

**Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**Φιλοσοφική Σχολή**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

**«Ετερότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα: Εξέταση των παραγόντων ενδυνάμωσης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής»**

**Διδακτορική Διατριβή**

**της Μαρίας Γ. Κορρέ**

**Τριμελής Επιτροπή:**

**Χρήστος Παρθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Επιβλέπων)**

**Αθανάσιος Μιχάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μέλος)**

**Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μέλος)**

**Αθήνα**

**2023**

**Η συγγραφέας διατηρεί τα πνευματικά δικαιώματα και χορηγεί την άδεια χρήσης του ψηφιακού αρχείου**

## Περίληψη

Η διατριβή αυτή εξετάζει την επίδραση που ασκείται στη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής προέλευσης, οι οποίοι φοιτούν στο Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα, με βάση εμπειρικά δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από την ερευνά μας σε Αλβανούς μαθητές στο κέντρο της Αθήνας, διερευνάται κατά πόσο η ενδυνάμωση της εν λόγω δεξιότητας βελτιώνεται ή παρεμποδίζεται από παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το θεωρητικό μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στην αγωγή του πολίτη, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού και δη των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα και τον πολιτισμικό κώδικα των μαθητών, ο οποίος απορρέει είτε από την προσωπική επαφή των ίδιων με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα είτε με τις συνήθειες και τις προτιμήσεις των γονέων τους απέναντι στα συγκεκριμένα μηνύματα.

Ως θεωρητική αφετηρία υιοθετήθηκε το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εφαρμόστηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασής μας σε μαθητές αλβανικής καταγωγής του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Η ερευνητική προσέγγισή μας είναι ποιοτική και το είδος της έρευνάς μας αντλεί στοιχεία, αφενός, από τη μελέτη περίπτωσης και, αφετέρου, από την έρευνα δράσης. Συνεπώς, τόσο μέσα από τη χρήση των ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων και δη των ατομικών δομημένων συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης όσο και μέσω της επισκόπησης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς και μέσω της διδακτικής παρέμβασής μας στο πλαίσιο της έρευνας δράσης μας, αναδεικνύεται η δυναμική αλληλεπίδραση των παραγόντων που λειτουργούν ανασχετικά ή προωθητικά στην ενδυνάμωση της εν λόγω δεξιότητας των υπό εξέταση μαθητών. Η αξιοποίηση του θεωρητικού υποβάθρου της διαπολιτισμικής προσέγγισης, το οποίο δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη, στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασής μας σε συνδυασμό με την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας εστιάζουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής αναφορικά με την πρόσληψη των

τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων με κριτικό τρόπο, καθώς και στην επίλυση αυτών μέσω της ενίσχυσης των γνώσεων και των ικανοτήτων, που, ήδη, κατέχει.

Όπως αναδείχθηκε από την έρευνα, η βελτίωση της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής εξαρτάται από τη διδακτική παρέμβαση, η οποία στηρίζεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη, εφόσον συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, οδηγώντας τους υπό εξέταση μαθητές όχι μόνο στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και δράσης τους, αλλά και στην ανάπτυξη προβληματισμών σχετικά με το τι συμβαίνει γύρω τους και μέσα τους, ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτικό και ορθολογικό τρόπο το θέμα των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων. Παράλληλα, στην ενίσχυση της εν λόγω δεξιότητας συντελεί το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας σχετικά με τα διαφημιστικά μηνύματα και δη τα τηλεοπτικά, αποφεύγοντας την ελλιπή, αποσπασματική και επιφανειακή αναφορά της εν λόγω θεματικής στο περιεχόμενό τους. Τέλος, σημαντική παράμετρος στην ενδυνάμωση της συγκεκριμένης δεξιότητας των μαθητών είναι ο πολιτισμικός κώδικας των μαθητών και η συνακόλουθη επιρροή των γονέων τους μέσω των συνηθειών και των προτιμήσεών τους απέναντι στα εν λόγω μηνύματα. Η βελτίωση του περιεχομένου του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού, η παιδαγωγική διαμεσολάβηση των γονέων και η παρέμβαση με άξονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με έμφαση στη ιδιότητα του πολίτη συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της πρόσληψης των διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών με κριτικό τρόπο, με απώτερο στόχο να δημιουργηθούν κριτικά σκεπτόμενοι και δημοκρατικοί πολίτες στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία.

**Λέξεις κλειδιά:** Αλβανοί, ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιδιότητα του πολίτη, τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα

## Abstract

This dissertation explores the effect on the perception skill of television advertising messages of students of Albanian origin attending high school. More specifically, based on empirical data gathered from our research with Albanian students in the centre of Athens, the research investigates whether the strengthening of this skill is improved or hindered by factors related to the theoretical model of intercultural education, which emphasizes the cultivation of citizenship, the content of the educational material and especially the textbooks of Modern Greek Language regarding television commercials at the educational level of secondary school and the cultural code of the pupils, which results either from their personal contact with television commercials or from the habits and preferences of their parents towards these commercials.

As a theoretical starting point, the model of intercultural education was adopted, which emphasizes the cultivation of citizenship in modern multicultural societies and was applied in the lesson of Modern Greek Language in the context of our educational intervention with students of Albanian origin of the 21st high school of Athens during the 2021-2022 school year. Our research approach is qualitative and the type of research we are undertaking draws on both case study and action research. Therefore, through the use of qualitative methodological tools such as individual structured interviews and participatory observation, as well as through the review of the content of the the textbooks of Modern Greek Language regarding the TV commercials, and through our teaching intervention in the context of our action research, highlights the dynamic interaction of factors that act as inhibitors or promoters in strengthening this skill in the students under consideration. The utilization of the theoretical background of the intercultural approach, which emphasizes the cultivation of citizenship, in the context of our teaching intervention, combined with the processing of the data collected during our research, focuses on the difficulties that a student faces regarding the reception of TV commercial messages in a critical way, as well as solving them by strengthening the knowledge and skills already possessed.

As the research revealed, the improvement of the reception skill of the TV commercials of students of Albanian origin depends on the teaching intervention, which is based on the intercultural approach adopted by the model of citizenship,

since it contributes to the cultivation of critical thinking, leading the students not only to change their way of thinking and acting, but also to develop reflections on what is happening around them and within them, so that they can deal with the issue of television advertising messages in a critical and rational way. At the same time, the content of the textbooks of Modern Greek Language regarding advertising messages, especially television messages, avoiding the incomplete, fragmentary and superficial reference to this subject in their content contribute to the strengthening of this skill. Finally, an important parameter in the empowerment of this skill of students is the cultural code of students and the consequent influence of their parents through their habits and preferences towards these messages. The improvement of the content of the language teaching material, the pedagogical mediation of parents and the intervention based on intercultural education with emphasis on citizenship contribute to the strengthening of the reception of the advertising messages of students in a critical way, with the ultimate goal of creating critically thinking and democratic citizens in the modern Greek multicultural society.

**Key-Words:** Albanians, diversity, intercultural education, citizenship, TV commercials

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διδακτορική διατριβή δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί δίχως τη συμβολή σημαντικών προσώπων, τα οποία επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά, διότι ενέπνευσαν, υποστήριξαν και διευκόλυναν το ερευνητικό έργο μου.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κα Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου, η οποία ούσα πρόεδρος του προαναφερθέντος τμήματος κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019, αφενός, συμμερίστηκε τον προβληματισμό, τις ανησυχίες και την επιθυμία μου σχετικά με την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, και, αφετέρου, με ενθάρρυνε, ώστε να ξεκινήσω το πολυπόθητο εγχείρημά μου.

Το εν λόγω εγχείρημα, όμως, δε θα άρχιζε δίχως την πολύτιμη και ουσιαστική αρωγή του επόπτη μου, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κ. Χρήστου Παρθένη, ο οποίος συνιστά πρότυπο προς μίμηση τόσο ως προς τον παιδαγωγικό και διδακτικό όσο και ως προς τον συμβουλευτικό ρόλο του. Ήταν σημαντικός αρωγός καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής μου, εφόσον, αφενός, με μύησε στον δρόμο της έρευνας και της γνώσης και, αφετέρου, έδειχνε, συνεχώς, έμπρακτα το ενδιαφέρον του ενισχύοντας και ανατροφοδοτώντας έκαστη προσπάθειά μου.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες ανήκουν και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κ. Αθανάσιο Μιχάλη και την επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κα Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου, για την πολύτιμη βοήθεια, που μου παρείχαν με τις πολύωρες συζητήσεις, τα εύστοχα σχόλια και τις συμβουλές τους.

Ακόμη, ευχαριστώ τη διευθύντρια του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών, κα Γεωργία Κατσαδήμα, καθώς και τους καθηγητές και τους μαθητές της εν λόγω σχολικής μονάδας, οι οποίοι με δέχτηκαν στο σχολείο τους, αγκάλιασαν την ερευνητική προσπάθειά μου και συνεργάστηκαν, ποικιλοτρόπως, μαζί μου, προκειμένου να συλλέξω τα απαραίτητα δεδομένα για την έρευνά μου.

Κλείνοντας δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την αγαπημένη μου οικογένεια, τον σύζυγό μου, Δημήτρη, τα δύο μου παιδιά, Κωνσταντίνο-Μάριο και Γιώργο, καθώς και τους γονείς μου, Κυριακή και Γιώργο. Η

ηθική, συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξή τους, καθώς και η πίστη τους στο εν λόγω ερευνητικό εγχείρημά μου, ενθάρρυναν και ενδυνάμωναν την προσπάθειά μου για την επιτυχή ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	4
Ευχαριστίες.....	6
Κατάλογος Πινάκων & Γραφημάτων.....	14
Κατάλογος Σχημάτων, Χαρτών & Φωτογραφιών.....	17
Γλωσσάριο-Βραχυγραφίες.....	17
<b>1. Εισαγωγή.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Πλαισίωση του Θέματος &amp; του Ερευνητικού Προβλήματος.....</b>	<b>18</b>
1.1.1 Ετερότητα & Εκπαίδευση.....	18
1.1.2 Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις στη Διαχείριση της Ετερότητας.....	24
1.1.3 Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα & Ετερότητα.....	26
1.2 Θέμα & Ερευνητικό Πρόβλημα.....	28
1.3 Σκοπός & Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	31
1.4 Μεθοδολογία της Έρευνας.....	34
1.5 Δομή της Έρευνας.....	37
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ.....</b>	<b>42</b>
<b><u>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ</u></b>	
<b>Παγκοσμιοποίηση, Ιδιότητα του Πολίτη &amp; Ετερότητα .....</b>	<b>42</b>
1.1 Οι Όψεις της Παγκοσμιοποίησης & Ο «Πολίτης του Κόσμου».....	42
1.1.1 Η Μετάβαση από τον «Πολίτη του Έθνους» στον «Πολίτη του Κόσμου»....	48
1.2 Ο «Ξένος», Ο «Μετανάστης» στη Σύγχρονη Κοινωνία .....	53
1.2.1 Η «Ετερότητα», Η Προσέγγιση του «Άλλου».....	58
<b><u>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ</u></b>	
<b>Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμικότητα &amp; Διαχείριση της Ετερότητας μέσω της Εκπαίδευσης.....</b>	<b>63</b>
2.1 Οι Έννοιες της Πολυπολιτισμικότητας & της Διαπολιτισμικότητας.....	63
2.2 Τα Επιστημονικά Μοντέλα Ένταξης της Ετερότητας στην Εκπαίδευση.....	66



2.2.1 Το Μοντέλο της Αφομοίωσης.....	68
2.2.2 Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης.....	72
2.2.3. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο.....	74
2.2.4 Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο.....	77
2.2.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο.....	79
2.2.6 Το Μοντέλο της Ιδιότητας του Πολίτη.....	82
2.2.6.1 Η Ιστορική Επισκόπηση & Η Εννοιολογική Προσέγγιση της Ιδιότητας του Πολίτη.....	82
2.2.6.2 Η Ιδιότητα του Πολίτη & Η Προστασία της Πολιτιστικής Πολυμορφίας.....	87
2.2.6.3 Το Μοντέλο της Ιδιότητας του Πολίτη ως Μοντέλο Διαχείρισης της Ετερότητας στην Εκπαίδευση.....	88

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & Γλωσσικό Εγχειρίδιο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο Διαχείρισης της Ετερότητας στο Σχολικό Περιβάλλον.....**

3.1 Το Εννοιολογικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	92
3.2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	104
3.3 Το Σχολικό Εγχειρίδιο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	107
3.3.1 Τα Γλωσσικά Εγχειρίδια στη Βαθμίδα του Γυμνασίου.....	113

### 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### **Τηλεόραση, (Τηλεοπτικά) Διαφημιστικά Μηνύματα & Επαφή των Μαθητών με τις Τηλεοπτικές Διαφημίσεις.....**

4.1 Η Παγκοσμιοποίηση ως Παράγοντας Πολιτισμικής Ομογενοποίησης στο Τηλεοπτικό Περιβάλλον.....	119
4.2 Ο Ρόλος της Τηλεόρασης στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία.....	122
4.3 (Τηλεοπτικά) Διαφημιστικά Μηνύματα & Μαθητές.....	125
4.4 Επεξεργασία & Κατανόηση των (Τηλεοπτικών) Διαφημίσεων από τους Μαθητές.....	128
4.5 Οι Μαθητές ως «Ενεργητικοί Καταναλωτές».....	132
4.6 (Τηλεοπτικά) Διαφημιστικά Μηνύματα, Μαθητές & Γονική Διαμεσολάβηση.....	134

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

<b>Τα Υποκείμενα &amp; Η Μελέτη Περίπτωσης της Έρευνάς μας: Οι Αλβανοί &amp; Το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών.....</b>	<b>138</b>
---	------------

### ΕΝΟΤΗΤΑ 1<sup>η</sup>

<b>5.1. Μετανάστευση &amp; Ένταξη των Αλβανών στην Ελληνική Κοινωνία.....</b>	<b>138</b>
5.1.1 Η Μετανάστευση των Αλβανών στην Ελληνική Κοινωνία.....	138
5.1.2 Το Ιστορικό Πλαίσιο της Ένταξης των Αλβανών στην Ελληνική Κοινωνία...141	

### ΕΝΟΤΗΤΑ 2<sup>η</sup>

<b>5.2. Η Μελέτη Περίπτωσης: Το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας.....</b>	<b>143</b>
5.2.1 Πλήθος Γυμνασίων, Αλλοδαπών & Αλβανών Μαθητών στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής.....	143
5.2.1.1 Πλήθος Γυμνασίων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2019-2020, 2010-2011 & 2002-2003.....	143
5.2.1.2 Πλήθος Αλλοδαπών Μαθητών στη Βαθμίδα του Γυμνασίου στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2017-2018, 2018-2019 & 2019-2020.....	147
5.2.1.3 Πλήθος Αλβανών Μαθητών στη Βαθμίδα του Γυμνασίου στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2010-2011 & 2001-2002.....	151
5.2.2 Η Ταυτότητα του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας.....	155
5.2.3 Η Περίπτωση του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών.....	158

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

<b>Η Μεθοδολογία της Έρευνας &amp; Η Έρευνα στο Πεδίο.....</b>	<b>168</b>
--	------------

### ΕΝΟΤΗΤΑ 1<sup>η</sup>

<b>6.1. Σκοπός, Στόχοι, Ερευνητικά Ερωτήματα &amp; Μεθοδολογία της Έρευνάς μας.....</b>	<b>169</b>
6.1.1 Σκοπός, Στόχοι & Ερευνητικά Ερωτήματά μας.....	169
6.1.2 Η Επιλογή της Ποιοτικής Ερευνητικής Μεθόδου.....	170
6.1.2.1 Η Μελέτη Περίπτωσής μας.....	174
6.1.2.2 Η Έρευνα Δράσης μας.....	176

6.1.3 Τα Μεθοδολογικά Εργαλεία Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων .....	178
6.1.3.1. Η Συνέντευξη.....	179
6.1.3.1.1 Η Ατομική Συνέντευξη της Έρευνάς μας.....	180
6.1.3.1.2 Το Πρωτόκολλο της Συνέντευξής μας.....	182
6.1.3.2 Η Επιτόπια Ποιοτική Έρευνα .....	184
6.1.3.2.1 Η Συμμετοχική Παρατήρηση.....	185
6.1.4. Οι Πηγές/Τα Υποκείμενα της Έρευνάς μας.....	189
6.1.4.1 Η Επιλογή του Σώματος της Έρευνάς μας.....	192

## **ΕΝΟΤΗΤΑ 2<sup>η</sup>**

### **6.2. Η Έρευνα στο Πεδίο.....195**

6.2.1 Στο Πεδίο της Έρευνας.....	195
6.2.2 Στο Πεδίο της Έρευνας Δράσης μας.....	199
6.2.2.1 Η Επισκόπηση των (Τηλεοπτικών) Διαφημιστικών Αναφορών στα Σχολικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Βαθμίδα του Γυμνασίου.....	200
6.2.2.2 Η Διδακτική Παρέμβαση της Ερευνήτριας αναφορικά με τα Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα.....	200
6.2.3 Τα Γνωρίσματά μας ως Ερευνητές.....	211
6.2.4 Ζητήματα Ηθικής & Δεοντολογίας στην Έρευνά μας.....	213

### **Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....217**

## **7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **Τα Ευρήματα της Έρευνας.....217**

7.1 Οι (Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στα Σχολικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Βαθμίδα του Γυμνασίου.....	217
7.1.1 Οι (Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στο Γλωσσικό Εγχειρίδιο για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Α' Γυμνασίου.....	217
7.1.2 Οι (Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στο Γλωσσικό Εγχειρίδιο για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Β' Γυμνασίου.....	221
7.1.3 Οι (Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στο Γλωσσικό Εγχειρίδιο για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Γ' Γυμνασίου.....	225
7.2 Παρουσίαση των Ποιοτικών Δεδομένων των Ατομικών Συνεντεύξεων.....	230

7.2.1 Περιγραφή των Προφίλ των Μαθητών.....	233
7.2.1.1 Προφίλ 1 <sup>ο</sup> : Δημήτρης.....	233
7.2.1.2 Προφίλ 2 <sup>ο</sup> : Σταύρος.....	236
7.2.1.3 Προφίλ 3 <sup>ο</sup> : Μιχάλης.....	239
7.2.1.4 Προφίλ 4 <sup>ο</sup> : Κωνσταντίνος.....	241
7.2.1.5 Προφίλ 5 <sup>ο</sup> : Γιώργος.....	244
7.2.1.6 Προφίλ 6 <sup>ο</sup> : Βασίλης.....	247
7.2.1.7 Προφίλ 7 <sup>ο</sup> : Θανάσης.....	250
7.2.1.8 Προφίλ 8 <sup>ο</sup> : Γεράσιμος.....	253
7.2.1.9 Προφίλ 9 <sup>ο</sup> : Πέτρος.....	256
7.2.1.10 Προφίλ 10 <sup>ο</sup> : Φίλιππος.....	258
7.2.1.11 Προφίλ 11 <sup>ο</sup> : Μαρία.....	262
7.2.1.12 Προφίλ 12 <sup>ο</sup> : Ελένη.....	265
7.2.1.13 Προφίλ 13 <sup>ο</sup> : Άννα.....	267
7.2.1.14 Προφίλ 14 <sup>ο</sup> : Ζωή.....	270
7.2.1.15 Προφίλ 15 <sup>ο</sup> : Αθηνά.....	273
7.2.1.16 Προφίλ 16 <sup>ο</sup> : Αναστασία.....	276
7.2.1.17 Προφίλ 17 <sup>ο</sup> : Σοφία.....	279
7.2.1.18 Προφίλ 18 <sup>ο</sup> : Κατερίνα.....	281
7.2.1.19 Προφίλ 19 <sup>ο</sup> : Δανάη.....	285
7.2.1.20 Προφίλ 20 <sup>ο</sup> : Ευτυχία.....	287
7.2.1.21 Προφίλ 21 <sup>ο</sup> : Ολυμπία.....	290
7.2.1.22 Προφίλ 22 <sup>ο</sup> : Τάσος.....	293
7.2.1.23 Προφίλ 23 <sup>ο</sup> : Σάκης.....	296
7.2.1.24 Προφίλ 24 <sup>ο</sup> : Αντώνης.....	300
7.2.1.25 Προφίλ 25 <sup>ο</sup> : Γιάννης.....	303
7.2.1.26 Προφίλ 26 <sup>ο</sup> : Άγγελος.....	306
7.2.1.27 Προφίλ 27 <sup>ο</sup> : Παντελής.....	310
7.2.1.28 Προφίλ 28 <sup>ο</sup> : Μάρκος.....	313
7.2.1.29 Προφίλ 29 <sup>ο</sup> : Ηρακλής.....	316
7.2.1.30 Προφίλ 30 <sup>ο</sup> : Ανδρέας.....	319
7.2.1.31 Προφίλ 31 <sup>ο</sup> : Χρήστος.....	322
7.2.1.32 Προφίλ 32 <sup>ο</sup> : Μάνος.....	326
7.2.1.33 Προφίλ 33 <sup>ο</sup> : Διονύσης.....	329

7.2.1.34 Προφίλ 34 <sup>ο</sup> : Αφροδίτη.....	333
7.2.1.35 Προφίλ 35 <sup>ο</sup> : Ηλέκτρα.....	336
7.2.1.36 Προφίλ 36 <sup>ο</sup> : Διονυσία.....	340
7.2.1.37 Προφίλ 37 <sup>ο</sup> : Φωτεινή.....	343
7.2.1.38 Προφίλ 38 <sup>ο</sup> : Γρηγορία.....	346
7.2.1.39 Προφίλ 39 <sup>ο</sup> : Κυριακή.....	350
7.2.1.40 Προφίλ 40 <sup>ο</sup> : Παρασκευή.....	353
7.2.1.41 Προφίλ 41 <sup>ο</sup> : Ειρήνη.....	356
7.3 Παρουσίαση των Ποιοτικών Δεδομένων της Συμμετοχικής Παρατήρησης κατά τη Γλωσσική Διδασκαλία των Φιλολόγων.....	359
7.4 Παρουσίαση των Ποιοτικών Δεδομένων της Συμμετοχικής Παρατήρησης κατά τη Γλωσσική Διδασκαλία της Ερευνήτριας.....	363

## **8<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

<b>Συζήτηση &amp; Ερμηνεία Ευρημάτων.....</b>	<b>366</b>
---	------------

## **9<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

<b>Προτάσεις.....</b>	<b>377</b>
-----------------------	------------

<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>380</b>
Ελληνόγλωσση.....	380
Ξενόγλωσση.....	395
Πρακτικά Συνεδρίων/Ομιλίες σε Συνέδρια .....	403
Αρθρογραφία.....	406
Διδακτορικές Εργασίες.....	408
Διπλωματικές Εργασίες.....	409
Διαδικτυακές Πηγές.....	409
Ελληνόγλωσσες.....	409
Ξενόγλωσσες.....	415
<b>Παραρτήματα.....</b>	<b>416</b>
Παράρτημα I: Φωτογραφίες του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας.....	416
Παράρτημα II: Φωτογραφίες του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών.....	417

Παράρτημα III: Επιστολή προς Γονείς & Κηδεμόνες για Συμμετοχή Τέκνων τους στην Έρευνα.....	418
Παράρτημα IV: Οδηγός Δομημένης Συνέντευξης Μαθητών.....	420
Παράρτημα V: Φύλλο Παρατήρησης.....	423
Παράρτημα VI: Ενδεικτικά Σχέδια Μαθήματος Διδακτικής Παρέμβασης για τα Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα Διάρκειας Πέντε Διδακτικών Ωρών.....	426
Παράρτημα VII: Βεβαιώσεις 1 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Γαλασίου & 40 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών.....	444

## Κατάλογος Πινάκων & Γραφημάτων

### Πίνακες

<b>Πίνακας 1:</b> Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2019/2020).....	144
<b>Πίνακας 2:</b> Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2010/2011).....	145
<b>Πίνακας 3:</b> Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2002/2003).....	146
<b>Πίνακας 4:</b> Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2019/2020).....	148
<b>Πίνακας 5:</b> Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2018/2019).....	149
<b>Πίνακας 6:</b> Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2017/2018).....	150
<b>Πίνακας 7:</b> Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια, Παλιννοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία, Φύλο, ΥΠΑ και είδος Σχολείου (Στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2010/2011).....	152
<b>Πίνακας 8:</b> Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια, Παλιννοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία, Φύλο, ΥΠΑ και είδος Σχολείου (Στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2001/2002).....	153

<b>Πίνακας 9:</b> Μαθητές του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	159
<b>Πίνακας 10:</b> Τμήματα Α΄ Τάξης του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	160
<b>Πίνακας 11:</b> Τμήματα Β΄ Τάξης του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	161
<b>Πίνακας 12:</b> Τμήματα Γ΄ Τάξης του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	161
<b>Πίνακας 13:</b> Έλληνες Μαθητές του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	161
<b>Πίνακας 14:</b> Αλλοδαποί Μαθητές του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	162
<b>Πίνακας 15:</b> Αλλοδαποί Μαθητές ανά Χώρα Προέλευσης του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	163
<b>Πίνακας 16:</b> Αλβανοί Μαθητές του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	165
<b>Πίνακας 17:</b> Υποκείμενα της Έρευνας-Μαθητές Β΄ & Γ΄ Τάξης του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	190
<b>Πίνακας 18:</b> Υποκείμενα της Έρευνας-Μαθητές Β΄ Τάξης του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	190
<b>Πίνακας 19:</b> Υποκείμενα της Έρευνας-Μαθητές Γ΄ Τάξης του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	191

## Γραφήματα

<b>Γράφημα 1:</b> Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2019/2020).....	144
<b>Γράφημα 2:</b> Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2010/2011.....	145
<b>Γράφημα 3:</b> Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2002/2003.....	146
<b>Γράφημα 4:</b> Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2019/2020).....	148

<b>Γράφημα 5:</b> Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υψηκότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2018/2019).....	149
<b>Γράφημα 6:</b> Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υψηκότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2017/2018).....	150
<b>Γράφημα 7:</b> Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια, Παλιννοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία (Στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2010/2011).....	153
<b>Γράφημα 8:</b> Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια, Παλιννοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία (Στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2001/2002).....	154
<b>Γράφημα 9:</b> Μαθητές του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	160
<b>Γράφημα 10:</b> Τμήματα Μαθητών ανά Τάξη του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	160
<b>Γράφημα 11:</b> Έλληνες και Αλλοδαποί Μαθητές του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	162
<b>Γράφημα 12:</b> Αλλοδαποί Μαθητές ανά Χώρα Προέλευσης του 21 <sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	164
<b>Γράφημα 13:</b> Αλβανοί Μαθητές σε σχέση με Λοιπούς Αλλοδαπούς Μαθητές στο 21 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	165
<b>Γράφημα 14:</b> Αλβανοί Μαθητές σε σχέση με Λοιπούς Αλλοδαπούς & Έλληνες Μαθητές στο 21 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.....	166
<b>Γράφημα 15:</b> Αναφορές σχετικά με τη Διαφήμιση στο Βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Α΄ Γυμνασίου.....	370
<b>Γράφημα 16:</b> Αναφορές σχετικά με τη Διαφήμιση στο Βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Β΄ Γυμνασίου.....	371
<b>Γράφημα 17:</b> Αναφορές σχετικά με τη Διαφήμιση στο Βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Γ΄ Γυμνασίου.....	371



**Γράφημα 18:** Συνολικές Αναφορές σχετικά με τη Διαφήμιση στα Βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον Μαθητή & στα Τετράδια Εργασιών στη Βαθμίδα του Γυμνασίου.....372

## Κατάλογος Σχημάτων, Χαρτών & Φωτογραφιών

### Σχήμα

**Σχήμα 1:** Οι Ρόλοι του Σχολικού Βιβλίου.....111

### Χάρτες

**Χάρτης 1:** Σχολεία της 5<sup>ης</sup> Κοινότητας.....155  
**Χάρτης 2:** Σχολικό Συγκρότημα Γκράβας.....155  
**Χάρτης 3:** Χάρτης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών.....159

### Φωτογραφίες

**Φωτογραφία 1:** Το Σχολικό Συγκρότημα της Γκράβας.....156

### Γλωσσάριο-Βραχυγραφίες

**Α.Π.Σ.:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

**Δ.Ε.Π.Π.Σ.:** Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

**Μ.Μ.Ε.:** Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

**ΒΜΑ:** Βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου για τον μαθητή

**ΒΜΒ:** Βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου για τον μαθητή

**ΒΜΓ:** Βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου για τον μαθητή

**ΤΕΑ:** Τετράδιο Εργασιών Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου

**ΤΕΒ:** Τετράδιο Εργασιών Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου

**ΤΕΓ:** Τετράδιο Εργασιών Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου

## 1. Εισαγωγή

### 1.1 Πλαισίωση του Θέματος & του Ερευνητικού Προβλήματος

#### 1.1.1 Ετερότητα & Εκπαίδευση

Ο πλανήτης μοιάζει ολοένα και περισσότερο με το ιδεώδες παγκόσμιο χωριό, το οποίο οραματίστηκε ο Μακλούαν<sup>1</sup> και στο οποίο τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και η τεχνολογική εξέλιξη στις μεταφορές και τις επικοινωνίες κυριαρχούν εκμηδενίζοντας τη γεωγραφική απόσταση ανάμεσα σε ανθρώπους, οι οποίοι, αν και προέρχονται από διαφορετική κουλτούρα και κοινωνία, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους (Striticus, & Varghese, 2010: 287). Ο κόσμος<sup>2</sup> συρρικνώνεται και η παγκοσμιοποίηση φθείρει τα γεωγραφικά σύνορα ως εθνικά όρια μεταξύ κρατών και εθνών (Liu et al., 2018: 54-55) προκαλώντας το φαινόμενο της μετανάστευσης<sup>3</sup>. Μάλιστα, στο οικουμενικό μοντέλο του νόμου της ελεύθερης αγοράς<sup>4</sup>, αμφισβητείται ο ρόλος του εθνικού κράτους<sup>5</sup> ως κύριου φορέα οργάνωσης της οικονομικής, πολιτικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής (Μάρκου, 2010: 98-99). Σε διεθνές επίπεδο, αυτόν τον ρόλο αναλαμβάνουν, πλέον, οι υπερεθνικές ιδιωτικές εταιρείες λόγω της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας (Hobsbawm, 2007: 13· Βρύζας, 2001: 12) και της

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία του Μακλούαν (1990: 56), στη σύγχρονη εποχή τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν προέκταση των αισθήσεων του πολίτη και έχουν τη δύναμη να διαμορφώνουν «την ανθρώπινη συνείδηση και τον ανθρώπινο πολιτισμό».

<sup>2</sup> Ο κόσμος μας εξαιτίας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διάβρωσης των γεωγραφικών συνόρων φαίνεται, ακόμη, μικρότερος σε μέγεθος συγκριτικά με την εικόνα που παρουσίαζε προγενέστερα (Liu et al., 2018: 54-55).

<sup>3</sup> Οι Παναγίδης & Χατζησωτηρίου (2014: 154) με τον όρο μετανάστευση αναφέρονται στη μετακίνηση ανθρώπων από ένα μέρος σε ένα άλλο, εκτός των εθνικών συνόρων της χώρας τους, σε πόλεις ή, ακόμη, και σε αγροτικές τοποθεσίες με στόχο τη μόνιμη ή προσωρινή, νόμιμη ή, ακόμη, και παράνομη διαμονή τους. Αυτή η μετακίνηση αφορά, ως επί το πλείστον, έναν μεγάλο όγκο του πληθυσμού. Το κίνητρο για αυτή τη μαζική φυγή είναι, συνήθως, οι οικονομικοί λόγοι επιβίωσης ή, ακόμη, και ο διωγμός λόγω της αλλαγής στο πολιτικό καθεστώς της χώρας καταγωγής.

<sup>4</sup> Η παγκοσμιοποίηση οδηγεί στον νόμο της ελεύθερης αγοράς, καθώς και στην επικράτηση ανισοτήτων σε κοινωνικό επίπεδο σε όλα τα κράτη και έθνη. Σε αυτή τη νέα παγκόσμια οικονομία, επικρατούν οι υπερεθνικές ιδιωτικές εταιρείες, οι οποίες λειτουργούν με τους δικούς τους κανόνες, γεγονός που αυξάνει τη ροή της μετανάστευσης, αλλά και την «ανισόρροπη και ασύμμετρη ανάπτυξη» των κρατών (Hobsbawm, 2007: 13-51).

<sup>5</sup> Ολοένα και σε μεγαλύτερο βαθμό τίθενται υπό αμφισβήτηση οι ιστορικές συνθήκες, όπως η Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και η συνθήκη για την επανένωση της Γερμανίας (Χρυσόχου, 2005: 36).

κυριαρχίας των διεθνών Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Εντωμεταξύ, η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει και το ίδιο το αξιακό σύστημα της κοινωνίας των πολιτών, καθώς μεταφέρονται ιδέες από τις πιο ισχυρές κοινωνίες της Δύσης στην περιφέρεια και στις κατώτερες οικονομικά χώρες. Η φύση της κοινωνίας των πολιτών διαφοροποιείται<sup>6</sup> και η ταυτότητά τους από μονογλωσσική και μονοπολιτισμική μετατρέπεται σε «de facto» πολύ-πολιτισμική εξαιτίας τόσο του μεταναστευτικού ρεύματος, το οποίο μεταφέρει ποικίλες, πολιτισμικές, ατομικές και συλλογικές ταυτότητες, όσο και των νέων οικονομικών και πολιτισμικών δεδομένων, τα οποία θέτει η πολιτισμική πολυμορφία σε όλα τα έθνη (Γκότοβος, 2002: ix-xiii).

Ο εικοστός αιώνας χαρακτηρίζεται εύλογα από τον ιστορικό Hobsbawm (1997: 20-21) σαν ένα «ιστορικό σάντουιτς» εξαιτίας των μεγάλων αναταράξεων σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο αιώνας αυτός ξεκίνησε με ραγδαία οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, ενώ μετά τη δεκαετία του 1970 ακολούθησε η «εποχή αποσύνθεσης» και όλα τα κράτη δέχτηκαν τις συνέπειες των δύο παγκόσμιων πολέμων. Μέσα σε ένα, ραγδαία, μεταλλασσόμενο παγκόσμιο περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από την παρατεταμένη οικονομική ύφεση, στην εποχή της διεθνικότητας<sup>7</sup> (transnationality) του Hobsbawm (2013: 35-37), οι πολίτες θεωρούν ότι η ζωή τους είναι δεμένη σε έναν μόνο τόπο και, κατά συνέπεια, μετακινούνται για «την πολιτιστική εμπειρία» σε άλλα μέρη συμμετέχοντας σε εικαστικά γεγονότα σε όλο τον κόσμο και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα όλου του πλανήτη ως δικά τους. Στο πλαίσιο αυτό, η παγκοσμιοποίηση λειτουργεί όχι μόνο ως παράγοντας αφομοίωσης και εξαφάνισης των ιδιαίτερων πολιτιστικών ταυτοτήτων, αλλά, ταυτόχρονα, συνδυάζει τις κουλτούρες «με ένα ιδιόμορφο τρόπο», καθώς υπάρχουν πολίτες, οι οποίοι επιλέγουν να διατηρούν τον τρόπο ζωής τους και την κουλτούρα τους και, συνάμα, αποδέχονται τα χαρακτηριστικά της νέας κουλτούρας, στην οποία εξαναγκάζονται να ζήσουν (Hobsbawm, ό.π.: 38).

Αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης είναι η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η πολυπολιτισμικότητα ως νέα μορφή των νέων κοινωνιών λαμβάνει τη

---

<sup>6</sup> Η αθρόα έλευση μεταναστών στην Ελλάδα επιφέρει αλλαγές όχι μόνο στο σύστημα αξιών της κοινωνίας, αλλά και στον τρόπο, με τον οποίο αντιμετωπίζουν την ετερότητα όλοι οι πολίτες (Γκότοβος, 2002: 83-85).

<sup>7</sup> Από τις αρχές του αιώνα έχει εμφανιστεί το φαινόμενο της διεθνικότητας (transnationality), καθώς άνθρωποι επιλέγουν να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα, δίχως, να νιώθουν ιδιαίτερο συναισθηματικό δέσιμο με τις ρίζες τους και τη χώρα καταγωγής τους (Hobsbawm, 2013: 36).

μορφή της αρμονικής «συνύπαρξης ατόμων και ομάδων με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο» (Μανιάτης, 2009: 263). Μάλιστα, χαρακτηριστικό της νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι ότι διαθέτει μια ποικιλία πολιτιστικών ταυτοτήτων, οι οποίες δεν απορροφώνται από την κυρίαρχη ομάδα (Κασσωτάκης, 2011: 53) και, συνεπώς, τα περισσότερα κράτη<sup>8</sup> διακρίνονται για την πολυπολιτισμικότητά τους (Martin & Nakayama, 2004: 22).

Μάλιστα, οι διεθνείς εξελίξεις και αλλαγές λόγω της παγκοσμιοποίησης επηρεάζουν ολοένα και περισσότερο και την Ελλάδα μετατρέποντας την από μία ομοιογενή<sup>9</sup> σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Σε αυτό συνέβαλε, καταρχάς, το γεγονός ότι από χώρα αποστολής μεταναστών στη Δυτική Ευρώπη, κυρίως, στη Γερμανία, καθώς και τις υπερπόντιες χώρες, όπως στην Αυστραλία και τις Η.Π.Α., το 1970 μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής παλιννοστούντων Ελλήνων (Κοιλιάρη, 1997: 16, 37-39· Δαμανάκης, 2005: 40-49· Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης, 2014: 11-14). Μάλιστα, η διαδικασία επιστροφής των Ελλήνων της διασποράς στην Ελλάδα, η οποία είχε χρονική αφετηρία την 1<sup>η</sup>.1.1988, συμπίπτει με την απελευθέρωση «του δικαιώματος για ελευθερία στη διακίνηση και εγκατάσταση των εργαζομένων στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης» και κορυφώθηκε με την επιστροφή των Ελλήνων Ποντίων μετά το 1980 (Μάρκου, 2001: 17-32). Κατόπιν, το 1989 η κατάρρευση της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης και του «διπολικού συστήματος» των δύο υπερδυνάμεων φέρνει στο προσκήνιο τη νέα «οικουμενικότητα» και οδηγεί σε μεγάλη αύξηση του ρεύματος μεταναστών προς τις δυτικές κοινωνίες (Γκότοβος, 2001: 21). Την πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η Ελλάδα, καθώς και άλλες όμορες χώρες, όπως η Ιταλία και η Ισπανία, δέχτηκαν ένα μεγάλο κύμα μετανάστευσης<sup>10</sup>.

Αυτοί οι μετανάστες προσήλθαν, κυρίως, από τις βαλκανικές και παρευξείνιες χώρες, καθώς και τον Καύκασο, εφόσον θεώρησαν τη χώρα μας ως τη μόνη διέξοδο

---

<sup>8</sup> Οι ΗΠΑ αποτελούν ένα πολύχρωμο μωσαϊκό από πολίτες, οι οποίοι, αφενός, έχουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, φυλή και γλώσσα και, αφετέρου, καλούνται να βιώσουν αρμονικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Επιπλέον, και άλλα κράτη, όπως η Νιγηρία και η Ινδονησία, έχουν πετύχει αυτό το είδος της πολιτισμικής πολυμορφίας.

<sup>9</sup> Οι Markou & Parthenis (2015: 167-201) αναφέρουν ότι το 1991 ο ελληνικός πληθυσμός, σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, ήταν, αμιγώς, ομοιόμορφος όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και στην εθνική και θρησκευτική κατανομή του.

<sup>10</sup> Αυτό συμβαίνει, διότι καταρρέει το διπολικό σύστημα των υπερδυνάμεων Ρωσίας-Αμερικής με τη διάσπαση της ΕΣΣΔ και την αλλαγή των διεθνών ισορροπιών σε όλο τον πλανήτη (Δαμανάκης, 2005: 250).

λόγω των άσχημων οικονομικών και πολιτικών συνθηκών<sup>11</sup>, τις οποίες αντιμετώπιζαν στη χώρα καταγωγής τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 76-77· Δαμανάκης, 2005: 25· Κόντης, 2014: 275, 278-279· Δαμανάκης κ.ά., 2014: 11). Αρκεί να αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005: 40-46), το έτος 1993 υπολογίζεται ότι το ποσοστό των μεταναστών-Τσιγγάνων, μελών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και Αλβανών- ξεπέρασε το 5% του συνολικού πληθυσμού της χώρας, με αποτέλεσμα να μετατρέψει την ελληνική κοινωνία σε πολυπολιτισμική. Στην πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας συνέβαλε η ύπαρξη συλλογικοτήτων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, όπως η μουσουλμανική μειονότητα της δυτικής Θράκης, η ύπαρξη ομάδων, που διακρίνονται από συγκεκριμένα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι Ρομά, οι Έλληνες Πόντιοι από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, καθώς και οι Πρόσφυγες από όμορες χώρες, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης (Μάρκου, 2001: 12-13· Μάρκου, 1995: 51). Οι Markou & Parthenis (2015: 167-201) ισχυρίζονται ότι από το 2005 και μετά και, ιδιαίτερα, την τελευταία δεκαετία, άλλαξε η εθνικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα, καθώς, ενώ παλαιότερα προέρχονταν από την Αλβανία, τη Ρωσία και τη Γεωργία, αυξήθηκε, πλέον, το ποσοστό των μεταναστών από την Ασία, την Αφρική και τις Μεσανατολικές χώρες. Επίσης, το έτος 2020, σύμφωνα με πρόσφατα στατιστικά στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας, η οποία είναι η αρμόδια υπηρεσία για τους πρόσφυγες στη χώρα μας, η Ελλάδα υποδέχθηκε επίσημα 11.971 πρόσφυγες από χώρες της Αφρικής, της Τυνησίας, του Μπαγκλαντές, του Αφγανιστάν και της Συρίας, οι οποίοι έφτασαν στη χώρα μας μέσω θαλάσσης (Unhcr Greece, 2020, «Operational, Portal, Refugee»).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η Ελλάδα καλείται να μεταμορφωθεί σε μια χώρα πολυπολιτισμική, ανοιχτή σε πολιτισμικές ταυτότητες ως μέρος της ίδιας της δομής της αφήνοντας πίσω τον ομοιογενή και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα της, ο οποίος βασίζεται στους Έλληνες με την ίδια καταγωγή, το ίδιο αίμα και τον ίδιο πολιτισμό (Μάρκου, 2001: 12). Σε αυτή την αλλαγή σημαντικό ρόλο καλούνται να

---

<sup>11</sup> Η πολιτική και οικονομική κατάσταση στη χώρα μας αλλάζει κατά το χρονικό διάστημα 1989/90-1997, καθώς καλείται να υποδεχθεί ένα μαζικό ρεύμα παράνομης λαθρομετανάστευσης, κυρίως, από τις χώρες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης και την Αλβανία. Αυτοί οι μετανάστες έρχονται στη χώρα μας, πρωτίστως, λόγω της άσχημης οικονομικής κατάστασης, η οποία επικρατεί στη χώρα τους (Κόντης, 2014: 275).

διαδραματίσουν οι δομές φιλοξενίας, οι υπηρεσίες και το εκπαιδευτικό σύστημα<sup>12</sup>, τα οποία επικουρούν στην ενσωμάτωση των μεταναστών στο κοινωνικό σύνολο, αφενός, μαθαίνοντάς τους τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και την τοπική κουλτούρα και, αφετέρου, βοηθώντας τους να αναπτύξουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους μόνιμους κατοίκους (Markou & Parthenis, 2015: 167· Kumlicka, 2012: 34-35· Μάρκου, 1997: 29). Οι πολίτες διεκδικούν ως μετανάστες, οι οποίοι προέρχονται από μια χώρα διαφορετική συγκριτικά με τη χώρα υποδοχής σε επίπεδο αξιών, να διατηρήσουν στη νέα τους ταυτότητα το δικαίωμα στην ετερότητά τους, δηλαδή το δικαίωμα στο να παραμείνουν διαφορετικοί (Γκότοβος, 2002: 84-85). Η Ελλάδα, λοιπόν, βρέθηκε ξαφνικά αντιμέτωπη με «την δική της απωθημένη και ιστορικά καταπιεσμένη ετερότητα όσο και την ετερότητα των άλλων, κυρίως, των κοντινών της γειτόνων» (Παπαταξιάρχης, 2006: 1).

Η πολυπολιτισμικότητα και ο σχεδιασμός μιας ενιαίας στρατηγικής για τη διαπολιτισμική συνύπαρξη όλων των πολιτών αποτελούν, πλέον, κυρίαρχα ζητήματα σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και αντικείμενο αμοιβαίας πολιτικής όλων των διεθνών οργανισμών (Kymlicka, 2012: 16). Στο πλαίσιο του νέου διεθνούς περιβάλλοντος της επικοινωνίας και της οικονομίας, προκειμένου να αποφευχθεί η «αφομοίωση» και η «πολιτιστική ομοιομορφία» των πολιτισμών, κρίνεται αναγκαία μια μορφή διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διαλόγου, η «πλανητική επικοινωνία», η οποία «φέρνει σε επαφή διαφορετικούς πολιτισμούς και επιτρέπει την πολιτισμική όσμωση» (Βρύζας, 2001: 12-13). Η διαπολιτισμική επικοινωνία βοηθάει στην ομαλή μετάβαση από τη μονοπολιτισμική στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Βέβαια, στη σύγχρονη εποχή, η διαπολιτισμική επικοινωνία (intercultural communication) έχει μετατραπεί σε πολυπολιτισμική και έχει ως προαπαιτούμενο τη διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence), η οποία μετατρέπεται σε πολυπολιτισμική ικανότητα (multicultural competence). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι για να κατανοήσουμε τον εαυτό μας πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε τον πολιτισμό των άλλων. Η διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει την καλλιέργεια της ταυτότητας ενός ατόμου και την ανάπτυξη αποδοχής και σεβασμού απέναντι στον ίδιο τον άνθρωπο (Χαραλαμπίκης, 2008: 147-148). Η

---

<sup>12</sup> Τα τελευταία χρόνια, η δημογραφική σύνθεση των ελληνικών σχολείων άλλαξε λόγω της μετανάστευσης και της παλιννόστησης, ενώ ένα ποσοστό 10% εκ του συνόλου των μαθητών, το οποίο μεγαλώνει, προέρχεται από άλλη χώρα (Μάρκου, 1997: 19).

διαπολιτισμικότητα αυτή «δηλώνει τις σχέσεις επικοινωνίας, ανταλλαγής, αλληλεπίδρασης, όσμωσης μεταξύ των πολιτισμών» (Καψωμένος, 2008: 30-31).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας καθοριστικό παράγοντα στην ομαλή ένταξη των μεταναστών, ιδιαίτερα αυτών της δεύτερης γενιάς, διαδραματίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γκότοβος, 2001: 43-45· Γκόβαρης, 2013β: 17-19). Το εν λόγω σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη τα διεθνή επιστημονικά μοντέλα και τις εξελίξεις όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας από τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης και των υπερπόντιων χωρών, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της ετερότητας και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μελλοντικών πολιτών και την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων<sup>13</sup> των μαθητών (Γκότοβος, 2002: 78-81). Εξάλλου, την εποχή της παγκοσμιοποίησης, το πολυπολιτισμικό σχολείο καλείται να καλλιεργήσει κοιτίδες πολιτισμού και «αυτονομίας» με «πολλαπλά αξιακά συστήματα» για τους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από την πλειοψηφία ενάντια στο μοντέλο δημιουργίας ενός ενιαίου σχολείου, το οποίο διακρίνεται από την πολιτική της απομόνωσης και αφομοίωσης των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα (Γκότοβος, ό.π.: 63-64).

Προκειμένου να επιτευχθεί το παραπάνω, το ελληνικό σχολείο ως ο κυρίαρχος κοινωνικός θεσμός ένταξης των ατόμων και διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας καλείται να προβεί σε μεταρρυθμίσεις σε ό, τι αφορά τη δομή του, προκειμένου να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικότητας και να καταπολεμήσει, τυχόν, φαινόμενα ρατσισμού και ξеноφοβίας (Γκόβαρης, 2001: 11-13). Ο ρόλος του ελληνικού σχολείου και, συνεπώς, το ίδιο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει ανάγκη επαναπροσδιορισμού, ώστε να αποδεχτεί τις ίδιες τις αλλαγές της κοινωνίας και να διαχειριστεί την ετερότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να υπερβεί το μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό του χαρακτήρα και να επιτελέσει ενισχυτικό ρόλο στην ένταξη των μεταναστών στη νέα πολυπολιτισμική κοινωνία βοηθώντας τους να κατανοήσουν την ταυτότητά τους μέσα από την ίδια την ετερότητα (Γκότοβος, 2001: 14-15).

---

<sup>13</sup> Κάθε εθνικό κράτος εκλαμβάνει το θέμα της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως «ζήτημα πολιτικοστρατιωτικής ισχύος» (Γκότοβος, 2002: 63).

Επικεντρώνουμε την προσοχή μας στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>14</sup> ως το καταλληλότερο πεδίο, ώστε να αναδυθούν και υλοποιηθούν προτάσεις σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας, η οποία κάνει ολοένα και πιο αισθητή την παρουσία της στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος καλλιεργεί την ιδιότητα του πολίτη στους αυριανούς μαθητές, οι οποίοι βιώνουν την ετερότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, τη διαπολιτισμική ικανότητα, την ενσυναίσθηση, καθώς και τη δεξιοτητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων του νέου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Κατά αυτόν τον τρόπο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δύναται να βοηθήσει τους μαθητές να εδραιώσουν τη θέση τους ως αυριανοί πολίτες μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Τα μηνύματα και ο τρόπος που τα αναπαράγουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η διαφήμιση και οι αφίσες έχουν παιδευτικό περιεχόμενο στην «κοινωνία των πολιτών» (Γκότοβος, 2002: 81).

### 1.1.2 Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις στη Διαχείριση της Ετερότητας

Το κεντρικό ζήτημα που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική παιδαγωγική μέσω της έρευνας και των επιστημονικών δεδομένων της στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία εστιάζει τόσο στην περιγραφή και διασαφήνιση όσο και στη διαχείριση του ζητήματος της ετερότητας, με απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση ενός σχολείου, το οποίο θα λειτουργεί ως «θερμοκήπιο πολιτισμικών ταυτοτήτων» και ενός πιο «οικουμενικού» εκπαιδευτικού μοντέλου, το οποίο θα αντιμετωπίζει, επαρκώς, τις ανισότητες στην εκπαιδευτική μάθηση όλων των παιδιών των μεταναστών και, γενικότερα, όλων των παιδιών των μειονοτικών ομάδων της κοινωνίας. Το σύνθημα «σεβασμός στη διαφορά» εκφράζει την ουσία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Γκότοβος, 2002: ix-21).

Μέσα στο προαναφερόμενο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το σχολείο δε συνιστά έναν ουδέτερο θεσμό, αλλά έναν, συνεχώς, εξελισσόμενο οργανισμό μιας

---

<sup>14</sup> Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως Επιστήμη της Αγωγής με σκοπό την ένταξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων σε μια κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης. Κατά καιρούς αναφέρονται, ταυτόχρονα, οι ορισμοί «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Με τον ορισμό «αγωγή» αναφερόμαστε στην άσκηση «διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα», ενώ με τον ορισμό «εκπαίδευση» αναφερόμαστε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό οργανισμό και το πρόγραμμα που ακολουθεί για να εφαρμοστούν στην πράξη οι παιδευτικές αυτές επιρροές (Γκότοβος, 2002: 1).



ανοικτής κοινωνίας, η οποία επιδιώκει, αφενός, την πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες και, αφετέρου, την ενεργό συμμετοχή όλων των ατόμων ανεξάρτητα από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία τους διακρίνουν (Μάρκου, 2010: 106-108). Αυτή η οπτική συνδέεται άμεσα με τη σύνθεση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα από την αγωγή του πολίτη. Η «παιδεία του πολίτη» αποτελεί προϋπόθεση για την καλλιέργεια της συνείδησης του κάθε μαθητή ως αυριανού πολίτη που ενεργεί ως πολιτικό υποκείμενο σε όλα τα επίπεδα και συμμετέχει συνειδητά σε δράσεις τοπικού, εθνικού και οικουμενικού χαρακτήρα (Γκότοβος, 2013: 30). Σύμφωνα με τον Μάρκου (2010: 106-108), η ιδιότητα του πολίτη στο νέο πολυπολιτισμικό κράτος ταυτίζεται με τον κριτικά σκεπτόμενο και δημοκρατικό πολίτη, ο οποίος αποδέχεται και δεσμεύεται σε έναν αγώνα για να διατηρηθούν οι αρχές της «δημοκρατίας, δικαιοσύνης και ισότητας», αποτελεί ενεργό και δραστήριο κύτταρο της κοινωνίας αυτής, εργάζεται για το συλλογικό καλό και όχι για το ατομικό συμφέρον ή της πολιτιστικής συλλογικότητας της καταγωγής του και διαθέτει «κοινωνική συνείδηση και κοινωνική δραστηριοποίηση». Μάλιστα, κύριο χαρακτηριστικό της επιτυχούς εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη είναι η δράση (Γκότοβος, 2003: 75). Συνεπώς, ο πολίτης και δη ο μαθητής Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής, που μας ενδιαφέρει στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, οφείλει, αφενός, να σκέπτεται κριτικά και δημοκρατικά και, αφετέρου, να δραστηριοποιείται και να συμμετέχει ενεργά σε ό, τι συμβαίνει γύρω του.

Υπό το πρίσμα, λοιπόν, της διαπολιτισμικής σκοπιάς, οι νέοι μορφώνονται, ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την πραγμάτωση του ρόλου τους ως πολίτες μιας κοινωνίας. Στο πλαίσιο της εργασίας μας, ερευνούμε μία από αυτές τις δεξιότητες και, πιο συγκεκριμένα τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών Γυμνασίου αλβανικής προέλευσης σε συνδυασμό με τη δυναμική αλληλεπίδραση των παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την ενδυνάμωση της εν λόγω δεξιότητας. Στηριζόμενοι στη διαπολιτισμική προσέγγιση μέσω της αγωγής του πολίτη εξετάζουμε το θέμα μας όχι μονομερώς, αλλά πολυπαραγοντικά και μελετάμε την αλληλεπίδραση όλων εκείνων των παραμέτρων, οι οποίες ωθούν στην ενδυνάμωση ή στην αποδυνάμωση της συγκεκριμένης δεξιότητας πρόσληψης στο πλαίσιο της ελληνικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

### 1.1.3 Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα & Ετερότητα

Η διαφήμιση κατέχει μια ξεχωριστή θέση στην καθημερινή ζωή των ατόμων. Στην απλούστερη σημασία της η λέξη «διαφήμιση<sup>15</sup>» σημαίνει «να τραβάς την προσοχή σε κάτι», να γνωστοποιείς κάτι σε κάποιον ή να τον πληροφορείς για αυτό (Dyer, 2009: 1). Η βασική λειτουργία<sup>16</sup> της διαφήμισης είναι να δημιουργεί επιθυμίες εκ του μη όντος. Έτσι, η διαφήμιση διεγείρει το ενδιαφέρον και τα συναισθήματα του ατόμου για όλο και περισσότερα αγαθά και, επομένως, στην ουσία δημιουργεί τις επιθυμίες<sup>17</sup>, τις οποίες και προσφέρεται να ικανοποιήσει. Για αυτόν τον σκοπό, οι διαφημιστές χρησιμοποιούν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, όπως την εμπορική τηλεόραση, το ραδιόφωνο, τον εθνικό και τοπικό τύπο και τα περιοδικά (Dyer, ό.π.: 19). Η εικόνα της διαφήμισης ενεργεί κατά τον εξής τρόπο: δείχνει ► εξηγεί ► ομιλεί μέσω μιας ιστορίας.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, στην εποχή της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, η τηλεόραση ως μέσο προώθησης της μαζικής κουλτούρας διατηρεί, αφενός, τον εντυπωσιασμό με την κατασκευή ειδήσεων σε αντίθεση με την κριτική σκέψη, και, αφετέρου, το δημόσιο θέαμα σε αντίθεση με την ιδεολογία, τα οποία είναι εύπεπτα και προσβάσιμα από τη μάζα των τηλεθεατών (Βρύζας, 2001: 44). Μάλιστα, τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας, στα οποία ανήκει και η τηλεόραση, εξασφαλίζουν την εύκολη και οικονομική διανομή προϊόντων και υπηρεσιών μαζικής παραγωγής, καθώς και την προώθηση του νέου συστήματος αξιών, το οποίο χαρακτηρίζεται από το μονοπώλιο, τον ατομισμό και την υπερκατανάλωση. Εξάλλου,

---

<sup>15</sup> Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η διαφήμιση δέχεται σε πρώτο επίπεδο τη ζωή και, μετά, την μετατρέπει, όπως εκείνη θέλει (Sinclair, 1989: 30).

