα
169 διαφωνούν με αυτή την άποψη.

170 *Δ. Ωραία. Άλλος θέλει να υποστηρίζει κάτι άλλο; Δημήτρη...*

Αντίθεση: από τη μια είναι δικαίωμα του ανθρώπου να επιλέγει ταυτότητα, και από την άλλη ο έφηβος δεν έχει δικαίωμα να υποστηρίζει τα πιστεύω του (I)

B

Με το «υποχρεώνονται» θεωρεί ότι τα παιδιά είναι πιο ασφαλή στην άγνοια

Όμως, η άγνοια δεν οδηγεί στην αλήθεια (I)

Επικαλείται την πίστη και τη θρησκεία, επειδή η πλειονοπία της Ελλάδας υποστηρίζει τον Χριστιανισμό και η διδασκαλία των «Εμφυλίων ταυτοτήτων» είναι αντίθετη στον Χριστιανισμό (I)

Προβολή της πίστης ως ασήμαντο επιχειρήμα

A

Δεν εκφράζεται η φωνή των LGBTQI και των παιδιών – Προφανώς θα υπάρχουν και παιδιά που διαφωνούν με αυτή την άποψη ...

Γ

171 **Δημήτρης:** Στο τέλος ένα από τα αιτήματα είναι ότι καλούμε τους
172 μαθητές των γυμνασίων να απουσιάσουν όλα τα παιδιά από τον
173 συγκεκριμένο άξονα, δηλαδή προτρέπει τους γονείς να πούνε στα παιδιά
174 τους να μην πάνε σε εκείνα τα μαθήματα. Όπου ουσιαστικά όμως το
175 ζητάτε αυτό... αλλά τι θέλουν οι γονείς και τι θέλουν τα ίδια τα παιδιά...

176 Αν θέλουν να γίνει αυτό, αν θέλουν να λείπουν από αυτό το μάθημα και
177 διαφωνούν. Προτού ζητήσουμε να μην είναι τα παιδιά αυτά στο μάθημα
178 ας ρωτήσουμε την άποψή τους πρώτα.

179 *Δ. Σωστά. Δημήτρη...*

180 **Δημήτρη:** Και όταν κάποιος λέει την άποψή τους είναι προτέρημα να λέει
181 και τις δύο απόψεις, δηλαδή να λέει όλες τις απόψεις αλλά να σε πείθει για
182 τη δική του. Όλο αυτό λείπει...

183 *Δ. Ωραία... Ναι...*

184 **Παναγιώτα:** Δίχως να τις ειρωνεύεται. Να τις παραθέτει αντικειμενικά,
185 δίχως σχόλια, όπως θα ήταν ένα δοκίμιο.

186 **Βάσω:** Ας πούμε υπάρχουν πολλές υπερβολές και πολλές λέξεις πολύ
187 έντονες, ας πούμε «δισετραμμένους», «Σόδομα και Γόμορρα», «ηθική
188 εξαχρείωση».

189 **Αννα:** Αυτό που λέμε τώρα είναι όπως λέει και η Παναγιώτα ότι πρέπει να
190 εκφράζει κάποιος όλες τις απόψεις για ένα θέμα, όταν τις παραθέτει με
191 σεβασμό και αντικειμενικά. Δείχνει ότι και εκείνος είναι πολύ πιο
192 σίγουρος για τον εαυτό του και ότι τα επιχειρήματα που θέτει ενάντια σε
193 όλες τις υπόλοιπες απόψεις είναι πιο βάσιμα. Ενώ τώρα χρησιμοποιεί το
194 συναισθημα, τη θρησκεία, την επίκληση στη φράση του άγιου Κοσμά η
195 οποία δεν είναι αυθεντία για όλους και μας οδηγεί να πούμε αυτά που λέει
196 είναι βλακείες, δεν έχουν βάση.

197 *Δ. Ωραία. Ναι...*

198 **Παναγιώτα:** Επίσης, θα ήθελα να σημειώσω ότι αναφέρει πολύ συχνά «τα
199 παιδιά μας» και την «πατρίδα μας» για να απευθυνθεί, να δείξουν ότι
200 νοιάζονται για το μέλλον του τόπου, για τα παιδιά τα ίδια και να
201 απευθυνθεί σε αυτούς, ότι εγώ σας υποστηρίζω και είμαι εδώ για το καλό
202 σας.

203 *Δ. Μιλάει εξ ονόματος των άλλων. Θέλει να τους προστατέψει.*

204 **Αγγελική:** Και να απομακρύνει παράλληλα αυτόν τον ανάμало
205 πληθυσμό, αυτήν την μειονοπία, να πει ότι δεν ανήκουν ούτε στην

...οι συντάκτες του κειμένου καλούν τους μαθητές να μην πάνε στα μαθήματα και τους γονείς να τους προτρέψουν να μην πάνε, αλλά δεν ενδιαφέρονται να μάθουν την άποψη των παιδιών (I)

Για να σε πείσει κάποιος είναι σωστό να αναφέρει όλες τις απόψεις και αυτό λείπει από το κείμενο ...

... αναγκάει η αντικειμενική παράθεση όλων των απόψεων, χωρίς σχόλια και ειρωνεία (I)

Υπερβολές σε λέξεις (π.χ. δισετραμμένους, ηθική εξαχρείωση) (I)

Αν παραθέτει κάποιος όλες τις απόψεις φαίνεται πιο σίγουρος για τον εαυτό του και τα επιχειρήματά του είναι πιο βάσιμα. Αντίθετα, η χρήση του συναισθήματος, της θρησκείας και της δήθεν αυθεντίας (του Κοσμά του Αιτωλού) είναι αβάσιμα και δεν πείθουν (-/-)

Με το «μας» δείχνει ότι νοιάζεται για τα παιδιά και το μέλλον του τόπου, ότι ενδιαφέρεται για το καλό τους...

B

...με το «μας» επιδιώκει να περιθωριοποιήσει τον «ανάμало πληθυσμό» (I)

206 πατρίδα μας, ούτε στα παιδιά μας, ούτε στις απόψεις μας. Είναι ένα λάθος
 207 που πρέπει να όσο γίνεται να μειωθεί.

208 *Δ. Αν δεν υπάρχει κάτι άλλο να συμπληρώσουμε... Ναι, Ρένα.*

209 **Ρένα:** Μπορούμε εμείς μέσω της εμπειρίας μας, κάποια παιδιά, αρχικά,
 210 επειδή το άρθρο δεν είναι επίκαιρο, επειδή έχουμε περάσει από αυτό και
 211 πειραματιστήκαμε για τα θέματα αυτά στο γυμνάσιο, να πούμε ότι πολλές
 212 από τις κατηγορίες που κάνουν αυτές οι θεολόγοι δεν ισχύουν και θα
 213 έπρεπε προτού γίνουν αυτές οι αναρτήσεις, να έχουν γίνει οι δράσεις αυτές
 214 και μετά να κριθούν.

215 *Δ. Εσείς που τα βιώσατε όλα αυτά;*

216 **Παναγιώτα:** Δεν υπήρξε κανένας επηρεασμός. Γιατί λέει «εύκολα
 217 καταλαβαίνει κανείς ότι τα παιδιά εξωθούνται στην κοινότητα αυτή»,
 218 στην ομοφυλοφιλία. Δεν συμβαίνει αυτό. Απλά είχαμε μια πληροφόρηση.

219 **Αννα:** Ακριβώς. Εμείς, στο δικό μας τμήμα το κάναμε με μορφή εργασιών.
 220 Κάποιοι είχαν το θέμα του εθισμού κ.ά. όσα θέματα αναφέρονταν τα
 221 είχαμε χωρίσει σε ομάδες.

222 *Δ. Όλους του άξονες.*

223 **Αννα:** Ακριβώς. Εμείς είχαμε την ομοφυλοφιλία. Και μπορώ να πω ότι η
 224 καθηγήτρια που ήταν υπεύθυνη δεν μπορώ να πω ότι δεν είχε ενδοιασμούς
 225 για το τι θα συμπεριλάβουμε στην εργασία μας, επειδή στην Ελλάδα
 226 κάποια πράγματα είναι λίγο αμφιλεγόμενα για το συγκεκριμένο θέμα αλλά
 227 έληξε με τελειώς πολιτισμένη συζήτηση. Περιμέναμε ότι κάποιοι θα
 228 γελάγανε, θα κοροϊδεύανε με κάποια πράγματα. Αντιθέτως, ήταν μια πολύ
 229 πολιτισμένη συζήτηση που οδήγησε σε έναν υγιή προβληματισμό.

230 *Δ. Ωραία. Ευχαριστώ πολύ παιδιά. Καλό μεσημέρι.....*

231 **Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών****

232 **Κ.Α.1.** Ο συντάκτης του κειμένου χρησιμοποιεί μαύρα γράμματα για βαρύτητα
 233 και για να δώσει έμφαση (π.χ. διαμαρτυρία)

234 **Κ.Α.2.** Η παθητική σύνταξη αποκρύπτει τον δράστη, λ.χ. λέει «εξωθούνται» αλλά
 235 δεν λέει από ποιους «εξωθούνται»

236 **Κ.Α.3.** Υπογράφουν συλλογικότητες και όχι άτομα, επώνυμα, επομένως δεν
 237 είμαστε σίγουροι ότι εκφράζονται οι απόψεις των πολυτέκνων της Ημαθίας για
 238 παράδειγμα

Γ

Καταγραφή της εμπειρίας μας από το Γυμνάσιο για τη θεματική εβδομάδα: δεν ισχύουν οι κατηγορίες των θεολόγων (I)

Η κρίσεις των συντακτών έπρεπε να γίνουν μετά τις δράσεις για τη θεματική εβδομάδα και όχι πριν (I)

Γ

[περιγραφή της εμπειρίας]

Υπήρξε πληροφόρηση και όχι επηρεασμός

Δουλέγαμε ομαδικά με εργασίες σε διάφορα θέματα

Γ

Η καθηγήτρια είχε ενδοιασμούς για το τι θα γράψουμε στην εργασία μας, εξαιτίας του ότι το θέμα των «Εμφυλων Ταυτοτήτων» είναι αμφιλεγόμενο στην Ελλάδα

Πολιτισμένη συζήτηση και υγιείς προβληματισμοί, χωρίς γέλια και κοροϊδία

Ολοκλήρωση συζήτησης

Μαύρα γράμματα για έμφαση σε νοήματα (π.χ. στη διαμαρτυρία) (I)

Παθητική σύνταξη για απόκρυψη δράστη (π.χ. εξωθούνται) (I)

Αμφισβήτηση αξιοπιστίας: ανώνυμες συλλογικότητες (I)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 31

Ημερομηνία διδασκαλίας: 15/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 15

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 10

Διάρκεια συζήτησης: 17'17"

[Δ. = δίδασκων-ερευνητής // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδώνυμων σε Παράρτημα)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

1 Δ. Οι μαθητές είναι ενήμεροι για την ηχογράφιση... Ξεκινάμε τη συζήτηση για τον
 2 πρώτο άξονα, τη γενική μας αντίληψη απέναντι στο κείμενο, τις οπτικές, τα
 3 πρόσωπα που υπάρχουν ή που δεν υπάρχουν... Να διαβάσουμε κριτικά το κείμενο...
 4 Όποιος θέλει μιλάει... Ναι, Φωτεινή...
 5 Φωτεινή: Το κείμενο αποτελεί άρθρο, το οποίο συντάχθηκε από την Ένωση
 6 Θεολόγων του Νομού Ημαθίας, οι οποίοι ανήκουν σε κάποιους Συλλόγους,
 7 πιθανοί αποδέκτες είναι γονείς παιδιών, τα οποία παιδιά φοιτούν σε γυμνάσια και
 8 προσπαθεί να τους προφυλάξει. Και ο συγγραφέας δεν διάκειται θετικά στην
 9 κοινότητα LGBTQI, τους κατηγορεί ότι έχουν διαστραμμένη ιδεολογία και οι
 10 απόψεις τους εναντιώνονται στην ανθρώπινη οντολογία. Επίσης, προκειμένου να
 11 πείσει το κοινό θέτει στο στόχαστρο την ηθική εξαχρησίωση της νεολογίας και κάνει
 12 αναφορά στον άγιο Κοσμά τον Αιτωλό, προκειμένου να πείσει και αυτούς που
 13 είναι πολύ προσφιλείς και επηρεάζονται πολύ από τη θρησκεία. Και επίσης
 14 με την αναφορά στα παιδιά από μόνος του κάνει επίκληση στο συναίσθημα των
 15 γονιών, ώστε να τους προφυλάξει από τη διαστραμμένη ιδεολογία. Κι εγώ
 16 πιστεύω ότι είναι αρκετά πειστικός ο συγγραφέας.
 17 Δ. Ωραία. Άλλος θέλει να συμπληρώσει, συμφωνείτε, διαφωνείτε με την Ελισάβετ,
 18 θέλετε να συμπληρώσετε κάτι άλλο, σε σχέση με τα συναισθήματα ή τις σκέψεις που
 19 σας «βόνησαν» η ανάγνωση του κειμένου; Αθηνά...
 20 Αθηνά: Το είπε η Φωτεινή πριν. Οι συγγραφείς φαίνεται ότι είναι συνδεδεμένοι
 21 με τη θρησκεία, γιατί λέει ότι είναι Ένωση Θεολόγων, Ενωμένη Ρωμιοσύνη... και
 22 ότι είναι κατά αυτής της θεματικής εβδομάδας στα σχολεία και προκειμένου να
 23 ισχυροποιήσουν την άποψη τους κάνουν επίκληση στη λογική και στο
 24 συναίσθημα προς το τέλος του κειμένου και χρησιμοποιούν την ανθρώπινη
 25 οντολογία, την ηθική, την παράδοση.
 26 Δ. Λέξεις που έχουν φορτισμένο συναισθηματικό περιεχόμενο.
 27 Αθηνά: Ναι. Και επίσης αναφέρουν ότι πρόκειται για μια διαστραμμένη ιδεολογία
 28 και το «διαστραμμένη» φαίνεται ότι είναι μια λέξη πολύ δυνατή.
 29 Δ. Και χαρακτηρίζει αυτούς που το κάνουν... Ωραία... Ηλέκτρα...
 30 Ηλέκτρα: Εγώ θα ήθελα να δηλώσω ότι ο συγγραφέας προσπαθεί να δείξει
 31 αζήλο και πλήρως ενημερωμένος αναφέροντας στην αρχή γενικά τι αλλάγες
 32 έκανε το Υπουργείο Παιδείας, ποιους θεματικούς άξονες έδωσε και για το μέσο

A
 Άρθρο της Ένωσης Θεολόγων Νομού Ημαθίας
 Κοινό: γονείς παιδιών γυμνασίων
 Σκοπός: προφύλαξη (ι)
 Στάση συγγραφέα/συντακτών: αρνητική σε κοινότητα LGBTQI (κατηγορίες για διαστραμμένη ιδεολογία, κατά ανθρώπινης οντολογίας) (I)
 Προσπάθεια πείθους για τους πιστούς με αναφορές σε ηθική εξαχρησίωση και Κοσμά Αιτωλό (I)
 Επίκληση στο συναίσθημα των γονιών, γιατί το θέμα αφορά τα παιδιά τους (I)
 Γ
 Σύνδεση με θρησκεία (I/I)
 Οι συγγραφείς (Ενώσεις) είναι κατά της θεματικής εβδομάδας (I/I)
 Επίκληση σε λογική (ι)
 Επίκληση στο συναίσθημα με λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες (π.χ. ηθική, παράδοση, διαστραμμένη ιδεολογία) (I)
 B
 Αξιοπιστία συγγραφέα: δείχνει ενημερωμένος για τις αλλαγές από το Υπ. Παιδείας...

33 στο οποίο δημοσιεύεται αυτό το κείμενο, ότι είναι το διαδικτυο, ένα αρκετά
 34 αζήλο μέσο, καθώς ο καθένας μπορεί να δημοσιεύσει ό,τι θέλει, ελεύθερα,
 35 δεν υπάρχουν δικλείδες ασφαλείας ούτε περιορισμοί. Οπότε δεν είναι αρκετά
 36 αξιόπιστο. Επίσης, όπως είναι και πριν τα παιδιά, είναι άνθρωποι οι οποίοι
 37 συνδέονται με τη θρησκεία, επίσης ζουν στην επαρχία, οπότε πολλές φορές
 38 βρίσκονται λίγο πίσω από τους ανθρώπους της πόλης. Οπότε και αυτοί που
 39 γράφουν το κείμενο δεν είναι και πολύ ενημερωμένοι ως προς αυτή την
 40 κοινότητα. Ξέρουν μόνο ό,τι είπε το Υπουργείο. Οπότε δεν θεωρώ ότι είναι πολύ
 41 αξιόπιστο το μέσο και δεν με έχει πείσει. Αν και θεωρώ ότι για τους ανθρώπους
 42 που ήδη θα έβλεπαν προς αυτή την άποψη είναι αρκετά πειστικός.
 43 Δ. Πολύ ωραία... Πάμε στη Ζωή...
 44 Ζωή: Γενικά το κείμενο αυτό λειτουργεί ως μια αντανάκλαση του ίδιου
 45 νοήματος. Στην προκειμένη περίπτωση τον έναν άξονα αποτελούν οι έμφυλες
 46 ταυτότητες, ουσιαστικά παρουσιάζονται οι απόψεις και υπέρ και κατά, αλλά από
 47 την άλλη βλέπουμε ότι και οι έμφυλες ταυτότητες αποτελούν τον διαχωρισμό
 48 ανάμεσα στην βιολογική και στην κοινωνική ταυτότητα, η οποία υπάρχει στην
 49 κοινωνία και αποτελεί ουσιαστικά μια συνιστώσα της πραγματικότητας. Αλλά
 50 από την άλλη υπάρχουν και οι ομοφοβικές απόψεις και αυτοί που αρνούνται να
 51 το αποδεχθούν, ιδιαίτερα όπως βλέπουμε πρόκειται για οργανώσεις που είναι πιο
 52 προανατολισμένες θρησκευτικά και ανήκουν και σε κοινωνίες από χωριά, οι
 53 οποίες να είναι πιο κλειστές, να μην είναι τόσο ανοιχτές σε μια πραγματικότητα,
 54 η οποία είναι πιο πρόσφατη και αποδέχεται τους LGBTQ, με αποτέλεσμα να
 55 βλέπουμε τα υπέρ και τα κατά των έμφυλων ταυτοτήτων και πως ενώ αποτελεί
 56 μια πραγματικότητα που το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να την εντάξει στο
 57 σχολείο, έτσι ώστε να ενημερώσει και τα παιδιά και τους γονείς για το ότι είναι
 58 κάτι πραγματικό και πρέπει να το αποδεχτούμε. Βλέπουμε το πώς το 2019, τη
 59 σύγχρονη εποχή υπάρχουν πάρα πολλοί, οι οποίοι εξακολουθούν να το
 60 αρνούνται και δεν μπορούν να δεχτούν κάτι που βρίσκεται ανάμεσα μας. Και στο
 61 κείμενο επικρατεί, όπως ανέφερε και η Αθηνά και η επίκληση στη λογική αλλά
 62 κυρίως υπάρχει η επίκληση στο συναίσθημα, καθώς φαίνεται ότι και το
 63 Υπουργείο με τη δήλωση του μιλάει για ένα αγόρι, το οποίο βρίσκεται στην
 64 κοινωνία και στη συνέχεια οι οργανώσεις αναφέρουν το πώς καλούν οικογένειες
 65 και παιδιά να εναντιωθούν σε αυτή τη διαστραμμένη... δηλαδή χρησιμοποιεί
 66 λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των
 67 ανθρώπων.
 68 Δ. Ωραία... Η Βιβή...
 69 Βιβή: Βασικά τα επιχειρήματα χωρίζονται σε λογικά, που είναι κυρίως δύο, που
 70 επικαλείται την φυσιολογία, την οντολογία του ανθρώπου και επειδή όπως είπε η
 71 Ηλέκτρα είναι διαδύκιο και μπορεί ο καθένας να γράψει ό,τι θέλει, πολλά από
 72 αυτά που λέει δεν ισχύουν, γιατί έχει αποδειχθεί βιολογικά ότι μέσω ορμονών
 73 κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης να υπάρχουν μεταβολές, δεν ξέρω πώς... και

...αυτόσο, δημοσίευση κειμένου στο διαδικτυο (αζήλο μέσο, χωρίς έλεγχο) (I)
 Οι συντάκτες του κειμένου είναι άνθρωποι της επαρχίας («βρίσκονται πίσω» από ανθρώπους πόλης) και φαίνεται να μην είναι ενημερωμένοι για την κοινότητα των LGBTQI (I)
 Πείθονται μόνο όσοι τείνουν να πιστεύουν σε αυτή την άποψη (λόγω θρησκείας) (I)
 Παρουσιάζονται όλες οι απόψεις για τις έμφυλες ταυτότητες και ο πραγματικός διαχωρισμός βιολογικής και κοινωνικής ταυτότητας (ι)
 Παρουσιάζονται ομοφοβικές απόψεις θρησκευτικών οργανώσεων σε ανθρώπους που ανήκουν σε κλειστές κοινωνίες χωριών (I/I)
 Κάποιοι εξακολουθούν το 2019 να αρνούνται τις κοινότητες αυτές (ι)
 Επίκληση στη λογική (ι)
 Επίκληση στο συναίσθημα: οι συντάκτες απευθύνονται σε παιδιά και γονείς καλώντας τους να εναντιωθούν στη διαστραμμένη ιδεολογία με λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες (I/I)
 Λογικά επιχειρήματα:
 Η φυσιολογία (οντολογία) του ανθρώπου ίσως να επηρεάζεται από ορμόνες και αυτό να δικαιολογείται επιστημονικά (I)

74 να δικαιολογείται τελείως βιολογικά και επιστημονικά. Αλλά ως λογικό
 75 επιχείρημα σε κάποιον που δεν γνωρίζει χρησιμοποιεί αυτό που είναι αρκετά
 76 επιστημονικό. Και χρησιμοποιεί, επίσης, τον υπαρκτικό κλονισμό των εφήβων
 77 που περνάνε πάντα μια κρίση ταυτότητας κατά τη διάρκεια της εφηβείας,
 78 προσπαθούν να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και καλά λέει ότι θα τους
 79 προκαλέσει μεγαλύτερο βάρος, ακόμα μεγαλύτερο κλονισμό, αν τους
 80 προσθέσουμε και άλλα ερωτήματα, όσον αφορά την ταυτότητά τους. Και μετά
 81 λέει και διάφορα πράγματα για να κάνει επίκληση στο συναίσθημα όπως την
 82 ηθική αγωγή των νέων και αναφέρεται στην παράδοση, στα ήθη και στα έθιμα,
 83 στην πίστη, που είναι όλα πράγματα που τα άτομα που θα επισκέπτονταν μια
 84 τέτοια ιστοσελίδα του νομού Ημαθίας, προφανώς μεγαλύτεροι άνθρωποι, δεν
 85 νομίζω ότι θα ήταν κάποιος νέος.

86 *Δ. Γιατί θεωρείς ότι θα ήταν μεγαλύτερης ηλικίας;*

87 **Ββή:** Αρχικά δεν νομίζω ότι νέοι, ας πούμε παιδιά, θα είναι πολύτεκνοι. Οπότε
 88 επίσης οι περισσότεροι νέοι δεν είναι τόσο συνδεδεμένοι με τη θρησκεία. Και
 89 όπως βλέπουμε όλα αυτά, όλοι αυτοί που έχουν γράψει είναι Ένωση Θεολόγων...
 90 και άλλοι που τα έχουν γράψει. Οπότε προσπαθεί... όλες αυτές οι λέξεις
 91 σημαίνουν πολλά πράγματα για ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας και το
 92 επικαλείται για να πείσει γι' αυτό που λέει.

93 *Δ. Ωραία. Πολύ καλά. Αρτεμς...*

94 **Αρτεμς:** Πολύς φορτός αναφέρει τα παιδιά μας, άρα απευθύνεται στους γονείς,
 95 και όχι σε ανθρώπους νεαρής ηλικίας, τη νέα γενιά, ας πούμε, και το γεγονός ότι
 96 θέλει να δημιουργήσει την έννοια της συλλογικότητας και ότι όλοι πρέπει να
 97 εναντιωθούμε σε αυτό, γιατί χρησιμοποιεί το α' πληθυντικό πρόσωπο, σχεδόν σε
 98 όλο το κείμενο.

99 *Δ. Πολύ καλά. Αντρέα...*

100 **Αντρέα:** Γενικά προσπαθεί να προκαλέσει αντιδράσεις από τους ανθρώπους
 101 μεγαλύτερης ηλικίας, είναι γενικά επιθετικός προς αυτή την κοινότητα. Σίγουρα
 102 δεν είναι αξιόπιστη πηγή. Είναι ένα σάιτ διάφορων ορθόδοξων Συλλόγων που
 103 έχουν γράψει μαζί. Νομίζω φτάνει ως τον ρατσισμό και στην υποβάθμιση αυτής
 104 της ομάδας, και στην περιθωριοποίησή της εν γένει. Είναι οπισθοδρομική η
 105 άποψη. Και με αυτή την επιθετικότητα προσπαθεί να δείξει ότι αυτά είναι τα
 106 επιχειρήματά μου, τα οποία θα ακούσουν κάποιον μεγαλύτεροι και θα
 107 αντιδράσουν, ώστε οι μικρότεροι να μην πέσουν θύματα.

108 *Δ. Να τους προστατεύσουν κατά κάποιον τρόπο*

109 **Αντρέα:** Να τους προστατεύσουν και καλά...

110 *Δ. Θεωρείτε ότι κάποιος αποκλείονται από το κείμενο αυτό ενώ θα έπρεπε να*
 111 *συμμετέχουν, κατά τη γνώμη σας και ποιοι είναι αυτοί; Αν υπάρχουν. Αντίρρηση...*

Οι εφηβοί περνούν κρίση ταυτότητας και μπορεί να κλονιστούν (υπαρκτικός κλονισμός) αν προβληματιστούν για την ταυτότητά τους (I)

Επίκληση στο συναίσθημα με αναφορές σε πίστη, παράδοση κ.ά. και επηρεασμός μεγαλύτερης ηλικίας ανθρώπων ...

Γ

... μεγαλύτερης ηλικίας, γιατί οι νέοι δεν θα ήταν πολύτεκνοι και γιατί οι νέοι δεν συνδέονται με τη θρησκεία όσο οι μεγαλύτεροι (I)

Ο συγγραφέας απευθύνεται σε γονείς (και όχι σε παιδιά) επιδιώκοντας να δημιουργήσει την έννοια της συλλογικότητας με τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου σε όλο το κείμενο (I)

Δεν είναι αξιόπιστη πηγή, καθώς είναι ένα σάιτ ορθόδοξων Συλλόγων, οι οποίοι είναι επιθετικοί και θέλουν να περιθωριοποιήσουν μια ομάδα ανθρώπων για να προστατεύσουν όρθην τα παιδιά (-/-)

B

A

112 **Αντίρρηση:** Περισσότερο φαίνεται να αποκλείονται οι ξένοι. Ένα κύριο
 113 επιχείρημα είναι πως οι ιδεολογίες και οι θεωρίες αυτής της κοινότητας είναι
 114 αντίθετες προς την παράδοση και την ορθόδοξη πίστη, τη ήθη και τα έθιμα του
 115 λαού, όπως αναφέρει. Άρα σίγουρα αναφέρεται στους Έλληνες και αναφέρει
 116 συνεχώς η πατρίδα μας, η χώρα μας, όλα αυτά. Οπότε θέλει να επικαλεστεί και
 117 το εθνικό αίσθημα των γονέων.

118 *Δ. Πολύ καλά. Αρτεμς...*

119 **Αρτεμς:** Επίσης, πρακτικά δεν είμαι σίγουρη ότι μπορεί να συμβεί αλλά σε κάθε
 120 κείμενο πρέπει να υπάρχει και ο αντίλογος... οπότε είναι κάπως προσηλυτική η
 121 άλλη άποψη, να είναι επιστημονικό, να τεκμηριώνεται επιστημονικά, όπως
 122 είπαν και κάποιος συμμαθητές μου, και αυτό δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο.
 123 Προφανώς αν ήθελε να αναδείξει και την άλλη πλευρά δεν θα προσπαθούσε με
 124 τα τεχνάσματα που αναφέραμε να αποκρύψει την άλλη πλευρά.

125 *Δ. Άλλος θέλει να πει κάτι άλλο για αυτούς που αποκρύπτονται; Αντρέα...*

126 **Αντρέα:** Θεωρώ ότι αποκρύπτονται οι νέοι. Είναι σαν να μην τους αφήνει να
 127 αποφασίσουν. Δεν ρώτησαν τι πιστεύουν. Είπαν στους γονείς προστατέψτε τους
 128 νέους από αυτό.

129 *Δ. Ωραία. Φοτηνή, θέλεις να πεις κάτι;*

130 **Φοτηνή:** Είναι καλό που απευθύνονται στους γονείς, γιατί οι γονείς είναι
 131 υπεύθυνοι για τις επιλογές των παιδιών και τα παιδιά δεν πρέπει να έχουν αυτές
 132 τις απόψεις, από αυτή την ηλικία.

133 *Δ. Ωραία...*

134 **Φοτηνή:** Δεν νομίζω ότι έχουν το δικαίωμα τα παιδιά από αυτή την ηλικία...

135 **Αλέξια:** Μα ο γονιός αυτό που πρέπει να κάνει είναι να δημιουργήσει ένα
 136 περιβάλλον, να δείξει στο παιδί τον κόσμο και να αφήσει το παιδί να αποφασίσει.
 137 Υπογρέωση του γονιού δεν να πει στο παιδί κάνει αυτό γιατί εγώ το θεωρώ σωστό.
 138 Άσχετα αν είναι σωστό. Η υπαγρέωση του γονιού είναι να δείξει τα πάντα στο
 139 παιδί αμερόληπτα, χωρίς να παίρνει μέρος και να πει στο παιδί «αυτός είναι ο
 140 κόσμος αποφάσισε τι θέλεις να κάνεις».

141 **Φοτηνή:** Είναι δικαίωμα του γονιού όμως αν θέλει να παρουσιάσει τα πάντα.

142 **Αλέξια:** Όχι δεν είναι δικαίωμα του γονιού, γιατί ξεχνάς τα δικαιώματα του
 143 παιδιού. Το παιδί δεν είναι ιδιοκτησία του γονιού.

144 **Φοτηνή:** Ναι αλλά σε αυτή την ηλικία δεν είναι αρκετά ώριμο το παιδί να
 145 αποφασίσει.

146 **Αλέξια:** Δεν είναι να αποφασίσει κάτι. Δεν είναι ότι εγώ διαλέγω να είμαι γκέι.
 147 Το θέμα είναι να βοηθήσουν το παιδί να βρει το δρόμο του...

Αποκλείονται οι ξένοι (η κοινότητα των LGBTQ) από το κείμενο, οι οποίοι έχουν θεωρίες αντίθετες με την ελληνική παράδοση και την ορθόδοξη πίστη

Και οι συντάκτες αναφέρονται στους Έλληνες (π.χ. πατρίδα μας, χώρα μας) επικαλούμενοι το εθνικό αίσθημα (I)

Δεν υπάρχει στο κείμενο η άλλη πλευρά, τις απόψεις της οποίας αποκρύπτει οκόπτημα ...

Γ

... αποσιωπάται η γνώμη των νέων και φαίνεται σαν άλλοι να αποφασίζουν γι' αυτούς (να τους προστατεύουν) (I)

[η σύζηση ξεφεύγει από την κριτική ανάλυση του κειμένου και περιστρέφεται, υπό τη μορφή αντιπαραθέσης δύο μαθητριών, στο αν οι γονείς πρέπει να αποφασίζουν για τα παιδιά τους]

Τα παιδιά δεν πρέπει να έχουν τέτοιες απόψεις, οι γονείς είναι υπεύθυνοι γι' αυτούς

Ο γονιός πρέπει να μάθει στο παιδί του τον κόσμο αντικειμενικά, όχι να αποφασίζει γι' αυτό

Ο γονιός αποφασίζει τι θα παρουσιάσει στο παιδί του

Το παιδί έχει δικαιώματα, δεν είναι ιδιοκτησία του γονιού

Ανώριμο το παιδί για να αποφασίσει

Υπαγρέωση γονέων να βοηθήσουν το παιδί τους να αυτονομηθεί

148 Φοτεινή: Θα τον βρει μόνο του. Δεν χρειάζεται να το πείσουν σε αυτό.

149 Αλέξια: Όχι. Εσύ το πιέξεις άμα του πιάς πάρει αυτόν τον όρφο.

150 Φοτεινή: Όχι. Αφήνουμε το παιδί να αποφασίσει μόνο του.

151 Αλέξια: Εσύ δεν είπες ότι οι γονείς πρέπει να αποφασίζουν για το παιδί τους για
152 το τι είναι καλύτερο;

153 Φοτεινή: Ναι

154 Αλέξια: Τότε πώς αποφασίζει όταν αποφασίζουν οι γονείς;

155 Φοτεινή: Το παιδί είναι υπό την προστασία του γονιού.

156 Αλέξια: Υπό την προστασία, όχι υπό την πλήρη καθοδήγηση.

157 Φοτεινή: Δεν θα τον καθοδηγήσεις εσύ επειδή εσύ είσαι στρέιτ.

158 Δ. Ωραία... Υπάρχουν δύο διαφορετικές θέσεις.

159 Φοτεινή: Θα το αφήσει μόνο του χωρίς να το επιρρέζει και το παιδί μόνο του
160 θα αποφασίσει και θα οδηγηθεί στην επιλογή.

161 Αλέξια: Άρα γιατί πριν είπες ότι πρέπει να...

162 Δ. Αλέξια, είναι δύο διαφορετικές οπτικές: η μια οπτική είναι η δική σου ότι πρέπει
163 να τα ακούσει όλα το παιδί και να αποφασίσει το ίδιο και η Φοτεινή λέει ότι
164 ουσιαστικά πρέπει να το προστατεύουν οι γονείς του.

165 Αλέξια: Εσύ είπες ότι πρέπει να δείχνουμε στο παιδί τι πρέπει να κάνει γιατί δεν
166 ξέρει ακόμα.

167 Φοτεινή: Όχι. Εγώ είπα ότι δεν χρειάζεται να περάσει αυτό το νομοσχέδιο για τη
168 θεματική εβδομάδα, γιατί έτσι επιρρέζει την άποψη του παιδιού.

169 Αλέξια: Αυτό είναι ένα βήμα για να φροντίσουν ώστε τα παιδιά να βλέπουν κάθε
170 οπτική του θέματος.

171 Φοτεινή: Δεν χρειάζονται την κατεύθυνση του σχολείου.

172 Δ. Να μην γίνει προσηλυτισμός λέει από το σχολείο, ότι το θεωρεί προσηλυτισμό...
173 Νομίζω ότι είναι κατανοητή η διαφωνία. Αντώνη...

174 Αντώνης: Αν κάποιος είναι στρέιτ ή γκέι δεν νομίζω ότι αυτή η συζήτηση θα τον
175 κάνει να αλλάξει. Αν θέλεις κοπέλες, θέλεις κοπέλες. Δεν πρόκειται να αλλάξει
176 αυτό. Μπορεί μόνο να ενημερωθείς γι' αυτό, γι' αυτόν τον άξονα. Επίσης, από
177 ότι καταλαβαίνω αυτό έχει γραφτεί πριν ξεκινήσει. Συνεπώς, το άρθρο πριν
178 ξεκινήσει αυτός ο άξονας, για τις έμφιλες ταυτότητες, επομένως, δεν έχουν οι
179 συγγραφείς πλήρη γνώση για το τι είναι. Και πιστεύω ότι έχουν παρανοήσει
180 πρόγραμμα.

181 Δ. Δεν έχει δοκιμαστεί αυτό.

182 Αντώνης: Δεν έχει δοκιμαστεί.

Δεν χρειάζεται πίεση σε αυτό

Η πίεση έρχεται όταν του πιάς εσύ τι να κάνει

[συνέχεια αντιπαράθεσης και ανακεφαλοαιωτικής παρεμβάσης διάδοκτος με σκοπό τη λήξη της αντιπαράθεσης]

(.....)

B

(.....)

B

(.....)

B

Η σεξουαλική κατεύθυνση δεν θα αλλάξει με τη συζήτηση – μόνο ενημέρωση παρέχεται

Το άρθρο γράφτηκε πριν ξεκινήσει η διδασκαλία των «Εμφιλεων ταυτότητων» - άγνοια και παρανόηση συντακτών (I)

B

Δεν εφαρμόστηκε

183 Δ. Δεν θέλουν να εφαρμοστεί καθόλου...

184 Αντώνης: Έχουν παρανοήσει κάποια πρόγραμμα, ίσως παρεξηγήσει, γιατί εδώ λέει
185 ότι «υπογράφονται τα παιδιά να διδαχθούν ότι εκτός από το βιολογικό φύλο έχει
186 και ένα άλλο φύλο». Ενώ εμείς που συμμετείχαμε αυτό, δεν έγινε κάτι τέτοιο.
187 Απλά μας ενημέρωσαν ότι υπάρχουν άλλα φύλα, ίσα-ίσα που είδαμε και
188 επιστημονικά άρθρα πάνω σε αυτό.

189 Δ. Ωραία... Ναι Αλέξια...

190 Αλέξια: Βασικά το λάθος που κάνει ο συγγραφέας είναι ότι έχει μια άποψη γι'
191 αυτό το θέμα και πάει να δώσει τα δεδομένα με τα δικά του πιστεύω. Δηλαδή δεν
192 αρχίζει να σου λέει αντικειμενικά. Εσκινάει κατευθείαν ότι υπάρχουν κοινωνικό
193 και βιολογικό φύλο. Δεν αποδέχεται ότι υπάρχουν παραπάνω από δύο φύλα
194 ακόμη και αν η επιστήμη έχει αφήσει ένα παράθυρο. Εντάξει δεν είμαστε
195 απόλυτοι. Οπότε ο ίδιος παίρνει θέση και λέει ότι εγώ ξέρω την αλήθεια, δεν
196 υπάρχουν παραπάνω από δύο φύλα, το υπόλοιπο είναι ένα δημιούργημα της
197 κοινωνίας, λες και δεν είναι τα δύο φύλα δημιούργημα της κοινωνίας, οπότε
198 κάτσε εγώ να σου πω που ξέρω...

199 Δ. Ωραία... Υπάρχει κάποιος άλλος που θέλει να πει κάτι, Αντρέα...

200 Αντρέας: Είχαμε μια προσωπική εμπειρία, εκείνη την πρώτη χρονιά, ήταν αυτό
201 που είπα και ο Αντώνης. Ενημερωτικό περισσότερο. Μάθαμε ότι υπάρχουν αυτά
202 και αυτά. Δεν μας είπαν ότι... δεν μας διδάσκαν να αλλάζουμε το φύλο μας και
203 αυτά που λέει εδώ. Εδώ βάζει σφάλτα ουσιαστικά λέγοντας στους γονείς ότι
204 ξέρετε το παιδί σας θα γίνει ομοφυλόφιλος αν τα ακούσει αυτά. Είναι απλά μια
205 ενημέρωση για κάποιες κοινωνικές ομάδες. Άρα, δεν έχει καν γνώση γι' αυτό,
206 αφού είναι η πρώτη χρονιά που εφαρμόστηκε.

207 Δ. Ωραία... Εργαστήρι πολύ παιδιά.....

208 **Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών****

209 Κ.Α.1: Η έντονη υπογράμμιση λέξεων στο κείμενο δηλώνει έμφαση σε θέματα
210 που σχετίζονται με την αντίδραση απέναντι στη θεματική ενότητα.

211 Κ.Α.2: Εκφράζεται στο κείμενο από τον συγγραφέα ειρωνεία απέναντι στην
212 κονιότητα LGBTQI με ερωτήματα, τη στίξη και εισαγωγικά (π.χ, μαζί!, «κοινωνικό
213 φύλο»).

214 Κ.Α.3: Αναφέρεται σε ιατρικούς όρους για να πείσει αλλά δεν είναι ειδικοί οι
215 συντάκτες και δεν αναφέρονται έρευνες ή άλλες αποδείξεις.

B

Καταγραφή προσωπικής εμπειρίας; ενημέρωση μαθητών για τα φύλα και μελέτη επιστημονικών άρθρων (I)

Ο συγγραφέας δεν είναι αντικειμενικός αλλά παρουσιάζει τα δεδομένα που στηρίζουν τη δική του άποψη

Δεν αποδέχεται επιστημονικά δεδομένα που ενδεχομένως ισχύουν και είναι απόλυτος (I)

Γ

Προσωπική εμπειρία – Ενημέρωση και όχι «διδασκαλία» (παρότρηση) για αλλαγή του φύλου μας (-/-)

Ο συντάκτης δεν έχει γνώση για το θέμα, αφού είναι η πρώτη φορά της εφαρμογής (-/-)

Ολοκλήρωση συζήτησης

Μαύρα γράμματα: έμφαση σε θέματα αντιβρώσεων για τις «Εμφιλες Ταυτότητες» (I)

Ειρωνεία με ερωτήματα και στίξη απέναντι στην κονιότητα των LGBTQI (I)

Χρήση ιατρικών όρων από μη ειδικούς και απόκρυψη ερευνών (I)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 19

ΣΥ.Κ.Α.Κ. μαθητών Β3 σε ΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΑΜΑΡΤΥΡΙΑΣ

Ημερομηνία διδασκαλίας: 09/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 16

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 11

Διάρκεια συζήτησης: 18'17"

Δ. = διδάσκων-ερευνητής // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδωνύμων σε Παράρτημα)

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

- 1 Δ. Οι μαθητές είναι ενήμεροι για την ηχογράφηση... Να ξεκινήσουμε με το πρώτο ερώτημα: Ποιος είναι οι σκέψεις σας αξιολογώντας το μέσο δημοσίευσης, το είδος και τους πιθανούς αποδέκτες του κειμένου; ... Ποιος θέλει να μιλήσει, Χρήστο...
- 4 Χρήστος: Βασικά από ότι έχω καταλάβει το κείμενο δημοσιεύεται στο ίντερνετ, υπάρχει στην ιστοσελίδα του Συλλόγου Πολυτέκνων του νομού Ημαθίας. Πάνοι απόδέκτες είναι οι πολύτεκνες οικογένειες και οι γονείς των παιδιών που ζουν στον νομό Ημαθίας και γενικότερα αλλά και μέσω του ίδιου του κειμένου γίνεται και μια παράκληση προς το Υπουργείο Παιδείας, Άρα λογικά περιμένουμε και μια απάντηση από το Υπουργείο.
- 10 Δ. Ωραία. Σημαίνει κάτι το ότι έχει δημοσιευτεί σε αυτό το ηλεκτρονικό μέσο; Δηλώνει κάτι.
- 12 Χρήστος: Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κείμενο θα χαρακτηριζόταν πιο αξιόπιστο αλλά δεδομένων των πληροφοριών που παρατίθενται σχετικά με τους Συλλόγους, με τα ΓΕΧΑ, τον Δήμο, πιστεύω ότι είναι αρκετά αξιόπιστο και έχει τις υπογραφές αρκετών ανθρώπων. Οπότε είναι αξιόπιστο.
- 16 Δ. Συμφωνείτε οι άλλοι; Ότι το κείμενο είναι αξιόπιστο; Ναι, Χρύσα...
- 17 Χρύσα: Εντάξει. Οι συλλογικότητες οι οποίες το υπογράφουν είναι ουσιαστικά δύο συλλογικότητες, είναι θρησκευτικές ομάδες, είναι μια Ένωση Πολυτέκνων του νομού Ημαθίας, Ένωση Ενωμένη Ρομοσύνη, έτσι λέγεται... Βλέπουμε τα δύο από τα τέσσερα να είναι του Νομού Ημαθίας και απουσία επιστημόνων, ανθρώπων που έχουν σχέση με τη φιλοσοφία, την ψυχολογία... Οπότε εντάξει από τη στιγμή που μιλάμε για ένα κείμενο το οποίο εναντιώνεται σε μια απόφαση του Υπουργείου Παιδείας θα έπρεπε να υπάρχουν και τέτοιοι άνθρωποι.
- 24 Δ. Άρα θεωρείς ότι το κείμενο είναι μεροληπτικό, γιατί εστιάζει σε μια συγκεκριμένη άποψη.
- 26 Χρύσα: Ναι και μονομερές.
- 27 Δ. Ωραία. Οι άλλοι συμφωνείτε με την άποψη της Χρύσας; Τι έχετε να πείτε εσείς για το κείμενο; Το θεωρείτε αξιόπιστο, αντικειμενικό και γιατί; Ποιος θέλει να πει, Ιωάννα...
- 30 Ιωάννα: Συμφωνώ με ό,τι έχει ειπωθεί. Αλλά ακριβώς επειδή έχει δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα των συλλόγων οι οποίοι το έγραψαν κιάλιας το κείμενο της

- A Δημοσίευση κείμενο στο διαδίκτυο (ιστοσελίδα Συλλόγου Πολυτέκνων Ημαθίας)
- Κοινό: πολύτεκνοι – γονείς
- Εκκλήση στο Υπουργείο Παιδείας
- Γ Αξιοπιστο κείμενο: έχει υπογραφές πολλών ανθρώπων (Σύλλογοι κ.ά.) (I)
- Γ Απουσιάζουν οι επιστήμονες (ψυχολόγοι κ.ά.), οι οποίοι έπρεπε να υπάρχουν για να τεκμηριωθεί η εναντίωση σε μια απόφαση του Υπ. Παιδείας (I)
- B Άρα θεωρείς ότι το κείμενο είναι μεροληπτικό, γιατί εστιάζει σε μια συγκεκριμένη άποψη.
- Γ Απουσιάζουν οι επιστήμονες (ψυχολόγοι κ.ά.), οι οποίοι έπρεπε να υπάρχουν για να τεκμηριωθεί η εναντίωση σε μια απόφαση του Υπ. Παιδείας (I)

- 32 διαμαρτυρίας, όπως θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε, ακριβώς γι' αυτόν
- 33 τον λόγο δεν απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό, με αποτέλεσμα να απευθύνεται κατά
- 34 κάποιον τρόπο σε ομοϊδέστες αυτής της άποψης που εκφράζεται εδώ. Άρα δεν
- 35 δείχνει μεγάλη διάθεση για να λάβει κριτική ο συγγραφέας του κειμένου.
- 36 Δ. Ωραία. Υπάρχει κάποιο στοιχείο από το κείμενο, εκφραστικά, γλωσσικά... το
- 37 οποίο σας οδηγεί να καταλάβετε ότι αναφέρεται σε ομοϊδέστες; Ποιους θέλει να
- 38 επηρεάσει; Συμφωνείτε με την άποψη της Ιωάννας, ότι αναφέρεται στους
- 39 ομοϊδέστες; Πώς φαίνεται αυτό στο κείμενο; Ναι...
- 40 Δόμνα: Βασικά προς το τέλος του κειμένου λέει «θεωρείς αντίθετες με την
- 41 παράδοσή μας», οπότε θέλει να δείξει ότι είμαστε όλοι εναντίον των
- 42 ομοφυλόφιλων, είναι η δική μας παράδοση που καταστρέφεται με αυτό που θέλει
- 43 του Υπουργείου.
- 44 Δ. Άλλος θέλει να πει κάτι άλλο για το παραπάνω ερώτημα, για το μέσο δημοσίευσης
- 45 και τον σκεπασμό του κειμένου. Πώς διερενησάτε την ταυτότητα του μέσου
- 46 δημοσίευσης και των συντακτών;
- 47 Στυρούα: Εγώ όταν είδα το μέσο δημοσίευσης, δηλαδή τον ιστότοπο, ο οποίος
- 48 δεν παραπέμπει, δεν έχει κάποιο στοιχείο ότι είναι έμπιστος, ότι έχει κάπου την
- 49 άποψη από το Υπουργείο, δεν υπάρχει αυτό. Ε, και μετά τα ονόματα των
- 50 συντακτών τα οποία παραπέμπουν σε ομάδες θρησκευόμενες ή από έναν
- 51 συγκεκριμένο τόπο. Αυτά.
- 52 Δ. Επομένως, σου φαίνεται αξιόπιστο το κείμενο ή όχι;
- 53 Στυρούα: Όχι δεν είναι αξιόπιστο.
- 54 Δ. Ωραία... Άλλος που θέλει να παρατηρήσει κάτι άλλο σε σχέση με τον τρόπο που
- 55 διερενησάτε τα στοιχεία αυτά, Στέλλα...
- 56 Στέλλα: Έχει σαφέστατη έλλειψη πειστηρίων και τεκμηρίων γενικότερα, δηλαδή
- 57 δεν παραθέτει ούτε έρευνες ούτε αντικειμενικά στοιχεία, τα οποία να βασίζονται
- 58 πάνω σε έρευνες και κάνει μονάχα μια επίκληση στην αυθεντία, αν μπορεί ο
- 59 Κοσμάς ο Αιτωλός να θεωρηθεί αυθεντία.
- 60 Δ. Και όπως είπατε και πριν αποκλείονται κάποιες κατηγορίες, όπως οι
- 61 επιστήμονες, οι ειδικοί που να μιλήσουν για το θέμα των εμφύλων ταυτοτήτων...
- 62 Άλλος θέλει να προσθέσει κάτι άλλο στο κομμάτι του μέσου δημοσίευσης ή της
- 63 ταυτότητας; ... Πάμε λοιπόν στο επόμενο ερώτημα: Ποια είναι η οπτική του
- 64 συγγραφέα/σχεδιαστή του κειμένου για το θέμα της διδασκαλίας των εμφύλων
- 65 ταυτοτήτων για τους μαθητές των γυμνασίων και η στάση του απέναντι στα
- 66 πρόσωπα. Πώς φαίνεται μέσα από γλωσσικές σημειωτικές επιλογές; Ζένα...
- 67 Ζένα: Ωραία. Πιστεύω ότι εκφράζει μια πολύ αρνητική άποψη για το
- 68 συγκεκριμένο ζήτημα. Χρησιμοποιεί, επίσης, σε μερικά σημεία επιθετικό
- 69 λεξιλόγιο προς την κοινότητα, όπως φαίνεται και από την επίκληση στη δίκην
- 70 αυθεντία, ας πούμε.
- 71 Δ. Ωραία. Τριδα...
- 72 Τριδα: Γενικότερα οι ομάδες των συντακτών είναι ξεκάθαρα κατά αυτής της
- 73 πράξης. Προτίστας από το γεγονός ότι απευθύνονται στο ίδιο το Υπουργείο να

- Το κείμενο της διαμαρτυρίας δεν απευθύνεται σε ευρύ κοινό αλλά μόνο σε ομοϊδέστες – δεν επιδέχεται κριτική (I)
- Γ Υποστηρίζεται ότι «εμείς» είμαστε εναντίον των ομοφυλόφιλων (θεωρείς αντίθετες με την παράδοσή μας) (I)
- Γ Ο ιστότοπος είναι αναξιόπιστος, γιατί δεν υπάρχει η άλλη άποψη (π.χ. του Υπουργείου) (I)
- Οι συντάκτες ανήκουν σε θρησκευτικές, τοπικές ομάδες (-/-)
- Γ Αξιοπιστο κείμενο: έχει υπογραφές πολλών ανθρώπων (Σύλλογοι κ.ά.) (I)
- Γ Απουσιάζουν οι επιστήμονες (ψυχολόγοι κ.ά.), οι οποίοι έπρεπε να υπάρχουν για να τεκμηριωθεί η εναντίωση σε μια απόφαση του Υπ. Παιδείας (I)
- Γ Ελλειψη τεκμηρίων και αντικειμενικών στοιχείων (π.χ. ερευνών) και μόνο μια επίκληση σε δίκην αυθεντία (Κοσμάς ο Αιτωλός) (I)
- B, A Αρνητική στάση των συντακτών για τις «Εμφύλες Ταυτότητες» με χρήση επιθετικού/προσβλητικού λεξιλογίου προς κοινότητα LGBTQI και με τη χρήση της δίκην αυθεντίας, (I)

74 αφαιρέσει αυτή την πρόταση για τη θεματική εβδομάδα και καλούν όλους τους
 75 μαθητές και τους γονείς να εναντιωθούν σε όλο αυτό το κίνημα, στην ιδέα τέλος
 76 πάντων, και ας πούμε, πιο πριν, ενώ στην αρχή αναφέρει το τι παρουσιάζει αυτή
 77 η δράση στη θεματική εβδομάδα. Εμένα μου φάνηκε πολύ προσβλητικό αυτό, ότι
 78 «θα δουν τα Σόδομα και τα Γόμορρα», λές και είναι κάτι που προσβάλλει και
 79 γενικότερα με πολύ άσχημο τρόπο όλη η συντακτική ομάδα είναι κατά...

80 *Δ. Πάμε στον Σπίρο...*

81 **Σπίρος:** Βασικά συμφωνώ με αυτό που είπε η Χρύσα ότι όλο το κείμενο είναι
 82 ξεκάθαρα κατά της συγκεκριμένης επιβολής της θεματικής εβδομάδας. Θα ήθελα
 83 να επιστήνω το γεγονός ότι υπάρχουν έντονα μαρισιμένα γράμματα, τα οποία
 84 θέλουν να κάνουν τον αναγνώστη να προσανατολιστεί περισσότερο σε αυτά τα
 85 χαρακτηριστικά με συνέπεια να ήξουν το θυμικό και το συναισθημά του. Δηλαδή
 86 λέει εμφωλις ταυτότητες, αποδομώντας τα έμφωλα στερεότυπα, ομοφυλοφιλία,
 87 πράγματα τα οποία θα μπορούσαν να εξηγηθούν τους ανθρώπους στους
 88 οποίους αναφέρεται.

89 *Δ. Να δημομορφήσουν δηλαδή έντονες αντιδράσεις. Πολύ καλά. Ναι...*

90 **Χρύσα:** Σαφέστατα δεν εναντιώνεται, απλά καταρρίπτει και μια μεγάλη ομάδα
 91 πληθυσμιακή που είναι η LGBTQ κοινότητα, γιατί με το να απορρίπτει τη
 92 διδασκαλία αυτή στα σχολεία, ουσιαστικά λέει ότι αυτό είναι κάτι το παρά φύση,
 93 το μη βιολογικό και το μη αποδεκτό κιόλας για την κοινωνία, δηλαδή δεν είναι
 94 απλά ότι το βιάζει τελείως από το σχολικό πλαίσιο αλλά το καταρρίπτει
 95 συνολικά, που είναι μια πολύ στρεβλή και αυθαίρετη θεώρηση.

96 *Δ. Στρέφεται κατά μιας κοινωνικής κατηγορίας. Η Ελευθερία...*

97 **Ελευθερία:** Εγώ θέλω να πω ότι είναι πολύ έντονο το στοιχείο της ειρωνείας...
 98 (αναφορά αποσπασμάτων από το κείμενο) «Επίσης να υποθεθεί η άποψη ότι
 99 οικογένεια μπορεί να αποτελούν δύο γυναικες (λεσβίες) μαζί ή δύο άνδρες
 100 (ομοφυλόφιλοι) μαζί!» Βάζει θαυμαστικό, που είναι ξεκάθαρα σχόλιο. Η
 101 παρακάτω εκφράζεται με ερωτήματα: «Με τέτοια σεμνήρια εκληρώνει το
 102 Υπουργείο τη Συνταγματική του υπογρέωση για την ηθική αγωγή των
 103 Ελλήνων; Μήπως η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί τη νεολαία μας στην ηθική
 104 εξημερίωση;»

105 *Δ. Ναι. Ζένα...*

106 **Ζένα:** Να συμπληρώσω λίγο. Στην τελευταία πρόταση το χαρακτηρίζει ως
 107 «επιχειρούμενο έγκλημα».

108 *Δ. Και πώς τον κρίνεις τον χαρακτηρισμό αυτό; Πώς τον αξιολογείς; Γιατί το λέει;*

109 **Ζένα:** Είναι απαρόδεκτος, κατά τη γνώμη μου, ο χαρακτηρισμός αυτός.
 110 Ουσιαστικά το όλο πρόγραμμα, η όλη διαδικασία γίνεται για να έρθουν τα παιδιά
 111 σε επαφή με μια πτυχή της πραγματικότητας... και τη χαρακτηρίζει ως έγκλημα.

Οι συντάκτες, καλούν το Υπουργείο να αφαιρέσει τη θεματική εβδομάδα και γονείς και μαθητές να εναντιωθούν. Είναι προσβλητικοί αξιωματίες, τη φράση του Κοσμά του Αιτωλού (Σόδομα και Γόμορρα) (-/-)

Τα μωύρα στοιχεία σε κάποιες λέξεις (π.χ. ομοφυλοφιλία κ.ά.) προσανατολίζουν τον αναγνώστη και επηρεάζουν το θυμικό του (I)

B

Ο συντάκτης έχει στρεβλή θεώρηση για την κοινότητα LGBTQ – απορρίπτει όχι μόνο τη διδασκαλία των έμφωλων ταυτοτήτων αλλά και την ίδια την κοινότητα (I)

B

Ειρωνεία με χρήση θαυμαστικού, λέξεων (π.χ. λεσβίες, ομοφυλόφιλοι) και ρητορικών ερωτημάτων (I)

Χαρακτηρισμός διδασκαλίας «Έμφωλων Ταυτοτήτων» από συντάκτες ως «επιχειρούμενο έγκλημα»...

Γ

... ο χαρακτηρισμός αυτός κρίνεται απαρόδεκτος, καθώς επιδιώκεται τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την πραγματικότητα (I)

112 *Δ. Πολύ καλά... Χρύσα...*

113 **Χρύσα:** Επίσης, λέει χαρακτηριστικά ότι «με τέτοια σεμνήρια εκληρώνει το
 114 Υπουργείο της συνταγματικής του υπογρέωσης για την ηθική αγωγή των
 115 Ελλήνων». Σε ποια ηθική αναφέρεται ακριβώς; Στην ηθική αυτή που δημιουργεί
 116 η Εκκλησία και όλο το θρησκευτικό σώμα; Γιατί η ηθική ετεροκαθορίζεται και
 117 δεν το καθορίζει μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Οπότε δεν μπορεί να
 118 κατηγορεί το Υπουργείο για παράβαση της υπογρέωσής του να ηθικοποιεί τους
 119 νέους, από τη στιγμή που η ηθική είναι κάτι το συζητήσιμο και πρέπει να
 120 πραγματοποιείται και να συντελείται από πάρα πολλούς παρήγοτες.

121 *Δ. Πολύ ωραία. Άλλος που θέλει να κάνει κάποιο άλλο σχόλιο... Νομίζω ότι
 122 καλύτερο και το ερώτημα για τα εκφραστικά μέσα κ.ά. Το τελευταίο μου ερώτημα
 123 είναι αν σας έχει πείσει ο συγγραφέας του κειμένου ή όχι και αν συμφωνείτε
 124 απέναντι στην οπτική για τη διδασκαλία των έμφωλων ταυτοτήτων στους μαθητές
 125 των γυμνασίων. Ποια θα ήταν η στάση σας; Να σκεφτούμε το αν συμφωνούμε ή όχι
 126 με την οπτική των συντακτών της επιστολής ή αν διαφωνούμε τι πιστεύουμε ότι
 127 πρέπει να γίνει; Να διδάσκονται ή όχι οι έμφωλες ταυτότητες ή όχι; Ποιος θέλει;
 128 Χρήστο...*

129 **Χρήστος:** Σαφέστατα διαφωνώ με τις απόψεις που εκφέρονται στο κείμενο. Το
 130 κείμενο ισχυρίζεται ότι προκειμένου να διασφαλιστούν οι ηθικές αρχές, τα ήθη
 131 και τα έθιμα του ελληνικού έθνους δεν θα πρέπει να διδάσκονται μια θεματική
 132 ενότητα στη θεματική εβδομάδα, παραμερίζοντας ανθρώπινα δικαιώματα και σε
 133 ένα όριο καταπατώντας τα κιόλας. Οπότε ναι διαφωνώ. Όσον αφορά για το
 134 δεύτερο ερώτημα, δηλαδή το τι θα έπρεπε να γίνει σχετικά με τη θεματική
 135 εβδομάδα και ποια θα έπρεπε να είναι η στάση, νομίζω ότι τη χρονιά που έγινε η
 136 θεματική εβδομάδα, ήμασταν στην γ' γυμνασίου. Οπότε βασικά κάναμε το
 137 συγκεκριμένο θέμα. Δεν παρουσιάστηκε κανένα πρόβλημα και δεν μπορώ να
 138 καταλάβω γιατί ουσιαστικά να μην διδαχθεί το συγκεκριμένο θέμα.

139 *Δ. Ωραία. Άλλος που θέλει να πει τη γνώμη του; Για το αν συμφωνείτε ή
 140 διαφωνείτε; Ναι, Έλενα...*

141 **Ζένα:** Διαφωνώ κάθεται με την οπτική που παρουσιάζεται, κυρίως γιατί έχει ένα
 142 ρατσιστικό υπόβαθρο και νομίζω ότι όλη η άποψη ξεκινά από εκεί και επίσης
 143 πιστεύω ότι η ενέργεια για τη θεματική εβδομάδα είναι κάτι θετικό.

144 *Δ. Υπάρχει κάποιος που συμφωνεί με τους συντάκτες και δεν θα ήθελε οι έμφωλες
 145 ταυτότητες να διδάσκονται στη θεματική εβδομάδα στα σχολεία; ... Θεωρείτε ότι
 146 αυτοί που γράφουν το κείμενο είναι μεγαλύτεροι... σίγουρα είναι, αλλά είναι άλλης
 147 νοοτροπίας από τη δική σας; Γιατί από εσάς δεν διαφωνεί κανείς με τη διδασκαλία
 148 των έμφωλων ταυτοτήτων. Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχουν όλοι αυτοί που διαφωνούν;
 149 Ναι, Αλήη;*

150 **Αλήη:** Ίσως γιατί δεν έχουν λάβει κατάλληλη εκπαίδευση όπως έχουμε λάβει εμείς
 151 τα προηγούμενα χρόνια. Και σε αυτό που είπατε πριν δεν πιστεύω ότι όλοι είναι
 152 μεγάλης ηλικίας. Ας πούμε υπάρχουν και πολλοί νέοι άνθρωποι που έχουν αυτή
 153 την άποψη.

154 *Δ. Και αυτοί οι άνθρωποι γιατί πιστεύετε ότι έχουν αυτή την άποψη;*

Ηθική αγωγή των Ελλήνων: η ηθική δεν προσδιορίζεται από μια θρησκευτική ομάδα – η ηθική αγωγή διαμορφώνεται από πολλούς παρήγοτες και δεν είναι ευθύνη μόνο της Εκκλησίας (I)

A

Διαφωνώ με την οπτική των συντακτών ως προς το ότι δεν πρέπει να διδάσκονται αυτή η θεματική ενότητα για να διασφαλιστούν οι ηθικές αρχές, επειδή καταπατώνται ανθρώπινα δικαιώματα (I)

Καταγραφή εμπειρίας: δεν υπήρξε πρόβλημα όταν ήμουν μαθητής και διδαχθήκαμε τις «Έμφωλες Ταυτότητες» (I)

Γ

Διαφωνώ με τη ρατσιστική οπτική του κειμένου (-/-)

Γ

Τις απόψεις αυτές δεν τις έχουν μόνο μεγαλύτερης ηλικίας άνθρωποι αλλά και νέοι, λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης (αγωγή) (I)

Γ

155 **Λιλή:** Γι' αυτό που σας είπα, ότι δεν έχουν λάβει κατάλληλη εκπαίδευση.

156 *Δ. Ωραία. Τριδα...*

157 **Τριδα:** Πέρα από το πρόβλημα παιδείας που λέει η Λιλή είναι σίγουρα και η
158 νοοτροπία και ο τρόπος ζωής που μεγάλωσαν. Δηλαδή είτε είναι άνθρωποι
159 πούμε 70 χρονών που σίγουρα μεγάλωσαν σε ένα τελείως διαφορετικό κλίμα είτε
160 είναι πιο νέοι άνθρωποι οι οποίοι όμως έχουν μεγαλώσει σε συνθήκες επαρχίας
161 όπου καλλιεργούνται περισσότερο οι προγενέστερες αντιλήψεις αλλά παρόλα
162 αυτά νομίζω ότι εφόσον ότι έχει να κάνει με ένα θρησκευτικό κομμάτι, νομίζω
163 πω και αυτό παίζει τον ρόλο του, και καλλιεργείται μια αποστροφή προς αυτού
164 του είδους τις σεξουαλικές προτιμήσεις...

165 *Δ. Πολύ καλά. Και κάποιος άλλος ήθελε να μιλήσει... Στέλλα...*

166 **Στέλλα:** Για μένα αυτές είναι οι παθογένειες της ελληνικής κοινωνίας και
167 προκαταλήψεις και στερεότυπα τα οποία πρέπει να αποφεύγονται και σταδιακά
168 να εξαλείφονται και νομίζω ότι με τα χρόνια αυτό πραγματοποιείται κιόλας γιατί
169 η παιδεία δεν είναι τόσο προσηλωμένη σε ηθικές αρχές προηγούμενων ετών αλλά
170 έχει γίνει και πιο ανεκτική βασικά αλλά και επειδή πάρα πολλά πράγματα
171 αποδεικνύονται από επιστημονικές έρευνες, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη του
172 κοινωνικού φύλου, που εδώ καταρρίπτεται και αυτή η άποψη, χωρίς τεκμηρίωση.
173 Ο καθένας αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι κάποια πράγματα αλλάζουν στην
174 κοινωνία και υπάρχει πρόοδος και εξέλιξη.

175 *Δ. Πολύ ωραία. Υπάρχει κάποιος άλλος που θέλει να μιλήσει πριν κλείσουμε. Σας*
176 *ευχαριστώ πολύ.....*

177 **Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών****

178 **Κ.Α.1.** Το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο δηλώνει ότι οι συντάκτες και οι
179 αναγνώστες μοιράζονται κοινά πράγματα και είναι φυσικά αντίθετοι με τη
180 διδασκαλία των «Εμφυλων Ταυτοτήτων»

181 **Κ.Α.2.** Το κείμενο ευαισθητοποιεί τους γονείς και επηρεάζει το συναίσθημά τους,
182 γιατί αναφέρεται στα παιδιά τους και τους καλεί να τα προστατέψουν

Για τις αντιλήψεις αυτές ευθύνεται ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των νέων και η νοοτροπία των ανθρώπων της επαρχίας (I)

Σημαντικό ρόλο παίζει η θρησκεία για την αποστροφή προς τέτοιου είδους σεξουαλικές προτιμήσεις (I)

Στερεότυπα και παθογένειες της ελληνικής κοινωνίας που σταδιακά εξαλείφονται (:)

Ανοχή στη διαφορετικότητα, λόγω «ανεκτικής» παιδείας και επιστημονικών ερευνών για το κοινωνικό φύλο (στο κείμενο δεν υπάρχει επιστημονική τεκμηρίωση γι' αυτό) (I)

Συνειδητοποίηση από το κάθε άτομο των κοινωνικών μεταβολών και της προόδου (:)

Ολοκλήρωση συζήτησης

Πρώτο πληθυντικό πρόσωπο: κοινή στάση συντακτών με αναγνώστες κατά της διδασκαλίας των «Εμφυλων Ταυτοτήτων» (I)

Πρόθεση συντακτών: ευαισθητοποίηση γονέων για να προστατέψουν τα παιδιά τους (I)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 21

Ημερομηνία διδασκαλίας: 17/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 19

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 11

Διάρκεια συζήτησης: 21'24"

[Α. = δίδασκων-ερευνητής // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδώνυμων σε Παράρτημα)]

απομαρνητοφονημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

- 1 Α. Οι μαθητές είναι ενήμεροι για την ημερομηνία της συζήτησης... Έχουμε
- 2 διαβάσει το κείμενο και πώς να συζητήσουμε ποια είναι η κορίναρη οπτική που
- 3 θέτει το κείμενο σε σχέση με τον ρατσισμό και αν υπάρχουν πρόσωπα που
- 4 προβάλονται, αποσιωπούνται, υποτιμώνται ή παραιλούνται στο κείμενο. Πώς
- 5 θέλει να μιλήσει. Ξεκινάμε με τη Ρένα...
- 6 Ρένα: Αρχικά αξιολογώντας το μέσο δημοσίευσης του κειμένου, είναι ένα
- 7 επίσημο κείμενο, γράφουμε τον συγγραφέα και είναι δημοσιευμένο στο
- 8 διαδικτυο, βέβαια ήταν αρχικά δημοσιευμένο στην εφημερίδα. Άρα υποθέτουμε
- 9 ότι υπάρχει κάποια συντακτική επιτροπή από πίσω, πριν δημοσιευτεί το κείμενο.
- 10 Και απευθύνεται στον ελληνικό λαό γιατί είναι δημοσιευμένο στο Βήμα που είναι
- 11 μια ελληνική εφημερίδα.
- 12 Α. Ωραία. Καθορίζεται καθόλου από αυτά που είπες η ιδεολογική ταυτότητα;
- 13 Ρένα: Ναι. Ανάλογα με την εφημερίδα ή μπορεί να υπάρχει κάποια πολιτική πίσω
- 14 από την εφημερίδα ή να εκφράζει κάποια πολιτική.
- 15 Α. Καταλαβαίνουμε εδó κάτι σε σχέση με αυτό;
- 16 Ρένα: Καταλαβαίνουμε ότι ο συγγραφέας είναι ενάντια στους μετανάστες,
- 17 συγκεκριμένα ο ίδιος θεωρεί τους παράνομους μετανάστες αλλά δεν γίνεται
- 18 βέβαια δεν γίνεται πιο συγκεκριμένος πώς εμείς θα καταλάβουμε τους
- 19 παράνομους μετανάστες από το σύνολο. Άρα είναι αντίθετος σε όλους τους
- 20 μετανάστες της εποχής. Επίσης, άμα δούμε και την ημερομηνία δημοσίευσης του
- 21 κειμένου δεν είναι ένα σύγχρονο κείμενο, είναι ένα κείμενο του 2008. Επίσης, το
- 22 ύφος του συγγραφέα είναι κάπως επιθετικό. Εκφράζει κάποια παράνοια και η
- 23 στάση του είναι αρνητική. Σε ένα σημείο όπου παραθέτει κάποια συμπεράσματα
- 24 ο ίδιος στη δεύτερη παράγραφο, έχει ως στόχο να επηρεάσει τους αναγνώστες,
- 25 είναι κάποια προσποιητά επιχειρήματα, τα οποία βέβαια δεν έχουν κάποιο
- 26 αποδεδεικτικό υλικό από πίσω...
- 27 Α. Γιατί το λές αυτό;
- 28 Ρένα: Για παράδειγμα αναφέρεται πως οι ίδιοι οι μετανάστες ασχολούνται με
- 29 διάφορες οικονομικές δραστηριότητες, και κυρίως με ορισμένα επαγγέλματα
- 30 μικρής εξειδίκευσης, λέει, και προκαλούν αύξηση στην ανεργία. Και αναφέρει
- 31 βέβαια ότι είναι άγνωστης έκτασης. Αυτό δεν στηρίζεται κάπου. Δεν έχει κάποια

- A
- Επίσημο κείμενο, αναδημοσιευμένο στο διαδικτυο (αρχική δημοσίευση σε ελληνική εφημερίδα) με συντακτική επιτροπή και ελληνικό κοινό (I)
- A
- Το κείμενο μπορεί να εκφράζει κάποια πολιτική στάση κρίνοντας την εφημερίδα (I)
- Γ
- Στάση του συγγραφέα: κατά τον παράνομον μεταναστών ...
- ...επειδή δεν διευκρινίζει ποιοι είναι παράνομοι είναι αντίθετος προς όλους τους μετανάστες (I)
- Κείμενο του 2008: όχι πολύ σύγχρονο (I)
- Υφος συγγραφέα: επιθετικό (I)
- Εμπνείζει τους αναγνώστες με κάποια αστηρικά επιχειρήματα/συμπεράσματα στη 2η παράγραφο (I)
- Γ
- Αστηρική θέση η αύξηση της ανεργίας (π.χ. άγνωστης έκτασης), λόγω της ενισχύσεως των μεταναστών με επαγγέλματα μικρής εξειδίκευσης (I)

- 32 δεδομένα τα οποία μας λένε ότι το 2007 η αύξηση της ανεργίας ήταν τόσο τους
- 33 εκατό... και τώρα έχει αρχίσει να μειώνεται. Ακόμα, έχει κάποιες διακρίσεις
- 34 ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί». Χρησιμοποιεί πολύ το «η πατρίδα μας», «η
- 35 χώρα μας», «η πολιτική μας» και έρχεται σε αντίθεση με το «οι ξένοι», στη
- 36 δεύτερη σελίδα αναφέρεται οι Αλβανοί, οι Βούλγαροι, οι Ουκρανοί, χρησιμοποιεί
- 37 λέξεις όπως οι άλλοι, οι ξένοι, όπως είπα. Αυτά.
- 38 Α. Περνάμε τώρα στην Άννα...
- 39 Άννα: Για να συμπληρώσω λίγο αυτό που είπε η Ρένα πριν από... παραθέτει
- 40 κάποια επιχειρήματα, κάποια συμπεράσματα που λέει πρώτο, δεύτερο, τρίτο κ.λπ.
- 41 Πριν αρχίσει να λέει τα συμπεράσματα αυτά λέει «τα εμπειρικά στοιχεία των
- 42 υπηρεσιών του κράτους, οι διάφορες μελέτες, τα δημοσιογραφικά ρεπορτάζ και
- 43 η καθημερινή παρατήρηση». Δεν είναι κάποιο συγκεκριμένο... δεν μπορούμε
- 44 εμείς να ξέρουμε από πού προέρχονται αυτά που λέει, τα συμπεράσματα που
- 45 βγάζει.
- 46 Α. Δεν καταγράφονται οι πηγές τους.
- 47 Άννα: Ναι. Οπότε είναι αβασίμα. Χρησιμοποιεί πολύ συχνά το ρήμα «πιστεύω»,
- 48 το «εγώ» και στο τέλος της πρώτης σελίδας λέει «ίσως κάποιος να με πείσει»,
- 49 οπότε βλέπουμε ότι ουσιαστικά λέει... βλέπουμε στο κείμενο τη δική του άποψη.
- 50 Λέει το εμείς και το αυτοί, οι ξένοι, οι μετανάστες, οι παράνομοι μετανάστες και
- 51 εμείς είμαστε οι Έλληνες αλλά στο κείμενο ως όλο εκφράζει την άποψη του.
- 52 Οπότε μπορώ να καταλάβω ότι δεν εκφράζεται προφανώς η άποψη των
- 53 μεταναστών, των παράνομων μεταναστών, εφόσον αυτούς λέει ότι δεν θέλει, ούτε
- 54 η άποψη άλλων Ελλήνων, οι οποίοι προφανώς δεν συμμερίζονται την άποψη του.
- 55 Και σε κάποια σημεία γενικά στο κείμενο προσπαθεί να δείξει ότι δεν είναι
- 56 ρατσιστής αλλά ότι είναι κατά των παράνομων μεταναστών. Λέει όμως κάποια
- 57 πράγματα, ως πούμε, λέει «να μην βάζουμε στη χώρα μας ασθενείς μετανάστες
- 58 γιατί θέτουν σε κίνδυνο τη δημόσια υγεία». Αυτό δεν έχει σχέση με τους
- 59 παράνομους μετανάστες. Γιατί μπορεί κάποιος μετανάστης που θα έρθει και δεν
- 60 είναι παράνομος να είναι άρρωστος. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχει δικαίωμα να τον
- 61 φροντίσουμε σε ένα νοσοκομείο. Αυτό. Κάνει ρατσιστικά σχόλια αλλά ο ίδιος
- 62 λέει ότι δεν είναι ρατσιστής.
- 63 Α. Ωραία. Ευχαριστούμε. Πάμε στη Γεωργία...
- 64 Γεωργία: Θεωρώ ότι το επιθετικό ύφος που είπε η Ρένα ότι έχει, θεωρώ ότι κάνει
- 65 πολλές αναφορές λέγοντας η γνώμη μου, αυτό είναι που πιστεύω, το μετράζει
- 66 λίγο, είναι σαν να λέει στους αναγνώστες ότι εγώ αυτό πιστεύω, δεν σημαίνει ότι
- 67 είναι σωστό αλλά εγώ το πιστεύω αυτό. Θεωρώ ότι πετυχαίνει περισσότερο τον
- 68 στόχο του, γιατί παρουσιάζει ξεκάθαρα την δική του οπτική. Επίσης, θεωρώ ότι
- 69 αυτό που λέει «των Ελλήνων συμπεριλαμβανομένων», όταν έχει ήδη αναφέρει
- 70 τους Αλβανούς, τους Βούλγαρους, όπως ήδη έχει αναφέρει, που λέει ότι είναι
- 71 εγκληματίες, βάζει για να γρουσάσει το γάπι ότι είναι και οι Έλληνες μέσα σε

- Διάκριση ανάμεσα στο «Εμείς» και «Αυτοί»: από τη μια η πατρίδα μας, η χώρα μας («Εμείς») και από την άλλη οι Αλβανοί, οι Βούλγαροι, οι ξένοι κ.ά. («Άλλου») (I)
- Δεν αναφέρονται οι πηγές: γενικόλογη αναφορά σε συμπεράσματα από διάφορες μελέτες, ρεπορτάζ κ.ά. (I)
- B
- Καταγραφή προσωπικής άποψης (π.χ. εγώ πιστεύω κ.ά.) (I)
- Δεν εκφράζεται η άποψη των «Άλλων», των μεταναστών, των ξένων, για τους οποίους ο συγγραφέας έχει αρνητική στάση όπως και άλλων Ελλήνων που δεν συμφωνούν με αυτόν (I)
- Αντίφαση: από τη μια προσπαθεί να δείξει ότι δεν είναι ρατσιστής και από την άλλη υποστηρίζει ότι οι ασθενείς μετανάστες απειλούν τη δημόσια υγεία (χωρίς να τους αναγνωρίζει το δικαίωμα της περιθάλψης από το Κράτος) (I)
- Παρουσιάζει ξεκάθαρα την οπτική του προσπαθώντας όμως να μην είναι απόλυτος (π.χ. εγώ πιστεύω αυτό αλλά δεν σημαίνει ότι είναι και το σωστό) και μετράζει το απόλυτο ύφος του λέγοντας «των Ελλήνων συμπεριλαμβανομένων» (I)
- Φαίνεται να μην διαφοροποιεί τους ξένους εγκληματίες από τους Έλληνες, αλλά αναφέρει ξεχωριστά τους ξένους εγκληματίες (I)

72 αυτούς. Αφού όμως έχει αναφέρει δύο φορές ότι αυτοί που έρχονται στη χώρα
73 είναι εγκληματίες...

74 **Δ. Για να το μετριάσει όπως είπατε, Σοφία...**

75 **Σοφία:** Αναφέρει πάρα πολλές αρνητικές αντιλήψεις και πολλές ομάδες
76 φυλετικές ομάδες, κυρίως τους Αλβανούς, τους Βούλγαρους και τους Ουκρανούς,
77 απλά προσπαθεί αυτό που είπατε, δείχνοντας διαλλακτικός. Αν είμαι εγώ λάθος
78 θα μπορούσατε να με διορθώσετε, και δεν είναι απόλυτος στην άποψή του. Αλλά
79 χρησιμοποιεί πάρα πολύ δεοντολογική διατύπωση, ότι δηλαδή αυτό πρέπει να
80 γίνει και δεν προβαίνει σε κάποια λύση. Απλά τονίζει κάποια αρνητικά τα οποία
81 δεν επιβεβαιώνει και λέει το τι θα πρέπει να γίνει. Λέει συγκεκριμένα όχι όλοι οι
82 μετανάστες αλλά οι παράνομοι μετανάστες. Και χρησιμοποιεί πάρα πολλές
83 εκφράσεις τύπου ότι «είναι φυσικό, είναι απόλυτα κατανοητό, είναι ανήθικο, είναι
84 δυσάρεστο»... το χαρακτηρίζει πάρα πολύ για να πείσει το κοινό.