<sup>16</sup> Η λειτουργία της διαφήμισης εκτείνεται πέρα από το προφανές, δηλαδή το να πουλήσει προϊόντα στο κοινό. Προσπαθεί, λοιπόν, να δημιουργήσει άρρηκτους δεσμούς μεταξύ του προϊόντος και του καταναλωτή και, για αυτόν τον λόγο, αναζητά τρόπους, με τους οποίους μπορεί να μετατρέψει το προϊόν από απλό αντικείμενο σε φορέα σημασίας. Στόχος της είναι να κάνει το προϊόν να «σημαίνει» κάτι για κάποιους ανθρώπους και, συνεπώς, να το καταστήσει σημαίνον. Επίσης, ο καταναλωτής μέσα από την αγορά του, δε θα το καταναλώσει, απλά, αλλά θα μεταλάβει των προνομίων του, θα ενδυθεί με τα χαρακτηριστικά του, θα προσδιορίσει μέσα από αυτό την ατομική και κοινωνική του ταυτότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο, το προϊόν αποκτά φετιχιστικές διαστάσεις. Επομένως, προωθείται μέσω της διαφήμισης μια δομή, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα των αντικειμένων μεταμορφώνεται σε γλώσσα των ανθρώπων και το αντίστροφο (Williamson, 1978: 12).

<sup>17</sup> Ο θεμελιώδης σκοπός της διαφήμισης είναι η πρόκληση της επιθυμίας, δηλαδή, της επιθυμίας απόκτησης και κατανάλωσης του προϊόντος. Για αυτόν τον λόγο, όπως επισημαίνει η Williamson (1978: 161), σε ένα διαφημιστικό μήνυμα το προϊόν παραμένει χωρίς να καταναλωθεί σε μια στάση αναμονής. Η κατανάλωσή του ολοκληρώνεται σε ένα νοητό, μελλοντικό, χρονικό σημείο στη φαντασία του αναγνώστη και είναι, ακριβώς, αυτή η ψυχική διεργασία που συνθέτει την επιθυμία.

σύμφωνα με τον Μάρκου (2010: 85), τα τρία κυρίαρχα χαρακτηριστικά της εποχής της παγκοσμιοποίησης φαίνεται να είναι ο ανταγωνισμός, ο ατομικισμός και ο καταναλωτισμός. Επιπλέον, τα Μ.Μ.Ε. κατασκευάζουν και επαναλαμβάνουν στερεότυπα, τα οποία αφορούν τους οικονομικούς μετανάστες (Ναυρίδης, 2005: 119).

Στο πλαίσιο της έρευνά μας, ασχολούμαστε με την τηλεοπτική διαφήμιση, καθώς αυτή συντελείται στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου καταναλωτικού περιβάλλοντος, όπου η κυρίαρχη τάση είναι η διεθνοποίηση όλων των διαδικασιών, όπως των επικοινωνιακών, των οικονομικών, των πολιτικών και των πολιτιστικών. Αυτό το γεγονός οδηγεί στην πολιτιστική ομοιομορφία του συνόλου των καταναλωτών (Ναυρίδης, ό.π.: 12-13) και, κατά συνέπεια, και του κοινού, το οποίο αποτελεί την ομάδα στόχου της έρευνάς μας. Το τηλεοπτικό μέσο, σύμφωνα με τον Fiske (όπως αναφέρεται στους Martin & Nakayama, 2008: 51-56) αποτελεί μέρος της δημοφιλούς κουλτούρας (popular art), η οποία παράγεται μαζικά για πώληση με σκοπό το κέρδος. Πιο συγκεκριμένα, η τηλεόραση αποτελεί ένα ισχυρό μέσο στην κοινωνία, εφόσον υπηρετεί ως φόρουμ για ειδικά θέματα. Επιπλέον, προσφέρει τόσο πληροφορίες για ποικίλες, πολιτιστικές ταυτότητες όσο και μια, ήδη, προσχηματισμένη γνώμη, την οποία οφείλουμε να έχουμε ως παραλήπτες των μηνυμάτων της, για τον εαυτό μας, καθώς και για τη σχέση μας με την κουλτούρα, στην οποία ανήκουμε. Η τηλεοπτική διαφήμιση λειτουργεί ως μηχανισμός προπαγάνδας, ο οποίος ενσωματώνει και παραποιεί τις πολιτισμικές αξίες και τις προβάλλει μαζικά σε ένα ομογενοποιημένο κοινό με σκοπό το μέγιστο δυνατό κέρδος (Βρύζας, 2001: 98-155).

Μέσα στο πλαίσιο της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, μαθητές αλβανικής καταγωγής προσλαμβάνουν τα διαφημιστικά μηνύματα, τα επεξεργάζονται και αντιδρούν απέναντί τους, εφόσον δεν είναι «παθητικοί δέκτες», αλλά «ενεργά, δρώντα υποκείμενα», τα οποία διαπραγματεύονται και ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους ανάλογα με τα δικά τους βιώματα, ερεθίσματα και ενδιαφέροντα. Οι εν λόγω μαθητές αποτελούν ενεργά δρώντα υποκείμενα, ικανά να ερμηνεύουν τις πολιτισμικά αναγνωρίσιμες πρακτικές, ανάλογα με τις δικές τους εμπειρίες, και μέσω αυτών να διαπραγματεύονται τον κόσμο των ενηλίκων με τους οποίους συμβιώνουν (Hardman, 1973: 503-505· James & Prout, 1990: 9-11· Corsaro, 1997: 122-125). Σύμφωνα με αυτήν τη θέση, τα παιδιά δε συνυπάρχουν, απλώς, με τους ενήλικες, ούτε συνιστούν τη μικρογραφία των ενηλίκων, αλλά «συμβάλλουν στη συγκρότηση της κοινωνικής

τους ζωής, της ζωής αυτών που βρίσκονται γύρω τους και της κοινωνίας που ζουν» (James & Prout, 1990: 3).

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας διερευνάμε τους παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να ενδυναμώσουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής. Η διατριβή μας αποσκοπεί να αντιμετωπίσει με κριτικό τρόπο το υπό εξέταση θέμα εστιάζοντας, εκτός των άλλων, στη σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση μαθητών αλβανικής προέλευσης στην πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, με απώτερο στόχο να δημιουργηθούν κριτικά σκεπτόμενοι και δημοκρατικοί πολίτες στη σύγχρονη, ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία.

## 1.2 Θέμα & Ερευνητικό Πρόβλημα

Στο πλαίσιο της ελληνικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας και, πιο συγκεκριμένα, στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη, ενστερνιζόμαστε τη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια ενός κριτικά σκεπτόμενου και ενεργού δημοκρατικού πολίτη (Μάρκου, 2010: 106-108). Στηριζόμενοι σε αυτό το θεωρητικό μοντέλο αναρωτηθήκαμε όχι μόνο για την απεικόνιση της ετερότητας στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, αλλά και για τον τρόπο που αυτή προσλαμβάνει τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα.

Αφετηρία των προβληματισμών αυτής της εργασίας αποτέλεσε, καταρχάς, η εμπειρία μου από την επιτυχή ολοκλήρωση του ενός εκ των δύο μεταπτυχιακών σπουδών μου και, πιο συγκεκριμένα, της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, το οποίο πραγματοποιήθηκε από τα τμήματα Φιλολογίας και Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κατά δεύτερον, ερέθισμα υπήρξε η δεκάχρονη διδακτική εμπειρία μου ως φιλόλογος σε Γυμνάσια και Λύκεια του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας, το οποίο βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας στο νομό της Αττικής. Στα συγκεκριμένα σχολεία απασχολήθηκα είτε στο πλαίσιο του καθημερινού ωρολόγιου προγράμματός τους, εφόσον διορίστηκα να διδάξω σε αυτά ως αναπληρώτρια και ωρομίσθια φιλόλογος από το Υπουργείο Παιδείας είτε στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού

προγράμματος «Διάπολις<sup>18</sup>», το οποίο πραγματοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης κατά τα σχολικά έτη 2011-2014 και αφορούσε τη γλωσσική ενίσχυση σε αλλοδαπούς μαθητές. Η καθημερινή μου επαφή με εφήβους μαθητές και μαθήτριες αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι διέμεναν στην Αθήνα, φοιτούσαν σε ελληνικά, δημόσια σχολεία και, ταυτόχρονα, παρακολουθούσαν μαθήματα γλωσσικής ενίσχυσης σε απογευματινά, ειδικά τμήματα γλωσσικής υποστήριξης στο χώρο του σχολείου τους, στον ελεύθερο χρόνο τους ψυχαγωγούνταν -εκτός των άλλων- παρακολουθώντας τηλεόραση και έρχονταν, καθημερινά, σε επαφή με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα της ελληνικής τηλεόρασης, προκάλεσε το ενδιαφέρον μου σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να επηρεάσουν και, περαιτέρω, να ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν, τη δεξιότητα πρόσληψης των εν λόγω μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής.

Ορίζουμε, λοιπόν, ως θέμα της παρούσας εργασίας την ενδυνάμωση της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών Γυμνασίου αλβανικής προέλευσης. Μάλιστα, θεωρούμε ότι η ενδυνάμωση της εν λόγω δεξιότητας συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στην αγωγή του πολίτη, με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού και δη των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς και με τον πολιτισμικό κώδικα των μαθητών, ο οποίος απορρέει, αφενός, από την προσωπική επαφή των ίδιων με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και, αφετέρου με τις συνήθειες και τις προτιμήσεις, που υιοθετεί το οικογενειακό τους περιβάλλον-και οι δη οι γονείς τους- σε σχέση με αυτά. Για αυτόν τον λόγο, κρίνουμε αναγκαία την εξέταση σε βάθος όλων αυτών των παραγόντων, οι οποίοι δύνανται να επηρεάσουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των υπό μελέτη μαθητών σε περιβάλλοντα ετερότητας.

---

<sup>18</sup> Στο πλαίσιο αυτή της δράσης υλοποιήθηκαν και άλλες υποδράσεις, οι οποίες αφορούσαν την ενίσχυση της Ελληνομάθειας (Διάπολις, «Εκπαίδευση Αλλοδαπών»).

Η αλλαγή της σύνθεσης του πληθυσμού στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία επέφερε, συνεπώς, διαφοροποίηση και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο σύγχρονο, ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο. Συνεπώς, οι μαθητές διακρίνονται από διαφορετικά και ποικίλα γλωσσικά, πολιτισμικά, εθνικά, εθνοτικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Μια τέτοια περίπτωση αποτελούν και οι μαθητές αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι συνιστούν τα υποκείμενα της έρευνάς μας. Πιο αναλυτικά, στη μελέτη μας εξειδικεύουμε τη σχέση της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων και των ανασταλτικών παραγόντων αυτής, ως ερευνητικό πρόβλημα, στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, δηλαδή των Αλβανών και, ειδικότερα, μιας υποομάδας αυτών, των Αλβανών μαθητών του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας, οι οποίοι διακρίνονται από συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά.

Στηριζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο της διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσω της αγωγής του πολίτη, εξετάζουμε πολυπαραγοντικά τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στην πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων του μαθητικού πληθυσμού, που διακρίνεται για τη γλωσσική και πολιτιστική ετερότητά του στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη πολυπαραγοντική προσέγγιση πραγματοποιείται, αφενός, στο μακρο-επίπεδο και, αφετέρου, στο μικρο-επίπεδο. Μάλιστα, σε ό, τι αφορά το μακρο-επίπεδο εξετάζουμε τη διαπολιτισμική διάσταση της θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία ακολουθείται αναφορικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου σε περιβάλλοντα ετερότητας. Επίσης, σε ό, τι αφορά το μικρο-επίπεδο μελετάμε σε βάθος την υλοποίηση της προαναφερόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και, περαιτέρω, τη διερεύνηση της αποδυνάμωσης ή της ενδυνάμωσης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η οποία πραγματοποιείται τόσο από τη διδάσκουσα φιλόλογο έκαστης τάξης όσο και από την ίδια την ερευνήτρια.

Ειδικότερα, επιχειρείται η εξέταση σε βάθος των παραγόντων, οι οποίοι δυσχεραίνουν τη βελτίωση της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων του υπό εξέταση μαθητικού κοινού. Μελετάμε, λοιπόν, διεξοδικά τους παράγοντες, οι οποίοι συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση της προαναφερόμενης δεξιότητας μέσω της αξιοποίησης του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στην ιδιότητα του πολίτη κατά τη

διδασκτική παρέμβασή μας, μέσω της προσέγγισης του περιεχομένου των γλωσσικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου σε ό, τι αφορά τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς και μέσω του πολιτισμικού κώδικα που φέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας, αφενός, μέσω της προσωπικής επαφής των ίδιων με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και, αφετέρου, μέσω των συνηθειών και των επιλογών των γονέων τους αναφορικά με αυτά. Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι επιδιώκεται η πολυπαραγοντική προσέγγιση της παρεμπόδισης της κατάκτησης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων της ομάδας στόχου. Το υπό μελέτη ζήτημα της βελτίωσης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής εξετάζεται ολιστικά, σε βάθος και με πληρότητα. Συνεπώς, εκμηδενίζεται και εξαλείφεται η πιθανότητα μονομερούς προσέγγισης του υπό εξέταση θέματος και, συνεπώς, η μονοδιάστατη ανάδειξη ενός παράγοντα, που, συνήθως, συνεπάγεται με την αναγνώριση της ετερότητας έναντι των λοιπών.

### 1.3 Σκοπός & Αναγκαιότητα της Έρευνας

Σκοπός της διατριβής μας είναι η μελέτη σε βάθος των παραγόντων βελτίωσης ή παρεμπόδισης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των αλβανών μαθητών Γυμνασίου, οι οποίοι παρουσιάζουν τόσο γλωσσικές όσο και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες συγκριτικά με το λοιπό μαθητικό πληθυσμό. Μάλιστα, επικεντρωνόμαστε στην παρουσίαση της εκπαιδευτικής κατάστασης στην περιοχή του κέντρου της Αθήνας και, ειδικότερα στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας. Η συγκεκριμένη περιγραφή καθίσταται εφικτή μέσω της σκιαγράφησης του προφίλ των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν στην έρευνα και στη λεπτομερή εξέταση των παραμέτρων, οι οποίες βελτιώνουν ή δυσχεραίνουν την πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των εν λόγω μαθητών. Εξάλλου, το θεωρητικό μοντέλο, το οποίο υιοθετείται στο πλαίσιο της διατριβής παρέχει τη δυνατότητα προβολής του θέματος ως ένα ζήτημα με ποικίλες πτυχές, οι οποίες πρέπει να τύχουν λεπτομερέστατης και σφαιρικής ανάλυσης και ερμηνείας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της μελέτης μας, όταν αναφερόμαστε στην ετερότητα, επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στην περίπτωση των μαθητών αλβανικής καταγωγής, ηλικίας 13 έως 15 ετών, οι οποίοι φοιτούν σε μια σχολική

μονάδα στη βαθμίδα του Γυμνασίου στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας. Οι εν λόγω μαθητές αποτελούν το «ακροατήριο» της τηλεόρασης και, συνάμα, τους αποδέκτες των μηνυμάτων. Βέβαια, ο όρος «ακροατήριο» είναι ένας πολύ οικείος όρος για τους «αποδέκτες» στο απλό διαδοχικό μήνυμα της μαζικής επικοινωνίας (πηγή, κανάλι, μήνυμα, δέκτης, επίδραση). Το ακροατήριο, όμως, για τα περισσότερα Μ.Μ.Ε. και, κυρίως, για την τηλεόραση, που μας ενδιαφέρει στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, δεν είναι, σαφώς, αναγνωρίσιμο. Αντίθετα, είναι έμμεσα γνωστό και κατακερματισμένο και, πολλές φορές, ασαφές και αμφιλεγόμενο (ΜακΚουέλ, 2002: 415). Για αυτόν τον λόγο, οφείλουμε να είμαστε πολύ προσεκτικοί σε ό, τι αφορά την οριοθέτηση του «ακροατηρίου» μας, το οποίο αποτελεί τους «δέκτες» των μηνυμάτων—και δη στην προκειμένη περίπτωση μας τους μαθητές αλβανικής προέλευσης, ηλικίας 13 έως 15 ετών.

Το συγκεκριμένο ακροατήριο ως μάζα θεωρείται παθητικό, διότι δεν μπορεί να προβεί σε συλλογική δράση. Αντίθετα, κάθε πραγματική κοινωνική ομάδα έχει τα μέσα και, επομένως, την τάση να δραστηριοποιείται, με την έννοια ότι τα μέλη της επιλέγουν έναν αποδεκτό στόχο και μετέχουν στην επίτευξή του. Οι ατομικές πράξεις στην επιλογή των μέσων, η προσοχή και η ανταπόκριση μπορούν να σημαίνουν δραστηριότητα, σύμφωνα με τον βαθμό της προώθησης, της προσοχής, της εμπλοκής, της ευχαρίστησης, της κριτικής ή της δημιουργικής ανταπόκρισης, της σύνδεσης με την υπόλοιπη ζωή κ.τ.λ. Υπάρχει πάντα μια τάση, ρητή ή υπόρρητη, να θεωρούμε την χρήση των μέσων ως ενεργή, δηλαδή κάτι που είναι θετικό παρά ως παθητική, δηλαδή κάτι που είναι αρνητικό (ΜακΚουέλ, ό.π.: 425-426). Στον αντίποδα της παραπάνω άποψης προβάλλεται η υπόθεση σχετικά με τη δύναμη της τηλεόρασης, που τονίζει ότι «η υπεραφθονία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, τα οποία παρέχονται από το συγκεκριμένο μέσο μαζικής ενημέρωσης, δημιουργούν έναν θεατή αμφίθυμο, ακόμη και ληθαργικό» (Dunn, 1989: 53). Αυτή η αποδοχή της παθητικότητας του ατόμου υποδεικνύει τη συμμόρφωσή του, την προσαρμογή του και, ίσως, την απώλεια συναισθημάτων.

Βέβαια, μέσα από την ανασκόπηση τόσο της βιβλιογραφίας όσο και των ερευνών αναφορικά με την ένταξη των μαθητών αλβανικής καταγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, συνειδητοποιούμε ότι οι έρευνες, οι οποίες μελετούν σε βάθος τους παράγοντες βελτίωσης ή ανάσχεσης της πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων του συγκεκριμένου κοινού είναι ανύπαρκτες. Η έρευνά μας, λοιπόν, επιδιώκει να εξετάσει και να σταθεί κριτικά απέναντι στο συγκεκριμένο



ζήτημα εστιάζοντας στην ερμηνεία των παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν αρνητικά ή θετικά την πρόσληψη των εν λόγω μηνυμάτων των μαθητών Γυμνασίου αλβανικής προέλευσης.

Εξάλλου, αν και η εμπορευματοποίηση αποτελεί κυρίαρχο ιδεολογικό άξονα της τηλεόρασης, ο μαθητής ως δέκτης δύναται να περιορίσει την επίδρασή της αμβλύνοντας την παθητικότητά του και τη συμμόρφωσή του στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα (Dunn, ό.π.: 56). Αν, λοιπόν, διαπιστώσουμε ότι οι μαθητές είναι σε θέση να επεξεργαστούν και, τελικά, να αντισταθούν στα διαφημιστικά μηνύματα, μπορούμε να τους παράσχουμε τη δυνατότητα να αναπτύξουν κριτική σκέψη απέναντι σε αυτά μέσω του γραμματισμού στα Μ.Μ.Ε. (Σμαραγδά-Τσιαντζή, 1995: 25-26). Το μήνυμα δε θα τους «περάσει» τόσο εύκολα, διότι μέσα από την πληθώρα των διαφημιστικών μηνυμάτων, που τους κατακλύζουν καθημερινά, θα επιλέξουν κάποια και θα απορρίψουν άλλα, δείχνοντας και δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο την «άποψή τους» (Γκότοβος, 1990: 37). Οι Αλβανοί μαθητές, οι οποίοι είναι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας, παύουν να είναι απλοί δέκτες των επιρροών από τις τηλεοπτικές διαφημίσεις. Κατά συνέπεια, θα αποκτήσουν ενεργητικό ρόλο απέναντι στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, δε θα τα δέχονται, πλέον, παθητικά και, τελικά, θα γίνουν περισσότερο επιλεκτικοί απέναντί τους, εφόσον αυτά θα αποτελούν το αντικείμενο συνεχούς ανάλυσης και επεξεργασίας από τους ίδιους. Το ζητούμενο είναι να διαμορφωθεί ένας καλλιεργημένος μαθητής, αλβανικής καταγωγής, ο οποίος θα διαθέτει κριτική σκέψη.

Προς αυτή την κατεύθυνση αξιολογούμε τη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια ενός κριτικά σκεπτόμενου και δημοκρατικού πολίτη (Μάρκου, 2010: 106-108). Κύριο χαρακτηριστικό της επιτυχούς εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη είναι η δράση. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003: 75), ένας μαθητής οφείλει να αναπτύσσει όχι μόνο το προσόν της επάρκειας παρατήρησης, αλλά και το προσόν της επάρκειας δράσης. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δεν πρέπει να καταστεί ικανός μόνο να αντιλαμβάνεται επαρκώς ό, τι λαμβάνει χώρα γύρω του, αλλά να δραστηριοποιείται και να μετέχει ενεργά σε αυτά. Καθίσταται εμφανές ότι η δραστηριοποίηση και η συμμετοχή του πολίτη-και δη του μαθητή αλβανικής προέλευσης, ο οποίος μας ενδιαφέρει στην έρευνά μας-είναι ιδιαίτερης σημασίας. Βασιζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο της σύνθεσης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα από την αγωγή του πολίτη, εξετάζουμε τη βελτίωση της δεξιότητας πρόσληψης

των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων πολυπαραγοντικά. Συνεπώς, μέσω της έρευνάς μας επιχειρούμε να παρουσιάσουμε τη συσχέτιση των παραγόντων, οι οποίοι αλληλοενεργούν με αποτέλεσμα η απόκτηση της προαναφερόμενης δεξιότητας να τοποθετείται υπό τη σκοπιά της διαπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία επικεντρώνεται στην αγωγή του πολίτη. Στην πραγματικότητα, η σημασία και η επίδραση εκάστοτε παράγοντα στη βελτίωση της δεξιότητας πρόσληψης δεν υποβιβάζεται ούτε αποσιωπάται, αλλά αντιμετωπίζεται, πλέον, συνδυαστικά με τους υπόλοιπους παράγοντες, οι οποίοι αλληλοεπιδρούν και αποδυναμώνουν την εν λόγω δεξιότητα.

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας σε θεωρητικό επίπεδο επιχειρούμε να αποδείξουμε τη σημαντικότητα της αντίληψης, η οποία τοποθετεί στο κέντρο του ενδιαφέροντος τον μαθητή με την ιδιότητα του πολίτη. Μάλιστα, προσπαθούμε να επισημάνουμε τα στοιχεία, τα οποία εμποδίζουν ή διευκολύνουν την πραγματοποίηση του προαναφερόμενου ρόλου του μαθητή, μέσω της λεπτομερούς εξέτασης των παραμέτρων, οι οποίες επηρεάζουν είτε αρνητικά είτε θετικά την πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου λειτουργεί επικουρικά το πολύπλευρο θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας, το οποίο προσεγγίζει τόσο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική παρέμβαση στην πολυπολιτισμικότητα, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση του κριτικά σκεπτόμενου και δημοκρατικού πολίτη, όσο και την επαφή του μαθητικού πληθυσμού με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, τα οποία αποτελούν μια μορφή διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Παράλληλα, σε πρακτικό επίπεδο επιχειρείται, αφενός, η μελέτη περίπτωσης των μαθητών με αλβανική καταγωγή, οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο στο κέντρο της Αθήνας και, αφετέρου, η έρευνα δράσης μας μέσω της επισκόπησης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας αναφορικά με τη θεματική του διαφημιστικού λόγου και δη του τηλεοπτικού, καθώς και της διδακτικής παρέμβασής μας σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

#### **1.4 Μεθοδολογία της Έρευνας**

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, ακολουθούμε την ποιοτική μεθοδολογία για την προσέγγιση σε βάθος του ερευνητικού προβλήματός μας και, περαιτέρω, για την

πληρέστερη απόκριση στα ερευνητικά ερωτήματά μας. Τασσόμαστε υπέρ της ποιοτικής προσέγγισης του υπό εξέταση θέματός μας, η οποία παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε διαφορετικές και ποικίλες θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 2011: 50). Μάλιστα, η αξιοποίηση των ποιοτικών μεθόδων είναι αξιοσημείωτη, διότι, αφενός, επιτρέπει τη συνολική απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας και, αφετέρου, παρέχει τη δυνατότητα να διεισδύσουμε στην προσωπικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας αντλεί στοιχεία τόσο από τη μελέτη περίπτωσης όσο και από την έρευνα δράσης. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη μας συνιστά την ανάλυση ενός κοινωνικού φαινομένου μέσα από μια συγκεκριμένη μορφή εκδήλωσής του. Το κεντρικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της είναι η επικέντρωση σε μια συγκεκριμένη περίπτωση ή ένα μικρό σύνολο περιπτώσεων, οι οποίες μελετώνται καθαυτές (Robson, 2010: 212). Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο της μελέτης μας διερευνά τους παράγοντες βελτίωσης ή ανάσχεσης της πρόσληψης των διαφημιστικών μηνυμάτων των συγκεκριμένων μαθητών αλβανικής προέλευσης, οι οποίοι φοιτούν σε συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, στην περιοχή της Αθήνας του νομού Αττικής. Κατά αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσουμε μια λεπτομερή και εις βάθος γνώση σχετικά με μια μοναδική περίπτωση, δηλαδή σε σχέση, μόνο, με τα εν λόγω υποκείμενα της έρευνάς μας. Εξάλλου, στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας ενδιαφερθήκαμε για μεμονωμένες περιπτώσεις, δηλαδή για ένα μικρό σώμα έρευνας που απαιτούσε διερεύνηση σε βάθος. Κατά συνέπεια, δεν προσπαθήσαμε να αναδείξουμε γενικές τάσεις ενός μεγάλου αριθμού περιπτώσεων, αλλά να διαμορφώσουμε μια ευρύτερη εικόνα από έναν μικρό αριθμό μαθητών αλβανικής καταγωγής, ώστε να επιτευχθεί μια διεισδυτική ανάλυση και ερμηνεία. Το βάθος, μάλλον, παρά το εύρος της κάλυψης είναι ο κανόνας, όταν μελετάται ένας σχετικά μικρός αριθμός περιπτώσεων. Μάλιστα, ο Valsiner (1986: 11) υποστηρίζει ότι «η μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων ήταν, πάντα, η σημαντικότερη στρατηγική στη προαγωγή της γνώσης για τα ανθρώπινα όντα». Προς αυτήν την κατεύθυνση, αρκεί να αναφέρουμε ότι η μελέτη περίπτωσης μπορεί να μην ενδείκνυται για τη γενίκευση των ευρημάτων της, αλλά δύναται να παράσχει αρωγή για την πληρέστερη κατανόηση των περιπτώσεων, οι οποίες εμφανίζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με την περίπτωση που μελετάμε στην παρούσα εργασία (Cohen, Manion, & Morriison, 2008: 315).

Συνδυαστικά με τα παραπάνω, προκειμένου να προσεγγίσουμε σφαιρικά το υπό εξέταση θέμα μας αξιοποιήσαμε στοιχεία και από την ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας δράσης, η οποία συνδυάζει τόσο την έρευνα όσο και τη δράση (Grady, 1998: 48). Η εν λόγω έρευνα είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliot, 1991: 69). Μάλιστα, είναι «έναν πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995: 3). Στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας, προβήκαμε στην επισκόπηση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου αναφορικά με τη θεματική των διαφημιστικών μηνυμάτων και δη των τηλεοπτικών και, εν συνεχεία, πραγματοποιήσαμε τη διδακτική παρέμβασή μας σχετικά με το εν λόγω θέμα στηριζόμενοι στο κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, που κατασκευάσαμε οι ίδιοι.

Χρησιμοποιούμε ως μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας τις συνεντεύξεις και δη τις ατομικές δομημένες συνεντεύξεις με προκαθορισμένα θέματα συζήτησης, καθώς και την παρατήρηση. Ο ερευνητής που ακολουθεί την ποιοτική<sup>19</sup> μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα, όπως ακριβώς έχουν (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2012: 75).

Προκειμένου, λοιπόν, να συλλέξουμε τα δεδομένα μας, διεξάγουμε ατομικές συνεντεύξεις με μαθητές αλβανικής καταγωγής αξιοποιώντας έναν οδηγό δομημένης συνέντευξης, ο οποίος είναι προσαρμοσμένος στους άξονες ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και στα ερωτήματα, τα οποία τον πλαισιώνουν. Εμπλεκόμαστε σε μια διαδραστική σχέση με τους ερωτώμενους και εξετάζουμε πώς αυτοί δομούν την κοινωνική πραγματικότητα. Μέσω της συνέντευξης δυνάμεθα ως ερευνητές να εισέλθουμε στον ενδότερο κόσμο των υποκειμένων και, κατά αυτό τον τρόπο, να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις, τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους. Συνεπώς, σε σχέση με τους συμμετέχοντες μαθητές αλβανικής καταγωγής κατά την προσωπική συνέντευξη μαζί τους, επιδιώκουμε να αντλήσουμε τα δεδομένα μας μέσα από τις συμπεριφορές τους, τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις αφηγηματικές τους αναφορές, τις ερμηνείες τους, τις αναμνήσεις τους, τον τρόπο με τον οποίο

---

<sup>19</sup> Η ποιοτική έρευνα δεν μπορεί να αρχειοθετηθεί και να περιοριστεί σε ένα σύνολο απλών ρυθμιστικών κανόνων και αρχών (Mason, 2011: 18).

κατανοούν τα πράγματα, τις πρακτικές τους, τις ηθικές τους αρχές, τις πράξεις τους, τις δραστηριότητές τους, τις συζητήσεις τους, τις διαδράσεις τους, την πίστη τους και τις σχέσεις τους.

Στη παρούσα έρευνα συνδυαστικά με τις ατομικές συνεντεύξεις αξιοποιήσαμε και τη συμμετοχική παρατήρηση. Η εν λόγω παρατήρηση έλαβε χώρα τόσο μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που πραγματοποιούνταν από τη φιλόλογο έκαστης τάξης όσο και μέσω της παρατήρησης των μαθητών στο πλαίσιο της έρευνας δράσης μας και δη της διδακτικής παρέμβασής μας αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα. Μάλιστα, η εν λόγω παρέμβαση στηρίχτηκε στο θεωρητικό πρότυπο της διαπαιδαγώγησης του πολίτη δίνοντας έμφαση τόσο στις ιδιότητες όσο και στα χαρακτηριστικά, τα οποία χρήζει να αποκτήσουν οι υπό εξέταση μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνάς μας θέσαμε ως αντικείμενο της παρατήρησής μας τους μαθητές αλβανικής προέλευσης σε σχέση με τη συμμετοχή τους κατά τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους τόσο με τη διδάσκουσα το γλωσσικό μάθημα όσο και με τους συμμαθητές τους εντός της σχολικής τάξης. Ταυτόχρονα, αντικείμενο της παρατήρησής μας αποτέλεσαν και οι διδάσκοντες το γλωσσικό μάθημα τους συγκεκριμένους μαθητές αναφορικά τόσο με το αντικείμενο και τον τρόπο διδασκαλίας τους όσο και με και τη στάση τους απέναντι στους τελευταίους. Συνεπώς, κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας, ως ερευνητές καλούμαστε, πλέον, να αναλάβουμε αντικειμενικά τον ρόλο του παρατηρητή και να βοηθήσουμε στη δημιουργία ασφαλών συμπερασμάτων όσον αφορά το υπό εξέταση θέμα μας και δη την ενδυνάμωση της δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των συμμετεχόντων στην έρευνά μας (Κατσούλου, 2015: 163-164).

### 1.5 Δομή της Έρευνας

Η έρευνα αποτελείται από δύο αυτόνομα αλλά, ταυτόχρονα, αλληλοσυμπληρούμενα μέρη. Μάλιστα, έκαστο μέρος διακρίνεται σε κεφάλαια, τα οποία με τη σειρά τους χωρίζονται σε επιμέρους ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα απαρτίζεται από το «Α΄ μέρος: Θεωρητική Πλαισίωση», το οποίο αποτελείται από τα κεφάλαια 1 έως 6 και το «Β΄ μέρος: Ερευνητικό Μέρος», το οποίο περιλαμβάνει τα κεφάλαια 7 έως 9.

Το Α΄ μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνά μας. Αναλυτικότερα, το κεφάλαιο 1 προσεγγίζει την «Παγκοσμιοποίηση», την «Ιδιότητα του Πολίτη» και την «Ετερότητα». Πιο αναλυτικά, γίνεται ιδιαίτερη μνεία τόσο στις «Όψεις της Παγκοσμιοποίησης» και στον «Πολίτη του Κόσμου» (ενότητα 1.1) όσο και στη μετάβαση από τον «Πολίτη του Έθνους» στον «Πολίτη του Κόσμου» (υποενότητα 1.1.1). Εν συνεχεία, γίνεται αφορά στον «Ξένο», τον «Μετανάστη» στη Σύγχρονη Κοινωνία (ενότητα 1.2), καθώς και στην «Ετερότητα», την Προσέγγιση του «Άλλου» (υποενότητα 1.2.1).

Το κεφάλαιο 2 προσεγγίζει την «Πολυπολιτισμικότητα», τη «Διαπολιτισμικότητα» και τη «Διαχείριση της Ετερότητας μέσω της Εκπαίδευσης». Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στις έννοιες της «Πολυπολιτισμικότητας» και της «Διαπολιτισμικότητας» (ενότητα 2.1) ως χαρακτηριστικά στοιχεία της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς και στα «Επιστημονικά Μοντέλα Ένταξης της Ετερότητας στην Εκπαίδευση» (ενότητα 2.2), προκειμένου να επιτευχθεί η διαχείριση της σχολικής τάξης από τη δεκαετία του 1960. Αναλυτικότερα, γίνεται λόγος για το «Μοντέλο της Αφομοίωσης» (υποενότητα 2.2.1), το «Μοντέλο της Ενσωμάτωσης» (υποενότητα 2.2.2), το «Πολυπολιτισμικό Μοντέλο» (υποενότητα 2.2.3), το «Αντιρατσιστικό Μοντέλο» (υποενότητα 2.2.4), το «Διαπολιτισμικό Μοντέλο» (υποενότητα 2.2.5), το «Μοντέλο της Ιδιότητας του Πολίτη» (υποενότητα 2.2.6), και δη για την «Ιστορική Επισκόπηση και την Εννοιολογική Προσέγγιση της Ιδιότητας του Πολίτη» (υποενότητα 2.2.6.1), την «Ιδιότητα του Πολίτη και την Προστασία της Πολιτιστικής Πολυμορφίας» (υποενότητα 2.2.6.2) και το «Μοντέλο της Ιδιότητας του Πολίτη ως Μοντέλο Διαχείρισης της Ετερότητας στην Εκπαίδευση» (υποενότητα 2.2.6.3).

Το κεφάλαιο 3 προσεγγίζει τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και το «Γλωσσικό Εγχειρίδιο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο Διαχείρισης της Ετερότητας στο Σχολικό Περιβάλλον». Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται, αφενός, στο «Εννοιολογικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (ενότητα 3.1) και στη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα» (ενότητα 3.2) και, αφετέρου, στο «Σχολικό Εγχειρίδιο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (ενότητα 3.3) και δη στα «Γλωσσικά Εγχειρίδια στη Βαθμίδα του Γυμνασίου» (υποενότητα 3.3.1).

Το κεφάλαιο 4 πραγματεύεται την «Τηλεόραση, τα (Τηλεοπτικά) Διαφημιστικά Μηνύματα και την Επαφή των Μαθητών με τις Τηλεοπτικές Διαφημίσεις». Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται ιδιαίτερη μνεία τόσο στην «Παγκοσμιοποίηση ως Παράγοντα Πολιτισμικής Ομογενοποίησης στο Τηλεοπτικό

Περιβάλλον» (ενότητα 4.1.) όσο και στον «Ρόλο της Τηλεόρασης στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία» (ενότητα 4.2). Επίσης, γίνεται λόγος, αφενός, για την αλληλεπίδραση των «(Τηλεοπτικών) Διαφημιστικών Μηνυμάτων και των Μαθητών» (ενότητα 4.3) και, αφετέρου, για την «Επεξεργασία και την Κατανόηση των (Τηλεοπτικών) Διαφημίσεων» από τους τελευταίους (ενότητα 4.4). Επιπλέον, προσεγγίζονται οι «Μαθητές ως Ενεργητικοί Καταναλωτές» (ενότητα 4.5), καθώς και η «Γονική Διαμεσολάβηση ανάμεσα στη σχέση των (Τηλεοπτικών) Διαφημιστικών Μηνυμάτων και των Μαθητών» (ενότητα 4.6).

Το κεφάλαιο 5, το οποίο παρουσιάζει τα «Υποκείμενα» και τη «Μελέτη Περίπτωσής μας», δηλαδή τους Αλβανούς και το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, αποτελείται από δύο ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα αναφέρεται στη «Μετανάστευση και την Ένταξη των Αλβανών στην Ελληνική Κοινωνία» (ενότητα 5.1). Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται αναφορά τόσο στη «Μετανάστευση των Αλβανών» (ενότητα 5.1.1) όσο και στο «Ιστορικό Πλαίσιο της Ένταξής τους» στην ελληνική κοινωνία (ενότητα 5.1.2).

Παράλληλα, στη δεύτερη ενότητά του παρουσιάζεται η «Μελέτη Περίπτωσής μας» και δη το «21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας» (ενότητα 5.2). Σε αυτό το πλαίσιο, αναφέρεται το «Πλήθος των Γυμνασίων, των Αλλοδαπών και των Αλβανών Μαθητών στην Περιφέρεια και τον Νομό της Αττικής» (ενότητα 5.2.1). Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για το «Πλήθος των Γυμνασίων στην Περιφέρεια και τον Νομό της Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2019-2020, 2010-2011 και 2002-2003» (υποενότητα 5.2.1.1), το «Πλήθος των Αλλοδαπών Μαθητών στη Βαθμίδα του Γυμνασίου στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2017-2018, 2018-2019 και 2019- 2020» (υποενότητα 5.2.1.2), καθώς και το «Πλήθος των Αλβανών Μαθητών στη Βαθμίδα του Γυμνασίου στην Περιφέρεια και τον Νομό της Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2001-2002» (υποενότητα 5.2.1.3). Επίσης, σκιαγραφείται, αφενός, η «Ταυτότητα του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας» (ενότητα 5.2.2) και, αφετέρου, η «Περίπτωση του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών» (ενότητα 5.2.3).

Το κεφάλαιο 6, το οποίο αναφέρεται στη «Μεθοδολογία της Έρευνας» και την «Έρευνα στο Πεδίο», αποτελείται από δύο ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα παρουσιάζει «τον Σκοπό, τους Στόχους, τα Ερευνητικά Ερωτήματα και τη Μεθοδολογία της Έρευνάς μας» (ενότητα 6.1). Ειδικότερα, προσεγγίζονται ο «Σκοπός, οι Στόχοι και τα Ερευνητικά Ερωτήματά μας» (ενότητα 6.1.1), καθώς και η

«Επιλογή της Ποιοτικής Ερευνητικής Μεθόδου» (ενότητα 6.1.2). Αναλυτικότερα, γίνεται λόγος τόσο για τη «Μελέτη Περίπτωσης» (υποενότητα 6.1.2.1) όσο και για την «Έρευνα Δράσης» (υποενότητα 6.1.2.2). Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα «Μεθοδολογικά Εργαλεία Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων (ενότητα 6.1.3). Σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται έμφαση στη «Συνέντευξη» (υποενότητα 6.1.3.1) και ειδικότερα, στην «Ατομική Συνέντευξη» (υποενότητα 6.1.3.1.1) και το «Πρωτόκολλο της Συνέντευξης» (υποενότητα 6.1.3.1.2). Συνδυαστικά, γίνεται λόγος, αφενός, για την «Επιτόπια Ποιοτική Έρευνα» (υποενότητα 6.1.3.2) και δη για τη «Συμμετοχική Παρατήρηση» (υποενότητα 6.1.3.2.1) και, αφετέρου, για τις «Πηγές/Τα Υποκείμενα της Έρευνάς μας» (ενότητα 6.1.4) και, μάλιστα, για την «Επιλογή του Σώματος της Έρευνάς μας» (υποενότητα 6.1.4.1).

Παράλληλα, η δεύτερη ενότητά του αναφέρεται στην «Έρευνα στο Πεδίο» (ενότητα 6.2). Γίνεται λόγος για τη δράση μας στο «Πεδίο της Έρευνας» (ενότητα 6.2.1), καθώς και για το «Πεδίο της Έρευνας Δράσης μας» (ενότητα 6.2.2). Πιο αναλυτικά, γίνεται αναφορά τόσο στην «Επισκόπηση των (Τηλεοπτικών) Διαφημιστικών Αναφορών στα Σχολικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Βαθμίδα του Γυμνασίου» (υποενότητα 6.2.2.1) όσο και στη «Διδακτική Παρέμβαση της Ερευνήτριας αναφορικά με τα Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα» (υποενότητα 6.2.2.2). Επίσης, παρουσιάζονται τόσο τα «Γνωρίσματά μας ως Ερευνητές» (ενότητα 6.2.3) όσο και τα «Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας», τα οποία υιοθετήσαμε στο πλαίσιο της έρευνάς μας (ενότητα 6.2.4).

Το Β΄ μέρος περιέχει το ερευνητικό μέρος. Αναλυτικότερα, το κεφάλαιο 7 περιλαμβάνει τα «Ευρήματα της Έρευνας». Αρχικά, παρουσιάζονται οι «(Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στα Σχολικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Βαθμίδα του Γυμνασίου (ενότητα 7.1). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στις «(Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στο Γλωσσικό Εγχειρίδιο για τον Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών» στην Α΄ Γυμνασίου (υποενότητα 7.1.1), στη Β΄ Γυμνασίου (υποενότητα 7.1.2), καθώς και στη Γ΄ Γυμνασίου (υποενότητα 7.1.3). Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα «Ποιοτικά Δεδομένα των Ατομικών Συνεντεύξεων» (ενότητα 7.2). Αναλυτικότερα, γίνεται λόγος για την «Περιγραφή των Προφίλ των Μαθητών» (υποενότητα 7.2.1) και δη «Προφίλ 1<sup>ο</sup>: Δημήτρης» (υποενότητα 7.2.1.1), «Προφίλ 2<sup>ο</sup>: Σταύρος» (υποενότητα 7.2.1.2), «Προφίλ 3<sup>ο</sup>: Μιχάλης» (υποενότητα 7.2.1.3), «Προφίλ 4<sup>ο</sup>: Κωνσταντίνος» (υποενότητα 7.2.1.4), «Προφίλ 5<sup>ο</sup>: Γιώργος» (υποενότητα 7.2.1.5), «Προφίλ 6<sup>ο</sup>: Βασίλης» (υποενότητα 7.2.1.6), «Προφίλ 7<sup>ο</sup>:



Θανάσης» (υποενότητα 7.2.1.7), «Προφίλ 8<sup>ο</sup>: Γεράσιμος» (υποενότητα 7.2.1.8), «Προφίλ 9<sup>ο</sup>: Πέτρος» (υποενότητα 7.2.1.9), «Προφίλ 10<sup>ο</sup>: Φίλιππος» (υποενότητα 7.2.1.10), «Προφίλ 11<sup>ο</sup>: Μαρία» (υποενότητα 7.2.1.11), «Προφίλ 12<sup>ο</sup>: Ελένη» (υποενότητα 7.2.1.12), «Προφίλ 13<sup>ο</sup>: Άννα» (υποενότητα 7.2.1.13), «Προφίλ 14<sup>ο</sup>: Ζωή» (υποενότητα 7.2.1.14), «Προφίλ 15<sup>ο</sup>: Αθηνά» (υποενότητα 7.2.1.15), «Προφίλ 16<sup>ο</sup>: Αναστασία» (υποενότητα 7.2.1.16), «Προφίλ 17<sup>ο</sup>: Σοφία» (υποενότητα 7.2.1.17), «Προφίλ 18<sup>ο</sup>: Κατερίνα» (υποενότητα 7.2.1.18), «Προφίλ 19<sup>ο</sup>: Δανάη» (υποενότητα 7.2.1.19), «Προφίλ 20<sup>ο</sup>: Ευτυχία» (υποενότητα 7.2.1.20), «Προφίλ 21<sup>ο</sup>: Ολυμπία» (υποενότητα 7.2.1.21), «Προφίλ 22<sup>ο</sup>: Τάσος» (υποενότητα 7.2.1.22), «Προφίλ 23<sup>ο</sup>: Σάκης» (υποενότητα 7.2.1.23), «Προφίλ 24<sup>ο</sup>: Αντώνης» (υποενότητα 7.2.1.24), «Προφίλ 25<sup>ο</sup>: Γιάννης» (υποενότητα 7.2.1.25), «Προφίλ 26<sup>ο</sup>: Άγγελος» (υποενότητα 7.2.1.26), «Προφίλ 27<sup>ο</sup>: Παντελής» (υποενότητα 7.2.1.27), «Προφίλ 28<sup>ο</sup>: Μάρκος» (υποενότητα 7.2.1.28), «Προφίλ 29<sup>ο</sup>: Ηρακλής» (υποενότητα 7.2.1.29), «Προφίλ 30<sup>ο</sup>: Ανδρέας» (υποενότητα 7.2.1.30), «Προφίλ 31<sup>ο</sup>: Χρήστος» (υποενότητα 7.2.1.31), «Προφίλ 32<sup>ο</sup>: Μάνος» (υποενότητα 7.2.1.32), «Προφίλ 33<sup>ο</sup>: Διονύσης» (υποενότητα 7.2.1.33), «Προφίλ 34<sup>ο</sup>: Αφροδίτη» (υποενότητα 7.2.1.34), «Προφίλ 35<sup>ο</sup>: Ηλέκτρα» (υποενότητα 7.2.1.35), «Προφίλ 36<sup>ο</sup>: Διονυσία» (υποενότητα 7.2.1.36), «Προφίλ 37<sup>ο</sup>: Φωτεινή» (υποενότητα 7.2.1.37), «Προφίλ 38<sup>ο</sup>: Γρηγορία» (υποενότητα 7.2.1.38), «Προφίλ 39<sup>ο</sup>: Κυριακή» (υποενότητα 7.2.1.39), «Προφίλ 40<sup>ο</sup>: Παρασκευή» (υποενότητα 7.2.1.40) και «Προφίλ 41<sup>ο</sup>: Ειρήνη» (υποενότητα 7.2.1.41). Το εν λόγω κεφάλαιο ολοκληρώνεται, αφενός, με την «Παρουσίαση των Ποιοτικών Δεδομένων της Συμμετοχικής Παρατήρησης κατά τη Γλωσσική Διδασκαλία των Φιλολόγων» (ενότητα 7.3) και, αφετέρου, με την «Παρουσίαση των Ποιοτικών Δεδομένων της Συμμετοχικής Παρατήρησης κατά τη Γλωσσική Διδασκαλία της Ερευνήτριας» (ενότητα 7.4).

Στο κεφάλαιο 8 περιλαμβάνεται η «Συζήτηση και Ερμηνεία των Ευρημάτων», τα οποία συγκεντρώθηκαν από τη μελέτη περίπτωσης και την έρευνα δράσης στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, καθώς και η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έχουν τεθεί.

Τέλος, το κεφάλαιο 9, με το οποίο και ολοκληρώνεται η παρούσα εργασία, απαρτίζεται από τη διατύπωση «Προτάσεων» για περαιτέρω έρευνα από μελλοντικούς μελετητές αναφορικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων, που προέκυψαν από την έρευνα μας στο υπό εξέταση πεδίο.

## Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Παγκοσμιοποίηση, Ιδιότητα του Πολίτη &amp; Ετερότητα

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται η διασαφήνιση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης ως μετασχηματιστικού παράγοντα της κοινωνικής πραγματικότητας, εφόσον συνιστά την αιτία όχι μόνο της μετακίνησης των πληθυσμών και των ραγδαίων οικονομικών αλλαγών, αλλά και της διαμόρφωσης της δομής και των θεσμών της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Παράλληλα, εξετάζεται σε ποιο βαθμό η παγκοσμιοποίηση επιδρά τόσο στην ιδιότητα όσο και στα δικαιώματα του πολίτη, ο οποίος αποτελεί ενεργό κύτταρο του νέου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Έπειτα, το παρόν κεφάλαιο προχωρεί, αφενός, στην κριτική ανασκόπηση των ζητημάτων, τα οποία προκύπτουν τόσο από τη μελέτη όσο και από την προσέγγιση του «άλλου», του «διαφορετικού» στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας.

## 1.1 Οι Όψεις της Παγκοσμιοποίησης &amp; Ο «Πολίτης του Κόσμου»

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης πρωτοεμφανίζεται τις αρχές του 16<sup>ου</sup> αιώνα (1450-1650) με την εξέλιξη του διεθνούς εμπορίου<sup>20</sup> και κορυφώνεται το 1970 με τη μετακίνηση εργατών στις πιο ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Η παγκοσμιοποίηση<sup>21</sup> στη σημερινή της μορφή αποτελεί τον ρυθμιστικό

<sup>20</sup> Η εξόρυξη χρυσού σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Ασίας όχι μόνο κατέστησε επιτακτική την ανάπτυξη των διεθνών ανταλλαγών και του διεθνούς εμπορίου, αλλά και σήμανε την αρχή της παγκοσμιοποίησης (Overbeek, 2000: 50).

<sup>21</sup> Οι όροι οικουμενικότητα, παγκοσμιοότητα, universalite, διεθνής, διεθνικός, διεθνισμός, international, internationalism, intercultural, διαπολιτισμικός, διαπολιτισμικότητα, intercultural, interculturalite, χρησιμοποιούνται, συχνά, για να περιγράψουν μορφές εξουσίας. Οι όροι mondialisation, globalization, παγκοσμιοποίηση χρησιμοποιούνται ως περιγραφικοί όροι ενός ολοκληρωτικού πολιτισμικού μοντέλου του Μεσοπολέμου. Αντίθετα, οι όροι «universalite, internationalism, interculturalite, intercultural, οικουμενικότητα, παγκοσμιοότητα, διεθνισμός, διαπολιτισμικότητα» παραπέμπουν σε ένα πλουραλιστικό πολιτισμικό μοντέλο, το οποίο συνδέεται ιστορικά με την ανθρωπιστική παράδοση, η οποία ξεκινάει από την Αναγέννηση και κορυφώνεται με τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό (Καψωμένος, 2008: 19-20).

παράγοντα επιβολής εξουσίας (imperative) και πολιτικού ελέγχου των κρατών, σύμφωνα με τους κανόνες της διεθνούς αγοράς, οι οποίοι, αφενός, ρυθμίζουν τις ροές του οικονομικού κεφαλαίου, των αγαθών, των υπηρεσιών, της πληροφορίας και της τεχνολογίας και, αφετέρου, του ίδιου του ανθρώπινου δυναμικού. Προκειμένου να κατανοήσουμε, πλήρως, τους άξονες της παγκοσμιοποίησης υπό την οπτική της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού είναι σημαντικό να εξετάσουμε την επιστημονική θεωρία των οικονομικών και κοινωνικών επιστημών (Overbeek, 2000: 50-54).

Ο όρος «παγκοσμιοποίηση» πρωτοεμφανίζεται στα Μ.Μ.Ε. των ΗΠΑ τη δεκαετία του 1990 ως οικονομικός όρος, ο οποίος περιγράφει τη «φιλελευθεροποίηση του εμπορίου και την ολοκλήρωση των χρηματοπιστωτικών αγορών» (Hollifield, 2000: 103). Συνάμα, ο εν λόγω όρος αποτελεί αντικείμενο μελέτης των πολιτισμικών και κοινωνικών επιστημών και ζήτημα μείζονος ενδιαφέροντος της ιδεολογικής διαμάχης και της δημόσιας συζήτησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπρόσωποι της επιστημονικής θεωρίας του ρεαλισμού (realism), σύμφωνα με την οποία το έθνος-κράτος ως συλλογικότητα διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο στις διεθνείς σχέσεις, εστιάζουν στις αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και, συνεπώς, την αντιμετωπίζουν ως «την εποχή της σύγκρουσης των πολιτισμών» ή της «σαρωτικής πολιτισμικής ομογενοποίησης». Αντίθετα, οι θεωρητικοί της Κοινωνιολογίας και των Διεθνών Επιστημών, σύμφωνα με τους οποίους το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης αποτελεί μια ευκαιρία τόσο για την αναγέννηση των ίδιων των κοινωνικών θεσμών όσο και για τον εμπλουτισμό του πολιτισμικού κεφαλαίου, την αντιμετωπίζουν ως «την εντατικοποίηση της εγγενούς ετερογένειας και υβριδικότητας των πολιτισμών» ή «μιας πρωτοφανούς συνθήκης διαπολιτισμικής επαφής και συνδιαλλαγής» (Πασχαλίδης, 2008: 13).

Τον εικοστό πρώτο αιώνα, οι πολίτες βιώνουν τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, επειδή, αφενός, τα εθνικά σύνορα ως εδαφικά όρια των κρατών δεν υφίστανται και, αφετέρου, όλα τα μικρότερα κράτη σε ό, τι αφορά τον πληθυσμό και την οικονομική ευρωστία τους υπάρχουν ως «ανασφαλείς πολιτικές οντότητες», αφού μέσα στο παγκόσμιο οικονομικό σύστημα η οικονομική επιβίωσή τους εξαρτάται από τη χρηματοδότηση των ισχυρότερων οικονομικά χωρών (Hobsbawm, 1994: 256). Μέσα σε «ένα ασύμμετρο, ιεραρχικό σύστημα ανταγωνισμού σε σχέση με το κεφάλαιο, την τεχνολογία και τους ανθρώπινους πόρους», οι χώρες της

Ευρώπης, της Βόρειας Αμερικής, της Ασίας και του Ειρηνικού αποτελούν «νησίδες ευημερίας», οι οποίες έχουν την ευθύνη του παγκόσμιου εμπορίου, υπερισχύουν και επιβάλλουν, παγκοσμίως, την κυριαρχία τους σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο έναντι κατωτέρων οικονομικά χωρών (Πανταζής, 2011: 134).

Η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τον πολίτη τόσο σε μακροεπίπεδο αναφορικά με τη θέση του σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό επίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο αναφορικά με τον μικρόκοσμο της κοινωνίας, καθώς και της ομάδας, στην οποία ανήκει στην καθημερινότητά του. Η παγκοσμιοποίηση οδηγεί στην πολιτισμική ομοιογένεια και αφομοίωση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου και αλλοιώνει το αίσθημα του ανήκειν σε ένα έθνος και ένα κράτος (Μιχαλοπούλου-Βεϊκού, 1997: 175-176). Ως συνέπεια της παγκοσμιοποίησης δημιουργείται ο πολίτης του κόσμου, ο οποίος δεν περνά τη ζωή του αποκλειστικά σε ένα μέρος, αλλά μετακινείται ανάλογα με τις οικονομικές ανάγκες της παγκοσμιοποίησης (Μάρκου, 2008: 95-96· Τσουκαλά, 2008: 149). Εξάλλου, σε μια ευνομούμενη, δημοκρατική, εθνική κοινωνία στόχος είναι η προσήλωση σε ένα χωρίς όρια νεοφιλελεύθερο ήθος, το οποίο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες καθιστούν ικανούς τους πολίτες να λειτουργούν ως πολίτες του κόσμου.

Οι συγκεκριμένοι πολίτες, αφενός, δεν έχουν ρίζες σε συγκεκριμένο εθνικό κράτος και, αφετέρου, διέπονται από αρχές που διαμορφώνονται από την παγκόσμια αγορά. Στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, ο νέος πολίτης του κόσμου βιώνει, ολοένα, την ανάγκη να αποκτήσει διαπροσωπικές ικανότητες «εθνικού και κοσμοπολίτικου διαπολιτισμού», να σέβεται την ταυτότητα των άλλων πολιτισμών και να συνεχίσει να επιδιώκει περισσότερη δικαιοσύνη και ισονομία για όλους τους πολίτες (Μάρκου, 2010: 99-100). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ατομική ταυτότητα του πολίτη διαφοροποιείται και από πολίτη ενός πλανήτη, της «γης» (one earth) αποτελεί, πλέον, πολίτη μιας ευρύτερης συλλογικότητας, δηλαδή ενός «κόσμου» (one world) (Straubhaar, 2000: 113).