85 **Δ. Ωραία. Αρα είναι με τους χαρακτηρισμούς, το κείμενο αρνητικό προς τους**
86 **μετανάστες. Θεωρείτε ότι η ιδιότητα του γραφοντος, που είναι καθηγητής**
87 **Πανεπιστημίου επηρεάζει αυτούς που διαβάζουν το κείμενο, τους αναγνώστες; Και**
88 **πώς επηρεάζει ή εσάς, να το κάνω λίγο πιο προσωπικό. Κώστα...**

89 **Κώστα:** Θεωρώ ότι επηρεάζει λίγο διαφορετικά. Εφόσον είναι καθηγητής
90 Πανεπιστημίου στους ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας αυτό αυτομάτως θα
91 κερδίζει περισσότερο κύρος σε σχέση με το αν το έγραψε μαθητής αυτό ή αν το
92 έγραψε κάποιος άλλος, ο οποίος είναι «απλός άνθρωπος». Τώρα στους μαθητές,
93 τους πιο νέους αυτό μπορεί λίγο και να τον στοιχοποιήσει... αν τον ξέρουνε...
94 δηλαδή δεν μπορούμε να πούμε ότι επειδή είναι καθηγητής Πανεπιστημίου έχει
95 κύρος ή δεν έχει. Είναι με βάση ποιες ομάδες τον βλέπουν και αναλόγως αυτού
96 έχει κύρος ή όχι.

97 **Δ. Αρα εξαρτάται από την ηλικία των αναγνώστών, αν θα επηρεαστούν ή όχι... Έχει**
98 **κάποιος άλλος να πει κάτι σχετικά με αυτό; Σοφία...**

99 **Σοφία:** Βασικά όταν χρησιμοποιεί λέξεις που έχουν βάρος όπως «ρατσισμός»
100 στον τίτλο, ηχούν πολύ άσχημα όταν το διαβάζουν. Προφανώς και επηρεάζει γιατί
101 οι ίδιοι δεν θέλουν να φανούν ότι συμμερίζονται ρατσιστικές απόψεις. Αρα πολύ
102 εύκολα μπορεί να επηρεάσει αυτό το κείμενο, και με τις εκφράσεις που
103 χρησιμοποιεί γενικότερα...

104 **Δ. Ωραία. Αν δεν θέλει κάποιος άλλος να μιλήσει να ρωτήσω... Πιστεύετε ότι σε**
105 **κάποιον βαθμό ο συντάκτης του κειμένου έχει δικαίωμα; Υπάρχει κάποιος που να**
106 **συμφωνεί εν όλω ή εν μέρει με αυτά που διατυπώνει στο κείμενό του; Μαρία...**

107 **Μαρία:** Εγώ μέχρι ένα σημείο συμφωνώ μαζί του, στη λογική ότι πρέπει να μην
108 υπάρχει παρανομία ως προς το θέμα της μετανάστευσης στη χώρα. Είναι όμως
109 σαν να χάνει το δικαίωμά του με όλους αυτούς τους χαρακτηρισμούς, το επιθετικό
110 ύφος κλπ. κάνει την άποψή του ρατσιστική. Οπότε σε κάνει να μην συμφωνείς εν
111 τέλει.

112 **Δ. Αντιτίκταται συναισθηματικά σε αυτό, παρόλο που έχει μια όδση αλήθειας.**

B

Παρόλο που αναφέρει πολλές αρνητικές αντιλήψεις για φυλετικές ομάδες, προσπαθεί να φανεί διαλλακτικός (-/-)

Χρησιμοποιεί δεοντολογική διατύπωση (τι πρέπει και τι δεν πρέπει να γίνει) χωρίς να προβαίνει σε διατύπωση λύσεων (I)

Χρησιμοποιεί εκφράσεις φυσικοποίησης (είναι φυσικό, κατανοητό, δυσάρεστο κ.ά.) για να πείσει (I)

B, A

Μεγαλύτερο κύρος το ότι είναι καθηγητής πανεπιστημίου για τους ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας, αλλά όχι για τους νέους, οι οποίοι ίσως τον γνωρίζουν (I)

Το κύρος εξαρτάται από τις ομάδες που τον βλέπουν (I)

B, Γ

Η χρήση μιας βαρύνουσας λέξης, όπως ο ρατσισμός στον τίτλο, επηρεάζει αρνητικά τους αναγνώστες που δεν θέλουν να φανούν ότι συμμερίζονται ρατσιστικές απόψεις (I)

A

Είναι λογικό το επηρεάσει ότι δεν πρέπει να υπάρχει παράνομη μετανάστευση. Όμως με τους χαρακτηρισμούς και το επιθετικό ύφος η άποψή του είναι ρατσιστική και σε οδηγεί να διαφωνήσεις μαζί του (I)

B

113 **Μαρία:** Ναι. Γιατί προφανώς και οι παράνομοι μετανάστες είναι άνθρωποι και
114 τους κατανοούμε και δεν πιστεύω ότι πρέπει να τους διώξουμε από τη χώρα, αλλά
115 έχει ένα δικαίωμα στη βάση της θεωρίας του.

116 **Δ. Ωραία. Ράνια, τι θέλεις να πεις;**

117 **Ράνια:** Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ένας έλεγχος στο ποιος μπαίνει στη χώρα...

118 Η χώρα πρέπει να γνωρίζει ποιος μπαίνει, ποιος βγαίνει. Θα λυθούν πολλά
119 προβλήματα μεταξύ των πολιτών. Αρα δεν είναι λύσεις αυτές, λέει ότι δεν πρέπει
120 να γίνει αυτό και εκείνο. Έχει μια βάση, γιατί όντως μπορεί να δημιουργηθούν
121 προβλήματα αλλά η επεξεργασματολογία του δεν επαρκεί και το ύψος του είναι
122 πολύ επιθετικό.

123 **Δ. Να ρωτήσω κάτι άλλο. Αν θέλατε να στείλετε μια επιστολή ή ένα μείλι στον Γιάννη**
124 **και να του πείτε τις αντιρρήσεις σας απέναντι στο κείμενο. Τι θα υποστηρίξατε σε**
125 **αυτό το κείμενο; Ποια θα ήταν η δική σας άποψη σε αυτά που λέει; Τι θα του**
126 **λέγατε; Μαρία...**

127 **Μαρία:** Εγώ θα του έλεγα ότι έχει εν μέρει κάποιο δικαίωμα αλλά ίσως πρέπει να
128 προσεγγίσει το θέμα πιο ανθρωπιστικά. Επειδή το κείμενο είναι του 2008 είναι
129 πολύ παλιό να τον έχει επηρεάσει αρνητικά και η οικονομική κρίση και ότι αν
130 δεν υπήρχαν όλα αυτά τα οικονομικά προβλήματα, για τα οποία δεν ευθύνονταν
131 οι παράνομοι μετανάστες, θα μπορούσε να εξεφραστεί μια άλλη άποψη, πιο
132 μετριάσιμη.

133 **Δ. Ωραία. Άννα...**

134 **Άννα:** Εγώ θα του έλεγα ότι το κείμενο έτσι όπως το έχει συντάξει θα μπορούσε
135 να είναι πιο αντικειμενικό, και θα του είχα περισσότερο δικαίωμα, δηλαδή συμφωνώ
136 με αυτό που είπε η Μαρία ότι αυτό το κείμενο είναι παλιό και ίσως τότε κάποια
137 πράγματα να μην τα ήξερε που ισχύουν τώρα, αλλά το γεγονός ότι δείχνει τόσο
138 έντονα τους Αλβανούς, τους Βούλγαρους, τους Ουκρανούς, δίνει ονόματα σε
139 αυτούς που θεωρεί παράνομους μετανάστες και εγκληματίες. Μειώνει λίγο, ενώ
140 έχει δικαίωμα κάποια πράγματα, την αξιοπιστία του. Εντάξει ξέρουμε ότι υπάρχουν
141 εγκληματίες που είναι Έλληνες είναι και Αλβανοί και Βούλγαροι κλπ αλλά δεν
142 είναι μόνο αυτοί είναι και άλλοι. Γιατί τους δίνει ένα όνομα; Θα του έλεγα αυτό
143 και επίσης θα του έλεγα ότι δεν πρέπει να είναι τόσο απόλυτος. Εντάξει σε έναν
144 σημείο λέει ότι κάποιος ενδεχομένως να με πείσει ότι έχω άδικο αλλά αργότερα
145 όσο λέει την άποψή του δεν φαίνεται ο ίδιος να κατανοεί ότι και οι παράνομοι
146 μετανάστες είναι άνθρωποι. Και έρχονται... αναγκάζονται και έρχονται σε μια
147 ξένη χώρα για κάποιους συγκεκριμένους λόγους. Κανένας δεν θέλει να πάει να
148 κλέψει, κανένας δεν θέλει να πάει σε μια άλλη χώρα για να γίνει κλέφτης.

149 **Δ. Η να φύγει από τη χώρα του.**

150 **Άννα:** Ναι ή το να φύγει από τη χώρα του. Φεύγουν λόγω κάποιων συνθηκών.
151 Εμείς δεν πρέπει να τους λέμε φύγετε και να μην τους δίνουμε κάποια ευκαιρία.
152 Και όντως συμφωνώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια πολιτική.

Δεν πρέπει να διώξουμε τους μετανάστες, ωστόσο ο συγγραφέας έχει ένα δικαίωμα (I)

Ο συγγραφέας δεν δίνει λύσεις για την παράνομη μετανάστευση – εκφράζεται αρνητικά λέγοντας τι δεν πρέπει να γίνει (-/-)

Μη επαρκής επεξεργασματολογία και επιθετικό ύφος (-/-)

A

Θα έλεγα στον συγγραφέα ότι έχει εν μέρει δικαίωμα αλλά πρέπει να προσεγγίσει το θέμα πιο ανθρωπιστικά (I)

Κείμενο του 2008: οικονομική κρίση, η οποία επηρεάζει τον συγγραφέα για την αρνητική (ακραία) του στάση απέναντι στους μετανάστες (I)

Το κείμενο θα μπορούσε να είναι πιο αντικειμενικό αν ήξερε κάποια πράγματα που ισχύουν στην εποχή μας (I)

Η κατονομασία των ξένων και ο χαρακτηρισμός τους ως εγκληματιών μειώνει την αξιοπιστία του κειμένου (ο συγγραφέας φαίνεται απόλυτος) (I)

Ο συγγραφέας δεν κατανοεί ότι οι παράνομοι μετανάστες είναι άνθρωποι και αναγκάζονται να πάνε σε μια άλλη χώρα, χωρίς να έχουν σκοπό να κλέψουν (I)

Γ

Πρέπει να υπάρχει μια πολιτική για τους μετανάστες (I)

153 Δ. Ωραία Δήμητρα ...

154 Δήμητρα: Αυτός κατέληξε στο αποτέλεσμα το 2008. Το 2019 οι πρόσφυγες
 155 προέρχονται από τη Συρία, από τις χώρες που γίνεται τώρα ο πόλεμος, αυτό το
 156 κείμενο είναι γραμμένο πριν από 11 χρόνια που δεν υπήρχε αυτό το τεράστιο
 157 κύμα, που δεν είχε προβληθεί τόσο πολύ από τα Μέσα. Τότε οι μετανάστες ήταν
 158 αυτοί, που ήταν πολύ κοντά τα σύνορα, οι Αλβανοί, οι Βούλγαροι, οι Ουκρανοί.
 159 Τότε ήταν από αυτές τις χώρες, το 2008. Νομίζω ότι το 2015-2016 έγινε αυτό με
 160 τους Σύριους.

161 Δ. Ωραία Βάσω...

162 Βάσω: Να τονίσω αυτό που είπε η Δήμητρα. Τότε δεν υπήρχε τόσο μεγάλη
 163 ευαισθητοποίηση του κόσμου, γιατί τώρα με τους Σύριους, λόγω του πόλεμου τα
 164 ΜΜΕ και γενικά διάφορα και έργα τέχνης κ.λπ. παρουσιάζουν την ασχημία του
 165 πόλεμου και έτσι εμείς ευαισθητοποιούμαστε και καταλαβαίνουμε τους
 166 πρόσφυγες και τους μετανάστες. Ενώ τότε δεν υπήρχε όλο αυτό το κύμα που είπε
 167 η Δήμητρα και ο κόσμος δεν ήξερε τίποτα και δεν μπορούσε να μπει στη θέση
 168 αυτών των ανθρώπων.

169 Δ. Ωραία Ελένη...

170 Ελένη: Τι διαφορά έχουν οι μετανάστες από τους πρόσφυγες;

171 Δ. Οι πρόσφυγες είναι αυτοί που πάνε αναγκαστικά λόγω κάποιων συνθηκών. Οι
 172 μετανάστες συνήθως το επιλέγουν οι ίδιοι.

173 Δήμητρα: Ο πρόσφυγας είναι για μένα περισσότερο συνδεδεμένος με τον πόλεμο
 174 ενώ ο μετανάστης είναι συνδεδεμένος με τη φτώχεια που είναι τραγικό αλλά όχι
 175 όσο τραγικός είναι ο πόλεμος.

176 Δ. Ωραία Αγγελική...

177 Αγγελική: Ήθελα να διαφωνήσω με τα κορίτσια. Το κείμενο δεν αναφέρει κάτι
 178 για τους πρόσφυγες και πιστεύω ότι οι μετανάστες, οι Αλβανοί, οι Ουκρανοί, οι
 179 Βούλγαροι και όλους αυτούς που αναφέρει η κατάσταση τους είναι πολύ
 180 διαφορετική με αυτή των Σύριων προσφύγων. Επειδή αυτοί ήταν σε πόλεμο και
 181 ήρθαν κλεισμένοι στη χώρα μας. Τότε υπήρχε μεγάλο κύμα μετανάστευσης. Όχι
 182 προσφυγικό.

183 Δ. Βάσω...

184 Βάσω: Από ότι ξέρω, δεν είμαι βέβαιη 100 % σίγουρη αλλά από ότι βλέπω στα
 185 ΜΜΕ εκτός από τους πρόσφυγες αυτούς έρχονται στη χώρα μας και μετανάστες.
 186 Άρα εμείς θεωρούμε ένα όλο αυτό το πράγμα. Γιατί μαζί με τους Σύριους
 187 έρχονται και πολλοί Αφγανοί και έρχονται για ένα καλύτερο μέλλον, όχι επειδή
 188 έχουν πόλεμο... Οπότε όλα αυτά τα συγχέουμε πλέον στις μέρες μας, τους
 189 μετανάστες και τους πρόσφυγες...

190 Δ. Ωραία Κώστα...

Διαφορετικοί οι μετανάστες στην Ελλάδα το 2008 (Αλβανοί κ.ά.) από τους μετανάστες το 2019, λόγω του πολέμου (Συρία) (Π)

Υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση του κόσμου σήμερα για τους Σύριους πρόσφυγες, λόγω της προβολής τους από τα ΜΜΕ και τα έργα τέχνης (Π)

[ερώτηση μαθήτριας για τη διαφοροποίηση μεταναστών και προσφύγων - απάντηση διδάσκοντα και συμπλήρωση απάντησης από άλλη μαθήτρια]

Οι μετανάστες (π.χ. Αλβανοί) διαφοροποιούνται από τους Σύριους πρόσφυγες, οι οποίοι ήρθαν αναγκαστικά στη χώρα μας λόγω πολέμου. Το κείμενο μιλάει κυρίως για τους μετανάστες το 2008 (-/-)

Κατηγορηγή γνώσης: βλέπω στα ΜΜΕ ότι μαζί με τους πρόσφυγες έρχονται στην Ελλάδα και μετανάστες (π.χ. Αφγανοί) [σήμερα χρησιμοποιούμε αδιακρίτως τους όρους πρόσφυγες και μετανάστες] (Π)

191 Κώστα: Συμφωνώ με αυτό που είπε Δήμητρα. Πιστεύω ότι έχει μεγάλη διαφορά.
 192 Τώρα αυτοί οι πρόσφυγες από τη Συρία είναι πολύ μορφωμένοι άνθρωποι, μπορεί
 193 να ξέρουν αγγλικά, μπορεί να ήταν πλούσιοι στις χώρες τους και για να έρθουν
 194 από τη Συρία στις χώρες εδώ χρειάστηκε να δώσουν πολλά λεφτά. Και έρχονται
 195 για μια καλύτερη ζωή.

196 Δ. Σοφία...

197 Σοφία: Είναι και οι συγκεκριμένες ομάδες. Δεν έχω δει να πει τίποτα για άλλους
 198 μετανάστες... μπορεί να είναι από την Αγγλία, από τη Γερμανία, από παντού.
 199 Έχει μίλησει μόνο για Αλβανούς, Βούλγαρους. Έτσι διαιωνίζει πάρα πολλά
 200 στερεότυπα. Από τη στιγμή που λέει για μετανάστες, μετανάστες στην Ελλάδα
 201 υπάρχουν από πολλές χώρες και δεν τις αναφέρει... και αναφέρει ότι οι
 202 εγκληματίες είναι κυρίως Αλβανοί και Βούλγαροι.

203 Δ. Θέλει άλλος να μιλήσει... Συγχαριστώ παιδιά.....

204 Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγεγραμμένους μαθητές**

205 Κ.Α.1. Χρησιμοποιεί οριστική έγκλιση για να εκφράσει τη βεβαιότητά του αλλά
 206 λέει ότι δεν σημαίνει ότι αυτό που λέω είναι και σωστό για να δείξει ότι δεν είναι
 207 απόλυτος. Στην ουσία η χρήση της οριστικής έγκλισης αναιρεί τη δήλωσή του
 208 αυτή.

Οι πρόσφυγες από τη Συρία είναι μορφωμένοι και πλούσιοι και έρχονται για μια καλύτερη ζωή (ι)

Ο συγγραφέας δεν κάνει λόγο για άλλους μετανάστες (π.χ. Αγγλούς, Γάλλους κ.ά.) - εκφορξίζει στερεότυπα για Αλβανούς κ.ά., τους οποίους θεωρεί εγκληματίες (Π)

Ολοκλήρωση συζήτησης

Αντίρρηση: από τη μια οριστική έγκλιση για βεβαιότητα και από την άλλη η μετροπαθής δήλωση του συγγραφέα (Π)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 25

ΣΥ.Κ.Α.Κ. μαθητών Β2 σε ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ (ΕΠΦΥΛΛΙΔΑ)

Ημερομηνία διδασκαλίας: 17/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 19

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 10

Διάρκεια συζήτησης: 15'48''

[Δ. = διάδοχοι-ερευνητές // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδώνυμων σε Παράρτημα)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

<p>1 Δ. Οι μαθητές είναι ενήμεροι για την ηχογράφηση... Ποια είναι η οπτική που 2 εκφράζεται μέσα από το κείμενο; Ποια πρόσωπα προβάλονται, ενδεχομένως 3 παραλείπονται από τον συγγραφέα; Ποιος θέλει να ξεκινήσει; Αντώνη...</p> <p>4 Αντώνης: Ο συγγραφέας κατά κύριο λόγο πιστεύει ή θέλει η παράνομη 5 μετανάστευση να σταματήσει και να γίνουν κάποιες αλλαγές και περιορισμοί 6 στην είσοδο των ξένων στη χώρα. Και τονίζει σε αρκετά σημεία ότι δεν θα έπρεπε 7 να θεωρείται ρατσιστής αυτός ο οποίος έχει την ίδια θέση με αυτόν. Αν και 8 προσωπικά πιστεύω ότι σε κάποια σημεία, με τον τρόπο που εκφράζει αυτό που 9 πιστεύει, γίνεται ρατσιστής.</p> <p>10 Δ. Τι εννοείς με αυτό; Πώς γίνεται ρατσιστής;</p> <p>11 Αντώνης: Αναφέρει ότι δεν θα έπρεπε να δίνεται άδεια παραμονής σε ποινικούς 12 ή σε ασθενείς, γιατί θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο τη δημόσια υγεία. Έχει 13 μεν ένα δίκιο, αλλά έτσι καταπατώνται κάποια θεμελιώδη δικαιώματα, όπως το 14 ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι και έχουμε ίσες ευκαιρίες και όπως βλέπουμε 15 μόνο αυτό δεν ισχύει. Δηλαδή κάνει μια μεγάλη διάκριση.</p> <p>16 Δ. Παρόλα αυτά δεν θεωρείς ότι έχει τελείως άδικο;</p> <p>17 Αντώνης: Όχι. Υπάρχει κάποια δόση αλήθειας αλλά ίσως χάνει το δικό του με 18 τον τρόπο που μιλάει.</p> <p>19 Δ. Οι υπόλοιποι τι πιστεύετε; Υπάρχει και κάτι αληθές και κάτι υπερβολικό και κάτι 20 ρατσιστικό; Ποιος θέλει να μιλήσει; Στέφανος που σας γεννήθηκαν. Φαίη...</p> <p>21 Φαίη: Εγώ συμφωνώ με τα περισσότερα που αναφέρει στο κείμενο. Φυσικά δεν 22 θεωρείται ρατσιστής αυτός που κοιτάει πρώτα και τη χώρα του, δηλαδή π.χ. στις 23 περισσότερες χώρες έχουν κάποιο όριο στο πλήθος των μεταναστών που μπορούν 24 να έρθουν και να μείνουν στη χώρα. Απλά δεν συμφωνώ στο δεύτερο που 25 αναφέρει ότι οι μετανάστες πολλές φορές απασχολούνται με δουλειές τις 26 οποίες... με αυτόν τον τρόπο οι Έλληνες δεν έχουν την ευκαιρία της 27 επαγγελματικής αποκατάστασης. Γιατί έχουμε δει πολλά παραδείγματα ένας 28 μετανάστης για να ζήσει θα κάνει οποιαδήποτε δουλειά ενώ ένας Έλληνας δεν 29 θα την κάνει, να ασχοληθεί με δουλειές π.χ. της καθαριότητας προκειμένου να 30 ζήσει.</p>	<p>Α</p> <p>Θέση συγγραφέα: τερματισμός παράνομης μετανάστευσης και περιορισμός εισόδου ξένων στην Ελλάδα (Π)</p> <p>Αρνείται ότι είναι ρατσιστής ...</p> <p>... με τον τρόπο, όμως, που εκφράζεται γίνεται ρατσιστής...</p> <p>Γ</p> <p>...θεωρεί ότι δεν θα πρέπει να δίνεται άδεια παραμονής σε ποινικούς ή ασθενείς μετανάστες (κίνδυνος για τη δημόσια υγεία...)</p> <p>...παραβιάζει, όμως, θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα (ισότητα ευκαιριών και κάνει διακρίσεις) (Π)</p> <p>Γ</p> <p>Αν και όσα λέει ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, χάνει το δικό του με τον τρόπο που μιλάει (1)</p> <p>Γ</p> <p>Συμφωνώ με όσα λέει ο συγγραφέας, καθώς δεν θεωρείται ρατσιστής αυτός που ενδιαφέρεται για τη χώρα του (στις άλλες χώρες υπάρχει όριο εισόδου μεταναστών)...</p> <p>...διαφωνώ, όμως, με το ότι οι μετανάστες παίρνουν τις δουλειές των Ελλήνων, γιατί οι Έλληνες δεν θέλουν να ασχοληθούν με δουλειές όπως στις υπηρεσίες καθαριότητας ενώ βλέπουμε τους μετανάστες να το κάνουν (Π)</p>
---	--

<p>31 Δ. Άρα, θεωρείς από τη μια ότι πρέπει να υπάρχει ένας ορατός στην είσοδο 32 αλλοδαπών στη χώρα μας με κάποια κριτήρια από την άλλη οι Έλληνες δεν κάνουν 33 εργασίες που κάνουν οι αλλοδαποί, οπότε δεν αφαιρούν τις θέσεις εργασίας από 34 τους αλλοδαπούς. Πολύ ωραία. Φωτεινή...</p> <p>35 Φωτεινή: Εγώ πιστεύω ότι δεν είναι ρατσιστής. Πράττει με τέτοιο τρόπο ώστε 36 να συμφέρει το κοινωνικό σύνολο. Πιστεύω ότι τα επιχειρήματα που προβάλλει 37 είναι λογικά, δηλαδή πράττει με έμμεσο τρόπο ώστε να ... δηλαδή κάνει λόγο για 38 τις σχέσεις της Ελλάδας με την Αλβανία, για τις θέσεις που καταλαμβάνονται από 39 τους μετανάστες και στην ουσία αποτρέπουν τους Έλληνες από την εργασία. 40 Πιστεύω ότι θα ήταν ρατσιστής αν απέκλειε την αποδοχή μεταναστών στη χώρα. 41 Αλλά εφόσον περιθωριοποιεί την παράνομη μετανάστευση δεν πιστεύω ότι είναι 42 ρατσιστής.</p> <p>43 Άγγελος: Ωραία. Εγώ πιστεύω πώς ο συγγραφέας του κειμένου καταγράφει αυτές 44 τις αρνητικές επιπτώσεις της παράνομης μετανάστευσης αλλά δεν λέει πως ο 45 λόγος που υφίσταται η παράνομη μετανάστευση είναι η αδυναμία της ελληνικής 46 κυβέρνησης να εκδόσει άδειες διαμονής και διαβατηρία στους μετανάστες. Δεν 47 φεύγει κάποιος από τη χώρα του για να πάει σε μια άλλη και να θέλει να είναι 48 παράνομος. Προφανώς και θέλει να βγάλει χαρτί και υπάρχουν πολλοί που 49 προσπαθούν να βγάλουν όλα αυτά τα χαρτιά και το κράτος καθυστερεί με όλους 50 αυτούς τους μηχανισμούς που έχει.</p> <p>51 Δ. Άρα, θεωρείς ότι η παράνομη μετανάστευση οφείλεται σε ολιγοπώλη, αμείλια του 52 Κράτους; Στοι;</p> <p>53 Άγγελος: Ναι.</p> <p>54 Δ. Ναι. Αντιγόνη...</p> <p>55 Αντιγόνη: Κι εγώ συμφωνώ με τον Άγγελο. Θεωρώ πως αντιμετωπίζει πολύ 56 χρησιμοθηρικά τον άνθρωπο, μόνο την οικονομική του λειτουργία. Ξεχνάει πως 57 πρέπει να τον βοηθήσουμε όσο μπορούμε. Επίσης, ξεχνάει ότι η παράνομη 58 μετανάστευση δεν είναι επιλογή και ότι γίνεται από ανάγκη.</p> <p>59 Δ. Επομένως, δεν συμφωνείς με την οπτική του συγγραφέα; Πιστεύεις ότι πρέπει να 60 τους αποδεχτούμε τους μετανάστες;</p> <p>61 Αντιγόνη: Ναι.</p> <p>62 Δ. Χαρίς προϋποθέσεις;</p> <p>63 Αντιγόνη: Αν κάποιος είναι εγκληματίας πρέπει να τον βάλουμε στη φυλακή. 64 Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι επειδή υπάρχει μια πιθανότητα να λειτουργήσει 65 εγκληματικά να του απαγορεύσουν την είσοδο στη χώρα.</p> <p>66 Δ. Ωραία. Στένια...</p> <p>67 Στένια: Εγώ συμφωνώ με τον Άγγελο. Βασίζει όλο το κείμενο του σε κάποια 68 επιχειρήματα που δεν στέκουν. Δηλαδή δεν έχει πει τα αίτια τους, δεν έχει βάλει 69 βαθύτερα. Έχει πει κάποιες καταστάσεις που ισχύουν αλλά οι οποίες απορρέουν</p>	<p>B</p> <p>Ο συγγραφέας δεν είναι ρατσιστής; ενεργεί με βάση το συμφέρον του κοινωνικού συνόλου (-/-)</p> <p>Λογικά επιχειρήματα: σχέσεις Ελλάδας και Αλβανίας, κατάληξη θέσεων εργασίας από μετανάστες, ...</p> <p>...δεν αποκλείει είσοδο μεταναστών στη χώρα, εξαιρεί μόνο τους παράνομους μετανάστες. Άρα, δεν είναι ρατσιστής (Π)</p> <p>Αν και ο συγγραφέας εισηγείται τις επιπτώσεις της παράνομης μετανάστευσης δεν κάνει λόγο για τα αίτια και την αδυναμία (ολιγοπώλη) της ελληνικής κυβέρνησης να νομομοποιήσει τους μετανάστες (Π)</p> <p>B</p> <p>Ο συγγραφέας αντιμετωπίζει τον άνθρωπο χρησιμοθηρικά και όχι ανθρωπιστικά (Π)</p> <p>Η μετανάστευση δεν είναι επιλογή αλλά ανάγκη (-/-)</p> <p>B, Γ</p> <p>Γ</p> <p>Συμφωνώ οι εγκληματίες να πάνε φυλακή αλλά διαφωνώ να θεωρούνται οι μετανάστες πιθανοί εγκληματίες και να απαγορευτεί η είσοδός τους στη χώρα (1)</p> <p>Ανεδαφικά επιχειρήματα: δεν καταγράφονται αίτια, δεν υπάρχει βαθύτερη αναζήτηση...</p>
---	---

70 από άλλα προβλήματα. Δηλαδή ως ποίμα λέει ότι έχει αυξηθεί η εγκληματικότητα
71 στους μετανάστες. Προφανώς. Όταν το κράτος δεν κάνει τις απαραίτητες πράξεις
72 για να τους θρέψει, εννοείται ότι θα κλέψουν με σκοπό να φάνε, για να
73 επιβιώσουν. Και πάνω σε αυτό που είπε η Φωτεινή ότι δεν είναι ρατσιστής γιατί
74 δεν λέει ότι εγώ δεν θέλω καθόλου μετανάστες, εγώ πιστεύω ότι προφανώς και
75 είναι, γιατί θέλει μόνο εκείνους τους μετανάστες που θα μπορούν να ωφελήσουν
76 το Κράτος του. Δεν έχει καμιά ανθρωπιστική προσέγγιση. Είναι καθαρά οι
77 Έλληνες και κάνουμε μόνο ότι μας βοηθάει εμάς...

78 *Δ. Ποιό ωραία... Άλλος θέλει να πει κάτι σχετικά με αυτό; Αντόνη...*

79 *Αντόνη:* Αναφέρει ότι τα στοιχεία του Κράτους, κάποιες μελέτες, το
80 ρεπορτάζ...

81 *Δ. Αυτά που λες τα τεκμηριώνει;*

82 *Αντόνη:* Ακριφώς, βασίζεται σε κάποιες έρευνες τις οποίες δεν τεκμηριώνει
83 ούτε με παραπομπές ούτε με κάποια αναφορά σε κάποιο βιβλίο ή ένα κείμενο.
84 Λέει για τις δηλώσεις Αλβανού υπουργού. Θα ήταν καλύτερο να έχει τη δήλωση
85 του υπουργού αυτού ή τουλάχιστον το όνομά του, για να ψάξουμε, να
86 επιβεβαιώσουμε τα στοιχεία.

87 *Δ. Ποιό ωραία. Να ρωτήσω κάτι σχετικά με αυτό που λέει ο Αντόνης. Η ταυτότητα
88 του συγγραφέα, ότι είναι καθηγητής Πανεπιστημίου, μας επηρεάζει κατά κάποιον
89 τρόπο να δεχτούμε ότι όσα λέει είναι αξιόπιστα, είναι αληθή ή όχι; Τι πιστεύετε;
90 Υπάρχουν δηλαδή κάποια στοιχεία που θα μπορούσαν να πείσουν κάποιον;
91 Ηλέκτρα...*

92 *Ηλέκτρα:* Σίγουρα όταν ακούμε ότι είναι καθηγητής Πανεπιστημίου,
93 καταλαβαίνουμε ότι έχει ένα υπόβαθρο, είναι μορφωμένος. Οπότε αυτόματα είναι
94 μια έγκυρη, μια αξιόπιστη πηγή. Δεν είναι όπως την προηγούμενη φορά που
95 κάναμε ένα κείμενο που είχαν γράψει κάποιος από έναν σύλλογο της Ημαθίας,
96 Τώρα έχει ένα υπόβαθρο. Λες όσα κάτι ξέρει, κάτι έχει διαβάσει.

97 *Δ. Αυτό θα σε έπειθε εμένα, η ταυτότητα του πανεπιστημιακού;*

98 *Ηλέκτρα:* Η αλήθεια είναι ότι δεν ξέρω, γιατί δεν ξέρω τι προσόντα πρέπει να
99 έχει κάποιος για να γίνει στην Ελλάδα πανεπιστημιακός, να κάνει διαλέξεις στο
100 Πανεπιστήμιο. Οπότε δεν ξέρω κατά πόσο είναι όντως αξιόλογος ή αν έχει μπει
101 με μέσο ή αν δεν χρειάζονταν αρκετά προσόντα για το συγκεκριμένο
102 Πανεπιστήμιο. Οπότε δεν παίρνω θέση. Αλλά σίγουρο είναι πιο υπολογισμός από
103 κάποιον άλλον;

104 *Δ. Άρα, τείνεις να επηρεαστεί περισσότερο... είναι πιο ευπηρεάστη...*

105 *Ηλέκτρα:* Για να τον πάρω πιο σοβαρά βασικά.

106 *Δ. Ωραία. Φωτεινή...*

107 *Φωτεινή:* Σίγουρα το γεγονός ότι είναι καθηγητής οικονομίας προσδίδει
108 κοινωνικό κύρος στο άτομο και το γεγονός ότι προβάλλει επιχειρήματα που

...έχει αυξηθεί η εγκληματικότητα από τους μετανάστες...

...ωστόσο, δεν φαίνε οι μετανάστες γι' αυτό αλλά το Κράτος που δεν ενεργεί σωστά και τους αναγκάζει να παρανομήσουν (-/-)

Θεωρώ ότι είναι ρατσιστής, γιατί θέλει συγκεκριμένους μετανάστες (χρησιμοποιητικά) και δεν λειτουργεί ανθρωπιστικά (-/-)

Γ
Ο συγγραφέας αναφέρει στοιχεία...

Γ
... όμως παρατηρείται ελληνική τεκμηρίωση, έρευνες κ.ά. με παραπομπές σε βιβλία ή άλλα κείμενα (π.χ. αναφέρει τη δήλωση Αλβανού υπουργού αλλά δεν παραθέτει τη δήλωση ή το όνομα του υπουργού για να την επιβεβαιώσουμε) (I)

A

Ο συγγραφέας είναι καθηγητής Πανεπιστημίου, μορφωμένος, γνώστης και όχι όπως ο Σύλλογος της Ημαθίας που είδαμε σε προηγούμενο κείμενο. Άρα, αυτά που λέει είναι αξιόπιστα (I)

Γ
Δεν ξέρω αν με έπειθε, γιατί δεν ξέρω τα προσόντα ενός πανεπιστημιακού στην Ελλάδα (αν είναι αξιόλογος). Είναι πάντως πιο αξιόπιστα/σοβαρά αυτά που λέει από κάποιον άλλον (I)

B

109 σχετίζονται με την οικονομία, αυτόματος υποβάλλει τον αναγνώστη στην
110 αναθεώρηση των πεποιθησών του, καθώς είναι γνώστης και τα επιχειρήματά του
111 βασίζονται στην οικονομία και... κάνει τον αναγνώστη να αναθεωρήσει τις
112 σκέψεις και τις πεποιθήσεις του.

113 *Δ. Ποιό ωραία. Άλλος; Θέλει να συμπληρώσει κάποιος κάτι άλλο σε σχέση με την
114 ταυτότητα του συντάκτη; Άρτεμις...*

115 *Άρτεμις:* Εγώ θα ήθελα να διαφωνήσω σε αυτό που είπε η Φωτεινή. Δεν τα λέει
116 και τόσο εμπειριστικά αυτά που λέει. Δηλαδή αναφέρει κάποια πράγματα,
117 1^ο, 2^ο, 3^ο κ.λπ. και αναφέρει πράγματα που έχουν συμβεί κατά την γνώμη του, και
118 ο ίδιος αναφέρει ότι είναι άγνωστη έκταση κατά πόσο έχουν επηρεάσει. Άρα
119 δεν μπορεί να το αναφέρει ως σημαντικό. Μπορεί να μην έχει επεκταθεί τόσο,
120 όσο το αναφέρει.

121 *Δ. Ωραία. Να ρωτήσω κάτι άλλο; Προσπαθεί να σας επηρεάσει και
122 συναισθηματικά, πέρα από λογικά, με όσα γράφει και με ποιον τρόπο; Άγγελα...*

123 *Άγγελα:* Βασικά, καταρχάς θέλει να μας τονίσει ότι απευθύνεται η ελληνική μας
124 ταυτότητα. Δηλαδή λέει ότι «παίρνουν θέση Έλληνων εργατών», αποκλείεται
125 αύξηση στην ανεργία, μετά λέει «δεν πληρώνουν φόρους ενώ εμάς πληρώνουμε
126 και παρόλα αυτά απολαμβάνουν τις κοινωνικές υποδομές όπως τα νοσοκομεία
127 και τα σχολεία... Κάπως ασυνείδητα μας στρέφει εναντίον τους;

128 *Δ. Δηλαδή είμαστε εμείς και εαυτός.*

129 *Άγγελα:* Ναι.

130 *Δ. Ωραία. Αλέξια...*

131 *Αλέξια:* Εγώ βασικά θα έλεγα ότι δεν κάνει καθόλου επίκληση στο συναίσθημα,
132 δηλαδή ειδικά στο σημείο που αναπτύσσει το επιχειρήματά του. Απλά εγώ
133 σημείωσα ότι είναι επίκληση στη λογική. Εγώ από ότι κατάλαβα και το
134 συζητήσαμε και λίγο πριν, θεωρώ ότι δεν είναι μισάνθρωπος αλλά ότι είναι
135 κινκός. Καταλαβαίνει δηλαδή ότι ένα σύστημα δεν μπορεί και δεν πρόκειται να
136 κοιτάξει κάποιον και να πει «α, ο καημένος, να τον βάλουμε μέσα». Θα κοιτάξει
137 προφανώς το δικό του συμφέρον. Οπότε τα αναλύει όλα τόσο κινικά. Δηλαδή
138 τους βάζουμε όλους μέσα και τι γίνεται στην χώρα μας; Όλα πάνε γύρω μετά.
139 Αναλύει μόνο το μηχανικό κομμάτι του ανθρώπου. Ξαν να είναι κάτι που θα
140 χρησιμοποιήσουμε. Μιλάνε εκ μέρους του συστήματος. Και το σύστημα όντως
141 αυτό κοιτάει εν τέλει. Καλός ή κακός;

142 *Δ. Δεν υπάρχει η ανθρωπιστική διάσταση που είχε η Ξένια.*

143 *Αλέξια:* Δηλαδή δεν είναι ότι αυτός λέει από μόνος του ότι δεν θέλω να λάβω
144 υπόψη μου την ανθρωπιστική διάσταση. Απλά το σύστημα, το υπάρχον σύστημα
145 το οποίο λειτουργεί στη χώρα μας και ελέγχει αν υπάρχουν μετανάστες, δεν το
146 κοιτάει αυτό. Οπότε σου λέει ότι πρέπει να επιβιώσουμε σε αυτό το σύστημα.
147 Αυτό πρέπει να κάνουμε. Θεωρώ ότι τον καταδικάζουμε πάρα πολύ στην αρχή που

Το ότι είναι καθηγητής Οικονομίας και τα επιχειρήματά του σχετίζονται με την οικονομία, έχει κύρος, είναι γνώστης και πείθει τον αναγνώστη (I)

Γ

Δεν είναι εμπειριστικά αυτά που αναφέρει με αριθμούς, δεν είναι σίγουρος ότι ισχύουν (π.χ. λέει άγνωστη έκταση) καταγράφει την προσωπική του γνώμη και δεν φαίνεται να γνωρίζει το θέμα (I)

A

Μας στρέφει εναντίον των μεταναστών λέγοντας ότι απευθύνεται η ελληνική μας ταυτότητα, η εργασία μας κ.ά. (I)

B

Δεν υπάρχει επίκληση στο συναίσθημα, μόνο στην λογική (I)

Ο συγγραφέας είναι κινκός, βλέπει χρησιμοποιητικά το θέμα (-/-)

B

Το σύστημα ευθύνεται για την κατάσταση αυτή και όχι ο συγγραφέας που είναι κινκός και δεν πρέπει να τον καταδικάζουμε (I)

148 είπαμε ότι είναι κακός, ότι δεν βλέπει καθόλου, ότι μπορεί οι άλλοι να μην έχουμε
149 πού να πάνε. Θεωρώ ότι απλά έχει καταλάβει ότι δεν γίνεται με το υπάρχον
150 σύστημα να κοιτάξεις κάτι τέτοιο.