Στο παγκόσμιο οικονομικό σύστημα, το ρεύμα του νεοφιλελεύθερου ιμπεριαλισμού με την κυριαρχία των G7, δηλαδή των επτά ισχυρότερων οικονομικά και βιομηχανικά χωρών του πλανήτη, καταργεί τα εθνικά σύνορα των κρατών. Κατά συνέπεια, το έθνος-κράτος αδυνατεί όχι μόνο να αντιπαρατεθεί στους οικονομικούς βιομηχανικά κολοσσούς και τις διεθνείς επιχειρήσεις, αλλά και να διαχειριστεί την

ελεύθερη διακίνηση των πολιτών σε όλο τον κόσμο και τη μετανάστευση. Σε αυτό το πλαίσιο, τα μικρότερα πληθυσμιακά και οικονομικά κράτη μετατρέπονται σε ανασφαλείς πολιτικές οντότητες, οι οποίες είναι οικονομικά εξαρτημένες από τη χρηματοδότηση των ισχυρότερων (Hobsbawm, 1994: 256). Συνάμα, οι οικονομίες των χωρών και η πολιτική, την οποία ασκούν, διαμορφώνονται ανάλογα με την άνοδο τους στην παγκόσμια οικονομική κατάταξη και τη δυνατότητα επιβολής της οικονομικής δύναμής τους στα άλλα κράτη (Hollifield, 2000: 84-85). Παράλληλα, οι πολυεθνικές διαθέτουν πολιτική επιρροή στα ατομικά, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά ανθρώπινα δικαιώματα δισεκατομμυρίων ανθρώπων (Πανταζής, 2011: 131-134) και επιβάλλουν την κυριαρχία της οικονομίας της αγοράς, την τεχνολογική-ηλεκτρονική επανάσταση, την έξαρση της χρηματιστηριακής κερδοσκοπίας και την κατανάλωση. Μάλιστα, σε ό, τι αφορά την κατανάλωση, το αντικείμενο δεν έχει, πλέον, καθαρά χρηστικό χαρακτήρα, αλλά συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία του κόσμου του υποκειμένου-καταναλωτή. Στο επίκεντρο του κόσμου δε βρίσκεται η επιθυμία του υποκειμένου-καταναλωτή, αλλά το πεπρωμένο του αντικείμενου και, κατά επέκταση, η προσαρμογή της συμπεριφοράς του αγοραστή στις ανάγκες του παραγωγού. Κατά αυτόν τον τρόπο, η πρωτοβουλία μετατοπίζεται από τον καταναλωτή στον παραγωγό. Αυτό, βέβαια, είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν αναλογιστούμε ότι η κατανάλωση είναι μια ενεργητική σχέση, η οποία αφορά όχι μόνο το αντικείμενο αυτό καθαυτό, αλλά και ολόκληρο τον κόσμο και τη συλλογικότητα. Στην πραγματικότητα, η κατανάλωση καθίσταται μια από τις δραστηριότητες, η οποία αντικατοπτρίζει αξίες και σχέσεις του πολιτιστικού συστήματος (Τσουκαλά, 2008: 149-150).

Σε οικονομικό επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση οδηγεί μακροπρόθεσμα στην προσφορά πληθώρας φτηνών καταναλωτικών προϊόντων, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσω της ελαχιστοποίησης του κόστους παραγωγής και, ιδίως, του φτηνού εργατικού δυναμικού, το οποίο προσέρχεται ως μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες (Δαμανάκης κ.συν., 2014: 19). Υπολογίζεται ότι μόνο το έτος 1990 το 2,3% του παγκόσμιου πληθυσμού, δηλαδή περίπου 1,3 εκατομμύρια κάτοικοι, μετακινήθηκε για την εξεύρεση εργασίας αναζητώντας τη «γη

της επαγγελίας<sup>22</sup>» στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στην Ιαπωνία (Straubhaar, 2000: 113).

Υπό αυτό το πρίσμα, η μετανάστευση αποτελεί ένα κατεξοχήν πολιτικό ζήτημα, εφόσον θέτει τα κράτη αντιμέτωπα με το δίλημμα να ανοίξουν τα σύνορά τους για την ελεύθερη διακίνηση όλων των πολιτών. Οι οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες επιθυμούν το άνοιγμα των αγορών και την ελευθερία διακίνησης των αγαθών, ενώ δεν επιθυμούν την είσοδο μεταναστών από τις οικονομικά υπανάπτυκτες χώρες, διότι επιδιώκουν τη διατήρηση της «εθνικής ασφάλειας και της εθνικής ταυτότητάς τους». Αντίθετα, τα λιγότερα ανεπτυγμένα οικονομικά κράτη επιθυμούν την εξαγωγή ανθρώπινου δυναμικού, καθώς αυτό θα αποτελεί «βαλβίδα ασφαλείας», η οποία θα εξασφαλίσει το εισόδημα στις οικογένειες των μεταναστών (Hollifield, 2000: 75-77). Η μετανάστευση υπολογίζεται ότι θα συνεχιστεί ως συνέπεια των κραδασμών και της ανισορροπίας<sup>23</sup> της παγκόσμιας οικονομίας (Hollifield, ό.π.: 78) και θα μεταβάλλει σε μεγαλύτερο, ακόμη, βαθμό τα όρια της φτώχειας στα ανίσχυρα οικονομικά κράτη<sup>24</sup> (Overbeek, 2000: 63-69). Αυτό το γεγονός καθιστά, ολοένα, και πιο επιτακτική την ανάγκη επιβολής σε παγκόσμιο επίπεδο (global community) ενός διεθνούς νομοθετικού πλαισίου για τη μετανάστευση (International Framework Convention), το οποίο θα ρυθμίζει τόσο τις συνθήκες ένταξης και διαβίωσης των μεταναστών σε κάθε κράτος υποδοχής όσο και το καθεστώς επιτήρησης και ελέγχου, στο οποίο θα υπόκεινται ως πολίτες. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι στο άρθρο 71 του «Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών» τίθεται ένα μοντέλο εθελουσίας μετανάστευσης ατόμων και επιτήρησης κανόνων σε όλα τα κράτη υποδοχής μεταναστών (Overbeek, 2000: 69-70).

---

<sup>22</sup> Η Δυτική Ευρώπη «διαφημίζεται» ως χώρα της επαγγελίας από τους διακινητές των μεταναστών. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτές οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης ψάχνουν εργατικό δυναμικό για να εργαστεί σε άθλιες συνθήκες. Αυτή η εργασία, την οποία αρνούνται να εκτελέσουν οι μόνιμοι κάτοικοι της χώρας, έχει την ονομασία «εργασία με τα τρία d», δηλαδή βρώμικη (dirty), δύσκολη (difficult) και επικίνδυνη (dangerous) για τη ζωή τους (Gosh, 2000: 12).

<sup>23</sup> Η διεθνώς επικρατούσα άποψη των φιλελεύθερων οικονομολόγων είναι ότι όσο επικρατεί η ανισορροπία στην παγκόσμια οικονομία τόσο θα συνεχίζεται η αθρόα μετανάστευση, η οποία θα σταματήσει, όταν επέλθει η οικονομική ισορροπία (Hollifield, 2000: 78).

<sup>24</sup> Η μετανάστευση των πολιτών από τα πιο ανίσχυρα οικονομικά κράτη, καθώς και τα αίτια του ίδιου του φαινομένου της μετανάστευσης και της φτωχοποίησης, πρέπει να αντιμετωπιστούν σε παγκόσμιο επίπεδο, διότι παρατηρείται παγκοσμίως ότι τα 2/3 του πληθυσμού βιώνουν συνθήκες κάτω από τα όρια της φτώχειας (Overbeek, 2000: 63-69).

Σε επίπεδο κοινωνικών θεσμών, οι πολίτες, οι οποίοι βιώνουν την κοινωνική και οικονομική ανισότητα λόγω της εγκατάλειψης των παραδοσιακών εθνών κρατών και γλωσσικών ομάδων κατά τη διαδικασία της υπερεθνικής «αναδόμησης της υδρογείου», νιώθουν την ανάγκη να διεκδικήσουν την πολιτισμική «ετερότητά» τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003: 24). Εναντιώνονται στην αφομοίωση, η οποία είναι η απόρροια της παγκοσμιοποίησης, και επιδιώκουν να παραμείνει η εθνική ιστορία και ο πολιτισμός τους ως μέρος της ευρύτερης διεθνικής ιστορίας και κουλτούρας (Hobsbawm, 1994: 265). Εξαιτίας αυτής της κατάστασης, εμφανίζονται φαινόμενα ρατσισμού, εθνικισμού και εστίες κοινωνικών συγκρούσεων μεταξύ συλλογικοτήτων διαφορετικής εθνικότητας και φυλής στις χώρες υποδοχής (Neulier, 2002: 2), ενώ έκδηλη είναι και η άνοδος του ακραίου ατομικισμού<sup>25</sup> στις ανθρώπινες σχέσεις (Hobsbawm, 1997: 31-32).

Στον αντίποδα αυτών των ακραίων κοινωνικά φαινομένων, το 1960 στις ΗΠΑ, εμφανίζεται το ιδεολογικό ρεύμα, το οποίο, αφενός, αντιτίθεται σε κάθε μορφή ανισότητας και διακρίσεων στις πολυπολιτισμικές ομάδες και, αφετέρου, πρόβαλλε ως θεμέλιο της νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας την πολιτιστική αυτονομία και υπερηφάνεια όλων των πολιτών (cultural integrity and pride) (Banks, 1981: 11). Το συγκεκριμένο ιδεολογικό ρεύμα επηρέασε, αρχικά, τη Μεγάλη Βρετανία και, έπειτα ολόκληρο τον κόσμο. Με αυτήν την ιδεολογική κίνηση, οι πολίτες προβάλλουν σε παγκόσμιο επίπεδο την πολιτιστική γνώση και επίγνωση ως τη μόνη ελπίδα επιβίωσης και δημιουργίας ενός κόσμου, όπου θα επικρατεί ο σεβασμός ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικές κουλτούρες. Σε αυτήν την κατάσταση οικουμενικότητας υπερέχει ο αμοιβαίος σεβασμός της διαφορετικότητας σε μια συλλογική προσπάθεια «για την ένωση του λόγου και της μνήμης, του μέλλοντος και του παρελθόντος, του οικουμενικού και του ιδιαίτερου» (Βρύζας, 2001: 209). Σε παγκόσμιο επίπεδο, πλέον, η πολιτιστική επίγνωση και η διαπολιτισμική επικοινωνία παρουσιάζονται ως ο μοναδικός τρόπος επίλυσης των σοβαρών προβλημάτων του πλανήτη, όπως είναι η αύξηση του πληθυσμού, οι ασθένειες, η τρομοκρατία και η αυξημένη ανάγκη για σίτιση (Samovar et al., 2010: 6-8). Στη συνείδηση του σύγχρονου ανθρώπου αρχίζει και επικρατεί η έννοια της ιδιότητάς του ως «πολίτης του κόσμου» (Κανακίδου &

---

<sup>25</sup> Ο ακραίος ατομικισμός δημιουργεί «έναν κόσμο εθνικών εδαφών που ανήκει αποκλειστικά στους γηγενείς που κρατούν τους ξένους στη θέση τους» (Hobsbawm, 1994: 253).

Παπαγιάννη, 2003: 14). Συνδυαστικά με το παραπάνω, καλλιεργείται, ολοένα και περισσότερο, η επιθυμία του ατόμου για την ανάληψη συλλογικής δράσης όχι ως πολίτης ενός έθνους-κράτους, αλλά ως πολίτης της «οικουμένης», δηλαδή του παγκόσμιου πλανητικού χωριού (Γκότοβος, 2001: 11).

### 1.1.1 Η Μετάβαση από τον «Πολίτη του Έθνους» στον «Πολίτη του Κόσμου»

Οι περισσότεροι άνθρωποι στον κόσμο από τη γέννησή τους βιώνουν την πραγματικότητα ως πολίτες ενός έθνους-κράτους και απολαμβάνουν προνόμια, δικαιώματα και υποχρεώσεις, τα οποία απορρέουν από αυτήν την ιδιότητα<sup>26</sup> (Πανταζής, 2011: 139-140). Η εποχή της παγκοσμιοποίησης, της «μεταεθνικότητας» (postnational forms of citizenship), την οποία βιώνει το άτομο, θέτει υπό διαπραγμάτευση την «ιδιότητα του πολίτη» (citizenship), καθώς το άτομο δύναται να κινείται και να λειτουργεί εκτός των στενών ορίων ενός έθνους<sup>27</sup> εξαιτίας της μεγάλης ταχύτητας της επικοινωνίας και των τεχνολογικών εξελίξεων, τα οποία επιτρέπουν την εύκολη μετακίνησή του σε όλο τον κόσμο (denationalization) (Bosniac, 2001: 239-240). Σύμφωνα με τον Θεοδωρίδη (2001: 55), η εθνική ταυτότητα ενός πολίτη σχηματίζεται, συνήθως, ως πολιτική ταυτότητά του και εμπλουτίζεται σε πολιτισμική ταυτότητα. Η παγκοσμιοποίηση δε διευρύνει, απλά, τα σύνορα της οικονομικής και πολιτικής δύναμης ενός κράτους, αλλά αποδομεί τα γεωγραφικά σύνορα<sup>28</sup>, όπως τα γνωρίζει το άτομο μέχρι σήμερα.

Το θεσμικό πλαίσιο της συνθήκης της Χάγης, στις 12 Απριλίου του 1930, ορίζει ότι κάθε άτομο πρέπει να έχει μόνο μία εθνικότητα, αλλά αφήνει στη δικαιοδοσία των κρατών την απόφαση της απώλειας της εθνικότητας, καθώς και το δικαίωμα της πολλαπλής εθνικότητας ενός πολίτη (Aleinikoff & Klusmeyer, 2001:

---

<sup>26</sup> Εξάλλου, στο παρελθόν η ιδιότητα του πολίτη ταυτίστηκε με την εθνική ταυτότητα του έθνους προέλευσης, διότι το νομικό καθεστώς της εν λόγω ιδιότητας ήταν συνδεδεμένο με ένα εθνικό κράτος, αλλά και με τις έννοιες του εθνικισμού και του πατριωτισμού (Πανταζής, 2011: 139-140).

<sup>27</sup> Το έθνος ορίστηκε στο παρελθόν ως μια τοποθεσία με στενά γεωγραφικά όρια (location). Στη σύγχρονη εποχή, αυτή η νοηματοδότησή του έχει χάσει ουσιαστικά τη σπουδαιότητά της, αφενός, σε ό, τι αφορά τη δικαιοδοσία (authority) του έθνους προς τους πολίτες του και, αφετέρου, ως μορφή διακριτής επικράτειας (predominance) ανεξάρτητης από τα υπόλοιπα έθνη (Bosniac, 2001: 239-240).

<sup>28</sup> Η παγκοσμιοποίηση μετατοπίζει τα κέντρα των πολιτικών εξελίξεων και της προόδου στα κέντρα της τεχνολογικής εξέλιξης των πολυεθνικών εταιρειών (Ford, 2001: 230).



72). Αυτή η «πολλαπλή» ιδιότητα του πολίτη, η οποία περιγράφει το πλαίσιο ένταξης σε πολίτες, οι οποίοι έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις έναντι σε περισσότερες συλλογικότητες, δηλαδή σε περισσότερα από ένα κράτη ή διακρατικές οντότητες, εφαρμόστηκε θεσμικά από τη δημιουργία της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πανταζής, 2011: 139-141). Το 1997, το Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την εθνικότητα τείνει προς την αναγνώριση της πολλαπλής εθνικότητας<sup>29</sup> ως μια αναγκαία πραγματικότητα παρά ως μια εθνική παρατυπία, η οποία πρέπει να εξαλειφθεί (Aleinikoff & Klusmeyer, 2001: 73). Εξάλλου, το ίδιο το νομοθετικό πλαίσιο για τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε ό, τι αφορά την προστασία του κάθε πολίτη εκτός των ορίων του κράτους, στο οποίο ανήκει, προκάλεσε την πρώτη μορφή της μεικτής ιδιότητας του πολίτη. Έκαστος πολίτης ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, απολαμβάνει διαφορετικά επίπεδα της «ιδιότητας του πολίτη» και, ενώ διατηρεί την εθνική του ταυτότητα, ανήκει, ταυτόχρονα, στην ευρύτερη συλλογικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με αποτέλεσμα να έχει αλληλοσυμπληρούμενα δικαιώματα και υποχρεώσεις, τα οποία απορρέουν από αυτούς τους δύο θεσμούς (Klusmeyer, 2001: 2).

Σε ένα σύγχρονο κράτος, οι αρχές της ισονομίας και της δημοκρατίας, οι οποίες διέπουν την ιδιότητα του πολίτη, επιβάλλουν, αφενός, αυτούσια την κατάργηση των στενών ορίων ενός έθνους και της εθνικής ταυτότητας και, αφετέρου, την αποδοχή μιας πλουραλιστικής, πλέον, ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη<sup>30</sup>, ο οποίος αντιλαμβάνεται την ατομική του ύπαρξη (solidarity) ως μέρος μιας ευρύτερης συλλογικότητας (Bosniac, 2001: 243-248), ενός παγκόσμιου πλανητικού χωριού (Hobsbawm, 1994: 255-266). Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, ο «κοσμοπολίτης» θεωρεί τον εαυτό του ως ένα σύνολο αλληλοσυνδεόμενων ταυτοτήτων: «τον εθνικό, τον πολιτικό και τον ασυνείδητο άλλο» (Θεοδωρίδης, 2001: 71). Συνεπώς, μέσα σε αυτό το διευρυμένο περιβάλλον, ο πολίτης όχι μόνο καλλιεργεί διαπροσωπικές ικανότητες «εθνικού και κοσμοπολίτικου διαπολιτισμού» και σεβασμό προς την ταυτότητα των άλλων πολιτισμών, αλλά διεκδικεί δικαιοσύνη

---

<sup>29</sup> Η νέα αυτή συνθήκη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την αναγνώριση της πολλαπλής εθνικότητας (plural nationality) υπεγράφη από 17 κράτη, αλλά, μόνο, η Αυστρία, η Μολδαβία και η Σλοβακία αρνήθηκαν να αναγνωρίσουν και να υπογράψουν το σύμφωνο (Aleinikoff & Klusmeyer, 2001: 73).

<sup>30</sup> Η ατομική ταυτότητα δεν είναι, πλέον, στενά συνυφασμένη με την εθνική ταυτότητα, η οποία προσδιορίζει το άτομο ως πολίτη ενός έθνους-κράτος, αλλά στη συνείδηση του ατόμου κυριαρχεί η ευρύτερη έννοια της παγκόσμιας συλλογικότητας (Hobsbawm, 1994: 255-266).

και ισονομία για όλους τους πολίτες βάση της νέας του ιδιότητας ως πολίτης του κόσμου (Μάρκου, 2008: 99-100). Η παγκοσμιοποίηση παίζει ουσιώδη ρόλο στη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, ο οποίος βιώνει την πραγματικότητα ανεξάρτητα από τον περιορισμό του χώρου (Νικολάου, 2011: 37). Αυτός ο πολίτης σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα μετακινείται σε διάφορες πόλεις σε όλο τον κόσμο και νιώθει την ίδια την ιδιότητα του πολίτη «ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής, την ιστορία και τον πολιτισμό του» (Μάρκου, 2008: 95-96).

Η μεταμοντέρνα οπτική της πολυπολιτισμικότητας παρουσιάζει τον νέο πολίτη του κόσμου<sup>31</sup>, ο οποίος διαμορφώνει την ταυτότητα και τις καταναλωτικές ανάγκες του σε ένα μετά-εαυτό (post-self) και όχι σε ένα πολύ-εαυτό (multi-self) χωρίς να δεσμεύεται από τα όρια της τοποθεσίας, της τοπικής κοινωνίας και του κράτους (Modood, 1997: 21). Ο πολίτης<sup>32</sup>, ο οποίος μετακινείται από χώρα σε χώρα διαφέρει, μεν, συχνά, στη θρησκεία, τον πολιτισμό, την εθνικότητα και το εκπαιδευτικό επίπεδο από τους μόνιμους κατοίκους της νέας χώρας, η οποία τον υποδέχεται, ασκεί, δε, ουσιαστικά το δικαίωμα της εκπροσώπησης του στους διεθνείς θεσμούς, οι οποίοι επηρεάζουν την καθημερινότητά του σε αυτό το «παγκόσμιο χωριό» μέσω των εκλεγμένων δημοκρατικά τοπικών συμβουλίων (Ford, 2001: 230).

Τα περισσότερα σύγχρονα κράτη είναι πολυπολιτισμικά και πολυφυλετικά (multicultural and multiracial), αφού παρατηρείται μαζική μετανάστευση και μετακίνηση των πληθυσμών από τη μια χώρα στην άλλη εξαιτίας, κυρίως, οικονομικών λόγων και της εξεύρεσης εργασίας (Mathews, 2001: vii). Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολίτες με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα έρχονται σε επαφή και επικοινωνία χωρίς να αντιμετωπίζουν το εμπόδιο των εθνικών συνόρων, εμπλουτίζουν την ίδια την ιδιότητα του πολίτη και διατηρούν το δικαίωμα της ετερότητας, η οποία αποτελεί αντικείμενο προστασίας από όλους τους θεσμούς της

---

<sup>31</sup> Ο πολίτης είναι απαλλαγμένος τόσο από τους συλλογικούς σκοπούς ενός κράτους όσο και της εθνικής ταυτότητας, γεγονός που αναγκάζει τους κοινωνικούς θεσμούς να λειτουργήσουν, εφεξής, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, προκειμένου να εντάξουν τη νέα μορφή του πολίτη (Modood, 1997: 21).

<sup>32</sup> Σε επίπεδο κοινωνικών θεσμών, ο πολίτης, ο οποίος μεταναστεύει σε άλλη χώρα, καλείται να καλλιεργήσει εκ νέου την ατομική πολυπολιτισμική ταυτότητά του με βάση τις αξίες της δημοκρατίας και της ισονομίας. Για τον μετανάστη, το έθνος λαμβάνει συμβολική αξία, γιατί ο ίδιος, αν και διατηρεί, ακόμη, την πολιτισμική ταυτότητά του, καθώς και τα χαρακτηριστικά της χώρας και του πολιτισμού, που άφησε πίσω του, καλλιεργεί μια νέα ταυτότητα στο πλαίσιο του πολιτισμού της νέας χώρας διαμονής (Bosniac, 2001: 243-248).

κοινωνίας, την εκπαίδευση, τα Μ.Μ.Ε. κ.τ.λ. (Eriksen, 1997: 51). Όλα τα κράτη, πλέον, καλούνται να απορρίψουν τον «ομογενοποιημένο» και «μονοπολιτιστικό» χαρακτήρα τους και να αγκαλιάσουν την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και των πολιτών της (Παπαγεωργίου, 2010: 41).

Ακόμη, αρκεί να σημειωθεί ότι ο «παγκόσμιος» πολίτης δεν είναι ανυπεράσπιστος στη βούληση μιας, μόνο, κυβέρνησης και ενός έθνους-κράτους, διότι διατηρεί το δικαίωμα να επιλέξει τη χώρα διαμονής του<sup>33</sup>. Μάλιστα, την εποχή της παγκοσμιοποίησης, το σύγχρονο έθνος-κράτος δημιουργεί ανταλλακτική σχέση με τους πολίτες του και μετατρέπεται, πλέον, σε ένα «κλάμπ προνομίων», το οποίο υποχρεούται να προσφέρει τόσο χαμηλότερη φορολογία όσο και καλύτερο επίπεδο διαβίωσης και υπηρεσιών προς τους πολίτες, προκειμένου οι τελευταίοι να μην το εγκαταλείψουν<sup>34</sup> (Παναζής, 2011: 139-140). Η ιδιότητα του πολίτη σε ένα «κλάμπ-κράτος» ρυθμίζεται από νόμους και κανόνες, οι οποίοι ευνοούν την είσοδο μιας συγκεκριμένης κατηγορίας πολιτών<sup>35</sup> είτε με το κριτήριο της εξ αίματος καταγωγής (*jus sanguinis*) είτε με την τήρηση τυπικών προϋποθέσεων εισόδου<sup>36</sup> στη χώρα (Straubhaar, 2000: 125-126). Ο πολίτης δραστηριοποιείται στις παγκοσμιοποιημένες πόλεις<sup>37</sup> (*global cities*), στις οποίες μεγεθύνονται οι αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, όπως είναι η συγκέντρωση μεγάλων μεταναστευτικών σχηματισμών τόσο πολιτισμικά όσο και γλωσσικά (*γκέτο*), καθώς και η οικονομική ανισότητα ανάμεσα στον γηγενή πληθυσμό και στους νεοεισερχόμενους μετανάστες, οι οποίοι επιβιώνουν σε συνθήκες οικονομικής αθλιότητας. Παράλληλα, αυτές οι

<sup>33</sup> Αυτή η δυνατότητα επιλογής φανερώνει την προσπάθεια υπεράσπισης των δικαιωμάτων των μειονοτήτων (Straubhaar, 2000: 125-126).

<sup>34</sup> Η χώρα καταγωγής των μεταναστών ανησυχεί για τη μετανάστευση του επιστημονικού δυναμικού της (*brain drain*) (Gosh, 2000: 24).

<sup>35</sup> Τα κράτη λειτουργούν ως «κλάμπ προνομίων» και, προκειμένου να προσελκύσουν εκλεκτούς πολίτες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (*brain drain*), υποχρεούνται να τους παρέχουν υψηλό επίπεδο διαβίωσης και πρόνοια, ώστε, αφενός, αυτοί να διατηρήσουν μια καλή ζωή και, αφετέρου, να μην μεταναστεύσουν σε άλλη πιο ανεπτυγμένη χώρα (Straubhaar, 2000: 125-126).

<sup>36</sup> Τυπικές προϋποθέσεις εισόδου, συνήθως, αποτελούν η νόμιμη είσοδος στη χώρα, καθώς και η παραμονή των ατόμων υπό όρους συνεισφοράς στο γενικό σύνολο. Μάλιστα, η πλειοψηφία των πολιτών έχει τη δυνατότητα τόσο να διαμορφώνει την πολιτική, που θα ασκείται από το έθνος κράτος, όσο και να διατηρεί το δικαίωμα να απευθυνθεί σε διεθνείς οργανισμούς και πολυεθνικές, στην περίπτωση που το έθνος-κράτος δεν ικανοποιεί τις ανάγκες της (Straubhaar, 2000: 126-127).

<sup>37</sup> Παραδείγματα «παγκοσμιοποιημένων πόλεων» αποτελούν το Hong Kong, το Λονδίνο, το Λος Αντζελες, το Μιλάνο, η Νέα Υόρκη και το Παρίσι (Ford, 2001: 217).

παγκόσμιες πόλεις<sup>38</sup>, αφενός, δε διαθέτουν πολιτισμική ομοιογένεια και, αφετέρου, συγκεντρώνουν πολίτες και διαφορετικές θρησκευτικές ομάδες, οι οποίες δεν έχουν πολιτική δύναμη εξουσίας και εκπροσώπησης σε εθνικό επίπεδο, εφόσον δεν αποτελούν επίσημες μειονότητες με αναγνωρισμένα δικαιώματα. Μάλιστα, αυτές οι πόλεις αναμένεται να διαδραματίσουν, μελλοντικά, σημαντικό ρόλο στην παγκόσμια οικονομική πραγματικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας πόλης αποτελεί η Νέα Υόρκη, η οποία έχει συγκεντρώσει ένα μεγάλο ποσοστό αφροαμερικανών (Ford, 2001: 217).

Ο Lynch & Hanson (1992: 17) αναφορικά με τη δημιουργία των «πολιτών του κόσμου» ισχυρίζεται ότι είναι αξιοσημείωτη η ιστορική εξέλιξη της ταυτότητας από το οικογενειακό ή φυλετικό σύνολο την εποχή του εθνικισμού και της πόλης-κράτους προς τη σύγχρονη εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται τόσο από οικουμενικά δικαιώματα και ευθύνες όσο και από τη διεθνοποίηση της ζωής όλων των κατοίκων του πλανήτη. Μάλιστα, ο ίδιος (ό.π.), αφενός, υπογραμμίζει ότι δεν είναι αναγκαίο το άτομο να διαλέξει μεταξύ της πίστης του στην τοπική κοινότητα ή στο έθνος, μεταξύ της παγκόσμιας κοινότητας και της εθνικής υπηκοότητας και, αφετέρου, προσδιορίζει τρία ουσιώδη είδη συμμετοχής στις ομάδες: α) «τη συμμετοχή στην τοπική κοινότητα», η οποία αφορά κάθε είδους πολιτιστικές και κοινωνικές τοπικές ομαδοποιήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τη γλώσσα, την εθνότητα και τη θρησκεία, β) «τη συμμετοχή στην εθνοτική κοινότητα», η οποία ορίζεται εκ γενετής ή με ατομική προτίμηση του προσώπου χωρίς να παρεμποδίζεται η ταυτόχρονη συμμετοχή σε άλλες κοινότητες και γ) «τη συμμετοχή στη διεθνή κοινότητα», η οποία δε βρίσκεται σε εξάρτηση με τα άλλα δύο προηγούμενα επίπεδα και η οποία αντλεί στοιχεία, τα οποία μοιράζονται μεταξύ τους όλα τα μέλη της παγκόσμιας κοινότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται η έννοια του «παγκόσμιου πολίτη», ο οποίος αποτελεί μέρος της στοχοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ο ρόλος της εκπαίδευσης σε ό, τι αφορά την εφαρμογή της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη είναι, αφενός, κομβικής σημασίας και, αφετέρου, πρέπει να αλλάξει, ώστε μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής να

---

<sup>38</sup> Η νέα αυτή μορφή της πόλης, η οποία δε διαθέτει γεωγραφικά σύνορα, παρομοιάζεται με «σημείο σε ένα παγκόσμιο δίκτυο απληστίας», το οποίο συνδέεται με τον υπόλοιπο πλανήτη με υπερταχείες τρένου, διεθνείς αεροπορικές πτήσεις και επικοινωνία μέσω δορυφόρου (Ford, 2001: 217).

εντρυνήσει οικουμενικές αξίες στους μαθητές και ακόμη, περισσότερο, στους «εθνοπολιτισμικούς μαθητές» σχετικά με τη δημιουργία του διευρυμένου γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού του εθνικού κράτους (Μάρκου, 2011: 38-39). Κάθε άτομο διαθέτει, μεν, τη μοναδική πολιτισμική ταυτότητά του, η οποία σχετίζεται με τη χώρα καταγωγής του, μοιράζεται, δε, κοινά χαρακτηριστικά και αξίες με τους πολίτες, οι οποίοι διαφέρουν πολιτισμικά από αυτούς. Ο θεσμός της κοινωνίας δεν είναι «κλειστός» και «περιχαρακωμένος», αλλά παραμένει «ανοιχτός» και υποδέχεται σε αυτόν άτομα<sup>39</sup> από «διαφορετικές πολιτισμικές, ταξικές, εθνοτικές ομάδες», τα οποία έχουν ίσες ευκαιρίες να συμμετέχουν και να λειτουργούν. Αυτός ο νέος πολίτης της παγκόσμιας κοινωνίας δεν υποβαθμίζεται κοινωνικά λόγω της καταγωγής ή της ετερότητάς του, αλλά νιώθει ελεύθερος να συμμετέχει ενεργά στον «κοινό εθνικό πολιτισμό», σύμφωνα με τους κανόνες της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Μάρκου, ό.π.: 33-34).

Η πολυπολιτισμική κοινωνία διαμορφώνει την αίσθηση «του ανήκειν» στους πολίτες της, η οποία δεν ταυτίζεται με ένα έθνος, έναν πολιτισμό ή ένα κράτος. Μάλιστα, αυτό το αίσθημα δύναται να καλλιεργηθεί στους πολίτες από τη νέα κοινωνία, όταν η τελευταία αποδέχεται τους πολίτες ισότιμα. Η νέα κοινωνία μπορεί να καλλιεργήσει αυτό το αίσθημα στους πολίτες, αφενός, όταν τους αποδέχεται ισότιμα και ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους και, αφετέρου, όταν αυτή η αποδοχή αντικατοπτρίζεται σε όλους τους θεσμούς και τις εκφάνσεις της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής (Parekh, 2006: 336-342).

## 1.2 Ο «Ξένος», Ο «Μετανάστης» στη Σύγχρονη Κοινωνία

Ο μετανάστης, ο οποίος αντιμετωπίζει τη χειρότερη της κατάστασης ευημερίας και ευτυχίας του στη χώρα του, βρίσκεται μπροστά σε ένα τρίλημμα: την αποχώρηση (exit) από τη χώρα του (αποδημία), τη διαφωνία (voice) με τη νέα κατάσταση και την ανάληψη δράσης, προκειμένου να βελτιωθεί η κατάστασή του και, τέλος, την αφοσίωση (loyalty), δηλαδή την αποδοχή και την ανεκτικότητα στη νέα κατάσταση. Σε ό, τι αφορά τη δεύτερη και την τρίτη περίπτωση, το άτομο

---

<sup>39</sup> Υπολογίζεται ότι στις ΗΠΑ ανά έτος γεννιούνται μισό εκατομμύριο παιδιά με μια επιπλέον υπηκοότητα (Aleinikoff & Klusmeyer, 2001: 63).

παραμένει στη χώρα του, ενώ σε ό, τι αφορά την πρώτη περίπτωση, κατά την οποία δε βελτιώνεται η κατάσταση του, το τρίλημμα του ατόμου μετατρέπεται σε δίλημμα και διατυπώνεται ως απόφαση είτε για αποδημία για να φτιάξει τη ζωή του στη νέα χώρα υποδοχής είτε για μη αποδημία (Κόντης, 2014: 282-283). Κατά τον Γκότοβο (2002α: 99), ο μετανάστης αναγκάζεται να μετακινηθεί, κυρίως, για οικονομικούς λόγους και, συνεπώς, η εν λόγω μετακίνηση επηρεάζει αναπόφευκτα τόσο την αλλαγή των συνθηκών διαβίωσής του στη νέα χώρα υποδοχής όσο και την πολιτισμική ταυτότητά του. Μάλιστα, σύμφωνα με τον ίδιο (ό.π.: 20), η μετανάστευση αποτελεί μια ενέργεια κριτικής από τον ίδιο τον μετανάστη απέναντι στον πολιτισμό της χώρας, την οποία εγκαταλείπει.

Οι Martin & Nakayama (2008: 112) χρησιμοποιούν τον όρο «οι άνθρωποι των συνόρων» (people on the borders) για τα άτομα, τα οποία έχουν περάσει τα σύνορα της χώρας τους, έχουν μεταναστεύσει και διακρίνονται από ικανότητες, καθώς και από διαπολιτισμικές ταυτότητες (multicultural identities), οι οποίες προέρχονται από ένα μείγμα στοιχείων τόσο της χώρας καταγωγής όσο και της χώρας φιλοξενίας. Μάλιστα, ο Ναυρίδης (2005: 107) αναφέρεται στην έννοια ξένος, καθώς και στον εσωτερικό συναισθηματικό κόσμο ενός μετανάστη, υπογραμμίζοντας ότι «ξενιτεύομαι δε σημαίνει μόνο ότι πάω στην ξενιτιά, σε ξένο τόπο. Ξενιτεύομαι σημαίνει επίσης ότι γίνομαι ξένος. Όχι μόνο για τους άλλους μέσα στο καινούργιο μου κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον αλλά και σε σχέση με τον ίδιο μου τον εαυτό<sup>40</sup>». Κατά τους Martin & Nakayama (2004: 266-270), η μετανάστευση, ανεξάρτητα από τη χρονική της διάρκεια και από το αν είναι οικειοθελής ή όχι, αποτελεί, πάντα, μια δοκιμασία για την ταυτότητα του ατόμου, το οποίο αναγκάζεται να φύγει από το περιβάλλον, όπου μεγάλωσε, καθώς και το πολιτιστικό πλαίσιο του και να μετακινηθεί σε ένα νέο περιβάλλον. Αποτέλεσμα αυτής της μετακίνησης για το άτομο είναι ότι βιώνει, αρχικά, ένα πολιτιστικό σοκ<sup>41</sup> στο ξένο περιβάλλον,

---

<sup>40</sup> Σύμφωνα με τον Ναυρίδη (2005: 107), οι δύο προηγούμενες αποξενώσεις, αφενός, η ψυχική και υποκειμενική και, αφετέρου, η κοινωνική και διποκειμενική, είναι αλληλοτροφοδοτούμενες και αλληλοεξαρτώμενες. Πιο συγκεκριμένα, ο μετανάστης, όταν αισθάνεται ξένος στον εσωτερικό του κόσμο, βιώνει και το περιβάλλον του ως παρά-ξένο, καθώς και τους συνανθρώπους του ως ξένους.

<sup>41</sup> Η αλλαγή κουλτούρας επιφέρει σε κάθε άτομο ένα σύνολο αισθημάτων, το οποίο ονομάζεται πολιτιστικό σοκ και προκαλεί αισθήματα αποπροσανατολισμού, παρανοήσεων, συγκρούσεων και άγχους (Neuliep, 2002: 416-418).

δηλαδή ένα σύντομο αίσθημα αποπροσανατολισμού, το οποίο είναι αναπόφευκτο για όλους τους μετανάστες.

Οι μετανάστες<sup>42</sup>, οι «άλλοι», ζουν ταυτόχρονα «σε τρεις κόσμους: στον δικό τους, στον κόσμο της χώρας υποδοχής και στον πλανητικό κόσμο που γίνεται κοινή ιδιοκτησία της ανθρωπότητας μέσω της τεχνολογίας και της σύγχρονης καπιταλιστικής καταναλωτικής και μιντιακής κοινωνίας» και έρχονται να ανανεώσουν και να διεγείρουν τα κύτταρα των κοινωνιών των χωρών υποδοχής (Hobsbawm, 2013: 42-43). Επιπλέον, οι μετανάστες<sup>43</sup>, αφενός, καλούνται, αφού «προσαρμόσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, να επανακατασκευάσουν μια αίσθηση του εαυτού η οποία δε θα απειλείται πλέον» (Χρυσόχοου, 2005: 63) και, αφετέρου, να καθορίσουν το δίκτυο των σχέσεών τους με τους άλλους (Ναυρίδης, 2005: 107-126).

Ο Παπαταξιάρχης (2006: 6-7) εκλαμβάνει το πρώτο στάδιο υποδοχής ενός μετανάστη στην Ελλάδα ως τη χρονική περίοδο, η οποία οδηγεί στην αναγκαστική ταύτισή<sup>44</sup> του με το πρότυπο του Έλληνα πολίτη. Μάλιστα, σε αυτό το στάδιο, ο μετανάστης καλείται να απορρίψει την «ετερότητά» του, δηλαδή την πολιτισμική διαφοροποίησή του, προκειμένου να γίνει αποδεκτός στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα, η ελληνική κοινωνία, όταν βρέθηκε αντιμέτωπη με το φαινόμενο της πολιτισμικής ετερότητας των μεταναστών, κλήθηκε να επανεξετάσει κρίσιμα ζητήματα, όπως την έννοια του ελληνικού έθνους κράτους και τον νέο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της. Ο Χρυσοφίδης (2003: 9-10) αντιτίθεται στην ένταξη του μετανάστη μέσω της εξομοίωσης και αναζητεί την ένταξή του με βάση τον ίδιο τον πολιτισμικό πλούτο του συνδυαστικά με τα στοιχεία, τα οποία ο ίδιος ο μετανάστης θα επιλέξει να υιοθετήσει στην κοινωνία, που τον φιλοξενεί.

---

<sup>42</sup> Σύμφωνα με τον Hobsbawm (2007: 108), ο μετανάστης, σήμερα, λόγω της τεχνολογικής προόδου έχει τη δυνατότητα να επισκέπτεται την πατρίδα του, όποτε επιθυμεί, στοιχείο που τον διαφοροποιεί από την προηγούμενη γενιά μεταναστών.

<sup>43</sup> Σύμφωνα με τους Martin & Nakayama (2008: 51-56), πάνω από δύο εκατομμύρια άτομα διασχίζουν καθημερινά τα εθνικά σύνορα των χωρών τους ως μετανάστες.

<sup>44</sup> Μέσα από τη διαδικασία της φιλοξενίας ο μετανάστης νιώθει πολιτισμικά διαφορετικός, εντάσσεται στην κοινωνία υποδοχής και, ταυτόχρονα, αντλεί χαρακτηριστικά στοιχεία από τους κατοίκους της (Παπαταξιάρχης, 2006: 4-5).

Ο Kymlicka (2012: 113-114) σε συνεργασία με τον Banting μελέτησαν από κοινού τις πολιτικές, τις οποίες εφάρμοσαν οι χώρες υποδοχής μεταναστών και κατέληξαν στις ακόλουθες οχτώ μορφές μεταναστευτικής πολυπολιτισμικότητας:

1. Συνταγματική, νομοθετική ή κοινοβουλευτική επικύρωση της πολυπολιτισμικότητας.
2. Ενσωμάτωση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική διδακτική ύλη.
3. Συμπερίληψη της εθνοτικής αντιπροσώπευσης/ευαισθησίας στην εντολή των δημόσιων μέσων ενημέρωσης.
4. Εξαιρέσεις από κώδικες ενδυμασίας, νομοθεσία για την κυριακάτικη αργία.
5. Χορήγηση διπλής υπηκοότητας.
6. Χρηματοδότηση οργανώσεων εθνοτικών ομάδων για την υποστήριξη πολιτισμικών δραστηριοτήτων.
7. Χρηματοδότηση δίγλωσσης εκπαίδευσης ή διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα.
8. Θετική δράση για τις μη προνομιούχες μεταναστευτικές ομάδες.

Ο Μάρκου (2001: 179-180) κάνει λόγο για την αφομοίωση του μετανάστη από το πολιτιστικό σύστημα της κοινωνίας υποδοχής υπό το πρίσμα της θεωρίας της αλλαγής στάσεων (attitude change) του Taft και αναφέρεται τόσο στην εσωτερική μεταμόρφωση του ατόμου, η οποία φανερώνεται στον προσανατολισμό, τη στάση και τη συμπεριφορά του όσο και στην εξωτερική αλλαγή, η οποία εκδηλώνεται με την εξωτερική συμπεριφορά του. Σύμφωνα με την Χρυσόχου (2005: 92), ο μετανάστης καλείται να επανεξετάσει την ατομική του ταυτότητα και τη θέση του μέσα στη κοινωνία υποδοχής. Η αφομοίωση<sup>45</sup> της ταυτότητας ενός μετανάστη από την κυρίαρχη κουλτούρα του τόπου υποδοχής όχι μόνο είναι αντίθετη στην πολυπολιτισμικότητα, αλλά είναι, συχνά, το τίμημα για μια καλή οικονομικά ζωή, σύμφωνα με την τοπική κοινωνία (Newfield & Gordon, 1996: 80). Ο Γκόβαρης (2013β: 21-25) επισημαίνει ότι η περιθωριοποίηση του μετανάστη οφείλεται στην ομογενοποίηση της εθνικής ταυτότητάς του. Μάλιστα, η πολιτισμική ταυτότητα ενός μετανάστη αποτελεί χρήσιμο στοιχείο εμπλουτισμού του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Επιπλέον, αρκεί να υπογραμμιστεί ότι σε περιόδους οικονομικής κρίσης

---

<sup>45</sup> Η διαδικασία της αφομοίωσης έχει τρία γνωρίσματα: την προσκόλληση σε κανόνες και συμπεριφορές στην κοινωνία υποδοχής, την αντίθεση στην ομαδική συνείδηση στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής και την αντίθεση σε κάθε είδος πολιτιστικής ισότητας στις πολιτιστικές ομάδες (Newfield & Gordon, 1996: 80).



επικρατούν στοιχεία της ιδιαίτερης κουλτούρας των μεταναστών ως αμυντικός μηχανισμός, αφενός, για την αποφυγή της κοινωνικής αφομοίωσής τους και, αφετέρου, για τη διατήρηση της αυτονομίας τους (Hamilton, 1996: 168-169).

Ο μετανάστης, μετά τον ερχομό του στη χώρα υποδοχής, επιλέγει ανάμεσα σε τέσσερις διαφορετικούς τρόπους για να αντιμετωπίσει τη νέα κουλτούρα (Martin & Nakayama, 2004: 272-275):

1. Την ενσωμάτωση/ένταξη (assimilation).
2. Τον διαχωρισμό (separation): Διατηρεί την πολιτιστική ταυτότητα της χώρας καταγωγής και αποφεύγει κάθε επαφή με τη νέα κουλτούρα της χώρας υποδοχής.
3. Την ενσωμάτωση (intergration): Μιλάει τη δική του γλώσσα στο σπίτι, αλλά τη νέα γλώσσα στο εξωτερικό περιβάλλον.
4. Την περιθωριοποίηση (marginalization): Δεν ενδιαφέρεται για καμία κουλτούρα, ζει στο περιθώριο και προσπαθεί, μονάχα, να επιβιώσει.

Συνδυαστικά με το παραπάνω, οι Martin & Nakayama (2008: 115-118) προσεγγίζουν την ενταξιακή πορεία των μεταναστών σε μια νέα κουλτούρα και τη δημιουργία νέας ταυτότητας μέσω της θεωρίας προσαρμογής (u-curve theory).

Τα τρία αυτά διακριτά στάδια είναι τα εξής:

- Η πρώτη φάση, κατά τη διάρκεια της οποίας υπάρχει το αίσθημα του ενθουσιασμού και της ανυπομονησίας για τον νέο πολιτισμό (excitement and anticipation).
- Η δεύτερη φάση, κατά τη διάρκεια της οποίας το πολιτιστικό σοκ (culture shock) είναι μια σύντομη περίοδος και ο μετανάστης όχι μόνο νιώθει δυσαρέσκεια για το νέο περιβάλλον, αλλά και έχει μια τάση αποπροσανατολισμού. Μάλιστα, το πολιτιστικό σοκ είναι πιο έντονο σε μετανάστες, οι οποίοι διασχίζουν εθνικά σύνορα.
- Η τρίτη φάση, κατά τη διάρκεια της οποίας ακολουθεί η προσαρμογή (adaptation) και, κατά συνέπεια, ο μετανάστης μαθαίνει τους κανόνες, το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται, καθώς και τα έθιμα του νέου τόπου. Σε αυτό το στάδιο, ο ίδιος υιοθετεί τα στοιχεία του νέου πολιτισμού της χώρας υποδοχής και, συνάμα, δύναται να διατηρήσει ένα κομμάτι από τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του.

### 1.2.1 Η «Ετερότητα», Η Προσέγγιση του «Άλλου»

Την τελευταία δεκαετία, οι δυτικές χώρες δέχονται μεγάλο κύμα προσφύγων και μεταναστών, γεγονός το οποίο προκαλεί όχι μόνο κοινωνικές αναταράξεις, αλλά και το αίσθημα της ξενοφοβίας στους πολίτες των χωρών υποδοχής, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα ως απειλή στον καταναλωτικό τρόπο ζωής, τον οποίο έχουν συνηθίσει (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015: 17). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Kymlicka (2012: 116), οι χώρες, των οποίων οι κάτοικοι δεν έχουν εμπειρία στη φιλοξενία, είναι πιο επιρρεπείς στην ξενοφοβία.

Σε κάθε εθνικό κράτος εμφανίζονται ή συγκρούονται ο «ομοιογενής» πολιτισμός των πολιτών της χώρας υποδοχής, δηλαδή το «εθνικό εγώ» και οι ξένοι πολιτισμοί των μειονοτικών-μεταναστευτικών ομάδων, δηλαδή ο «εθνικός άλλος». Η ετερότητα ενός μετανάστη χρησιμοποιείται ως «ορίζοντας διακριτής διαφοροποίησης και συνειδητοποίησης της ανωτερότητας» της πλειοψηφίας των πολιτών στην προσπάθειά τους να τοποθετήσουν στο περιθώριο και να αποκλείσουν από την κοινωνία τον άλλο, τον διαφορετικό (Γκόβαρης, 2013β: 20-21). Η ετερότητα<sup>46</sup> διακρίνεται και ονομάζεται με διαφορετικούς τρόπους, όπως ο διαφορετικός, ο άλλος, ο ξένος<sup>47</sup>, το άτομο, το οποίο αν και δεν ανήκει στην κυρίαρχη κουλτούρα και δε διαθέτει ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά της, έχει τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους πολίτες όντας πολίτης σε ένα εθνικό κράτος (Μηλίγκου, 1997: 146). Η σχέση αυτή με τον άλλο, τον διαφορετικό, και στην προκειμένη περίπτωση η σχέση ενός μετανάστη με τον γηγενή πληθυσμό στη χώρα υποδοχής, αποτελεί μια σχέση συνεχιζόμενης «διαπραγμάτευσης» και «διαχείρισης συνόρων και ορίων» (Παπαγεωργίου, 2010: 53). Η ετερότητα, ο άλλος, προκύπτει από τη διαρκή προσπάθεια του ατόμου να έλθει σε διαλεκτική σχέση με τον ίδιο τον εαυτό του, την ατομική<sup>48</sup> ή συλλογική του ταυτότητα (Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, 2006: 9-11). Βέβαια, η ίδια η ετερότητα ως έννοια και βίωμα προϋποθέτει έναν βαθμό σύγκρισης,

---

<sup>46</sup> Η ετερότητα στην ανθρώπινη φύση διαχωρίζεται σε ατομικό, ομαδικό και διομαδικό επίπεδο, ενώ σε επίπεδο έθνους διακρίνεται σε ατομικό, εθνικό και οικουμενικό επίπεδο (Γκότοβος, 2001: 31).

<sup>47</sup> Βάσει της αρχής της ισονομίας, όλοι οι πολίτες διατηρούν το δικαίωμα της συμμετοχής στην κυρίαρχη κουλτούρα. Τα δικαιώματα του πολίτη διευρύνονται σε αυτήν την πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία αγκαλιάζει τις «ετερογενείς κοινωνικές ομάδες» (Μηλίγκου, 1997: 146).

<sup>48</sup> Ο άλλος υπάρχει μόνο μέσα από τη σχέση του με τον εαυτό του και η ετερότητα συγκροτείται μέσα από τη σχέση της με την ατομική ταυτότητα (Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, 2006: 9-11).

συνειδητής ή ασυνείδητης, ανάμεσα σε δύο άτομα ή πολιτισμούς, διότι «δεν μπορεί να είναι κάποιος αφ' εαυτού διαφορετικός, αλλά είναι διαφορετικός σε σχέση με κάποιον άλλον» (Γκότοβος, 2002: 17).

Στο σημείο αυτό αρκεί να επισημανθεί ότι, όταν τα άτομα μετακινούνται ως μετανάστες και έρχονται σε επαφή με μια νέα κουλτούρα μεταφέρουν μαζί τους τις αξίες, τα πιστεύω, τα έθιμα και τον τρόπο συμπεριφοράς της παλιάς κουλτούρας στην οποία ανήκαν (Neuliep, 2002: 416-418). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002α: 59-109), η ταξινόμηση της πολιτισμικής ετερότητας γίνεται πάντα σε σύγκριση με τους «διαφορετικούς», τους «ξένους» τους «αλλόχθονες πληθυσμούς» και κατηγοριοποιείται ως α) Εθνική ετερότητα, β) Εθνοτική ετερότητα, γ) Θρησκευτική ετερότητα, δ) Γλωσσική ετερότητα και ε) Πολιτισμική ετερότητα, η οποία διαφοροποιεί το άτομο σε όλα τα είδη των παραπάνω ταυτοτήτων.

Βέβαια, χρήζει να υπογραμμιστεί ότι, αφενός, η ίδια η ατομική ελευθερία και η πολιτιστική επίγνωση ενός ατόμου περιλαμβάνει μια συμπεριφορά σύγκρισης με τους άλλους και, αφετέρου, η αντιπαράθεση με τον «διαφορετικό» πολιτιστικά από εκείνον προκαλεί, συχνά, αισθήματα εχθρότητας. Εξάλλου, η κατασκευή της ταυτότητας ένταξης σε μια ομάδα είναι μια διαδικασία, η οποία συσχετίζεται τόσο με τον ορισμό της διαφοροποίησης του άλλου όσο και του εαυτού του (Erickson, 2010: 43). Κατά την πρώτη επαφή ενός ατόμου με ένα διαφορετικά πολιτιστικά άτομο, η σύγκρουση/διένεξη (conflict), αφενός, είναι αναπόφευκτη και, αφετέρου, δύναται να μειωθεί μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου. Μάλιστα, η σύγκρουση/διένεξη οφείλεται στο γεγονός ότι έκαστο άτομο έχει συνηθίσει να κρίνει με κριτήριο τη δική του κουλτούρα και, συνεπώς, προβαίνει, μεν, σε λανθασμένες εκτιμήσεις για τις απόψεις ενός διαφορετικά πολιτισμικά ατόμου, εκδηλώνει, δε, εχθρική συμπεριφορά απέναντι στο διαφορετικά πολιτισμικά άτομο, διότι το αντιμετωπίζει με καχυποψία και κατωτερότητα (Neuliep, 2002: 5). Προκειμένου, λοιπόν, το άτομο να αντιληφθεί τον εαυτό του ως μέρος μιας συλλογικότητας και να βελτιώσει σε κάποιο βαθμό τη διαπολιτισμική του ικανότητα, οφείλει να μελετήσει πολιτισμούς, οι οποίοι είναι διαφορετικοί από τον δικό του και, ταυτόχρονα, να παρατηρήσει τη δική του προσωπικότητα. Εξάλλου, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής του ταυτότητας αποκαλύπτονται, όταν έρχεται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και, συνεπώς, η μελέτη του άλλου καθίσταται, στην

πραγματικότητα, η μελέτη των άλλων πολιτισμών (Martin & Nakayama, 2004: 34-35).

Στον ελληνικό διαφωτισμό, καθώς και στη φιλοσοφία της αρχαίας Ελλάδας, αναγνωρίζεται ο ρόλος της παιδείας ως μορφή παιδείας του χαρακτήρα ενός νέου ατόμου στην αποδοχή της ετερότητας. Μάλιστα, ο Πλάτωνας και ο Ρουσό αντιμετωπίζουν την παιδεία ως μια ενέργεια όχι μόνο διαφοροποίησης του ατόμου, αλλά και προσδιορισμού της ετερότητας από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Σε ατομικό επίπεδο, η ετερότητα προσδιορίζεται μέσα από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον εαυτό του ατόμου και τον άλλον, ενώ σε επίπεδο έθνους η ετερότητα γίνεται αντιληπτή μέσα από τη διαφορετική γλώσσα και τον διαφορετικό πολιτισμό κάθε έθνους (Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, 2006: 12). Καθίσταται, λοιπόν, αντιληπτό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί περιβάλλον διαχείρισης και ερμηνείας της ετερότητας<sup>49</sup>, καθώς καταπιάνεται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών (Γκότοβος, 2001: 31).

Εξάλλου, η διαδικασία της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας ενυπάρχει σε κάθε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια, προκειμένου να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και να εξασφαλιστεί η πολιτισμική, γλωσσική, κοινωνική και ταξική αρμονία (Cummins, 2005: 58-59). Πιο συγκεκριμένα, το ελληνικό σχολείο αποτελεί τον κυρίαρχο θεσμό διαχείρισης της ετερότητας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφενός, δεν πρέπει να αντιμετωπίζει την ετερότητα ως στοιχείο διάκρισης της «ελληνικότητας» και, αφετέρου, μέσα από ένα στοχευμένο σχολικό πρόγραμμα οφείλει να καλλιεργήσει σε όλους τους μαθητές έναν κοινό πολιτισμικό κώδικα, ο οποίος θα λειτουργήσει ως μελλοντικό προσόν τόσο για την αναζήτηση εργασίας τους όσο και για την εδραίωση μιας καλύτερης θέσης τους στο κοινωνικό σύνολο. Σε ένα πολυπολιτισμικό κράτος, λοιπόν, οι νέοι ως αυριανοί πολίτες οφείλουν να συμβιώνουν αρμονικά με την «ετερότητα» και την επιθυμία του άλλου να μείνει διαφορετικός (Γκότοβος, 2002: 139). Άλλωστε, ο μελλοντικός πολίτης δεν πρέπει να εκλαμβάνει τη διαφορά και την ποικιλία των

---

<sup>49</sup> Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2001: 31), «η πρώτη πηγή ετερότητας είναι οι ίδιες οι ατομικότητες των παιδιών, οι οποίες δεν μπορούν να αναχθούν, πλήρως, σε κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς όρους».

πολιτισμών ως «απειλή» για την ταυτότητα και την ύπαρξή του, αλλά ως «πολιτισμικό πλούτο» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 110-111).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει, μεν, την ικανότητα κριτικής σκέψης στους μαθητές, να τους αποτρέψει, δε, από την απορριπτική στάση απέναντι τόσο στο διαφορετικό όσο και στο πρότυπο αξιακό σύστημα της κοινωνίας, η οποία εκλαμβάνει κάθε διαφορετικό και ξένο ως άξιο αποκλεισμού και κατωτερότητας. Μάλιστα, η εν λόγω εκπαίδευση ως κυρίαρχος θεσμός διαχείρισης της ετερότητας βοηθάει την κοινωνική ένταξη των μαθητών, οι οποίοι, αφενός, βιώνουν την ετερότητα και, αφετέρου, έχουν το δικαίωμα έκφρασης του δικού τους «πλουραλισμού». Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύει όλους τους μαθητές και όχι μόνο τους διαφορετικούς πολιτισμικά, ώστε να αναπτύξουν τις ατομικές ικανότητες ενός σύγχρονου πολίτη, όπως την επικοινωνιακή ετοιμότητα και ικανότητα, καθώς και την «ενσυναίσθηση», δηλαδή την ικανότητα τοποθέτησης του «εγώ» στην προοπτική του «άλλου» (Γκόβαρης, 2013β: 26-27).