151 Δ. Θέλεις να πεις κάτι;

152 Αντρέας: Ναι. Διαφωνώ πάνω σε αυτό. Γιατί αυτό είναι ο νόμος της ζούγκλας.
153 Δηλαδή, επιβιώνει ο ισχυρότερος, κάνω ότι μπορώ για να επιβιώσω. Δεν
154 συμφωνώ με αυτό. Ο σκοπός είναι... και των κοινωνιών να αγκαλιάσουν και το
155 τελευταίο άτομο, να προάγουν την ισότητα και των μελών της κοινωνίας και όπως
156 έχω ακούσει και υπάρχει το ρητό ότι μια ομάδα είναι τόσο δυνατή όσο και ο πιο
157 αδύνατος κρίκος.

158 Δ. Πολύ ωραία.

159 Αλέξια: Δεν είναι όμως νόμος της ζούγκλας. Είναι απλά ότι είναι σύστημα. Δεν
160 έχει να κάνει με τον πιο δυνατό. Στο σύστημα μπορεί να επιβιώσει και ο πιο
161 αδύναμος. Το θέμα είναι τι ορίζει το σύστημα. Και αυτή τη στιγμή το σύστημα
162 ορίζει ότι αν τους βάλεις όλους μέσα παράνομα θα καταρρεύσουμε.

163 Δ. Ωραία. Είναι δύο διαφορετικές οπτικές. Ναι...

164 Αντρέας: Και κάτι τελευταίο. Όχι να πάμε με το σύστημα αλλά να το αλλάζουμε.
165 Να κάνουμε αυτό που βολεύει εμάς. Να μην περιοριστούμε μέσα σε αυτό.

166 Δ. Ωραία. Να ρωτήσω κάτι άλλο. Αν έπρεπε να στείλετε εσείς ένα κείμενο στον
167 Λιανό και να του λέτε προφανώς, από τη συζήτηση που είχαμε, ότι αντιδράτε...
168 κάποιος... σε αυτά που καταγράφει... Τα θεωρείτε σε κάποια βαθμό αληθή αυτά
169 αλλά αντιδράτε... Τι θα του λέγατε. Ποια θα ήταν τα δικά σας επιχειρήματα, οι δικές
170 σας σκέψεις; Πώς θα αντιδρούσε κάποιος; Τι θα του λέγατε; Ποιος θέλει να πει...
171 Κανείς... Ωραία. Σας ευχαριστώ.....

172 **Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών****

Κ.Α.Ι. Ο συγγραφέας έχει απόλυτο ύφος (π.χ. πιστεύω ότι όλοι...)

Διαφωνώ με το δίκαιο του ισχυρότερου.
Θεωρώ ότι οι κοινωνίες πρέπει να
αγκαλιάζουν όλα τα μέλη τους και να
προάγουν την ισότητα (αναφορά ρητού)
(I)

Το σύστημα ορίζει τους δυνατούς και
τους αδύνατους (;)

B

Είναι ανάγκη να αλλάξουμε το
σύστημα, να μην περιοριστούμε στο να
το ακολουθούμε (;)

A

(.....)

Ολοκλήρωση συζήτησης

Απόλυτο ύφος συγγραφέα (πιστεύω,
όλοι) **(I)**

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 14

ΣΥ.Κ.Α.Κ. μαθητών Β3 σε ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ (ΕΠΙΦΥΛΛΙΔΑ)

Ημερομηνία διδασκαλίας: 16/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 20

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 12

Διάρκεια συζήτησης: 22'16''

[Δ. = διάσκαση-ερευνητής // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδωνύμων σε Παράρτημα)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ. *

1 Δ. Οι μαθητές είναι ενήμεροι για την ηχογράφιση... Ποιος είναι ο οπτικός που
 2 εκφράζονται στο κείμενο για το θέμα μας, τον ρατσισμό; Να παρουσιάσουμε πρώτα
 3 τις οπτικές που παρατηρούνται, τα πρόσωπα που υπάρχουν στο κείμενο και αυτά
 4 που δεν υπάρχουν, δεν προβάλλονται και στη συνέχεια να κάνουμε μια κριτική, αν
 5 συμφωνούμε ή διαφωνούμε με την οπτική που προβάλλεται στο κείμενο; Ποιος
 6 θέλει να ξεκινήσει; Ιωάννα...

7 Ιωάννα: Καταρχάς ο συγγραφέας θεωρεί ότι η μετανάστευση, κυρίως η
 8 παράνομη, αλλά και γενικότερα προκαλεί πάρα πολλά προβλήματα στη χώρα και
 9 γι' αυτόν τον λόγο θεωρεί κιάλας ότι δεν θα πρέπει να συνεχιστεί χωρίς πολύ
 10 συγκεκριμένα σαφή όρια και περιορισμούς. Και πέρα από αυτό επίσης θεωρεί ότι
 11 όσοι είναι ομοειδείς του και συμμερίζονται την άποψη ότι δεν θα έπρεπε να
 12 υπάρχει τόση μεγάλη μετανάστευση και τόσοι μετανάστες να εγκαθίστανται στην
 13 Ελλάδα, δεν είναι ληστευτές, όπως λέει ο ίδιος, ούτε ρατσιστές, ούτε φασίστες,
 14 ούτε ακροδεξιά, ούτε τίποτα. Αυτές είναι οι απόψεις που εκφράζει.

15 Δ. Ωραία. Πώς τις αξιολογούμε τις απόψεις αυτές; Είναι αξιόπιστες, δεν είναι, σε
 16 πείθουν;

17 Ιωάννα: Εγώ θεωρώ ότι δεν είναι αξιόπιστες, διότι καταρχάς παρότι παραθέτει
 18 κάποια στοιχεία, τα οποία μπορούμε να πούμε ότι είναι και κλισιά, και ακούγονται
 19 πολύ συχνά στην ελληνική κοινωνία, όπως αυτό που λέει ότι μας παίρνουν τις
 20 δουλειές κ.λπ., δεν τεκμηριώνονται καθόλου, δηλαδή ακόμη ο ίδιος λέει άγνωστης
 21 έκτασης και ακόμη υπάρχουν και πολλοί άλλοι παράγοντες που συντελούν στην
 22 ανεργία. Π.χ. ο κορεσμός των επαγγελματιών, ο οποίος είναι ταχύτερος γιατί
 23 υπάρχουν μειωμένες θέσεις εργασίας εξαιτίας λόγω της μεγάλης εξειδίκευσης.

24 Δ. Πολύ ωραία. Κάποιος άλλος θέλει να πει τη γνώμη του σχετικά με την οπτική
 25 που εκφράζει το κείμενο; Χρυσά...

26 Χρυσά: Είναι σαφές ότι ο συγγραφέας δεν συμμερίζεται καθόλου ούτε τον πόνο
 27 ούτε την ψυχική οδύνη των ανθρώπων και όταν αναφέρεται σε παράνομους
 28 μετανάστες είναι χειρότερη η αντιμετώπισή του προς αυτούς. Συμφωνώ με την
 29 Ιωάννα ότι δεν παραθέτει κάποιο συγκεκριμένο τεκμήριο, δηλαδή κάποια
 30 συγκεκριμένη έρευνα ειδικότερα για το κομμάτι της ανεργίας. Να προσθέσω
 31 πάνω σε αυτό που είπε για την εξειδίκευση ότι οι Έλληνες τείνουν να επιθυμούν
 32 περισσότερο είτε δουλειές γραφείου είτε δουλειές που είναι άμεσα συννοσημασμένες
 33 με κάποιο μεταπτυχιακό είτε με κάποιο πτυχίο... οπότε όλες αυτές οι δουλειές

A
 Θέση του συγγραφέα: η παράνομη μετανάστευση δημιουργεί πολλά προβλήματα στην Ελλάδα και πρέπει να υπάρχουν όρια. Γι' αυτό υποστηρίζει ότι αυτός και οι ομοειδείς του δεν είναι ρατσιστές (I)

A
 Ωστόσο, δεν είναι αξιόπιστες οι απόψεις του, επειδή εκφράζει διαδομένες στην ελληνική κοινωνία αντιλήψεις (π.χ. οι ξένοι μας παίρνουν τις δουλειές) χωρίς τεκμηρίωση (π.χ. άγνωστης έκτασης) και παραλείπονται άλλοι παράγοντες που οδηγούν στην ανεργία τους Έλληνες, πέρα από τους μετανάστες (π.χ. ο κορεσμός των επαγγελματιών λόγω εξειδίκευσης) (I)

Γ
 Ο συγγραφέας δεν συμμερίζεται την κατάσταση των παράνομων μεταναστών και τους αντιμετωπίζει αρνητικά, χωρίς να παραθέτει έρευνες για την ανεργία των Ελλήνων (I)

34 μικρή εξειδίκευση, όπως αναφέρει, ανέκαθεν προορίζονταν και δίνονταν στους
 35 μετανάστες, γιατί πολύ απλά ήταν φθηνότερα εργατικά χέρια και προφανώς οι
 36 Έλληνες κατά κάποιον τρόπο αδιαφορούν για αυτού του είδους τις εργασίες.
 37 Οπότε δεν είναι και ιδιαίτερα αποδεδειγμένο ότι συμβάλλει κάπως στην αύξηση
 38 της ανεργίας. Από την άλλη λέει για «ελεγχόμενη και περιορισμένη εισροή
 39 μεταναστών». Ωστόσο, όταν του δοθεί η ευκαιρία μιλάει για περιορισμό της
 40 μετανάστευσης, λέγοντας ότι το κομμάτι της παρανομίας είναι ένα σοβαρό
 41 επιχείρημα για να ζητήσει κανείς τερματισμό της μετανάστευσης. Οπότε όσοι
 42 τείνουν προς αυτή την άποψη, που είναι συνήθως το πολύ δεξιά κομμάτι της
 43 κοινωνίας, εθνικιστές ή φασίστες, τους συμμερίζεται. Επίσης, χρησιμοποιεί και
 44 κάποιο λεξιλόγιο όπως το «ανήθο» στο τέλος, που δείχνει μια απαξίωση στην
 45 αντίθετη άποψη, που και αυτό δεν συμβάλει θετικά στην παρουσίαση του
 46 κειμένου του.

47 Δ. Ποιοι δεν προβάλλονται στο συγκεκριμένο κείμενο; Υπάρχουν κάποιοι που δεν
 48 προβάλλονται και προβάλλεται μόνο η οπτική κάποιων μόνο;

49 Χρυσά: Είναι σαφές ότι προβάλλεται η συντηρητική, κατά κάποιον τρόπο μερίδα
 50 των Ελλήνων, αν μπορούμε να πούμε ότι η άποψη του Λιανού περιλαμβάνει όλη
 51 αυτή τη μερίδα, και δεν προβάλλονται σε καμιά περίπτωση οι μετανάστες ή
 52 πρόσφυγες, οικονομικοί κ.ά.

53 Δ. Ωραία. Χρήστο...

54 Χρήστος: Συμφωνώ με αυτά που είπε η Χρυσά και θέλω να προσθέσω κάτι που
 55 δείχνει την αναξιοπιστία των γεγονότων που παραθέτει ο κ. Λιανός. Ενώ μας λέει
 56 ότι υπάρχουν και θετικές και αρνητικές επιπτώσεις, όσον αφορά το θέμα της
 57 μετανάστευσης των προσφύγων, ο ίδιος, όταν είναι να παρουσιάσει κάποια
 58 εμπειρικά στοιχεία αναφέρεται σε πέντε και τα παρουσιάζει και τα πέντε
 59 αρνητικά. Είναι σαν να αποκρύπτει τη μισή αλήθεια, την οποία ο ίδιος
 60 παραδέχεται. Δηλαδή δεν μπαίνει στον κόπο να μας πει τα θετικά, αλλά
 61 παρουσιάζει τα αρνητικά και λέει ότι προφανώς υπάρχουν και θετικά από τη
 62 μετανάστευση.

63 Δ. Διακρίνεις δηλαδή κάποια αντίφαση σε αυτά που λέει;

64 Χρήστος: Ναι δηλαδή ενώ λέει ότι υπάρχουν θετικά για τη μετανάστευση, δεν
 65 παραθέτει κανένα. Λέει ότι οι διάφορες μελέτες, που δεν ξέρουμε κατά πόσο
 66 υπάρχουν, τα διάφορα ρεπορτάζ, η καθημερινή παρατήρηση οδηγούν στα εξής
 67 συμπεράσματα. Και έχει πέντε αρνητικές επιπτώσεις της μετανάστευσης. Ενώ ο
 68 ίδιος παραπάνω έχει κάνει την παραδοχή ότι η μετανάστευση έχει θετικά και
 69 αρνητικά.

70 Δ. Άρα, τα αποκρύπτει για να δημιουργήσει μια θετική, ευνοϊκή στάση απέναντι στη
 71 δική του άποψη, θεωρεί;

72 Χρήστος: Ναι απέναντι στην άποψη που εκφράζει ο ίδιος ξεκάθαρα...

73 Δ. Θανάση, τι ήθελες να πεις;

Είναι κοινός τόπος αυτό που λέει ο συγγραφέας ότι οι μετανάστες παίρνουν δουλειές χαμηλής εξειδίκευσης και παρέχουν φθηνότερα εργατικά χέρια από τους Έλληνες, άρα δεν συμβάλλουν στην αύξηση της ανεργίας (έλληνη πειστηρίων) (I/I)

Ο συγγραφέας συμμερίζεται εθνικιστικές απόψεις για τον περιορισμό της μετανάστευσης, λόγω παρανομίας (I)

Χρήση λεξιλογίου (π.χ. ανήθο) που δηλώνει απαξίωση για την αντίθετη άποψη και δείχνει μεροληψία (I)

A
 Προβάλλεται η συντηρητική μερίδα των Ελλήνων και δεν προβάλλεται η φωνή των μεταναστών και των προσφύγων (I)

O συγγραφέας είναι αναξιόπιστος, γιατί καταγράφει μόνο αρνητικές συνέπειες για το θέμα της μετανάστευσης και όχι θετικά (λέει τη μισή αλήθεια) (I)

Γ
 Αντιφάσεις: ενώ μιλάει για θετικά αναφορικά με τη μετανάστευση, δεν αναφέρει κανένα θετικό ...
 ... κάνει λόγο για μελέτες, ρεπορτάζ και παρατήρηση αλλά δεν αναφέρει συγκεκριμένα στοιχεία για να δημιουργήσει ευνοϊκή στάση απέναντι στη δική του άποψη (I)

B

74 **Θανάσης:** Επίσης, το κείμενο είναι δημοσιευμένο το 2008, λίγο καιρό μετά που
75 τα στεγαστικά δάνεια των τραπέζων παγκοσμίως υποτιμήθηκαν και η
76 καταστροφή της οικονομίας δεν αποδόθηκε στις τράπεζες αλλά στη
77 μετανάστευση από τη Μέση Ανατολή.

78 *Δ. Ωραία. Και αυτό τι σημαίνει;*

79 **Θανάσης:** Αυτό σημαίνει ότι ουσιαστικά κατηγορεί τη χρονιά που η Ελλάδα είχε
80 οικονομική κρίση, κατηγορεί γι' αυτή τη μετανάστευση. Και μάλιστα
81 στοχεύοντας σε ένα ποσοστό της μετανάστευσης, στους παράνομους, αυτούς που
82 απειλούν τη δημόσια υγεία.

83 *Δ. Ωραία... Θέλει κάποιος να πει κάτι άλλο; Σταυρούλα...*

84 **Σταυρούλα:** Εγώ θέλω να πω ότι χρησιμοποιεί γλωσσικά τη λέξη «πρέπει» 4
85 φορές, δηλαδή δείχνει μια απολυτότητα και πλάσσει τη γνώμη του χωρίς να την
86 τεκμηριώνει, ως αυτόματα τη σωστή και έτσι δεν μας δίνει ιδιαίτερες εξηγήσεις.
87 Δηλαδή λέει ότι «έχουν προκάλυψε δικαιολογημένους φόβους». Δεν λέει γιατί
88 είναι δικαιολογημένοι αυτοί οι φόβοι. Απλώς εκείνος τους θεωρεί
89 δικαιολογημένους. Το γράφει χωρίς να το τεκμηριώνει.

90 *Δ. Να ρωτήσω κάτι άλλο: Η ιδιότητά του επηρεάζει κάποιους αναγνώστες σε σχέση
91 με αυτά που υποστηρίζει: Η ιδιότητά του ως καθηγητής Πανεπιστημίου, έτσι. Αυτό
92 έχει κάποια επίπτωση στην αξιοπιστία αυτών που λέει; Θεοδώρα...*

93 **Θεοδώρα:** Πολλοί θα μπορούσαν να τον εκλάβουν ως αυθεντία. Όμως πάντα θα
94 πρέπει να σκεφτόμαστε σε κάθε τέτοιο κείμενο ότι δεν πρέπει να δεχόμαστε ή να
95 απορρίπτουμε τα επιχειρήματα ανάλογα με το ποιος τα λέει. Φυσικά και ο
96 άνθρωπος έχει μια εκπαίδευση. Είναι το αντικείμενο του. Όμως πρέπει να
97 επικεντρωνόμαστε στα ίδια τα επιχειρήματα και όχι στον άνθρωπο που τα
98 μεταφέρει.

99 *Δ. Αυτός είναι καθηγητής Πανεπιστημίου. Αποδεικνύει αυτά που λέει; Τι θεωρείτε;*

100 **Πόπη:** Σε κάποιο σημείο λέει ότι «αυτά οδηγούν στα εξής συμπεράσματα».
101 Ωστόσο, δεν μας λέει κάτι συγκεκριμένο. Το αφήνει στο γενικό.

102 *Δ. Κάποιος άλλος θέλει να παρατηρήσει κάτι σχετικά; Δόμνα...*

103 **Δόμνα:** Εκεί που λέει για τις δηλώσεις του Αλβανού υπουργού που λέει ότι έκανε
104 «θρασυότητες και απειλητικές δηλώσεις» αλλά δεν παραθέτει κανένα απόσπασμα
105 από τις δηλώσεις αυτές. Ουσιαστικά είναι ένα ανυπόστατο επιχείρημα, από τη
106 στιγμή που δεν παραθέτει κανένα περσιτήριο για να το τεκμηριώσει ο ίδιος. Άρα
107 είναι αναξιόπιστος.

108 *Δ. Θέλω να ρωτήσω την προσωπική σας άποψη... Αν πείθαρε ή όχι με αυτά που
109 καταγράφει; Το αν πείθαρε έχει σχέση και με τη δική σας οπτική απέχονται στα
110 πράγματα... Πάντα όμως πρέπει να είμαστε ανοιχτοί και για μια άλλη οπτική, αν
111 καταγράφεται τεκμηριωμένα. Ποια είναι η δική σας άποψη, αν συμφωνείτε ή
112 διαφωνείτε με την άποψη του Δισακού και τα τεκμηριώσετε τη γνώμη σας. Χρήστο...*

Δημοσίευση κειμένου το 2008:
καταστροφή οικονομίας αποδόθηκε
σε μετανάστευση...

Γ

...ο συγγραφέας κατηγορεί για την
τότε οικονομική κρίση της Ελλάδας
κυρίως τους παράνομους μετανάστες
που απειλούν τη δημόσια υγεία (4)

Γ

Επανάληψη της λέξης «πρέπει»
απολυτότητα και προβολή
ατεκμηρίωτης γνώμης (1)

Χρήση της φράσης «δικαιολογημένοι
φόβους» αλλά δεν εξηγεί γιατί είναι
δικαιολογημένοι (έλλειψη
τεκμηρίωσης) (1)

Α

Ο συγγραφέας είναι καθηγητής
Πανεπιστημίου, έχει γνώσεις στο
αντικείμενο και θα μπορούσε να
θεωρηθεί αυθεντία αλλά πρέπει να
αξιολογούμε τα επιχειρήματα ...

Γ

... μιλάει για συμπεράσματα αλλά δεν
λέει συγκεκριμένα πράγματα ...

Γ

... μιλάει για δηλώσεις Αλβανού
υπουργού αλλά δεν καταγράφει
απόσπασμα από αυτές (δεν υπάρχουν
περσιτήρια). Άρα αναξιόπιστος (1)

Α

113 **Χρήστο:** Ο Δισακού λέει ότι η μετανάστευση πρέπει να είναι επιλεκτική και να
114 δεχόμαστε μόνο αυτούς που κρίνουμε ότι θα συμφέρον στο κοινωνικό σύνολο.
115 Πώς ακριβώς θα συμβεί αυτό; Είναι σαν να λέει μόνο όλοι έχουν χαρτιά, όχι
116 μόνο όσοι είναι εμβολιασμένοι, όχι μόνο όσοι μιλάνε τη γλώσσα, αλλά μόνο όσοι
117 συμφέρον. Δηλαδή σαν να κοιτάει απευθείας το συμφέρον της πατρίδας, της
118 χώρας, του Έθνους, προκειμένου να εκμεταλλευτεί την κατάσταση. Όσον αφορά
119 την προσωπική μου άποψη, πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένας έλεγχος όσον
120 αφορά τον εμβολιασμό για θέματα υγείας και σωφέστατα μια συνειδητότητα με την
121 Ευρωπαϊκή Ένωση, γιατί ο κόσμος που έρχεται από τις χώρες της Ανατολής είναι
122 υπερβολικά πολύς για μια χώρα όπως η Ελλάδα, που βρίσκεται μάλιστα σε
123 οικονομική κρίση. Θα έπρεπε να υπάρχει ένα μοίρασμα, αν μπορούμε να πούμε.

124 *Δ. Μια ορθή κατανομή των μεταναστών σε χώρες;*

125 **Χρήστο:** Ναι.

126 *Δ. Ωραία. Στέλλα...*

127 **Στέλλα:** Αυτό για μένα έγκαιρα στο ποσοτικό και όχι στο ποσοτικό που αναφέρει
128 και είναι η αντίρρηση μου πάνω στα λεγόμενά του, δηλαδή το ποσοτικό είναι
129 διαφορετικό, δηλαδή το να πεις ότι ανάλογα με τον πληθυσμό, τη γεωγραφική
130 έκταση της χώρας μου και φυσικά την οικονομία, μπορώ να δεχτώ αυτούς τους
131 μετανάστες και είναι διαφορετικό να πεις ότι αυτοί επειδή ήταν πονικοί κάποτε
132 ή επειδή έχουν κάποιες ασθένειες δεν θα τους πάρω στη χώρα μου. Είναι
133 ξεκάθαρα μια μορφή ελιτισμού και γενικότερα τι θα απογίνουν αυτοί οι
134 άνθρωποι, που θα τους στελνουμε; Δηλαδή θα δημιοδημόσουμε ένα στρατόπεδο
135 σαν ένα είδος γκαρσοποίησης για να στελνουμε τα άτομα αυτά ή θα τα στελνουμε
136 σε λιγότερο αναπτυγμένες χώρες, όπου εκεί θα συμβάλλουν στην γενικότερη
137 παρακμή. Επίσης, θεωρώ ότι δεν βλέπει καθόλου μια διοίκηση η οποία νοσεί, μια
138 αστυνόμευση η οποία είναι ανεπαρκής, γενικότερα μια ανασφάλεια στις πόλεις.
139 Και αντί να λύσει αυτά τα προβλήματα που θα βοηθούσαν την ελληνική κοινωνία
140 να προοδεύσει και να βγει από εμποδία, προσκόμματα που έχει αυτή τη στιγμή,
141 πηγαίνει σε μια έμμεση λύση, η οποία εν τέλει δεν θα ωφελήσει σε τίποτα από
142 αυτά, γιατί όπως παραδέχεται και ο ίδιος τα περιστατικά της εγκληματικότητας
143 και οι μετανάστες, οι οποίοι προβαίνουν σε εγκληματικές ενέργειες είναι άμεσα
144 συνεργαζόμενοι με τους Έλληνες, οι οποίοι καθοδηγούν όλα αυτά τα κυκλώματα.
145 Δηλαδή παρόλο που το παραδέχεται δεν δίνει κάποια ουσιαστική λύση πάνω σε
146 αυτό.

147 *Δ. Ναι. Πόπη...*

148 **Πόπη:** Και πάνω σε αυτό που είπα για την εγκληματικότητα των μεταναστών, στο
149 4^ο μπούλετο με τα επιχειρήματα κατά της μετανάστευσης γράφει ότι «η παράνομη
150 μετανάστευση έχει συμβάλει σημαντικά στην αύξηση της εγκληματικότητας», το
151 οποίο όμως έρχεται σε αντίθεση μετά που λέει ότι φυσικά δεν υπονοεί ότι όλοι οι
152 μετανάστες είναι εγκληματίες και φυσικά συνεργάζονται με Έλληνες. Δεν νομίζω

Ο συγγραφέας θεωρεί ότι η
μετανάστευση πρέπει να γίνεται
επιλεκτικά και χρησιμοποιητικά (με βάση
το συμφέρον μας)...

... κι εγώ θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει
έλεγχος και της υγείας και του αριθμού
των μεταναστών που έρχονται στην
Ελλάδα, ιδιαίτερα μέσα σε μια
οικονομική κρίση ...

Β

... διαφοροποίηση ποσοτικού και
ποιοτικού κριτηρίου αποκλεισμού
εισόδου μεταναστών:

Ποσοτικό: αριθμός μεταναστών
ανάλογα με πληθυσμό, γεωγραφική
έκταση χώρας και οικονομία

Ποιοτικό: πονικοί ή ασθενείς
μετανάστες (1)

Ελιτισμός και αδιαφορία για τους
ανθρώπους – πρόθεση **χρτοουαίνης**
τους (1)

Ο συγγραφέας εθελουφεί για
ανεπαρκή διοίκηση και αστυνόμευση, για
την επίλυση των προβλημάτων της
ελληνικής κοινωνίας και εστιάζει στην
εγκληματικότητα των μεταναστών, οι
οποίοι συνεργάζονται όμως με Έλληνες
εγκληματίες (1)

Αντίφαση: ο συγγραφέας από τη μια
υποστηρίζει ότι οι παράνομοι
μετανάστες αυξάνουν την
εγκληματικότητα και από την άλλη δεν
πιστεύει ότι όλοι τους είναι εγκληματίες
(1)

153 ότι ως επιχείρημα καταλήγει κατά της μετανάστευσης, καθώς όπως είπα και η
 154 Στέλλα υπάρχει και συνεργασία και με Έλληνες.

155 *Α. Υπάρχει κάποιος που συμφωνεί με την οπτική του Λιανού. Πιστεύει δηλαδή ότι
 156 έχει όριο σε κάποιο βαθμό και μπορεί να το στηρίξει αυτό; Όχι: Αν έπρεπε να
 157 στείλετε μια επιστολή στον Λιανό, αφού διαφωνείτε, τι θα του λέγατε; Ποια θα ήταν
 158 τα δικά σας επιχειρήματα για να διαμαρτυρηθείτε για το κείμενό του; Τι λέτε; Για
 159 σκεφτείτε λίγο; Χρύσα...*

160 *Χρύσα:* Εγώ θα του έλεγα ότι ένας άνθρωπος που θέλει να έχει αντίκτυπο σε μια
 161 ομάδα, καθώς είναι καθηγητής του Οικονομικού Πανεπιστημίου της Αθήνας, που
 162 σημαίνει ότι έχει μια υψηλή θέση... Να πως εδó ότι, επειδή νόμιζε και το
 163 βιογραφικό του έχει προηγούμενα σε Πανεπιστήμια της Καλιφόρνιας και στην
 164 Αμερική γενικότερα έχει κάνει πολλά πράγματα, πολλές έρευνες. Ένας άνθρωπος
 165 λοιπόν του δικού του κύρους είναι ανεπίτρεπο να παραδίδει ένα κείμενο σε
 166 εφημερίδα, το οποίο έχει έλληνη τεκμηρίων. Οπότε θα πρέπει να διασταυράνει
 167 τις απόψεις του με κάποιες έρευνες και όχι με απλή επίκληση σε κάποιες
 168 δημοσιεύσεις, σε εφημερίδες και εν τέλει να παρουσιάζει και τις δύο οπτικές, ώστε
 169 να είναι περισσότερο αντικειμενικός.

170 *Α. Πολύ ωραία. Κάποιος άλλος θα τόνιζε κάτι διαφορετικό ή θα του υποδείκνυε
 171 διαφορετικά πράγματα; Χρήστος...*

172 *Χρήστος:* Στο ίδιο κείμενο, στο οποίο αναφέρθηκε και η Χρύσα για το κατά πόσο
 173 είναι τεκμηριωμένα αυτά που λέει θα ήθελα να πω ότι το κείμενο εκφορξίζει και
 174 λίγο ένα συναίσθημα του ίδιου του καμμενογράφου, έναν παράπονο που έχει ο
 175 ίδιος, ότι τον λένε λαπενιστή. Το επαναλαμβάνει πολύ συχνά. Ξαν να λειτουργεί
 176 κάπως με το θυμικό. Τον κάνει κάπως περισσότερο αναξίπιστο.

177 *Α. Άρα θα του έλεγες να είναι αντικειμενικός και να μην επηρεάζεται τόσο πολύ
 178 συναισθηματικά από χαρακτηρισμούς;*

179 *Χρήστος:* Ναι. Φαίνεται ότι κάποια πράγματα που εκάθησαν γι' αυτόν στον
 180 κύκλο του, τον έχουν επηρεάσει αρκετά.

181 *Α. Ωραία. Γρηγόρη, τι θέλεις να πεις;*

182 *Γρηγόρης:* Όλα αυτά που λέει για ποιητικό έλεγχο, ποιητικοί περιορισμοί
 183 ουσιαστικά δεν έχει καμιά διαφορά με την εννοιολογική, πιο σωστά την εθνοκάθαρση
 184 ως ποίμα. Η εννοιολογική είναι το ίδιο πράγμα που θέλει να κάνει, δηλαδή με τους
 185 φυλετικούς περιορισμούς.

186 *Α. Ωραία... Άλλος που θέλει να πει κάτι σε σχέση με το τι θα του έλεγα; Ιωάννα...*

187 *Ιωάννα:* Νομίζω ότι σε μια τέτοια επιστολή θα μπορούσαμε να παραθέσουμε
 188 μετά από πολύ έρευνα δικά μας αποκόμματα από έρευνες, ρεπορτάζ,
 189 δημοσιεύσεις, μελέτες κ.λπ. στα οποία αυτός αναφέρεται και επικαλείται αλλά
 190 στην πραγματικότητα δεν παραθέτει και να τα αντιπαραβάλλουμε. Το πιθανότερο
 191 βέβαια είναι όλες αυτές οι έρευνες να είναι και κατά των λεγόμενων του, ώστε να
 192 υποστηρίζουμε τη θέση μας, που αντιτίθεται στα λεγόμενά του.

A

Είναι ανεπίτρεπο ο συγγραφέας με το κύρος του καθηγητή Πανεπιστημίου να δημοσιεύει κείμενο με έλληνη τεκμηρίων (-/-)

Το κύρος του επιβεβαιώνεται διαμετρώντας και το βιογραφικό του (τη θητεία του σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού και τη συμμετοχή του σε έρευνες) (I)

Πρέπει να επιβεβαιώνει τις απόψεις του με έρευνες και να παρουσιάζει και τις δύο οπτικές (να είναι αντικειμενικός) (-/-)

Γ

Στο κείμενο ο συγγραφέας εκφορξίζει το παράπονο του που τον είχαν λαπενιστή (επανόληνη κατηγορίας) (I)

B

Όταν ο συγγραφέας μιλάει για ποιητικό έλεγχο ταυτίζεται με θεωρίες εθνοκάθαρσης και φυλετικούς περιορισμούς (I)

Γ

Θα μπορούσαμε να κάνουμε τη δική μας έρευνα μελέτωντας πηγές (π.χ. έρευνες, ρεπορτάζ κ.ά.), τα οποία ο συγγραφέας επικαλείται και να τα αντιπαραβάλλουμε για να βρούμε την αλήθεια (αν ισχύουν)...

193 *Α. Άρα να βρούμε αποδεικτικό υλικό που να αντιστρατεύεται το δικό του.*

194 *Ιωάννα:* Ναι να βρούμε εμάς το υλικό. Και επίσης μπορούμε να αναφερθούμε,
 195 όπως είπα και ο Θανάσης, σε ιστορικά δεδομένα που δείχνουν ότι η άποψη του
 196 είναι εντελώς εθνικιστική και ρατσιστική και ότι αυτό συνεπάγεται. Όπως
 197 μπορούμε να πούμε, πέρα από την εννοιολογική, και για το παράδειγμα από την
 198 Αμερική στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν υπήρχε τεράστιο κύμα μετανάστευσης
 199 και από την Ελλάδα και πραγματικά υπήρχε ένα ξεκαθάρισμα των ανθρώπων που
 200 μπου στην ήπειρο.

201 *Α. Πολύ ωραία. Ειρήνη...*

202 *Ειρήνη:* Επίσης, θεωρώ πως ένας τρόπος για να αντικρούσουμε όσα παραθέτει
 203 ως επιχειρήματα να δώσουμε στα μπλόκ που θέτει ως προβλήματα της
 204 μετανάστευσης, ουσιαστικά τα αίτια που υπάρχουν αυτά. Και να αναδείξουμε ότι
 205 δεν είναι η μετανάστευση αυτή η οποία επιδεινώνει αλλά όλοι οι άλλοι
 206 παράγοντες. Και ότι δεν γίνεται να κατηγορεί τους μετανάστες για τα τότε
 207 φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας αλλά την ανεπάρκεια του κοινωνικού
 208 συστήματος.

209 *Α. Ωραία. Η Τριδα ήθελε να πει...*

210 *Τριδα:* Στην τελευταία παράγραφο αναφέρει ότι «αν υπάρχει στη χώρα ρατσισμός,
 211 αυτός αναπτύσσεται από τα πολλά προβλήματα που δημιουργεί η παράνομη
 212 μετανάστευση». Αυτή είναι μια, κατά τη γνώμη μου, τελείως αβόσχημης παραδοχή,
 213 καθώς παίρνει μόνο έναν λόγο που πρέπει να οφείλεται ο ρατσισμός, ο οποίος
 214 είναι από ότι ξέρουμε πιο πολυσύνθετο πρόβλημα, το οποίο οφείλεται στο
 215 μορφωτικό επίπεδο, στην παιδεία που παίρνουν οι άνθρωποι, στον κοινωνικό
 216 περίγυρο. Και όταν αποδίδει το κοινωνικό αυτό πρόβλημα του ρατσισμού στην
 217 παράνομη μετανάστευση, νομίζω ότι λειτουργεί πάρα πολύ ως επίθεση απέναντι
 218 στους μετανάστες, ότι δηλαδή αυτοί ουσιαστικά ευθύνονται για το πώς τους
 219 αντιμετωπίζουν οι «απέναντι».

220 *Α. Ωραία. Πολύ καλά. Ευχαριστώ πολύ παιδιά.....*

221 **Κριτική Αναγνώσις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών****

222 **Κ.Α.1.** Ο συγγραφέας γενικολογεί και υπερβάλλει λέγοντας «εκατοντάδες
 223 χιλιάδες μετανάστες».

B

...μπορούμε να αναζητήσουμε και ιστορικά δεδομένα για να αποδείξουμε ότι όσα λέει είναι εθνικιστικά/ρατσιστικά (π.χ. ο έλεγχος των μετανάστων που πήγαιναν στην Αμερική στις αρχές του 20^{ου} αιώνα)...

...θα μπορούσαμε να γράψουμε στα σημεία που θέτει ως προβλήματα μετανάστευσης τα αίτια τους για να αναδείξουμε ότι δεν φταίει η μετανάστευση για τα προβλήματα αυτά και να συνειδητοποιήσουμε την ανεπάρκεια του κοινωνικού συστήματος...

...ο ρατσισμός είναι πολυσύνθετο πρόβλημα και δεν δημιουργείται μόνο από την παράνομη μετανάστευση, όπως λέει ο συγγραφέας, αλλά και από το μορφωτικό επίπεδο των ανθρώπων, τον κοινωνικό τους περίγυρο κ.ά. (I)

Φαίνεται ο συγγραφέας να επιτίθεται στους μετανάστες θεωρώντας τους υπεύθυνους για τη στάση των άλλων (των «απέναντι») (-/-)

Ολοκλήρωση συζήτησης

Γενικόλογια και υπερβολή συγγραφέα (π.χ. εκατοντάδες χιλιάδες μετανάστες) (I)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 20

Ημερομηνία διδασκαλίας: 17/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 19

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 13

Διάρκεια συζήτησης: 17'07"

[Δ. = διάβηκαν-ερευνήθηκε; // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδωνύμων σε Παράρτημα)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

- 1 Δ. Οι μαθητές είναι ενήμεροι για τη μαγνητοσκόπηση... Θα προσπαθήσουμε να
- 2 κάνουμε μια κριτική ανάλυση των διαφημιστικών κειμένων. Ποιος θέλει να πάρει
- 3 τον λόγο; Δημητρα...
- 4 Δημητρα: Η πρώτη διαφήμιση ξεκινάει... από πάνω προς τα κάτω...
- 5 «Ζαχαρούχο ΝΟΥΝΟΥ είναι αγνό και καθαρό γάλα» και προσπαθεί με κεφαλαία
- 6 γράμματα κατευθείαν να περάσει το μήνυμά και να πουλήσει όσο γίνεται
- 7 παραπάνω προϊόντα. Στη συνέχεια είναι μια τεράστια φωτογραφία σε σχέση με
- 8 την έκταση της αψίδας, που δείχνει τη μαμά με το παιδί της και αναδεικνύει
- 9 ουσιαστικά τη μητρική αγάπη και ότι η χαρά που υπάρχει ανάμεσα στη μητέρα
- 10 και στο παιδί και είναι σαν όλα τα θετικά συναισθήματα να προέρχονται από αυτό
- 11 το γάλα, σαν να ενώνει το γάλα τη μητέρα και το παιδί. Στη συνέχεια είναι ο
- 12 γιατρός, νομίζω γιατρός είναι, που ακολουθεί ένα δικό του κείμενο, σαν να μιλάει
- 13 ο γιατρός, και μάλιστα κοιτάει τον θεατή, τον καταναλωτή, ώστε να υπάρχει μια
- 14 άμεση επικοινωνία και σύνδεση μεταξύ τους. Μετά λέει ότι, όλοι, αυτό το
- 15 συνιστά σε όλες τις μητέρες. Δεν ξέρω, είναι η δεκαετία του 1950... απευθύνεται
- 16 μόνο στις μητέρες, ένα κοινωνικό στερεότυπο, ενώ θα μπορούσε να πει σε όλες
- 17 τις οικογένειες. Μιλάει ότι μόνο η μητέρα φροντίζει το παιδί, η μητέρα δίνει το
- 18 σωστό γάλα, το οποίο θέλουν να προωθήσουν. Λογικά στη δεκαετία του '50 θα
- 19 υπήρχαν τέτοια στερεότυπα.
- 20 Δ. Γεωργία...
- 21 Γεωργία: Το 1950 δεν ήταν αυτονόητο ότι όλοι ήταν μορφομένοι. Οπότε ο
- 22 γιατρός θεωρούνταν κάτι σαν αυθεντία. Οπότε το γεγονός ότι τον χρησιμοποιούν
- 23 εδώ θεωρώ ότι το κάνουν για να παρασύρουν τις μητέρες ότι είναι κάτι ελεγχμένο
- 24 και σωστό, για να τις προσεγγίσουν.
- 25 Δ. Ναι. Σοφία...
- 26 Σοφία: Επίσης, σε αντίθεση με τις άλλες που έχουν εικόνες έχει πολύ μεγάλο
- 27 κείμενο, δηλαδή αναλύει τα καλά του ΝΟΥΝΟΥ.
- 28 Δ. Θεωρείς ότι είναι καλό να υπάρχει μεγάλο κείμενο στη διαφήμιση;

A

Περιγραφή ανάλυσης της 1^{ης} διαφήμισης

Σκοπός: να πουλήσει

Ανάδειξη μητρικής αγάπης και συσχετισμός των θετικών συναισθημάτων με το γάλα (τα θετικά συναισθήματα προέρχονται από το γάλα) (I)

Οπτική επαφή γιατρού και θεατή/καταναλωτή (άμεση επικοινωνία) (I)

Απευθύνεται μόνο στις μητέρες; κοινωνικό στερεότυπο δεκαετίας του 1950 (μόνο η μητέρα φροντίζει το παιδί) (I)

1950: χαμηλό επίπεδο μόρφωσης – ο γιατρός ήταν αυθεντία – χρήση της αυθεντίας του γιατρού για να προσεγγίσουν οι σχεδιαστές της διαφήμισης τις μητέρες (I)

Σύγκριση με άλλες διαφημίσεις: μεγάλο κείμενο (ανάλυση θετικών του ΝΟΥΝΟΥ) ...

Γ

- 29 Σοφία: Πλέον ουσιαστικά χρησιμοποιούν τη λακανικότητα, δηλαδή θα πουν ένα
- 30 μικρό σλόγκαν. Το γεγονός ότι έχει πάρα πολλές πληροφορίες μπορεί να
- 31 βοηθήσει τον κόσμο, δηλαδή να έχουν πιο σφαιρική άποψη πάνω στο προϊόν.
- 32 Δ. Δημητρή, θέλεις να πεις κάτι;
- 33 Δημητρή: Ναι. Η διαφορά της πρώτης διαφήμισης από τις άλλες δύο είναι ότι
- 34 υπάρχουν όλες οι αποδείξεις για τα θετικά του πράγματα. Λέει εδώ για το
- 35 εργοστάσιο στην Ολλανδία που είναι σύγχρονο, για την τέλεια επιστημονική
- 36 παρασκευή. Οπότε δεν είναι όπως τα άλλα κείμενα που έχουν κάποιες εικόνες με
- 37 αναπόδεικτα συμπεράσματα. Στην πρώτη διαφήμιση υπάρχουν και κάποιες
- 38 αποδείξεις για να υποστηριχθεί αυτό που προβάλλεται.
- 39 Δ. Ποιες είναι οι αποδείξεις;
- 40 Γιώργος: Λέει για το εργοστάσιο στην Ολλανδία που είναι το πιο σύγχρονο στην
- 41 Ευρώπη και πιο κάτω λέει για τέλεια επιστημονική παρασκευή.]
- 42 Δ. Ναι...
- 43 Δημητρή: Σχετικά με τον χρόνο της δεύτερης διαφήμισης, που είναι σχετική
- 44 πρόσφατη του 04 ή του 05 και η τελευταία είναι του 2017, φαίνεται η επίδραση
- 45 της εικόνας λόγω του διαδικτύου... που παρουσιάζονται όλα πιο γρήγορα ενώ
- 46 τότε δεν ήταν να περάσουν το μήνυμά μόνο με την εικόνα αλλά κυρίως μέσω του
- 47 γραπτού κειμένου.
- 48 Δ. Ήταν δηλαδή κυρίαρχος ο γραπτός λόγος τότε. Τα επιστημονικά ευρήματα, που
- 49 μου είπατε, του γιατρού κλπ., είναι αξιόπιστα ή όχι; Ποιος θέλει; Βασίλη...
- 50 Βασίλης: Πιστεύω ότι προφανώς θέλει να προωθήσει το προϊόν. Δηλαδή δεν θα
- 51 είναι και τόσο αξιόπιστα. Δηλαδή έχουν βάλει ως πομπή την εικόνα ενός γιατρού.
- 52 Δεν σημαίνει ότι κάποιος γιατρός τους τα έχει πει αυτά. Απλά είναι μια ξεκάθαρη
- 53 προσπάθεια να εξηγήσουν τον κόσμο. Ίσως κάποια από αυτά που λέει ισχύουν.
- 54 Δεν ισχύουν όλα.
- 55 Δ. Συμφωνείτε με αυτό που λέει ο Βασίλης; Άννα...
- 56 Άννα: Βασικά αυτά που λέει άμεσα δεν μπορούμε να τα αποδείξουμε. Όμως
- 57 επειδή είναι μια εταιρία, η οποία ήταν και είναι αρκετά γνωστή, αν κάποιος ήθελε
- 58 αποδείξεις θα μπορούσε να ζητήσει να βρεθούν. Μπορεί να ελεγχθεί το αν
- 59 παρασκευάζεται στην Ολλανδία, αν είναι πιστοποιημένο, καθαρό. Δεν είναι
- 60 προφανώς 100% αντικειμενικό, επειδή είναι διαφήμιση και ο σκοπός είναι να
- 61 πουλήσει ένα προϊόν και πιστεύω ότι το γεγονός ότι χρησιμοποιούν τον γιατρό,
- 62 το κάνουν επειδή θεωρητικά ο γιατρός είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος έχει κύρος
- 63 και όσα λέει τα λέει γιατί θέλει το καλύτερο για τους ανθρώπους και προφανώς
- 64 δεν θέλει να τους βλάψει. Και ξέρει τι περιέχει ένα προϊόν και αν είναι καλό ή
- 65 όχι; Και τον χρησιμοποιεί για να δείξει στο κοινό ότι το προϊόν μπορούν να το
- 66 εμπιστευτούν όπως εμπιστεύονται τον γιατρό τους.

...το αναλυτικό κείμενο με τις πολλές πληροφορίες συμβάλλει στο να έχει το κοινό πιο σφαιρική άποψη για το προϊόν (I)

Αποδείξεις: σύγχρονο εργοστάσιο στην Ολλανδία, τέλεια επιστημονική παρασκευή γάλακτος (I)

Γ

Σχολιασμός χρόνου 2^{ης} και 3^{ης} διαφήμισης: 2004-2005 και 2017

Κυριαρχία και επίδραση εικόνας, λόγω διαδικτύου τα τελευταία χρόνια ενώ στο παρελθόν το μήνυμά περνούσε κυρίως μέσω του γραπτού κειμένου και όχι της εικόνας (I)

Β, Γ

Τα επιστημονικά ευρήματα δεν είναι αξιόπιστα, γιατί ο σκοπός του σχεδιαστή είναι να προωθήσει το προϊόν (I)

Δεν αποδεικνύεται ότι με την εικόνα του γιατρού, κάποιος γιατρός έχει πει κάτι τέτοιο – ίσως αυτά που λέει δεν ισχύουν (I)

Γ

Αν και ο σχεδιαστής αναφέρει αναπόδεικτα στοιχεία, καταλαβαίνουμε ότι εφόσον πρόκειται για γνωστή εταιρία, θα μπορούσε κάποιος να την ελέγξει (να ζητήσει αποδείξεις για το που παρασκευάζεται το γάλα, αν είναι καθαρό κ.ά.) (I)

Δεν μπορεί να είναι εξολοκλήρου αντικειμενικό το κείμενο, αφού είναι διαφήμιση και σκοπός είναι να πουλήσει το προϊόν (-/-)

Ο γιατρός έχει κύρος και ενδιαφέρεται για την υγεία των ανθρώπων (εμπνέει εμπιστοσύνη) (-/-)

67 *Δ. Υπάρχουν κάποιοι που παραλείπονται στη συγκεκριμένη διαφήμιση. Μου είπατε*
 68 *ότι υπάρχουν η μητέρα, το παιδί και ο γαϊδός. Υπάρχουν άλλοι που παραλείπονται*
 69 *και θα έπρεπε να αναφέρονται κατά τη γνώμη σας; Γιατί;*

70 **Χάρης:** Ο πατέρας. Μόνο η μάνα ενδιαφέρεται.

71 *Δ. Ναι...*

72 **Αννα:** Επειδή η διαφήμιση αποσκοπεί να πουλήσει γάλα σε μωρά και στις
 73 μητέρες, όλοι οι άλλοι δεν επηρεάζονται άμεσα από τη διαφήμιση, αλλά εφόσον
 74 είναι αρκετά καλό για ένα μωρό να το καταναλώσει, είναι καλό για όλους τους
 75 υπόλοιπους, υπονοείται έμμεσα.

76 *Δ. Άλλος θέλει να πει κάτι άλλο; Άρα, λείπει ο πατέρας, οπότε υπάρχει το*
 77 *στερεότυπο ότι οι μητέρες ανατρέφουν τα παιδιά, ιδιαίτερα στη δεκαετία του '50,*
 78 *μια άλλη εποχή που υπήρχε κυρίαρχος ο γραπτός λόγος και η πολιτιστοκτονία του*
 79 *κείμενου δεν είχε τόσο μεγάλη σημασία, άρα υπάρχει το στερεότυπο της μάνας που*
 80 *ανατρέπει τα παιδιά και οι άλλοι δεν εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία. Πάμε*
 81 *τώρα στη δεύτερη διαφήμιση. Ποιος θέλει να τη σχολιάσει. Από που προέρχεται;*
 82 *Ναι, Κώστα...*

83 **Κώστας:** Είναι ένα κοριτσάκι, το οποίο δίνει την κονσέρβα... σε ένα δωμάτιο
 84 είναι... Δεν ξέρω τι να πω δεν είναι κάτι ιδιαίτερο. Δεν βλέπω και καλά.

85 *Δ. Θα σας το περιγράψω εγώ. Είναι ένα αγοράκι και ένα κοριτσάκι στην*
 86 *κρεβατοκάμαρά τους, κρεβάτι είναι αυτό από πίσω, και πίνουν ένα ποτήρι γάλα ο*
 87 *καθένας.*

88 **Κώστας:** Θέλει να πει ότι στο σχολείο, τα παιδιά και καλά δεν τους αρέσει να
 89 ζητάνε το προί. Όταν όμως υπάρχει ΝΟΥΝΟΥ έχουν όρεξη να σηκωθούν μόνο
 90 και μόνο για να πούν αυτό το γάλα.

91 *Δ. Το βλέπουν στον όπνο τους... (γέλια)*

92 **Μαρίνα:** Και καλά...

93 *Δ. Ναι, Μαρίνα...*

94 **Γεωργία:** Εγώ πιστεύω ότι εδώ επειδή έχουν παράσει και 55 χρόνια από την
 95 προηγούμενη διαφήμιση, κατά κάποιον τρόπο έχει σταθεροποιηθεί στη θέση της
 96 στη βιομηχανία, οπότε νομίζω ότι θέλει να τονίσει το κλασικό, αυτό που κάθε
 97 μέρα για πολλά χρόνια ζητάνε τα παιδιά και αυτό είναι το πρώτο πράγμα που
 98 πίνουν και τρώνε. Μέσα από τη διαφήμιση, αυτό που λέει ότι το ΝΟΥΝΟΥ τα
 99 ζητάνε, είναι κάτι εξακολουθητικό, που θέλει να τονίσει το πόσες γενιές έχουν
 100 μεγαλώσει με αυτό.

101 *Δ. Ποια είναι η πρόθεση της συγκεκριμένης διαφήμισης; Βασίλη...*

102 **Βασίλης:** Είναι στο YouTube και δείχνει πώς και οι διαφημιστικές εταιρίες και
 103 όσοι ασχολούνται με αυτές προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Οπότε δείχνει ότι
 104 είναι στην αχμή της τεχνολογίας. Γιατί από ότι κατάλαβα το πρώτο είναι μια
 105 αφίσα μόνο.

A

Παραλείπεται ο πατέρας από την 1^η
 διαφήμιση – ενδιαφέρεται μόνο η μάνα
 (ι)

Εφόσον το γάλα είναι καλό για τα μωρά
 είναι και καλό για όλους (ι)

B, A

Περιγραφή/ανάλυση 2^{ης} διαφήμισης;

[ο μαθητής δεν χειρίζεται καλά και ο
 διδάσκων περιγράφει τη διαφήμιση]

Αν και δεν αρέσει στα παιδιά να
 ζητούν προί, το κάνουν για να πούν το
 γάλα (υπερβολή) (I)

Γ

Μετά από 55 χρόνια από την 1^η
 διαφήμιση η εταιρία έχει
 σταθεροποιηθεί τη θέση της και τονίζει
 το κλασικό: τη διαχρονική ανάγκη των
 παιδιών για το γάλα ΝΟΥΝΟΥ (I)

Γ

Προσαρμογή στα νέα τεχνολογικά
 δεδομένα (διαφήμιση στο YouTube) (I)

106 *Δ. Αρίστα να... Θέλει κάποιος άλλος να σχολιάσει κάτι για τη δεύτερη διαφήμιση;*
 107 *Υπάρχει κάποια αλλαγή σε σχέση με τα στερεότυπα που είδαμε στην προηγούμενη*
 108 *διαφήμιση; Δείτε λίγο ποιοι προβάλλονται σε αυτή τη διαφήμιση και ποιοι*
 109 *προβάλλονται στην προηγούμενη; Έχουμε να διαπιστώσουμε κάτι σε σχέση με αυτό;*

110 **Δήμητρα:** Και στην πρώτη δείχνει ότι τα παιδιά μπορούν να μεγαλώσουν σωστά
 111 με το σωστό γάλα και στη δεύτερη υπάρχει αυτό. Ξέρω γω; Δεν υπάρχει αναφορά
 112 στη δεύτερη σε μητέρες, πατέρες, είναι μόνο το παιδί και το γάλα.

113 *Δ. Θέλει άλλος να παρατηρήσει κάτι άλλο; Βασίλη...*

114 **Βασίλης:** Ενδεχομένως μέσα στις δεκαετίες αυτές να έχει αλλάξει και ποιος
 115 αγοράζει με την έννοια ότι το 1950 οι μόνοι που αποφάσιζαν για αυτό ήταν μόνο
 116 ο πατέρας και η μητέρα. Τι πιστεύουν οι γονείς ότι είναι απαραίτητα. Πλέον και τα
 117 παιδιά ζητάνε από τους γονείς τους. Παιδιά δεν θα έλεγαν για παραδείγματα στους
 118 γονείς τους πάρε μου αυτό. Δηλαδή θέλω να πω ότι έχουν και τα παιδιά λόγο σε
 119 αυτό.

120 *Δ. Άρα για τη διαφήμιση δεν είναι μόνο η μάνα που αγοράζει το γάλα αλλά και τα*
 121 *παιδιά που ζητάνε αυτό το γάλα από τους γονείς. Ωραία παρατήρηση. Θέλει άλλος*
 122 *να πει κανείς κάτι άλλο;*

123 **Ράνια:** Ότι σε σύγκριση με το πρώτο που είναι σκίτσο το δεύτερο είναι πιο
 124 αληθοφανές. Τα παιδιά απολαμβάνουν το γάλα και επηρεάζουν το κόσμο να το
 125 αγοράσει. Αυτό.

126 *Δ. Ποιό ωραία. Πάμε τώρα στην τρίτη διαφήμιση. Βάσω...*

127 **Βάσω:** Η τρίτη διαφήμιση παρουσιάζει το στερεότυπο ότι τα επιτυχημένα αγόρια
 128 και παιδιά αλλά κυρίως αγόρια πρέπει να είναι καλοί αθλητές και να έχουν
 129 δύναμη και να είναι καλοί στα αθλήματα.

130 *Δ. Σαν τον Κώστα... (γέλια)*

131 **Βάσω:** Παρουσιάζει ένα σκίτσο με ένα λιοντάρι που υποτίθεται ότι είναι πολύ
 132 χαρούμενο και είναι καλός αθλητής... τέλος πάντων με τη δύναμη του ΝΟΥΝΟΥ
 133 γίνεται κάθε μέρα και καλύτερος και οι ακούνητες του ξεπερνούν κάθε φαντασία.

134 Αυτό το επιχειρήμα δεν είναι αξιόπιστο, γιατί δεν θα έπρεπε να εστιάζονται από
 135 κάποια έρευνα, με βάση την οποία αυτό βοηθάει τα παιδιά να γίνουν καλύτερα
 136 στα αθλήματα;

137 *Δ. Αν το πιά δηλαδή εγώ θα γίνω σαν τον Κώστα; (γέλια)*

138 **Βάσω:** Οπότε δεν είναι αξιόπιστο. Το κάνουν για να δειξάνε στα παιδιά και τους
 139 γονείς και να τους δώσουν την ελπίδα ότι έτσι το παιδί τους θα γίνει καλύτερο και
 140 πιο πετυχημένο.

141 *Δ. Τέλειο. Ότι θα αφήθούν οι επιδόσεις του επειδή θα πίνει το συγκεκριμένο γάλα*
 142 *και όχι επειδή θα αθλείται ή θα παίζει μπάσκετ. Αγγελική...*

143 **Αγγελική:** Όπως είπα και ο Βασίλης, τα παιδιά από μικρές ηλικίες ασχολούνται
 144 και με την τηλεόραση και με το διαδίκτυο. Οπότε πια οι σύγχρονες διαφημίσεις

Γ, A

Σύγκριση 1^{ης} και 2^{ης} διαφήμισης;

Ομοιότητα: το σωστό γάλα μεγαλώνει
 σωστά τα παιδιά

Διαφορά: στην 1^η αναφέρεται στη
 μητέρα ενώ στη 2^η μόνο στο παιδί (I)

Γ

Στη δεκαετία του 1950 αποφάσιζαν
 μόνο οι γονείς για το παιδί ενώ
 σήμερα και τα παιδιά ζητούν από τους
 γονείς τους και έχουν λόγο (I)

B, Γ

Η 2^η διαφήμιση είναι πιο αληθοφανής
 από την 1^η που είναι σκίτσο: τα παιδιά
 απολαμβάνουν το γάλα ΝΟΥΝΟΥ
 και επηρεάζουν τους άλλους για να το
 αγοράσουν (ι)

A

Περιγραφή/ανάλυση 3^{ης} διαφήμισης;

Στερεότυπο: τα επιτυχημένα αγόρια
 πρέπει να είναι καλοί αθλητές και
 δυνατοί (I)

Γ

Σκίτσο με λιοντάρι (σύμβολο):
 δυνατό, ικανό και χαρούμενο με τη
 δύναμη του ΝΟΥΝΟΥ (I)

Δεν αποδεικνύεται ερευνητικά ότι το
 γάλα ΝΟΥΝΟΥ βοηθάει τα παιδιά να
 έχουν καλύτερες αθλητικές επιδόσεις
 (I)

Γ

Σκοπός διαφήμισης: να δειλεύει
 παιδιά και γονείς, ώστε να έχουν την
 ελπίδα της επιτυχίας (I)

B

145 δεν απευθύνονται τόσο στους γονείς αλλά στα ίδια τα παιδιά. Τα ίδια τα παιδιά
146 θέλουν να έχουν καταπληκτικές επιδόσεις στο μπάσκετ. Είναι μια
147 συναισθηματική πίεση στα παιδιά να ασκήσουν με τη σειρά τους πίεση στους
148 γονείς τους.

149 *Α. Ωραία. Σοφία...*

150 **Σοφία:** Στην εποχή μας και τα παιδιά λειτουργούν με βάση τα πρότυπα. Και εδώ
151 προβάλλεται ένα πρότυπο. Λέει ότι αυτός είναι ο Ηρακλής και γίνεται με τη
152 δύναμη του ΝΟΥΝΟΥ πιο δυνατός. Και τα παιδιά θέλουν να μοιάσουν σε αυτόν
153 και για αυτό θα το αγοράσουν, θα ασκήσουν πίεση στους γονείς. Ουσιαστικά
154 πλέον προβάλλονται συνέχεια πρότυπα.

155 *Α. Πολύ ωραία. Γεωργία, ήθελες να πεις;*

156 **Γεωργία:** Ναι. Θεωρώ ότι το όνομα Ηρακλής επειδή παραπέμπει στον ήρωα
157 δημιουργεί συνειρμούς και φέρνει αυτό το αποτέλεσμα της δύναμης, της
158 ενέργειας.

159 *Α. Υπάρχει κάποιος άλλος να πει κάτι; Κάτι τελευταίο: ποια από τις 3 διαφημίσεις
160 έχει μεγαλύτερη επίδραση;*

161 Μαθητές εν χορώ: η τρίτη.

162 *Α. Γιατί;*

163 **Βάσω:** Για αυτό που είπε η Σοφία. Για τα πρότυπα που προβάλλονται. Επηρεάζει
164 πολύ αυτό.

165 *Α. Εντάξει παιδιά. Ευχαριστώ πολύ.....*

166 **Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών****

167 **Κ.Α.1.** Στην 3^η διαφήμιση υπάρχουν υπερβολές (π.χ. μυθικό μπάσκετ) για την
168 αύξηση των ικανοτήτων του παιδιού από το γάλα.

169 **Κ.Α.2.** Στις διαφημίσεις αυτές χρησιμοποιούνται κεφαλαία, μεγάλα γράμματα και
170 υπογραμμίσεις για να τονιστούν στοιχεία του μηνύματος.

Εφόσον τα παιδιά από μικρά ασχολούνται με τηλεόραση και διαδικτυο, οι διαφημίσεις απευθύνονται όχι μόνο σε γονείς αλλά και στα παιδιά εκμεταλλευόμενες τις επιθυμίες τους και ασκώντας συναισθηματική πίεση στους γονείς τους (I)

Προβολή Ηρακλή ως προτύπου: τα παιδιά που έχουν ως πρότυπο τον Ηρακλή ασκούν πίεση σε γονείς για να αγοράσουν το γάλα ...

...το όνομα Ηρακλής (ήρωας) δημιουργεί συνειρμούς για δύναμη και ενέργεια (I)

A

Η 3^η διαφήμιση έχει τη μεγαλύτερη επίδραση, λόγω των προτύπων που προβάλλονται και επηρεάζουν τα παιδιά (I)

Γ

Ολοκλήρωση συζήτησης

Υπερβολές για αύξηση ικανοτήτων παιδιού (I)

Κεφαλαία, μεγάλα γράμματα και υπογράμμιση για έμφαση σε στοιχεία του μηνύματος (I)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 23

Ημερομηνία διδασκαλίας: 15/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 15

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 7

Διάρκεια συζήτησης: 09'39''

[Δ. = διδάσκων-ερευνητής; // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδώνυμων σε Παράρτημα)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

1 Δ. Οι μαθητές είναι ενήμεροι για την ηχογράφιση... Ποιες οπτικές υπάρχουν στις
2 διαφημίσεις αυτές; Να κάνουμε μια σύγκριση. Ποια πρόσωπα υπάρχουν ή
3 παραλείπονται; Ξεκινάει η Φοτεινή...

4 Φοτεινή: Με αφετηρία την πρώτη διαφήμιση, η οποία έγινε το 1950. Η
5 διαφήμιση αυτή εμπίπτει εμπιστοσύνη στους γονείς, καθώς αναφέρει ότι η
6 ανάθεση της παραγωγής του γάλακτος έχει γίνει στο πιο σύγχρονο εργοστάσιο
7 της Ευρώπης, από άριστους επιστήμονες. Οπότε αυτομάτως ο γονιός επιτρέπεται
8 θετικά και θεωρεί ότι το γάλα είναι θρεπτικό, γιατί παρασκευάστηκε από έμπιστα
9 χέρια και επίσης αναφέρεται στη διαφήμιση και στις μητέρες, κάνει αυτομάτως
10 επίκληση στο συναίσθημα των μητέρων και στο μητρικό ένστικτο.

11 Δ. Προσπαθεί να τις ευαισθητοποιήσει.

12 Φοτεινή: Ναι. Το 2004-2005 το γάλα συνδέεται με το προϊόν ζύπνημα, το οποίο
13 προσδίδει ενέργεια στο παιδί ενώ το 2017 το γάλα ΝΟΥΝΟΥ συμβάλλει στην
14 ανάπτυξη των αθλητικών ικανοτήτων, καθώς αναφέρεται ότι με τη δύναμη του
15 ΝΟΥΝΟΥ γίνεται κάθε μέρα και καλύτερος στις μπισκατικές του ικανότητες.
16 Και επίσης, αναφέρεται και στο Ηρακλή, ο οποίος πίνει γάλα ΝΟΥΝΟΥ και ο
17 Ηρακλής είναι συνδεδεμένος ως ένας γενναίος άντρας, ρομαλέος, και επειδή ο
18 Ηρακλής πίνει αυτό το γάλα και έχει γίνει έτσι θα γίνουν και αυτά. Γίνεται αυτός
19 ο παραλληλισμός.

20 Δ. Πάμε στη Ηλέκτρα...

21 Ηλέκτρα: Εμένα αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ο χρόνος που δημοσιεύεται
22 κάθε φορά η κάθε διαφήμιση είναι ότι είναι πάντα μέσα στα πράγματα. Δηλαδή
23 το '60 αναφέρεται στις μητέρες, δηλαδή ότι η μητέρα προσέχει το παιδί, θέλει το
24 καλό γάλα για το παιδί της και παίρνει το ΝΟΥΝΟΥ. Μετά το 2004-2005 δεν
25 αναφέρεται πια στις μητέρες αναφέρεται στον γονιό. Δηλαδή είναι μια
26 οικογένεια που μαζί μεγαλώνουν το παιδί, δεν είναι τόσο μόνο η γυναίκα μέσα
27 στο σπίτι. Συμβολίζει με την εξέλιξη της κοινωνίας η κάθε διαφήμιση. Η
28 τελευταία διαφήμιση του 2017 αναφέρεται πια στα παιδιά. Έχει πάψει πια να έχει
29 ως αποδέκτη τον γονέα. Και θεωρεί ότι τα παιδιά βλέπουν τηλεόραση ή μπαίνουν
30 στο διαδίκτυο, γιατί είναι και από ιστοσελίδες, και αναφέρει «δείξε τη δύναμή
31 σου», αναφέρεται κατευθείαν στο παιδί, το παιδί να διαλέξει ποιο γάλα θέλει να

A

Ανάλυση 1^η διαφήμισης (1950)

Εμπνέει εμπιστοσύνη στους γονείς (το γάλα παρασκευάζεται στο πιο σύγχρονο εργοστάσιο από άριστους επιστήμονες) (I)

Επικαλείται το συναίσθημα των μητέρων (μητρικό ένστικτο) (I)

B

Περιγραφή 2^η διαφήμισης (2004-2005)

Σύνδεση γάλακτος ΝΟΥΝΟΥ με προϊόν ζύπνημα και ενέργεια

Περιγραφή 3^η διαφήμισης (2017)

Το γάλα ΝΟΥΝΟΥ συμβάλλει στην ανάπτυξη αθλητικών ικανοτήτων

Αναφορά σε Ηρακλή = γενναίος και ρομαλέος (αναλογία παραλληλισμός) (I)

Σχολιασμός χρόνου δημοσίευσης και διαφορετικού κοινού

Δεκαετία του '60: αναφορά στις μητέρες που φροντίζουν τα παιδιά

Το 2004-2005: αναφορά και στους δύο γονείς

Το 2017: αναφορά στα παιδιά που διαλέγουν το γάλα τους και σε σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (διαδίκτυο κ.ά.) (I)

Η κάθε διαφήμιση συμβολίζει με την εποχή της

32 πει για να είναι καλύτερο στο μάσκατ σε όποιο άθλημα κάνει γενικά. Οπότε ο
33 αποδέκτης κάθε φορά είναι διαφορετικός. Αυτό μου έκανε εμένα εντύπωση.

34 Δ. Ωραία Αντόνη...

35 Αντόνης: Ήθελα να πω αυτό ακριβώς που είπε η Ηλέκτρα. Ο δέκτης αλλάζει,
36 ίσως από τα παλιά χρόνια που είναι μόνο η μητέρα, σήμερα είναι στα παιδιά
37 είναι σε όλους. Βλέπουμε στο σκίτσο απεικονίζει ένα λιοντάρι, ούτε αρσενικό
38 ούτε θηλυκό, ούτε μεγάλο ούτε μικρό. Είναι ένα ζώο που είναι συνδεδεμένο με
39 τη δύναμη. Επομένως, απευθύνεται σε όλους. Περιορίζονται κάποια στερεότυπα.

40 Δ. Ναι Ζωή...

41 Ζωή: Μπορούμε να αναφέρουμε ότι με τα χρόνια αλλάζει το μέσο δημοσίευσης,
42 Το πρώτο είναι εφημερίδα που έχει πάνω ένα σκίτσο, μετά είναι διαφήμιση στην
43 τηλεόραση, που είναι κάποια διαφήμιση, κάποιο βίντεο... και στο τέλος είναι στο
44 διαδίκτυο, γραφιστικά φτιαγμένο, δεν είναι ούτε σκίτσο ούτε φωτογραφία ούτε
45 κάτι τέτοιο. Οπότε έχει διαφορά... και βλέπουμε με τα χρόνια πώς εξελίσσεται η
46 διαφήμιση.

47 Δ. Γιατί να έχει γραφιστικά η τελευταία;

48 Ζωή: Έχει σχέση με την εποχή, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας που
49 χρησιμοποιούνται και είναι κύρια σε κάθε εποχή, δηλαδή πως θα πληρώσει τον
50 κόσμο η κάθε εταιρία σε κάθε εποχή.

51 Δ. Ναι Αρτεμς...

52 Αρτεμς: Κι εγώ πάνω σε αυτό θα ήθελα να πω, τόσο που αλλάζει ο αποδέκτης
53 του μηνύματος αλλά και το πρότυπο του καταναλωτή στην τελευταία που είναι η
54 πιο πρόσφατη. Είναι τα μικρά παιδάκια που παίζουν μάσκατ, και παρνάει με έναν
55 πιο φιλικό τρόπο βάζοντας ένα ζώο, φιλικό προς αυτά. Βλέπουν τη δύναμη και
56 λένε αυτό είναι καλό... για τον αθλητισμό. Και θα πληρώσουν τους γονείς τους.
57 Είναι πιο αφελείς καταναλωτές τα μικρά παιδάκια.

58 Δ. Πιο ευπετρώστοι.

59 Αρτεμς: Ακριβώς. Γιατί δεν έχουν κριτική ικανότητα να καταλάβουν ότι δεν
60 ισχύει αυτό.

61 Δ. Σωστά. Ποια από τις 3 διαφημίσεις θεωρείτε είναι πιο πετυχημένη για σας και
62 γιατί; Αλέξια...

63 Αλέξια: Δεν θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε μια από τις τρεις ως την πιο
64 πετυχημένη, καθώς η καθεμιά από αυτές ανταποκρίνεται σε διαφορετική χρονική
65 συγκυρία. Η κάθε μια είναι πετυχημένη και εύστοχη σύμφωνα με τα δεδομένα
66 της εποχής. Οι δύο πρώτες στοχοποιούν ουσιαστικά τις μητέρες, οι οποίες είναι
67 εκείνες που ανέλαβαν την ανατροφή των παιδιών και το νοικοκυριό. Επομένως
68 ήταν πολύ εύκολο το γεγονός ότι χρησιμοποιούσε επιχειρήματα που θα
69 στοχοποιούσαν κυρίως τις μητέρες. Θα έλεγα στις μητέρες ότι αν πάρεις αυτό

Περιορισμός στερεοτύπων: το λιοντάρι (δεν έχει φύλο ούτε ηλικία) συνδέεται με τη δύναμη και απευθύνεται σε όλους (I)

Αλλαγές στο μέσο δημοσίευσης (ανάλογα με εποχή):
1^η διαφήμιση: σκίτσο
2^η διαφήμιση: τηλεοπτική
3^η διαφήμιση: διαδικτυακή (με γραφιστικά)
Συμπέρασμα: βλέπουμε την εξέλιξη της διαφήμισης (διαφημιστικής τεχνολογίας) (I)

Γ

Σε κάθε εποχή χρησιμοποιούνται διαφορετικά μέσα από τους διαφημιστές για να προσεγγίσουν το κοινό της κάθε εταιρίας (I/-)

H 3^η διαφήμιση επιτρέπει τα παιδιά που είναι πιο αφελείς καταναλωτές (φιλικό λιοντάρι, δύναμη κ.ά.), τα οποία θα επηρεάσουν τους γονείς τους (I)

B

A

Κάθε διαφήμιση ανταποκρίνεται σε διαφορετική χρονική συγκυρία και είναι πετυχημένη ή όχι ανάλογα με την εποχή (I/-)

Οι πρώτες δύο διαφημίσεις στοχοποιούν κυρίως μητέρες (I/-)

70 στο παιδί σου, συμβάλεις στην ανάπτυξή του. Ουσιαστικά οι δύο πρώτες είναι πιο
71 επικεντρωμένες σε αυτό. Μάλιστα, η δεύτερη του 2004-2005 χρησιμοποιεί και
72 ένα σλόγκαν «το ΝΟΥΝΟΥ τα ξυπνάει»... είναι καλό γι' αυτό. Ενώ η τρίτη του
73 2017 απευθύνεται ουσιαστικά μόνο στα παιδιά, επειδή πλέον η τεχνολογία έχει
74 αναπτυχθεί στο σημείο που πολλά παιδιά ανοίγουν μόνα τους την τηλεόραση,
75 κάνουν ζάπινγκ. Επομένως, είναι πολύ εύκολο γι' αυτά να δουν κάτι, να τους
76 αρέσει και να το ζητήσουν από τους γονείς τους. Δεν είναι μόνο οι γονείς είναι
77 και τα παιδιά που αναλαμβάνουν τον ρόλο του καταναλωτή. Συνεπώς, δεν νομίζω
78 ότι κάποια από τις τρεις διαφημίσεις μπορεί να θεωρηθεί καλύτερη, γιατί εμείς
79 ζούμε στο 2019.

80 *Δ. Ανάλογα με την εποχή, λοιπόν.*

81 **Βιβή:** Ανάλογα με την εποχή. Καθεμιά της έχει τα δικά της χαρακτηριστικά.

82 *Δ. Φωτεινή...*

83 **Φωτεινή:** Κι εγώ πιστεύω ότι πρέπει να αναλογιστούμε τις συνθήκες στις οποίες
84 έχουν πραγματοποιηθεί οι διαφημίσεις. Κατ' αρχάς πιστεύω ότι και οι τρεις
85 διαφημίσεις είναι άρτια προσαρμοσμένες με τις αλλαγές που επιτάσσει η
86 κοινωνία. Ωστόσο, πιστεύω ότι η πιο πετυχημένη είναι της δεκαετίας του 1950,
87 καθώς πιστεύω ότι είναι αρκετά μπροστά για την εποχή της.

88 *Δ. Γιατί το λες αυτό;*

89 **Φωτεινή:** Γιατί τότε ήταν φανερό ότι οι άνθρωποι δεν ήταν τόσο εξοικειωμένοι
90 με τις διαφημίσεις και μου φαίνεται πολύ αγνό... ότι το γάλα είναι αγνό,
91 επικεντρώνεται στα υλικά, στον παραγωγό. Ενώ σήμερα είναι αυτονόητος ο
92 παραγωγός. Για εκείνα τα δεδομένα δεν ήταν αυτονόητο από ποιον παράγεται το
93 γάλα. Εμπνέει εμπιστοσύνη, ασφάλεια, στις γυναίκες που θα αγοράσουν το
94 προϊόν και, δεν ξέρω, ξυπνάει το μητρικό ένστικτο, καθώς αναφέρεται ότι
95 συνίσταται στις γυναίκες. Η λιγότερη εύστοχη είναι του 2004-2005. Έχει ένα
96 σλόγκαν «το ΝΟΥΝΟΥ σε ξυπνάει» αλλά δεν νομίζω ότι είναι και πολύ σαφές.

97 *Δ. Η διαφήμιση του 2005 δεν είναι σε έντυπη μορφή, είναι από του YouTube, είναι*
98 *απόσπασμα, βίντεο. Ευχαριστούμε. Πάμε στην Αλέξια...*

99 **Αλέξια:** Κι εγώ πιστεύω ότι δεν μπορούμε να κρίνουμε. Κυρίως γιατί δεν έχουμε
100 και τα δεδομένα κιόλας. Τι κατάσταση επικρατούσε το '50, ώστε να πω ποια ήταν
101 πετυχημένη ή όχι. Παρόλα αυτά θεωρώ ότι οι διαφημίσεις ήταν εύστοχες γενικά.

102 *Δ. Άλλος θέλει να συμπληρώσει κάτι άλλο; Σε σχέση με τα πρόσωπα που*
103 *προβάλλονται, παραλείπονται. Όχι. Εντάξει. Σας ευχαριστώ πολύ παιδιά.....*

104 **Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών****

105 **Κ.Α.1.** Για την 1^η διαφήμιση: ένας γιατρός και μάλιστα άντρας έχει μεγάλο κύρος,
106 σύμφωνα με τα στερεότυπα της δεκαετίας του 50 και η διαφήμιση αποκτά
107 αξιοπιστία και επιστημονική εγκυρότητα.

108 **Κ.Α.2.** Η 3^η διαφήμιση απευθύνεται κυρίως στα αγόρια μέσα από την προβολή
109 του μπάσκετ και της δύναμης που στερεοτυπικά αποδίδεται σε αυτά.

Η 3^η διαφήμιση απευθύνεται μόνο στα παιδιά, τα οποία έχουν πρόσβαση στα διάφορα τεχνολογικά μέσα και είναι καταναλωτές του προϊόντος (/--)

B

Οι διαφημίσεις προσαρμόζονται στις κοινωνικές αλλαγές (/--)

Η πιο πετυχημένη διαφήμιση είναι της δεκαετίας του 50 (πιο μπροστά από την εποχή της) ...