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002α: 11-14), στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η ετερότητα εστιάζεται, κυρίως, στο διαφορετικό «πολυταυτοτικό» άτομο, το οποίο συμμετέχει σε διαφορετικές συλλογικότητες όσον αφορά την εθνικότητα, την εθνότητα, τη θρησκεία και τη γλώσσα. Για αυτόν τον λόγο, ο Γκότοβος (ό.π.) θεωρεί λανθασμένη την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας, διότι αναφέρεται «στις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου», γεγονός που οδηγεί στην ταύτισή του με ομοειδείς πολιτισμικές ταυτότητες. Επίσης, διακρίνει δύο θεωρητικά μοντέλα έναντι της ετερότητας, την «αντικειμενιστική-ουσιολογική», σύμφωνα με την οποία τα άτομα ανάλογα με το περιβάλλον τους διαφοροποιούνται ως προς την ικανότητα να αποκτήσουν αγαθά, και την «ερμηνευτική φαινομενολογική», σύμφωνα με την οποία η ετερότητα σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κάθε άτομο την πραγματικότητα και τις προσωπικές του ιδέες. Επιπλέον, ο Γκότοβος (ό.π.: 3) αναφορικά με την ετερότητα ισχυρίζεται ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσπαθεί να διαφοροποιήσει την αγωγή και τη μάθηση με τέτοιο τρόπο, ώστε να χειρίζεται τις διαφορετικές ταυτότητες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Οι άνθρωποι, οι οποίοι ζουν ως πολίτες στον ίδιο τόπο, για να αντιληφθούν, καλύτερα, τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της κοινωνικής τους ένταξης σε ομάδες,

«κατασκευάζουν και καθορίζουν τα όρια της ενδοομάδας αποκλείοντας από αυτήν τον Άλλο τον ξένο....Ο Άλλος αντιπροσωπεύει μια εναλλακτική οπτική μια πρόκληση στον συνήθη τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα» (Χρυσόχοου, 2005: 47-150). Η διαφορετικότητα αφήνει την ευκαιρία στο άτομο να διευρύνει τις αντιλήψεις του, γλωσσικά, πολιτικά και κοινωνικά, σε έναν διαφορετικό τρόπο ζωής και σκέψης μέσα στον πολυπολιτισμικό κόσμο (Martin & Nakayama, 2004: 14). Εφόσον, λοιπόν, οι άνθρωποι, όπως και οι πολιτισμοί, είναι διαφορετικοί, η πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών σε ένα έθνος, αποτελεί τη μόνη εγγύηση σε παγκόσμιο επίπεδο ότι οι διαφορές ομογενοποιούνται και εναρμονίζονται (Davis, 1996: 44). Εξάλλου, τόσο η πολιτισμική ανομοιογένεια, η οποία καθίσταται απαραίτητο στοιχείο κάθε σύγχρονης, ποικιλόμορφης και ενιαίας κοινωνίας, όσο και η ισότιμη ένταξη όλων των διαφορετικών εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και λοιπών στοιχείων και ομάδων του πληθυσμού οδηγούν στον πολιτισμικό πλουραλισμό<sup>50</sup> (cultural pluralism) σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Πιατά, 2014: 180). Σε αυτό το πλαίσιο, όλα τα έθνη, όπως και οι πολιτισμοί, δύνανται, αφενός, να συνυπάρξουν αρμονικά και, αφετέρου, να οδηγήσουν στην παγκόσμια ειρήνη (UNESCO, 2001, «Οικουμενική Διακήρυξη»).

---

<sup>50</sup> Ο πολιτισμικός πλουραλισμός χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία, στην οποία συνυπάρχουν άτομα, τα οποία, αφενός, διαθέτουν ποικίλες πολιτιστικές ταυτότητες, καθώς και τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα της χώρας προέλευσής τους και, αφετέρου, αναγκάζονται να εναντιωθούν στην αντίληψη για μια μονοπολιτισμική ομοιογενή κοινωνία (Πιατά, 2014: 180).

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμικότητα & Διαχείριση της Ετερότητας μέσω της Εκπαίδευσης

Το δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζει τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας υπογραμμίζοντας, αφενός, ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και, αφετέρου, ότι η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Εν συνεχεία, το παρόν κεφάλαιο προχωρεί στην περιγραφή των επιστημονικών μοντέλων, τα οποία εφαρμόστηκαν τόσο στον θεσμό της εκπαίδευσης όσο και στην ίδια την κοινωνία για την αντιμετώπιση της ετερότητας, δίνοντας έμφαση στο μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη. Μάλιστα, επισημαίνει ότι το εν λόγω μοντέλο είναι η βέλτιστη πρακτική όχι μόνο για την αντιμετώπιση της ετερότητας, αλλά και για την ουσιαστική ένταξη του μετανάστη μαθητή ως ισότιμου και ενεργού πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

#### 2.1. Οι Έννοιες της Πολυπολιτισμικότητας & της Διαπολιτισμικότητας

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της UNESCO (2001, «Οικουμενική Διακήρυξη»), η πολιτιστική πολυμορφία, αφενός, χαρακτηρίζεται ως απαραίτητη «κοινή κληρονομιά» της ανθρωπότητας και, αφετέρου, συνδέεται άμεσα με τον «σεβασμό για την αξιοπρέπεια του ατόμου», καθώς έκαστο άτομο έχει δικαίωμα στην ετερότητα, στον «πλουραλισμό» της ατομικής του ταυτότητας, ακόμη, και μέσα σε μη πλουραλιστικές κοινωνίες. Η πολιτιστική πολυμορφία λειτουργεί, μεν, ως παράγοντας ανανέωσης, καινοτομίας και ειρηνικής συνύπαρξης των πολιτών και αυξάνει τη δημοκρατική συνοχή της κοινωνίας, διασφαλίζει, δε, την αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων και ομάδων, οι οποίοι διακρίνονται από πολλαπλές, ποικίλες και δυναμικές πολιτιστικές ταυτότητες.

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Liu et al. (2018: 49), η αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλίας αλλάζει όχι μόνο τη μορφή της κοινωνίας, αλλά και τα ίδια τα άτομα ως οντότητες, καθώς «εμπλουτίζει» το καθένα από αυτά. Εξάλλου, η πολιτισμική διαφορά (cultural diversity) και η ανάγκη για την «αυθεντικότητα» των πολιτισμών

προϋποθέτει την εξέλιξη και τον επαναπροσδιορισμό τόσο της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism) όσο και της διαπολιτισμικότητας (interculturalism) (Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996: 24-25). Μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας συγχέονται, συχνά, μεταξύ τους, γεγονός το οποίο καθιστά απαραίτητη τη διασαφήνισή τους.

Με την έννοια πολυπολιτισμικότητα<sup>51</sup> εννοείται η συνύπαρξη ατόμων, τα οποία είναι πολίτες ενός οργανωμένου κράτους<sup>52</sup> και διακρίνονται από διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες σε σχέση με την ταυτότητα της κυρίαρχης κουλτούρας (Παπαρρηγόπουλος, 1999: 1). Ο όρος πολυπολιτισμικότητα ταυτίζεται, συχνά, με τη «συνύπαρξη διαφορετικών εθνών σε ένα πολιτειακό μόρφωμα (multinational states) ή τη συνύπαρξη ομάδων ή και ατόμων με διαφορετική εθνοτική προέλευση» (Kymlicka, 2012: 16-17). Μάλιστα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο με τον όρο πολυπολιτισμικότητα<sup>53</sup> ορίζεται η νέα μορφή συλλογικότητας των πολιτισμών, της πολιτιστικής ποικιλομορφίας (diversity) και της συνύπαρξης ταυτοτήτων (multiple identities) των ατόμων, τα οποία διατηρούν την ιδιαίτερη κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική τους ταυτότητα, η οποία χρήζει «αποδοχής και σεβασμού» (Θεοδοσιάδου, 2015: 13).

Στο σημείο αυτό, αρκεί να υπογραμμιστεί ότι η πολυπολιτισμικότητα<sup>54</sup> ως απαραίτητο χαρακτηριστικό της κοινωνίας παρουσιάστηκε ως ιδεολογία σε αντιπαράθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο της ετερότητας, του melting pot (το χωνευτήρι), το οποίο αναπτύχθηκε σε πρώτο στάδιο στις ΗΠΑ και μετέπειτα βρήκε εφαρμογή στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία. Όταν διαπιστώθηκε ότι,

---

<sup>51</sup> Τόσο η έννοια της πολυπολιτισμικότητας όσο και η έννοια της διαπολιτισμικότητας έχουν ως δεύτερο συνθετικό τους τη λέξη «πολιτισμός» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 69).

<sup>52</sup> Οι πρώτες οργανωμένες κρατικές συλλογικότητες, οι οποίες ήταν πολυεθνικές, καθώς αποτελούνταν από περισσότερους πολιτισμούς, ήταν η Ρωμαϊκή, η Βυζαντινή και η Οθωμανική αυτοκρατορία. Σε αυτές τις κοινωνίες, η κρατική εξουσία προσπάθησε, συχνά, με βιαιότητα να εξοντώσει τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, προκειμένου να κερδίσει την υποταγή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα και ηγεσία (Παπαρρηγόπουλος, 1999: 4).

<sup>53</sup> Ο όρος «πολυπολιτισμικός» αναφέρεται στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικός» εκφράζει τη σχέση και τους συσχετισμούς ανάμεσα στους πολιτισμούς (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 21).

<sup>54</sup> Εναντία στην πολυπολιτισμικότητα ασκήθηκε κριτική από εκπροσώπους τόσο του ιδεολογικού επιστημονικού ρεύματος της συντηρητικής κριτικής, σύμφωνα με την οποία οι μειονεκτικές ομάδες πρέπει να αφομοιωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, όσο και του ιδεολογικού επιστημονικού ρεύματος της ριζοσπαστικής κριτικής, η οποία πρεσβεύει ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν ασχολείται με τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων σε βάρος των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996: 18-19).



αφενός, «το χωνευτήρι δε χωνεύει» (the melting pot does not melt) και, αφετέρου, η ίδια η κοινωνία διατηρούσε τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της αναζητήθηκαν λύσεις ενάντια στον φυλετικό και εθνικό διαχωρισμό των πολιτών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η πολυπολιτισμική προσέγγιση επήλθε ως λύση, εφόσον αποδέχεται, μεν, τη διαφορά στις πολιτισμικές παραδόσεις και στα χαρακτηριστικά των ομάδων, τα οποία συνυπάρχουν μέσα στην ίδια την κοινωνία, θέτει, δε, ως σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση της ενότητας της κοινωνίας τη διαφορετικότητα των πολιτών (Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996: 13-14).

Παράλληλα, η έννοια της διαπολιτισμικότητας, σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσε το 1986 το Συμβούλιο της Ευρώπης στο Στρασβούργο, περιγράφει την αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Πιο συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη λέξη μέσω του πρώτου συνθετικού της, δηλαδή τον όρο «δια», αναφέρεται στην «αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη», ενώ μέσω του δεύτερου συνθετικού της, δηλαδή τον όρο «πολιτισμός», αναφέρεται εννοιολογικά στις αξίες, στον ιδιαίτερο τρόπο ζωής και στα σύμβολα, σύμφωνα με τα οποία ο άνθρωπος κατανοεί τον κόσμο γύρω του (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 21-22). Κατά την επιστημονική θεώρηση της διαπολιτισμικότητας, αφενός, όλοι οι πολιτισμοί είναι ίσοι και, αφετέρου, όλοι οφείλουν να τους αποδίδουν την ίδια αξία και τον ίδιο σεβασμό, ώστε να αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι από τους θεσμούς και να εκπροσωπούνται ισάξια σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης, 2005: 40) μακριά από φαινόμενα εθνοκεντρισμού<sup>55</sup> (Liu et al., 2018: 52).

Από τα παραπάνω καθίσταται κατανοητό ότι η διαπολιτισμικότητα ως έννοια περιλαμβάνει μια δυναμική ανταλλαγής αξιών ανάμεσα στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και στον πολιτισμό του μετανάστη, ενώ η έννοια πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ειρηνική λειτουργικότητα αυτών των ιδιαίτερων πολιτισμών και ταυτοτήτων μέσα στην ίδια κοινωνία, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Τριανταφυλλάκη, 2014: 250). Κατά συνέπεια, ο όρος πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) περιγράφει την υφιστάμενη κατάσταση στην κοινωνία, την πολυπολιτισμική κατάσταση, ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα (interculturalism) περιγράφει την ιδεατή κατάσταση στην κοινωνία, δηλαδή στο πώς

---

<sup>55</sup> Σύμφωνα με την ιδεολογία του εθνοκεντρισμού, το άτομο θεωρεί τον πολιτισμό του σημαντικότερο και καλύτερο συγκριτικά με άλλους πολιτισμούς, τους οποίους κρίνει ως ασήμαντους ή, ακόμη, και ως κατώτερους. Μάλιστα, ο εθνοκεντρισμός δύναται να οδηγήσει στην προκατάληψη, στα στερεότυπα, καθώς και στις διακρίσεις (Liu et al., 2018: 52).

θα έπρεπε να είναι η εικόνα της νέας κοινωνίας με την ουσιαστική ένταξη των μεταναστευτικών ρευμάτων. Η διαπολιτισμικότητα, λοιπόν, καθιστά πιο σαφή και διακριτά τα όρια της νέας μορφής της κοινωνίας (Θεοδοσιάδου, 2015: 32). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005: 39), «η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ' αυτήν». Στο νέο αυτό πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας, υιοθετείται, μεν, η διαπολιτισμική προσέγγιση μέσω της οποίας η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων αποτελεί μέρος τόσο του «πολιτισμικού εμπλουτισμού» της κοινωνίας όσο και της ίδιας καθεαυτής της διαδικασίας βελτίωσής της, τίθεται, δε, στο περιθώριο κάθε πολιτική, η οποία οδηγεί στην αφομοίωση και υποβάθμιση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (Δαμανάκης, ό.π.: 77). Καθίσταται σαφές ότι μέσω της διαπολιτισμικότητας τίθενται τα όρια του σεβασμού και η αλληλεπίδραση των πολιτισμικών ταυτοτήτων (Μηλίγκου, 1997: 146).

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Φλουρή και Μηλίγκου (2011: 199), οι έννοιες οικουμενικότητα και διαθεματικότητα συνδέονται στενά μεταξύ τους στη σύγχρονη κοινωνία και αποτελούν τους πυλώνες για την καλλιέργεια πολιτικών και στρατηγικής, που αποσκοπούν στη γνώση όλων των πολιτισμών. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι όροι ταυτίζονται εννοιολογικά με τους όρους διαπολιτισμικότητα (interculturalism) και πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) και εκλαμβάνουν την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικότητας ως τον μοναδικό τρόπο μετατροπής του μονοδιάστατου και εθνοκρατικού χαρακτήρα της κοινωνίας σε έναν πιο δημοκρατικό χαρακτήρα, ο οποίος, αφενός, σέβεται την ετερότητα/διαφορά (alterity) και, αφετέρου, αντιπροσωπεύει «το πεδίο της συνάντησης με τον άλλο σύμφωνα με τους όρους της μεταεθνικότητας και του κοσμοπολιτισμού».

## 2.2 Τα Επιστημονικά Μοντέλα Ένταξης της Ετερότητας στην Εκπαίδευση

Η Ελλάδα από χώρα αθρόας μετανάστευσης προς τη Δυτική Γερμανία, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία (Δαμανάκης κ.ά., 2014: 12) μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής<sup>56</sup> μεταναστών και αιτούντων πολιτικού ασύλου τη δεκαετία του 1980,

---

<sup>56</sup> Η Ελλάδα, ακόμη, και, πριν το 1980, υποδέχεται μεγάλα κύματα Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία και μεταναστών, κυρίως, από τα Βαλκάνια, τη Μέση Ανατολή και την Αφρική (Κεσίδου, 2008: 21).

καθώς και τη χρονική περίοδο που ακολούθησε μετά τη διάσπαση της Σοβιετικής Ένωσης (Ρομπόλης, 2007: 13). Επίσης, η Ελλάδα μέχρι το 1990 δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ομοιογενής, διότι διακρίνεται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης και της Ρόδου, την εβραϊκή κοινότητα και την προσέλευση των Ρομά, που καταστούν επιτακτική την ανάγκη ουσιαστικής αλλαγής των θεσμών της. Κατά αυτόν τον τρόπο, η Ελλάδα λαμβάνει έναν πιο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, ο οποίος, διαιωνίζεται, μεν, στο μέλλον, επιβάλλει, δε αλλαγές «τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό της όσο και στους θεσμούς της δεδομένης κοινωνίας» (Κεσίδου, 2008: 21-22). Υπό αυτό το πλαίσιο, η Ελλάδα θα μπορέσει να αντιμετωπίσει την ετερότητα των μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους όχι μόνο ως προς την πολιτισμική τους ταυτότητα και τη γλώσσα ομιλίας, αλλά και ως προς το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (Γκότοβος, 2001: 31). Μάλιστα, αρκεί να αναφερθεί ότι οι μετανάστες σε όλες τις φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες, όπως στην Ελλάδα, διεκδικούν την ένταξή τους στη νέα κοινωνία και την πλήρη συμμετοχή τους στους κοινωνικούς θεσμούς και δη στην εκπαίδευση, την τεχνολογία, την επιστήμη και την επικοινωνία μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης (Kymlicka, 2001: 20).

Οι επιστημονικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση της ετερότητας ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970 λόγω της αύξησης της μετανάστευσης. Αυτή τη δεκαετία γίνεται, ολοένα, και πιο αισθητή η αναγκαιότητα της έρευνας αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα, καθώς και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία θα οδηγήσουν σε ουσιαστικές θεσμικές αλλαγές στο πλαίσιο της ίδιας της κοινωνίας, ώστε να επιτευχθεί με αρμονικό τρόπο η εναρμόνιση των συλλογικοτήτων των αυτόχθονων κατοίκων και των μεταναστών. Η πορεία της επιστημονικής σκέψης και εξέτασης του ρόλου της εκπαίδευσης σε ό, τι αφορά τη διαχείριση της ετερότητας διήλθε από διάφορα στάδια και «προσεγγίσεις<sup>57</sup>», όπως την αφομοιωτική, την ενσωματωτική, την πολυπολιτισμική, την αντιρατσιστική και τη διαπολιτισμική προσέγγιση (Γκόβαρης, 2001: 41-43). Ακόμη, χρήζει να αναφερθεί και το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη, όπως διαμορφώνεται από τη σύγχρονη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Μέσω του συγκεκριμένου μοντέλου η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει την «κουλτούρα των ανθρωπίνων

---

<sup>57</sup> Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008: 26), δημιουργήθηκαν πέντε διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία διακρίνονται σε μονοπολιτισμικά, όπως είναι το μοντέλο της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, και σε πολυπολιτισμικά, όπως είναι το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

δικαιωμάτων», προκειμένου να εφαρμοστούν σε παγκόσμιο επίπεδο οι αρχές «της ισότητας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της κοινωνικής συνοχής, της αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης στο πλαίσιο της δημοκρατικής συμμετοχής του πολίτη στην κοινωνία». Συνεπώς, το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη συμβάλλει, αφενός, στον εκδημοκρατισμό και την ενεργοποίηση του πολίτη ως προς τα κοινά και, αφετέρου, «διασφαλίζει τη δημοκρατία και προωθεί την κοινωνική συνοχή, την ανοχή στη διαφορετικότητα, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την αναγνώριση των υποχρεώσεων» του πολίτη (Νικολάου, 2006: 450-452). Στο πλαίσιο της κοινωνίας υποδοχής, έκαστη επιστημονική προσέγγιση σχετίζεται άμεσα και αλληλεπιδρά τόσο με το αντίστοιχο ιδεολογικό ρεύμα στην κοινωνία υποδοχής αναφορικά με την ένταξη ενός μετανάστη όσο και με το πολιτικό σύστημα, καθώς και με την πολιτική της διαπολιτισμικής ένταξης που υιοθετεί το εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόβαρης, 2001: 43).

### 2.2.1 Το Μοντέλο της Αφομοίωσης

Η αφομοίωση (assimilation policy) εφαρμόστηκε τη χρονική περίοδο έως τα μέσα της δεκαετίας του 1960, κατά τη διάρκεια της οποίας όχι μόνο δεν επήλθε καμία αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η πολιτεία επέλεξε ουσιαστικά να αγνοήσει τα προβλήματα ένταξης των μεταναστών (Μάρκου, 2001: 219-221). Μάλιστα, η ιδεολογία της αφομοίωσης βασίζεται στη θεωρία του «εξελικτικού οικουμενισμού» και της φιλοσοφίας του «δομολειτουργισμού», σύμφωνα με την οποία οι κανόνες που οφείλουν να εφαρμόζουν όλοι οι άνθρωποι είναι κοινά και συμβάλλουν στο να «ενσωματωθούν σε ένα ενιαίο οικουμενικό κοινωνικό σύστημα» (Μάρκου, 2011: 30-31). Το εν λόγω επιστημονικό μοντέλο έχει ως κεντρική αντίληψη τη διαίωνιση ενός ενιαίου ομοιογενούς εθνικού κράτους τόσο μέσω της αφομοίωσης των μεταναστών και των παιδιών τους στην κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής όσο και μέσω της εκμάθησής τους την κυρίαρχη γλώσσα. Σύμφωνα με τη διαδικασία της αφομοίωσης, τα άτομα από διαφορετικό πολιτισμό, είτε είναι μετανάστες είτε είναι μειονότητες, «αναγκάζονται» να αφομοιωθούν στην κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να επιτευχθεί η πολιτειακή ενότητα και η ισότητα όλων των πολιτών (Parekh, 2006: 197). Κατά αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται η συνοχή ενός εθνικού κράτους (Ζωγράφου, 2003: 60).

Στο πλαίσιο της αφομοίωσης δε λαμβάνεται υπόψη η ετερότητα των μαθητών, δηλαδή η διαφορετική εθνική και φυλετική τους ατομικότητα, σε επίπεδο κοινωνίας και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αντιθέτως, σε ό, τι αφορά την ένταξη των μεταναστών, κυριαρχεί η άποψη ότι η πολιτεία οφείλει να ακολουθήσει την «μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση», στην οποία επικρατεί η κυρίαρχη γλώσσα και ο πολιτισμός της κοινωνίας υποδοχής. Συνεπώς, η αφομοιωτική πολιτική, ουσιαστικά, αρνείται να αποδεχτεί τον ιδιαίτερο πολιτισμικό χαρακτήρα των παιδιών και τα υποχρεώνει σε μια φόρμα ένταξης στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον (Μάρκου, 2001: 219-221).

Το μοντέλο αυτό έχει ως στόχο την ταύτιση των λιγότερων αναπτυγμένων χωρών με τις πλουσιότερες χώρες της Δυτικής Ευρώπης, καθώς οι μετανάστες εκλαμβάνονται ως παράγοντας «ελλειπούς και δυσλειτουργικού πολιτισμικού κεφαλαίου» (υπόθεση του ελλείμματος), οι οποίοι οφείλουν να αφομοιωθούν πολιτιστικά, καθώς δεν απολαμβάνουν κανένα ουσιαστικό όφελος από την ιδιαίτερη πολιτιστική καταγωγή τους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί η άποψη του βασικού εκφραστή της αφομοιωτικής προσέγγισης τη δεκαετία του 1980, του Brian Bullivan, ο οποίος, αφενός, απέκλεισε κάθε μορφή διαπραγμάτευσης των ατόμων με την πολιτισμική τους ετερότητα και, αφετέρου, τους καθοδήγησε να ακολουθήσουν ως μόνη διέξοδο την ένταξή τους σε μια «άνιση και άδικη μονοπολιτισμική κοινωνία» (Μάρκου, 2011: 30-31).

Μάλιστα, το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο εφαρμόστηκε μέχρι τη δεκαετία του 1960 στις χώρες υποδοχής μεταναστών (Γκόβαρης, 2001: 46), εξανάγκασε τα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας να έρθουν αντιμέτωπα με τη διαδικασία του «επιπολιτισμού» και της αφομοίωσης, προκειμένου να ενταχθούν στη νέα κοινωνία υποδοχής. Πιο αναλυτικά, στην αφομοιωτική προσέγγιση, προκειμένου να ενταχθεί ο μετανάστης στο νέο πολιτιστικό περιβάλλον (στάδιο επιπολιτισμού) διανύει μια περίοδο εισαγωγής στην κοινωνία και περνάει αναγκαστικά τα στάδια: της «επαφής», της «προσαρμογής» και της «σύγκρουσης», για να ολοκληρωθεί η διαδικασία ενσωμάτωσης μέσω της αφομοίωσης (Γκόβαρης, 2001: 46-48). Σε αυτά τα αρχικά στάδια, στο πλαίσιο ενός σχολικού περιβάλλοντος, οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν το θεωρητικό υπόβαθρο όσον αφορά τον εθνικό πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1996: 125).

Βέβαια, υπό το πρίσμα της εν λόγω επιστημονικής θεωρίας, ο Mayo Smith (όπως αναφέρεται στο Μάρκου, 2001: 167-168) διατύπωσε ότι τα βήματα για τη διαδικασία της αφομοίωσης είναι, αρχικά, η «εξωτερική αφομοίωση» (external assimilation), κατά τη διάρκεια της οποίας ένας μετανάστης έρχεται σε επαφή και ενσωματώνει ορισμένα βασικά στοιχεία της κοινωνίας υποδοχής, στη συνέχεια, η «εσωτερική αφομοίωση» (internal assimilation), κατά την οποία ο μετανάστης αποδέχεται τον πολιτισμό της νέας χώρας και, τέλος, η «δημιουργική αφομοίωση» (creative assimilation), κατά την οποία ο μετανάστης «ξυπνάει από το όνειρο των πρώτων δύο φάσεων», αντικρίζει την εικόνα της κοινωνίας της χώρας υποδοχής και τα καθημερινά προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι μόνιμοι κάτοικοί της και, ταυτόχρονα, αναζητεί τρόπο βελτίωσης της ζωής τους.

Σε ό, τι αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, η αφομοιωτική προσέγγιση, της οποίας βασικός εκφραστής της είναι ο Parsons, στηρίζεται στο δομολειτουργικό παράδειγμα, το οποίο, αφενός, πρεσβεύει τη διαίωνιση μιας μονοπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία είναι αντίθετη σε κάθε μορφή πολιτισμικής ετερότητας και, αφετέρου, δίνει έμφαση στην αυστηρή τήρηση των κανόνων από τους πολίτες, οι οποίοι απολαμβάνουν, μεν, τα βασικά πολιτικά τους δικαιώματα υπό την κυριαρχία των εθνοπολιτισμικών ομάδων της κοινωνίας υποδοχής, στερούνται, δε, το δικαίωμα της ελεύθερης βούλησης και έκφρασής τους (Μάρκου, 2011: 28-29). Οι υποστηρικτές της αφομοιωτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, αφενός, προσδιορίζουν έναν θεσμό ως σωστό, όταν αυτός βασίζεται στις αρχές της δημοκρατίας και της ισονομίας και, αφετέρου, ισχυρίζονται ότι η πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων και ομάδων προς ένταξη πρέπει να αλλάξει, γιατί είναι κατώτερη από την κοινή εθνική κουλτούρα. Παράλληλα, θεωρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεταναστών ως «ανεπαρκή και ελλειμματικά» συγκριτικά με τα χαρακτηριστικά, τα οποία απαιτούνται για να επιτύχει κάποιος ως πολίτης, αρχικά, στο πλαίσιο του σχολείου και, μετέπειτα, στο πλαίσιο της κοινωνίας. Συνάμα, επισημαίνουν όχι μόνο ότι οι μετανάστες αποτελούν πρόβλημα στην κοινωνική συνοχή του εθνικού κράτους, αλλά και ότι μειώνουν στο ελάχιστο τις δικές τους πιθανότητες για κοινωνική και οικονομική επιτυχία (Μάρκου, 2011: 28-31).

Μέσα από τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001: 44-50), καθίσταται σαφές ότι η διαδικασία αφομοίωσης της ετερότητας «απαξιώνει» τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και επιδιώκει την «καθολική

επανακοινωνικοποίηση» των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Δίνεται, λοιπόν, ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Επίσης, η πολιτεία και οι θεσμοί όχι μόνο δεν αναλαμβάνουν το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί, αλλά μεταθέτουν την ευθύνη της οικονομικής και κοινωνικής ένταξης στον ίδιο τον μετανάστη και θεωρούν τη δυσκολία ένταξής του ως ατομικό και οικογενειακό πρόβλημά του, δηλαδή ως «υπόθεση του πολιτισμικού ελλείμματος», που τον διακρίνει και, ουσιαστικά, υποβιβάζει την αξία του ως άτομο.

Η αφομοιωτική προσέγγιση παρουσιάζει προβλήματα στην ίδια την εφαρμογή της, καθώς ο πολιτισμός σχετίζεται με τις αξίες και τα πιστεύω ενός ατόμου εκ γενετής. Η πολιτιστική ταυτότητα ενός μετανάστη, η μητρική του γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τα οποία ακολουθεί σχετίζονται άμεσα με το στενό οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο μεγάλωσε (Κεσίδου, 2008: 26-27). Συνεπώς, είναι αδύνατο να εξαφανίσει κάποιος αυτό το κομμάτι του ατόμου, γιατί προϋποθέτει ότι πρέπει να προχωρήσει στη «βιολογική αφομοίωσή του» (biological assimilation), προκειμένου να το επιτύχει. Επιπροσθέτως, η αφομοίωση ενός ατόμου δε συνεπάγεται με την ολοκληρωτική αποδοχή του από την κοινωνία υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι ελλοχεύει, πάντοτε, ο κίνδυνος, όταν επέλθει μια μικρή διαφορά στη συμπεριφορά ή στον τρόπο σκέψης ενός μετανάστη, αυτός να αποτελέσει αντικείμενο διακρίσεων και ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους υπόλοιπους πολίτες λόγω της στερεοτυπικής τους αντίληψης, η οποία δεν εξαφανίζεται, ποτέ, ολοσχερώς. Μάλιστα, η μη αποδοχή της διαφορετικότητας αντιβαίνει στην ίδια την ανθρώπινη φύση, καθώς όλα τα άτομα είναι διαφορετικά μεταξύ τους και συμβιώνουν αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι η αφομοίωση δεν μπορεί να επιτευχθεί, γιατί είναι αντίθετη με την ίδια την ανθρώπινη φύση (Parekh, 2006: 198). Μάλιστα, οι μαθητές και, ιδιαίτερα, οι μετανάστες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως πολιτισμικά ελλειπείς μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, καλούνται να προσαρμοστούν σε πρότυπα και κοινωνικούς ρόλους σε μια κοινωνία «οικουμενικού χαρακτήρα» και σε ένα σύστημα, το οποίο τους αναγκάζει να αφομοιωθούν ή να απενταχθούν από αυτό (Γκόβαρης, 2001: 48-49).

Το αποτέλεσμα της αφομοιωτικής πολιτικής υπήρξε η ουσιαστική απομόνωση των μεταναστών και των παιδιών τους από την κοινωνία ένταξης εξαιτίας τόσο της υποβάθμισης της πολιτισμικής ταυτότητάς τους όσο και της χαμηλής

βαθμολογικής επίδοσης των μαθητών με ετερότητα, η οποία είχε ως αποτέλεσμα τη γενική δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκόβαρης, ό.π.: 50). Μάλιστα, το επιστημονικό μοντέλο της αφομοίωσης, η ιδέα του «melting pot», δέχτηκε αντιδράσεις από τους υποστηρικτές της θεωρίας του πολυπολιτισμού, της «πολύχρωμης σαλάτας» (salad bowl), που συμβολίζει την ποικιλομορφία των πολιτιστικών ταυτοτήτων σε μια εθνικά πλουραλιστική κοινωνία (Γκόβαρης, 2013α: 54). Βέβαια, αρκεί να υπογραμμιστεί ότι στην Ελλάδα, από τα πρώτα χρόνια της μαζικής μετανάστευσης, εφαρμόστηκε μια «έντονη αφομοιωτική τάση» στην εκπαίδευση, παρόλο που τέθηκε πολύ, συχνά, η ανάγκη για μια εκπαίδευση με διαπολιτισμικό χαρακτήρα από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και τους εκπαιδευτικούς (Θεοδοσιάδου, 2015: 23).

### 2.2.2 Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Η επιστημονική έρευνα αναφορικά με την ενσωμάτωση έχει αφετηρία στις δεκαετίες του 1920 και 1930, όταν η ομάδα των κοινωνιολόγων της πόλης του Σικάγο την παρουσίασε ως θεωρία της «εξελικτικής διαδικασίας», κατά τη διάρκεια της οποίας ο μετανάστης προσαρμόζεται, μεν, σταδιακά στη χώρα υποδοχής, αφήνει, δε, πίσω του τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας του (Παπαγεωργίου, 2010: 39). Το επιστημονικό μοντέλο της ενσωμάτωσης, όμως, παρουσιάστηκε προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 και επήλθε ως συνέπεια των αντιδράσεων, τις οποίες προκάλεσε η εφαρμογή του μοντέλου της αφομοίωσης (Γκόβαρης, 2001: 51). Η ενσωμάτωση (intergration policy) εμφανίστηκε από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνειδητοποίησαν, αφενός, ότι το μοντέλο της αφομοίωσης δεν ήταν ουσιαστικά αποτελεσματικό και, αφετέρου, ότι έπρεπε να επέλθει μια σημαντική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της ανάληψης δράσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την ουσιαστική ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο κοινωνικό σύνολο. Με την ενσωμάτωση, λοιπόν, αναγνωρίζεται τόσο η ιδιαιτερότητα της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών όσο και η ίδια η μεταναστευτική ομάδα ως «φορέας ενός πολιτισμού που δε δέχεται μόνο τις επιδράσεις της κοινωνίας υποδοχής αλλά με τον τρόπο της επιδρά σ' αυτήν συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης» (Μάρκου, 2001: 223).



Μάλιστα, η επιστημονική προσέγγιση της ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική πολιτική βασίζεται στο μοντέλο του Δομολειουργισμού, όπως και η αφομοιωτική προσέγγιση, και, αφενός, αναγνωρίζει την ποικιλία και τον πλουραλισμό των πολιτισμών και, αφετέρου, επιτρέπει στους μετανάστες να διατηρήσουν ως έναν βαθμό την ετερότητά τους υπό την προϋπόθεση ότι αυτή δεν επηρεάζει ή δεν οδηγεί σε σύγκρουση με τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001: 52).

Σύμφωνα με το επιστημονικό μοντέλο της ενσωμάτωσης, η εκπαίδευση των παιδιών, τα οποία βιώνουν την ετερότητα, εστιάζεται στην ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο μέσω της εκμάθησης της επίσημης εθνικής γλώσσας, η οποία πραγματοποιείται από τα ειδικά προγράμματα ένταξης για τη «διασφάλιση της πολιτισμικής ομοιογένειας των χωρών υποδοχής» (Ζωγράφου, 2003: 62). Επίσης, σε ό, τι αφορά τον θεσμό της εκπαίδευσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο του σχολείου για τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών και την ενεργή δραστηριοποίησή τους στις κοινωνικές εκδηλώσεις της κυρίαρχης εθνικοπολιτισμικής ομάδας. Προς αυτήν την κατεύθυνση, το εν λόγω μοντέλο θέτει ως προαπαιτούμενο τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός μετανάστη μαθητή και δίνει έμφαση στον σεβασμό στη μητρική του γλώσσα, τη θρησκεία του, καθώς και τα ήθη και τα έθιμα του πολιτισμού του (Μάρκου, 2011: 31-32). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζεται η ταυτότητα της ομάδας (Γεωργογιάννης, 1996: 126), η οποία αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για τη διαμόρφωση της νέας εθνικής ταυτότητας (Ζωγράφου, 2003: 61).

Παρόλο τα παραπάνω, το βασικό μειονέκτημα του εν λόγω μοντέλο είναι ότι η ιδιαίτερη πολιτισμική έκφραση της ετερότητας, αφενός, χρήζει να πραγματοποιείται, κυρίως, στον ιδιωτικό τομέα και, αφετέρου, δεν αποτελεί μέρος του δημόσιου βίου. Πιο συγκεκριμένα, «η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στον βαθμό που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας. Κατά συνέπεια, το σχολείο παραμένει κατά βάση μονοπολιτισμικό» (Κεσίδου, 2008: 28).

Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με την προσέγγιση της αφομοίωσης, αλλά διακρίνεται και από μια κυρίαρχη διαφορά. Σε ό, τι αφορά τη διαφοροποίησή τους, αρκεί να αναφερθεί ότι το μοντέλο της αφομοίωσης αντιμετωπίζει τους μετανάστες ως ουσιαστικό πρόβλημα στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή ως «έλλειμμα» εξαιτίας τόσο της χαμηλής βαθμολογικής απόδοσής τους όσο και της αδυναμίας ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, η αφομοιωτική

προσέγγιση επιχειρεί να επιλύσει το προαναφερόμενο πρόβλημα μέσω της εκμάθησης της επίσημης γλώσσας του κράτους, καθώς και μέσω της αφομοίωσης των μεταναστών στην κυρίαρχη κουλτούρα. Από την άλλη μεριά, όμως, το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει την ετερότητα και τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των εθνοπολιτισμικών ομάδων, καθώς τις αντιμετωπίζει ως «νομικές οντότητες με οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα» και τους παραχωρεί «ειδικά μειονοτικά εθνοτικά δικαιώματα». Επιπροσθέτως, η προσέγγιση της ενσωμάτωσης, αφενός, θεωρεί ότι το σχολείο συμβάλλει στη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών των μεταναστών και, αφετέρου, επιτρέπει την ενεργή δραστηριοποίησή τους, μόνο, σε ιδιωτικές εκδηλώσεις πολιτισμού (Μάρκου, 2011: 31-32).

### 2.2.3 Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Η πολυπολιτισμική επιστημονική άποψη (multicultural policy) έχει τις ρίζες της στη δεκαετία του 1970, οπότε και εμφανίζεται στο προσκήνιο μια πιο θετική αντιμετώπιση της δεύτερης γενιάς μεταναστών, αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητά τους και εγκαταλείπονται οι στερεοτυπικές προκαταλήψεις (Μάρκου, 2001: 216). Η πολυπολιτισμική επιστημονική άποψη ξεκίνησε από τις ΗΠΑ, η οποία συνιστά, από τα ίδια τα θεμέλια της, την έκφραση της πολυπολιτισμικότητας και της ποικιλομορφίας, διότι αποτελείται από διαφορετικές φυλές και πολιτισμικές ομάδες. Μετέπειτα, η πολυπολιτισμική ιδεολογία επηρέασε την Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία. Μάλιστα, στις ΗΠΑ, μέχρι εκείνη τη χρονική περίοδο, επικρατούσε η θεωρία ότι η χώρα λειτουργεί ως ένα χωνευτήρι στο οποίο «χωνεύονται» και «αφομοιώνονται» όλες οι κουλτούρες από την κυρίαρχη αμερικανική κουλτούρα. Εκείνη τη χρονική περίοδο, όμως, έγινε αντιληπτό ότι το χωνευτήρι ήταν λανθασμένος τρόπος αντιμετώπισης της ετερότητας, διότι «το χωνευτήρι δε χωνεύει» (the melting pot does not melt) και, κατά συνέπεια, η κοινωνία οφείλει, μεν, να διατηρεί τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, να ενθαρρύνει, δε, τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων των διαφόρων εθνικών ομάδων. Σε αυτό το πλαίσιο, η ενότητα έρχεται «μέσα από τη διαφορετικότητα» και οδηγεί στον «πολιτισμικό πλουραλισμό» (cultural pluralism) (Μάρκου, 2001: 226-227).

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση εμφανίστηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα με κυρίαρχο εκπρόσωπο τον Γερμανό φιλόσοφο Horace Meyer Kallen, ο οποίος επιχείρησε με τη θεωρία του να περιγράψει τόσο τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας των ΗΠΑ όσο και την αλληλεπίδραση των πολιτιστικών στοιχείων με τη χρήση του όρου «πολιτισμικός πλουραλισμός<sup>58</sup>» (cultural pluralism) (Γκόβαρης, 2001: 53). Μάλιστα, αυτή η θεωρία, αφενός, αντιτίθεται, στη θεωρία της αφομοίωσης (melting pot) και, αφετέρου, έδωσε το έναυσμα στις ομάδες μεταναστών να προβούν σε κοινωνικές εξεγέρσεις και συγκρούσεις στις ΗΠΑ, προκειμένου να διεκδικήσουν την αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας, καθώς και το δικαίωμα της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Τη δεκαετία του 1980, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί τη βάση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αναλαμβάνει να μετασχηματίσει την κοινωνία, η οποία ως συλλογικότητα «απαρτίζεται από μια σειρά απόλυτα διακριτών, κλειστών και ομοιογενών εθνοπολιτισμικών ομάδων» (Γκόβαρης, 2013α: 54-55). Μάλιστα, ο μετασχηματισμός της κοινωνίας θα επέλθει μέσω της καλλιέργειας του σεβασμού προς την κάθε μορφή ετερότητας των μαθητών σε ένα πλαίσιο δημοκρατίας και ισότητας όλων των πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 1996: 127).

Συνεπώς, καθίσταται σαφές ότι για την ουσιαστική αλλαγή του χαρακτήρα της μονοπολιτισμικής κοινωνίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο θεσμός της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση διαμορφώνει τις «πολυπολιτισμικές προσωπικότητες» των μαθητών, καθώς τους προετοιμάζει, μεν, για την κοινωνικοποίησή τους, καλλιεργεί, δε, την πολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητά τους, προκειμένου να υιοθετούν στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς (Κεσίδου, 2008: 23). Μάλιστα, η υιοθέτηση των εν λόγω στοιχείων πραγματοποιείται μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας όχι μόνο με άτομα, τα οποία βρίσκονται στο οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον, αλλά και με μέλη ποικίλων πολιτιστικών ομάδων από το εθνικό και το παγκόσμιο περιβάλλον τους (Banks, 2010: 3-8).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, όπως πρωτοεμφανίστηκε στις ΗΠΑ, είχε ως στόχο να επικρατήσει η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα ευκαιριών στην κοινωνία, καθώς αναγνώριζε το δικαίωμα του κάθε ατόμου να παραμείνει διαφορετικό (Μάρκου, 2001: 155). Εξάλλου, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, κατά το

---

<sup>58</sup> Τη δεκαετία του '60, στις ΗΠΑ, ο πολιτισμικός πλουραλισμός ταυτίζεται με τον εθνοπολιτισμικό πλουραλισμό, καθώς επικρατεί η ιδεολογία ότι στο έθνος των ΗΠΑ αναγνωρίζονται όλες οι πολιτισμικές ταυτότητες ως αναπόσπαστο κομμάτι του (Γκόβαρης, 2001: 55-56).

πρώτο αυτό χρονικό στάδιο, αποτελεί μια αφηρημένη έννοια, μια ιδέα, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη φυλετική και κοινωνική τους καταγωγή, διεκδικούν ίδια δικαιώματα μάθησης στο σχολείο (Banks, 2010: 3-8).

Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του νέου πολυπολιτισμικού σχολείου συνδράμει και ο τρόπος αξιολόγησης των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι, αφενός, κατέχουν και επιθυμούν να διατηρήσουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα<sup>59</sup> και, αφετέρου, παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα (Γκότοβος, 2002: 87). Μάλιστα, η δημιουργία της νέας μορφής εκπαίδευσης προϋποθέτει τη ριζική αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία χρήζει να εμπλουτιστούν με την ιστορία και την κουλτούρα των μειονοτήτων, καθώς και την αναφορά των επίσημων αργιών και εθίμων όλων των πολιτισμικών ομάδων. Ταυτόχρονα, κρίνεται αναγκαία η επανεκπαίδευση των στελεχών των κοινωνικών θεσμών, όπως π.χ. των στελεχών της αστυνομίας, της υγείας, των κοινωνικών επιστημόνων, των δημοσίων υπηρεσιών κ.τ.λ., προκειμένου να καλλιεργηθεί η ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν με ευαισθησία και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άτομα διαφόρων εθνικοτήτων (Kymlicka, 2001: 41). Συνάμα, οι μαθητές, οι οποίοι βιώνουν την ετερότητα εκπαιδεύονται σε διεξόδους επιτυχημένης διαχείρισης, ώστε να μην αναγκάζονται να συμμορφωθούν σε έναν κατώτερο ρόλο στη νέα πολυπολιτισμική κοινωνία, όταν αντιμετωπίζουν κάθε μορφή διένεξης με άτομα διαφορετικά από αυτά (Μάρκου, 2001: 155).

Παρόλο τα παραπάνω, αρκεί να υπογραμμιστεί ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο συνέβαλε στη δημιουργία μιας διαφορετικής αντίληψης στην εκπαίδευση, αυτή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία χαρακτηρίζεται για τον σεβασμό προς την κάθε μορφή ετερότητας των μαθητών (Γεωργογιάννης, 1996: 127), αλλά, μέχρι σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα δε δέχτηκε τις απαραίτητες αλλαγές και το κατάλληλο πρόγραμμα ανασχηματισμού, ώστε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση να εφαρμοστεί, ουσιαστικά, σε πρακτικό επίπεδο, διότι κάθε σχολική μονάδα απαιτεί διαφορετική αντιμετώπιση συγκριτικά με τις υπόλοιπες σε ό, τι αφορά τη βασική

---

<sup>59</sup> Στην επιστημονική θεωρία της πολυπολιτισμικότητας έναντι στη θεωρία της αφομοίωσης της ταυτότητας των μεταναστών (melting pot), αναπτύχθηκε και η ιδέα της πολύχρωμης σαλάτας (salad bowl), δηλαδή της συνύπαρξης ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων σε μια εθνοτικά πλουραλιστική κοινωνία (Γκόβαρης, 2013α: 54).

δομή της, τους στόχους της και τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο υπηρετεί σε αυτήν (Nieto & Bode, 2010: 400-409). Επίσης, αν και το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε ως στοιχείο του πολιτισμικού πλουραλισμού ενάντια στα εθνοκεντρικά μοντέλα, «χωλαίνει σε βασικά σημεία», διότι μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων σχολικών προγραμμάτων ενδέχεται να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα, καθώς και φαινόμενα ρατσισμού εναντίον πολιτιστικών ομάδων του πληθυσμού (Γεωργογιάννης, 1996: 127-131).

Τέλος, χρήζει να τονιστεί ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν πρέπει να ταυτίζεται με το διαπολιτισμικό, καθώς το πρώτο στηρίζεται στην ιδέα ότι η συνοχή της κοινωνίας προϋποθέτει την ισότιμη ανάπτυξη όλων των πολιτισμών και προστατεύει το δικαίωμα του κάθε μαθητή, ώστε να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα με βάση το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Το μειονέκτημα του πολυπολιτισμικού μοντέλου έγκειται στο γεγονός ότι επιβάλλει την παράλληλη ανάπτυξη των πολιτισμών και όχι την αλληλεπίδρασή τους, παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει τόσο σε «γκετοποίηση» των πολιτισμών όσο και στη δημιουργία «παράλληλων κοινωνιών», οι οποίες δρουν ενάντια στην κοινωνική συνοχή μέσα στο πλαίσιο μιας κυρίαρχης κοινωνίας (Κεσίδου, 2008: 28-29).

Αντίθετες προς την πολυπολιτισμική ιδεολογία αναπτύχθηκαν, αφενός, η συντηρητική κριτική, σύμφωνα με την οποία η αποδοχή της ετερότητας στην εκπαίδευση υποβαθμίζει το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγεί σε σύγκρουση τους ίδιους τους μαθητές και, αφετέρου, η ριζοσπαστική κριτική, η οποία παραβλέπει τα θέματα στερεοτυπικής αντίληψης και ρατσισμού της κοινωνίας και ζητεί από τους μετανάστες να προβάλλουν αντίσταση στην εξουσία της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 2001: 231-232).

#### 2.2.4 Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Η αντιρατσιστική επιστημονική θεωρία (anti-racist approach), η οποία έλαβε χώρα στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980, εστιάζει στα ρατσιστικά φαινόμενα, τα οποία εμφανίζονται στην κοινωνία. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η λύση στα εν λόγω φαινόμενα επέρχεται όχι με την πολιτισμική ένταξη των παιδιών των μεταναστών, αλλά με την εξάλειψη του ίδιου του φαινομένου του ρατσισμού στην κοινωνία. Σε συνδυασμό με το παραπάνω, έκαστη αλλαγή ξεκινά από τον θεσμό

της εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στην κοινωνική ένταξη του ατόμου (Μάρκου, 2001: 235-238).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην πρόληψη και άρση κάθε μορφής ρατσισμού και δη του «θεσμικού ρατσισμού» στο πλαίσιο τόσο του σχολικού περιβάλλοντος όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Μάλιστα, η βασική ιδεολογία του στηρίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, διότι δεν αντιμετωπίζονται στο σχολικό περιβάλλον ισότιμα με το υπόλοιπο μαθητικό κοινό λόγω της ετερότητάς τους. Στο πλαίσιο του εν λόγω μοντέλου δίνεται έμφαση στον «θεσμικό ρατσισμό», ο οποίος δεν εμφανίζεται στις καθημερινές σχέσεις των ατόμων μεταξύ τους, αλλά καθίσταται, περισσότερο, έντονος στη διαμόρφωση των δομών και των θεσμών της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, όπου και εκδηλώνονται φαινόμενα ρατσισμού (Κεσίδου, 2008: 28). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1996: 128), το εν λόγω μοντέλο εστιάζει, μεν, στα ρατσιστικά φαινόμενα, τα οποία εμφανίζονται στην κοινωνία και υποστηρίζει ότι ο θεσμικός ρατσισμός ενυπάρχει στο νομοθετικό πλαίσιο και στις διατάξεις μιας κοινωνίας και όχι στις δομές, τίθεται, δε, ενάντια στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο «τονίζει ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις».

Σύμφωνα με την Γαϊτανίδου (2015, «Η αξιοποίηση των Αρχών»), το αντιρατσιστικό μοντέλο δίνει έμφαση τόσο στην ενδυνάμωση και την αλλαγή των κοινωνικών θεσμών όσο και στη μελέτη της νομοθεσίας και των διατάξεων, ώστε να επέλθουν τροποποιήσεις σε εκείνα τα σημεία που κρύβεται ο «θεσμικός ρατσισμός». Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω μοντέλο εστιάζει στην αλλαγή των διατάξεων, οι οποίες εμποδίζουν τους μετανάστες να συμμετέχουν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει τους ακόλουθους στόχους (Γεωργογιάννης, 1996: 128):

1. Την ισότητα όλων των παιδιών ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση.
2. Τη δικαιοσύνη σε όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα και τη δυνατότητα να απολαμβάνουν τα ίδια αγαθά ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας.
3. Την κατάργηση των ρατσιστικών προτύπων.

Σε συνδυασμό με το παραπάνω, αρκεί να αναφερθεί ότι κρίνεται αναγκαία η αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου για την αντιμετώπιση του «θεσμικού ρατσισμού»

(Γεωργογιάννης, ό.π.: 128). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Nieto & Bode (2010: 400-409), η αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται στην αλλαγή όχι μόνο των εκπαιδευτικών μέσων ενός σχολείου, αλλά και στο ίδιο το αρνητικό περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων απέναντι στη διαφορετικότητα, ώστε να εξαλειφθεί έκαστη στερεοτυπική αντίληψη. Προς αυτήν την κατεύθυνση, σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, οι μαθητές ενθαρρύνονται, να μιλούν στη σχολική αίθουσα για περιστατικά ρατσισμού, τα οποία αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους.

Βέβαια, αρκεί να επισημανθεί ότι οι αντίπαλοι της εν λόγω προσέγγισης θεωρούν ότι το αντιρατσιστικό μοντέλο αντιμετωπίζει, μεν, την κοινωνία από πολιτική σκοπιά, αγνοεί, δε, τα ουσιαστικά κοινωνικά προβλήματα (Μάρκου, 2001: 235-238).

### 2.2.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Η διαπολιτισμική προσέγγιση (intercultural approach) έλαβε χώρα τη δεκαετία του 1980 και εφαρμόστηκε στην πράξη μέσω των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Unesco. Η χρήση του όρου «διαπολιτισμική» αποσκοπεί στην «επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία» (ό.π.: 217). Σε αυτό το στάδιο διαφοροποιούνται οι όροι «πολυπολιτισμικός» (multicultural) και «διαπολιτισμικός» (intercultural), εφόσον ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο δεύτερος όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαλεκτική και, συνάμα, δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές/μεταναστευτικές ομάδες (ό.π.: 238).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο δεν υιοθετεί τη διαίωση μιας μονοπολιτισμικής κοινωνίας και μιας μόνο κυρίαρχης εθνικής κουλτούρας, έρχεται, ουσιαστικά, να καλύψει τα κενά, τα οποία δημιουργήθηκαν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία από την εφαρμογή του επιστημονικού μοντέλου της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Ο κύριος εκφραστής αυτής της ιδεολογίας θεωρείται ο Αμερικάνος James Banks, ο οποίος έκανε λόγο για μια «ανοιχτή κοινωνία», η οποία χαρακτηρίζεται από την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών (Μάρκου, 2011: 33). Με τη διαπολιτισμική επιστημονική θεωρία απομακρύνεται η

πρακτική της αφομοίωσης με την αναγνώριση «της διαφοράς και του πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Δαμανάκης, 2005: 77).

Σε ό, τι αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, οι κυρίαρχοι θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Unesco, θεσμοθέτησαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και χρησιμοποίησαν τον όρο διαπολιτισμική σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου & Βασιλειάδου, 1996: 2-3). Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, όλοι οι πολίτες μιας κοινωνίας μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και αξίες. Μάλιστα, κατά την Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε τέσσερεις παράγοντες (ό.π.: 25):

1. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι από τη φύση τους πολυπολιτισμικές και ο κάθε πολιτισμός διαθέτει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία αξίζουν σεβασμό.
2. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει δημοκρατικό δικαίωμα.
3. Είναι απαραίτητο να εξασφαλίζεται η αλληλεπίδραση των πολιτισμών χωρίς να εξαφανίζονται οι ιδιαίτερες πολιτιστικές ατομικές ταυτότητες.
4. Η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο προώθησης της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση καλλιεργήθηκε ως επιστημονική προσέγγιση, προκειμένου να υπερασπιστεί τα συμφέροντα των αποκλεισμένων μαθητών, σε ό, τι αφορά τη διατήρηση των στοιχείων της πολιτισμικής τους ταυτότητας, καθώς συμμετέχουν ως ισότιμοι πολίτες στην κοινωνία. Επίσης, αποτελεί ένα μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο δεν επιδιώκει, μόνο, την καλλιέργεια ικανοτήτων και γνώσεων στους μαθητές, αλλά προσφέρει ένα περιβάλλον, το οποίο βασίζεται σε κανόνες δικαιοσύνης και ισονομίας προς όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα ή το οικονομικό τους επίπεδο (Μάρκου, 2008: 101-108). Ακόμη, το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποσκοπεί να ενώσει το μαθητικό κοινό και να αναδείξει τα κοινά χαρακτηριστικά και τις αξίες, τα οποία τους συνδέουν ως μαθητές (Μάρκου, 2011: 33). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, αναγνωρίζει την ετερότητα των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο, αντιμετωπίζει, αφενός, τους συγκεκριμένους μαθητές ως



διαφορετικούς, αλλά όχι ως «ελλειμματικούς» και, αφετέρου, τον πολιτισμό τους ως μια διαφορετική οπτική διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, καθώς «αντικατοπτρίζει κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού, οι οποίες προσδιορίζουν την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού» (Γκόβαρης, 2013β: 24).

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει τη δική του διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να καλλιεργήσει, μεν, την κριτική αυτογνωσία ως προς τη δική του πολιτισμική ταυτότητα και να απομονώσει κάθε αίσθημα προκατάληψης και στερεοτυπικής αντίληψης, να υιοθετήσει, δε, τις κατάλληλες σχολικές πρακτικές, πριν την είσοδό του στη σχολική αίθουσα, προκειμένου να δημιουργήσει ένα περιβάλλον συνεργασίας, αποδοχής και ενσυναίσθησης της ετερότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 95-97).

Οι Essinger & Graf (όπως αναφέρεται στο Κεσίδου, 2008: 29-30) περιγράφουν τους ακόλουθους στόχους μάθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίοι αποσκοπούν στην ειρήνη:

1. Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy): Η ενσυναίσθηση σημαίνει να μπορεί κάποιος να αισθάνεται την αδικία, την περιφρόνηση, τον πόνο και τον φόβο, όπως αισθάνεται ο άλλος, δηλαδή να μπορεί να τοποθετηθεί στη θέση του άλλου, για να αντιληφθεί τα προβλήματά του με τα δικά του μάτια και να αισθανθεί συμπάθεια για αυτόν. Η εκπαίδευση, λοιπόν, βοηθά τους μαθητές, οι οποίοι είναι οι μελλοντικοί πολίτες να ενδιαφερθούν για τη διαφορετικότητα και τα προβλήματα των μεταναστών.
2. Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η οποία βοηθά τους νέους, αφενός, να αποκτήσουν «συλλογική συνείδηση» και, αφετέρου, να κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία, καθώς και προβλήματα, τα οποία δύνανται να ξεπεραστούν, εάν συνεργαστούν όλοι μαζί σε εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο.
3. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, ο οποίος αναφέρεται στην ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, καθώς και η στενή συνεργασία ατόμων, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οδηγούν στην ανάπτυξη και την ειρήνη.

4. Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο<sup>60</sup> σκέψης αποβλέπει στην ικανότητα αλληλεπίδρασης «με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση».

Παρόλο τα παραπάνω, σύμφωνα με τη Ζωγράφου (2003: 67), το διαπολιτισμικό μοντέλο στον χώρο της εκπαίδευσης κατακρίνεται ότι προβάλλει μια πιο ιδεατή και ουτοπική εικόνα της ελληνικής κοινωνίας, στην οποία επικρατούν ιδανικά και αξίες, όπως η αλληλεγγύη σε κάποιον που αδικείται, η ανοχή, η ισοτιμία και ο εμπλουτισμός των πολιτισμών, η ενσυναίσθηση, ο ισότιμος διάλογος και η ισονομία. Βέβαια, τα εν λόγω ιδανικά και οι αξίες όχι μόνο δεν ανταποκρίνονται στην πραγματική εικόνα της κοινωνίας, αλλά, ακόμη, και στον χώρο της εκπαίδευσης υφίστανται μόνο σε θεωρητικό και όχι σε πρακτικό επίπεδο.