Γ

...γιατί οι άνθρωποι ήταν λιγότερο εξοικειωμένοι, επικεντρώνονταν στα αγνά υλικά και στον παραγωγό, ενέπνεε εμπιστοσύνη στις μητέρες (I)

Η λιγότερο πετυχημένη διαφήμιση είναι του 2004-2005: σλόγκαν που δεν είναι σαφές (το ΝΟΥΝΟΥ σε ξυπνάει) (i)

[επεξήγηση από τον διδάσκοντα]

Δεν μπορούμε να κρίνουμε ποια είναι πιο πετυχημένη, γιατί δεν έχουμε δεδομένα για την κάθε εποχή – γενικά είναι εύστοχες (i)

Γ

Ολοκλήρωση συζήτησης

Εμφυλα στερεότυπα διαφημίσεων

1^η διαφ.: άντρας γιατρός (κύρος κ.ά.) (I)

3^η διαφ.: κοινό τα αγόρια (δύναμη, επιδόσεις κ.ά.) (I)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 9

ΣΥ.Κ.Α.Κ. μαθητών Β3 σε ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΙΣ

Ημερομηνία διδασκαλίας: 16/04/2019

Διάρκεια διδασκαλίας: 45'

Παρόντες μαθητές στη διδασκαλία: 20

Συμμετέχοντες μαθητές στη συζήτηση: 10

Διάρκεια συζήτησης: 08'56''

[Δ. = διάσκαση-ερευνητής // Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδωνύμων σε Παράρτημα)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο συζήτησης

στοιχεία ΣΥ.Κ.Α.Κ.*

- 1 Δ. Οι μαθητές είναι ενήμεροι για την ηχογράφιση... Ποιες είναι οι οπτικές που παρουσιάζονται στα τρία αυτά διαφημιστικά κείμενα, ποια είναι τα πρόσωπα που προβάλλονται μέσα από αυτά και για ποιον λόγο; Ποιος θέλει να ξεκινήσει; Θανάση...
- 2
- 3
- 4
- 5 Θανάση: Στην πρώτη διαφήμιση απευθύνεται κυρίως σε γονείς, σε μητέρες πιο συγκεκριμένα. Το βλέπουμε από την εικόνα. Η γλώσσα είναι καθαρεύουσα. Η
- 6 διαφήμιση χρονολογείται πιο παλιά, από τη δεκαετία του '50. Αναφέρει διάφορα
- 7 επιστημονικά, αλλά δεν είναι αξιόπιστα, δεν τα τεκμηριώνει.
- 8
- 9 Δ. Γιατί το λες αυτό;
- 10 Θανάση: Δεν αναφέρει κάποιες πηγές, κάποια βιβλιογραφία. Κάνει επίκληση
- 11 κυρίως στη λογική.
- 12 Δ. Με ποιον τρόπο;
- 13 Θανάση: Αναφέρει ότι το ΝΟΥΝΟΥ παρασκευάζεται σε εργοστάσιο στην
- 14 Ολλανδία, είναι απολύτως καθαρό...
- 15 Δ. Αυτά είναι ερευνητικά δεδομένα;
- 16 Θανάση: Όχι
- 17 Δ. Οπότε τι επίκληση στη λογική κάνει;
- 18 Θανάση: Δεν είναι αποδεικτικά στοιχεία, δεν μπορεί να τα τεκμηριώσει αλλά τα
- 19 χρησιμοποιεί ως πειστήρια αναπόδεικτα.
- 20 Δ. Ωραία. Άλλος που θέλει να πει κάτι άλλο; Χρήστο...
- 21 Χρήστος: Όσον αφορά τη φωτογραφία κάνει επίκληση στο συναίσθημα, στη
- 22 σχέση της μάννας με το παιδί, το πόσο καλά περνάει εξαιτίας του γάλακτος
- 23 ΝΟΥΝΟΥ. Έχει και την αυθεντία του παππούλη με τα γυαλάκια, γιατρός, ο
- 24 οποίος λέει συνιστά το γάλα σε όλες τις μητέρες και ότι προσπαθεί να μας
- 25 πείσει...
- 26 Δ. Ναι. Δόμνα...
- 27 Δόμνα: Επίσης, χρησιμοποιεί τις λέξεις «εμπιστοσύνη», «ασφάλεια»... που έχουν
- 28 να κάνουν ότι αυτός εμπιστεύεται το γάλα για την ασφάλεια και την υγεία των

A

Ανάλυση 1^η διαφήμισης;

Κονοί: απευθύνεται σε μητέρες (εικόνα) (I)

Παλιά διαφήμιση (δεκαετία του 50): γλώσσα καθαρεύουσα με απεκριμμένα επιστημονικά δεδομένα...

Γ

...δεν αναφέρονται πηγές (I)

Επίκληση στη λογική...

Γ

...παρασκευή ΝΟΥΝΟΥ σε εργοστάσιο Ολλανδίας (αγνό) (I)

Γ

Γ

Ωστόσο, τα πειστήρια είναι αναπόδεικτα (-/-)

Γ

Επίκληση στο συναίσθημα: σχέση μάννας και παιδιού (χαρά, λόγο του γάλακτος) (I)

Αυθεντία του γιατρού: συνιστά το γάλα ΝΟΥΝΟΥ στις μητέρες (I)

Χρήση λέξεων που επηρεάζουν (π.χ. εμπιστοσύνη, ασφάλεια), λόγο του ενδιαφέροντος για τα παιδιά (I)

- 29 παιδιών τους, όλοι νοιάζονται για τα παιδιά τους, ας πούμε, και το ζαχαρούχο
- 30 ΝΟΥΝΟΥ είναι γραμμένο με πολύ μεγάλα γράμματα για να το τονίσει.
- 31 Δ. Ωραία. Άλλος που θέλει να συμπληρώσει για το τι παρατηρεί στα κείμενα;
- 32 Θεοδώρα...
- 33 Θεοδώρα: Στην τρίτη διαφήμιση εκεί που αναφέρει ότι με τη δύναμη του
- 34 ΝΟΥΝΟΥ γίνεται κάθε μέρα και καλύτερος. Οι υπασκετικές του ικανότητες
- 35 ξεπερνούν κάθε φαντασία κ.λπ. Προσπαθεί να κάνει μια συσχέτιση μεταξύ της
- 36 καταπόνησης του προϊόντος και της αύξησης των ικανοτήτων αυτού που το
- 37 καταναλώνει σε άλλους τομείς όπως το μπάσκετ, το οποίο είναι τελείως
- 38 αναπόδεικτο. Και ουσιαστικά θέλει να πει στον αναγνώστη ότι όσο περισσότερο
- 39 καταναλώνω το ΝΟΥΝΟΥ, γίνομαι ένας αγοραστής του προϊόντος, τόσο θα
- 40 βελτιώνομαι στα ενδιαφέροντά μου.
- 41 Δ. Ωραία. Άλλος που θέλει να μιλήσει; Ποιος άλλος θέλει να πει τη γνώμη του, να
- 42 κάνει μια κριτική ανάλυση των τριών διαφημίσεων; Από δω κανείς; Άλλος;
- 43 Κανείς δεν θέλει να μιλήσει; Λουκά...
- 44 Λουκά: Στην τρίτη διαφήμιση δείχνει το φωτοστέφανο, τι είναι αυτό γύρω από
- 45 το κεφάλι του λιοντάρου. Δείχνει επίσης ότι είναι δυνατός και λέει «το λιοντάρι
- 46 που παίζει μπάσκετ». Οπότε το γάλα τον βοηθάει να είναι καλός στο
- 47 μπάσκετ.
- 48 Δ. Ωραία. Κάτι άλλο; Χρύσα...
- 49 Χρύσα: Εγώ θέλω να πω για την τρίτη διαφήμιση ότι το μπάσκετ είναι γενικός
- 50 ανδροκρατούμενο άθλημα. Οπότε μπορεί να μην απευθύνεται τόσο σε γυναικείο
- 51 πληθυσμό. Δηλαδή τα κορίτσια δεν νομίζω.
- 52 Δ. Είναι κάπως αποκλεισμένα.
- 53 Χρύσα: Ναι είναι αποκλεισμένα.
- 54 Δ. Ωραία. Άλλος; Κάποιος είχε σηκώσει χέρι; Ειρήνη...
- 55 Ειρήνη: Γενικά είναι γνωστό ότι το λιοντάρι αντιπροσωπεύει τον βασιλιά των
- 56 ζώων. Επομένως, ενισχύει αυτό που είπε η Δόμνα και προσελκύει τους άντρες
- 57 που θέλουν να ξεχωρίσουν.
- 58 Δ. Ωραία. Άρα είναι στοιχείο αρρενωπότητας και προβολής ενός άντρα. Ναι.
- 59 Ιωάννα...
- 60 Ιωάννα: Ουσιαστικά η κύρια διαφορά στην οπτική που παρουσιάζεται η κάθε
- 61 διαφήμιση είναι το σε ποιον απευθύνεται. Βλέπουμε την πρώτη διαφήμιση, η
- 62 οποία χρονολογείται στο 1950 και απευθύνεται κυρίως στις μητέρες, γεγονός που
- 63 καταδεικνύει την ανδροκρατούμενη κοινωνία της εποχής και ότι οι γυναίκες
- 64 ουσιαστικά το μόνο που κάνουν είναι να είναι υπεύθυνες για την ανατροφή των
- 65 παιδιών και για τις δουλειές του σπιτιού κ.λπ. Στη δεύτερη διαφήμιση απευθύνεται
- 66 στους γονείς και τους δύο, γιατί λέει ότι «το ΝΟΥΝΟΥ τα ζυμνάει τα παιδιά» ενώ
- 67 στην τρίτη και τελευταία, την πιο σύγχρονη, απευθύνεται κυρίως στα παιδιά και

Το προϊόν τονίζεται με κεφαλαία γράμματα (I)

Γ

Συσχετίζει την κατανάλωση του ΝΟΥΝΟΥ με την αύξηση των αθλητικών επιδόσεων (π.χ. καλύτερος), στοιχείο το οποίο είναι αναπόδεικτο (I)

Γ

Το λιοντάρι είναι σύμβολο δύναμης (φωτοστέφανο) με εξαιρετικές επιδόσεις στο μπάσκετ (το γάλα βελτιώνει τις επιδόσεις στο μπάσκετ) (I)

Απευθύνεται μόνο στα αγόρια και όχι στα κορίτσια (το μπάσκετ ανδροκρατούμενο άθλημα) (I)

B

Το λιοντάρι βασιλιάς των ζώων: προσελκύει τους άντρες που θέλουν να ξεχωρίσουν (-/-)

B

Διαφοροποίηση του κοινού των διαφημίσεων:

1^η διαφήμιση (1950): μητέρες, υπεύθυνες για ανατροφή παιδιών (ανδροκρατούμενη κοινωνία)

2^η διαφήμιση: και οι δύο γονείς

3^η διαφήμιση: τα παιδιά (αγόρια) (I)

68 ίσως κυρίως στα αγόρια, καθώς ... Ναι. Με προστακτικές λέει: «Κινήσου»,
69 «Δείξε τη δύναμή σου», κυρίως στο παιδί.

70 *Α. Ωραία. Θεοδώρα...*

71 **Θεοδώρα:** Επίσης, συμπληρώνοντας αυτό που είπε η Ιωάννα και συμφωνώ... για
72 την πρώτη διαφήμιση χρησιμοποιεί ακόμη και το πρώτο ενικό, που δείχνει μια
73 αμεσότητα και μάλιστα θέλει κατά κάποιον τρόπο να επιβάλλει την άποψη αυτή
74 στον αναγνώστη και να την παρουσιάσει ότι είναι η δικιά του άποψη.

75 *Α. Πολύ ωραία. Ποια από τις τρεις διαφημίσεις σας πείθουν περισσότερο; Ποια*
76 *είναι πιο αξιόπιστη; Ποια θα επιλέγατε αν θέλατε να προβάλετε το προϊόν ως*
77 *διαφημιστές; Και γιατί; Σκεφτείτε το λίγο. Ποιος θέλει να πει; Ζένια...*

78 **Ζένια:** Θα έλεγα την δεύτερη, κυρίως βασισμένη σε αυτά που ειπώθηκαν
79 προηγουμένως. Καθώς η δεύτερη δεν έχει κάποια στερεότυπα από πίσω ενώ η
80 πρώτη όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά επικεντρώνεται στη μητέρα, η τρίτη
81 στα παιδιά, τα αγόρια κυρίως.

82 *Α. Ωραία. Άλλος; Άλλη γνώμη; Σταυρούλα...*

83 **Σταυρούλα:** Κι εγώ συμφωνώ με τη Ζένια. Κι εγώ τη δεύτερη θα επέλεγα και
84 επίσης για τον λόγο ότι παρουσιάζει μια πολύ καθημερινή εικόνα, δηλαδή κάθε
85 γονιός ή όποιος συναναστρέφεται με παιδιά έτσι βλέπει το πρωινό ξύπνημα με το
86 πρωινό κλπ. Οπότε θεωρώ ότι οι περισσότεροι θα μπορούσαν να συμμεριστούν
87 αυτή την εικόνα, φαίνεται πιο αληθινή.

88 *Α. Ωραία. Πολύ καλά. Άλλος; Άλλη οπτική, για άλλον λόγο; Υπάρχει κάποιος που*
89 *να θέλει να πει κάτι άλλο; Ευχαριστώ.....*

90 **Κριτικές Αναγνώσεις (Κ.Α.) από καταγραφές μαθητών****

91 **Κ.Α.1.** Η χρήση της οριστικής έγκλισης φανερώνει κάτι βέβαιο που κανείς δεν
92 μπορεί να αμφισβητήσει (π.χ. το ΝΟΥΝΟΥ είναι αγνό).

93 **Κ.Α.2.** Χρησιμοποιεί λέξεις γενικές, υπερβολικές και αναπόδεικτες (π.χ. άριστων
94 επιστημόνων, καλύτερη εγγύηση).

Με προστακτικές ο σχεδιαστής απευθύνεται στα παιδιά για να τα επηρεάσει (I)

Στην 1^η διαφήμιση ο σχεδιαστής χρησιμοποιεί πρώτο ενικό πρόσωπο για άμεση επαφή με τον αναγνώστη και για να παρουσιάσει την άποψή του ως μια άποψη του αναγνώστη (I)

A

Πιο πειστική η 2^η διαφήμιση, γιατί δεν υπάρχουν στερεότυπα όπως στις άλλες (μητέρα, αγόρια)...

Γ

...και παρουσιάζει μια καθημερινή εικόνα (πρωινό ξύπνημα) – είναι πιο αληθοφανής (I)

Γ

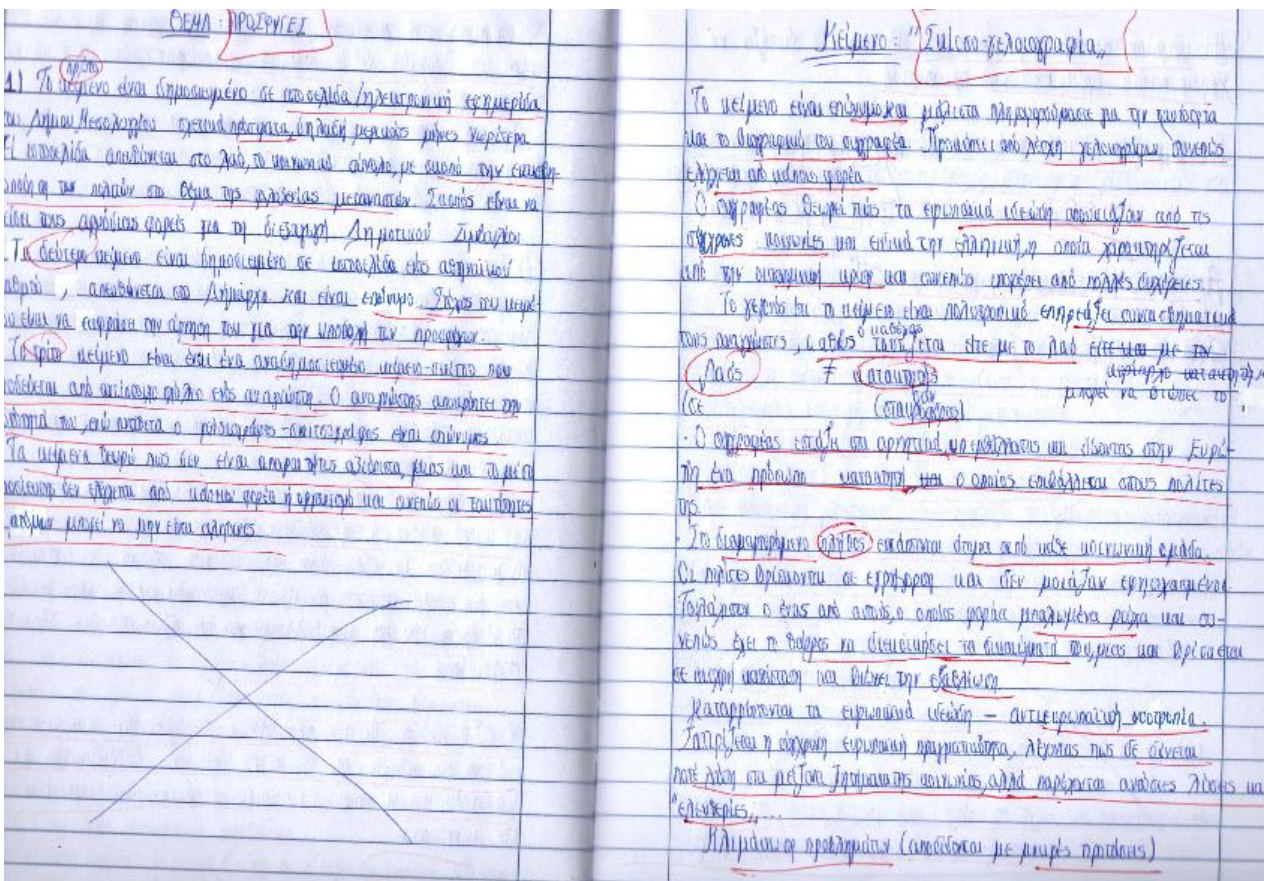
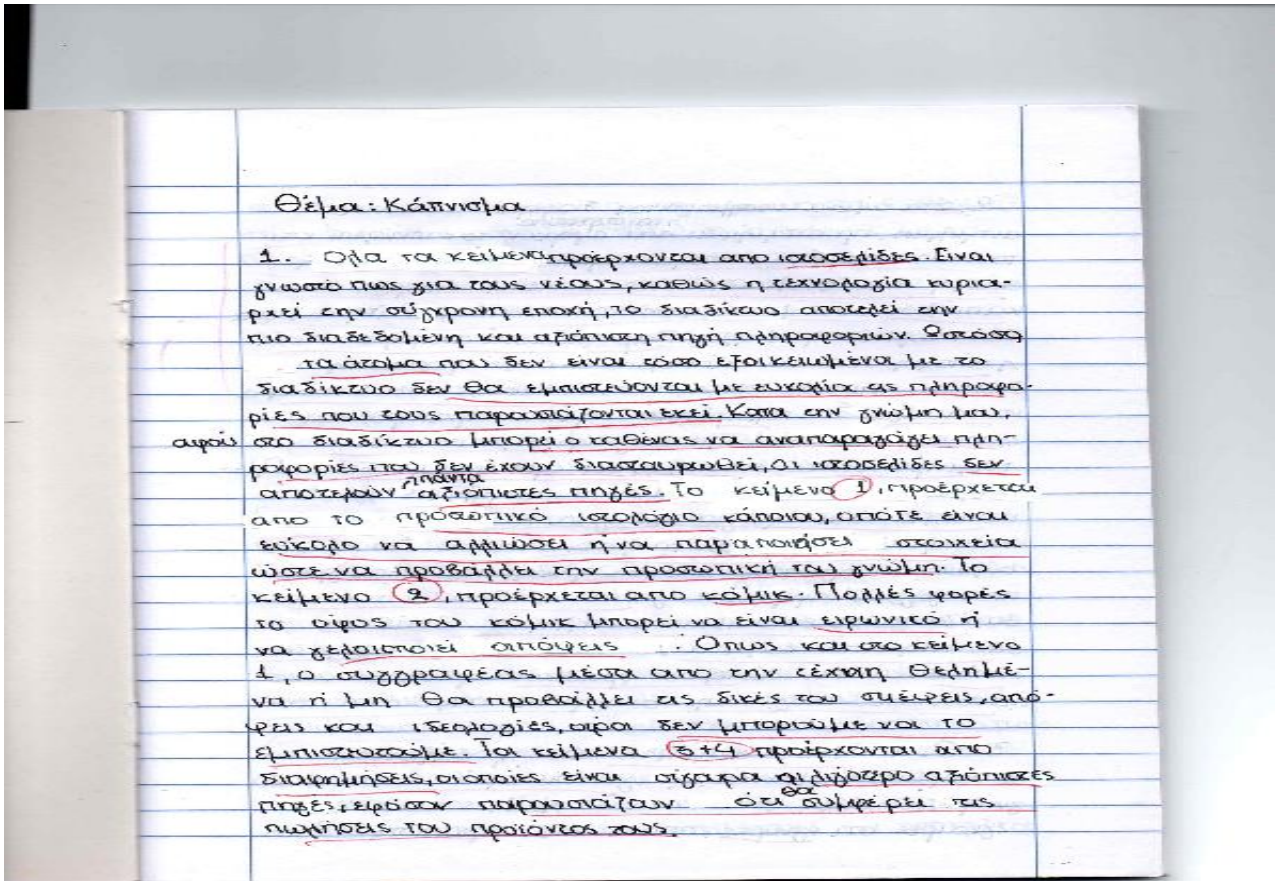
Ολοκλήρωση συζήτησης

Οριστική έγκλιση: βεβαιότητα και έλλειψη αμφισβήτησης για την αγνότητα του γάλακτος(I)

Υπερβολικές και αναπόδεικτες λέξεις (π.χ. άριστων, καλύτερη) (I)

Βαθμός ΣΥ.Κ.Α.Κ. τμήματος: 16

2. Καταγραφές στο τετράδιο



3. Καταγραφή του τρόπου σκέψης των μαθητών

Πώς σκεφτήκατε για να απαντήσετε; Ποια διαδικασία/ποιες διαδικασίες ακολουθήσατε;

Αρχικά, είδα τους συγγραφείς των κειμένων και το μέρος όπου επιδόθηκαν. Έπειτα τα διαβάσα διαγράμμινα, ώστε να πάρω μια ιδέα για το ύφος και ενδεχομένως να βρω μερικές έννοιες όπως οι οπτικές υποδοκιμώσεις. Τα κείμενα (πρώτο κείμενο), τα γραμμοσειρές κείμενο (δευτερο κείμενο) και οι βιολογικές παρανοή (τρίτο και τέταρτο κείμενο) είναι φηθα νότα να θέλουν να εμπερίσσω το κείμενο, να το οδηγώ σε μία συγκεκριμένη σχέση στέναισε στα κείμενα. Γι' αυτό, σε θεωρώ ότι θα φερθούν επίσης και οι δύο φέρους, όλα δεν είναι αβήματα.

Πώς σκεφτήκατε για να απαντήσετε; Ποια διαδικασία/ποιες διαδικασίες ακολουθήσατε;

Αρχικά είδα τα δύο κείμενα, την κείμενο και τα στοιχεία να συμπλήρω κει κείμενο. Αποτέλεσμα από τους συγγραφείς ή συγγραφείς που φέρθηκαν, ώστε να μάθω μερικά από κείμενα και τα κείμενα, ώστε να διακρίνω αν έφτιαξα λάθος τι σημαίνει στήσις ή ανάλυση στήσις κείμενα. Αποτέλεσμα λοιπόν οι οι τρεις δεν ήταν να είναι θύκη στήσις, διατείν κείμενο και έφτιαξα τον από το κείμενο, ένας κείμενο ή κείμενο, και από τα κείμενα και τα κείμενα των κείμενων, τα κείμενα δεν είναι κείμενο κείμενα.

Πώς σκεφτήκατε για να απαντήσετε; Ποια διαδικασία/ποιες διαδικασίες ακολουθήσατε;

- 1) Ελέγχο τις πηγές σε συνδυασμό με το περιεχόμενο.
- 2) Προσπαρώ να ερμηνεύω τα κείμενα και τα συμπεράσματα των κείμενων κείμενα.
- 3) Αναδύω το περιεχόμενο και το διασταυρώω με τις προσωπικές μου γνώσεις ή άλλες πηγές (διασταύρωση δεδομένων).

6^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Συνεντεύξεις

1. Πρωτόκολλο ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης

Χώρος: η βιβλιοθήκη

Χρόνος: όση ώρα χρειαστεί

Συνεντευκτής: διδάσκων-ερευνητής

Συνεντευξιζόμενος: διδάσκων το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο τμήμα ελέγχου

Άξονες/ερωτήσεις προς τους μαθητές/τριες:

1. Τι σημαίνει για σας κριτική ανάγνωση ενός κειμένου;
2. Ποια διαδικασία ακολουθείτε όταν διαβάζετε κριτικά ένα κείμενο;
3. Έχετε τη γνώμη ότι η κριτική ανάγνωση μπορεί να διδαχθεί ή είναι αποτέλεσμα διαίσθησης/προσωπικής ικανότητας; Γιατί;
4. Με ποιους τρόπους οι μαθητές σας μαθαίνουν να διαβάζουν κριτικά ένα κείμενο στην τάξη;
5. Θεωρείτε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριές σας έχουν καλλιεργήσει την ικανότητά τους το να διαβάζουν κριτικά τα κείμενα; Πώς το συμπεραίνετε αυτό;
6. Υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την κριτική ανάγνωση στο σχολείο;
7. Πώς θα μπορούσε να καλλιεργηθεί η κριτική ανάγνωση στο σχολείο;

2. Κείμενο της ατομικής συνέντευξης

Ατομική συνέντευξη

Ημερομηνία υλοποίησης: 07/05/2019

Διάρκεια συνέντευξης: 22' 50''

[Σ = συνεντευκτή-ερευνητής / Α.Ν. = Αχιλλέας Ντελής (εκπαιδευτικό-διδάσκων στο τμήμα ελέγχο το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας)]

απομαγνητοφωνημένο κείμενο

Θεματική ανάλυση

- 1 Σ. Κοιμήρα. Θα ήθελα να μου πεις αρχικά αν συμφωνείς να αναφερθεί το όνομά σου στην έρευνα και στο κείμενο της απομαγνητοφώνησης...
- 2
- 3 Α.Ν. Ναι.
- 4 Σ. Ευχαριστώ. Η έρευνα σχετίζεται με την κριτική ανάγνωση των κειμένων και θα ήθελα πρώτα από όλα να σε ρωτήσω τι σημαίνει για σένα η κριτική ανάγνωση ενός κειμένου; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της; Ποια είναι για σένα τα στοιχεία της κριτικής ανάγνωσης για ένα κείμενο;
- 5
- 6
- 7
- 8 Α.Ν. Κριτική ανάγνωση είναι να μπορώ να επιστημάνω τις κύριες απόψεις του συγγραφέα, να μπορώ να συμφωνήσω ή να διαφωνήσω με αυτές, να μπορώ να τις αποκαώκοποιήσω και γενικώς να δω σε ποιον ιδεολογικό χώρο, πνευματικό χώρο βρίσκεται, τι τάση εκπροσωπεί, προοδευτική, συντηρητική, ορθόδοξη, παγκοσμιοποίησης, είναι άνθρωπος με ανοιχτό μυαλό, με κλειστό μυαλό, είναι προοδευτικός, συντηρητικός, δεν ξέρω αν το είπα, δηλαδή να μπορέσω να καταλάβω από το κείμενο που διαβάζω και από τα επιχειρήματά του σε τι ακριβώς... τι εκπροσωπεί.
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16 Σ. Θεωρείς ότι αυτό που λες είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας, μπορεί να διδαχθεί ή είναι αποτέλεσμα διαίσθησης ή προσωπικής ικανότητας;
- 17
- 18 Α.Ν. Όχι. Πιστεύω ότι μπορεί να διδαχθεί, γιατί εμένα αυτό μου το αποκάλυψε το μεταπτυχιακό, γιατί κάποια στιγμή έπρεπε να διαβάσω κείμενα και να λέω την άποψή μου, το οποίο δεν γινόταν, τουλάχιστον εγώ αυτό που είχα ζήσει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό είχα καταλάβει από το εξωτερικό ότι σε βάζει σε ένα πράγμα, το οποίο το έκανα και πριν το μεταπτυχιακό, αλλά όχι τόσο πολύ. Με ενίσχυσε περισσότερο από αυτό που έκανα. Εγώ τι προσπάθησα να κάνω στη Λογοτεχνία στο ιδιωτικό σχολείο. Να τους δίνω κείμενα, να τα διαβάζουνε και μετά να τα συζητάμε. Δηλαδή, ξέρω για, κάναμε κάτι για τους χαρακτήρες έτσι; Και μετά τους έλεγα διαβάστε αυτό και πείτε μου μετά για τους χαρακτήρες τι πιστεύετε εσείς; Δεν είχαν τότε ξεκάθαρο ότι μπορεί να υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Είχα ακόμα μια άποψη. Ήθελα όμως να διαρευνήσω ότι υπάρχει μία άποψη για το κείμενο. Έτσι;
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30 Σ. Διατύπωνες, από ότι καταλαβαίνω, ένα ανοιχτό ερώτημα. Αυτό όμως το ερώτημα πώς το πραγματεύονταν τα παιδιά; Πώς καταλάβαινες ότι αυτό που έκαναν ήταν μια κριτική ανάγνωση του κειμένου;
- 31
- 32
- 33 Α.Ν. Δεν ξέρω. Τότε. Με ρώτησες κάτι... Ποια ήταν η αρχική ερώτησή;
- 34 Σ. Αν είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας...

Αποδοχή χρήσης ονόματος

A

Έννοια και χαρακτηριστικά κριτικής ανάγνωσης

Επισήμανση κύριων απόψεων

Έκφραση συμφωνίας ή διαφωνίας

Αξιολόγηση ιδεολογικής ταυτότητας συγγραφέα μέσα από απόψεις και επιχειρήματα

A

Κριτική ανάγνωση: Ψυχομαθητική διδασκαλία ή διαίσθηση;

Αποτέλεσμα διδασκαλίας;

Αφορμή το μεταπτυχιακό

Ανάγνωση κειμένων και έκφραση άποψης

Όταν δίδασκα Λογοτεχνία στην ιδιωτική εκπαίδευση;

Έδωνα κείμενα στους μαθητές και συζητούσα μαζί τους (για χαρακτήρες κ.ά.)

Προσδοούσα τη διαρεννήση διαφορετικών απόψεων

Αν και είχα μία άποψη ήθελα να διαρεννήσω αν υπάρχει μόνο μία

Γ, Δ

- 35 Α.Ν. Α! Ως ένα σημείο όταν είσαι ας πούμε σε μια πνευματική διαδρομή και
- 36 θέλεις, ας πούμε, να βρεις την πνευματική σου ταυτότητα αναγκάζεσαι να νάχνεις
- 37 να βρεις μόνος σου κάποια πράγματα. Όταν αυτό όμως, υπάρχει κάποιος άλλου
- 38 που μπορεί να στο διδάξει, τότε είναι καλύτερο. Είναι αυτό που είχε πει ο Σεφέρης
- 39 «όλοι είμαστε αυτοδίδακτοι». Όταν κάποιος όμως... Δεν χρειάζεται να
- 40 ανακαλύπτουμε πάντα την Αμερική... Άρα πρέπει... Αυτό κάποιος άνθρωπος το
- 41 έχουν διδάξει, το έχουν κάνει επιστήμη. Αυτό κάτι μπορεί να σε βοηθήσει, να σε
- 42 πάει ένα βήμα πιο κάτω. Άρα θέλω να πω ότι αυτό διδάσκει. Έτσι; Εμένα το
- 43 εναρκτήριο λάκτισμα τότε ήταν το μεταπτυχιακό. Θα σου πω ότι περισσότερο
- 44 ήταν όταν ήρθα στο παραματικό σχολείο και η προσπάθειά μου να κάνω
- 45 πράγματα που εγώ ήθελα να κάνω.
- 46 Σ. Οπότε θεωρείς ότι είναι ένας συνδυασμός; Αν υπάρχει η δυνατότητα να διδαχθεί
- 47 είναι ακόμα καλύτερα για να αναπτυχθεί και μια προσωπική ικανότητα ή διαίσθηση
- 48 που ενδεχομένως υπάρχει...
- 49 Α.Ν. Ναι βέβαια. Αυτό χρειαζόμαστε στην ελληνική εκπαίδευση.
- 50 Σ. Πολύ ωραία. Θεωρείς ότι οι μαθητές και οι καθηγητές σου έχουν καλλιεργήσει
- 51 την ικανότητα να διαβάζουν κριτικά τα κείμενα. Και αν ναι, πώς το συμπεραίνει
- 52 αυτό;
- 53 Α.Ν. Είναι δύσκολο αυτό να απαντηθεί, γιατί ... είναι ένα πρόβλημα
- 54 πολυπαραγοντικό, όταν ολόκληρη η Εκπαίδευση – δεν ξέρω πώς είναι τώρα στο
- 55 Δημοτικό, ίσως ούτε και στο Γυμνάσιο – αλλά όταν όλη η Εκπαίδευση...
- 56 Υπάρχουν κάποια δεδομένα. Η Εκπαίδευση είναι εξετασιοκεντρική. Στις
- 57 εξετάσεις δεν προάγεται η κριτική ανάγνωση, ένα δεδομένο. Ένα δεύτερο
- 58 δεδομένο, όταν τα φροντιστήρια προάγουν μια τυποποίηση της σκέψης. Όταν όλα
- 59 τα μαθήματα, και το ίδιο το σχολείο και οι άλλοι εκπαιδευτικοί δεν προάγουν την
- 60 κριτική σκέψη... δεν υπάρχουν τα μαθήματα που προάγουν την κριτική σκέψη
- 61 στην Ιστορία, στην Πολιτική Επιστήμη. Όταν λοιπόν υπάρχει όλη αυτή η
- 62 περιφέρουσα ατμόσφαιρα, το να προσπαθείς εσύ δοκιμαστικά εγώ έτσι θα διδάξω,
- 63 ξέρες εξορισμού ότι θα είναι λίγα τα αποτελέσματα. Αλλά όμως είναι καλό το
- 64 ότι το έχω προσπαθήσει και αυτό επιταχύνεται εδώ στο παραματικό σχολείο.
- 65 Υπήρχε δηλαδή μια ώσμωση με όλους τους συναδέλφους εδώ. Και με σένα και
- 66 με τον Δημήτρη... και με τα αναλυτικά προγράμματα υπήρξε μια τέτοια ώσμωση
- 67 που βοήθησε ακόμα περισσότερο.
- 68 Σ. Ωραία. Οι μαθητές θεωρείς του Β2 μέσα από αυτή τη διαδικασία, την
- 69 προσπάθεια που κάνεις για να τους καλλιεργήσεις την κριτική σκέψη, μέσα από τον
- 70 διάλογο, τις ανοιχτές ερωτήσεις... όλα αυτά που είπες πριν... έχουν κάποιο
- 71 αποτέλεσμα; Οι μαθητές ανταποκρίνονται, παρά τις δυσκολίες που είπες πριν;
- 72 Α.Ν. Επειδή είναι έξυπνα παιδιά καταλαβαίνω ότι αυτό είναι κάτι χρήσιμο.
- 73 Αλλά επειδή όμως η δύναμη των προηγούμενων πραγμάτων είναι πολύ μεγάλη
- 74 και επειδή ακόμα αυτό δεν έχει γίνει κανόνας, ουσιαστικά το ασπάζονται αλλά
- 75 δεν το κάνουν.
- 76 Σ. Δεν το εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους;

Αναζήτηση πνευματικής ταυτότητας

Ωστόσο, καλύτερα η κριτική ανάγνωση να διδάσκειται

Προσωπικά κινητοποιήθηκε η αναζήτηση της πνευματικής μου ταυτότητας με το μεταπτυχιακό και με τη θητεία μου στο παραματικό σχολείο

Γ

Συνδυασμός διδασκαλίας και προσωπικής ικανότητας

A

Δυσκοιίες καλλιέργειας της κριτικής ανάγνωσης μαθητών – Προτάσεις

Πολυπαραγοντικό πρόβλημα

Η Εκπαίδευση είναι εξετασιοκεντρική και δεν προάγει την κριτική ανάγνωση

Τα φροντιστήρια προάγουν την τυποποίηση της σκέψης

Τα σχολικά μαθήματα και οι εκπαιδευτικοί δεν προάγουν την κριτική σκέψη

Μονάδες δασκάλων προσπαθούν με λίγα αποτελέσματα

Θετική προσπάθεια στο παραματικό σχολείο μέσα από τη συνεργασία με κάποιους συναδέλφους

Γ, Δ

Αναγνώριση χρησιμότητας κριτικής σκέψης από μαθητές Β2

Ωστόσο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν προωθεί την κριτική σκέψη

Δ

77 Α.Ν. Ακριβώς.

78 Σ. Όταν ταθεί όμως κάποιο ανοιχτό ερώτημα, κάποιο κριτικό ερώτημα, παρόλο που
79 δεν έχουν καλλιεργηθεί σε αυτό, απαντάνε;

80 Α.Ν. Απαντάνε.

81 Σ. Οι απαντήσεις που δίνουν;

82 Α.Ν. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι έχουν κριτική ικανότητα αλλά... απλά αυτό...

83 Η Λυδία (γενιά μαθητριάς) λέει ποιος θα τα αξιολογήσει αυτά, την
84 υποκειμενικότητα... Αυτό είναι ένα ζήτημα για τους μαθητές, το οποίο είναι ένα
85 ζήτημα για την αξιολόγηση, είναι ένα ζήτημα δηλαδή ποιος θα τα αξιολογήσει
86 αυτά. Σου λέει ότι εμείς ζέροουμε ένα σύστημα που είναι μετρήσιμο ενώ το άλλο
87 δεν είναι μετρήσιμο. Κατάλαβες;

88 Σ. Πάντως είναι δεκτικοί το να συζητάνε κάποια κείμενα στην τάξη ή αντιδρούν σε
89 αυτό;

90 Α.Ν. Νομίζω ότι τους αρέσει. Εντάξει και αυτή η φουρνιά είναι
91 διαπαιδαγωγημένη στο να συζητάει γενικότερα. Ας πούμε φέτος ανακάλυψε κάτι,
92 το οποίο συνειδητοποίησε, όπως ας πούμε τα κείμενα να παίρνουν θέση σε ένα
93 ζήτημα αλλά το ερώτημα πάνω σε αυτό το ζήτημα να είναι ανοιχτό. Το είδα φέτος
94 σε ένα κείμενο που κάναμε για τη Λάκτα, τη διαφήμιση αυτή, για τα
95 διαφορετικά... Και εκεί είδα ότι οι μαθητές μέσα στην τάξη λέγανε διαφορετικές
96 απόψεις, όπως στη λογοτεχνία δηλαδή. Και αυτό για μένα ήταν αποκαλυπτικό.

97 Σ. Σαν μια εφαρμογή του «ερμηνευτικού διαλόγου» στη Γλώσσα δηλαδή.

98 Α.Ν. Ναι... Πώς δηλαδή θίγει κάποιος ... το κείμενο του Αγγέλη, κάτι για τη
99 Λάκτα που έλεγε, και πώς μετά γίνεται μια ολόκληρη συζήτηση για αυτό που
100 έκανε η συγκεκριμένη εταιρεία ήταν προοδευτικό ή αν ήταν λόγιοι
101 εμπορευματοποίησης που το έκανε.

102 Σ. Οι μαθητές πώς απάντησαν εκεί;

103 Α.Ν. Άλλοι μαθητές υποστήριξαν ... οι περισσότεροι ... ότι ήταν περισσότερο
104 θέμα εμπορευματοποίησης, γιατί θέσαμε και ένα ερώτημα: αυτό θα μπορούσε να
105 το κάνει 10 χρόνια πριν και απάντησαν όλοι όχι γιατί τώρα έχουν γίνει κάποιες
106 πρόοδοι.

107 Σ. Ξβιας δηλαδή την παράμετρο της σύγκρισης;

108 Α.Ν. Ναι βέβαια εγώ από μόνος μου και οδήγησα προς αυτό. Αλλά υπήρχε και η
109 άλλη άποψη ότι ήταν προοδευτικό αυτό που έκανε, γιατί ενισχύει την εικόνα...

110 Ίσως να επηρέασε με την παράμετρο αυτή κάποιους και είπαν αυτό. Στη
111 συζήτηση όμως έγινε αυτό.

112 Σ. Στη συζήτηση αυτή οι μαθητές ήταν πιο δυνατοί πιο ζωντανοί πιο
113 ευαίσθητοποιημένοι πιο ενεργοί από όταν συζητάς με πιο συμβατικό τρόπο για
114 κείμενα, όταν κάνεις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, περίληψη ή κάποιες
115 ασκήσεις;

B

Στάση μαθητών σε κριτικά ερωτήματα

Απαντούν

Δ

Δείχνουν να έχουν κριτική σκέψη

Ωστόσο, φοβούνται την υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση, γιατί η κριτική σκέψη δεν είναι μετρήσιμη

Δ

Οι μαθητές του Β2 συζητούν

Παίρνουν θέση σε ανοιχτό ερώτημα για ένα ζήτημα

Εκφράζουν διαφορετικές απόψεις

Δ

Γίνεται συζήτηση για ένα θέμα

Δ

Παράδειγμα σε κείμενο

Γ, Δ

Αξιοποίηση σύγκρισης

Αν και καθοδηγούμενη σύγκριση έγινε συζήτηση

Κριτικά/ανοιχτά ερωτήματα

116 Α.Ν. Ναι πάντα. Προσπαθώ κάθε φορά... Απλά αυτό το κείμενο ήταν πολύ πιο
117 δυνατό και προκλητικό στη συζήτηση. Σε άλλα όταν προσπαθώ να τους πω... να
118 τους κάνω ερωτήσεις όπως ποιο είναι το επιχείρημα εσύ, να μου εξηγήσουν
119 κάποια παράγραφο ή μια περίοδο και εκεί γίνεται συζήτηση αλλά όχι με τόσο
120 ανοιχτά τα ερωτήματα. Κατάλαβες; Είναι πιο κλειστά εκεί τα ερωτήματα.

121 Σ. Ακριβώς. Υπάρχει ένα πιο δυνατό, ανοιχτό κείμενο, το οποίο να επιτρέπει
122 πολλές, πολλαπλές αναγνώσεις...

123 Α.Ν. Πολλαπλές ερμηνευτικές αναγνώσεις απέναντι σε ένα ερώτημα που βάζει
124 το κείμενο... Γιατί αυτό προάγει περισσότερο... κινητοποιεί την
125 υποκειμενικότητα...

126 Σ. Αυτό το ερώτημα το διατυπώνεις εσύ ή αφήνεις τα παιδιά να το διατυπώσουν και
127 συζητάς μετά...

128 Α.Ν. Αυτό είναι πολύ μεγάλο θέμα... Γιατί έχω κάνει πολλές φορές προσπάθειες
129 να διατυπώσω το ανοιχτό ερώτημα... και επειδή κι εγώ είμαι στη θέση αυτή...
130 πολλοί μαθητές μου λένε ότι δεν είναι σαφές, άλλοι ότι είναι σαφές...

131 Σ. Υπάρχει ένας βαθμός ασάφειας;

132 Α.Ν. Έτσι φαίνεται στην τάξη. Δεν ξέρω αν αυτό τώρα ισχύει... Όσες φορές όμως
133 τα έχω δώσει και σε σένα μου λες ότι είναι σαφή τα ερωτήματα... Προφανώς, αν
134 είναι σαφή και δεν είναι ασαφή, όπως υποστηρίζουν οι μαθητές, σημαίνει ότι οι
135 μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη μέθοδο αυτή. Κατάλαβες; Ότι δηλαδή τα
136 ερωτήματα είναι έτσι και πρέπει να πάρεις εσύ θέση σε αυτό. Απλά έχουν μάθει
137 σε πιο στιλιζαρισμένα ερωτήματα. Κατάλαβες;

138 Σ. Υπάρχει κάτι άλλο που προσέχεις όταν επιλέγεις ένα κείμενο, κάποιο άλλο
139 κριτήριο, πέρα από την ανοιχτότητα του κειμένου και την πολλαπλότητα της
140 ερμηνευτικής ανάγνωσης που μου είπες πριν; Υπάρχει κάποιο άλλο κριτήριο;

141 Α.Ν. Να μιλάει σε μένα βασικά. Να μου προκαλεί εμένα ενδιαφέρον πνευματικό,
142 να με εντριγκάρει. Αν δεν με εντριγκάρει το ύψος, οι απόψεις, αν δεν είναι ως ένα
143 σημείο προκλητικές οι απόψεις, να μου ανατρέπουν αυτά που πιστεύω, να μου
144 ανοίγουν ένα παράθυρο... αν είναι ως πούμε επιβεβαιωτικά... μπορεί να είναι
145 επιβεβαιωτικά της δοχής μου άποψης αλλά να μου δίνουν άλλες δυνατότητες,
146 άλλα στοιχεία στην άποψή μου. Όταν είναι έτσι, τότε μόνο μου αρέσουν τα
147 κείμενα.

148 Σ. Υπάρχει περίπτωση κάποιο κείμενο να αρέσει σε σένα πάρα πολύ και να μην
149 αρέσει στους μαθητές; Δηλαδή η δική σου αντίδραση να είναι διαφορετική από
150 αυτή των μαθητών;

151 Α.Ν. Συμβαίνει αλλά ελάχιστα αυτό. Έτσι νομίζω εγώ.

152 Σ. Συνήθως ταυτίζεσθε.

153 Α.Ν. Ναι, να. Ίσως έχω εκπαιδευτεί σε αυτό το κομμάτι τόσα χρόνια και από τη
154 λογοτεχνία και από τη Γλώσσα.

Καλύτερη η συζήτηση με ανοιχτά ερωτήματα και όχι τόσο με κλειστά όπως να βρουν επιχειρήματα ή σχολιασμός σημείων κ.ά.

Δ

Αξιοποίηση ανοιχτού κειμένου για πολλαπλές αναγνώσεις

Το ερώτημα να τίθεται από το ίδιο το κείμενο – προαγωγή υποκειμενικότητας

B

Προσπαθώ να το διατυπώσω εγώ αλλά πολλοί μαθητές λένε ότι δεν είναι σαφές

Δ

Ενώ είναι σαφές για άλλους (π.χ. για εκπαιδευτικούς)

Μάλλον οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι να παίρνουν θέση σε ένα ανοιχτό ερώτημα

Έχουν μάθει να απαντούν σε κλειστά ερωτήματα

B

Κριτήρια επιλογής κειμένων (ανοιχτότητα, πολλαπλότητα ερμηνευτικής ανάγνωσης)

Πρόκληση ενδιαφέροντος σε μένα
Νέες δυνατότητες στη δική μου άποψη

Δ

Ταύτιση με μαθητές ως προς τη στάση (αρέσκεια) απέναντι σε ένα κείμενο

Γ

Θέμα πείρας να ταυτίζεται η γνώμη μας σε αυτό

155	Σ. Δίνεις λοιπόν ένα κείμενο; Πώς θεωρείς ότι αυτό το κείμενο οι μαθητές... τι	Α	197	Σ. Άρα, χωρίς να τους δίνεις συγκεκριμένα εργαλεία, τους δείχνεις τον τρόπο που	Γ
156	στοιχεία δίνεις εσύ αλλά και πώς οι μαθητές κάνουν κριτική ανάγνωση του		198	διαβάζεις εσύ ένα κείμενο.	
157	κείμενο; Υπάρχουν κάποια εργαλεία στα οποία βασίζονται; Ή διαισθητικά ή τους	Τρόποι ανάπτυξης της κριτικής	199	Α.Ν. Εγώ να.	Χωρίς συγκεκριμένα εργαλεία
158	τα παρέχεις εσύ.	ανάγνωσης των μαθητών -			
		δυσκολίες			
159	Α.Ν. Εγώ αυτό που προσπαθώ να κάνω στα κείμενα είναι να τους επισημαίνω,	Δεν δίνω μεθοδολογία	200	Σ. Μέσα από τις ερωτήσεις σου;	Δ
160	προσπαθώ να τους κάνω ερωτήσεις ως προς τις βασικές απόψεις. Δεν τους δίνω		201	Α.Ν. Ναι μέσα από τις ερωτήσεις μου. Με τον τρόπο που σου είπα πάνω κάτω.	Μέσα από ερωτήσεις
161	ας πούμε μια μεθοδολογία, απλώς πιστεύω ότι μέσα από την ανάγνωση πολλών	Κάνω ερωτήσεις για βασικές	202	Και αν αυτό, γιατί ο άνθρωπος το κατασκεύασε, ποια είναι τα ελαττώματά του.	
162	κείμενων να προσπαθούν να βρίσκουν τα κύρια σημεία και βρίσκοντας τα κύρια	απόψεις			
163	σημεία, αυτό που σου είπα προηγουμένως, να προσπαθούν να απαντούν γιατί το	Με την ανάγνωση πολλών	203	Σ. Θεωρείς ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα για το μάθημα της Γλώσσας ή	Α
164	λέει έτσι και όχι αλλιώς. Αυτό είναι το ερώτημα που τους λέω κάθε φορά. Τι θέλει	κείμενων κατανοούν τι	204	της Λογοτεχνίας, για τα ανθρωπιστικά μαθήματα, επιτρέπει την καλλιέργεια των	Δυσκολία για την ανάπτυξη της
165	ας πούμε να υποστηρίζει;	υποστηρίζει ο συγγραφέας και πώς	205	μαθητών σε αυτό το κομμάτι της κριτικής ανάγνωσης ή όχι;	κριτικής ανάγνωσης στο
		το υποστηρίζει	206	Α.Ν. Όχι γιατί δεν είναι μόνο θέμα... Είναι θέμα κουλτούρας. Η ελληνική	σχολείο (στα ανθρωπιστικά
166	Σ. Υπάρχουν απαντήσεις, οι οποίες σε εκπλήσσουν; Δηλαδή πράγματα που δεν έχεις	Δ	207	κουλτούρα δεν προάγει την κριτική σκέψη. Ή ίσα ίσα προάγει την «παραδοχή	μαθημάτων)
167	σκαρτέϊ, που σου δίνουν άλλες διαστάσεις;		208	κάποιων βεβαιωτήτων», όπως λέει ο Ράμφορ, παρά τη διατύπωση ερωτημάτων.	Δεν προωθείται η κριτική
168	Α.Ν. Ναι. Όταν είναι ανοιχτά τα ερωτήματα να. Παλιότερα οι ερωτήσεις που	Τα ανοιχτά ερωτήματα	209	Όταν βάλεις το ερώτημα γιατί το λέει ο άλλος έτσι και όχι αλλιώς αυτό είναι λίγο	ανάγνωση, λόγω της ελληνικής
169	έκανα ήταν πιο καταγενησμένες. Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις μαθητών που	αναπτύσσουν την αποκλίνουσα	210	κόνηρα στο ρεύμα. Όταν όμως αυτό πρέπει να μπει μέσα στην καρδιά του	κουλτούρας, η οποία δεν προάγει
170	έχουν τόσο αποκλίνουσα σκέψη που μου το ανατρέπουν αυτό που σκέφτομαι. Και	σκέψη κάποιων μαθητών	211	ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί θεραπεύει ένα πρόβλημα της	την κριτική σκέψη αλλά την
171	αυτό είναι πολύ προκλητικό, γιατί υπάρχει πάντα κάποιος, ο οποίος σου ανατρέπει	Πρόβλημα: ο εκπαιδευτικός	212	ελληνικής ταυτότητας, αυτό νομίζω ότι είναι το ιστορικό ζήτημα, κατά τη δομή	αποδοχή βεβαιωτήτων
172	την άποψη. Η Άρτεμις (ψευδώνυμο μαθήτριας) ως πούμε, έχει πολύ αποκλίνουσα	εμμένει σε μια άποψη (θέμα	213	μου άποψη. Δηλαδή πώς θα μπει μέσα από τη Γλώσσα. Μου έκανε τρομερή	Πρόταση για την καλλιέργεια
173	σκέψη και εύστοχη. Μπορεί να διαφέρει από όλη την υπόλοιπη τάξη και σου	διαπαιδαγωγικής)	214	επίπτωση αυτό που, Στάθη, κάναμε και στο debate, που είχαμε δύο λόγους	της κριτικής ανάγνωσης/σκέψης
174	ανατρέπει αυτό που έχεις σκαρτέϊ πιο πριν. Αυτό είναι ένα ζήτημα για τον		215	αντίθετος. Που πρέπει αυτό το πράγμα να είναι το καιρία, νομίζω, στην καρδιά...	Η κριτική σκέψη αναπτύσσεται
175	εκπαιδευτικό. Είναι και ένα πρόβλημα ως προς το μοντέλο που έχουμε		216	Μόνο έτσι αναπτύσσεται η κριτική σκέψη.	βασικά με το debate
176	διαπαιδαγωγηθεί, ότι είναι αυτό και δεν υπάρχει κάτι άλλο.				
177	Σ. Ότι δηλαδή υπάρχει μόνο ένας δρόμος που οδηγεί στην ανάγνωση ενός κειμένου,	Δ	217	Σ. Να υπάρχει αντιπαραθετικός λόγος.	Γ
178	ενώ υπάρχουν περισσότεροι...				
179	Α.Ν. Κάποιος που αμφισβητεί αυτό το πράγμα και, ενώ εσύ έχεις πει κάτι πριν,	Η αμφισβήτηση ή απροσπής	218	Α.Ν. Ναι. Αντικρουόμενες απόψεις, η μια να αναίρει την άλλη και ο μαθητής	Αντιπαραθετικός λόγος με έλεγχο
180	αυτός σου το αμφισβητεί και σου το ανατρέπει. Αυτό είναι ένα πρόβλημα	άποψης του εκπαιδευτικού είναι	219	οφείλει να τσεκάρει ποιο νομίζει ότι είναι το πιο σωστό, να βρει μια μέση οδό.	της ορθής άποψης από τον μαθητή
181	εξουσίας του εκπαιδευτικού.	πρόβλημα εξουσίας	220	Μου έκανε φοβερή επίπτωση αυτό που έλεγε η Αρβέλερ σε μια συνέντευξη της.	Παράδειγμα διδασκαλίας της
			221	μετά από αυτό που κάναμε, που λέει ότι στη Γαλλία, π.χ. στο μάθημα της Ιστορίας	Ιστορίας στην Γαλλία
182	Σ. Εσύ όταν διαβάζεις κριτικά ένα κείμενο... από αυτά που μου είπες περισσότερο	Α	222	τους δίνους, ξέρω για, για το τάδε γεγονός δύο διαφορετικές απόψεις, για το ίδιο	Ο αντιπαραθετικός λόγος δεν έχει
183	λεπτομερείς ως κριτικός αναγνώστης ενός κειμένου, νομίζω ότι το κομμάτι της		223	γεγονός. Όχι μια άποψη. Γιατί έτσι αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα. Και	επικρατήσει στο ελληνικό σχολείο
184	κατανόησης είναι κάτι απλό. Πώς το κάνεις αυτό; Δηλαδή πώς διαβάζεις κριτικά	Προσωπική διαδικασία κριτικής	224	αυτό δεν είναι τυχαίο ότι αυτοί πέρασαν τον διαφορισμό... όχι ότι εμείς δεν	
185	ένα κείμενο; Πάρινες δηλαδή ένα δημοσιογραφικό κείμενο, αυτό του Αγγελή που	ανάγνωσης και μνήμη μαθητών	225	πέρασαμε... αλλά δεν έχει γίνει κανόνας στο ελληνικό σχολείο.	
186	μου είπες. Μπορείς να μου περιγράψεις την κριτική ανάγνωση που κάνεις σε αυτό	σε αυτή			
187	το κείμενο; Πώς το πραγματεύεσαι;	Ανάγνωση ολόκληρου του	226	Σ. Να ρωτήσω και κάτι τελευταίο. Θεωρείς ότι στο σχολείο πρέπει να συζητάμε	Β
		κειμένου	227	επίμαχα, αντιπαραθετικά θέματα, που υπάρχουν δηλαδή αντικρουόμενες απόψεις,	
188	Α.Ν. Πώς το πραγματεύομαι... Την πρώτη φορά το διαβάζω ολόκληρο.	Εντοπισμός κύριων απόψεων	228	που μπορεί να δημιουργήσουν συγκρούσεις μέσα στην τάξη. Αν δηλαδή σε αυτό που	
189	Προσπαθώ να επισημαίνω τις κύριες απόψεις. Ποια είναι η κύρια άποψη του... τις		229	πιστεύει κάποιος, κάποιος άλλος είναι αντίθετος και αυτό μπορεί να εγείρει	
190	περισσότερες φορές αυτό κάνω... και με βάση αυτό προσπαθώ την αρχική του	Έλεγχος επαρκούς τεκμηρίωσης	230	φανατισμό ή ένταση. Τι πιστεύεις γι' αυτό;	
191	θέση να δω αν την έχει τεκμηριώσει μέχρι το τέλος. Δηλαδή αυτό το ερώτημα,	Αρχικής θέσης μέχρι τέλους	231	Α.Ν. Κοίτα. Γενικά είμαι υπέρ. Γενικά όμως πρέπει να έχουμε υπόψη τη	Διδασκαλία αντιπαραθετικών
192	που έχει θέσει ως ζήτημα προβληματισμού στην αρχή, το έχει αναπτύξει, το έχει	Έλεγχος επιχειρημάτων,	232	συγκεκριμένη τάξη, τους συγκεκριμένους μαθητές, πώς το λένε... Θέλει πολύ	θεμάτων με προσοχή ως προς
193	τεκμηριώσει επαρκώς; Και μετά κοιτάω, τι επιχειρήματα χρησιμοποιεί, την	πνευματικότητας, ύψους, γλώσσας	233	μεγάλη προσοχή. Είμαι γενικά υπέρ... αλλά θέλει προσοχή ως προς το εύρος, τον	εύρος, τόπο και μαθητές
194	πνευματικότητα του, το ύψος του, τις λέξεις που χρησιμοποιεί. Αντά.		234	τόπο και την ποιότητα των μαθητών που έχεις. Γιατί έχεις με ανθρώπους να	
195	Σ. Θεωρείς ότι οι μαθητές λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο, όπως εσύ;	Δ	235	κάνεις. Θέλει σιγά σιγά.	
196	Α.Ν. Εγώ προσπαθώ να τους το μεταδώσω...	Δ	236	Σ. Θέλει εξοικείωση...	Γ
		Δίνω το παράδειγμα			

237	A.N. Ναι, ναι. Θέλει σταδιακή εξοικείωση αλλά ... όσο πιο προκλητικά είναι τα	Σταδιακή εξοικείωση
238	ερωτήματα, τόσο πιο ωραία είναι για τα παιδιά... Άμα πας ας πούμε σε ένα	Όσο πιο προκλητικά τα ερωτήματα
239	επαρχιακό σχολείο να τα κάνεις λίγο πιο «λάου-λάου» αυτά τα πράγματα...	τόσο καλύτερα
240	Σ. Γιατί ενδεχομένως να υπάρχουν περισσότερες αντιδράσεις...	Σε μικρότερο βαθμό στην επαρχία
241	A.N. Ναι. Γι' αυτό...	Δ
242	Σ. Είμαστε πιο συνηθισμένοι εμείς στα αστικά κέντρα στην αποδοχή της	Περισσότερες αντιδράσεις στην
243	διαφορετικότητας...	επαρχία
244	A.N. Ναι. Της άλλης άποψης.	Δ
245	Σ. Ευχαριστώ πολύ.	Στα αστικά κέντρα είμαστε πιο
246	A.N. Παρακαλώ.....	συνηθισμένοι στην αποδοχή του
		διαφορετικού
		<i>Ολοκλήρωση συνέντευξης</i>

*Οι ερωτήσεις/παρεμβάσεις του συνεντευκτήτη κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

A. Προσχεδιασμένη ερώτηση [εισαγωγή των βασικών θεμάτων της συνέντευξης]

B. Αυθόρμητη ερώτηση [εισαγωγή νέου θέματος]

Γ. Ανακεφαλαίωση-αναδιατύπωση [σύννοψη απόψεων, έλεγχος κατανόησης απόψεων]

Δ. Βολιδοσκόπηση [επεξηγήσεις, παρακίνηση για πρόσθετη ανάπτυξη ή έκφραση συμφωνίας/διαφωνίας]

Ε. προσωπική άποψη [καθοδήγηση προς την άποψη που εκφράζει ο συνεντευκτήτης]

Οι παραπάνω κατηγορίες επισημαίνονται στο κείμενο της θεματικής ανάλυσης (A,B,Γ,Δ,Ε)

Μόνο η κατηγορία Ε σχετίζεται με την καθοδήγηση του συνεντευξιζόμενου από τον συνεντευκτήτη

Στη συνέντευξη καλύφθηκαν όλες οι προσχεδιασμένες ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα, «Πρωτόκολλο ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης»)

3. Πρωτόκολλο ημιδομημένων ομαδικών συνεντεύξεων/συζητήσεων

Χώρος: σχολική τάξη

Χρόνος: όση ώρα χρειαστεί σε μια διδακτική ώρα του ωρολογίου προγράμματος

Συνεντευκτής: διδάσκων-εκπαιδευτικός του σχολείου (διαφορετικός από τον ερευνητή)

Συνεντευξιζόμενοι: οι παρόντες μαθητές/τριες των πειραματικών τμημάτων (B1 και B3)

Αξονες/ερωτήσεις προς τους μαθητές/τριες:

1. Τι σημαίνει για σας να διαβάζετε κριτικά ένα κείμενο;
2. Θεωρείτε ότι η κριτική ανάγνωση των κειμένων πρέπει να διδάσκεται συστηματικά στο σχολείο ή είναι θέμα διαίσθησης/ προσωπικής ικανότητας;
3. Η διδασκαλία και η αξιοποίηση των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης θεωρείτε ότι άλλαξε την οπτική σας για τον τρόπο που διαβάζετε ένα κείμενο; Αν ναι, σε τι την άλλαξε;
4. Θεωρείτε ότι η εφαρμογή των στρατηγικών της κριτικής ανάγνωσης σας κινητοποίησε το ενδιαφέρον ως προς την επεξεργασία των κειμένων; Γιατί;
5. Παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις που δώσατε στα ερωτηματολόγια και από τα τετράδιά σας ότι οι περισσότεροι δεν επιλέγετε, όταν διαβάζετε ένα κείμενο ή μετά την ανάγνωσή του, να κρατάτε σημειώσεις ή να φτιάχνετε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες. Γιατί λειτουργείτε έτσι; Ποιοι είναι οι λόγοι;
6. Για εσάς που κρατάτε σημειώσεις, φτιάχνετε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες. Γιατί λειτουργείτε με αυτόν τον τρόπο. Ποιοι είναι οι λόγοι;
7. Υπάρχουν στρατηγικές από αυτές που μελετήσατε οι οποίες σας δυσκολεύουν να τις εφαρμόσετε, παρόλο που τις θεωρείτε χρήσιμες για την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου; Ποιες είναι αυτές; Γιατί σας δυσκολεύουν;
8. Θα αλλάζατε κάτι στη διδασκαλία των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης; Υπάρχει κάποιο θέμα που σας απασχολεί σχετικά με την εφαρμογή τους εντός ή εκτός σχολείου κάθε φορά που μελετάτε κείμενα; Κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε;

Οδηγίες για τον συνεντευκτή:

1. Κάνω τις παραπάνω ερωτήσεις με τη σειρά που θεωρώ καταλληλότερη στη συζήτηση
2. Αποφεύγω καθοδηγητικές ερωτήσεις
3. Δεν προκαταβάλλω τη γνώμη των μαθητών εκφράζοντας δικές μου απόψεις
4. Ανακεφαλαιώνω τις απόψεις των μαθητών, ζητώ διευκρινίσεις ή επεξηγήσεις με ερωτήσεις του τύπου: *Γιατί το λες αυτό; Τι εννοείς; Μπορείς να πεις περισσότερα γι' αυτό κ.ά.*
5. Προσπαθώ να κινητοποιήσω όσο γίνεται περισσότερους ρωτώντας όλη την τάξη, χωρίς όμως να πιέζω
6. Προωθώ τον διάλογο με ερωτήσεις όπως: *Οι υπόλοιποι συμφωνείτε; Τι λέτε εσείς γι' αυτό; κ.ά.*

4. Κείμενα των ομαδικών συνεντεύξεων/ συζητήσεων

α) Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση Ι

Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση (I)

Τμήμα: Β1

Συνεντευκτής: εκπαιδευτικός-διδάσκων στο σχολείο

Ημερομηνία υλοποίησης: 09/05/2019

Παρόντες μαθητές στη συνέντευξη/συζήτηση: 23

Συμμετέχοντες μαθητές στη συνέντευξη/συζήτηση: 16

Διάρκεια συνέντευξης/συζήτησης: 18'25''

(Σ = συνεντευκτής/ Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδώνυμων σε Παράρτημα))

απομαγνητοφωνημένο κείμενο	θεματική ανάλυση*	
1 Σ. 09/05/2019. Το υλικό από την απομαγνητοφώνηση θα αξιοποιηθεί για τις		
2 ανάγκες της έρευνας. Οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών θα καταγραφούν		
3 ανώνυμα και τα στοιχεία τους είναι εμπιστευτικά... Τι σημαίνει για σας να		
4 διαβάζετε κριτικά ένα κείμενο; Ποιος θέλει να απαντήσει; Έλα πις.		
5 Μαρία: Σημαίνει, αφού κάναμε την ανάγνωση ενός κειμένου, να αξιολογούμε		
6 αρχικά το πόσο «έμπιστο» είναι ... αξιόπιστο, τις απόψεις του συγγραφέα, να		
7 κρίνουμε αυτά που λέει βάσει της δικιάς μας λογικής. Αυτό.		
8 Σ. Ναι... Πες...		
9 Ελένη: Για μένα είναι, επίσης, να κοιτάμε και τα «κρυμμένα» νοήματα, να μην		
10 «κουλάρω» μόνο σε αυτό που βλέπουμε αλλά και πίσω από τις λέξεις. Αυτό.		
11 Σ. Πισω από τις λέξεις.		
12 Κατερίνα: Να βλέπουμε οτιδήποτε δεν είναι πολύ ξεκάθαρο, δηλαδή να		
13 σκεφτόμαστε ποιος το έγραψε, με ποιον σκοπό, ποιος θέλει να επηρεάσει, σε		
14 ποιους απευθύνεται, γενικώς οποιοδήποτε στοιχεία κρυμμένα μπορούμε να		
15 λάβουμε από τη μορφή, το λεξιλόγιο, τα πρόσωπα, τα ρήματα.		
16 Σ. Πολύ ωραία. Άλλος: Θέλει να πει άλλος κάτι άλλο;		
17 Γιώργος: Επιπλέον, να αξιολογούμε κατά πόσον είναι τεκμηριωμένη η άποψη		
18 που εκφράζει ο συγγραφέας του κειμένου και αν την αιτιολογεί με συγκεκριμένα		
19 επιχειρήματα.		
20 Σ. Ευχαριστώ. Άλλος: Κανένας άλλος... Η επόμενη μου ερώτηση είναι η ερώση:		
21 Θεωρείται ότι η κριτική ανάγνωση των κειμένων πρέπει να διδάσκεται συστηματικά		
22 στο σχολείο ή είναι θέμα προσωπικής ικανότητας ή διάθεσης; Λέγε...		
23 Μαρία: Θεωρώ ότι πρέπει να διδάσκεται αλλά σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες		
24 μεθόδους που μαθαίνουμε κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, επειδή είναι πολύ		
25 σημαντικό γενικότερα στη ζωή μας, όταν διαβάζουμε ένα κείμενο να μπορούμε		
26 να το αξιολογήσουμε.		
27 Σ. Ναι...		
28 Βάσω: Επίσης, πρέπει να διδάσκεται, γιατί κάνει το μάθημα πολύ περισσότερο		Διδασκαλία, γιατί το μάθημα
29 ενδιαφέρον από αυτή την απόρροια παπαγαλία που απλά διαβάζουμε τα κείμενα.		γίνεται πιο ενδιαφέρον
30 Σοφία: Πρέπει να διδάσκεται γιατί είναι πάρα πολύ χρήσιμο για τους μαθητές		
31 που θα γίνουν μελλοντικοί πολίτες να μην παραπληροφορούνται από ό,τι		Διδασκαλία, γιατί αποτρέπει
32 διαβάζουν και να μην γίνονται έρμια συμπερόντων, αυτών που θέλουν να		παραπληροφόρηση μαθητών-
33 περάσουν την άποψη τους μέσα από κείμενα.		μελλοντικών πολιτών
34 Σ. Άλλος: Λέγε...		Δ
35 Γιάννης: Επιπλέον είναι και η εποχή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης είναι πολύ		Αντίσταση στην επίδραση των
36 πιο σημαντικό αυτή τη στιγμή να μην μας επηρεάζει η επίδραση που ασκούν πάνω		ΜΜΕ
37 μας, μέσω της τηλεόρασης ή οποιουδήποτε μέσου.		
38 Σ. Ναι...		Δ
39 Κόστας: Αλλά αν διδάσκονται εγώ πιστεύω ότι πρέπει να διδάσκονται λίγο πιο		Είδος κειμένων για
40 καινούργιοι τύποι κειμένων και όχι μόνο τα παλιά, ως ποίμα αυτά που έχουμε		διδασκαλία/κριτική ανάγνωση
41 κάνει με τον Κ. Λουτσουάκο, τέτοιου είδους κείμενα.		Διδασκαλία νέων τύπων κειμένων
42 Σ. Τι είδους κείμενα για να καταλάβω.		(όπως αυτά με τα οποία
43 Κόστας: Κείμενα τα οποία έχουν φωτογραφίες μέσα, ιστοσελίδες και τέτοια.		ασοληθήκαμε στην έρευνα)
44 Σ. Ναι...		Δ
45 Γιάννης: Εγώ πιστεύω οποιαδήποτε κείμενα. Διαφωνώ με τον Κόστα.		Πολιτροπικά
46 Σ. Άλλος: Επόμενη ερώτηση: Η διδασκαλία των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης		Δ
47 θεωρείται ότι αλλάζει την οπτική σας για τον τρόπο που διαβάζετε ένα κείμενο; Αν		Οποιαδήποτε κείμενα όχι μόνο
48 ναι σε τι την αλλάζει; Λέγε, Νίκο...		πολιτροπικά
49 Νίκο: Σίγουρα την αλλάζει, γιατί τώρα έχουμε κάποιες μεθόδους, κάποιους		Α
50 άξονες με τους οποίους αξιολογούμε ένα κείμενο και όχι απλά το διαβάζουμε και		Αλλαγή οπτικής στην ανάγνωση
51 γενικά έχουμε μια εντύπωση για το κείμενο.		των κειμένων με τη διδασκαλία
52 Σ. Άλλος: Ναι...		των Σ.Κ.Α.Κ.
53 Παναγιώτα: Βασικά, έτσι κι αλλιώς θα το αξιολογούσαμε κάπως. Απλά όταν μας		Αλλαγή οπτικής, γιατί υπάρχουν
54 δίδονται οι μέθοδοι, το κάνουμε πιο συνειδητά και ενδεχομένως πιο		άξονες αξιολόγησης του κειμένου
55 κατευθυνόμενα. Δηλαδή θα σκεφτούμε κατευθύνει τι πρέπει να κάνουμε. Ενώ αν		και όχι μια γενική εντύπωση
56 είμαστε μόνοι μας μπορεί να γυθούμε μέσα στις πολλές πληροφορίες και στα		Δ
57 πολλά ερεθίσματα που έχει το κείμενο.		Συνειδητή αξιολόγηση του
58 Σ. Ναι...		κειμένου και κατευθυνόμενη με τη
59 Σοφία: Σίγουρα και όταν διαβάζαμε ένα κείμενο πριν τη διδασκαλία αυτή ξέραμε		χρήση στρατηγικών
60 πώς να το διαβάζουμε κριτικά. Τώρα όμως μαθαίνουμε και άλλες μεθόδους που		Αποτροπή από το να γυθούμε στις
61 μπορεί να μην είχαμε σκεφτεί και τώρα να λαμβάνουμε υπόψη μας.		πολλές πληροφορίες του κειμένου
62 Σ. Ωραία. Η επόμενη ερώτηση: Θεωρείται ότι η εφαρμογή των στρατηγικών της		Δ
63 κριτικής ανάγνωσης σας κινητοποίησε να ενδιαφέρον ως προς την επεξεργασία των		Επίγνωση της κριτικής ανάγνωσης
64 κειμένων; Γιατί;		του κειμένου και πριν τη
		διδασκαλία των στρατηγικών
		Ωστόσο, μετά τη διδασκαλία των
		στρατηγικών σκεφτόμαστε και
		άλλες μεθόδους κριτικής
		ανάγνωσης;
		Α
		Κινητοποίηση ενδιαφέροντος για
		την επεξεργασία κειμένων

<p>65 Αγγελική: Θεωρώ ότι ίσως ήταν πιο βορετό στα πλαίσια της τάξης να εφαρμόζεις 66 κάποιες στρατηγικές και μερικές φορές κουραζόμαστε, άμα το κάνουμε συνέχεια, 67 αλλά σίγουρα ήταν κίνητρο αυτό που βγάλαμε στο τέλος, γιατί ανακαλύπτουμε 68 πράγματα που δεν τα βλέπαμε με μια πρώτη ματιά, οπότε σίγουρα, ξέρα γα, μόνο 69 που αλλάζει η οπτική σου και βλέπεις διαφορετικά ένα κείμενο, σίγουρα έχει 70 ενδιάμεσον αυτή τη διαδικασία.</p> <p>71 Σ. Άλλος: Ναι... Λέγε...</p> <p>72 Δημήτρης: Ναι πράγματι ισχύει αυτό, γιατί είναι ένας διαφορετικός τρόπος το να 73 επεξεργάζομαστε ένα κείμενο από ό,τι έχουμε συνηθίσει όλα αυτά τα χρόνια στο 74 σχολείο, οπότε ακολουθούμε μια σπάνια μεθοδολογία. Ενώ τώρα είχαμε μια 75 διαφορετική προσέγγιση στο κείμενο, με μια διαφορετική τελείως φιλοσοφία.</p> <p>76 Σ. Άλλος: Παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις που δόσατε στα τετράδιά σας και στα 77 εργασματολόγια που συμπληρώσατε ότι οι περισσότεροι δεν επιλέγετε όταν 78 διαβάζετε ένα κείμενο ή μετά την ανάγνωση του να κρατάτε σημειώσεις ή να 79 φτιάχνετε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες; Γιατί λειτουργείτε έτσι; Ποιοι είναι οι 80 λόγοι;</p> <p>81 Γεωργία: Ο λόγος που εγώ δεν προτιμώ αυτούς τους πίνακες, τους χάρτες κτλ. 82 είναι γιατί νομίζω ότι είναι αρκετά χρονοβόρο και ακριβός όπας είτε και ο 83 Γιάννης ότι ζούμε σε μια εποχή με τα Μέσα και αυτά... και είναι ο γρήγορος 84 τρόπος ζωής. Οπότε διαβάζουμε ένα κείμενο, το οποίο δεν θα το ξαναδούμε και 85 είναι και δύσκολο να το ξαναβρούμε, γιατί θα έχουν έρθει και άλλες καινούργιες 86 πληροφορίες. Οπότε αν ξέρεις ότι υπάρχουν 3-4 μέθοδοι που μπορείς να το κάνεις 87 από πριν την ώρα που διαβάζεις και μετά, το να νιάξεις για τον αρθογράφο, τον 88 συγγραφέα ή ό,τι είναι... τότε σου είναι πιο εύκολο, εκείνη τη στιγμή βλέπεις 89 εκείνο το άρθρο είναι αντικειμενικό ή δεν είναι. Δεν χρειάζεται μετά επιπλέον 90 δουλειά που θα σου πάρει περισσότερο χρόνο.</p> <p>91 Σ. Οραία Άλλος: Ναι...</p> <p>92 Δήμητρα: Απλά και η κριτική ανάγνωση είναι ένα μέρος της επεξεργασίας του 93 κειμένου. Οπότε αυτή θεωρώ ότι είναι μια πτυχή που με τον καιρό θα μας γίνει 94 σαν δεύτερη φύση και θα την κάνουμε αμέσως στο κείμενο. Οπότε το να 95 χρειάζεται να πούμε ότι τώρα κάνω κριτική ανάγνωση δεν είναι κάτι που θα είναι 96 εφικτό, γιατί στην πορεία θα γίνεται ασυνείδητα.</p> <p>97 Σ. Καταλαβαίνω τι λες... Άλλος... Πάω στην επόμενη ερώτηση; Για σας που 98 κρατάτε σημειώσεις, φτιάχνετε πίνακες ή φτιάχνετε εννοιολογικούς χάρτες, γιατί 99 λειτουργείτε με αυτόν τον τρόπο; Ποιοι είναι οι λόγοι; Είναι κάποιος που...</p> <p>100 Μαρία: Εγώ στα περισσότερα κείμενα, τα οποία δουλέψαμε δεν λειτουργήσα με 101 αυτόν τον τρόπο αλλά καταλαβαίνω ότι είναι μια καλή τεχνική, επειδή ... 102 ιδιαίτερα όταν το κείμενο έχει πολλές έννοιες και περίπλοκα νοήματα είναι καλό 103 να καταγράφεις τα σημαντικά, ώστε μετά να μπορείς να προσανατολιστείς πιο 104 εύκολα σε αυτό που θα κρίνεις.</p> <p>105 Σ. Πιστεύεις ότι αυτό είναι για μεγάλη έκταση κείμενα;</p>	<p>Βασική και κουραστική η επανάληψη της εφαρμογής των στρατηγικών στην τάξη</p> <p>Οστόσο, κίνητρο για ανακάλυψη πραγμάτων που δεν τα παρατηρείς αρχικά</p> <p>Αλλαγή οπτικής για το κείμενο</p> <p>Ενδιάμεσου διαδικασία</p> <p>Δ</p> <p>Διαφορετικός τρόπος από αυτόν που έχουμε συνηθίσει στο σχολείο</p> <p>Διαφορετική προσέγγιση και φιλοσοφία</p> <p>Α</p> <p>Αιτιολόγηση επιλογών για τις Σ.Κ.Α.Κ.</p> <p>Χρόνος</p> <p>Οι σημειώσεις, πίνακες, εννοιολογικοί χάρτες είναι χρονοβόρα διαδικασία</p> <p>Γρήγορη ανάγνωση του κειμένου με πολλές νέες πληροφορίες</p> <p>Πιο εύκολο αν γνωρίζεις στρατηγικές π.χ. να νιάξεις για τον συγγραφέα, γιατί αξιολογείς την αντικειμενικότητα του κειμένου αμέσως, χωρίς να φρονιάξεις χρόνο</p> <p>Δ</p> <p>Η κριτική ανάγνωση είναι μέρος της επεξεργασίας του κειμένου</p> <p>Με την εξάσκηση θα γίνεται ασυνείδητα και αυτόματα</p> <p>Χρησιμότητα</p> <p>Α</p> <p>Κατανόηση χρησιμότητας της τεχνικής των σημειώσεων, πινάκων κλπ., αν και δεν τη χρησιμοποιώ</p> <p>Αποτελεσματική τεχνική σε κείμενα με περίπλοκα νοήματα</p> <p>Προσανατολίζεσαι πιο εύκολα στην αξιολόγηση πληροφοριών</p> <p>Δ</p>	<p>106 Μαρία: Πιστεύω ότι σε μια διαφήμιση δεν είναι απαραίτητο να σημειώσεις όλα 107 τα νοήματα που θέλει να παράσει, γιατί μπορείς να τα κρατήσεις στο μυαλό σου 108 και να κάνεις την κριτική ανάγνωση χωρίς σημειώσεις.</p> <p>109 Σοφία: Βασικά εμένα μερικές φορές μπορεί να μην είναι πολύ ξεκάθαρα στο 110 μυαλό μου και να μπορώ να έρχομαι γρήγορα σε αυτά, οπότε το να κάνω κάποιες 111 σημειώσεις δίπλα στο κείμενο ή πάνω στο κείμενο με βοηθάει πολύ περισσότερο.</p> <p>112 Άννα: Εμένα προσωπικά οι σημειώσεις με βοηθάνε ας πούμε όταν έχω ένα 113 κείμενο, κυρίως μεγάλο κείμενο, αλλά και σε μικρά κείμενα, το να κυκλώσεις 114 απλά λέξεις κλειδιά ή να υπογραμμίσεις κάτι σημαντικό ή κάποιες να κάνεις μια 115 σημείωση πάνω στο κείμενο, μερικές φορές όταν θέλεις να σκεφτείς και να 116 τεκμηριώσεις την άποψή σου όταν πας και το κοτάς δεν θυμάσαι πώς είχες 117 σκεφτεί εκείνη τη στιγμή. Οπότε αν με βελιάει η κάποιες σημειώσεις έτσι πολύ 118 συνοπτικά τη σκέψη σου, σε βοηθάει μετά να το θυμάσαι και να το πεις πιο 119 εύκολα.</p> <p>120 Σ. Παναγιώτα...</p> <p>121 Παναγιώτα: Νομίζω ότι οι σημειώσεις οι συγκεκριμένες, αντίθετα από την 122 υπογράμμιση ή τους κύκλους βοηθάνε να είναι ξεκάθαρες οι νοηματικές σχέσεις, 123 πώς από το ένα πήγα στο άλλο, τι συμπέρασμα έβγαλα, και αυτό που είπε η Άννα 124 ότι θυμάσαι ξεκάθαρα τα πορίσματά σου ενώ μπορεί άμα απλά το είχες 125 υπογραμμίσει να μην θυμάσαι τι είχες σκεφτεί και γιατί το είχες υπογραμμίσει.</p> <p>126 Σ. Άλλος: Υπάρχουν στρατηγικές από αυτές που μελετήσατε, οι οποίες σας 127 δυσκολεύουν να τις εφαρμόσετε, παρόλο που τις θεωρείτε χρήσιμες για την κριτική 128 ανάγνωση ενός κειμένου; Ποιες είναι αυτές και γιατί σας δυσκολεύουν;</p> <p>129 Κόστας: Είναι δύο αυτές που με δυσκολεύουν. Σχετικά τουλάχιστον. Η μια είναι 130 η υπογράμμιση που πιστεύω δηλαδή ότι για να υπογραμμίσω τα σωστά πράγματα 131 πρέπει να είναι η δεύτερη, τρίτη φορά που θα το διαβάσω... δηλαδή επιτόπου δεν 132 μου αρέσει και γίνονται από τη ροή του κειμένου. Και επιπλέον, το δεύτερο είναι 133 αυτό που είπαμε πριν με τις σημειώσεις. Πιστεύω προφανώς ότι βοηθάει αλλά 134 επειδή είναι πολύ χρονοβόρο γι' αυτό δεν μπορώ να το εφαρμόσω.</p> <p>135 Σ. Άλλος: Ναι...</p> <p>136 Μαρία: Εμένα με δυσκόλεψε να διερευνώ την ταυτότητα του συγγραφέα ή του 137 σχεδιαστή, γιατί δεν μπορείς να βρεις πάντα πληροφορίες για αυτόν που έχει 138 γράψει ή έχει σχεδιάσει το κείμενο. Οπότε ή ακόμα και να βρεις δεν μπορείς 139 απόλυτα 100% να βασιστείς και να εμπιστευτείς τον συγγραφέα.</p> <p>140 Σ. Να σε ρωτήσω κάτι, Μαρία, σε αυτό που λες. Θεωρείς ότι αν διαβάσεις το 141 κείμενο δεν θα καταλάβεις κάτι για την ταυτότητα του συγγραφέα;</p> <p>142 Μαρία: Ναι. Αυτό ναι. Απλά ήταν η συγκεκριμένη τεχνική να ψάχνουμε για τον 143 συγγραφέα και να τον αξιολογούμε γι' αυτό.</p> <p>144 Σ. Αλλά και από το ίδιο το κείμενο δεν καταλαβαίνεις;</p>	<p>Σε διαφήμιση δεν είναι αναγκαίο να σημειώσεις για να κρίνεις</p> <p>Κρατάς σημειώσεις στο μυαλό σου</p> <p>Κάνω κάποιες σημειώσεις δίπλα ή πάνω στο κείμενο, γιατί γίνονται στο μυαλό μου πιο ξεκάθαρα τα νοήματα</p> <p>Βοηθητικές οι σημειώσεις για μεγάλα κείμενα</p> <p>Στα μικρά κείμενα κυκλώνω, υπογραμμίζω ή σημειώνω πάνω στο κείμενο για να τεκμηριώσω την άποψή μου και να θυμάμαι τι σκέφτηκα</p> <p>Συνοπτικές σημειώσεις</p> <p>Δ</p> <p>Οι σημειώσεις βοηθούν να γίνουν ξεκάθαρες οι νοηματικές σχέσεις (άλληλοχία νοημάτων)</p> <p>Η υπογράμμιση δεν βοηθά να θυμάσαι τις σκέψεις σου</p> <p>Α</p> <p>Δυσκολίες εφαρμογής των Σ.Κ.Α.Κ.</p> <p>Η υπογράμμιση, γιατί θέλω να το διαβάσω πολλές φορές για να υπογραμμίσω τα σωστά πράγματα και γιατί υπογραμμίζοντας χάνω τη ροή του κειμένου</p> <p>Οι σημειώσεις, γιατί είναι χρονοβόρες</p> <p>Δ</p> <p>Η διερεύνηση της ταυτότητας του σχεδιαστή του κειμένου, γιατί είναι δύσκολο να βρεις πληροφορίες γι' αυτόν και αν βρεις μπορεί να μην είναι αξιόπιστες</p> <p>Ε</p> <p>Κατανόηση ταυτότητας του συγγραφέα από την ανάγνωση</p> <p>Ήταν μια από τις τεχνικές</p> <p>Ε</p>
---	---	---	--

145 **Μαρία:** Ναι. Οπότε είναι ίσως περιττό αν δεν είναι πολύ γνωστός αυτός που το
 146 έχει γράψει ή έχει σχεδιάσει τη διαφήμιση.