## 2.2.6 Το Μοντέλο της Ιδιότητας του Πολίτη

### 2.2.6.1 Η Ιστορική Επισκόπηση & Η Εννοιολογική Προσέγγιση της Ιδιότητας του Πολίτη

Η έννοια της «ιδιότητας του πολίτη»<sup>61</sup> εμφανίζεται στην αγγλική γλώσσα ως «citizenship», σύμφωνα με το άρθρο 8 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, ενώ στην ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως «ιθαγένεια» (Καλογιάννης, 2013: 141-142). Σύμφωνα με το παράδειγμα της πρώιμης μορφής οργάνωσης της πόλης, το οποίο εμφανίστηκε στις φυλές της Αφρικής και, πιο συγκεκριμένα, στις κοινότητες των Hindu, τον Μεσαίωνα, η ιδιότητα του πολίτη οριζόταν από «κανόνες, νόμους και σύμβολα της παράδοσης», καθώς και από στοιχεία του πολιτισμού. Μάλιστα, η ταυτότητα του πολίτη παραμένει, μεν, σταθερή και υπόκειται στους ίδιους κανόνες, η πολλαπλή ατομική ταυτότητα των κατοίκων της πόλης επηρεάζεται, δε, από «τις δραστηριότητες και τις ανάγκες της κάθε ομάδας στην οποία συμμετείχαν» (Parekh, 2006: 179-183).

---

<sup>60</sup> Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης αποβλέπει, συνάμα, και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Ζωγράφου, 2003: 132-133).

<sup>61</sup> Ο όρος «ιδιότητα του πολίτη» αναφέρεται στα γαλλικά ως «citoyenneté», στα γερμανικά ως «burgerschaft» και στα ιταλικά ως «cittadinanza» (Καλογιάννης, 2013: 141).

Η πιο συνηθισμένη ερμηνεία για την ιδιότητα του πολίτη, ακόμη, και σήμερα, την εποχή της παγκοσμιοποίησης και της μαζικής μετανάστευσης, αναφέρεται στο να ανήκει ένα άτομο ως μέλος σε ένα έθνος. Η ιδιότητα του πολίτη προσφέρει στους πολίτες την αίσθηση ότι ανήκουν σε κάτι μεγαλύτερο ως συλλογικότητα και διακρίνεται από κοινά στοιχεία, όπως την παράδοση, την κοινωνική θέση, τη συνεργασία για έναν κοινό σκοπό και την ίδια την ταυτότητα με τα υπόλοιπα μέλη. Εξάλλου, τα περισσότερα σύγχρονα κράτη σήμερα είναι πολυπολιτισμικά και πολυεθνικά (Mathews, 2001: vii).

Σύμφωνα με τον Parekh (2006: 179-183), η σημερινή οργάνωση της πόλης διαφέρει από την αντίστοιχη πολιτειακή οργάνωση (civitas) των Ρωμαίων και της πόλης στην αρχαία Ελλάδα (polis). Παρόλο αυτά, εμφανίζει κοινά χαρακτηριστικά με τις πρώτες συλλογικές μορφές οργάνωσης πόλεων του 15<sup>ου</sup> και 16<sup>ου</sup> αιώνα, οι οποίες όχι μόνο οδήγησαν στη σύγχρονη μορφή της, αλλά και απέδωσαν στην ιδιότητα του πολίτη δικαιώματα και υποχρεώσεις σε συνθήκες δημοκρατίας και ισονομίας, μέσα σε ένα πλαίσιο, όπου όλοι οι πολίτες εμφανίζονται υπόλογοι για τις πράξεις τους απέναντι στο νόμο.

Η ιδιότητα του πολίτη έχει τη βάση της στα πρώτα δημοκρατικά καθεστάτα της αρχαιότητας<sup>62</sup> και αποτελεί το κλειδί για την αναγέννηση της δημοκρατικής συμμετοχής του πολίτη στα κοινά (Ford, 2001: 224-225). Από την ελληνική αρχαιότητα και δη από την εποχή του Αριστοτέλη, η ιδιότητα του πολίτη ως έννοια όχι μόνο είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη Δημοκρατία<sup>63</sup>, αλλά και σχετίζεται με τρία θεμελιώδη ζητήματα: τα σύνορα εντός των οποίων θεωρείται ένας πολίτης μέλος, τον τρόπο κατανομής των φόρων και των προνομίων που απορρέουν από αυτή την ιδιότητα, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η ταυτότητα των μελών της συγκεκριμένης συλλογικότητας (Klusmeyer, 2001: 1). Μάλιστα, στην αρχαία Αθήνα, η ιδιότητα του πολίτη ως νομική διάταξη συνδέθηκε με την «πολιτική θεωρία περί αρετών και θεσμών» (Καλογιάννης, 2013: 144) υπό τη βασική προϋπόθεση ότι ο πολίτης εφαρμόζει τους κανόνες της «κοινωνικής πολιτικής και δικαιοσύνης και της

---

<sup>62</sup> Ο Πανταζής (2011: 140) υπογραμμίζει ότι, αφενός, η ιδιότητα του πολίτη ανάγεται στην αρχαία Ελλάδα και, αφετέρου, στους «πολίτες χορηγείτο εκ του νόμου το δικαίωμα συναπόφασης» με τους άλλους πολίτες για το κοινό συμφέρον.

<sup>63</sup> Σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2013: 144), τον 6<sup>ο</sup> αιώνα, στην αρχαία Αθήνα του Κλεισθένη, ο πολίτης κρινόταν ως ενεργός πολίτης, εφόσον «μετέχει της πόλεως», προκειμένου να διεκδικεί την ισότητα και την ελευθερία μέσα στην πόλη.

ισοκρατίας» (Πύργου, 2017, «Η κοινωνική ιδιότητα του πολίτη»). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η ιδιότητα του πολίτη είναι στενά συνυφασμένη με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών απέναντι στην κυβέρνηση ενός κράτους (Jackson, 2001: 127).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Weil (2001: 17), τα κύρια χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο διεθνές δίκαιο των κρατών και έχουν να κάνουν με τα προαπαιτούμενα για την ιδιότητα του πολίτη ενός έθνους είναι:

- Ο τόπος γεννήσεως (jus soli).
- Η ιδιότητα του πολίτη για έναν από τους γονείς με καταγωγή από το συγκεκριμένο έθνος (bloodline, jus sanguinis).
- Η έγγαμη σχέση με πολίτη από το εν λόγω έθνος (marital status).
- Η ιδιότητα του μόνιμου κατοίκου εντός των συνόρων ενός έθνους σε μια παρελθοντική ή παρούσα χρονική περίοδο.

Η ιδιότητα του πολίτη, ως δημοκρατικό δικαίωμα, το οποίο βασίζεται στην ισότητα όλων των πολιτών, αποτέλεσε αίτημα της Γαλλικής Επανάστασης (Jackson, 2001: 152), ενώ το θεωρητικό και κανονιστικό πλαίσιο της εν λόγω ιδιότητας έχει την αφετηρία του στον 18<sup>ο</sup> αιώνα, καθώς αποτελεί μια διαδικασία, η οποία αποβλέπει στην ισονομία και τη δικαιοσύνη των δικαιωμάτων όλων των πολιτών ενός έθνους (Θεοδωρίδης, 2001: 62). Μάλιστα, σύμφωνα με την κοινοτική επιστημονική θεωρία (communitarianism), τα δικαιώματα του αυτόνομου πολίτη είναι στενά συνδεδεμένα με τον κοινωνικό του ρόλο (Kymlicka, 2001: 19).

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, χρήζει να τονιστεί ότι η Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών θεσμοθέτησε στις 10 Δεκεμβρίου 1948 την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, ως «συστατικό στοιχείο της διεθνούς έννομης τάξης». Παρόλο αυτά, όμως, το κάθε κράτος εφαρμόζει τη δική του ανεξάρτητη πολιτική για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αν και έχουν υπογραφεί, ήδη, πάνω από 250 διεθνή κείμενα, με τα οποία θεσμοθετείται, διεθνώς, η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Πανταζής, 2011: 121-137). Βέβαια, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η πολιτική, που εφάρμοσαν τα Ηνωμένα Έθνη αφορούσε την προστασία των μειονοτήτων (minority protection) και αποσκοπούσε στην προστασία των ατομικών δικαιωμάτων, τόσο των πολιτικών όσο και των αστικών, όλων των πολιτών ανεξάρτητα από την ατομική τους ταυτότητα (Kymlicka, 2001: 71). Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

(ΟΔΔΑ) των Ηνωμένων Εθνών (1948) αποτελεί τη βάση όλου του νομοθετικού πλαισίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 1 της εν λόγω Διακήρυξης αναφέρεται στις πιο σημαντικές έννοιες και τα θεμέλια για την κατανόηση και την εφαρμογή στην πράξη της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως την «ελευθερία, την ισότητα και την αξιοπρέπεια» (Πανταζής, 2011: 147).

Από τα πρώτα βήματα της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θεσμοθετήθηκε με τη συνθήκη του Μάαστριχτ, η ιδιότητα του πολίτη<sup>64</sup>. Η διαφορά στη νομική αντιμετώπιση των μεταναστών από το ευρωπαϊκό θεσμικό δίκαιο σε σχέση με το δίκαιο των χωρών είναι ότι, αφενός, το δίκαιο των χωρών υπερασπίζεται την ιδιότητα του μετανάστη, καθώς και τα νομικά δικαιώματά του στη χώρα υποδοχής και, αφετέρου, το Ευρωπαϊκό δίκαιο υπερασπίζεται την ιδιότητα του πολίτη-μετανάστη<sup>65</sup> ως πολίτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο οποίος αποτελεί πολίτη μιας χώρας μέλους της και μετακινείται εντός των ορίων της Ευρώπης. Μάλιστα, σύμφωνα με το άρθρο 8 της εν λόγω συνθήκης, δημιουργείται, μεν, η έννοια «ιθαγένεια της Ένωσης», τονίζεται, δε, ότι «Πολίτης της Ένωσης<sup>66</sup>» είναι κάθε πρόσωπο που έχει την υπηκοότητα ενός κράτους μέλους, καθώς και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, τα οποία προβλέπονται από την ίδια συνθήκη (Joppke, 2001: 48-49).

Η βάση της δημοκρατίας αφορά τόσο τη δικαιοσύνη όσο και τη συμμετοχή όλων των πολιτών στους θεσμούς της πολιτείας, καθώς και στην ικανότητά τους να συνεργάζονται αρμονικά με άτομα διαφορετικά από αυτούς με σκοπό το κοινό συμφέρον όλων των πολιτών. Οι συγκεκριμένοι πολίτες χρήζει να χαρακτηρίζονται

---

<sup>64</sup> Ο ορισμός της έννοιας του Ευρωπαίου πολίτη καθορίζεται με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η οποία αφορούσε τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1992 (Joppke, 2001: 50).

<sup>65</sup> Τα άρθρα 48 έως 51 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρονται στην ελευθερία μετακίνησης των εργατών και όχι, απλά, των μεταναστών, αλλά δεν προσδιορίζουν την ίδια την ιδιότητα του εργάτη. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 48 διευκρινίζεται, μόνο, ότι η ιδιότητα του εργάτη δεν περιλαμβάνει την εργασία στο δημόσιο τομέα της χώρας υποδοχής, την οποία απολαμβάνει ο γηγενής πληθυσμός. Μάλιστα, υπογραμμίζεται ότι το παραπάνω αποτελεί μέτρο προστασίας των δημόσιων θεσμών της χώρας από τη συμμετοχή των μεταναστών σε αυτούς (ό.π.: 50).

<sup>66</sup> Σύμφωνα με τον Joppke (ό.π.: 48-49), για πρώτη φορά θεσπίζεται μια «ασπίδα προστασίας και δικαιωμάτων», η οποία ρυθμίζει την κυκλοφορία και τα δικαιώματα των ευρωπαίων πολιτών σε τρίτες χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, η συνθήκη αναφέρει ότι «κάθε πολίτης της Ένωσης απολαύει, στο έδαφος τρίτων χωρών στις οποίες δεν αντιπροσωπεύεται το κράτος μέλος του οποίου είναι υπήκοος, της διπλωματικής και προξενικής προστασίας κάθε κράτους μέλους, υπό τους ίδιους όρους που ισχύουν και έναντι των υπηκόων του κράτους αυτού».

από το αίσθημα της ευθύνης, της αυτοσυγκράτησης και της δέσμευσης για την ίση και δίκαιη κατανομή του κοινωνικού πλούτου (Kymlicka, 2001: 36). Η ιδιότητα του πολίτη, λοιπόν, προϋποθέτει τόσο δικαιώματα όσο και υποχρεώσεις. Σχετικά με τα εν λόγω δικαιώματα χρήζει να επισημανθεί ότι αναφέρονται στη συμμετοχή του ατόμου στη δημόσια ζωή της κοινωνίας, δηλαδή στα κοινά βάσει των αρχών της ισότητας και της δημοκρατίας, καθώς και την εκπαίδευσή του. Σε ό, τι αφορά τις υποχρεώσεις του, αυτές αναφέρονται στη στρατιωτική θητεία, την πληρωμή των φόρων και τη φοίτηση των παιδιών του σε σχολείο (Johnston, 2001: 255).

Η σύγχρονη ιδιότητα του πολίτη απορρέει από συλλογικούς κανόνες, παρέχει στον πολίτη την «προσωπική αυτονομία (personal autonomy)» και τον χώρο έκφρασης της «πολιτιστικής και θρησκευτικής του ελευθερίας» (cultural & religious freedom) και δε σχετίζεται με την ιδιότητα του ως μέλος μιας φυλής, ενός έθνους ή μιας θρησκείας. Η ιδιότητα του πολίτη ως έννοια είναι στενά συνδεδεμένη με το έθνος-κράτος, στο οποίο ο πολίτης ως μέλος καλλιεργεί την ταυτότητά του σε συνθήκες δημοκρατίας και ισονομίας, οι οποίες του εξασφαλίζουν τη φυλετική, θρησκευτική και οικονομική αυτονομία του (Ford, 2001: 226-227). Ο πολίτης υπόκειται σε ένα «κοινωνικό συμβόλαιο», σύμφωνα με το οποίο καλείται όχι μόνο να υπερβεί τον εαυτό του και τις ατομικές του ανάγκες, αλλά και να υπηρετεί την ηθική και τις ανάγκες της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, όμως, ο πολίτης συμμετέχει, μεν, ενεργά στην κοινότητά του, αποδέχεται, δε, και τις άλλες κοινότητες (Θεοδωρίδης, 2001: 61-73).

Την εποχή της παγκοσμιοποίησης, στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, έκαστος πολίτης είναι ίσος απέναντι στον νόμο και δικαιούται συμμετοχή στην εργασία, την ποινική δικαιοσύνη, την εκπαίδευση, καθώς και πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες (Parekh, 2006: 210). Στο σημείο αυτό χρήζει να τονιστεί ότι η ιδιότητα του πολίτη ως αντικείμενο των επιστημών της ψυχολογίας και των ανθρωπιστικών σπουδών του πολιτισμού αναφέρεται στην εμπειρία της ταυτότητας και της ανεξαρτησίας (identity and solidarity), τα οποία διατηρεί κάθε άτομο στη δημόσια κοινωνική ζωή του (Bosniac, 2001: 241).

Στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη καθημερινότητα, η ιδιότητα του πολίτη βοηθάει, μεν, στον έλεγχο της διακίνησης πολιτών ανάμεσα σε κράτη, ενισχύει, δε, την προστασία των μεταναστών. Εξάλλου, ολοένα και, περισσότερο, επικρατεί η επιστημονική θεωρία, σύμφωνα με την οποία σε εκατό χρόνια θα επέλθει η

κατάργηση των εθνών και θα ακολουθήσει η ελεύθερη διακίνηση όλων των πολιτών σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, το σημερινό καθεστώς των μεγάλων πόλεων δε θα αντικαταστήσει την εθνική κυριαρχία των κρατών και την πολιτειακή εξουσία, όπως τη γνωρίζουμε μέχρι σήμερα, αλλά θα αναγεννήσει τη νέα ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη (Ford, 2001: 224-225).

### 2.2.6.2 Η Ιδιότητα του Πολίτη & Η Προστασία της Πολιτιστικής Πολυμορφίας

Το 1965 στην Αγγλία ο Marshall προσδιόρισε, μεν, επιστημονικά την ιδιότητα του πολίτη, τη διαχώρισε, δε, σε αστική (civil), πολιτική (political) και κοινωνική (social), αλλά δεν αναφέρθηκε στην πολιτισμική ιδιότητα του πολίτη, διότι θεώρησε ότι οι υπόλοιπες ιδιότητες καλύπτουν τα δικαιώματα της ισόνομης πολιτιστικής συμμετοχής των ατόμων (Baubock, 2001: 319).

Μάλιστα, σε όλα τα φιλελεύθερα δημοκρατικά καθεστώτα, ο κύριος μηχανισμός προστασίας της διαφορετικότητας είναι η προστασία των αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων όλων των πολιτών, καθώς και η προστασία της ελευθερίας και της δημοκρατικής συμμετοχής τους (Kymlicka, 1995: 26-34). Στις δημοκρατικές κοινωνίες, οι πολιτιστικές αξίες λειτουργούν ως ρυθμιστής της κοινωνικής ισορροπίας και ως προστάτης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Wilson, 1997: 2). Εξάλλου, η δραστηριοποίηση όλων των πολιτών σε μια κοινωνία ανεξάρτητα από την εθνική ή πολιτισμική τους ταυτότητα θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την εδραίωση της συμμετοχικής δημοκρατίας (Μάρκου, 2011: 41). Στο σημείο αυτό χρήζει να υπογραμμιστεί ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα όσον αφορά την ετερότητα, και δη την πολιτιστική πολυμορφία, αναγνωρίζονται στα άρθρα 4 και 5 της Οικουμενικής Διακήρυξης της Unesco για την Πολιτιστική Πολυμορφία, η οποία υιοθετήθηκε κατά την 31<sup>η</sup> Σύνοδο της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO στο Παρίσι στις 2 Νοεμβρίου του 2001. Σε αυτά τα άρθρα αναφέρεται ότι «κανένας δεν μπορεί να επικαλεστεί την πολιτιστική πολυμορφία για να παραβιάσει τα ανθρώπινα δικαιώματα που εγγυάται το διεθνές δίκαιο». Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με την ίδια Οικουμενική Διακήρυξη, τα πολιτιστικά δικαιώματα αναγνωρίζονται ως μέρος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και χαρακτηρίζονται ως «οικουμενικά, αδιαίρετα και ανεξάρτητα». Ταυτόχρονα, η πολιτιστική πολυμορφία διαφυλάσσεται με το Άρθρο 27 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, καθώς και στα Άρθρα

13 και 15 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, στα οποία επισημαίνεται ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να εκφράζονται, να δημιουργούν και να διαδίδουν το έργο τους στη γλώσσα της επιλογής τους, και, ιδίως, στη μητρική τους γλώσσα (UNESCO, 2001, «Οικουμενική Διακήρυξη»).

Η ιδιότητα του πολίτη προσφέρει, μεν, καθήκοντα και αξίες σε όποιον την κατέχει, βασίζεται, δε, σε αξίες και ιδανικά, όπως στην ισότητα, την ελευθερία σκέψης, την ανεκτικότητα προς τους άλλους πολίτες και τη δημοκρατία, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για τη λειτουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, η οποία λειτουργεί με σεβασμό προς τα δικαιώματα των μειονοτήτων και, γενικότερα, όλων των ανθρώπων (Jackson, 2001: 153-154). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δύναται να εφαρμοστεί στην πράξη η «μεταεθνική ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη» (Καλογιάννης, 2013: 141).

### 2.2.6.3 Το Μοντέλο της Ιδιότητας του Πολίτη ως Μοντέλο Διαχείρισης της Ετερότητας στην Εκπαίδευση

Τα Ηνωμένα Έθνη ανακήρυξαν το έτος 1995 ως «την έναρξη της δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα (1995-2004)» (Πανταζής, 2011: 121-137). Όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση, οι οποίες σέβονται πλήρως την πολιτιστική τους ταυτότητα. Επιπλέον, όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στην πολιτιστική ζωή της επιλογής τους και να ασκούν τις δικές τους πολιτιστικές πρακτικές υπό τον όρο του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Σύμφωνα με το σκεπτικό της Οικουμενικής Διακήρυξης<sup>67</sup>, το έτος 1948 ακολούθησαν δύο νέα νομικά κείμενα και δη δύο διεθνή σύμφωνα για τα ατομικά πολιτικά δικαιώματα με αναφορά στα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα, τα οποία αναγνωρίστηκαν από την παγκόσμια κοινότητα (UNESCO, 2001, «Οικουμενική Διακήρυξη»).

---

<sup>67</sup> Το Προοίμιο του Καταστατικού της UNESCO βεβαιώνει «ότι η αξιοπρέπεια του ανθρώπου, απαιτούσα τη διάδοση της μόρφωσης και της εκπαίδευσης σε όλους, εν όψει της δικαιοσύνης, της ελευθερίας και της Ειρήνης, επιβάλλει, για όλα τα Έθνη, την εκπλήρωση ιερών υποχρεώσεων, με πνεύμα αμοιβαίας βοήθειας» (UNESCO, 2001, «Οικουμενική Διακήρυξη»).



Το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική σε μια χώρα, οδηγεί στη δημοκρατία και την ισότιμη εκπροσώπηση όλων των πολιτών σε κάθε φάσμα της κοινωνίας, της εθνικής οικονομίας της πολιτικής ζωής, καθώς και του πολιτισμού τόσο μέσω της μόρφωσης όλων των πολιτών όσο και μέσω της δημιουργίας και της επικράτησης του μοντέλου της ιδιότητας του πολίτη (Μάρκου, 2011: 27-28). Στο πλαίσιο του νέου πολυπολιτισμικού κράτους, η ιδιότητα του πολίτη ταυτίζεται με τον πολίτη, ο οποίος αποδέχεται και δεσμεύεται σε έναν αγώνα, προκειμένου να διατηρηθούν οι αρχές της «δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας». Ο πολίτης αποτελεί ενεργό και δραστήριο κύτταρο αυτής της κοινωνίας, εργάζεται για το συλλογικό καλό και όχι για το ατομικό συμφέρον, διαθέτει «κοινωνική συνείδηση και κοινωνική δραστηριοποίηση» και συμμετέχει σε «δομικές αλλαγές που θα παραμερίσουν τις διακρίσεις, τη φτώχεια και τα άλλα εμπόδια» (Μάρκου, 2010: 106-108).

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η ιδιότητα του πολίτη σχετίζεται άμεσα με τον θεσμό της εκπαίδευσης, εφόσον στο πλαίσιο του σχολείου, αφενός, οι μαθητές εκπαιδεύονται στην «ενσυναίσθηση» για τα δικαιώματα<sup>68</sup> των «διαφορετικών» πολιτισμικά μαθητών και, αφετέρου, καλλιεργείται η «δημοκρατική συνείδηση για την ενεργό συμμετοχή στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, νομικό και πολιτισμικό επίπεδο της κοινωνίας». Συνεπώς, οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες δύνανται να διαμορφώσουν μια πολυπολιτισμική, δημοκρατική κοινωνία μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στα δρώμενα της πολιτείας, καθώς και μέσω της συμπεριφοράς τους απέναντι στην ετερότητα και τον σεβασμό τους απέναντι στον «άλλον» (Πανταζής, 2011: 141-144).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά τον θεσμό διαμόρφωσης των νέων πολιτών, οι οποίοι διακρίνονται από ικανότητες και δεξιότητες, προκειμένου να λειτουργούν ως «κοσμοπολίτες». Οι εν λόγω «κοσμοπολίτες» χαρακτηρίζονται από αρχές, οι οποίες δημιουργούνται από την παγκόσμια αγορά, δεν έχουν ρίζες σε συγκεκριμένο εθνικό κράτος, γνωρίζουν ξένες γλώσσες, έχουν γνώσεις τόσο για διαφορετικούς πολιτισμούς όσο και για τον τρόπο λειτουργίας του παγκόσμιου

---

<sup>68</sup> Τα ανθρώπινα δικαιώματα, ως προς τη σημερινή τους μορφή και τη διεθνή νομοθεσία, «έχουν ωριμάσει ιστορικά στη συνείδηση της ανθρωπότητας» και εμείς ως πολίτες μέσω της εκπαίδευσης οφείλουμε, αφενός, να τα μεταδώσουμε και, αφετέρου, να βοηθήσουμε όλους τους πολίτες σε παγκόσμιο επίπεδο όχι μόνο να τα κατανοήσουν, αλλά και να αναπτύξουν ενεργό δράση για τη διαφύλαξή τους (Πανταζής, 2011: 145).

οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και των θεσμών και, πάντοτε, κατανοούν σε βάθος τις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας, οι οποίες διέπουν μια δημοκρατική κοινωνία (Μάρκου, 2011: 28). Καθίσταται, λοιπόν, κατανοητό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τον θεσμό, μέσω του οποίου, αφενός, οι μαθητές θα αναπτύξουν και θα καλλιεργήσουν δεξιότητες με βάση τα κοινά ιδεώδη της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας και, αφετέρου, οι ίδιοι ως αυριανοί πολίτες θα εργάζονται για το κοινό καλό και όφελος όλων των πολιτών (Μάρκου, 2008: 106-107).

Συνεπώς, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές από διαφορετικές ομάδες του πληθυσμού να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες επικοινωνίας με άλλες μορφές κουλτούρας (Banks, 2010: 8). Η βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι τόσο ο σχεδιασμός ενός πολυπολιτισμικού κράτους, το οποίο θα βασίζεται στις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας για όλους τους πολίτες του, όσο και η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητάς των πολιτών, προκειμένου να επιλύσουν τα σοβαρά προβλήματα που απασχολούν τον πλανήτη (Μάρκου, 2010: 103-104). Εξάλλου, στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, το κυρίαρχο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική παιδαγωγική εστιάζεται τόσο στην περιγραφή και τη διασαφήνιση της ετερότητας όσο και στη διαμόρφωση ενός σχολείου, το οποίο θα λειτουργεί ως «θερμοκήπιο πολιτισμικών ταυτοτήτων», καθώς και ενός πιο «οικουμενικού» εκπαιδευτικού μοντέλου, το οποίο θα αντιμετωπίζει, επαρκώς, τις ανισότητες στην εκπαιδευτική μάθηση όλων των παιδιών και, ιδιαίτερα, των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων της κοινωνίας. Επίσης, η διαπολιτισμική παιδαγωγική στηρίζεται στον «σεβασμό στη διαφορά» και επιδιώκει την απαλλαγή από το παλαιότερο μοντέλο της μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής κοινωνίας, το οποίο θέτει «διαχωριστικές γραμμές» απέναντι στον διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό (Γκότοβος, 2002: ix-21). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, ο Γκότοβος (ό.π.: 44) υποστηρίζει ότι η σύγχρονη κοινωνία, η οποία αποτελείται από διαφορετικές συλλογικότητες, οφείλει να βοηθήσει τους πολίτες της να εμπεδώσουν έναν «ενιαίο κώδικα» και την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα, ώστε να υπερασπίζονται τα συμφέροντά της ως μέλη της ίδιας κοινωνίας.

Οι μετανάστες μπορούν να απολαμβάνουν τις αξίες της ισότητας, της δημοκρατίας και της ελευθερίας ως πολίτες μιας κοινωνίας, αφενός, μόνο, όταν

μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να εκφράζονται και να συμμετέχουν στους δημόσιους θεσμούς, και, αφετέρου, όταν αναμορφωθούν οι ίδιοι οι θεσμοί ως προς την κοινωνική ένταξη των μεταναστών με την αποδοχή της διαφορετικής πολιτιστικής κουλτούρας τους (Kymlicka, 2001: 54). Στο πλαίσιο της ίδιας της κοινωνίας, το σχολείο ως δημοκρατικός θεσμός οφείλει να προσφέρει τις ίδιες γνώσεις στους μαθητές χωρίς να θέτει διαχωριστικές γραμμές μέσα από ένα ενιαίο σχολικό πρόγραμμα, το οποίο θα καλλιεργεί ενιαία συνείδηση στους πολίτες (Γκότοβος, 2002: 48).

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & Γλωσσικό Εγχειρίδιο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο Διαχείρισης της Ετερότητας στο Σχολικό Περιβάλλον

Το τρίτο κεφάλαιο επιχειρεί να προσεγγίσει τόσο το εννοιολογικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και τις βασικές θεσμικές αλλαγές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας. Εν συνεχεία, αναφέρεται στα εκπαιδευτικά εργαλεία διαχείρισης της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον και δη στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια στη βαθμίδα του Γυμνασίου.

#### 3.1 Το Εννοιολογικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση, αφενός, οργανώνεται ως θεσμός του κράτους και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ευρύτερης πολιτικής, την οποία ασκεί προς τους πολίτες και, αφετέρου, λειτουργεί ως «διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες αίθουσες δεδομένου σχολείου» (Μιχάλης, 2020: 14-15). Την εποχή της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, η γνώση που απορρέει από αυτήν ως μοχλός ανάπτυξης της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτελούν όχι μόνο τον «χώρο διαμόρφωσης νέων οραμάτων και προοπτικών», αλλά και της ίδιας της οικονομικής ανάπτυξης των χωρών, καθώς εφαρμόζουν στην πράξη τη νέα «κοινωνική και πολιτισμική τάξη» (Μάρκου, 2008: 92).

Η εκπαίδευση, όμως, συνδέεται στενά με τον πολιτισμό, ο οποίος είναι αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητας, λαμβάνει μορφή μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πραγματώνεται ταυτόχρονα σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως στο σχολείο, την κοινωνία και την εργασία (Μάρκου, 2010: 92). Εξάλλου, η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται, πλέον, ένα αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας, το οποίο οδηγεί τους πολίτες να αποδεχτούν το κυρίαρχο δικαίωμα της πολιτικής ελευθερίας και των πολιτισμικών δικαιωμάτων προς όλους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η πολυπολιτισμικότητα είναι αποτέλεσμα της εξέλιξης της ίδιας της κοινωνίας και δεν αποτελεί ένα «αμιγές φαινόμενο της νεωτερικής και της μετανεωτερικής περιόδου», το οποίο είναι

ξεκομμένο και παροδικό ως φαινόμενο (Κόκκινος, 2009: 150-151). Συνεπώς, η εκπαίδευση, ως περιβάλλον ταξινόμησης κοινωνικών ιδεών, διαμορφώνει ένα «νέο πρότυπο κοινωνικής συλλογικότητας-μια νέα φαντασιακή κοινότητα», η οποία δε βασίζεται στην εθνοπολιτισμική ομοιογένεια αλλά ως κυρίαρχο κύτταρο του εθνοπολιτισμικού της χαρακτήρα περιλαμβάνει την αποδοχή της κάθε μορφής ετερογένειας των πολιτών της (Μηλίγκου, 1997: 145-146). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιβάλλεται και νομιμοποιείται α) *«από το γεγονός ότι στις κοινωνίες μας σήμερα συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική έκφραση και β) από την αλλαγή που υφίσταται το εθνικό κράτος εξαιτίας της δημιουργίας υπερεθνικών σχηματισμών (Ευρωπαϊκή Ένωση) και της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης»* (Μάρκου, 2004: 90). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, η οποία αποτελεί ξεχωριστό κλάδο των Επιστημών της Αγωγής, ασχολείται με τα προβλήματα, τα οποία δημιουργούνται από τη συνάντηση δύο ή περισσότερων πολιτισμών, καθώς και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους (Μάρκου, 2001: 11).

Η έννοια διαπολιτισμική παιδαγωγική, αφενός, ταυτίζεται συχνά με την εκπαιδευτική προετοιμασία των μεταναστών σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς για την ένταξή τους στη νέα κοινωνία υποδοχής και, αφετέρου, αποτελεί έννοια που είναι «φορτισμένη» με την ετερότητα, ρεαλιστική ή φαντασιακή (Γκότοβος, 2002: 1). Μάλιστα, το κυρίαρχο ζήτημα που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική παιδαγωγική μέσω της έρευνας και των επιστημονικών δεδομένων της στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η περιγραφή και η διασαφήνιση του ζητήματος της ετερότητας, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου, το οποίο θα λειτουργεί ως «θερμοκήπιο πολιτισμικών ταυτοτήτων» εφαρμόζοντας στην πράξη ένα «οικουμενικό» εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο θα αντιμετωπίζει, επαρκώς, τις ανισότητες όλων των παιδιών, και δη των παιδιών των μεταναστών και ευρύτερα των μειονοτικών ομάδων της κοινωνίας, στην εκπαιδευτική μάθηση (Γκότοβος, 2002: ix-21).

Σύμφωνα με τον Essinger (όπως διατυπώνεται στο Ζωγράφου, 2003: 56-58), η διαπολιτισμική αγωγή παρουσιάζεται με τον όρο της φιλοσοφικής θεώρησης ως «αρχή εργασίας», έννοια που σημαίνει ότι αποτελεί ταυτόχρονα μια «αρχή και μια πρόθεση σκέψης και δράσης» και ως «αξίωμα», σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καλείται να κατανοήσει σε βάθος την

προσωπική του σχέση με την ετερότητα. Μάλιστα, λειτουργεί ως αρχή, η άρνηση ή η υποτίμηση του ξένου, η οποία έρχεται σε αντιπαράθεση με τη βασική αρχή της διαπολιτισμικής αγωγής ως «προϋπόθεσης της σκέψης δράσης». Παράλληλα, ο ίδιος (ό.π.) θεωρεί ως πιο κατάλληλη τη χρήση του όρου «διαπολιτισμική μάθηση» αντί του όρου διαπολιτισμική αγωγή, διότι ο όρος «αγωγή» αντιμετωπίζει μονόπλευρα την οπτική της διδασκαλίας από τον παιδαγωγό στο μαθητή, ενώ η μάθηση περιλαμβάνει την «αμοιβαιότητα» της σχέσης αυτής, καθώς ο ένας αλληλοεπιδρά με τον άλλο και μαθαίνει από αυτόν.

Στο πλαίσιο της διατριβής μας ακολουθούμε τη διάκριση των όρων «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» και «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» στηριζόμενοι στη διατύπωση του Γκότοβου (2003: 1) ότι:

*«οι περιπέτειες των όρων παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία συνοδεύουν και τους σύνθετους όρους διαπολιτισμική αγωγή<sup>69</sup>, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Αν δεχθούμε τις δεσπόζουσες νοηματοδοτήσεις των παραπάνω εννοιών, όπως τις συναντά κανείς στη διεθνή και ιδιαίτερα στην αγγλόγλωσση και γερμανόγλωσση βιβλιογραφία τη σχετική με τις Επιστήμες της Αγωγής, σύμφωνα με τις οποίες η λέξη αγωγή παραπέμπει στο γεγονός της άσκησης διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα, ο όρος εκπαίδευση παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό, ενώ ο όρος παιδαγωγική στον επιστημονικό λόγο περί αγωγής και εκπαίδευσης, τότε τα πράγματα γίνονται κάπως ευκολότερα και για τους αντίστοιχούς σύνθετους όρους».*

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική συνιστά κλάδο των Επιστημών της Αγωγής και σχετίζεται με την αγωγή, η οποία λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα ετερότητας τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά, αφενός, την παρουσία αυτής της ετερότητας μέσα σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και, αφετέρου, τις πρακτικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαχειριστούν την ετερότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003: 11), στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ετερότητα «αφορά κατά κανόνα

---

<sup>69</sup> Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής εμφανίζεται, συχνά, συνώνυμη με την Πολυπολιτισμική Αγωγή ως «αντανακλαστική σημασία της πολιτισμικής ποικιλίας» ενός μέρους ή μιας ολόκληρης κοινωνίας, η οποία δέχεται και στηρίζει αυτήν την ποικιλία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 11).

*την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας και συγκεκριμένα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός έθνους-κράτους».*

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980 και συνδέεται με την επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Μάρκου, 2001: 60). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>70</sup> προήλθε ως αποτέλεσμα των αγωνιστικών κινητοποιήσεων των μειονοτήτων, οι οποίες επιδίωκαν τόσο την ισότιμη συμμετοχή τους ως πολίτες στην κοινωνία όσο και τη διεκδίκηση της διατήρησης της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους κληρονομιάς. Εξάλλου, ο στόχος<sup>71</sup> της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>72</sup> δεν οδηγεί στη διάσπαση της κοινωνίας και των πολιτών, αλλά στην εθνική ενότητα και την ισότιμη αναγνώριση των εθνοπολιτισμικών ομάδων στον εθνικό πολιτισμό (Μάρκου, 2008: 108). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002β: 129), η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρεσβεύει ότι Έλληνας μαθητής δε λογίζεται μόνο όποιος κατάγεται από την Ελλάδα, αλλά ο μαθητής, ο οποίος, αφενός, ανήκει στο ευρύτερο σύνολο των Ελλήνων μαθητών και, αφετέρου, απολαμβάνει ίσες ευκαιρίες και υποχρεώσεις μέσα από τη δική του ενεργό συμμετοχή σε όλη τη διαδικασία της εκπαίδευσης και συμμετέχει ενεργά στο ίδιο το αποτέλεσμά της. Σύμφωνα με τη Μηλίγκου (2004: 110), η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται με «το ζήτημα της ενδοεκπαιδευτικής πολιτισμικής πολλαπλότητας, καθώς αυτή εμφανίζεται ως σταθερή, πλέον, παράμετρος της σχολικής εκπαίδευσης και καθώς θέτει διαρκώς νέα ερωτήματα σχετικά με την οργάνωση και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

---

<sup>70</sup> Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης αποτελεί μέσο της προώθησης ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο σύγχρονος πολίτης βιώνει «συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού» λόγω της αθρόας μετανάστευσης, η οποία αποτελεί απόρροια των φαινομένων της «παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης» (Παχή, 2019: 8).

<sup>71</sup> Ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «ανάπτυξη της αντίληψης και της υιοθέτησης μιας κοινωνικής και πολιτισμικής πολυφωνίας σε όλους τους μαθητές και η καταπολέμηση των στερεοτύπων που λειτουργούν σε βάρος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την αποδοχή του πολιτισμού και του τρόπου σκέψης του άλλου, πέρα από τις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο και με σκοπό την αμοιβαιότητα, την αλληλεγγύη και την ισότητα» (Κύργιου-Σιάνου, 2019: 22).

<sup>72</sup> Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης, της συλλογικής δράσης, της συνεργασίας, του διαπολιτισμικού σεβασμού, της κατανόησης και της δράσης ενάντια σε κάθε μορφή εθνοκεντρικής σκέψης (Νικολάου, 2011: 202-203).

Μάλιστα, μετά το 1995, πολλές ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες στο παρελθόν ακολούθησαν την πολιτική της αφομοίωσης στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, επιλέγουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>73</sup> και αποδέχονται τη «Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων» στο Συμβούλιο της Ευρώπης από την ad hoc Επιτροπή για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (Council of Europe, 1995, «Text of the framework»). Σε αυτό το πλαίσιο και, πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 12 αναφέρεται η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τίθενται οι βάσεις στους τομείς της εκπαίδευσης και της έρευνας για την ανάληψη δράσεων για την προαγωγή της γνώσης στον τομέα του πολιτισμού, της ιστορίας και της γλώσσας (Γεροσίμου, 2013: 352). Τα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία είναι αντιληπτή ως «μια ευρύτερη μεταρρύθμιση του σχολείου» συνιστούν τα εξής (Μάρκου, 2004: 95):

√ Ένταξη: Απευθύνεται σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά δίχως να εστιάζει στις εθνοπολιτισμικές ομάδες, απορρίπτει την αντίληψη της παθολογίας και υπογραμμίζει την ανάγκη τόσο της αλληλεπίδρασης όσο και της συνεργασίας.

√ Συνοχή: Η κοινωνική συνοχή συνιστά, αφενός, προϋπόθεση και, αφετέρου, επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, βασικός στόχος της συνιστά η διδασκαλία ενός προγράμματος, το οποίο δεν περιορίζεται μόνο σε μια μονοπολιτισμική διάσταση, αλλά διακατέχεται από την αντίληψη τόσο της διαπολιτισμικής διδασκαλίας όσο και της μάθησης.

√ Διαπερατότητα: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση «διαπερνά όλο το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα, το κλίμα στην τάξη, τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, τις διδακτικές στρατηγικές, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς της κοινότητας».

√ Αναγνώριση: Αναγνωρίζει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου, καθώς και τις άνισες σχέσεις εξουσίας, οι οποίες υφίστανται στον χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

√ Διαδικασία: «Αναδομήσεις» τόσο στο πρόγραμμα όσο και στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου εντάσσονται σε μια διαδικασία αλλαγής, στην οποία λαμβάνουν μέρος εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, καθώς και τοπικοί φορείς.

---

<sup>73</sup> Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται τη συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετική εθνική και πολιτιστική ταυτότητα (Γεροσίμου, 2013: 352).



Συνδυαστικά με τα παραπάνω, χρήζει να σημειωθεί ότι είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ενιαίος ορισμός για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διότι ο εν λόγω όρος προσεγγίζεται με διαφορετικές θεωρήσεις, τόσο κοινωνικές όσο και φιλοσοφικές, οι οποίες συσχετίζονται άμεσα με τον τρόπο που ορίζεται η έννοια του πολιτισμού. Κατά τον Παρθένη (2011: 247), αν και πολλοί υπέρμαχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρούν να διατυπώσουν κάποιους ορισμούς της, δεν έχουν καταλήξει σε έναν ορισμό, ο οποίος να είναι κοινά αποδεκτός από όλους. Βέβαια, το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των περισσότερων τεθέντων ορισμών είναι ότι *«το διαπολιτισμικό πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να περιλαμβάνει ποικίλα μαθήματα, προγράμματα και πρακτικές με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών, των απαιτήσεων και των φιλοδοξιών διαφορετικών ατόμων ή ομάδων ατόμων που στερούνται των πολιτικών τους δικαιωμάτων, καλύπτοντας, έτσι, τις διαδεδομένες ανισότητες»*. Προς αυτήν την κατεύθυνση, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2009: 39), όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία αποσκοπούν στην ανάπτυξη τόσο της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όσο και της διαπολιτισμικής προσέγγισης, δηλαδή «την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη» και, συνάμα, απευθύνεται στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς, καθώς και στον εθνικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής, συνιστούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, η εν λόγω εκπαίδευση απευθύνεται στους μειονοτικούς και μετακινούμενους πληθυσμούς, καθώς και στο σύνολο του πληθυσμού κάθε χώρας. Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά τόσο με την εκπαίδευση όσο και την πολιτισμική ανάπτυξη των μειονοτήτων (Project No7), τα κύρια χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής (Γεωργογιάννης, 1997: 50): α) το πεδίο αναφοράς της σχετίζεται με την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, β) προξενεί την αμοιβαία επίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς τόσο της χώρας καταγωγής όσο και της υποδοχής, γ) προκαλεί, αφενός, την επανεξέταση και, αφετέρου, την αναθεώρηση των κοινωνικοκεντρικών, καθώς και των εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου και δ) συνιστά μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών της ζωής και την πραγματοποίηση της οικονομικής και κοινωνικής ένταξης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ετυμολογικά ορίζεται από την πρόθεση «δια», η οποία συνδέεται με διαδικασίες, όπως «ανταλλαγή, αλληλεγγύη και υπέρβαση ορίων»

και τον όρο «εκπαίδευση» ως «πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας» (Γκόβαρης, 2001: 78). Ο όρος, λοιπόν, διαπολιτισμική, ο οποίος αξιολογείται για να χαρακτηρίσει είτε την παιδαγωγική είτε την εκπαίδευση, έχει ως πρώτο συνθετικό την πρόθεση «δια», η οποία του φανερώνει «την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει» (Γκότοβος, 2003: 3).

Μάλιστα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>74</sup> θεωρείται ως «Αρχή, ως Προσέγγιση και ως Κίνημα Μεταρρύθμισης του σχολείου και της Κοινωνίας». Πιο συγκεκριμένα, ως Αρχή δηλώνει ότι η εκπαίδευση αλλά και η κοινωνία οφείλουν να παρέχουν σε όλους τους πολίτες ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Παράλληλα, υπό τη λειτουργική της θεώρηση ως προσέγγιση είναι αντίθετη στην αφομοίωση και τον διαχωρισμό των πολιτών ως προς την κάθε μορφή ετερότητας και, τέλος, ως κίνημα αποτελεί την αφετηρία της αλλαγής και της βελτίωσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών, προκειμένου ο πολίτης να βιώνει την ελευθερία της πολιτισμικής έκφρασης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο υπό την αιγίδα μιας πλουραλιστικής και δημοκρατικής συλλογικότητας (κράτους) (Μάρκου, 1997: 28). Ταυτόχρονα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια αφηρημένη έννοια, ιδέα, αλλά, πρωτίστως, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και διαδικασία, σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τη φυλή ή την κοινωνική καταγωγή τους έχουν τα ίδια δικαιώματα μάθησης στο σχολείο (Banks, 2010: 3). Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται σε ένα κοινά αποδεκτό και συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά παραπέμπει στις αρχές, οι οποίες χρήζει να χαρακτηρίζουν τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου. Συνεπώς, το εν λόγω μοντέλο αποσκοπεί όχι μόνο να εξισορροπήσει τις ανισότητες, αλλά και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, οι οποίες θα προάγουν τόσο τη συνεργασία όσο και την επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα, τα οποία διακρίνονται από διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές (Νικολάου, 2011: 222). Βέβαια, αρκεί να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε «τρία αξιώματα: α) το

---

<sup>74</sup> Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση υπό την οπτική της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτισμών «στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης» (Δαμανάκης, 2005: 38).

αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, σύμφωνα με το οποίο οι πολιτισμοί εξυπηρετούν τις ανάγκες των λαών τους και μπορούν να αξιολογηθούν μόνο με εσωτερικά κριτήρια και όχι εξωτερικά, β) την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου διαφορετικής προέλευσης και γ) την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση με στόχο την ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και την αποφυγή της περιθωριοποίησης» (Παπαδοπούλου & Δημητρίου, 2019: 286).

Από το 1970, το Συμβούλιο της Ευρώπης αποκτά ενεργό ενδιαφέρον για την εγκαθίδρυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως έναν από τους βασικούς πυλώνες για την εξασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της «αμοιβαίας κατανόησης, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου». Σε πρακτικό επίπεδο, όμως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατοχυρώνεται θεσμικά με τη Λευκή Βίβλο για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο, το έτος 2008. Μάλιστα, στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων *«Η εκπαίδευση θα πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Θα πρέπει να προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και θα πρέπει να προάγει τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης»* (Ηνωμένα Έθνη, 1948, «Οικουμενική Διακήρυξη»). Παράλληλα, σύμφωνα με την Unesco, οι βασικές αρχές στις οποίες βασίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τόσο ο σεβασμός της πολιτιστικής ταυτότητας του μαθητή όσο και το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής σε όλους στην εκπαίδευση, μέσω της οποίας όλοι αποκτούν τις απαραίτητες «στάσεις και δεξιότητες για την επίτευξη ενεργούς και πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία», οι οποίες οδηγούν στον σεβασμό και στην αλληλεγγύη όλων των πολιτών (ό.π.).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>75</sup> θέτει στο επίκεντρο τον άνθρωπο κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και υπερασπίζεται το δικαίωμα στην ιδιαιτερότητά του (Μάρκου, 1997: 30-31). Ταυτόχρονα, η εν λόγω εκπαίδευση μετασχηματίζει τον μονοπολιτισμικό, ξενοφοβικό και εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης των μαθητών, προκειμένου οι τελευταίοι ως αυριανοί πολίτες να επικοινωνήσουν μεταξύ τους «στη βάση της ισοτιμίας, της

---

<sup>75</sup> Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή εξέλιξης της κοινωνίας κατά τη διάρκεια της οποίας όλα τα άτομα βιώνουν αρμονικά μεταξύ τους και κανένας πολίτης δεν υποχρεώνεται να βιώνει την ετερότητά του σε καθεστώς απομόνωσης και μοναξιάς (Κουτσοβάνου, 2004: 12).

αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής» (Δαμανάκης, 2005: 99). Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν την πολιτισμική ετερότητα ως όριο και όχι ως ανασχετικό παράγοντα ή εμπόδιο, το οποίο τους διαχωρίζει ή τους απομακρύνει από τον «άλλον» (Erickson, 2010: 35). Μάλιστα, οι μαθητές, μόνο, όταν αντιληφθούν τη διαφορετικότητα με αυτό τον τρόπο, νιώθουν, αρκετά, ασφαλείς ως πολίτες, προκειμένου να αναπτύξουν σχέσεις με νέες ή, ήδη, υπάρχουσες κουλτούρες (Erickson, ό.π.: 51). Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση καλείται να βοηθήσει τους μαθητές από διαφορετικές ομάδες του πληθυσμού να επικοινωνήσουν με τον άλλο σε οποιοδήποτε περιβάλλον, οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό, και αν ανήκει (McGee Banks, 2010: 419).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (όπως αναφέρεται στο Ζωγράφου, 2003: 51-52), η διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται, μεν, στις αρχές της ισοτιμίας των πολιτισμών και της πρόσβασης στη μόρφωση όλων των ατόμων ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα, στοχεύει, δε, στη δημιουργία ενός κοινού «πλαισίου αξιών», στο οποίο ενυπάρχουν ισότιμα όλα τα στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών χωρίς ο ένας πολιτισμός να κυριαρχεί στους υπόλοιπους. Σύμφωνα με τον Essinger (όπως αναφέρεται στο Γεωργογιάννης, 1997: 50), το διαπολιτισμικό μοντέλο διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές<sup>76</sup>: 1) την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση τόσο των προβλημάτων των άλλων όσο και της διαφορετικότητάς τους, 2) την αλληλεγγύη, η οποία παραμερίζει την υφιστάμενη κοινωνική ανισότητα και αδικία, εφόσον ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών, 3) τον σεβασμό προς την πολιτισμική ετερότητα, ο οποίος υλοποιείται μέσω του ανοίγματός μας προς τους άλλους πολιτισμούς, καθώς και τη συμμετοχή των τελευταίων στον δικό μας πολιτισμό και 4) την εξαφάνιση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, καθώς και την απομάκρυνση από τα εθνικιστικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, προκειμένου η επικοινωνία μεταξύ των λαών να καταστεί εφικτή. Μάλιστα, ο Μάρκου (1997: 30-31) ισχυρίζεται ότι η ανάπτυξη της κοινωνίας καθίσταται εφικτή μόνο όταν η δική μας πολιτισμική έκφραση «*συμβιώνει και αλληλοεπιδρά με τους άλλους πολιτισμούς και από αυτή τη συμβίωση προκύπτει κάτι νέο*».

---

<sup>76</sup> Σύμφωνα με τους Παπαδοπούλου & Δημητρίου (2019: 286), «αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: **1)** Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, **2)** Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, **3)** Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και **4)** Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης».

Η διαπολιτισμική αγωγή, λοιπόν, αποτελεί την ενδεδειγμένη λύση στα προβλήματα της ετερότητας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, γιατί, ενώ αποσκοπεί στην αγωγή για την ειρήνη, δεν επιβάλλει την ανάπτυξη διαδικασιών εναρμόνισης, αλλά επιδιώκει την επίλυση των συγκρούσεων. Μάλιστα, η διαπολιτισμική αγωγή αντιμετωπίζει με κριτική οπτική την κοινωνική πραγματικότητα (πολιτική μάθηση), ενώ προϋποθέτει την κοινωνικοπαιδαγωγική δράση τόσο στο σχολικό όσο και στον εξωσχολικό χώρο των μαθητών όχι μόνο σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών αλλά και μέσω του εμπλουτισμού της παιδαγωγικής θεωρίας. Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής εμπεριέχουν τους όρους «αλληλεγγύη με τους αδικούμενους, ανοχή, ισοτιμία πολιτισμών, αμοιβαίος εμπλουτισμός, ενσυναίσθηση, ισότιμος διάλογος και ίση μεταχείριση» (Ζωγράφου, 2003: 65-67). Μάλιστα, σε ένα σχολικό περιβάλλον, η υποχώρηση ή η απουσία των βασικών αυτών αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής περιγράφεται ως «διαπολιτισμικό έλλειμμα». Στο σημείο αυτό χρήζει να υπογραμμιστεί ότι ένας από τους στόχους της έρευνας στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ο εντοπισμός και ο περιορισμός του διαπολιτισμικού ελλείμματος στην εκπαίδευση (Γκότοβος, 1997: 82).

Οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής αφορούν (Auernheimer, 2009: 21-30): α) την ανάπτυξη γενικών κοινωνικών ικανοτήτων επικοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, β) τη συνειδητοποίηση και απομάκρυνση των ρατσιστικών δομών και στάσεων, γ) τη γόνιμη αντιπαράθεση με τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, δ) την ευρύτερη κατανόηση των πολλαπλών μορφών ετερότητας (diversity pedagogy). Μάλιστα, η διαπολιτισμική αγωγή εκπαιδεύει τους μαθητές στην αναγνώριση του ξένου, προκειμένου να εντυπώσουν στη διαπολιτισμική κατανόηση, η οποία απαιτεί την ικανότητα ενσυναίσθησης, δηλαδή την ικανότητα να κατανοούν τις ενέργειες του άλλου στο πλαίσιο των αξιών τους, καθώς και να κρίνουν αυτές τις αξίες στο πλαίσιο των συνθηκών ζωής τους.

Βέβαια, στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών και δημοκρατικών κοινωνιών, η διαπολιτισμική παιδαγωγική θέτει ως στόχο «να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να λειτουργούν αποτελεσματικά στον κοινό, εθνικό πολιτισμό αλλά και στους άλλους πολιτισμούς της κοινωνίας» (Μάρκου 2010: 70). Μάλιστα, κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να παράγει ενεργούς δραστήριους πολίτες σε μια κοινωνία. Ο συγκεκριμένος στόχος, όμως, αποτελεί πρόκληση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από διαφορετικούς μαθητές,

στόχους, προσδοκίες και ποικίλους τρόπους επικοινωνίας (Samovar et. al., 2010: 336). Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι μαθητές δύνανται όχι μόνο να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες με βάση τα κοινά ιδεώδη της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας, αλλά και να εργαστούν ως αυριανοί πολίτες για το κοινό καλό και όφελος όλων των πολιτών (Μάρκου, 2008: 106-107). Κατά συνέπεια, οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες μπορούν να διαμορφώσουν μια πολυπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία τόσο με την ενεργή συμμετοχή τους στα δρώμενα της πολιτείας όσο και με τη συμπεριφορά τους απέναντι στην ετερότητα και τον σεβασμό τους απέναντι στον «άλλον» (Πανταζής, 2011: 141-144).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>77</sup> έχει ως κεντρικό στόχο, μέσα από τον σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, την αποδοχή της «κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων»<sup>78</sup>, η οποία περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός παγκόσμιου πολιτισμικού γίνεσθαι, το οποίο βασίζεται τόσο σε υπερεθνικές αξίες όσο και στις βασικές αρχές «της ισότητας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της κοινωνικής συνοχής, της αλληλοκατανόησης και της αλληλεγγύης», οι οποίες είναι ενταγμένες στο πλαίσιο της δημοκρατικής συμμετοχής του πολίτη<sup>79</sup> στην κοινωνία (Φώτη, 2016: 82-84). Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Banks (2004: 21-23) περιγράφει τον μετασχηματιστικό ρόλο (transformative approach) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον τρόπο λήψης αποφάσεων και κοινωνικής δράσης (decision making and social approach) των μαθητών, καθώς εκπαιδεύει τους τελευταίους, αφενός, να αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα από ένα ευρύ πρίσμα πλαισίων αναφοράς, ιδεών και προοπτικών και, αφετέρου, να αναλαμβάνουν δράση με στόχο την ισότιμη κοινωνική ανάπτυξη. Σύμφωνα με την Πιατά (2014: 178), με αυτόν τον τρόπο το σχολείο βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν,

---

<sup>77</sup> Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη συνάντηση των πολιτισμών μέσα σε ένα πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ισοτιμία, την αμοιβαιότητα, τον παραμερισμό των εμποδίων, τα οποία παρουσιάζονται κατά τη συγκεκριμένη συνάντηση, τη δρομολόγηση των «πολιτισμικών ανταλλαγών», καθώς και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Νικολάου, 2011: 218-219).

<sup>78</sup> Ουσιώδες κομμάτι της εκπαίδευσης αποτελεί η διαπαιδαγώγηση στην ενημέρωση και την ανάληψη δράσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μάλιστα, εκτός των άλλων, απώτερος στόχος της εν λόγω εκπαίδευσης είναι ο παγκόσμιος πολίτης να λάβει ενεργό ρόλο ως προς τη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Πανταζής, 2011: 153).

<sup>79</sup> Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας «ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 13).

καθώς και την ίδια την κοινωνική διαδικασία και τον μετέπειτα ρόλο, τον οποίο δύνανται να αναλάβουν οι ίδιοι ως ενεργοί πολίτες, προκειμένου να αμφισβητήσουν τα κοινωνικά δρώμενα και να επαναπροσδιορίσουν ή να εκσυγχρονίσουν τους κοινωνικούς θεσμούς της.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως τη μοναδική λύση για κάθε πρόβλημα, το οποίο αντιμετωπίζουν τα μέλη των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Απεναντίας, αντιλαμβάνεται ότι το σχολείο συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, στην οποία διαβιούν οι άνθρωποι και, συνεπώς, αντανακλά τόσο την υφιστάμενη διαστρωμάτωση όσο και τις ανισότητες. Το συγκεκριμένο τονίζει ότι κανένα σχολικό πρόγραμμα δε δύναται να τροποποιήσει από μόνο του τα πράγματα ανεξάρτητα από την άρτια θεωρητική τεκμηρίωσή του και την πρακτική εφαρμογή του. Ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει το πεδίο, καθώς και μια ευκαιρία αναφορικά με αλλαγές «οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσεως», ώστε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στην «πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας» (Μάρκου, 2004: 95).

Το σχολείο<sup>80</sup>, λοιπόν, αποτελεί ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό σύστημα, το οποίο μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας της μάθησης (process), η οποία είναι διαρκής και αδιάκοπη, επιτυγχάνει να μεταδώσει στους μαθητές ιδεατούς στόχους και ιδανικά, τα οποία όλοι οι άνθρωποι επιθυμούν, αλλά είναι αδύνατο να τα αποκτήσουν πλήρως (Banks, 2010: 8). Επιπλέον, το σχολείο<sup>81</sup>, βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα, ώστε να διεκδικήσουν ιδέες και αξίες, όπως αυτές της ισότητας, της ελευθερίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Γκόβαρης, 2009: 7). Άλλωστε, ο ρόλος της εκπαίδευσης θα παραμένει νευραλγικός σε κάθε κοινωνία, γιατί ο ρατσισμός και οι διακρίσεις εναντίον του διαφορετικού θα υφίστανται, πάντα,

---

<sup>80</sup> Σύμφωνα με τον Cummins (2005: 284), το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα χρήζει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη όχι μόνο δίγλωσσων ή πολύγλωσσων δεξιοτήτων, αλλά και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (intercultural sensitivity) για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Συνάμα, οφείλει να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσει τους μαθητές, αφενός, να αποφοιτήσουν με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα και, αφετέρου, να ευαισθητοποιηθούν και να ενδιαφερθούν για το γενικό κοινωνικό καλό.

<sup>81</sup> Το σχολείο ως δημοκρατικός θεσμός οφείλει, αφενός, να προσφέρει τις ίδιες γνώσεις στους μαθητές χωρίς να θέτει διαχωριστικές γραμμές και, αφετέρου, να υιοθετεί ένα ενιαίο σχολικό πρόγραμμα, το οποίο δύναται να καλλιεργεί ενιαία συνείδηση στους πολίτες της ίδιας κοινωνίας (Γκότοβος, 2002: 48).

αλλά θα αλλάζουν μορφή (Banks, 2010: 8). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει ενισχυτικό ρόλο στην επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διότι η συμμετοχή των γονιών στη ζωή των παιδιών τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, εφόσον αποτελεί την πρώτη συλλογικότητα εντός της οποίας τα παιδιά από τα πρώτα τους βήματα μαθαίνουν τη διαφορετικότητα των αξιών και των πολιτισμών (McGee Banks, 2010: 419).

### 3.2 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η Ελλάδα από χώρα εξαγωγής μεταναστών έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Συνεπώς, ο θεσμός της ελληνικής εκπαίδευσης καλείται, σε συνθήκες «αυξημένης ετερογένειας» του μαθητικού πληθυσμού (Γκόβαρης, 2013β: 18-19) να δώσει ουσιαστική λύση στο ζήτημα της ένταξης της πολιτισμικής ετερότητας διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον πολιτισμικού πλουραλισμού και ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών και να μην αντιμετωπίζει τους συγκεκριμένους μαθητές ως «ελλειμματικούς» οδηγώντας τους στη «σχολική αποτυχία και στην κοινωνική περιθωριοποίηση» (Παρθένης, 2011: 246-250). Εξάλλου, η κάθε μορφή ετερότητας αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς μας και, για αυτόν τον λόγο, η ελληνική κοινωνία οφείλει να αναγνωρίσει ισότιμα τις ταυτότητες, οι οποίες έχουν «πολλαπλές αναφορές» από διαφορετικές πολιτισμικές συλλογικότητες (Γκόβαρης, 2013β: 18-19). Οι ατομικές ταυτότητες, λοιπόν, «τελούν υπό διαπραγμάτευση» και εξελίσσονται μέσα από τις σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Γκόβαρης, 2013β: 20). Οι μαθητές, όμως, δε λογίζονται μόνο ως μέλη μιας διαφορετικής πολιτισμικής συλλογικότητας, αλλά και ως «συνδημιουργοί πολιτισμού». Στην εν λόγω περίπτωση, η έννοια της συμμετοχής<sup>82</sup> υπό το καθεστώς της ετερότητας μετουσιώνει την έννοια της προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο με την διαφορετική, ατομική, πολιτισμική οπτική του κάθε πολίτη, με απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση ενός «κοινού και

---

<sup>82</sup> Ο Γκόβαρης (2013β: 20-21) αναπτύσσει την έννοια της συμμετοχής στον πολιτισμό ως την ενεργή συμμετοχή κάθε ατόμου στη διαδικασία νοηματοδότησης πολιτισμικών συμβόλων, προκειμένου να περιλαμβάνει την ξεχωριστή ατομική του εμπειρία, τα ενδιαφέροντά του και τη νέα οπτική, με την οποία βιώνει τη συμμετοχή του στην κοινωνία. Ο «διαφορετικός», δηλαδή ο πολίτης που προέρχεται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον από εμάς, μέσω της απόδοσης των δικών του πολιτισμικών συμβόλων, συμβάλλει στην εξέλιξη ενός γενικότερου πολιτισμικού περιβάλλοντος, της υπερπολιτισμικότητας, εντός της οποίας όχι μόνο γίνονται αποδεκτοί, αλλά και συνυπάρχουν αρμονικά όλοι οι πολιτισμοί.



ανοιχτού ορίζοντα πολιτισμικής αναφοράς για όλους». Μάλιστα, η «συγκρότηση των επιμέρους πολιτισμών φέρει γνωρίσματα υπερπολιτισμικότητας» (Γκόβαρης, 2013β: 20-21). Κατά συνέπεια, επιβάλλεται η εφαρμογή ενός κοινού πολιτισμικού κώδικα υπό την οπτική του σεβασμού της ποικιλίας των πολιτισμών και της ελευθερίας, ώστε οι πολίτες να συμβιώνουν σε καθεστώς πολιτισμικής «αρμονίας», η οποία αποτελεί κομμάτι της σύγχρονης φιλελεύθερης δημοκρατικής κοινωνίας τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό περιβάλλον (Γκότοβος, 2001: 121).

Η Ελλάδα ως χώρα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και της ευρύτερης παγκόσμιας κοινότητας, βασισμένη στη νομοθεσία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οφείλει να προχωρήσει στην ανακατασκευή του οικοδομήματος της εκπαίδευσης, προκειμένου να μεταδοθούν στους μελλοντικούς της πολίτες οι αρχές «της ελευθερίας, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας». Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μελλοντικοί πολίτες δύνανται να συμμετάσχουν σε μια συλλογική προσπάθεια μετασχηματισμού των θεσμών της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθεί κάθε μορφή παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών (Πανταζής, 2011: 154).

Μάλιστα, ο Γκότοβος (2002: 3-8) διακρίνει δύο μοντέλα και την αντίστοιχη φιλοσοφική θεωρία όσον αφορά τη διαπολιτισμική παιδαγωγική όχι μόνο στο διεθνές αλλά και στο ελληνικό επιστημονικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μοντέλο αποδέχεται την ταυτόχρονη συνύπαρξη πολιτισμών σε μια κοινωνία με την ικανότητα διατήρησης της ετερότητας. Στο σχολικό περιβάλλον, ο κάθε μαθητής αποτελεί φορέα της πολιτισμικής συλλογικότητας από την οποία προέρχεται και «αλληλοεπιδρά» με τους υπόλοιπους μαθητές μέσω της «όσμωσης». Μάλιστα, σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο συνυπάρχουν πολλές διαφορετικές και παράλληλες πολιτισμικές κοινότητες. Συνάμα, σε ό, τι αφορά το δεύτερο μοντέλο αρκεί να υπογραμμιστεί ότι έχει ως επίκεντρο τον μαθητή ως ατομική οντότητα, ο οποίος διακρίνεται από το γνωστικό κεφάλαιο, το οποίο αποκτά κατά τη διάρκεια της φοίτησής του, δηλαδή το «μορφωτικό κεφάλαιο», το οποίο και δύναται να αξιοποιεί στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την εν λόγω επιστημονική θεωρία, όλες οι διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες συμβιώνουν αρμονικά στην ίδια κοινωνία. Στο σημείο αυτό, χρήζει να υπογραμμιστεί ότι, κατά τη διάρκεια της ιστορίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι θεσμικές αλλαγές αποτελούν «δάνεια από παγκόσμια μοντέλα» (Μάρκου, 2010: 92). Πιο συγκεκριμένα, η ελληνική πολιτεία

από τη δεκαετία του 1970 και μέχρι και το 1996 προχώρησε στην υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών, προκειμένου να επιτύχει την ένταξη μαθητών σε καθεστώς ετερότητας, λαμβάνοντας ειδική μέριμνα όχι μόνο για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και για τους Ρομά, καθώς και τους μαθητές με καταγωγή από τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης (Νικολάου, 2008: 39-40). Μάλιστα, τις πρώτες δύο δεκαετίες, σε ό, τι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας ως προς τη διαχείριση της ετερότητας, στα ελληνικά σχολεία εφαρμόζεται η «αντισταθμιστική-αφομοιωτική» εκπαιδευτική πολιτική κατά την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζονται με τη λογική του «ελλείμματος». Σε αυτό το πλαίσιο, αφενός, το πρόβλημα της διαφορετικότητας και της κατανόησης των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία είναι διαθέσιμα αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα και, αφετέρου, η χαμηλή σχολική επίδοση νοούνται ως αποκλειστικά προβλήματα των εν λόγω μαθητών, οι οποίοι στερούνται ουσιαστικά το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής τους στην εκπαίδευση, εφόσον αδυνατούν να κάνουν χρήση τόσο των εμπειριών όσο και του μορφωτικού κεφαλαίου, τα οποία απέκτησαν στη χώρα προέλευσής τους (Δαμανάκης, 2005: 61-77). Η χώρα μας, λοιπόν, στο παρελθόν, δεν κατάφερε να διαμορφώσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον αναφορικά με την «υλικοτεχνική» της υποδομή, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το «εκπαιδευτικό υλικό», προκειμένου να διαχειριστεί μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την πληθώρα των αλλοδαπών μαθητών (Ευαγγέλου, 2007: 173).

Παρόλο αυτά, με την πάροδο του χρόνου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προχώρησε σε θεσμικές αλλαγές σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας σημειώνοντας σημαντικά βήματα προς την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης στην εκπαίδευση. Μάλιστα, ορισμένες από τις εν λόγω αλλαγές είναι οι ακόλουθες (Markou & Parthenis, 2015: 183):

- Ο σχεδιασμός εκ νέου των Α.Π.Σ. σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Η αποδοχή του χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην καθημερινότητα των Ελλήνων.
- Η ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας των ελληνικών σχολείων με σχολεία του εξωτερικού.
- Η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικότητας στα προγράμματα σπουδών των ελληνικών ΑΕΙ και η διοργάνωση σεμιναριακών κύκλων στην Πρωτοβάθμια

και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και προγραμμάτων διαπολιτισμικότητας.

- Η λήψη προληπτικών μέτρων σε όλα τα ελληνικά σχολεία τόσο για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών και την πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης όσο και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή.

### 3.3 Το Σχολικό Εγχειρίδιο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Το σχολικό εγχειρίδιο συνιστά ένα από τα μέσα διδασκαλίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, στην ειδική επιστήμη και την Ειδική Διδακτική, στη σχολική πραγματικότητα και την κοινή γνώμη. Το σχολικό εγχειρίδιο, λοιπόν, ως μέσο διδασκαλίας έχει τη μορφή βιβλίου, το οποίο αξιοποιείται από το μέρος του μαθητή, αφού εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Βέβαια, το σχολικό εγχειρίδιο, αφενός, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Α.Π.Σ. αναφορικά με τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος, η οποία αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας σε μια τάξη μιας ορισμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και, αφετέρου, είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσει τόσο τον διδάσκοντα κατά τη διδασκαλία όσο και τον μαθητή κατά τη μάθησή του στο σχολείο και στο σπίτι (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 199). Το σχολικό εγχειρίδιο, τα οποίο συνιστά ένα φυσικό προϊόν του Α.Π.Σ., καθώς και μια αλληλένδετη διαδικασία με αυτό, πρέπει να στηρίζεται σε σύγχρονα πορίσματα της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης σε ό, τι αφορά το περιεχόμενο, τη μορφή, τη δομή και τον σχεδιασμό του (Φλουρής, 2010: 167). Μάλιστα, στην Ελλάδα ισχύει ο θεσμός του «ενός» και όχι του λεγόμενου «πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου», αφού η διδακτική ισχύ που αποκτά το βιβλίο, το οποίο ορίζεται σε κάθε μάθημα από το Υπουργείο Παιδείας, είναι πολύ μεγάλη, διότι το περιεχόμενό του απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές της χώρας (Μπίκος, 2016: 87).

Σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2007: 662) ως σχολικό εγχειρίδιο εννοείται ένα βιβλίο, το οποίο χρησιμοποιείται επί το πλείστον από τους μαθητές, καθώς και από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, το οποίο παρουσιάζει σε όλο και περισσότερες περιπτώσεις τη μορφή ενός πακέτου βιβλίων. Κατά τους Καψάλη & Χαραλάμπους (2007: 285), το εν λόγω πακέτο βιβλίων συνιστάται από: α)

το βασικό σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο αξιοποιείται, κυρίως, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, β) το βιβλίο του δασκάλου, το οποίο παρέχει ουσιώδεις μεθοδολογικές αρχές, καθώς και επιμέρους οδηγίες και υποδείξεις σε ό, τι αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας, γ) το βιβλίο του μαθητή, το οποίο περιλαμβάνει ποικίλες εργασίες, ασκήσεις και δραστηριότητες για επεξεργασία από τον ίδιο τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και δ) το βιβλίο αναφοράς, δηλαδή το λεξικό, το ανθολόγιο κ.τ.λ., το οποίο λειτουργεί συνοδευτικά με τα υπόλοιπα και αξιοποιείται επικουρικά, όταν προκύψει ανάγκη.

Κατά τα τελευταία χρόνια, το «πιο συχνόχρηστο και το «πιο συνηθισμένο μέσο διδασκαλίας» είναι το διδακτικό εγχειρίδιο. Βέβαια, σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, το διδακτικό εγχειρίδιο συνιστούσε τη μοναδική πηγή γνώσης και, κατά συνέπεια, ο στόχος της διδασκαλίας ήταν «η εκμάθηση (ή καλύτερα η αποστήθιση) του εγχειριδίου και όχι η δημιουργική κατάκτησή του υλικού που περιλαμβανόταν σε αυτό». Οι σύγχρονοι μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας, όμως, αντιμετωπίζουν το διδακτικό εγχειρίδιο «ως μια από τις πηγές παροχής υλικού», η οποία είναι η κυριότερη, αλλά όχι η μοναδική<sup>83</sup>. Κατά συνέπεια, το περιεχόμενό του χρήζει να ανανεώνεται, συνεχώς, με πρόσθετο γλωσσικό υλικό<sup>84</sup>, το οποίο, αφενός, θα πρέπει να είναι αυθεντικό και, αφετέρου να προέρχεται από διάφορες πηγές (Μήτσης, 2000: 215). Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2004: 1), το σχολικό βιβλίο<sup>85</sup> όχι μόνο συνιστά ένα από τα παλαιότερα, αλλά και εκλαμβάνεται, ακόμη και σήμερα, ως ένα από τα σημαντικότερα μέσα τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Βέβαια, κατά τους Σπανό & Μιχάλη (2012: 105-106), το σχολικό εγχειρίδιο δε συνιστά τον

<sup>83</sup> Σύμφωνα με τον Μήτση (2000: 218), κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιεί, εκτός από το διδακτικό εγχειρίδιο, «πρόσθετο αυθεντικό υλικό», του οποίου τόσο η συχνότητα και ο τρόπος χρήσης όσο και η ποσότητά του εξαρτάται από πλήθος παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγεται και ο τύπος του αξιοποιούμενου γλωσσικού εγχειριδίου κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

<sup>84</sup> Το πρόσθετο διδακτικό υλικό, το οποίο δύναται να χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, διακρίνεται σε α) αυθεντικό υλικό, το οποίο νοείται κάθε είδους γλωσσικό προϊόν ή προφορικό ή γραπτό κείμενο, το οποίο αποτελεί απόρροια αυθεντικής επικοινωνίας, έχει διαμορφωθεί σε συγκεκριμένο καταστασιακό περιβάλλον και αποσκοπεί να φέρει εις πέρας «συγκεκριμένες λειτουργικές ανάγκες της γλωσσικής κοινότητας», β) υλικό, το οποίο, αφενός, κατασκευάζεται από τον διδάσκοντα και, αφετέρου, προορίζεται να αξιοποιηθεί στην τάξη, ώστε να υλοποιήσει τους στόχους της διδακτικής ενότητας και γ) υλικό, το οποίο κατασκευάζεται από τους μαθητές, στο πλαίσιο ποικίλων γλωσσικών ασκήσεων ή εργασιών, οι οποίες, αφενός, τους έχουν ανατεθεί σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο στην τάξη και, αφετέρου, θεωρούνται αξιόλογες από το σύνολο της τάξης (Μήτσης, 2004: 230-231, 235, 236).

<sup>85</sup> Το βιβλίο συνιστά ανέκαθεν «το σημαντικότερο διδακτικό μέσο και μέσο μάθησης του εκπαιδευτικού συστήματος της Δόσης» (Μπίκος, 2016: 87).

αποκλειστικό φορέα του διδακτικού υλικού, διότι στις μέρες μας κυκλοφορούν ευρέως «οδηγίες, βιβλία του δασκάλου, εποπτικά και βοηθητικά εργαλεία, καθώς αναπτύσσεται και η εκπαιδευτική τεχνολογία». Αδιαμφισβήτητα, όμως, συνιστά το βασικό μέσο παρουσίασης του διδακτικού υλικού, με το οποίο ασχολείται ο μαθητής τον περισσότερο χρόνο της σχολικής ζωής του. Σύμφωνα με τους Μπονίδη & Χοντολίδου (1997: 188), τα σχολικά εγχειρίδια συνιστούν «ένα πολιτικό, πληροφοριακό και παιδαγωγικό μέσο (*politicum, informatorium και pedagogicum*), προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών».

Κατά τον Χαραλάμπους (2007: 662-663), τα σχολικά εγχειρίδια παράγονται και χρησιμοποιούνται βάση των Α.Π.Σ. και για αυτόν τον λόγο, αφενός, προσπαθούν να αντεπεξέρχονται απόλυτα στις προδιαγραφές των τελευταίων και να καλύπτουν εντελώς την ύλη διδασκαλίας και, αφετέρου, η «σχέση τους με τα Α.Π.Σ. συνιστά κριτήριο για την αξιολόγησή τους». Για αυτόν τον λόγο, η περιεκτικότερη απάντηση στο ερώτημα «τι είναι σχολικό εγχειρίδιο», είναι ότι συνιστά «υλοποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα». Συνεπώς, τα σχολικά εγχειρίδια «επιλέγουν και δομούν κατάλληλα την ύλη διδασκαλίας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελούν την ορατή πλευρά του αθέατου Α.Π.Σ. μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τους Σπανό & Μιχάλη (2012: 100), η συγγραφή του διδακτικού βιβλίου αντεπεξέρχεται στο αίτημα για την πραγματοποίηση του Α.Π.Σ. μέσω της κατάλληλης δόμησης έκαστου γνωστικού αντικειμένου, εφόσον τόσο οι σκοποί και οι στόχοι των μαθημάτων όσο και οι συνεταγμένες του διδακτικού υλικού καθορίζονται από το Α.Π.Σ.

Κατά συνέπεια, τα σχολικά εγχειρίδια «δίνουν ζωή» στα Α.Π.Σ. και συνιστούν το αποτέλεσμα μιας «τεχνολογικής διαδικασίας» βάση της οποίας συγκεκριμενοποιείται και ερμηνεύεται το περιεχόμενο των Α.Π.Σ. και διαρθρώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετείται τόσο η διδασκαλία όσο και η μάθηση. Μάλιστα, τα σχολικά εγχειρίδια καθορίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό και σε μεγαλύτερη έκταση την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συγκριτικά με τα Α.Π.Σ., διότι «α) τα σχολικά εγχειρίδια θέτουν σε λειτουργία και εφαρμογή τα Αναλυτικά Προγράμματα και, κατ' αυτόν τον τρόπο, όχι, απλώς, συγκαθορίζουν αλλά και ιεραρχούν τους σκοπούς της διδασκαλίας, β) επηρεάζουν τις αποφάσεις τις σχετικές με την επιλογή, τη σημασία και την ακολουθία της διδακτέας ύλης (θέματα, περιεχόμενα, δεξιότητες κ.λ.π.), γ) επηρεάζουν την επιλογή της διδακτικής μεθόδου, τις φάσεις διδασκαλίας (εισαγωγή, ασκήσεις, εφαρμογή, μετάβαση της μάθησης

κ.λ.π.), τις κοινωνικές μορφές της διδασκαλίας (μετωπική διδασκαλία, ατομική εργασία, ομαδική εργασία κ.λ.π.) και, γενικότερα, τη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών, δ) καθορίζουν την επιλογή και τη χρήση άλλων μέσων διδασκαλίας (π.χ. κασέτες, πίνακας, διαφάνειες, βιβλίο αναφοράς κ.λ.π.) και ε) καθορίζουν τους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν και τον τρόπο με τον οποίο θα αποτιμηθεί η επίτευξή τους» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 276-277).

Το σχολικό εγχειρίδιο, όταν διαθέτει «*διδασκτική καταλληλότητα*<sup>86</sup>, καλή οργάνωση της ύλης και συνοχή, σαφήνεια της επιχειρηματολογίας και της γλωσσικής διατύπωσης» (Ξωχέλλης, 2009: 30) λαμβάνει υποστηρικτικό ρόλο σε ό, τι αφορά την εφαρμογή του Α.Π.Σ. (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2009: 23). Σύμφωνα με τη Φουντοπούλου (1995: 47), όμως, «*αν η σχέση του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού εγχειριδίου δε λειτουργεί σωστά και αν, κυρίως, δεν υπάρχει συντονισμός ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, τότε δύσκολα μπορούμε να μιλάμε για πραγμάτωση των σκοπών και στόχων του αναλυτικού προγράμματος και, επομένως, ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*». Μάλιστα, το διδακτικό βιβλίο δύναται να αποτελεί έναυσμα σε ό, τι αφορά τη δημιουργική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου, εφόσον λαμβάνει υπόψη τόσο την ταυτότητα του μαθητή, καθώς και την ποιότητα και τις χρονικές δεσμεύσεις του δασκάλου, όσο και τις συνθήκες και τις δυνατότητες, τις οποίες παρέχει το σχολικό περιβάλλον (Σπανός & Μιχάλης, 2012: 106).

Συμπληρωματικά με τα προαναφερθέντα, στο σημείο αυτό χρήζει να επισημανθεί ότι ο ρόλος<sup>87</sup> των διδακτικών εγχειριδίων είναι πολλαπλός, διότι συμβάλλει στην ενίσχυση της γνώσης των μαθητών, διαμορφώνει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της «μάθησης», επικουρεί τόσο στην «ιδεολογική κοινωνικοποίηση» των μαθητών όσο και στη «γνωστική, μαθησιακή, διδακτική λειτουργία» της εκπαίδευσης και λαμβάνει «διαμεσολαβητικό ρόλο» στη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2006: 60-64). Μάλιστα, σύμφωνα με τη βασική διδακτική αρχή της διαμεσολάβησης, το σχολικό εγχειρίδιο, εκτός από τη βασική λειτουργία του, η οποία είναι η εφαρμογή

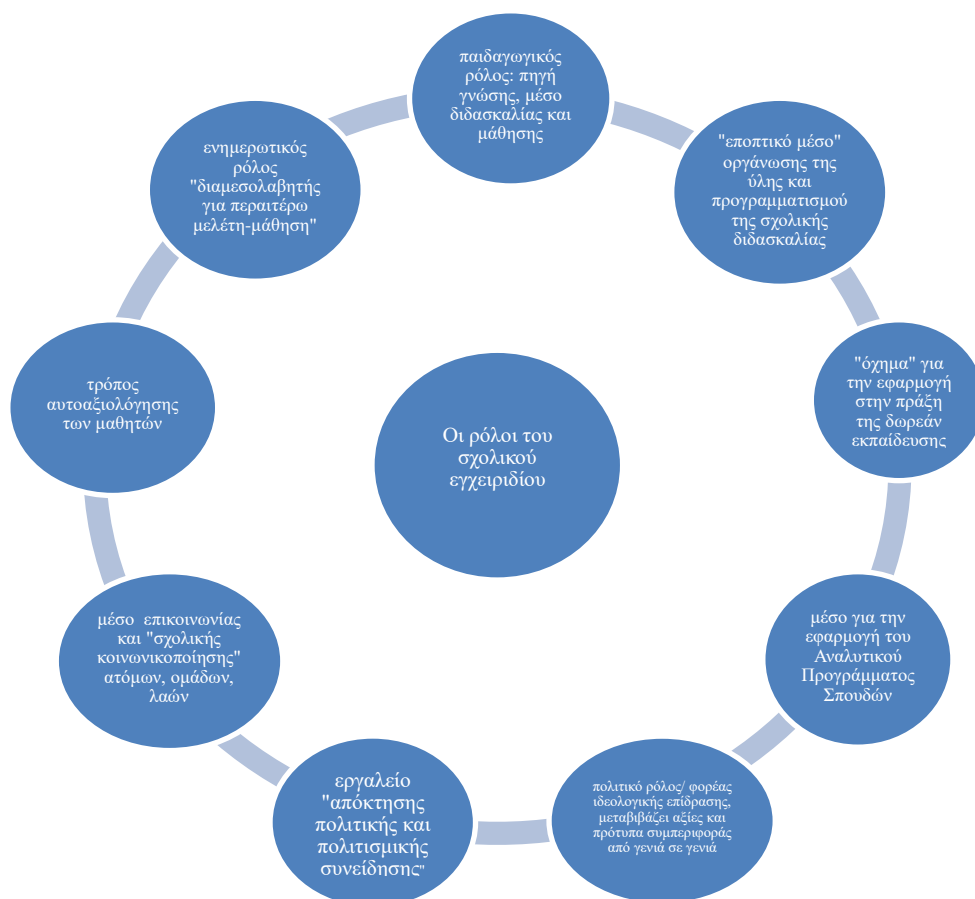
---

<sup>86</sup> Παράλληλα, η διδακτική καταλληλότητα ενός σχολικού βιβλίου κρίνεται, όταν ο εκπαιδευτικός χρόνος, όπως προβλέπεται στο Α.Π.Σ., επαρκεί για να διδαχθεί η εκπαιδευτική ύλη και το περιεχόμενο του βιβλίου αυτού (Ξωχέλλης, 2009: 30).

<sup>87</sup> Ο ρόλος του αποτελεί αντικείμενο έρευνας τα τελευταία χρόνια, εφόσον αποτελεί ενημερωτικό, πολιτικό και παιδαγωγικό μέσο (Αραβανή, 2019: 11-25).

του Α.Π.Σ., αποτελεί τόσο «μέσο διάδοσης, κουλτούρας, αξιών και στάσεων ζωής» στους μαθητές (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2009: 24) όσο και «πρότυπο συμπεριφοράς», διότι «καλλιεργεί στάσεις σε ό, τι αφορά την επικοινωνία» σε διατομικό, ομαδικό και παγκόσμιο επίπεδο», καθώς και «μέρος της διαδικασίας της σχολικής κοινωνικοποίησης» (Ξωχέλλης, 2009: 31). Τα διδακτικά εγχειρίδια, λοιπόν, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο «α) στο γνωστικό περιεχόμενο της διδασκαλίας, β) στη μορφή της διδασκαλίας, γ) στη διαδικασία της μάθησης και δ) στην ιδεολογική κοινωνικοποίηση (στάσεις, αξίες, ιδεολογία κ.τ.λ.) των μαθητών» (Ματσαγούρας, 2006: 61). Μάλιστα, οι βασικές λειτουργίες<sup>88</sup> του σχολικού εγχειριδίου, όπως τις επισημαίνει ο Ξωχέλλης (2009: 27-31) και η Αραβανή (2019: 1 1-25), αποδίδονται σχηματικά ως εξής:

**Σχήμα 1: Οι Ρόλοι του Σχολικού Βιβλίου**



<sup>88</sup> Το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί λειτουργίες, οι οποίες δεν είναι μόνο σκόπιμες, αλλά και λανθάνουσες, εφόσον μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο μεταφέρονται στους διδασκόμενους μηνύματα, τα οποία δεν περιέχονται στους στόχους των συγγραφέων (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013: 186).

Σύμφωνα με τον Σπανό (1991: 388), «το διδακτικό βιβλίο επιλέγει και διατάσσει, οργανώνει και διατυπώνει τα γνωστικά υλικά με τον κατάλληλο τρόπο, χωρίς να στερεί από τον δάσκαλο τη δυνατότητα επιλογής και από τον μαθητή τη δυνατότητα για μια ουσιαστική συμμετοχή στη μάθηση και στη ζωή». Κατά την Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (2009: 23), η διαδικασία της απόκτησης γνώσης για τους μαθητές πρέπει να εκλαμβάνεται ως «βίωμα, εμπειρία και ζωή» και όχι μόνο ως στείρα απόκτηση γνώσεων που είναι μετέπειτα ανεφάρμοστες σε πρακτικό επίπεδο. Συνεπώς, το γλωσσικό εγχειρίδιο ως μέσο υλοποίησης του Α.Π.Σ. από το μέρος του διδάσκοντος δεν πρέπει να στερεί τον τελευταίο από την αυτενέργεια, καθώς και την ανάληψη πρωτοβουλιών και επιλογών εν γένει στο εκπαιδευτικό του έργο.

Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό σχολείο της ελληνικής εκπαίδευσης βάση των αρχών που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον Νόμο 2413 του 1996, οφείλει να διαμορφώνει κατάλληλα τόσο τη μέθοδο διδασκαλίας όσο και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, προκειμένου να διασφαλίζουν τη μάθηση, τη γνώση και την επικοινωνία προς όλους τους μαθητές (Γλένη, 2011: 132). Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση θεωρεί τη διαμόρφωση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων ως σημαντικό μέσο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Προς αυτήν την κατεύθυνση, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων πρέπει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενημερώνει τους μαθητές για την ποικιλία των πολιτισμών, να εμπνέει τον απαραίτητο σεβασμό στο «πολιτιστικό παρελθόν» των λαών και, τελικά, να ενώνει τους πολίτες και όχι να τους διαχωρίζει. Μάλιστα, τα εν λόγω στοιχεία δύνανται να συμβάλλουν στην «ειρηνική συνύπαρξη» των λαών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Ξωχέλλης, 2009: 34). Μέσω της πολιτισμικής ετερότητας, όπως παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια, οι μαθητές ανακαλύπτουν τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία της μάθησης ερμηνεύεται ως μια ευκαιρία ανακάλυψης της ετερότητας και του πολιτισμικού εμπλουτισμού σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Συνεπώς, οι πολιτισμικές διαφορές δεν εξαλείφονται αλλά ερμηνεύονται εντός ενός διαφορετικού πλαισίου και αποκτούν μια θετική δυναμική (Auerhheimer, 2009: 18-20). Προς αυτή την κατεύθυνση, στο πλαίσιο της σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να εμπλουτιστεί ως προς το περιεχόμενό του με πληροφοριακό υλικό από τα ήθη και τα έθιμα άλλων λαών, γεγονός που θα



συμβάλλει στην «καλλιέργεια της ανεκτικότητας και του σεβασμού στο διαφορετικό» (Παρθένης, 2011: 249).

Κατά συνέπεια, το σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να εναρμονίζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους της παγκόσμιας κοινωνίας, να προσφέρει ουσιαστικές γνώσεις στους μαθητές για τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τους προετοιμάζει, ώστε να αναλάβουν ενεργό δράση για τη διεκδίκησή τους. Οι τρεις εκπαιδευτικοί στόχοι, τους οποίους πρέπει να περιλαμβάνουν τα σχολικά εγχειρίδια ως αναπόσπαστα κομμάτια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η «γνώση, η αξιολόγηση και η δράση» (Πανταζής, 2011: 153). Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής οι μαθητές αποκτούν κριτική ικανότητα τόσο απέναντι στην ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης όσο και απέναντι στον εθνικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής και, ταυτόχρονα, διερευνούν «την πολυπλοκότητα των διασυνδέσεων, τα κενά και τις ασυμφωνίες ανάμεσα στις δικές τους ταυτότητες και αυτές των άλλων». Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές εκπαιδεύονται, προκειμένου να λειτουργούν ως πολίτες εντός της δικής τους κουλτούρας και, συνάμα, να στέκονται και ως κριτές έξω από αυτήν (Μάρκου, 2011: 37-43).

### 3.3.1 Τα Γλωσσικά Εγχειρίδια στη Βαθμίδα του Γυμνασίου

Το 2006 τέθηκαν σε κυκλοφορία και διανεμήθηκαν στους μαθητές τα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, των οποίων τόσο ο σχεδιασμός όσο και η συγγραφή τους στηρίχτηκε στις αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Α.Π.Σ. του 2003 (Σπανός & Μιχάλης, 2012: 156). Πιο αναλυτικά, τα εν λόγω εγχειρίδια με τον τίτλο «Νέα Ελληνική Γλώσσα» για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας<sup>89</sup> » για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου αποτελούνται από το Βιβλίο του Μαθητή<sup>90</sup>, το Τετράδιο Εργασιών<sup>91</sup>,

---

<sup>89</sup> Το μάθημα της γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφενός, επειδή αποτελεί το μέσο μετάδοσης «ιδεών και μηνυμάτων», και, αφετέρου, επειδή «η γνώση προσλαμβάνεται με όχημα τη γλώσσα». Μάλιστα, η κατανόηση και η σωστή εκπαίδευση στη γλώσσα επηρεάζει τις τρεις βασικές λειτουργίες του σχολείου, τη «μετάδοση γνώσεων, την «κανονιστική» και την «επιλεκτική» λειτουργία», δηλαδή τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο λειτουργεί ένα σχολείο και καταμερίζονται οι λειτουργίες του κατά το Α.Π.Σ. (Νικολάου, 2011: 188).

<sup>90</sup> Τα Βιβλία του Μαθητή για το γλωσσικό μάθημα σε έκαστη τάξη στη βαθμίδα του Γυμνασίου είναι τα εξής τρία:  
Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

καθώς και το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού<sup>92</sup>. Μάλιστα, και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου συμπληρωματικά με τα προαναφερθέντα βιβλία λειτουργούν ως άμεσα βιβλία αναφοράς η Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου<sup>93</sup>, το Ερμηνευτικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Α', Β', Γ' Γυμνασίου<sup>94</sup> και το Συντακτικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β' και Γ' Γυμνασίου<sup>95</sup>.

Σε ό, τι αφορά τα Βιβλία των Μαθητών χρήζει να υπογραμμιστεί ότι περιέχουν αυτοτελείς ενότητες, οι οποίες πραγματεύονται συγκεκριμένο θέμα. Τα θέματα που θίγουν αφορούν τις σχέσεις των μαθητών τόσο με την οικογένεια και τους φίλους όσο και με την κοινωνία. Το Βιβλίο του Μαθητή της Α' Γυμνασίου αποτελείται από δέκα ενότητες και η θεματολογία του αφορά «τον μαθητή ως άτομο» (Κατσαρού κ.ά., 2006γ: 8). Πιο συγκεκριμένα οι ενότητές του είναι οι εξής: 1<sup>η</sup> ενότητα: Οι πρώτες μέρες σε ένα σχολείο, 2<sup>η</sup> ενότητα: Επικοινωνία στο σχολείο, 3<sup>η</sup> ενότητα: Ταξίδι στον κόσμο της φύσης, 4<sup>η</sup> ενότητα: Φροντίζω τη διατροφή και την υγεία μου, 5<sup>η</sup> ενότητα: Γνωρίζω τον μαγικό κόσμο του θεάτρου και του

---

Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

<sup>91</sup> Τα Τετράδια Εργασιών για το γλωσσικό μάθημα σε έκαστη τάξη στη βαθμίδα του Γυμνασίου είναι τα εξής τρία:

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

<sup>92</sup> Τα Βιβλία του Εκπαιδευτικού για το γλωσσικό μάθημα σε έκαστη τάξη στη βαθμίδα του Γυμνασίου είναι τα εξής τρία:

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

<sup>93</sup> Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2009). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

<sup>94</sup> Γαβρηλίδου, Μ., Λαμπροπούλου, Π. & Αγγελάκος, Κ. (2007). *Ερμηνευτικό Λεξικό Νέας Ελληνικής, Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

<sup>95</sup> Καρανικόλας, Α., Σπυρόπουλος, Η., Αγγελίδου, Δ., Βετσοπούλου, Μ., Γρηγοριάδης, Ν., Κάνδρος, Π., Καρπούζα, Δ., Λανάρης, Ε., Μουμτζάκης, Α., Τομπαΐδης, Δ. & Τσολάκης, Χ. (2003). *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής Α', Β' και Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

κινηματογράφου, 6<sup>η</sup> ενότητα: Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου, 7<sup>η</sup> ενότητα: Ο κόσμος μέσα από την οθόνη-εικόνα, 8<sup>η</sup> ενότητα: Αθλητισμός και Ολυμπιακοί Αγώνες: Παρακολουθώ και συμμετέχω, 9<sup>η</sup> ενότητα: Ανακαλύπτω τη μαγεία της γνώσης και 10<sup>η</sup> ενότητα: Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό μου.

Το Βιβλίο του Μαθητή της Β΄ Γυμνασίου συγκροτείται από εννέα ενότητες και η θεματολογία του σχετίζεται με «τον μαθητή ως μέλος μιας κοινότητας» (Κατσαρού κ.ά., 2006γ: 8). Πιο αναλυτικά, οι ενότητές του είναι οι ακόλουθες: 1<sup>η</sup> ενότητα: Από τον τόπο μου σ' όλη την Ελλάδα (ταξίδια, περιηγήσεις, γνωριμίες με ανθρώπους, έθιμα-πολιτισμό), 2<sup>η</sup> ενότητα: Ζούμε με την οικογένεια, 3<sup>η</sup> ενότητα: Φίλοι για πάντα, 4<sup>η</sup> ενότητα: Το σχολείο στο χρόνο, 5<sup>η</sup> ενότητα: Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα, 6<sup>η</sup> ενότητα: Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές (ΜΜΕ, διαδίκτυο κτλ.), 7<sup>η</sup> ενότητα: Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής, 8<sup>η</sup> ενότητα: Συζητώντας για σύγχρονα κοινωνικά θέματα και 9<sup>η</sup> ενότητα: Ταξίδι στο μαγικό κόσμο του διαστήματος.

Το Βιβλίο του Μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου απαρτίζεται από οκτώ ενότητες και η θεματολογία του αφορά «τον μαθητή ως πολίτη της χώρας του και του κόσμου» (Κατσαρού κ.ά., 2006γ: 8). Ειδικότερα, οι ενότητές του είναι οι εξής: 1<sup>η</sup> ενότητα: Η Ελλάδα στον κόσμο, 2<sup>η</sup> ενότητα: Γλώσσα-Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου, 3<sup>η</sup> ενότητα: Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί, 4<sup>η</sup> ενότητα: Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες, 5<sup>η</sup> ενότητα: Ειρήνη-Πόλεμος, 6<sup>η</sup> ενότητα: Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών, 7<sup>η</sup> ενότητα: Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές και 8<sup>η</sup> ενότητα: Μπροστά στο μέλλον.

Έκαστη ενότητα του Βιβλίου του Μαθητή διακρίνεται σε πέντε ή έξι υποενότητες ανάλογα με τα προς εξέταση γλωσσικά φαινόμενα που περιλαμβάνει. Πιο αναλυτικά, η πρώτη υποενότητα απαρτίζεται από τρία ή τέσσερα εισαγωγικά κείμενα, τα οποία, αφενός, εισάγουν τους μαθητές στην υπό μελέτη θεματική έκαστης ενότητας και, αφετέρου, αξιοποιούνται για τη μελέτη των γλωσσικών φαινομένων. Μάλιστα, αυτά τα εισαγωγικά κείμενα «αποτελούν α) την αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό σχετικά με τη θεματική της ενότητας, για αυτό ακολουθούνται από απλές και σύντομες ερωτήσεις κατανόησης και β) την αφετηρία για την προσέγγιση των αντίστοιχων γλωσσικών φαινομένων που προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών» (Αγγελάκος κ.ά., 2006γ: 7). Τα εν λόγω κείμενα, τα οποία περιλαμβάνονται στο Βιβλίο του Μαθητή είναι αυθεντικά, καθώς «παρατίθενται είτε ακέραια κείμενα

είτε αποσπασματικά ευρύτερων κειμένων, που χαρακτηρίζονται από νοηματική αυτοτέλεια» (Κατσαρού κ.ά., 2006γ: 12). Μάλιστα, στα συγκεκριμένα κείμενα έγιναν ελάχιστες αλλαγές και μόνο όταν αυτό ήταν τελείως απαραίτητο. Στο σημείο αυτό χρήζει να επισημανθεί ότι ως κείμενο θεωρείται και το πολυτροπικό υλικό που χρησιμοποιείται στις θεματικές ενότητες του γλωσσικού εγχειριδίου, όπως τα σκίτσα, οι αφίσες, οι φωτογραφίες και οι γελοιογραφίες. Τα διάφορα είδη κειμένων αποσκοπούν να βοηθήσουν τους μαθητές, αφενός, να κατανοήσουν ότι καθένα από αυτά είναι χρήσιμο στην ανθρώπινη επικοινωνία και, αφετέρου, να ασκηθούν στην κριτική μελέτη τους (Αγγελάκος κ.ά., 2006α: 7). Οι μαθητές, λοιπόν, έρχονται σε επαφή με τη ζωντανή τους γλώσσα μέσω των κειμένων των εν λόγω γλωσσικών εγχειριδίων.

Στο δεύτερη υποενότητα επιδιώκεται η αναλυτική προσέγγιση και μελέτη προκαθορισμένων γλωσσικών φαινομένων. Προς αυτήν την κατεύθυνση λειτουργούν επικουρικά σύντομα συνοδευτικά κείμενα, τα οποία δύνανται τόσο να αναδείξουν διαφορετικές πτυχές της θεωρίας όσο και να συμβάλλουν στην εξάσκηση των μαθητών, με απώτερο στόχο την εμπέδωση σε βάθος των υπό μελέτη γλωσσικών φαινομένων από τους τελευταίους. Στην προκειμένη φάση, είναι απαραίτητο να αξιολογείται κατά τη διδασκαλία η Γραμματική Νέας Ελληνικής Α', Β', Γ' Γυμνασίου ως βιβλίο άμεσης αναφοράς.

Στην τρίτη υποενότητα τονίζεται η εξεύρεση λεξιλογίου από τους διδασκόμενους μέσα από τη μελέτη σύντομων κειμένων. Μάλιστα, το υπό μελέτη λεξιλόγιο συσχετίζεται άμεσα με έκαστη θεματική του γλωσσικού εγχειριδίου. Αρκεί να σημειωθεί ότι κύριο χαρακτηριστικό της παρούσας υποενότητας είναι ότι παρέχει πληθώρα ασκήσεων και δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών. Επιπλέον, απουσιάζουν οι λίστες λεξιλογίου, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν συστηματικά στη νοηματική κατανόηση των λέξεων με βάση το συγκεκριμένο τους (Κατσαρού κ.ά., 2006γ: 18). Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην παρούσα φάση, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να αξιολογείται τόσο το Τετράδιο Εργασιών του Μαθητή όσο και το Ερμηνευτικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Α', Β', Γ' Γυμνασίου (Γαβριηλίδου κ.ά., 2006γ: 8).

Στην τέταρτη υποενότητα υπάρχουν δραστηριότητες, οι οποίες ωθούν τους μαθητές στην παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Μάλιστα, τα δύο προαναφερόμενα είδη του λόγου αντιμετωπίζονται ισότιμα στο πλαίσιο της

γλωσσικής διδασκαλίας και, συνεπώς, οι μαθητές ασκούνται συνάμα και στα δύο. Βέβαια, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο. Πιο συγκεκριμένα, η προσοχή επικεντρώνεται στην οργάνωση του κειμένου των μαθητών, τη σύνταξή του, καθώς και την περαιτέρω πρωτοβουλία των μαθητών, ώστε να προβούν σε διορθώσεις και βελτιώσεις του παραγόμενου γραπτού λόγου.

Στην πέμπτη υποενότητα (συνήθως είναι η Ε, άλλοτε, όμως, είναι και η Δ ή ΣΤ ανάλογα με τον αριθμό των φαινομένων τα οποία αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στην εν λόγω ενότητα) αναφέρεται στις δραστηριότητες, οι οποίες προωθούν την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν προτεινόμενες διαθεματικές εργασίες, οι οποίες επιτρέπουν στην τάξη να χωριστεί σε ομάδες και να αντεπεξέλθει στην οργάνωση και σύνταξη ενός απλού σχεδίου εργασίας (project). Μάλιστα, η εν λόγω δραστηριότητα αποσκοπεί «να συνεργαστούν οι μαθητές στη συλλογή υλικού, στην οργάνωσή του, στην παραγωγή ποικίλων μορφών λόγου και στην παρουσίαση αυτού του υλικού στο άμεσο και ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον» (Γαβριηλίδου κ.ά., 2006γ: 8).

Στο τέλος της κάθε ενότητας υφίσταται ένας ανακεφαλαιωτικός πίνακας, ο οποίος αναφέρεται συνοπτικά στα διδαχθέντα γραμματικά φαινόμενα της συγκεκριμένης ενότητας. Μάλιστα, με τη συμπλήρωση των κενών του πίνακα με τις σωστές λέξεις ή φράσεις, οι μαθητές δύνανται να προβούν σε επανάληψη και αυτοαξιολόγηση σχετικά με τα γραμματικά φαινόμενα, τα οποία διδάχθηκαν. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι στο τέλος κάθε γλωσσικού εγχειριδίου υπάρχει γλωσσάρι και ευρετήριο όρων.

Παράλληλα με τα παραπάνω, αρκεί να επισημάνουμε ότι το Τετράδιο Εργασιών υιοθετεί τις ίδιες θεματικές ενότητες με το Βιβλίο του Μαθητή, καθώς και την ίδια διδακτική μεθοδολογία. Το εν λόγω τετράδιο περιλαμβάνει συμπληρωματικό υλικό, όπως κείμενα, ασκήσεις και δραστηριότητες, προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει σε βάθος και να εμπεδώσει όσα έμαθε στο Βιβλίο του Μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα του Τετραδίου είναι πολλά και ποικίλα, ώστε να παρασχεθεί η δυνατότητα στους καλούς μαθητές να εξασκηθούν σε πιο απαιτητικά πεδία όσο και στους αδύνατους μαθητές να καλύψουν τις μαθησιακές ελλείψεις τους. Επιπλέον, οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες του Τετραδίου, αφενός, ακολουθούν τη δομή των αντίστοιχων ενοτήτων του Βιβλίου του Μαθητή, αφετέρου, είναι

διαβαθμισμένης δυσκολίας και δεν απαιτούν μηχανιστική εφαρμογή κανόνων αλλά συνειδητοποίηση γλωσσικών δομών. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός δύναται να καταναίμει τις ασκήσεις στους μαθητές του με κριτήριο τις γλωσσικές ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους. Στο σημείο αυτό αρκεί να επισημανθεί ότι το Τετράδιο Εργασιών μέσω των πολλαπλών κειμένων και ασκήσεων δύναται να αποτελέσει «δειγματικό υλικό» για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, αφενός, θα επιλέξει από αυτό ό, τι επιθυμεί να αξιοποιήσει στο πλαίσιο της διδασκαλίας του και, αφετέρου, στηριζόμενος στο εν λόγω υλικό μπορεί να κατασκευάσει καινούργιες ασκήσεις για τη δική του τάξη, με αποτέλεσμα να καταστεί ο ίδιος «παραγωγός πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού» (Κατσαρού κ.ά., 2006γ: 20).

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Τηλεόραση, (Τηλεοπτικά) Διαφημιστικά Μηνύματα & Επαφή των Μαθητών με τις Τηλεοπτικές Διαφημίσεις

Στο τέταρτο κεφάλαιο ερευνάται ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) και δη της τηλεόρασης, καθώς και των (τηλεοπτικών) διαφημιστικών μηνυμάτων στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Εν συνεχεία, εξετάζεται τόσο η επαφή των μαθητών με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις όσο και η επεξεργασία και η κατανόηση των διαφημίσεων από αυτούς. Ακόμη, προσεγγίζονται, αφενός, οι «μαθητές ως ενεργοί καταναλωτές» και, αφετέρου, ο ρόλος της γονικής διαμεσολάβησης κατά την αλληλεπίδραση των διδασκόμενων με τα (τηλεοπτικά) διαφημιστικά μηνύματα.

#### 4.1 Η Παγκοσμιοποίηση ως Παράγοντας Πολιτισμικής Ομογενοποίησης στο Τηλεοπτικό Περιβάλλον

Στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον<sup>96</sup> ο νέος πολιτισμός της «πραγματικής εικονικότητας»<sup>97</sup> συναρτάται στενά από την Τεχνολογία και τα Δίκτυα (Νικολάου, 2011: 298). Σύμφωνα με τους Samovar et al. (2010: 2), η παγκοσμιοποίηση σχετίζεται με την εγγύτητα της επικοινωνίας (connectedness) μέσω της τεχνολογίας, καθώς και με την ευκολία μετάδοσης της πληροφορίας και δη της εικόνας μέσω των Μ.Μ.Ε. Κατά συνέπεια, ο πολίτης δύναται να επηρεαστεί τόσο από τη γνώμη όσο και τις πράξεις άλλων πολιτών, οι οποίες του μεταφέρονται μέσω των Μ.Μ.Ε.<sup>98</sup> Σε αυτό

---

<sup>96</sup> Η παγκοσμιοποίηση ενισχύεται μέσω της «εμπορευματοποιημένης πολιτιστικής παραγωγής», δηλαδή της διάδοσης συγκεκριμένων μορφών του πολιτισμού στις κοινωνίες υποδοχής, παράγοντας ο οποίος βοηθά στην επικράτηση του περιεχομένου των μηνυμάτων των «υποκειμένων – δημιουργών της παγκοσμιοποίησης και στις πιο απόμακρες περιοχές του κόσμου» (Λάζαρης, 2008: 478).

<sup>97</sup> Κατά τον Castells (όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 2011: 298), ο πολιτισμός της πραγματικής εικονικότητας, αφενός, «διαμορφώνεται σε έναν εικονικό χώρο και χρόνο» και, αφετέρου, επηρεάζει στην πραγματικότητα πληθώρα ανθρώπων και κοινωνιών.

<sup>98</sup> Στη σύγχρονη καθημερινότητα, ο κάθε ειδικός των Μ.Μ.Ε. αναλαμβάνει χρέη «παιδαγωγού όταν απευθύνεται στους μη ειδικούς» αποδέκτες των μηνυμάτων μέσω ενός επικοινωνιακού μέσου «ελέω ποσοστών ακροαματικότητας και τηλεθέασης» (Γκότοβος, 2002: 53).

το πλαίσιο, η διεθνοποίηση της επικοινωνίας προκαλεί τη δημιουργία διεθνών Μ.Μ.Ε., τα οποία απευθύνονται σε ένα υπερεθνικό κοινό. Με αυτόν τον τρόπο, η επικοινωνία «παγκοσμιοποιείται» και αποκτά ολοένα και περισσότερο τα χαρακτηριστικά της εμπορευματοποίησης και της συγκεντροποίησης (Βρύζας, 2001: 15). Μάλιστα, η τεχνολογική ανάπτυξη έχει προκαλέσει τη μονόπλευρη επικράτηση των Μ.Μ.Ε., με αποτέλεσμα η εικόνα να αποκτά εξουσία σε βάρος του λόγου. Αρκεί να επισημανθεί ότι σε αυτόν τον πολιτισμό της εικονικής πραγματικότητας τα «πάντα έχουν γίνει θέαμα και μάσκα. Η εικόνα, όμως, δεν πρόκειται να καταργήσει τον λόγο» (Βρύζας, ό.π.: 19). Τα Μ.Μ.Ε. μεταδίδουν περιεχόμενο, αφενός, καταργώντας ουσιαστικά τον χώρο και τον χρόνο και, αφετέρου, επιτρέποντας τη μαζική οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική αλληλεπίδραση μηνυμάτων και μετατρέποντας ολόκληρο τον κόσμο σε ένα πλανητικό χωριό. Το εν λόγω πλανητικό χωριό, όμως, αποτελεί και την «παγκόσμια αγορά της επικοινωνίας», η οποία εναρμονίζεται με τους κανόνες των πολυεθνικών συγκροτημάτων των πολυμέσων (Βρύζας, ό.π.: 30). Πιο συγκεκριμένα, τα Μ.Μ.Ε. στέλνουν τα μηνύματα για μαζική κατανάλωση σε όλους, όσοι έχουν πρόσβαση στο μέσον<sup>99</sup>, δηλαδή σε όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως διαχωριστικών γραμμών. Μάλιστα, τα τηλεοπτικά Μ.Μ.Ε. παρομοιάζονται, συχνά, με ένα «πολύ-πολιτισμικό σχολείο», το οποίο φιλοξενεί μαθητές όλων των τύπων (Ομάδα, 2011: 111).

Στο πλαίσιο της νέας αυτής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, την εποχή της «πραγματικής εικονικότητας», οφείλουμε ως πολίτες να «ξαναχτίσουμε φιλικά δίκτυα αμοιβαιότητας και συνοχής», καθώς και να ενεργούμε με γνώμονα τόσο την αλληλεγγύη όσο και τη συλλογική δράση. Συνεπώς, η οικονομική δύναμη του «χρήματος και της πληροφορίας» πρέπει να αντικατασταθεί από ένα πεδίο ανάπτυξης σχέσεων εγγύτητας και αμοιβαιότητας (Τσόλκας, 2008: 132). Βασική επιδίωξη πρέπει να είναι ο σχεδιασμός του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του κράτους, ο οποίος βασίζεται στις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας για όλους τους πολίτες του, καθώς και στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητάς τους, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες και προσόντα ως πολίτες του κόσμου, προκειμένου να συμβάλλουν στην

---

<sup>99</sup> Έκαστος πολίτης διακρίνει ένα μέσο ενημέρωσης με κριτήριο τη γλώσσα που χρησιμοποιεί στα μηνύματά του, την ακρίβεια των περιγραφών στα μηνύματά του, την αντιπροσωπευτικότητα των θεμάτων του και τη βασική γραμμή που ακολουθεί όσον αφορά τα ζητήματα της προκατάληψης και της κοινωνικής διάκρισης (Ομάδα, 2011: 113).



επίλυση σοβαρών προβλημάτων, τα οποία απασχολούν τον πλανήτη. Μάλιστα, ο κάθε πολίτης οφείλει να συμμετέχει σε «δομικές αλλαγές που θα παραμερίσουν τις διακρίσεις, τη φτώχεια και τα άλλα εμπόδια» (Μάρκου, 2010: 103-108). Σε αυτό το σημείο, ο Γκότοβος (2002: 44) θέτει ως νευραλγικό παράγοντα για την ανάπτυξη της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία αποτελείται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες πολιτών (συλλογικότητες), την εδραίωση στους πολίτες «ενός ενιαίου κώδικα», καθώς και την αίσθηση όχι μόνο ότι ανήκουν σε μια ομάδα, αλλά και ότι οφείλουν να υπερασπίζονται τα συμφέροντά της όντας μέλη της ίδιας κοινωνίας. Ταυτόχρονα, τα Μ.Μ.Ε. διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτού του ενιαίου κώδικα, ο οποίος θα διέπει την επικοινωνία όλων των πολιτών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 6 της Οικουμενικής Διακήρυξης της UNESCO, το οποίο αναφέρεται στην πολιτιστική πολυμορφία, προβλέπεται ότι για την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών στην πολιτιστική πολυμορφία κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση τόσο η ελευθερία έκφρασης και άποψης όσο και η ίση συμμετοχή των πολιτισμών στα Μ.Μ.Ε. (UNESCO, 2001, «Οικουμενική Διακήρυξη»).