147 **Σ. Ναι, Παναγιώτα...**

148 **Παναγιώτα:** Μερικές φορές καλούμαστε να «μαντένουμε» την πεποίθηση που
 149 θα είχε ο σχεδιαστής ή ο συγγραφέας για το θέμα το οποίο έγραψε και νομίζω ότι
 150 είναι δύσκολο να ξεχωρίσεις την υπερβολική άποψη που εκφράζεται από τη
 151 χιουμοριστικά εκφρασμένη, δηλαδή αν κάποιος είναι εξτρεμιστής, είναι στα
 152 άκρα, και κάποιος είναι ορθολογικός αλλά εκφράζει χιουμοριστικά και ειρωνικά
 153 την εξτρεμιστική άποψη θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολος ο διαχωρισμός, γιατί
 154 πρέπει να είσαι πολύ καλά ενημερωμένος για το θέμα για το οποίο μιλάει για να
 155 τον καταλάβεις και επειδή συνήθως δεν έχουμε τόσο βαθιά ενημέρωση για τα
 156 θέματα της σύγχρονης επικαιρότητας.

157 **Σ. Βέβαια λες ένα παράδειγμα πολύ συγκεκριμένο Παναγιώτα γιατί ζήρες είναι**
 158 **πολύ δύσκολο να βρεις πολύ έξυπνα, χιουμοριστικά κείμενα, αλλά αφού το λες**
 159 **μπορώ να σου δείξω ένα που διάβασα την Κυριακή και έχει πολύ ενδιαφέρον.**
 160 **Άλλος: Ωραία. Πάω στο επόμενο ερώτημα. Θα αλλάξατε κάτι στη διδασκαλία των**
 161 **στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης; Υπάρχει κάποιο θέμα που σας απασχολεί**
 162 **σχετικά με την εφαρμογή τους εντός ή εκτός σχολείου κάθε φορά που μελετάτε**
 163 **κείμενα; Κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε;**

164 **Βασίλης:** Βασικά εγώ εκείνο που θα άλλαζα, και το είπαμε αρκετές φορές, είναι
 165 ότι οι στρατηγικές ήταν πάρα πολλές, σε 4 ομάδες, ενώ στην πραγματικότητα
 166 πολλές φορές ήταν το ίδιο πράγμα, απλά αλλαγμένη λίγο η σειρά των λέξεων και
 167 ήταν, και καλά, μια άλλη στρατηγική, και όταν ας πούμε τις χρησιμοποιού, που
 168 δεν έχει χρειαστεί μέχρι τώρα, αλλά αν τις χρησιμοποιούσα πάλι θα κατέληγα σε
 169 5 από όσες έμαθα, ένα μικρό μέρος από αυτές που είχαμε να μάθουμε...

170 **Σ. Να σε ρωτήσω κάτι σε αυτό που λες. Ποιες συγκεκριμένες από τις μεθόδους;**

171 **Βασίλης:** Τα ρήματα, δηλαδή το... λάθος... το πρόσωπο, ο χρόνος, η εγκλιση
 172 κλπ για τις εικόνες, το οποίο βέβαια όλοι μας νομίζω ότι είχαμε μια δυσκολία.

173 **Σ. Δεν ξέρετε πώς να τις επεξεργαστείτε. Αν καταλαβαίνω καλά; Άλλο;**

174 **Βασίλης:** η σιζή, αυτά κυρίως, και άμα έχει πώς το λένε, παραπομπή, αν είναι
 175 επώνυμο το κείμενο και άμα λέει από ποια εφημερίδα είναι κλπ.

176 **Σ. Και στις δύο ερωτήσεις θέλεις να απαντήσει κάποιος; Τόσο στην πρώτη όσο και**
 177 **στη δεύτερη που μου δημοσηγήθηκε από την απάντηση του Βασίλη; Τις**
 178 **επαναλαμβάνω... Τι συγκεκριμένα;**

179 **Σοφία:** Αυτό που μου έμεινε εμένα βασικά είναι να ψάχνω να βρω τα πρόσωπα
 180 που δεν υπάρχουν στο κείμενο αλλά κρύβονται και κάνει αναφορές πολλές φορές
 181 ο συγγραφέας και τα ίδια δεν μπορούν να απαντήσουν και ουσιαστικά υποννοεί
 182 πράγματα για αυτά και να δα αν όντως ισχύει αυτό που είπε ή όχι.

183 **Σ. Κάτι άλλο; Ναι...**

Τίσος να είναι περιττή η περική
 αυτή αν δεν είναι γνωστός ο
 σχεδιαστής;

Δ

Δύσκολη η στρατηγική να
 «μαντένουμε» την πεποίθηση του
 σχεδιαστή για το θέμα του

Δυσκολία αν εκφράζεται κάποιος
 υπερβολικά και είναι ακραίος ή
 κάνει χιούμορ

Λείπει η βαθιά ενημέρωση για
 θέματα της επικαιρότητας

Α

Οι στρατηγικές ήταν πάρα πολλές
 με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ
 τους

Προτάσεις για αλλαγές στον
τρόπο διδασκαλίας των Σ.Κ.Α.Κ
και στην εφαρμογή τους - οι πιο
σημαντικές Σ.Κ.Α.Κ.

Θα κατέληγα σε λίγες από αυτές

Δ

Συγκράτηση:
 Γλωσσικά στοιχεία (ρήματα,
 πρόσωπα, χρόνοι, εγκλίσεις)

Δ

Ερμηγεία εικόνων (πολιτροπικών
 κειμένων)

Σιζή, παραπομπές, επωνυμία
 μέσου δημοσίευσης και συγγραφέα

Δ

Αναζήτηση προσώπων που
 αποσιωπώνται στο κείμενο

Πρόσωπα που δεν μιλούν αλλά
 μιλάει ο συγγραφέας γι' αυτά

Δ

184 **Άννα:** Εγώ ήθελα να πο ότι ας πούμε στον τρόπο που διαγράψαμε την κριτική
 185 ανάγνωση, το είχαμε πει και στον κ. Λεουτσάκο, στην αρχή τα κείμενα που έδινε,
 186 το πρώτο κείμενο που μας έδωσε, ήταν πολλά και έπρεπε να εφαρμόσουμε σε όλα
 187 αυτά τα κείμενα, ήταν 4 νομίζω, όλες τις στρατηγικές και από τις 4 ομάδες, που
 188 επειδή ήταν πάρα πολλά τα κείμενα ήταν πολύ χρονοβόρο και δεν μπορούσαμε
 189 να το ολοκληρώσουμε ούτε καν σε 4 διδακτικές ώρες. Οπότε πιστεύω ότι θα ήταν
 190 πιο ιδανικό να αφοσιωνόμασταν μόνο σε ένα κείμενο, όπως κάναμε στο τέλος,
 191 που είχαμε μάθει τις στρατηγικές, που κυλόσε πολύ πιο ομαλά. Και εγώ πιστεύω
 192 ότι οι στρατηγικές που θα μου μείνουν περισσότερο από όλες είναι όσες αφορούν
 193 τον συγγραφέα, γιατί ας πούμε εγώ όσα κείμενα διάβαζα πριν κάνουμε αυτό δεν
 194 είχα σκεφτεί να δω τι είναι ο συγγραφέας, από που έρχεται, τις απόψεις του... Και
 195 αυτό που είπε η Σοφία για τα πρόσωπα που κρύβονται ...

196 **Σ. Που δεν αναφέρονται, που αποσιωπώνται σε ένα κείμενο ουσιαστικά...**

197 **Άννα:** Ναι... που αναφέρει πράγματα ο συγγραφέας γι' αυτούς αλλά δεν ακούμε
 198 την άποψη τους.

199 **Σ. Θέλει κάποιος άλλος/για πει κάτι; Όχι; Κάτι να συζητήσουμε να πείτε,**

Δυσκολία διδακτικής εφαρμογής:
 Πολλά κείμενα στην προκαταρκτική
 φάση

Χρονοβόρα και κουραστική
 διαδικασία

Προτάσεις - σημαντικές Σ.Κ.Α.Κ.

Καλύτερα κριτική ανάγνωση ενός
 μόνο κειμένου, όπως κάναμε στο
 τέλος που είχαμε μάθει τις
 στρατηγικές

Χρήσιμες οι στρατηγικές για τη
 διερεύνηση της ταυτότητας του
 συγγραφέα (δεν τις είχα σκεφτεί πριν)
 και για τα πρόσωπα που
 αποσιωπώνται και μιλά ο συγγραφέας
 γι' αυτούς

Γ

Δ

Ολοκλήρωση συνέντευξης

*Οι ερωτήσεις/παραβασίες του συνεντευκτή κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:
 Α. Προσχεδιασμένη ερώτηση [εισαγωγή των βασικών θεμάτων της συνέντευξης]
 Β. Αυθόρμητη ερώτηση [εισαγωγή νέου θέματος]
 Γ. Ανακατανομή-αυθεντικοποίηση [σύντομη απάντηση, ύλη/χρονική κατάσταση, απόπειρα]
 Δ. Βολιδοκόπηση [επιζητήσεις, παρακίνηση για πρόσθετη ανάπτυξη ή συμμετοχή ή έκφραση συμφωνίας/διαφωνίας, απόδοση λόγου σε
 μαθητή]
 Ε. προσωπική άποψη [καθοδήγηση μαθητών προς την άποψη που εκφράζει ο συνεντευκτής]
 Οι επεξεργασίες δεν κατηγοριοποιούνται ξεχωριστά
 Οι παραπάνω κατηγορίες επισημαίνονται στο κείμενο της θεματικής ανάλυσης (Α,Β,Γ,Δ,Ε)
 Μόνο η κατηγορία Ε σχετίζεται με την καθοδήγηση των μαθητών από τον συνεντευκτή
 Στην ομαδική συνέντευξη συζήτηση καλύφθηκαν όλες οι προσχεδιασμένες ερωτήσεις (βλέπε Παράρτημα, «Πρωτόκολλο των ομαδικών
 συνεντεύξεων/συζητήσεων»)

B. Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση II

Ομαδική συνέντευξη/συζήτηση (II)

Τμήμα: Β3

Συνεντευκτής: εκπαιδευτικός-διδάσκων στο σχολείο

Ημερομηνία υλοποίησης: 08/05/2019

Παρόντες μαθητές στη συνέντευξη/συζήτηση: 22

Συμμετέχοντες μαθητές στη συνέντευξη/συζήτηση: 12

Διάρκεια συνέντευξης/συζήτησης: 16'14"

(Σ = συνεντευκτής/Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση μαθητές αναφέρονται με ψευδώνυμα (βλ. Πίνακα Ψευδωνύμων σε Παράρτημα))

απομαγνητοφωνημένο κείμενο	θεματική ανάλυση*
1 Σ. Τετάρτη 8 Μαΐου 2019. Οι μαθητές και οι καθηγητές είναι ενήμεροι για την 2 ηχογράφηση.... Τι σημαίνει για σας να διαβάζετε κριτικά ένα κείμενο; Ποια είναι η 3 άποψή σας γι' αυτό;	A Έννοια και χαρακτηριστικά κριτικής ανάγνωσης
4 Στανούλα: Σημαίνει πέρα από την απλή ανάγνωση να προσπαθούμε να 5 καταλάβουμε το κείμενο σε βάθος, να καταλάβουμε τους σκοπούς του συγγραφέα 6 ή του κειμενογράφου γενικότερα, ποιοι είναι οι σκοποί πίσω από το κείμενο που 7 έχει γράψει, γιατί το έχει γράψει.	Κατανόηση κειμένου σε βάθος Κατανόηση σκοπών συγγραφέα
8 Σ. Άλλος θέλει να πει κάτι άλλο;	Δ
9 Χρῖσα: Αξιοποιώντας κάποια στοιχεία τα οποία μπορεί να παραθέτει το κείμενο, 10 όπως για παράδειγμα το μέσο δημοσίευσης ή ακόμα και ο τίτλος ή το βιογραφικό 11 του συγγραφέα να κατανοήσουμε ίσως κάποιες θέσεις που αυτός μπορεί να έχει 12 στη ζωή του γενικότερα και να μην αναφέρονται μέσα στο κείμενο, οπότε να 13 μπορούσαμε να το ερμηνεύσουμε με έναν καλύτερο, αντικειμενικότερο και 14 ορθότερο τρόπο.	Κατανόηση θέσεων για τη ζωή μέσα από τη διερεύνηση μέσου δημοσίευσης, τίτλου, βιογραφικού συγγραφέα για πιο αντικειμενική ερμηνεία
15 Σ. Άλλος: Θεωρείτε ότι η κριτική ανάγνωση των κειμένων πρέπει να διδάσκεται 16 συστηματικά στο σχολείο ή είναι θέμα προσωπικής ικανότητας ή διαίσθησης;	Κριτική ανάγνωση: Συστηματική διδασκαλία ή διαίσθηση;
17 Θεοδώρα: Εγώ πιστεύω ότι είναι δύσκολο να διδάξει κάποιος μόνο την κριτική 18 ικανότητα καθώς είναι κάτι που αναπτύσσεται μέσα από γενικότερες γνώσεις, 19 μέσα από συνεχή επαφή με κείμενα και ιδέες. Οπότε αυτό που το σχολείο μπορεί 20 να κάνει είναι για παράδειγμα να μην έχει ανιστόρητους μαθητές, να προσπαθεί 21 οι μαθητές του να έχουν μια σύνδεση με την πραγματικότητα τη σημερινή, 22 κοινωνικές θέσεις, πολιτικές θέσεις κ.λπ.	Δύσκολη η διδασκαλία της κριτικής ικανότητας, γιατί αναπτύσσεται μέσα από γνώσεις, συνεχή επαφή με κείμενα και ιδέες Στόχος σχολείου να εφοδιάσει τους μαθητές με γνώσεις, θέσεις, να συνδεθεί με την επικαιρότητα
23 Σ. Άρα να δίνει υλικό σε αυτούς τους τομείς, λες εσύ;	Γ
24 Θεοδώρα: Μάλιστα.	Με παροχή υλικού στους μαθητές
25 Χρήστος: Σίγουρα είναι προσωπικό θέμα η ανάγνωση ενός κειμένου, το πως 26 δηλαδή κάποιος αντιλαμβάνεται τις προθέσεις του συγγραφέα ή και τον σκοπό 27 του κειμένου, το τι θέλει από αυτόν να κάνει. Παρόλα αυτά πιστεύω ότι στα 28 σχολεία θα ήταν σημαντικό να διδάχθουν κάποιες βασικές ως ποίμα αρχές της	Προσωπικό θέμα η ανάγνωση ενός κειμένου, η κατανόηση προθέσεων συγγραφέα και σκοπού του κειμένου
29 κριτικής ανάγνωσης, ώστε να γίνεται μια διάκριση, να γίνονται πιο ορατοί σε 30 κάποιον πολίτη μελλοντικό οι σκοποί του συγγραφέα με κάποια βασικά 31 στοιχεία...	Α
32 Σ. Άλλος;	Αξία κριτικής ανάγνωσης
33 Χρῖσα: Θεωρώ ότι η κριτική ανάγνωση σε έναν βαθμό οξύνει την κριτική σκέψη 34 του μαθητή, ειδικά αν αυτή είναι σε χαμηλό επίπεδο, οπότε το να μάθει κάποιος 35 να διαβάζει πίσω από τις λέξεις του κειμένου είναι πολύ σημαντικό και πολύ 36 χρήσιμο και για τη μετέπειτα ζωή του.	Η κριτική ανάγνωση οξύνει την κριτική σκέψη του μαθητή, να διαβάζει πίσω από τις λέξεις Χρήσιμη στη ζωή του
37 Σ. Άλλος: Η διδασκαλία και η αξιοποίηση των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης 38 θεωρείτε ότι άλλαξε την οπτική σας για τον τρόπο που διαβάζετε ένα κείμενο και 39 αν ναι σε τι την άλλαξε;	A Αλλαγή οπτικής στην ανάγνωση των κειμένων με τη διδασκαλία των Σ.Κ.Α.Κ. - Δυσκολίες εφαρμογής
40 Ιωάννα: Δεν νομίζω ότι άλλαξε την οπτική μας, αλλά ουσιαστικά κατά κάποιον 41 τρόπο διευκόλυνε και συστηματοποίησε τις στρατηγικές που υπάρχουν για την 42 επεξεργασία ενός κειμένου. Κατά τα άλλα δεν άλλαξε κάτι ραγδαία αλλά 43 ασφαλώς διευκόλυνε όταν με την πρώτη ανάγνωση έχουμε μπροστά μας ένα 44 κείμενο πώς να το επεξεργαστούμε σε πρώτο επίπεδο.	Δεν την άλλαξε, αλλά: Διευκόλυνε και συστηματοποίησε την επεξεργασία ενός κειμένου σε πρώτο επίπεδο
45 Στέλλα: Κάποιες τεχνικές ήταν ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες και χρήσιμες. Ωστόσο 46 κάποιες άλλες ήταν ίσως πιο χρονοβόρες. Ως σύνολο βοήθησε αλλά κάποια 47 πράγματα ίσως δεν ήταν τόσο απαραίτητα.	Κάποιες στρατηγικές ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες Κάποιες άλλες χρονοβόρες Συνολικά θετική στάση, αλλά
48 Σ. Για πες μου θυμάσαι ποιο ήταν πιο χρήσιμο για σένα;	Κάποια πράγματα όχι αναγκάια
49 Στέλλα: Είναι σίγουρα χρήσιμο το να μπορείς να διαβάζεις ένα βιογραφικό 50 σημείωμα και αποδελτιώνοντάς το να καταλαβαίνεις την ιδεολογική τοποθέτηση 51 του συγγραφέα. Ωστόσο, ο εννοιολογικός χάρτης και η σημείωση εννοιών, 52 λέξεις ή φράσεων που πιθανόν να δείχνουν αποστροφή ή συναισθήματα δεν είναι 53 και τόσο απαραίτητα γιατί βγαίνει από την συνολική ανάγνωση ή το συνολικό 54 νόημα του κειμένου.	Δ Χρήσιμη η ανάγνωση βιογραφικού σημειώματος για την κατανόηση της ιδεολογικής τοποθέτησης του συγγραφέα Ομως, εννοιολογικός χάρτης, σημειώσεις, εντοπισμός λέξεων κ.ά. δεν είναι αναγκάια
55 Σ. Να ρωτήσω. Υπάρχουν λοιπόν στρατηγικές από αυτές που μελέτησα που τις 56 έχετε συγκρατήσει ακόμα και τώρα; Έπεε κάτι η συμμαθήτριά σας...	Εμφαση στο συνολικό νόημα του κειμένου
57 Πόπη: Να ελέγξουμε το πλαίσιο, στο οποίο αναφέρεται το κείμενο, την κοινωνική 58 κατάσταση εκείνης της εποχής. Όπως είπε η Στέλλα το βιογραφικό του 59 συγγραφέα, τι προσπαθεί να πετύχει γράφοντας αυτό το κείμενο, άμα είναι 60 αξιόπιστες οι πηγές ή όχι, το είδος της γλώσσας που χρησιμοποιεί, σε ποιον 61 απευθύνεται, όλα αυτά.	A Οι πιο σημαντικές Σ.Κ.Α.Κ.
62 Σ. Υπάρχουν στρατηγικές που τις θεωρείτε δύσκολες να τις εφαρμόσετε, παρόλο που 63 τις θεωρείτε χρήσιμες για την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου; Ποιες είναι αυτές; 64 Γιατί σας δυσκολεύουν; Για πες...	Ελέγχω κοινωνικό πλαίσιο του κειμένου Μελέτη βιογραφικού για σκοπιμότητες Διερεύνηση αξιοπιστίας πηγών Έλεγχος γλώσσας
65 Θανάσης: Η στρατηγική με τον εννοιολογικό χάρτη είναι δύσκολη με την έννοια 66 ότι είναι χρονοβόρα και δεν είναι πρακτική π.χ. σε ένα διαγώνισμα...	Κατανόηση του κειμένου
67 Σ. Κάποιος άλλος; Παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις που δώσατε στα τετράδιά 68 σας ή στα ερωτηματολόγια που συμπληρώσατε ότι οι περισσότεροι δεν επιλέγτε	A Δυσκολίες εφαρμογής των Σ.Κ.Α.Κ. Εννοιολογικός χάρτης, γιατί είναι χρονοβόρα και μη πρακτική (π.χ. διαγώνισμα)

69	όταν διαβάζετε ένα κείμενο ή μετά την ανάγνωσή του να κρατάτε σημειώσεις ή να φτιάχνετε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες. Γιατί λειτουργείτε έτσι; Ποιοι είναι οι λόγοι; Σίκατε βέβαια ότι είναι δύσκολο για τους εννοιολογικούς χάρτες αλλά για τις σημειώσεις ή να φτιάχνετε πίνακες τι έχετε να πείτε σε αυτό;	A		108	Σ. Ωραία. Για σας που φτιάχνετε πίνακες ή εννοιολογικούς χάρτες γιατί λειτουργείτε με αυτόν τον τρόπο; Νομίζω απαντήσατε. Έχει κάποιος να προσθέσει κάτι άλλο;	Δ	
70		Αιτιολόγηση επιλόγων για Σ.Κ.Α.Κ.		109			
71		Σημειώσεις, πίνακες, εννοιολογικοί χάρτες;		110	Θεοδώρα: Πάντα στο πλαίσιο που μιλάμε για ένα κείμενο μεγαλύτερης έκτασης,		
72		Χρονοβόρα διαδικασία		111	όταν προσπαθείς να αναδιαιτυπώσεις την άποψη του συγγραφέα, τότε σε βοηθάει να το κατανοήσεις καλύτερα. Οπότε όταν προσπαθείς να βγάλεις την ουσία σε μια μικρή φράση, σε έναν πλαγιότιτλο, τότε σε βοηθάει...		O εννοιολογικός χάρτης βοηθάει στην αναδιαιτύπωση μιας άποψης σε μεγαλύτερης έκτασης κείμενο και στην κατανόησή του
73	Ντίνα: Είναι σχετικά χρονοβόρο και αν το κείμενο δεν είναι σχετικά μεγάλο κάνουμε τη διαδικασία στο μυαλό μας.	Δεν χρειάζονται για μικρά κείμενα		112			
74		Δ		113			
75	Σ. Για τους εννοιολογικούς χάρτες λές ή για τους πίνακες και τις σημειώσεις;	Κρατάμε κάποια σημεία στο μυαλό μας		114	Σ. Εσύ το κάνεις αυτό;		Δ
76	Ντίνα: Για όλα αυτά. Έχουμε κάποιες σημειώσεις στο μυαλό μας, έχουμε κρατήσει κάποια σημεία και αν το κείμενο δεν είναι αρκετά μεγάλο έχουμε ξεκάθαρα στο μυαλό μας τι ακριβώς συμβαίνει. Και είναι αρκετά χρονοβόρο αν πρέπει να το κάνουμε στις εξετάσεις...	Χρονοβόρο για εξετάσεις		115	Θεοδώρα: Μόνο για μεγάλο κείμενο...		Μόνο σε μεγάλο κείμενο
77		Βολική η υπογράμμιση, γιατί επισημανούμε τις ιδέες του συγγραφέα όπως τις σκέφτηκα		116	Σ. Στην Ιστορία το κάνεις;		Δ
78		Δ		117	Θεοδώρα: Ναι στην Ιστορία το κάνω...		Στην Ιστορία
79	Χρήστος: Επίσης είναι πολύ πιο βολικό από το να κρατάμε σημειώσεις να υπογραμμίζουμε μέσα στο κείμενο, γιατί είναι οι ιδέες του συγγραφέα και το να τις έχουμε και να υπογραμμίζουμε τα πράγματα τα οποία είτε αυτός με τη δική του σκοπιά είναι πολύ πιο εύκολο για να τα κατανοήσουμε...	Βολική η υπογράμμιση, γιατί επισημανούμε τις ιδέες του συγγραφέα όπως τις σκέφτηκα		118	Σ. Όταν διαβάζεις γενικότερα στο σπίτι σου κάνεις κάτι τέτοιο;		Δ
80		Δ		119	Θεοδώρα: Όχι ένα λογοτεχνικό...		Όχι για λογοτεχνικά βιβλία
81				120	Σ. Άλλος. Θα αλλάζατε κάτι στη διδασκαλία των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης;		
82				121	Υπάρχει κάποιο θέμα που σας απασχολεί εντός ή εκτός σχολείου, κάθε φορά που μελετάτε κείμενα; Κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε;		Δυσκολίες εφαρμογής – προτάσεις για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας των Σ.Κ.Α.Κ και στην εφαρμογή τους
83				122			
84	Σ. Ναι, αλλά η ερώτηση είναι ότι παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις που δώσατε, γενικά μιλάει, ότι οι περισσότεροι δεν επιλέγουν να κρατάτε σημειώσεις...	Υπογραμμίζουμε τα βασικά σημεία		123	Ντίνα: Συμπληρώναμε πάρα πολλά ίδια ερωτηματολόγια και ήταν πολύ κουραστικό και βαρετό μετά από λίγο. Αλλά το καταλαβαίνω γιατί το κάναμε πριν την έρευνα και μετά την έρευνα. Νομίζω ότι ήταν πάρα πολλά τα ερωτηματολόγια, τα δοκιμαστικά, ηλεκτρονική μορφή, έντυπη μορφή, τα κανονικά...		Κουραστική και βαρετή η συμπλήρωση πολλών και ποικίλων ερωτηματολογίων
85				124			
86	Χρήστος: Αυτό είπα, ότι μπορούμε να υπογραμμίζουμε. Η εναλλακτική είναι να υπογραμμίζουμε στο κείμενο, από το να κρατάμε σημειώσεις, να φτιάχνουμε χάρτες κτλ. Μπορούμε να υπογραμμίζουμε στο κείμενο τα βασικά στοιχεία.	Η υπογράμμιση είναι λιγότερο χρονοβόρα και συνδέει άμεσα τη σκέψη μας με το κείμενο		125			Αν και κατανοώ τον σκοπό (για την έρευνα)
87				126			
88	Μιχάλης: Η υπογράμμιση είναι λιγότερο χρονοβόρα και συνδέει πιο άμεσα τη σκέψη μας με το κείμενο... Όπως είτε ο Χρήστος, ο συγγραφέας χρησιμοποίησε τις λέξεις με κάποιον τρόπο, προφανώς δεν επέλεξε τυχαία τις λέξεις, και μας βοηθάει μετά να κάνουμε μια περιλήψη ή ό,τι μας ζητείται...	Η υπογράμμιση βοηθάει στην περιλήψη		127			Οι στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από κάποιον ως προαιρετικό εργαλείο
89				128	Ειρήνη: Εγώ θεωρώ ότι οι στρατηγικές είναι ένα εργαλείο που σου δίνει ο καθηγητής ή ο ποιοσδήποτε για να το χρησιμοποιήσεις αν και εφόσον σε εξημετρουν κάποιες από αυτές. Ωστόσο, σε αυτό που θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση είναι η εφαρμογή τους πάνω σε συγκεκριμένα κείμενα. Γιατί είναι πολύ εύκολο να μάθει κάποιος τις στρατηγικές αλλά να μην μπορεί να τις χρησιμοποιήσει. Οπότε, θα μπορούσα να προτείνω περισσότερα κείμενα προς επεξεργασία και περισσότερη συζήτηση με τους μαθητές...		Αναγκαία η εφαρμογή τους σε κείμενα, όχι θεωρητική εκμάθηση
90				129			Πρόταση: περισσότερα κείμενα για επεξεργασία και περισσότερη συζήτηση με τους μαθητές
91				130			
92				131			
93	Σ. Ωραία. Υπάρχει κάποιος που έχει κρατήσει... Συνώνυμ δεν σε είδα...	Δ		132			Δ
94	Χρήστος: Κατά την άποψή μου ο εννοιολογικός χάρτης βοηθάει περισσότερο σε κείμενα μεγαλύτερης έκτασης και αντικειμενικού χαρακτήρα. Δηλαδή αν υπάρχει ένα βιβλίο που ασχολείται με ένα θέμα επιστημονικής φύσεως, τότε να εκεί είναι πολύ πιθανό, επειδή δεν μπορείς να συγκρατήσεις τον όγκο των πληροφοριών να χρειαστεί να κρατήσεις κάποιες σημειώσεις, να χρειαστεί να γράφεις κάποια άλλα πράγματα, κάποιες λέξεις, κάποιες έννοιες. Αλλά σε κείμενα, όπως άρθρα, τα οποία είναι μικρής έκτασης και ο λόγος τους είναι κατανοητός δεν είναι απαιτούμενο να κρατήσεις σημειώσεις.	Ο εννοιολογικός χάρτης και οι σημειώσεις χρήσιμες στρατηγικές σε μεγαλύτερης έκτασης κείμενα και πιο αντικειμενικά		133			Οι στρατηγικές εφαρμοσμένες σε πολλά κείμενα, ώστε κάποιος να οξύνει την κριτική του ικανότητα
95		Παρόδειγμα: επιστημονικά κείμενα με όγκο πληροφοριών για αναζήτηση εννοιών		134			
96				135	Σ. Από αυτά που λές καταλαβαίνω ότι πρώτα τα κείμενα και με βάση τα κείμενα οι στρατηγικές. Αυτό μου λές;		Δ
97				136			
98				137	Έλλη: Οι στρατηγικές αλλά εφαρμοσμένες σε περισσότερα κείμενα. Γιατί μόνο έτσι θα μπορούσε να οξύνει κάποιος την κριτική του ικανότητα.		
99				138			
100				139	Σ. Άλλος;		Δ
101				140	Ελευθερία: Όσον αφορά το εντός σχολείου, που νομίζω ότι τη δεδομένη στιγμή μας αφορά περισσότερο, θεωρώ ότι είναι επικερδής όχι ανέφικτη, αλλά πολύ δύσκολη η εφαρμογή τους εξαιτίας του χρόνου που έχουμε. Για παράδειγμα σε ένα διαγώνισμα που έχουμε στις τελικές, όταν μας δοθεί ένα κείμενο λογοτεχνίας και ένα κείμενο έκθεσης, δεν νομίζω ότι θα έχουμε τον χρόνο να κάτσουμε να το επεξεργαστούμε. Αλλά θα το διαβάσουμε διαγώνια για να απαντήσουμε τις		Δυσκολία η εφαρμογή των στρατηγικών στο σχολείο, λόγω:
102	Σ. Μου ήρθε κι εμένα μια ερώτηση. Όταν διαβάζεις ένα κείμενο ιστορικό πιστεύεις ότι είναι απαραίτητοι οι εννοιολογικοί χάρτες;	Όχι όμως αναγκαία για άρθρα ή μικρά κείμενα με κατανοητό λόγο		141			Περιορισμένου χρόνου σε εξετάσεις για τέτοιου είδους επεξεργασία
103				142			
104	Χρήστος: Ναι είναι πολύ πιο απαραίτητο, γιατί είναι σαν ευρετήριο, το οποίο συνδυάζεις με το διάβασμά σου, και δεν χρειάζεται να κάνεις περαιτέρω έρευνα, δηλαδή να σταματήσεις την ανάγνωση και να γράφεις κάποιο άλλο. Βρίσκεις κατευθύνει την έννοια, καταλαβαίνεις και συνεχίζεις...	Σαν ευρετήριο πληροφοριών		143			
105				144			
106				145			

146 ερωτήσεις και θα αρκεστούμε εκεί. Ουσιαστικά θεωρώ ότι αυτό μπορεί να μπει
 147 για καλύτερη εφαρμογή σε θέματα που δεν αφορούν το σχολείο. Θα έχουμε τον
 148 δικό μας χρόνο και τα κείμενα θα είναι δικής μας επιλογής. Δηλαδή η
 149 θεματολογία θα ενδιαφέρει εμάς τους ίδιους και όχι...

150 **Σ.** Δηλαδή εσύ δεν πιστεύεις ότι αυτό που κάνεις μπορεί να είναι σας κάτι να
 151 κρατηθεί μέσα σου ως απόσταξη αυτών των πραγμάτων;

152 **Ελευθερία:** Να κρατηθεί ναι, αλλά δεν μπορεί να έχει άμεσο αντίκτυπο στο
 153 σχολείο.

154 **Πόπη:** Εμένα θα μου άρεσε επίσης να βρούμε ένα κείμενο αυτούσιας κριτικής
 155 κάποιου άλλου ο οποίος αναφέρεται σε ένα άλλο κείμενο...

156 **Σ.** Ενδιαφέρουσα παρατήρηση...

157 **Πόπη:** Ναι γιατί υπάρχουν άνθρωποι που το κάνουν σαν επάγγελμα. Πώς είναι
 158 στην πράξη και όχι μόνο αν μιλάμε αυθαίρετα για αυτές τις πρακτικές.

159 **Σ.** Υπάρχει κάποια άλλη πρόταση που θα θέλατε να επισημάνετε γενικά σχετικά με
 160 τη διαδικασία αυτή;

Καλύτερα μπορεί να εφαρμοστεί σε εκτός σχολείου δραστηριότητες, γιατί:

Θα έχουμε χρόνο

Θα ασχολούμαστε με κείμενα της δικής μας επιλογής που θα μας ενδιαφέρουν

Δ

Δεν έχουν εφαρμογή στο σχολείο

Πρόταση: επεξεργασία κειμένου κριτικής (κάποιου για ένα άλλο κείμενο)

Επαγγελματίες κριτικοί, για να δούμε πώς γίνεται η κριτική στην πράξη και όχι να μιλάμε αυθαίρετα για πρακτικές

Δ

Ολοκλήρωση συνέντευξης

*Οι ερωτήσεις/παρατηρήσεις του συνεντευκτή κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

A. Προσχεδιασμένη ερώτηση [εισαγωγή των βασικών θεμάτων της συνέντευξης]

B. Αυθόρμητη ερώτηση [εισαγωγή νέου θέματος]

Γ. Ανακεφαλαίωση-αναδιατύπωση [σύννοση απόψεων, έλεγχος κατανόησης απόψεων]

Δ. Βολιδοσκόπηση [επεξηγήσεις, παρακίνηση για πρόσθετη ανάπτυξη ή συμμετοχή ή έκφραση συμφωνίας/διαφωνίας, απόδοση λόγου σε μαθητή]

Ε. προσωπική άποψη [καθοδήγηση μαθητών προς την άποψη που εκφράζει ο συνεντευκτής]

Οι επιβραβεύσεις δεν κατηγοριοποιούνται ξεχωριστά

Οι παραπάνω κατηγορίες επισημαίνονται στο κείμενο της θεματικής ανάλυσης (A,B,Γ,Δ,Ε)

Μόνο η κατηγορία Ε σχετίζεται με την καθοδήγηση των μαθητών από τον συνεντευκτή

Στην ομαδική συνέντευξη/συζήτηση καλύφθηκαν όλες οι προσχεδιασμένες ερωτήσεις (βλέπε Παράρτημα, «Πρωτόκολλο ημιδομημένης ομαδικής συνέντευξης/συζήτησης»)