Βέβαια, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας τα παιδιά εκφράζονται σε διαφορετικές γλώσσες, καταναλώνουν διαφορετικά τρόφιμα, έρχονται αντιμέτωπα με ποικίλες και διαφορετικές καθημερινές προκλήσεις, έχουν διαφορετικούς μελλοντικούς στόχους, αλλά όλα έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, καθώς έρχονται σε επαφή με την τηλεοπτική συσκευή<sup>100</sup> και τις τηλεοπτικές διαφημίσεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Συνεπώς, η τηλεόραση καθίσταται κοινός και ομογενοποιητικός παράγοντας της ζωής των παιδιών σε όλο τον κόσμο (Lemish, 2009: xxv-xxvi). Μάλιστα, τα τελευταία είκοσι έτη, πληθώρα επιστημονικών προσεγγίσεων έχουν δημοσιευτεί για την επιρροή των Μ.Μ.Ε. σχετικά με τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων και του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού που ασκούν, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ως μέσα μαζικής κουλτούρας. Ειδικότερα, θεωρούν ότι η τηλεόραση ως μέσο μαζικής κουλτούρας οδηγεί στην πολιτισμική ομογενοποίηση<sup>101</sup>. Βέβαια, η ομογενοποίηση

---

<sup>100</sup> Η τηλεόραση «συνοδεύει τα παιδιά σε ένα ταξίδι στον κόσμο, πριν, ακόμα, επιτραπεί σε αυτά να διασχίσουν τον δρόμο έξω από το σπίτι τους» (Meyrowitz, 1985: 238).

<sup>101</sup> Σύμφωνα με τους Samovar et al. (2010: 4), η επίδραση των Μ.Μ.Ε. συμβάλλει στη δημιουργία ενός ομογενοποιημένου περιεχομένου, στο οποίο δεν εκπροσωπούνται οι απόψεις της μειονότητας και της τοπικής κοινωνίας.

του περιεχομένου της επικοινωνίας από τα Μ.Μ.Ε. δε συνεπάγεται ούτε με την «ομογενοποίηση» των προσλήψεων των δεκτών τους ούτε με την ομογενοποίηση των δεκτών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι το κάθε μήνυμα προσλαμβάνεται, ερμηνεύεται και εσωτερικεύεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τα πολιτιστικά, κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του αποδέκτη του μηνύματος. Εξάλλου, τα Μ.Μ.Ε. μεταδίδουν μηνύματα μέσω των «διαδικασιών της επιλεκτικής πρόσληψης και της διαφοροποιημένης ερμηνείας των μηνυμάτων από δέκτες, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές πολιτιστικές, πολιτικές και κοινωνικές ομάδες». Στο πλαίσιο αυτής της μαζικής επικοινωνίας δε λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο, το οποίο επιθυμεί να αναμεταδώσει ο πομπός της επικοινωνίας, δηλαδή οι προθέσεις και οι επιθυμίες του πομπού ή το περιεχόμενο των εκπεμπόμενων μηνυμάτων, αλλά η ίδια η διαδικασία πρόσληψης των μηνυμάτων από τον αποδέκτη και, εν συνεχεία, η χρήση αυτού του περιεχομένου στην καθημερινότητά του. Μάλιστα, ο δέκτης προσλαμβάνει τα μηνύματα» και μέσω του φίλτρου της κουλτούρας της ομάδας, στην οποία ανήκει (Βρύζας, 2001: 144-155).

#### 4.2 Ο Ρόλος της Τηλεόρασης στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία

Η τηλεόραση ως Μέσο Μαζικής Ενημέρωσης σε αντίθεση με τα υπόλοιπα οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας, όπως το ραδιόφωνο, στο οποίο ο ακροατής χρησιμοποιεί την ακουστική του ικανότητα, και η φωτογραφία, στην οποία το κοινό χρησιμοποιεί την οπτική του ικανότητα, ανήκει στην κατηγορία των «ψυχρών μέσων ενημέρωσης». Το τηλεοπτικό μέσο δεν εστιάζει στην επέκταση μιας μόνο ανθρώπινης αίσθησης, αλλά στο σύνολο των αισθήσεων, ενώ δεν αφήνει στον τηλεθεατή το περιθώριο να καλλιεργήσει και να συμπληρώσει το περιεχόμενο, το οποίο προσλαμβάνει (Μακλούαν, 1990: 43) ή να προκαλέσει τη δημιουργική του αντίδραση (ό.π.: 408). Σύμφωνα με τον Παπαθανασόπουλο (1997: 55), «αρκετές φορές, τα άτομα παρακολουθούν τηλεόραση, ακόμη κι αν πιστεύουν ότι δεν είναι ό,τι καλύτερο έχει να επιδείξει η κοινωνία μας. Αυτό συμβαίνει, διότι πιστεύουν ότι η τηλεόραση, συχνά, επιτελεί και μια κοινωνική λειτουργία, γιατί αποτελεί το κοινό σημείο της αναφοράς τους, της κοινής εμπειρίας και των κοινών συζητήσεών τους».

Οι Martin & Nakayama (2008: 124) θεωρούν το τηλεοπτικό μέσο ως μέρος της δημοφιλούς κουλτούρας (popular art), του οποίου το περιεχόμενο παράγεται

μαζί, προκειμένου να πωληθεί στις μάζες των τηλεθεατών με σκοπό το κέρδος. Μάλιστα, η τηλεόραση<sup>102</sup> ως μέσο μαζικής επικοινωνίας δημιουργεί ενιαίο κοινό και ενώνει τα μέλη των οικογενειών, τα οποία συγκεντρώνονται, για να παρακολουθήσουν και να σχολιάσουν ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, η τηλεόραση δύναται να χαρακτηριστεί ως ένα μέσο με «δημοκρατική επίδραση<sup>103</sup>» στο κοινό (Μαδιανού, 2008: 50). Συνάμα, «η τηλεόραση αποτελεί το μέσο που προβάλλει, διαμορφώνει και επηρεάζει αξίες, πρότυπα, ταυτότητες, ρόλους και συμπεριφορές και αποτελεί μέρος της δημόσιας σφαίρας, αλλά και τον προνομιούχο χώρο, όπου συγκρούονται και ανασυντάσσονται οι αναπαραστάσεις του κόσμου, της κοινωνίας, του ατόμου, των ηθικών αξιών και συμπεριφορών» (Fiske & Hartley, 1978: 38).

Μάλιστα, η τηλεόραση ευνοεί την επικράτηση της εικόνας έναντι του λόγου, τον «εντυπωσιασμό σε βάρος του προβληματισμού», την απλούστευση και την στερεοτυπική αντίληψη έναντι της κριτικής σκέψης και της «εμπεριστατωμένης ανάλυσης» και τις τηλεοπτικές διαμάχες έναντι της ιδεολογίας και της ικανότητας κριτικής ανάλυσης. Τα τηλεοπτικά μέσα ανατροφοδοτούν το περιεχόμενό τους με «ψευδογεγονότα»<sup>104</sup>, τα οποία προκαλούν την τηλεθέαση, ενώ τα μηνύματα, τα οποία αναμεταδίδουν, δεν αποτελούν τηλεοπτική αναπαράσταση της πραγματικότητας και δεν εντάσσουν την εικόνα στο ιστορικό, πολιτιστικό, οικονομικό ή κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει, αλλά, αντίθετα, επιλέγουν τις «φαντασμαγορικές» και «συγκλονιστικές» εικόνες και την «ακραία δραματοποίηση», προκειμένου να προσελκύσουν και να εντυπωσιάσουν το κοινό τους (Βρύζας, 2001: 44-46).

Η τηλεοπτική εικόνα<sup>105</sup> αναμεταδίδει, μεν, εκατομμύρια από κουκίδες ανά δευτερόλεπτο ο τηλεθεατής αποδέχεται, δε, μόνο μερικές δεκάδες, τις οποίες

---

<sup>102</sup> Σύμφωνα με τους Gunter & Svennevig (1987: 4), η τηλεόραση αποτελεί «ένα ακόμα μέλος της οικογένειας».

<sup>103</sup> Ο δέκτης των τηλεοπτικών μηνυμάτων οφείλει να αναπτύξει κριτική σκέψη στην «ενότητα του εμείς και την ετερότητα του άλλου» θέτοντας σε αμφισβήτηση κάθε μορφή διάκρισης και αντίθεσης των δύο αυτών (Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, 2006: 87).

<sup>104</sup> Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα τηλεοπτικά μέσα επικοινωνίας για την προσέλκυση του τηλεοπτικού κοινού και του μέγιστου οικονομικού κέρδους προκαλεί την τηλεοπτική μετάδοση μηνυμάτων, τα οποία στηρίζονται στον «εντυπωσιασμό, τη δραματοποίηση και την αμετροέπεια» (Βρύζας, 2001: 43).

<sup>105</sup> Σύμφωνα με τον Hobsbawm (2013: 17), από την εποχή της επικράτησης της εικόνας, η λέξη βρίσκεται σε δεύτερη μοίρα. Μάλιστα, το ίδιο ακριβώς συμβαίνει με τον γραπτό και έντυπο λόγο μπροστά στον προφορικό λόγο στην οθόνη.

μετατρέπει σε εικόνα (Μακλούαν, 1990: 379-380). Ταυτόχρονα, η τηλεόραση αποτελεί ένα ψυχαγωγικό μέσο δίχως, όμως, να υπάρχουν αρκετές αποδείξεις για το ποια ακριβώς είναι η φύση αυτής της ψυχαγωγίας (Abeles, 1980: 2). Μέσα από αυτήν τη ψυχαγωγία διαγράφεται η «εικόνα του κόσμου», ώστε πολλοί ερευνητές και κοινωνικοί επιστήμονες να πιστεύουν ότι τα Μ.Μ.Ε. και, ιδιαίτερα, η τηλεόραση επιδρά στις επιλογές των ατόμων (Janis, 1980: 161-163).

Κατά τους Livingstone & Bovill (1999: 9) (όπως αναφέρεται στο Κωνσταντίνου, 2010: 135), τα παιδιά παρακολουθούν, καθημερινά, τα μαθήματα του σχολείου, επιστρέφουν στην οικία τους περίπου την ίδια ώρα, μελετούν με περισσότερο ή λιγότερο κόπο τα μαθήματά τους, συνδιαλέγονται με τους γονείς τους, έρχονται, συχνά, σε προστριβές με τα αδέρφια τους και απασχολούνται με διάφορα παιχνίδια μαζί με τους φίλους τους. Μέσα σε όλη αυτήν την ημερήσια ρουτίνα του προγράμματός τους, ξεχωριστό και αναπόσπαστο ρόλο της καθημερινότητάς τους, παίζει η τηλεόραση, εφόσον αυτή ανοίγει από την ώρα που γυρίζουν από το σχολείο και μένει, συνεχώς, ανοικτή ως ηχητική υπόκρουση, ενώ προβαίνουν σε πληθώρα διαφορετικών δραστηριοτήτων, όπως διαβάζουν, γράφουν, παίζουν, τρώνε κ.τ.λ. Συνεπώς, η τηλεόραση δομεί με άμεσο τρόπο το ημερήσιο, καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών, καθώς και τις καθημερινές απασχολήσεις τους.

Σύμφωνα με την Δουλκέρη (1990: 21), τα Μ.Μ.Ε. -και δη η τηλεόραση- μέσω των διαφημιστικών μηνυμάτων μεταδίδει την ιδεολογία, τις αξίες και τα πρότυπα, που αναπαριστούν την υπάρχουσα τάξη των πραγμάτων. Έτσι, συμπράττουν μαζί με τους άλλους κοινωνικούς φορείς, ανάμεσα στους οποίους και τα σχολεία, στη δημιουργία μιας «ηθελημένης εκ των άνω επικρατούσας εικόνας της κοινωνίας». Αναμφίβολα, η τηλεόραση κατέχει σημαντικό και πολυδιάστατο ρόλο στην εξέλιξη, διαπαιδαγώγηση και διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών. Παρουσιάζει εικόνες βίας και σεξ, αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα και επιβάλλει καταναλωτικές συνήθειες (Fox, 1996: 19).

Σύμφωνα με τους Greenberg (1976), Schramm κ.ά. (1961), Rubin (1977, 1979) και Cullingford (1984) (όπως αναφέρεται στο Κωνσταντίνου, 2010: 147), από τη δεκαετία του 1960, πληθώρα ποσοτικών ερευνών, οι οποίες έλαβαν χώρα τόσο στη Βρετανία όσο και στην Αμερική, δείχνουν ότι τα παιδιά διαλέγουν την τηλεόραση, προκειμένου να ενημερωθούν, να περάσουν τον χρόνο τους, να διασκεδάσουν, να αισθάνονται μια συντροφιά στο σπίτι και να χαλαρώνουν. Συνεπώς, η τηλεόραση

αποτελεί πηγή κοινωνικής μάθησης, από όπου οι μαθητές αλβανικής καταγωγής, ηλικίας 13 έως 15 ετών, οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα και συνιστούν τα υποκείμενα της έρευνάς μας δύνανται να μάθουν για τον εαυτό τους, τη ζωή, για το πώς να συμπεριφέρονται σε διάφορες καταστάσεις, για τον τρόπο που ενεργεί η κοινωνία, για το πώς ζουν άτομα σε άλλα μέρη, για τις διάφορες κοινωνικές και φυλετικές ομάδες, τα επαγγέλματα, καθώς και ό, τι συμβαίνει στον έξω κόσμο (Gunter & McAleer, 1997: 20).

### 4.3 (Τηλεοπτικά) Διαφημιστικά Μηνύματα & Μαθητές

Η διαφήμιση, αφενός, κατέχει μια ξεχωριστή θέση στην καθημερινότητα των πολιτών και, αφετέρου, συνιστά, τον συνδυαστικό κρίκο των Μ.Μ.Ε. με την αγορά, καθώς και έναν μηχανισμό προπαγάνδας, ο οποίος στοχεύει στη χειραγώγηση του κοινού (Βρύζας, 2001: 98-99). Η διαφήμιση<sup>106</sup> έχει να κάνει με την ταυτόχρονη χρήση του λόγου και της εικόνας. Ο σύγχρονος πολίτης δέχεται κατά τη διάρκεια της καθημερινότητάς του, πληθώρα προφορικών και γραπτών μηνυμάτων τόσο από τα παραδοσιακά Μ.Μ.Ε. (ραδιόφωνο, τηλεόραση, έντυπα) όσο από τα ηλεκτρονικά μέσα (διαδίκτυο, κινητή τηλεφωνία κτλ.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 3-4). Η διαφήμιση είναι «μια τεχνική, που έχει ως κύριο σκοπό να μεταφέρει επί πληρωμή ένα μήνυμα από μία πηγή, που μπορεί να είναι μια επιχείρηση, ένας οργανισμός, ένα άτομο, μία ομάδα κ.ά. προς πολλούς ανθρώπους με σκοπό α) να τους γνωρίσει προϊόντα και υπηρεσίες, ιδέες και επιτεύγματα, τα οποία αυτή η πηγή θέλει να παρουσιάσει, β) να τους υποκινήσει να δείξουν ενδιαφέρον για αυτά, γ) να τους πείσει, αν χρειάζεται, ότι έχει περισσότερα πλεονεκτήματα από άλλες τεχνικές και δ) να τους υποκινήσει και, στην ουσία, να τους υποχρεώσει να δράσουν για να αγοράσουν τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες, να υιοθετήσουν τις ιδέες ή τις απόψεις της πηγής, που στέλνει το μήνυμα» (Μιχαηλίδης, 1978: 9). Σύμφωνα με τον Jefkins (1980: 32) η διαφήμιση, για να είναι πετυχημένη, πρέπει να εκτελεί πέντε λειτουργίες:

#### 1) Να προσελκύει την προσοχή (Attention)

---

<sup>106</sup> Τα διαφημιστικά μηνύματα είναι κυρίαρχα μέσα στο κοινωνικό σύνολο, εξαπλώθηκαν με γοργούς ρυθμούς μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και, στις μέρες μας, αποτελούν παγκόσμιο φαινόμενο (Drossou, 1997: 16-17).

- 2) Να προκαλεί το ενδιαφέρον (Interest)
- 3) Να δημιουργεί επιθυμίες (Desire)
- 4) Να εμπνέει εμπιστοσύνη (Trust) και
- 5) Να προκαλεί δράση (Action).

Μάλιστα, τα είδη της διαφήμισης<sup>107</sup> διαφέρουν μεταξύ τους, ενώ παρατηρείται η επικράτηση της εμπορικής διαφήμισης, η οποία απαιτεί μεγαλύτερες δαπάνες, χώρο και επαγγελματική δεξιότητα συγκριτικά με οποιονδήποτε άλλο τύπο διαφήμισης (Dyer, 2009: 13). Στο σημείο αυτό χρήζει να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνάς μας εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα.

Η βασική λειτουργία της διαφήμισης είναι να δημιουργεί επιθυμίες εκ του μη όντος. Πιο συγκεκριμένα, η διαφήμιση, αφενός, διεγείρει το ενδιαφέρον και τα συναισθήματά των ατόμων για όλο και περισσότερα αγαθά και, αφετέρου, δημιουργεί τις επιθυμίες, τις οποίες και προσφέρεται να ικανοποιήσει<sup>108</sup>. Μάλιστα, οι επιθυμίες δημιουργούνται και διαμορφώνονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του συστήματος παραγωγής και όχι σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας ή του ατόμου (Dyer, 2009: 15-17). Στη διαφήμιση το προϊόν δεν αποτελεί αντικείμενο κατανάλωσης και πραγματικής ανάγκης, αλλά η ίδια η επιθυμία και η ανάγκη για ένα προϊόν δημιουργείται στο υποσυνείδητο ενός καταναλωτή μέσω της εικόνας του (Μακλούαν, 1990: 275-277). Συνεπώς, για να επιβιώσουν τα ισχυρά εμπορικά συμφέροντα πρέπει να διατηρούν συνεχή επαφή με το μαζικό κοινό και να προσπαθούν, διαρκώς, να το πείθουν. Σε αυτό το πλαίσιο, αποστολή έκαστου διαφημιστή είναι όχι να πληροφορεί, αλλά να πείθει και για αυτόν τον λόγο, χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής επικοινωνίας

---

<sup>107</sup> Οι άλλοι τύποι της διαφήμισης είναι: α) οι επαγγελματικές και τεχνικές διαφημίσεις, οι οποίες περιορίζονται σε περιοδικά εξειδικευμένης ύλης π.χ. Amateur Gardener, β) η διαφήμιση κύρους, γ) η επιχειρηματική διαφήμιση, δ) η οικονομική διαφήμιση, που αποτελεί έναν αναπτυσσόμενο τομέα της διαφημιστικής κοινωνίας, ε) οι μικρές αγγελίες, στ) οι κυβερνητικές διαφημίσεις και ζ) οι φιλανθρωπικές διαφημίσεις (Dyer, 2009: 13-14).

<sup>108</sup> Η λειτουργία της διαφήμισης εκτείνεται πέρα από το προφανές, δηλαδή το να πουλήσει προϊόντα στο κοινό. Προσπαθεί να δημιουργήσει άρρηκτους δεσμούς μεταξύ του προϊόντος και του καταναλωτή και, για αυτόν τον λόγο, αναζητά τρόπους με τους οποίους να μετατρέψει το προϊόν από απλό αντικείμενο σε φορέα σημασίας. Πρέπει να το κάνει να «σημαίνει» κάτι για κάποιους ανθρώπους. Επομένως, καθιστά το προϊόν σημαίνον. Ο καταναλωτής μέσα από την αγορά του, δε θα το καταναλώσει απλά, αλλά θα μεταλάβει των προνομίων του, θα ενδυθεί με τα χαρακτηριστικά του, θα προσδιορίσει μέσα από αυτό την ατομική και κοινωνική του ταυτότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο, το προϊόν αποκτά φετιχιστικές διαστάσεις. Μάλιστα, προωθείται μέσω της διαφήμισης μια δομή, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα των αντικειμένων μεταμορφώνεται σε γλώσσα των ανθρώπων και το αντίστροφο (Dyer, ό.π.: 12)

και δη την εμπορική τηλεόραση, το ραδιόφωνο, τον εθνικό και τοπικό τύπο και τα περιοδικά (Dyer, 2009: 15-19).

Η τηλεόραση είναι διαρθρωμένη σε πρόγραμμα, με αποτέλεσμα η ροή με την οποία παρουσιάζεται αυτό το πρόγραμμα να διαιρείται σε ομοιόμορφα χρονικά διαστήματα, ώστε να επιτυγχάνονται οι αλλαγές ανάμεσα σε διαφημίσεις, προγράμματα, ανακοινώσεις και διαλείμματα. Μάλιστα, η δυναμική της τεχνολογίας, που εμπεριέχεται στην τηλεοπτική εικόνα<sup>109</sup>, μπορεί να παρασύρει τον θεατή να παρακολουθεί κάτι για μια ορισμένη χρονική περίοδο, ενώ ο δέκτης δύναται παραμένει ανοικτός καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (Dunn, 1989: 50-56). Η τηλεοπτική διαφήμιση καταφέρνει να τραβήξει το ενδιαφέρον και την προσοχή των τηλεθεατών αξιοποιώντας διάφορες τεχνικές, οι οποίες ασκούν μεγάλη επίδραση στους δέκτες. Ειδικότερα, τα τηλεοπτικά εμπορικά διαφημιστικά μηνύματα παρουσιάζουν εξαιρετική ποιότητα στην παραγωγή τους, εφόσον οι φωνές που τα καλύπτουν είναι ευχάριστες και τα πρόσωπα οικεία και συμπαθή. Επίσης, συνδυάζουν, μεν, την εικόνα με το χρώμα και τον ήχο, τον συγχρονισμό, καθώς και την επανάληψη έχουν, δε, το πλεονέκτημα να παρουσιάζονται μέσα στο σπίτι επιφέροντας καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τη διαφήμιση σε μία αφίσα ή σε ένα περιοδικό. Μάλιστα, η εικόνα της διαφήμισης ενεργεί κατά τον εξής τρόπο: δείχνει ► εξηγεί ► ομιλεί μέσω μιας ιστορίας (Jefkins, 1980: 280-281).

Οι υπό εξέταση μαθητές αλβανικής καταγωγής στη βαθμίδα του Γυμνασίου παρακολουθούν διάφορα προγράμματα στην τηλεόραση και, ανάμεσα σε αυτά και διαφημίσεις. Συνεπώς, η τηλεόραση<sup>110</sup> και, πιο συγκεκριμένα, οι τηλεοπτικές διαφημίσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ρουτίνας των παιδιών. Μάλιστα, στις δυτικές κοινωνίες, η τηλεόραση αποτελεί «ένα κουτί στη γωνία», το οποίο είναι παρόν από την αρχή της ζωής κάθε παιδιού (Silverstone, 1994: 29). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Μητσιάκη κ.ά. (2012: 137-139), η τηλεοπτική διαφήμιση

---

<sup>109</sup> Η βασική διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα των λέξεων και τη γλώσσα της εικόνας είναι ότι η πρώτη είναι, συνήθως, μονοσήμαντη—καθώς υπάρχουν περισσότερες συμβάσεις που την περιορίζουν—σε αντίθεση με τη δεύτερη, η οποία διακρίνεται από μια πολυσημία, ξεπερνώντας τα όρια της συμβατικότητας και παρέχοντας μεγαλύτερη ερμηνευτική ελευθερία. Γενικότερα, βέβαια, τα σημεία είναι πολυσημάντα (Μπαμπινιώτης, 1997: 206).

<sup>110</sup> Από τη νηπιακή ηλικία μέχρι την ηλικία των έξι ετών αυξάνεται ο χρόνος παρακολούθησης της τηλεόρασης από τα παιδιά, στη συνέχεια, κατά τη σχολική ηλικία μειώνεται, κατόπιν αυξάνεται κατά την πρώιμη εφηβική ηλικία και φτάνει στο ανώτερο σημείο της στην ηλικία των δώδεκα ετών (Comstock, 1991: 38).

κεντρίζει την προσοχή των παιδιών και εξάπτει τη φαντασία τους, αφενός, συνδέοντας έκαστο διαφημιζόμενο προϊόν με τη διασκέδαση και την ευτυχία και, αφετέρου, παρέχοντας την υπόσχεση ότι το εν λόγω προϊόν είναι αυτό που θα τους διαφοροποιήσει από τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους και θα τους εξασφαλίσει τη μοναδικότητα. Μάλιστα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν καταστεί μια από τις πιο διάχυτες δυνάμεις στον σημερινό κόσμο. Είτε βρισκόμαστε μέσα στο σπίτι μας, στον δρόμο, στα πολυκαταστήματα ή στο γραφείο του γιατρού βομβαρδιζόμαστε σταθερά και συστηματικά από μηνύματα και εικόνες μέσα από διαφορετικά κανάλια κοινωνικών μέσων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές περνούν την ώρα τους παρακολουθώντας και αλληλοεπιδρώντας με την τηλεόραση<sup>111</sup>, τα βιντεοπαιχνίδια, τη μουσική και το διαδίκτυο.

#### 4.4 Επεξεργασία & Κατανόηση των (Τηλεοπτικών) Διαφημίσεων από τους Μαθητές

Κάθε ξεχωριστό παιδί, έφηβος και ενήλικας θα επεξεργαστεί και θα ερμηνεύσει κάθε μήνυμα στο πλαίσιο της ανατροφής, του οικογενειακού περιβάλλοντος, της θρησκείας, της κουλτούρας και πολλών άλλων επιρροών. Το ίδιο μήνυμα δύναται να έχει ευεργετικές ή ουδέτερες επιδράσεις σε διαφορετικούς ανθρώπους και διαφορετικά αποτελέσματα στους ίδιους ανθρώπους κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Ίσως, είναι αδύνατον κάποιος να θωρακίσει τα παιδιά και τους εφήβους από την έκθεση σε όλα τα μηνύματα<sup>112</sup> των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Είναι πιθανόν τα παιδιά και οι ενήλικες να βοηθηθούν, ώστε να μάθουν να ξεχωρίζουν τα μηνύματα, τα οποία είναι σχεδιασμένα να πωλούν προϊόντα, τα μηνύματα, τα οποία είναι προϊόντα από μόνα τους και τα μηνύματα, τα οποία είναι είτε ενημερωτικά είτε ψυχαγωγικά («The American Congress», 2013).

---

<sup>111</sup> Γεγονός είναι ότι η τηλεόραση εισβάλλει στην καθημερινή ζωή των ατόμων ως απρόσκλητος επισκέπτης, επηρεάζει τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό και μαζί με την οικογένεια, το σχολείο και την εκκλησία διαμορφώνουν τις ελπίδες, τους φόβους, τα γούστα και τις φιλοδοξίες τους (Pitzer, «Television and Children»).

<sup>112</sup> Στο πλαίσιο της εμπορικής διαφήμισης, το μήνυμα έχει μεγάλη σημασία, εφόσον μεταδίδεται, προκειμένου να πείσει το αγοραστικό κοινό αναφορικά με την ανωτερότητα ενός προϊόντος συγκριτικά με άλλα. Αποτέλεσμα της εν λόγω τακτικής είναι ότι το άτομο καθίσταται υποχείριο μιας άποψης, ιδέας ή ενός προϊόντος. Για αυτόν τον λόγο, η συγκεκριμένη τεχνική της πειστικής διαφήμισης έχει δεχτεί πολύ μεγάλη κριτική (Jefkins, 1980: 30).



Σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα του Jost (2010: 26-28), ορίζουμε το τηλεοπτικό είδος ως την υπόσχεση μιας σχέσης με έναν κόσμο ως εξής: «Το σύνολο των τηλεοπτικών ειδών και προγραμμάτων μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις κατηγορίες/κόσμους, οι οποίες παίζουν κατά κάποιο τρόπο τον ρόλο του πρωταρχικού είδους ή, χρησιμοποιώντας την ορολογία του Peirce, του ερμηνεύματος». Επομένως, τα τηλεοπτικά προγράμματα, σύμφωνα με τον Jost, έχουν ως σημείο αναφοράς: α) τον πραγματικό κόσμο («στα αλήθεια»), β) τον φανταστικό/μυθοπλαστικό κόσμο («στα ψέματα») και γ) τον κόσμο του παιχνιδιού («για να γελάσουμε»). Ωστόσο, σημειώνεται ότι τα είδη είναι μεταβλητές οντότητες και η σχέση τους με τους τρεις προαναφερθέντες κόσμους δεν είναι κάτι που μένει σταθερό στον χρόνο, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τη ματιά που υιοθετεί ο παραγωγός του μηνύματος, καθώς και ο αποδέκτης.

Οι διαφημίσεις πρέπει να αναγνωρίζονται από το κοινό, στο οποίο απευθύνονται ως προφανείς προσπάθειες να τους πείσουν. Αν ο δέκτης δεν έχει την ικανότητα να αντιληφθεί τη συγκεκριμένη πρόθεση της διαφήμισης, τότε θα είναι πιο ευάλωτος στις πειστικές προσφυγές της (Strasburger et al., 2013: 57). Σύμφωνα με τη Lemish (2009: 53), τα διαφημιστικά μηνύματα αυξάνουν τη διάκριση ανάμεσα στον πραγματικό και τον φανταστικό κόσμο χρησιμοποιώντας ποικίλα και διάφορα οπτικοακουστικά μέσα, για να επιτύχουν τον στόχο τους, δηλαδή για να πουλήσουν οτιδήποτε συνιστά αντικείμενο της διαφήμισης. Επίσης, το γεγονός ότι μια διαφήμιση είναι αρεστή σε ένα παιδί δε συνεπάγεται, ταυτόχρονα, ότι και το διαφημιστικό προϊόν, αυτό καθαυτό, είναι αρεστό στο ίδιο. Μάλιστα, η ικανότητα επεξήγησης αυτού του τηλεοπτικού είδους διαμορφώνεται και εξελίσσεται τμηματικά. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά ξεκινούν να φοιτούν στο δημοτικό σχολείο δύνανται να κατανοήσουν μόνο ότι ο σκοπός της διαφήμισης είναι να πουλάει προϊόντα, ενώ αγνοούν τη χειραγωγική τακτική που κρύβεται πίσω από αυτήν.

Εξάλλου, η τηλεοπτική εικόνα εισβάλλει βίαια και άμεσα στον ψυχισμό των παιδιών, δημιουργώντας τους επιθυμίες και ανάγκες, οι οποίες δε θα είχαν δημιουργηθεί σε άλλη περίπτωση (Σιμόγλου, 2011, «Η επιρροή των διαφημίσεων»). Εν ολίγοις, εκμεταλλεύεται την ευπιστία, την αφέλεια και την έλλειψη κριτικής ικανότητας/αδυναμίας κριτικού ελέγχου που έχει ένα παιδί, την άγνοια της αξίας του χρήματος και της φθίνουσας αγοραστικής δύναμης των μισθοσυντήρητων γονέων, καθώς και την έλλειψη εμπειρίας και γνώσης των παιδιών (Παπαθανασόπουλος,

2010: 43). Τα παιδιά κατανοούν τα διαφημιστικά μηνύματα διαφορετικά από τους ενήλικες, καθώς δε διαθέτουν ούτε την ωριμότητα ούτε τις γνώσεις και, συνεπώς, δεν αντιλαμβάνονται την έννοια της κερδοσκοπίας και της ιδιοτέλειας. Πιστεύουν, μόνο, και υιοθετούν αυτό που βλέπουν στην εικόνα της διαφήμισης. Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η διαφήμιση μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης παίρνει πολύ μεγάλες διαστάσεις συγκριτικά με το παρελθόν. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά υποβάλλονται, συνεχώς, σε «πλύση εγκεφάλου», εφόσον βάση στατιστικών παρακολουθούν περίπου σαράντα χιλιάδες διαφημίσεις τον χρόνο. Εξάλλου, τα παιδιά αποτελούν τον κύριο στόχο των επιχειρηματιών και των διαφημιστών, διότι είναι εύκολο καταναλωτικό κοινό εξαιτίας της μειωμένης αντίληψης και κριτικής ικανότητάς του. Βέβαια, τα ίδια τα παιδιά αδυνατούν να αντιληφθούν ότι το «κέρδος» είναι ο στόχος της «διαφημιστικής καταγίδας», στην οποία υποβάλλονται («Η επιρροή των διαφημίσεων», 2010). Ταυτόχρονα, δεν μπορούν να κατανοήσουν την πιθανή παγίδα, η οποία υποβόσκει πίσω από μια λαμπερή διαφήμιση και δεν είναι σε θέση να φιλτράρουν τις πληροφορίες, τις οποίες τους κατακλύζουν. Εξάλλου, αρκεί να υπογραμμιστεί ότι τα νεαρά άτομα παρακολουθούν διαφημιστικά μηνύματα, τα οποία τους υποβάλλουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, να αποκτήσουν ένα καταναλωτικό προϊόν, το οποίο είναι «το πιο τέλειο» και «το καλύτερο». Πρωταρχικός στόχος σε κάθε περίπτωση καθίσταται η κατανάλωση («Πώς επηρεάζουν οι διαφημίσεις», 2012).

Βέβαια, στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθούμε στην κουλτούρα της σύγκλισης και στον ενεργό ρόλο, που αυτή υπογραμμίζει για το κοινό. Ο Τζένκινς (2006: 2-4) περιγράφει την αντίληψή του για την κουλτούρα σύγκλισης<sup>113</sup>, το υποπροϊόν της σύγκρουσης μεταξύ νέων και παλαιών μέσων ενημέρωσης, καθώς και τις συνέπειες της κουλτούρας σύγκλισης για την εκπαίδευση. Υπάρχει μια σχέση μεταξύ τριών εννοιών, τη σύγκλιση μέσων, τη συμμετοχική κουλτούρα και τη συλλογική νοημοσύνη. Με τον όρο «σύγκλιση» αναφέρεται στη ροή περιεχομένου σε διάφορες πλατφόρμες μέσων ενημέρωσης, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία

---

<sup>113</sup> Σύμφωνα με τον Τζένκινς (2006: 33-34), «η "σύγκλιση" (convergence), ως περιγραφικός όρος, χρησιμοποιείται, γενικά, για να αποδώσει ένα, έντονα διαμεσολαβημένο από τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, διαμορφούμενο τοπίο αλλαγής και πολλαπλών δυνατοτήτων στα μέσα (media), που αφορά τόσο στην παραγωγή/διακίνηση, όσο και στην κατανάλωση πολιτιστικών προϊόντων. Αναφερόμαστε στο ζήτημα των "δύο όψεων" της σύγκλισης: από τη μία, πολλαπλές δυνατότητες χρήσεων και οικειοποιήσεων για τα κοινά, (διαφοροποίηση), από την άλλη, παγκόσμια πολιτισμική ισχύς και επιβολή των εταιρειών των πολιτιστικών και δημιουργικών βιομηχανιών (ομογενοποίηση)».

ανάμεσα στις πολυάριθμες βιομηχανίες μέσων ενημέρωσης και τη μεταναστευτική συμπεριφορά των μέσων ενημέρωσης, οι οποίοι δύνανται να αναζητήσουν, οπουδήποτε, τα είδη ψυχαγωγικών μέσων, τα οποία επιθυμούν. Η «σύγκλιση» περιγράφει βιομηχανικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές σε συνάρτηση με το ποιος είναι ο ομιλών και τι θεωρεί ότι ισχυρίζεται. Μάλιστα, στο πλαίσιο του κόσμου της «σύγκλισης» των μέσων μαζικής ενημέρωσης, κάθε σημαντική ιστορία αναφέρεται, κάθε μάρκα πωλείται και έκαστος καταναλωτής συμμετέχει σε διάφορες πλατφόρμες μέσων. Αυτή η κυκλοφορία του περιεχομένου των μέσων ενημέρωσης βρίσκεται σε πλήρη εξάρτηση από το κατά πόσο οι καταναλωτές συμμετέχουν με ενεργητικό ρόλο. Ο όρος «συμμετοχικός πολιτισμός» αντιτίθεται στις προγενέστερες έννοιες του παθητικού θεάτρου των μέσων ενημέρωσης, εφόσον οι παραγωγοί και οι καταναλωτές των μέσων ενημέρωσης αντιμετωπίζονται, πλέον, ως άτομα, που συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σύμφωνα με μια ομάδα κανόνων, τους οποίους κανένας δεν αντιλαμβάνεται. Όλοι οι συμμετέχοντες δεν είναι ίσοι μεταξύ τους, εφόσον οι εταιρείες συνεχίζουν να έχουν πιο μεγάλη ισχύ συγκριτικά με κάθε καταναλωτή ή μια ομάδα καταναλωτών. Παράλληλα, κάποιοι καταναλωτές δύνανται να πάρουν μέρος σε αυτή την αναδυόμενη κουλτούρα συγκριτικά με άλλες. Η «σύγκλιση» λαμβάνει χώρα στον εγκέφαλο των καταναλωτών και μέσω των αλληλεπιδράσεων με το κοινωνικό σύνολο (Jenkins, 2004: 17-18). Βέβαια, σύμφωνα με τον Τζένκινς (2006: 258-260), «στην κουλτούρα σύγκλισης, όπου συγκρούονται τα παλιά και τα νέα μέσα, όπου τα τοπικά και εταιρικά μέσα επικοινωνούν, όπου η δύναμη του παραγωγού των μέσων ενημέρωσης και η δύναμη του καταναλωτή των μέσων ενημέρωσης αλληλεπιδρούν με απρόβλεπτο τρόπο. Η κουλτούρα σύγκλισης είναι το μέλλον, αλλά τώρα διαμορφώνεται».

Στο πλαίσιο της «σύγκλισης», η πολιτισμική βιομηχανία οφείλει να αναθεωρήσει τις παλιές υποθέσεις σχετικά με τις καταναλωτικές συνήθειες των καταναλωτών. Στο παρελθόν, το κοινό κατανάλωνε παθητικά τα προϊόντα της πολιτισμικής βιομηχανίας, ενώ, τώρα, δρα με ενεργητικό τρόπο, προκειμένου να βιώσει την πολιτισμική, ψυχαγωγική εμπειρία. Συνεπώς, αν και, παλαιότερα, οι καταναλωτές ήταν αφοσιωμένοι και η συμπεριφορά τους ήταν προβλέψιμη σε ό, τι αφορά τις προτιμήσεις τους, το νέο κοινό εΐθισται να αναζητεί πληθώρα καινούργιων στοιχείων και περιεχόμενο. Κατά συνέπεια, στο παρελθόν, οι καταναλωτές συνήθιζαν

να είναι παθητικοί και αόρατοι, ενώ, τώρα έχουν ενεργητικό ρόλο και εκφράζουν έντονα, αφενός, τις προτιμήσεις τους και, αφετέρου, τις δυσαρέσκειές τους δημοσίως (Jenkins, 2004: 25-30).

#### 4.5 Οι Μαθητές ως «Ενεργητικοί Καταναλωτές»

Σύμφωνα με τη Lemish (2006: 96), «στην τάση για την ανάπτυξη της διαφήμισης συμβάλλουν, επίσης, οι διάφορες αλληλεπιδράσεις με τις ποικίλες τοπικές, πολιτισμικές αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, σε πολλές δυτικές κοινωνίες, τα παιδιά της μεσαίας και της ανώτερης τάξης έχουν γίνει σταδιακά ανεξάρτητοι, ενεργητικοί, καταναλωτές: έχουν τα δικά τους χρήματα να ξοδεύουν (από δώρα, επιδόματα, εργασία) και επηρεάζουν πολλές αγοραστικές αποφάσεις της οικογένειας, ιδίως, στους τομείς της ψυχαγωγίας, του ελεύθερου χρόνου και της διατροφής. Επιπλέον, είναι οι σημερινοί και αυριανοί καταναλωτές. Κατά συνέπεια, οι διαφημιστές έχουν σε μεγάλη εκτίμηση αυτό το «κομμάτι της αγοράς» (όπως αποκαλούν τα παιδιά). Στις κατώτερες τάξεις, όπως και στις περισσότερες αναπτυσσόμενες χώρες, τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν τα δικά τους χρήματα και οι οικογένειές τους ζουν με περιορισμένο προϋπολογισμό». Το παραπάνω αποδεικνύει ότι τα διαφημιστικά μηνύματα προξενούν ποικίλα προβλήματα, τα οποία επηρεάζουν τόσο τη ψυχολογία και τη συμπεριφορά έκαστου ατόμου όσο και τη ψυχοσύνθεση και τις σχέσεις στο πλαίσιο της οικογένειας.

Η διαφήμιση προκαλεί πίεση στους γονείς να αγοράσουν προϊόντα, η οποία με τη σειρά της πυροδοτεί διαξιφισμούς μέσα στην οικογένεια, όταν το αίτημά των παιδιών απορρίπτεται. Βέβαια, η ζήτηση από τον γονέα να αγοράσει κάτι φαίνεται ότι μειώνεται, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Αυτό συμβαίνει, διότι αυτά έχουν τα δικά τους χρήματα και παίρνουν ανεξάρτητες αποφάσεις (Strasburger et al., 2013: 75). Σύμφωνα με τον Σιώμκο (2002: 31), σε ό, τι αφορά το ζήτημα της επίδρασης των διαφημίσεων, τόνισε ότι το σαράντα πέντε τοις εκατό των γονέων συμφωνεί ότι δημιουργείται πρόβλημα από διαφημίσεις, τις οποίες βλέπουν τα παιδιά τους και, εν συνεχεία, τους ζητούν να τους αγοράσουν τα εν λόγω διαφημιζόμενα προϊόντα. Εξάλλου, όταν το διαφημιστικό μήνυμα πρέπει να φτάσει στα παιδιά, θα πρέπει να αποκλείσει τις εφημερίδες και τα περιοδικά, εφόσον η τηλεόραση είναι το καταλληλότερο μέσο στη συγκεκριμένη περίπτωση (Ζώτος, 2008: 23).

Μάλιστα, τα διαφημιστικά μηνύματα μπορούν να προξενήσουν διαξιφισμούς και, συνεπώς, να επηρεάσουν την ευτυχία και τη γενική αίσθηση ευεξίας τόσο των γονέων όσο και των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι γονείς δεν ικανοποιούν τις απαιτήσεις των τέκνων τους, ξεσπούν διαφωνίες, δημιουργείται οργή, αγανάκτηση και, γενικότερα, φορτίζεται ιδιαίτερα αρνητικά η ατμόσφαιρα και επηρεάζεται με δυσάρεστο τρόπο η σχέση ανάμεσα στις δύο πλευρές. Βέβαια, δεν πρέπει να αποσιωπούνται και οι περιπτώσεις που οι γονείς προβαίνουν σε αγορές, ακόμη και όταν τα παιδιά τους δεν είναι παρόντα, προκειμένου να τα ευχαριστήσουν. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι οι καταναλωτικές επιθυμίες των παιδιών επηρεάζουν και επιδρούν άμεσα και έμμεσα στις καταναλωτικές επιλογές των γονέων. Οφείλουμε, όμως, να υπογραμμίσουμε ότι εξαρτάται από έκαστη οικογένεια πώς χειρίζεται την εν λόγω επιρροή που δέχεται από τα τέκνα της. Αρκεί να αναφέρουμε ότι υπάρχουν, αφενός, οικογένειες, οι οποίες υποτάσσονται άμεσα και υποκύπτουν στις παρακλήσεις των παιδιών για συγκεκριμένες αγορές και, αφετέρου, οικογένειες οι οποίες αξιοποιούν τις παρακλήσεις των τέκνων τους για συγκεκριμένες αγορές ως μοχλό συζήτησης και ανάπτυξης κριτικής σκέψης απέναντι στα διαφημιστικά μηνύματα και τα διαφημιστικά προϊόντα (Lemish, 2009: 100-101).

Στο σημείο αυτό χρήζει να σημειωθεί ότι η καταναλωτική συμπεριφορά των παιδιών-εφήβων, ηλικίας 6 έως 13 χρόνων, ήταν το αντικείμενο έρευνας του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π) της Γενικής Ομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (Γ.Σ.Ε.Ε.), το οποίο σε συνεργασία με τη Γραμματεία Καταναλωτικού Κινήματος της Γ.Σ.Ε.Ε. και την Ένωση Εργαζομένων Καταναλωτών Ελλάδας (Ε.Ε.Κ.Ε) πραγματοποίησε ημερίδα με θέμα «Γονείς και παιδιά-Σημερινοί και αυριανοί καταναλωτές στις νέες συνθήκες», προκειμένου να μπορέσουν να τα διαφυλάξουν από τους κινδύνους που ελλοχεύουν στην αγορά και να τους ενημερώσουν για τα δικαιώματά τους ως καταναλωτές. Η εν λόγω έρευνα αναδεικνύει ότι τα παιδιά συμμετέχουν με, ιδιαίτερα, ενεργό τρόπο σε συναλλακτικές πράξεις και διαδικασίες κατανάλωσης. Το μέσο μηνιαίο χαρτζιλίκι τους ανέρχεται περί τα πενήντα ευρώ μηνιαίως, ποσό που δαπανάται στην ημερήσια κατανάλωση ειδών διατροφής χρηματικής αξίας δύο ευρώ. Ο ελλιπής διαθέσιμος χρόνος του γονέα σε συνδυασμό με την επιθυμία του να απεμπλακεί πλήρως από την όλη διαδικασία του πρωινού εντείνει, μάλιστα, την έμφυτη ροπή των παιδιών να καθορίζουν τις καταναλωτικές επιθυμίες τους όχι μόνο από τις προσωπικές ανάγκες τους, αλλά και

από την εικόνα των συνομήλικων συμμαθητών τους. Οι μαθητές αποτελούν μια στοχευμένη κατηγορία καταναλωτών σε είδη διατροφής, στις τηλεπικοινωνίες, στα περιοδικά, στα νέα μέσα μαζικής επικοινωνίας, αλλά και στο διαδίκτυο. Ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας είναι αυτό που αφορά την αγοραστική δύναμη των μικρών καταναλωτών, η οποία, συνεχώς, αυξάνεται και δύναται να επηρεάσει, σημαντικά, τις αποφάσεις αγορών στην οικογένεια. Συγκεκριμένα, περισσότερα από τα 2/3 όλων των αγορών που πραγματοποιούν οι γονείς για το παιδί, έχουν παρακινηθεί από το ίδιο το παιδί («Γονείς και παιδιά», 2011).

Καθώς, λοιπόν, η τηλεοπτική διαφήμιση προωθεί μεγάλο όγκο πληροφόρησης μέσω της εικόνας, επιβάλλεται οι νέοι να εκπαιδευτούν μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος να μάθουν να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν το περιεχόμενο των τηλεοπτικών διαφημίσεων, καθώς και τη χρήση των γραφικών τεχνών με τον ίδιο τρόπο, με τον οποίο εκπαιδεύονται να μαθαίνουν τις πληροφορίες, τις οποίες προσφέρει η φωτογραφία και το γραπτό κείμενο. Εξάλλου, η τηλεοπτική εικόνα, αφενός, απομακρύνει τα άτομα από την κριτική σκέψη και την ατομική άποψη και, αφετέρου, τα οδηγεί σε ένα ομαδικό και μαζικό τρόπο σκέψης και ζωής, ο οποίος έχει σχεδιαστεί για να ταιριάζει σε όλους (Μακλούαν, 1990: 275-277).

#### 4.6 (Τηλεοπτικά) Διαφημιστικά Μηνύματα, Μαθητές & Γονική Διαμεσολάβηση

Η Lemish (2009: xxvii) σημειώνει ότι «άλλες έρευνες απέδειξαν κάτι που η κοινή λογική και ανεπίσημες μελέτες θεωρούν δεδομένο εδώ και πολύ καιρό: τα παιδιά δεν είναι η παθητική, παροιμιώδης «tabula rasa» πάνω στην οποία τηλεοπτικά μηνύματα αφήνουν τα σημάδια τους. Αντίθετα, τα παιδιά είναι ενεργητικοί καταναλωτές της τηλεόρασης. Αντιδρούν σε αυτήν, σκέφτονται, αισθάνονται, δημιουργούν νοήματα. Στις επαφές τους με την τηλεόραση φέρνουν μαζί τους πλήθος προδιαθέσεις, ικανότητες, επιθυμίες και εμπειρίες. Παρακολουθούν τηλεόραση σε ποικίλες προσωπικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες, οι οποίες, επίσης, επηρεάζουν και αποτελούν μέρος του λόγου και των αλληλεπιδράσεών τους με το μέσο». Εξάλλου, κατά τους Strasburger et al. (2013: 48), υποστηρίζεται ότι η επιρροή της διαφήμισης είναι τόσο ευρεία και μεγάλη που διαχέεται, ακόμη, και σε καταναλωτές που κανείς θα θεωρούσε περισσότερο υποψιασμένους στις τεχνικές και

τα μέσα της διαφήμισης, όπως είναι λόγου χάρη οι ίδιοι οι ερευνητές του διαφημιστικού λόγου.

Σε αυτό το σημείο χρήζει να τονιστεί ότι σύμφωνα με το «μοντέλο μάθησης μέσω παρατήρησης», το άτομο τροποποιεί τη συμπεριφορά του παρατηρώντας τόσο τον τρόπο, με τον οποίο ενεργούν άλλα άτομα, όσο και τις ενέργειές τους, οι οποίες εκτίθενται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Πιο αναλυτικά, ακολουθούνται τρία βασικά στάδια (Στασινός, 1988: 367-371):

- η Έκθεση- Προβολή (exposure) των γεγονότων
- η Πρόσκτηση-Αφομοίωση (acquisition) των πληροφοριών και
- η Αποδοχή- Υιοθέτησή (acceptance) τους στην καθημερινή ζωή

Αρκετές φορές, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι ένα «διαφημιστικό μήνυμα» δύναται να «μαζικοποιήσει» τις αντιδράσεις των μαθητών, με την έννοια ότι αυτοί ανταποκρίνονται ομοιόμορφα στα ερεθίσματα που δέχονται, όπως με το να έχουν τον ίδιο τρόπο ενδυμασίας, να χρησιμοποιούν το ίδιο λεξιλόγιο, να προτιμούν τα ίδια πράγματα κ.τ.λ. Συνεπώς, εξαιρετικός κρίνεται ο ρόλος της ομάδας, καθώς τα άτομα, τα οποία ανήκουν σε αυτήν, αφενός προσλαμβάνουν τις ίδιες πληροφορίες και, αφετέρου, αντιδρούν ομοιόμορφα διαγράφοντας μια ενιαία στάση απέναντι στα διάφορα ερεθίσματα. Η διαφήμιση «γνωρίζει» καλά πώς να συμπεριφερθεί στο κοινό της. Αναγνωρίζει τις ανάγκες του χωρίς, ωστόσο, να παραγνωρίζει και το οικονομικό όφελος (Καραποστόλης, 1983: 65). Βέβαια, στο σημείο αυτό χρήζει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με τους Löhrl & Meyer (1999: 238), οι απόψεις των συνομηλίκων και των γονέων<sup>114</sup> επιδρούν περισσότερο στις καταναλωτικές συνήθειες των εφήβων συγκριτικά με την επίδραση, την οποία ασκούν οι ισχυρισμοί των διαφημιστικών μηνυμάτων.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω αρκεί να σημειωθεί ότι κατά τους Buckingham (1996)· Livingstone & Bovil (1999) (όπως αναφέρεται στο Κωνσταντίνου, 2010: 158-159) ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι γονείς, οι οποίοι με τη στάση και τη συμπεριφορά τους επηρεάζουν τις τηλεοπτικές επιλογές των παιδιών τους. Συνάμα, οι ίδιοι (ό.π.) υποστηρίζουν ότι στις πιο πρόσφατες εθνογραφικές μελέτες έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς θέτουν περιορισμούς στα παιδιά

---

<sup>114</sup> Σύμφωνα με τη Lemish (2009: 1), η παρακολούθηση της τηλεόρασης συσχετίζεται άμεσα με τη μίμηση άλλων ατόμων από το περιβάλλον του παιδιού.

τους αναφορικά, επί το πλείστον, τόσο με τη χρήση της τηλεόρασης στο σπίτι όσο και με τις ώρες παρακολούθησής της και το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων. Μάλιστα, με βάση τα αποτελέσματα πολλών μελετών για την εμπλοκή των γονιών και της οικογένειας στην αντιμετώπιση της τηλεόρασης, και δη της τηλεοπτικής βίας, η Αμερικανική Ψυχολογική Ακαδημία κατάρτισε έναν κατάλογο, ο οποίος περιέχει συγκεκριμένες πρακτικές<sup>115</sup> γονικού ελέγχου στην παιδική τηλεθέαση. Βέβαια, οι εν λόγω πρακτικές γονικού ελέγχου προϋποθέτουν τόσο υψηλό μορφωτικό επίπεδο και ψυχική προδιάθεση από μέρους των γονέων όσο και φυσική παρουσία των τελευταίων την ώρα της παιδικής τηλεθέασης («American Psychological Academy»).

Σύμφωνα με τη Lemish (2009: 17), η ανάμιξη των γονέων στις συνήθειες των παιδιών τους σε ό, τι αφορά την τηλεόραση διαιρείται σε τρία επίπεδα<sup>116</sup>. Αρχικά, είναι το επίπεδο της «επίγνωσης και συμμετοχικής παρακολούθησης», το οποίο εξετάζει κατά πόσο οι πρώτοι παρουσιάζονται δίπλα στα τέκνα τους, ενώ εκείνα βλέπουν τηλεόραση, γνωρίζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων, που παρακολουθούν, είναι για τα παιδιά τους πρότυπα προς μίμηση σε ό, τι αφορά τις τηλεοπτικές τους συνήθειες, ή ακόμη, αν παρακολουθούν παρέα με τα παιδιά τους τα

---

<sup>115</sup> Οι πρακτικές αυτές είναι οι εξής: Συστήνεται στους γονείς να περιορίζουν τη χρονική διάρκεια που τα παιδιά τους παρακολουθούν τηλεόραση, να επιλέγουν τι θα παρακολουθήσουν τα παιδιά τους στην τηλεόραση, να συμμετέχουν και οι ίδιοι οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους στην παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, να απαγορεύουν αυστηρά στα παιδιά τους να παρακολουθούν τηλεοπτικά προγράμματα, τα οποία δεν εγκρίνουν οι ίδιοι, να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους ψυχαγωγίας στα παιδιά τους, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να παρακολουθούν ποιοτικά προγράμματα, να προτρέπουν τα παιδιά να αποφεύγουν τις διαφημίσεις, να παρεμβαίνουν δραστήρια οι ίδιοι οι γονείς προς αρμόδιους φορείς και προς τηλεοπτικούς σταθμούς, ώστε να επηρεάζουν τη διαμόρφωση του προσφερόμενου τηλεοπτικού προγράμματος. Αυτές οι πρακτικές, εν πολλοίς, στηρίζονται στις αρχές της συμμετοχής, της αυτενέργειας και της κριτικής αντίληψης. Ωστόσο, είναι προφανές ότι ορισμένες από αυτές τις πρακτικές είναι πατερναλιστικού χαρακτήρα, όπως η σύσταση προς τους γονείς να ελέγχουν τη χρονική διάρκεια που τα παιδιά τους παρακολουθούν τηλεόραση, αλλά και η σύσταση να επιλέγουν οι γονείς τι θα παρακολουθήσουν τα παιδιά στην τηλεόραση («American Psychological Academy»).

<sup>116</sup> Σύμφωνα με τον Γαρδικιώτη (2012: 227-228), «ως ‘γονική διαμεσολάβηση’ ορίζεται η συμπεριφορά κατά την οποία οι γονείς καθορίζουν κανόνες για τη χρήση της τηλεόρασης και εκδηλώνουν μια ερμηνευτική προσέγγιση. Μάλιστα, διακρίνεται σε τρία είδη: α) την περιοριστική διαμεσολάβηση, που περιλαμβάνει τους κανόνες που θέτουν οι γονείς σχετικά με τη διάρκεια και τον χρόνο παρακολούθησης της τηλεόρασης, β) τη συμπαρακολούθηση, που ορίζεται ως παρακολούθηση της τηλεόρασης από κοινού με το παιδί χωρίς κάποια ιδιαίτερη συζήτηση του περιεχομένου των προγραμμάτων και γ) τη διδακτική διαμεσολάβηση, που ορίζεται ως μια ενσυνείδητη προσπάθεια να μεταφραστεί το περιεχόμενο με όρους που μπορούν να καταλάβουν τα παιδιά».



τηλεοπτικά προγράμματα. Έπειτα, ακολουθεί το επίπεδο της «επίβλεψης», που ονομάζεται, συνάμα, και «περιοριστική διαμεσολάβηση» και αναφέρεται στο κατά πόσο οι γονείς δύνανται να επιβλέπουν και να περιορίζουν τις ώρες, και το περιεχόμενο της τηλεόρασης, που βλέπουν τα παιδιά τους. Επίσης, το εν λόγω επίπεδο αφορά στο κατά πόσο, αφενός, οι γονείς αξιοποιούν την τηλεόραση ως μέσο ανταμοιβής ή τιμωρίας και, αφετέρου, κατά πόσο επιβλέπουν τις παράλληλες δραστηριότητες, στις οποίες προβαίνουν τα παιδιά τους, ενώ παρακολουθούν τα τηλεοπτικά προγράμματα. Στη συνέχεια, το τελευταίο επίπεδο, που ονομάζεται «παιδαγωγική διαμεσολάβηση» αναφέρεται στο κατά πόσο οι γονείς παίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των παιδιών τους και του τηλεοπτικού περιεχομένου, που βλέπουν με διαφορετικούς τρόπους, όπως με επεξηγήσεις, επεξεργασία των συναισθημάτων, συζήτηση, αντίληψη των στοιχείων, κριτική σκέψη, εφαρμογή της μάθησης κ.τ.λ.

Βέβαια, ο σκεπτικισμός αναφορικά με τις διαφημίσεις εξακολουθεί να αναπτύσσεται, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Μάλιστα, ο εν λόγω σκεπτικισμός παρουσιάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι, αφενός, βλέπουν, περισσότερο τηλεόραση, προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από ανεξάρτητους τρόπους σκέψης και, αφετέρου, δείχνουν εμπιστοσύνη στους συνομηλίκους τους, προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες για τα καταναλωτικά αγαθά. Στην αντίθετη περίπτωση, ο σκεπτικισμός είναι πιο περιορισμένος ή σε μικρότερο βαθμό μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αποσκοπούν να εντυπωσιάσουν τους συνομηλίκους τους με τις αγορές καταναλωτικών προϊόντων. Το παραπάνω δείχνει ότι, όταν το παιδί είναι γνωστικά ώριμο και ικανό να αντιληφθεί τις τακτικές και τα κίνητρα των διαφημιστών, παράγοντες της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των συνομηλίκων, είναι απαραίτητοι, ώστε να καταστήσουν αυτές τις γνώσεις ιδιαίτερα σημαντικές σε μια σταθερή βάση (Mangleburg & Bristol, 1999) (όπως αναφέρεται στο Strasburger et al., 2013: 64).

**5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ****Τα Υποκείμενα & Η Μελέτη Περίπτωσης της Έρευνάς μας:  
Οι Αλβανοί & Το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών**

Στο πέμπτο κεφάλαιο και δη στην πρώτη ενότητα γίνεται λόγος για τους Αλβανούς, οι οποίοι συνιστούν την ομάδα στόχο της έρευνάς μας, και επιχειρείται μια σύντομη περιγραφή των αιτιών της μετανάστευσής τους στην Ελλάδα. Συνάμα, παρουσιάζεται με σύντομο τρόπο το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα, στη δεύτερη ενότητα του συγκεκριμένου κεφαλαίου επιχειρείται η σκιαγράφηση της μελέτης περίπτωσης μας. Αρχικά, διατυπώνονται αριθμητικά στοιχεία σχετικά με το σύνολο των Γυμνασίων, καθώς και των Αλλοδαπών και Αλβανών Μαθητών αποκλειστικά της Περιφέρειας και του Νομού της Αττικής, στην οποία ανήκει γεωγραφικά το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας, το οποίο συνιστά τη μελέτη περίπτωσης μας. Εν συνεχεία, προβάλλεται η ταυτότητα του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας, στο οποίο και στεγάζεται το υπό εξέταση σχολείο και, τέλος, παρουσιάζονται διεξοδικά στοιχεία, τα οποία αφορούν το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο και αποτελεί τη σχολική μονάδα, στην οποία και επικεντρώνασθε στην παρούσα έρευνα.

**ΕΝΟΤΗΤΑ 1<sup>η</sup>****5.1 Μετανάστευση & Ένταξη των Αλβανών στην Ελληνική Κοινωνία****5.1.1 Η Μετανάστευση των Αλβανών στην Ελληνική Κοινωνία**

Τη δεκαετία του 1990, η Ελλάδα δέχεται δυσανάλογα μεγάλη προσέλευση μεταναστών (Γκότοβος, 2002: 4) σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με αρνητικό αντίκτυπο τόσο στους οικονομικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς της (Δαμανάκης, 2005: 25) όσο και στην πολιτική και οικονομική ζωή της χώρας. Στο εν λόγω μεταναστευτικό ρεύμα κυριαρχούν τα «δίκτυα παράνομης διακίνησης προσώπων, διακινητές, δουλέμποροι, human trafficking» (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης, 2014: 11-13).

Την ίδια περίοδο, η διάλυση της πρώην Γιουγκοσλαβίας επιφέρει οικονομικές επιπτώσεις στη γείτονα χώρα, την Αλβανία, η οποία βρίσκεται αντιμέτωπη με μια ισχυρή οικονομική κρίση και παρουσιάζει υψηλό ποσοστό άνεργων πολιτών. Βέβαια, κύριο χαρακτηριστικό της μεγάλης μετανάστευσης από τις χώρες των Βαλκανίων αποτελεί το γεγονός ότι στην απογραφή του πληθυσμού στην Ελλάδα κατά το 2001 «καταγράφηκαν 27 διαφορετικές εθνικότητες μεταναστών, στις οποίες οι πολυπληθέστερες ήταν η αλβανική, η βουλγάρικη και η ρουμάνικη, με ποσοστά 56%, 5% και 3% αντίστοιχα» (Νακοπούλου, 2018: 14). Μάλιστα, σύμφωνα με τη νεοκλασική οικονομική θεωρία, η κυρίαρχη αιτία της μετανάστευσης από την Αλβανία αποτελούσε η αντιστάθμιση του κέρδους-κόστους της μετανάστευσης και η μεγάλη διαφορά των μισθών στην Αλβανία συγκριτικά με την Ελλάδα. Αυτοί οι παράγοντες καθοδηγούσαν τον πολίτη να επιλέξει τον δρόμο προς μια καλύτερη ζωή μεταναστεύοντας στη χώρα μας (Δαμανάκης κ.συν., 2014: 14).

Τον Δεκέμβριο του 1990 με το άνοιγμα των συνόρων παρατηρήθηκε ένα κύμα μαζικής μετανάστευσης Αλβανών<sup>117</sup> προς την Ελλάδα. Ενισχυτικό ρόλο στη συγκεκριμένη μετακίνηση διαδραμάτισαν, αφενός, οι φιλικές σχέσεις ανάμεσα στους δύο λαούς και, αφετέρου, η αυτόνομη οργάνωση «Ομόνοια στην Αλβανία», η οποία διατηρούσε ζωντανά τα ήθη και τα έθιμα στην καθημερινότητα της μειονότητας των Ελλήνων στην Αλβανία. Εξάλλου, κατά τα στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, το 1995 εισήλθαν στην Ελλάδα πάνω από 80.000 Βορειοηπειρώτες (Παπαγεωργίου, 2010: 82-83). Η εργασιακή δύναμη στην Ελλάδα ως χώρα υποδοχής, τους προσέφερε «εξέλιξη και πρόοδο στην εκδοχή της ατομικής ανάδειξης». Αντίθετα, στη χώρα καταγωγής, την Αλβανία, βίωναν το κομμουνιστικό καθεστώς, στο οποίο η ατομική εργασία αποτελούσε μια υποχρέωση προς το γενικό συλλογικό καλό της κοινωνίας (Παπαγεωργίου, ό.π.: 263-268).

Οι Αλβανοί μετανάστες πρώτης γενιάς ήλθαν στην Ελλάδα εκμεταλλευόμενοι τον ρόλο των «μεταναστευτικών δικτύων», αφού μαθαίνουν πληροφορίες για τον τόπο εγκατάστασής τους, καθώς και για την εξεύρεση κατοικίας και εργασίας στην

---

<sup>117</sup> Οι Αλβανοί μετανάστες μετακινήθηκαν από ένα κράτος λιγότερο ανεπτυγμένο, έχοντας βιώσει ένα διαφορετικό πολιτικό καθεστώς, γεγονός που τους δημιούργησε προβλήματα ένταξης στην Ελλάδα (Miller, 2000: 36).

Ελλάδα, γεγονός που προκάλεσε την «αλυσιδωτή μετανάστευση<sup>118</sup>» (chain migration) στη χώρα μας. Όσον αφορά το πρώτο κύμα μεταναστών από την Αλβανία, η καθαυτή απόφαση της μετανάστευσης ήταν επιλογή της οικογένειας (πυρηνική ή ευρύτερη) και όχι ατομική επιλογή ενός μετανάστη, καθώς «τα αλβανικά οικογενειακά δίκτυα στην Ελλάδα αποτελούν ένα είδος προέκτασης» των αντίστοιχων αλβανικών δικτύων (Δαμανάκης κ.συν., 2014: 27-28). Μάλιστα, η δημιουργία ενός δικτύου υποδοχής<sup>119</sup> διευκόλυνε τη μετέπειτα συνέχιση της μεταναστευτικής ροής Αλβανών μεταναστών, η οποία συνεχίζεται μέχρι και σήμερα στη χώρα μας (Δαμανάκης κ.συν., ό.π.: 13-16).

Οι Αλβανοί μετανάστες πρώτης γενιάς ήλθαν στην Ελλάδα και εργάστηκαν για να καλύψουν θέσεις, κυρίως, χαμηλής ή ανειδίκευτης εργασίας στον πρωτογενή τομέα (αγροτικές εργασίες), τον κατασκευαστικό τομέα (οικοδομές), αλλά και ως οικιακοί βοηθοί (Παπαγεωργίου, 2010: 36). Οι εν λόγω μετανάστες απασχολούνται στον ελλαδικό χώρο, κυρίως, στη «δευτερεύουσα αγορά», δηλαδή σε θέσεις εργασίας<sup>120</sup> χαμηλόμισθες και ασταθείς, τις οποίες αρνούνται να καλύψουν οι Έλληνες και βιώνουν ολόκληρη τη ζωή τους σε καθεστώς εργασιακής ανασφάλειας (Δαμανάκης κ.συν., 2014: 16). Εξάλλου, κατά τον Appelbaum (1996: 298-301), οι Έλληνες εκμεταλλεύτηκαν τη φτηνή εργατική δύναμη των μεταναστών, προκειμένου να αποκομίσουν οικονομικά οφέλη. Συνεπώς, η παραγωγική διαδικασία οδήγησε στην εκμετάλλευση της εργασιακής δύναμης των μεταναστών, οι οποίοι καταφεύγουν στη χώρα υποδοχής στο όνομα της πολυπολιτισμικότητας.

---

<sup>118</sup> Η ύπαρξη κοινωνικού δικτύου υποδοχής στην Ελλάδα, το οποίο ήταν έτοιμο να υποδεχτεί τους Αλβανούς μετανάστες και τις οικογένειές τους, καθώς και το γεγονός ότι στην Ελλάδα βρίσκουν έτοιμους πολιτισμικούς και κοινωνικούς δεσμούς με την Αλβανία, αποτελούν επιπρόσθετους παράγοντες έλξης για τους Αλβανούς μετανάστες (Δαμανάκης κ.συν., 2014: 16).

<sup>119</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών δικτύων, ένας πολίτης επιλέγει τη μετανάστευση, όταν γνωρίζει ότι θα βρει ένα κοινωνικό δίκτυο υποδοχής (ό.π.: 13-16).

<sup>120</sup> Το χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας είναι ότι οι μετανάστες απασχολούνται με χαμηλές αποδοχές είτε στη «μισθωτή ανειδίκευτη ή χαμηλής εξειδίκευσης εργασία» είτε σε εργασίες του πρωτογενούς τομέα ή του κατασκευαστικού κλάδου, για τις οποίες «ο γηγενής πληθυσμός δε δείχνει κανένα ενδιαφέρον» (Ρομπόλης, 2007: 19).

### 5.1.2 Το Ιστορικό Πλαίσιο της Ένταξης των Αλβανών στην Ελληνική Κοινωνία

Η Ελληνική Κυβέρνηση έδωσε αποσπασματικά την ευκαιρία της νομιμοποίησης στους Αλβανούς μετανάστες, εφόσον θέσπισε το ακόλουθο νομοθετικό πλαίσιο (Ρομπόλης, 2007: 16):

1. Τον Νόμο 1975/1991 (Φ.Ε.Κ. τ. Α' 184/4-12-1991)<sup>121</sup> με τίτλο «Είσοδος-έξοδος, παραμονή, εργασία, απέλαση αλλοδαπών, διαδικασία αναγνώρισης αλλοδαπών προσφύγων και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με τον εν λόγω νόμο ορίστηκαν όλες οι νόμιμες διαδικασίες για τον έλεγχο και την είσοδο των μεταναστών στην Ελλάδα.

2. Το 1998, η χορήγηση του Ειδικού Δελτίου Ταυτότητας Ομογενών<sup>122</sup> σε όλους τους Αλβανούς μετανάστες, οι οποίοι διαμένουν και εργάζονται στην ελληνική επικράτεια. Μάλιστα, το εν λόγω Δελτίο, το οποίο είχε χρονική διάρκεια τριών ετών (Παπαγεωργίου, 2010: 379), αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ελληνοκεντρικής στρατηγικής της κυβέρνησης (Μπαλτσιώτης, 2003: 80). Αρκεί να επισημανθεί ότι, αφενός, μέχρι το έτος 2006 η ελληνική κυβέρνηση δε χορηγούσε την «ιθαγένεια» στους Αλβανούς κατόχους του Ειδικού Δελτίου και, αφετέρου, ότι η Ελληνική πολιτεία χορηγούσε στους Αλβανούς μετανάστες, άδεια παραμονής ως «αλλογενείς» υπό τον φόβο της «απειλής αφαίρεσης της αλβανικής ιθαγένειας από τις αλβανικές αρχές». Βέβαια, τα οφέλη στους κατόχους του Ειδικού Δελτίου έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το ειδικό καθεστώς της παροχής «ωσείν πολιτειακή ταυτότητα» υπό τον διεθνή όρο «quasi citizenship» (Μπαλτσιώτης, 2003: 53-54). Στο σημείο αυτό, αρκεί να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών, τον Ιούλιο του 2004 οι «αλλοδαποί εργαζόμενοι», οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα και εργάζονται με νόμιμη άδεια παραμονής ανέρχονται σε 198.374 και

<sup>121</sup> Είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-1975-1991.html>. Μάλιστα, οι περισσότερες διατάξεις του συγκεκριμένου Νόμου καταργήθηκαν από τον μεταγενέστερο Νόμο 2910/2001 (Φ.Ε.Κ. τ. Α' 91/02-05-2001), ο οποίος είναι διαθέσιμος στον ιστότοπο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-2910-2001.html>.

<sup>122</sup> Το μέτρο της μαζικής απόδοσης της ελληνικής ιθαγένειας στους κατόχους του Ειδικού Δελτίου Ταυτότητας Ομογενούς από την Αλβανία οδήγησε στην αθρόα μετανάστευση Αλβανών στη Ελληνική επικράτεια, κυρίως, προερχόμενων από τους οικισμούς της Χιμάρας (Μπαλτσιώτης, 2003: 52-53).

προέρχονται από εκατόν τριάντα τέσσερις διαφορετικές χώρες. Στην εν λόγω κλίμακα, την υψηλότερη θέση «κατέχει η Αλβανία, ως η χώρα προέλευσης απ' όπου προέρχεται το 63,24% όλων των αλλοδαπών που έχουν άδεια παραμονής σε ισχύ (σε απόλυτους αριθμούς: 119.763 εργαζόμενοι αλβανικής υπηκοότητας)» (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004: 11).

**3.** Τον Νόμο 3386/2005 (Φ.Ε.Κ. τ. Α' 212/23-8-2005)<sup>123</sup> με τίτλο «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια». Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο ε' του συγκεκριμένου Νόμου οριοθετείται η προοπτική της νόμιμης εισόδου των οικογενειών των Αλβανών μεταναστών στην ελληνική επικράτεια με την αιτιολογία της «Οικογενειακής Επανένωσης<sup>124</sup>». Το 2005, ένας πολίτης δύναται να αποκτήσει το Ειδικό Δελτίο Ταυτότητας Ομογενών μέσω της απόδειξης της ομογενειακής ιδιότητας από τις προξενικές και αστυνομικές αρχές και όχι μέσω της «απλής καταγωγής από συγκεκριμένο οικισμό, ή τη γνώση της βλαχικής ή ελληνικής γλώσσας». Συνεπώς, το νέο νομοθετικό πλαίσιο προϋποθέτει την (ελληνική) «εθνική συνείδηση» για την απόκτηση της ομογενειακής ιδιότητας (Μπαλτσιώτης, 2003: 54).

**4.** Τον Νόμο 3536/2007 (Φ.Ε.Κ. τ. Α' 42/23-2-2007)<sup>125</sup> με τίτλο «Ειδικές ρυθμίσεις θεμάτων μεταναστευτικής πολιτικής και λοιπών ζητημάτων αρμοδιότητας Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης». Σύμφωνα με το άρθρο 1 του εν λόγω Νόμου θεσπίζεται η «Εθνική Επιτροπή για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών» και η «Διυπουργική Επιτροπή Παρακολούθησης της Μεταναστευτικής Πολιτικής». Μάλιστα, η συγκεκριμένη επιτροπή έχει ταυτόχρονα και επιτελικό ρόλο, καθώς προχωρεί στην «κατάρτιση και παρακολούθηση επιχειρησιακών προγραμμάτων, σχετικών με την εφαρμογή της πολιτικής κοινωνικής

---

<sup>123</sup> Είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/n-3386-2005.html>.

<sup>124</sup> Στο άρθρο ε του Νόμου 3386/2005 (Φ.Ε.Κ. τ. Α' 212/23-8-2005) αναφέρεται ότι «Οικογενειακή επανένωση είναι η είσοδος και η διαμονή στη Χώρα των μελών της οικογένειας υπηκόου τρίτης χώρας που διαμένει νόμιμα στην Ελλάδα, προκειμένου να διατηρηθεί η ενότητα της οικογένειάς του, ασχέτως εάν οι οικογενειακοί δεσμοί δημιουργήθηκαν πριν ή μετά την είσοδό του στη Χώρα».

<sup>125</sup> Είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/152241/nomos-3536-2007>.

ένταξης των μεταναστών, ιδίως, στο πλαίσιο του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Κοινωνικής Ένταξης, εφόσον το έργο αυτό της ανατεθεί από τον Υπουργό Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης». Συνάμα, στον εν λόγω νόμο αναφέρεται τόσο ένα αυστηρότερο πλαίσιο διαμονής των μεταναστών όσο και των κυρώσεων για τους τελευταίους, προκειμένου να αποκτήσουν και να διατηρήσουν στην κατοχή τους την άδεια παραμονής.

5. Τον Νόμο 4251/2014 (Φ.Ε.Κ. τ. Α΄ 80/1-4-2014)<sup>126</sup> με τίτλο «Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις» μέσω του οποίου ορίζεται η διαδικασία για την απόκτηση του «Δελτίου αιτούντος διεθνής προστασίας».

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2<sup>η</sup>

### **5.2 Η Μελέτη Περίπτωσης: Το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας**

#### **5.2.1 Πλήθος Γυμνασίων, Αλλοδαπών & Αλβανών Μαθητών στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής**

Η ακόλουθη ενότητα παρουσιάζει αριθμητικά δεδομένα αναφορικά με το σύνολο των Γυμνασίων, καθώς και των αλλοδαπών και δη Αλβανών μαθητών αποκλειστικά στην Περιφέρεια και στο Νομό της Αττικής, όπου και υπάγεται γεωγραφικά το σχολικό συγκρότημα της Γκράβας και δη το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο αποτελεί τη μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

##### **5.2.1.1 Πλήθος Γυμνασίων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2019-2020, 2010-2011 & 2002-2003**

Στους ακόλουθους πίνακες 1, 2 και 3, καθώς και στα αντίστοιχα γραφήματα 1, 2 και 3, παρουσιάζονται αριθμητικά στοιχεία αναφορικά με το σύνολο των

---

<sup>126</sup> Είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο:

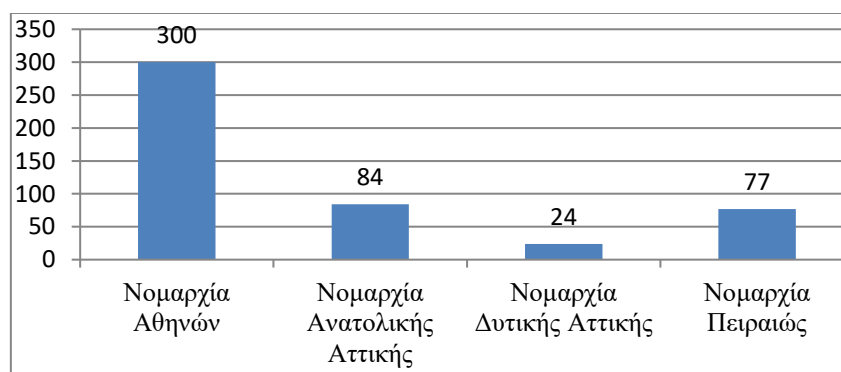
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/95295/nomos-4251-2014>.

Γυμνασίων όλων των τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2019-2020, 2010-2011 και 2002-2003. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται τα κάτωθι στοιχεία:

**Πίνακας 1:** Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής<sup>127</sup> (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2019/2020)

Περιφέρεια και Νομός	Σύνολο Σχολικών Μονάδων Δημόσιων & Ιδιωτικών	Σύνολο Σχολικών Μονάδων Δημόσιων	Δημόσια Ημερήσια	Δημόσια Εσπερινά	Ιδιωτικά Ημερήσια & Εσπερινά <sup>128</sup>
Αττική	485	425	405	20	60
Νομαρχία Αθηνών	300	265	255	10	35
Νομαρχία Ανατολικής Αττικής	84	66	63	3	18
Νομαρχία Δυτικής Αττικής	24	24	22	2	0
Νομαρχία Πειραιώς	77	70	65	5	7

**Γράφημα 1:** Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής<sup>129</sup> (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2019/2020)



<sup>127</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2019). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων κατά Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2019>.

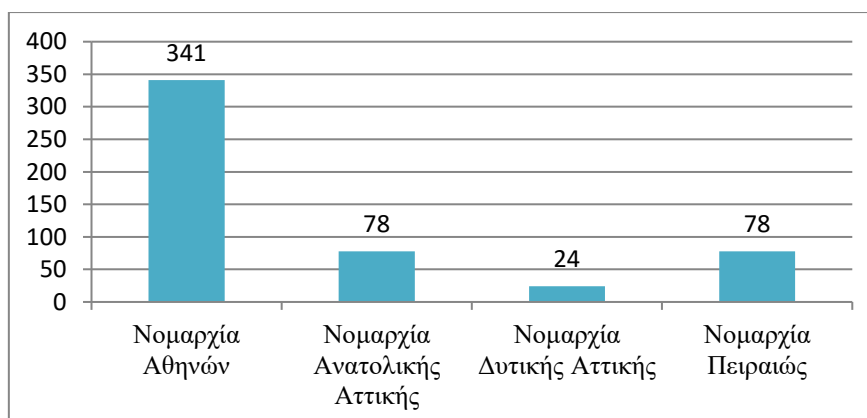
<sup>128</sup> Η ΕΛΣΤΑΤ δε διευκρινίζει την αριθμητική διαφοροποίηση ανάμεσα σε ιδιωτικά και δημόσια Γυμνάσια.

<sup>129</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2019). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων κατά Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2019>.



**Πίνακας 2:** Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής<sup>130</sup>  
(Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2010/2011)

Περιφέρεια και Νομός	Σύνολο Σχολικών Μονάδων Δημοσίων & Ιδιωτικών	Σύνολο Σχολικών Μονάδων Δημοσίων	Δημόσια Ημερήσια	Δημόσια Εσπερινά	Σύνολο Σχολικών Μονάδων Ιδιωτικών	Ιδιωτικά Ημερήσια	Ιδιωτικά Εσπερινά
<b>Αττική</b>	521	461	438	23	60	57	3
Νομαρχία Αθηνών	341	302	289	13	39	37	2
Νομαρχία Ανατολικής Αττικής	78	63	61	2	15	15	0
Νομαρχία Δυτικής Αττικής	24	24	22	2	0	0	0
Νομαρχία Πειραιώς	78	72	66	6	6	5	1

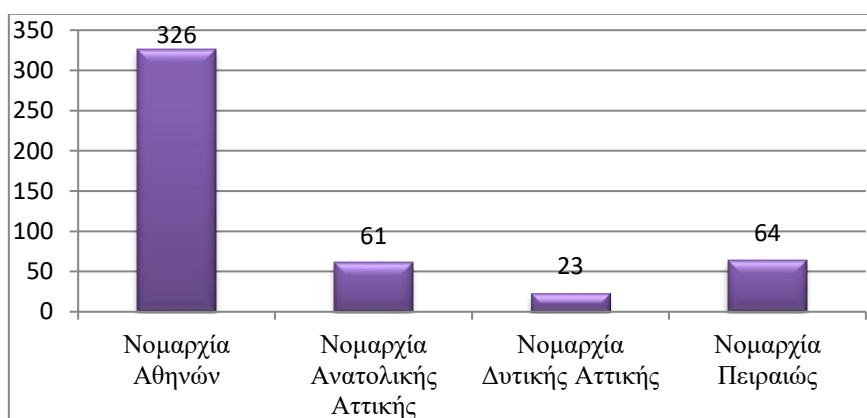
**Γράφημα 2:** Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής<sup>131</sup>  
(Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2010/2011)

<sup>130</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων κατά Φορέα, ΥΠΑ και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2010>.

<sup>131</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων κατά Φορέα, ΥΠΑ και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2010>.

**Πίνακας 3:** Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής<sup>132</sup>  
(Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2002/2003)

Περιφέρεια και Νομός	Σύνολο Σχολικών Μονάδων Δημοσίων & Ιδιωτικών	Σύνολο Σχολικών Μονάδων Δημοσίων	Δημόσια Ημερήσια	Δημόσια Εσπερινά	Σύνολο Σχολικών Μονάδων Ιδιωτικών	Ιδιωτικά Ημερήσια	Ιδιωτικά Εσπερινά
Αττική	474	412	390	22	62	56	6
Νομαρχία Αθηνών	326	282	268	14	44	40	4
Νομαρχία Ανατολικής Αττικής	61	53	51	2	8	8	0
Νομαρχία Δυτικής Αττικής	23	23	21	2	0	0	0
Νομαρχία Πειραιώς	64	54	50	4	10	8	2

**Γράφημα 3:** Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής<sup>133</sup>  
(Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2002/2003)

<sup>132</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2002). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων κατά Φορέα, ΥΠΑ και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2002>.

<sup>133</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2002). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων κατά Φορέα, ΥΠΑ και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2002>.

Από τα προαναφερθέντα στοιχεία αναφορικά με τον αριθμό των Γυμνασίων όλων των τύπων σε όλες τις Νομαρχίες της Περιφέρειας και του Νομού Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2019-2020, 2010-2011 και 2002-2003 προκύπτουν τα εξής:

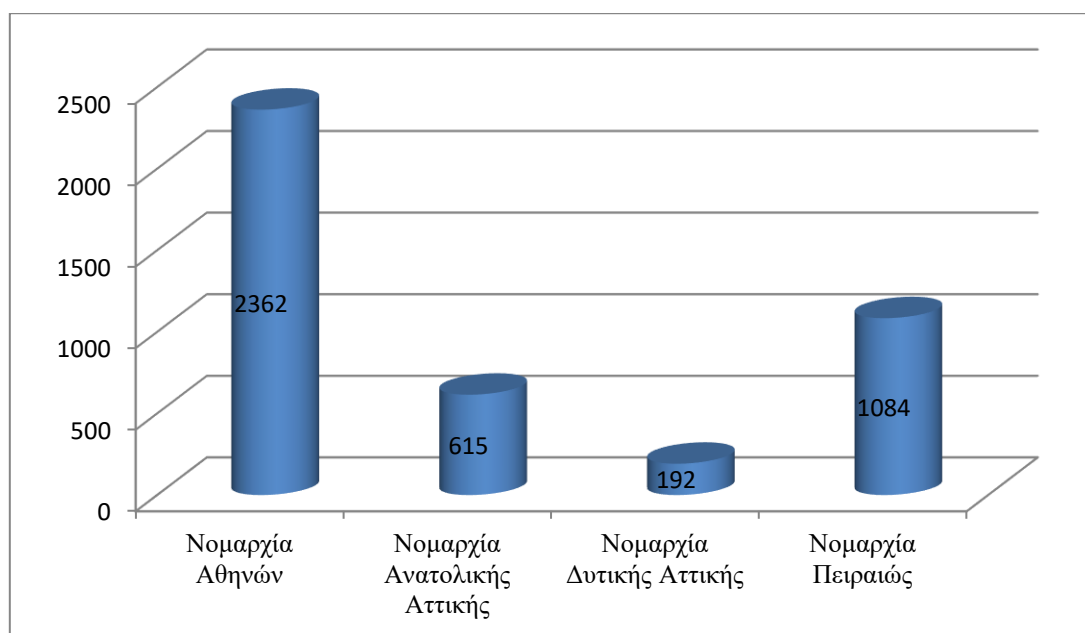
i) Διαπιστώνεται συγκέντρωση των περισσότερων Γυμνασίων όλων των τύπων στη Νομαρχία Αθηνών, στην οποία ανήκει και το σχολικό συγκρότημα της Γκράβας και δη το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο συνιστά τη μελέτη περίπτωσης μας, ii) Κατά το σχολικό έτος 2010-2011 παρατηρείται αύξηση του αριθμού των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων σε όλες τις Νομαρχίες της Περιφέρειας και του Νομού Αττικής σε σχέση με τα αντίστοιχα αριθμητικά στοιχεία του σχολικού έτους 2002-2003. Μάλιστα, το σύνολο των Γυμνασίων όλων των τύπων της Νομαρχίας Αθηνών υπερέρχει έναντι των λοιπών Νομαρχιών και iii) Κατά το σχολικό έτος 2019-2020 συγκριτικά με το σχολικό έτος 2010-2011 σημειώνεται, αφενός, μείωση του αριθμού των Γυμνασίων όλων των τύπων στις Νομαρχίες Αθηνών και Πειραιώς της Περιφέρειας και του Νομού Αττικής εκτός της Νομαρχίας Δυτικής Αττικής, της οποίας ο αριθμός των εν λόγω σχολείων παραμένει ο ίδιος και, αφετέρου, αύξηση των συγκεκριμένων σχολείων στη Νομαρχία Ανατολικής Αττικής. Παρόλο αυτά, ο αριθμός των Γυμνασίων όλων των τύπων της Νομαρχίας Αθηνών εξακολουθεί να υπερτερεί έναντι των υπόλοιπων Νομαρχιών.

#### **5.2.1.2 Πλήθος Αλλοδαπών Μαθητών στη Βαθμίδα του Γυμνασίου στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2017-2018, 2018-2019 & 2019-2020**

Στους ακόλουθους πίνακες 4, 5 και 6, καθώς και στα αντίστοιχα γραφήματα 4, 5 και 6, εμφανίζονται αριθμητικά δεδομένα σχετικά με το πλήθος των αλλοδαπών μαθητών στη βαθμίδα του Γυμνασίου ανά υπηκοότητα και φύλο σε όλες τις Νομαρχίες της Περιφέρειας και του Νομού Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2017-2018, 2018-2019 και 2019-2020. Αναλυτικότερα, καθίστανται αντιληπτά τα εξής στοιχεία:

**Πίνακας 4:** Άλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής<sup>134</sup> (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2019/2020)

Περιφέρεια, Νομός και Φορέας	Σύνολο			Χωρών της Ε.Ε			Χωρών εκτός Ε.Ε			Άγνωστης υπηκοότητας		
	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ
<b>Αττική</b>	4253	2351	1902	317	162	155	3929	2182	1747	7	7	0
Νομαρχία Αθηνών	2362	1333	1029	212	109	103	2149	1223	926	1	1	0
Νομαρχία Ανατολικής Αττικής	615	302	313	36	18	18	577	282	295	2	2	0
Νομαρχία Δυτικής Αττικής	192	111	81	8	3	5	184	108	76	0	0	0
Νομαρχία Πειραιώς	1084	605	479	61	32	29	1019	569	450	4	4	0

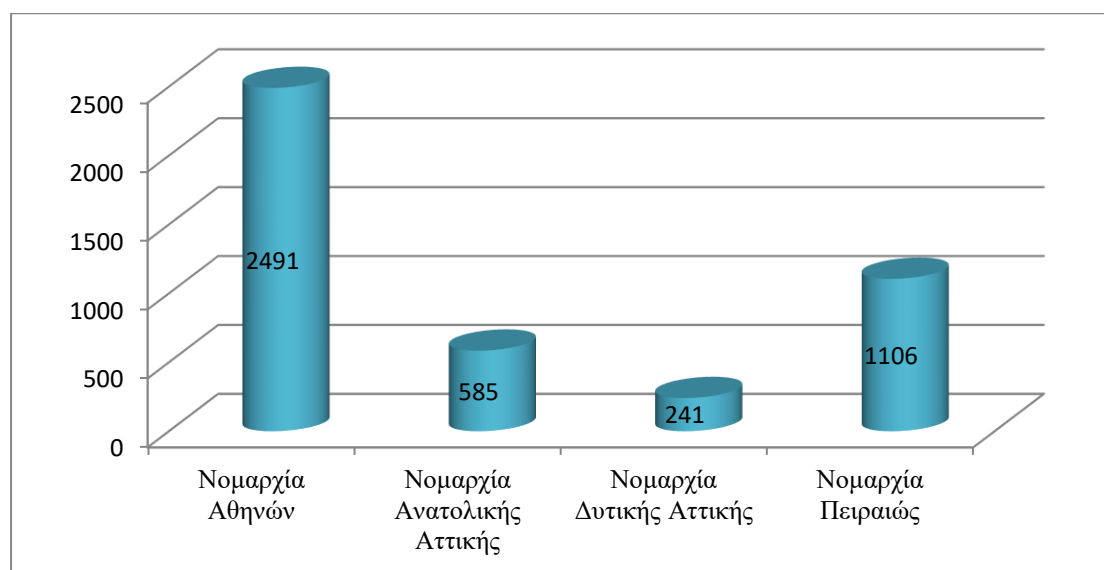
**Γράφημα 4:** Άλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής<sup>135</sup> (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2019/2020)

<sup>134</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2019). *Άλλοδαποί Μαθητές κατά Υπηκοότητα, Φύλο, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2019>.

<sup>135</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2019). *Άλλοδαποί Μαθητές κατά Υπηκοότητα, Φύλο, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2019>.

**Πίνακας 5:** Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής<sup>136</sup> (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2018/2019)

Περιφέρεια, Νομός και Φορέας	Σύνολο			Χωρών της Ε.Ε			Χωρών εκτός Ε.Ε			Άγνωστης υπηκοότητας		
	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ
<b>Αττική</b>	4423	2493	1930	346	181	165	4029	2264	1765	48	48	0
Νομαρχία Αθηνών	2491	1419	1072	232	119	113	2259	1300	959			0
Νομαρχία Ανατολικής Αττικής	585	306	279	27	15	12	555	288	267	3	3	0
Νομαρχία Δυτικής Αττικής	241	141	100	9	5	4	191	95	96	41	41	0
Νομαρχία Πειραιώς	1106	627	479	78	42	36	1024	581	443	4	4	0

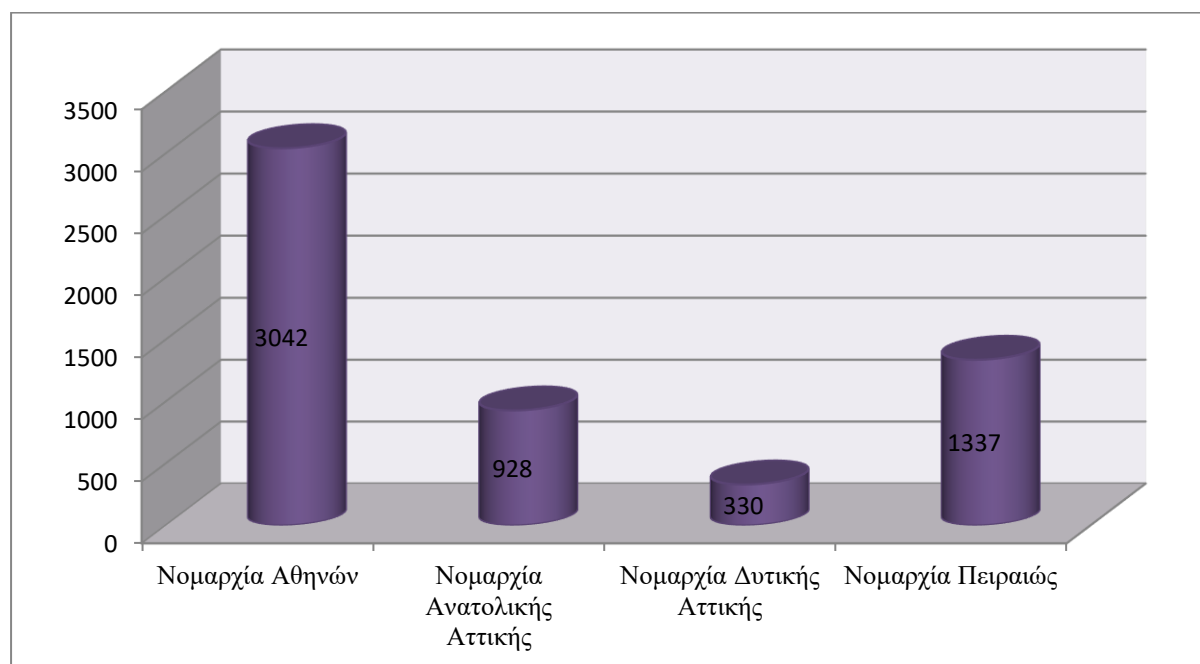
**Γράφημα 5:** Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής<sup>137</sup> (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2018/2019)

<sup>136</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2018). *Αλλοδαποί Μαθητές κατά Υπηκοότητα, Φύλο, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2018>.

<sup>137</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2018). *Αλλοδαποί Μαθητές κατά Υπηκοότητα, Φύλο, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2018>.

**Πίνακας 6:** Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής<sup>138</sup> (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2017/2018)

Περιφέρεια, Νομός και Φορέας	Σύνολο			Χωρών της Ε.Ε			Χωρών εκτός Ε.Ε			Άγνωστης υπηκοότητας		
	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ
<b>Αττική</b>	5637	3055	2582	405	214	191	5071	2680	2391	161	161	0
Νομαρχία Αθηνών	3042	1616	1426	257	132	125	2769	1468	1301	16	16	0
Νομαρχία Ανατολικής Αττικής	928	484	444	50	26	24	832	412	420	46	46	0
Νομαρχία Δυτικής Αττικής	330	208	122	4	3	1	231	110	121	95	95	0
Νομαρχία Πειραιώς	1337	747	590	94	53	41	1239	690	549	4	4	0

**Γράφημα 6:** Αλλοδαποί Μαθητές στη Βαθμίδα του Γυμνασίου ανά Υπηκοότητα και Φύλο στην Περιφέρεια, Νομό και Φορέα Αττικής<sup>139</sup> (Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2017/2018)

<sup>138</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2017). *Αλλοδαποί Μαθητές κατά Υπηκοότητα, Φύλο, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2017>.

<sup>139</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2017). *Αλλοδαποί Μαθητές κατά Υπηκοότητα, Φύλο, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2017>.

Από τα προαναφερθέντα δεδομένα σχετικά με το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών στη βαθμίδα του Γυμνασίου ανά υπηκοότητα και φύλο σε όλες τις Νομαρχίες της Περιφέρειας και του Νομού Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2017-2018, 2018-2019 και 2019-2020 παρατηρούνται τα εξής: i) Διαπιστώνεται συγκέντρωση των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών στα Γυμνάσια όλων των τύπων στη Νομαρχία Αθηνών, στην οποία ανήκει και το σχολικό συγκρότημα της Γκράβας και δη το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο αποτελεί και τη μελέτη περιπτώσής μας, ii) Κατά το σχολικό έτος 2018-2019 εμφανίζεται μείωση του συνόλου των εν λόγω αλλοδαπών μαθητών σε όλα τα Γυμνάσια των Νομαρχιών της Περιφέρειας και του Νομού Αττικής συγκριτικά με τα αντίστοιχα αριθμητικά στοιχεία του σχολικού έτους 2017-2018. Βέβαια, ο αριθμός των συγκεκριμένων αλλοδαπών μαθητών εξακολουθεί να υπερτερεί στη Νομαρχία Αθηνών έναντι των λοιπών Νομαρχιών και iii) Κατά το σχολικό έτος 2019-2020 συνεχίζει να σημειώνεται μείωση του αριθμού των συγκεκριμένων αλλοδαπών μαθητών στις Νομαρχίες της Περιφέρειας και του Νομού Αττικής-εκτός της Νομαρχίας Ανατολικής Αττικής, στην οποία εμφανίζεται αύξηση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού-σε σχέση με τα συναφή ποσοτικά δεδομένα του σχολικού έτους 2017-2018 και 2018-2019. Παρόλα αυτά, το σύνολο των εν λόγω αλλοδαπών μαθητών τείνει να υπερέχει στη Νομαρχία Αθηνών έναντι των υπόλοιπων Νομαρχιών.

### **5.2.1.3 Πλήθος Αλβανών Μαθητών στη Βαθμίδα του Γυμνασίου στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής κατά τα σχολικά έτη<sup>140</sup> 2010-2011 & 2001-2002**

Στους ακόλουθους πίνακες 7 και 8, καθώς και στα αντίστοιχα γραφήματα 7 και 8, καθίστανται αντιληπτά αριθμητικά στοιχεία αναφορικά με το σύνολο των Αλβανών μαθητών στα Γυμνάσια όλων των τύπων στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2010-2011 & 2001-2002. Ειδικότερα, εμφανίζονται τα κάτωθι στοιχεία:

---

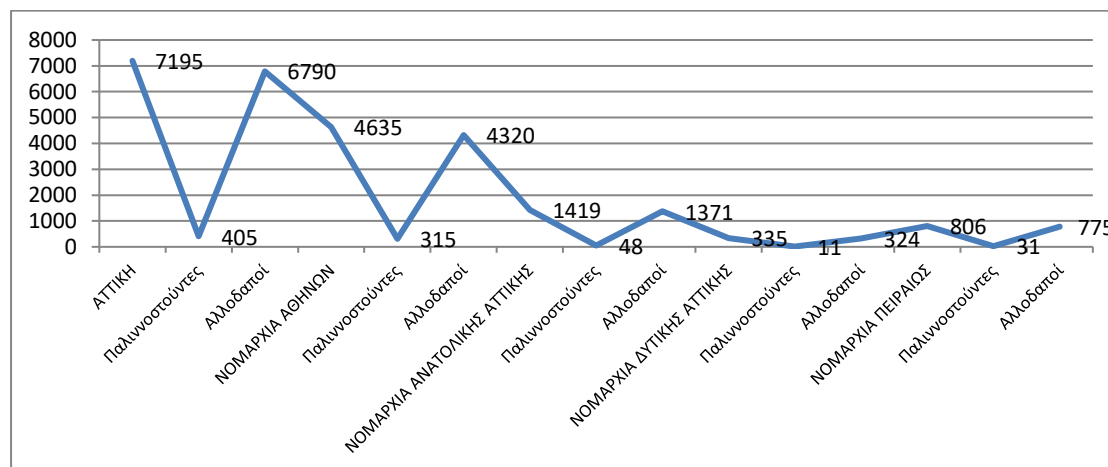
<sup>140</sup> Η Ελληνική Στατιστική Αρχή δεν παρέχει πιο πρόσφατα στατιστικά δεδομένα για το υπό αναφορά θέμα κατά την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

**Πίνακας 7:** Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια, Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία, Φύλο, ΥΠΑ και είδος Σχολείου<sup>141</sup> (Στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2010/2011)

ΥΠΑ, Νομός, Φορέας και Είδος Σχολείου	Σύνολο	Α	Θ	Αλβανία Σύνολο	Α	Θ
Σύνολο Ελλάδος	30799	17241	13558	21131	11983	9148
Παλινοστούντες	4043	2132	1911	1001	522	479
Αλλοδαποί	26756	15109	11647	20130	11461	8669
<b>ΑΤΤΙΚΗ</b>	10534	5993	4541	7195	4132	3063
Παλινοστούντες	1093	578	515	405	209	196
Αλλοδαποί	9441	5415	4026	6790	3923	2867
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΑΘΗΝΩΝ</b>	6958	3901	3057	4635	2648	1987
Παλινοστούντες	662	348	314	315	169	146
Αλλοδαποί	6296	3553	2743	4320	2479	1841
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ</b>	1980	1183	797	1419	826	593
Παλινοστούντες	211	113	98	48	23	25
Αλλοδαποί	1769	1070	699	1371	803	568
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ</b>	534	311	223	335	200	135
Παλινοστούντες	146	84	62	11	6	5
Αλλοδαποί	388	227	161	324	194	130
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ</b>	1062	598	464	806	458	348
Παλινοστούντες	74	33	41	31	11	20
Αλλοδαποί	988	565	423	775	447	328

<sup>141</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010). *Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές Γυμνάσια*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2010>.

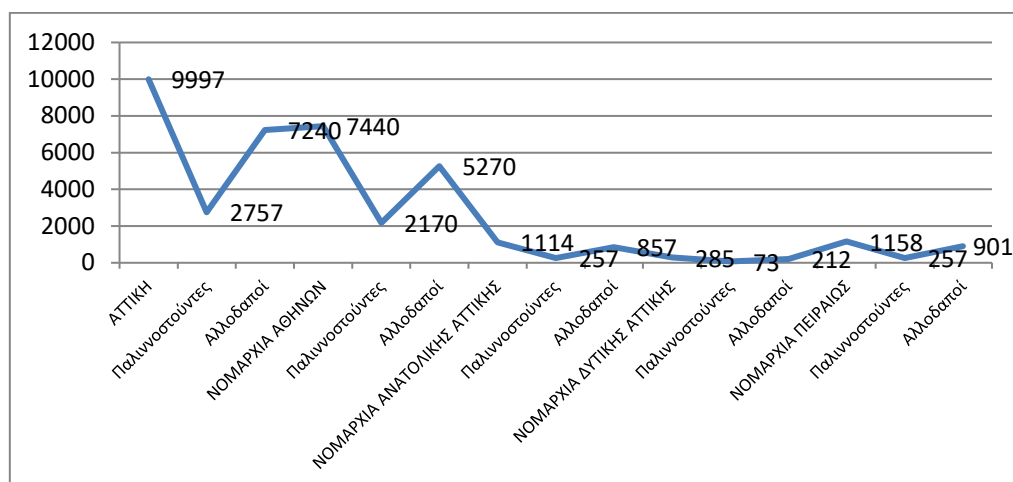


**Γράφημα 7:** Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια, Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία<sup>142</sup> (Στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2010/2011)**Πίνακας 8:** Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια, Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία, Φύλο, ΥΠΑ και είδος Σχολείου<sup>143</sup> (Στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2001/2002)

ΥΠΑ, Νομός, Φορέας και Είδος Σχολείου	Σύνολο	Α	Θ	Αλβανία Σύνολο	Α	Θ
Σύνολο Ελλάδος	30000	15632	14368	17344	9194	8150
Παλινοστούντες	14073	7210	6863	5480	2792	2688
Αλλοδαποί	15927	8422	7505	11864	6402	5462
<b>ΑΤΤΙΚΗ</b>	14158	7323	6835	9997	5213	4784
Παλινοστούντες	5094	2607	2487	2757	1376	1381
Αλλοδαποί	9064	4716	4348	7240	3837	3403
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΑΘΗΝΩΝ</b>	9772	5050	4722	7440	3880	3560
Παλινοστούντες	3303	1662	1641	2170	1083	1087
Αλλοδαποί	6469	3388	3081	5270	2797	2473
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ</b>	1826	955	871	1114	585	529
Παλινοστούντες	764	407	357	257	124	133
Αλλοδαποί	1062	548	514	857	461	396
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ</b>	958	505	453	285	140	145
Παλινοστούντες	535	289	246	73	37	36
Αλλοδαποί	423	216	207	212	103	109
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ</b>	1602	813	789	1158	608	550
Παλινοστούντες	492	249	243	257	132	125
Αλλοδαποί	1110	564	546	901	476	425

<sup>142</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010). *Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές Γυμνάσια*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2010>.

<sup>143</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2001). *Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές κατά Χώρα Προέλευσης, Φύλο, ΥΠΑ, Νομό, Φορέα και Είδος Σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2001>.

**Γράφημα 8:** Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια, Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία<sup>144</sup> (Στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2001/2002)

Από τα προαναφερθέντα στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών και δη των Αλβανών στη βαθμίδα του Γυμνασίου ανά υπηκοότητα και φύλο εν γένει στην Ελλάδα και δη σε όλες τις Νομαρχίες της Περιφέρειας και του Νομού Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2001-2002 και 2010-2011 προκύπτουν τα κάτωθι δεδομένα: i) Κατά το σχολικό έτος 2010-2011 παρατηρείται στην Ελλάδα αύξηση του συνόλου τόσο των αλλοδαπών μαθητών και δη των Αλβανών στη βαθμίδα του Γυμνασίου συγκριτικά με τα αντίστοιχα αριθμητικά στοιχεία του σχολικού έτους 2001-2002. Μάλιστα, διακρίνεται η συγκέντρωση των περισσότερων Αλβανών μαθητών στα Γυμνάσια όλων των τύπων στη Νομαρχία Αθηνών, στην οποία ανήκει και το σχολικό συγκρότημα της Γκράβας και δη το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο αποτελεί και τη μελέτη περιπτώσής μας και ii) Κατά το σχολικό έτος 2010-2011 σημειώνεται, αφενός, μείωση του πλήθους των Αλβανών μαθητών στη βαθμίδα του Γυμνασίου στις Νομαρχίες Αθηνών και Πειραιώς και, αφετέρου, αύξηση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού στις Νομαρχίες Ανατολικής και Δυτικής Αττικής σε σχέση με τα συναφή αριθμητικά δεδομένα του σχολικού έτους 2001-2002. Παρόλο αυτά, ο αριθμός των Αλβανών μαθητών στα Γυμνάσια όλων των τύπων της Νομαρχίας Αθηνών συνεχίζει να υπερισχύει έναντι των υπόλοιπων Νομαρχιών.

<sup>144</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (2001). *Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές κατά Χώρα Προέλευσης, Φύλο, ΥΠΑ, Νομό, Φορέα και Είδος Σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2001>.

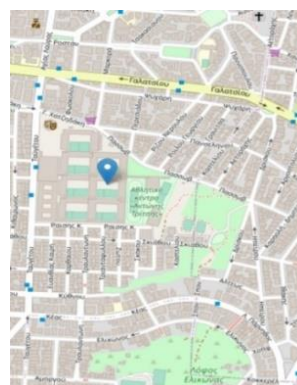
### 5.2.2 Η Ταυτότητα του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας

Το σχολικό συγκρότημα της Γκράβας, το οποίο ανήκει στην Περιφέρεια και τον Νομό Αττικής, βρίσκεται στην περιοχή των Πατησίων και του Γαλασίου, στο βόρειο τμήμα του Δήμου Αθηναίων, κοντά στις συνοικίες Κυπριάδου, Περιβόλια, καθώς και στα σύνορα με τον Δήμο Γαλασίου. Πιο συγκεκριμένα, περικλείεται από τις οδούς Πασσώβ, Γ. Χατζηδάκη και Ταυγέτου (Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλασίου, χ.χ.). Ο όρος «Γκράβα<sup>145</sup>» σημαίνει «γκρεμός ή χαράδρα» στα αρβανίτικα και, πιθανότατα, το προσωνύμιο προήλθε από τον κρημνώδη λόφο, ο οποίος βρίσκεται στο βόρειο τμήμα του εν λόγω σχολικού συγκροτήματος. Συνάμα, τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για τους κατοίκους της Αθήνας, Γκράβα σημαίνει το «εσωστρεφές και το δαιδαλώδες» σχολικό συγκρότημα στην πυκνοκατοικημένη περιοχή, το οποίο εκτείνεται από το 5<sup>ο</sup> Διαμέρισμα του Δήμου Αθηναίων<sup>146</sup> προς τη Λεωφόρο Γαλασίου του ομώνυμου Δήμου» («Η Αναγέννηση της Γκράβας»).

Χάρτης 1: Σχολεία της 5<sup>ης</sup> Κοινότητας<sup>147</sup>



Χάρτης 2: Σχολικό Συγκρότημα Γκράβας



<sup>145</sup> Η Γκράβα πήρε την ονομασία της από τον βράχο, ο οποίος βρίσκεται στη βόρεια πλευρά του εν λόγω συγκροτήματος (Δεμισιώτης, 2018, «Η ιστορία»).

<sup>146</sup> Το 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Διαμέρισμα του Δήμου της Αθήνας περιλαμβάνει τις περιοχές των Πατησίων, του Αγίου Ελευθερίου, των Άνω Πατησίων, της Ριζούπολης και του Προμπονά. Μάλιστα, τα σχολεία, τα οποία υπάρχουν στις ως άνω περιοχές, καθώς και οι σύλλογοι γονέων τους, καλύπτονται από τη δράση της Ένωσης Γονέων και Κηδεμόνων της 5<sup>ης</sup> Δημοτικής Κοινότητας της Αθήνας («Ένωση Γονέων 5<sup>ης</sup> Δημοτικής Κοινότητας Αθήνας»).

<sup>147</sup> Ένωση Γονέων 5<sup>ης</sup> Δημοτικής Κοινότητας Αθήνας (χ.χ.). Σχολεία της 5<sup>ης</sup> Κοινότητας. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: [http://enosigoneon-5-athina.blogspot.com/p/blog-page\\_9690.html](http://enosigoneon-5-athina.blogspot.com/p/blog-page_9690.html).

Η ανέγερση του συγκεκριμένου σχολικού συγκροτήματος<sup>148</sup> ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 και ολοκληρώθηκε τη δεκαετία του 1970 εξαιτίας των επιτακτικών αναγκών για σχολικές υποδομές στη συνεχώς αναπτυσσόμενη περιοχή τόσο των Πατησίων όσο και του Γαλασίου. Τον Φεβρουάριο του 1977 «αποφασίστηκε η μετεγκατάσταση των μικρών σχολικών μονάδων πέριξ της Γκράβας-συνήθως ισόγειες και ημιυπόγειες, σχεδόν, ακατάλληλες αίθουσες-στο νέο σύγχρονο σχολικό συγκρότημα» (Grava,gr., 2015, «Ιστορία»).

**Φωτογραφία 1:** Το Σχολικό Συγκρότημα της Γκράβας<sup>149</sup>



Το 2011 αποφασίστηκε από κοινού μια ολιστική παρέμβαση τόσο αρχιτεκτονική όσο και οικοδομική, προκειμένου να καταστούν τα σχολεία της Γκράβας πιο λειτουργικά και πιο ζεστά (Κάτσια, 2019, «Φωνές από την Γκράβα»). Επιδιωκόμενο ήταν το συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα να καταστεί το πρότυπο

<sup>148</sup> Κάποια από τα κύρια στοιχεία, τα οποία συνοδεύουν το σχολικό συγκρότημα της Γκράβας από τη χρονολογία κατασκευής του έως και σήμερα είναι τα εξής (Κάτσια, 2019, «Φωνές από την Γκράβα»): α) Το 1969: Σχεδιάζεται το πρότυπο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας, το οποίο φιλοξενεί, μεν, δεκατρείς χιλιάδες μαθητές, αποσκοπεί, δε, στην εύκολη κυκλοφορία μεγάλου αριθμού διδασκόμενων μέσα από ένα σύστημα ροής, β) Τη δεκαετία 1970: Στο αρχικό σχέδιο της Γκράβας, αφενός, προστίθενται νέες σχολικές μονάδες, αφετέρου, κλείνουν οι δίοδοί του και περιορίζεται ο χώρος του με κάγκελα και αυλές, γ) Τη δεκαετία 1980: Οι πρωτοποριακές συναυλίες, καθώς και τα πρώτα περιστατικά χρήσης ουσιών και βανδαλισμών εμφανίζονται στην Γκράβα, δ) Το 1989-91: Αρχίζουν οι πρώτες ιστορικές καταλήψεις εξαιτίας των συνθηκών μέσα στα σχολεία και των μεταρρυθμίσεων του τότε υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Κοντογιαννόπουλου, ε) Το 1998: Η Γκράβα πρωτοστατεί στις ιστορικές πανελλήνιες καταλήψεις κατά του νομοσχεδίου του τότε υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Αρσένη, με αποτέλεσμα το υπουργείο Παιδείας να επιφέρει μεταβολές στο συγκεκριμένο νομοσχέδιο, γνωστές ως «Συμφωνία της Γκράβας», στ) Το 2000: Ο μαθητικός πληθυσμός του εν λόγω συγκροτήματος μειώνεται εξαιτίας της δημιουργίας καινούριων σχολείων, ενώ το ποσοστό των μεταναστών αυξάνεται με ραγδαίο ρυθμό και ζ) Το 2011 έως σήμερα: Το υπουργείο παιδείας, καθώς και οι δήμαρχοι Αθηνών και Γαλασίου ανακοινώνουν «την αναβάθμιση της Γκράβας σε πράσινο και ψηφιακό σχολείο».

<sup>149</sup> Πηγή: Grava,gr. (2015). *Ιστορία*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://www.grava.gr/History.html>.

του Νέου Σχολείου ενσωματώνοντας και υλοποιώντας τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές με «α) πολεοδομική αναβάθμιση για την ένταξή του στον αστικό ιστό για ένα σχολείο ανοιχτό στην πόλη, β) αρχιτεκτονική και λειτουργική αναβάθμιση για ένα σχολείο ασφαλές, λειτουργικό και προσβάσιμο, γ) ενεργειακή αναβάθμιση για ένα πράσινο σχολείο με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, δ) ψηφιακή αναβάθμιση για ένα σχολείο διαδραστικό και καινοτόμο στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό-παράθυρο στον κόσμο» («Η Αναγέννηση της Γκράβας»).

Στον εξωτερικό χώρο του συγκροτήματος (βλ. Παράρτημα Ι) υπάρχουν τόσο ανοιχτό αμφιθέατρο<sup>150</sup> όσο και αθλητικές εγκαταστάσεις, όπως το αθλητικό κέντρο «Αντώνης Τρίτσης», γήπεδα μπάσκετ, βόλεϊ, στίβος, κλειστό γυμναστήριο και κολυμβητήριο» («Σχολικό Συγκρότημα Γκράβας»). Επίσης, το σχολικό συγκρότημα της Γκράβας διαθέτει πολιτιστικό κέντρο, στο οποίο, αφενός, πραγματοποιούνται ετησίως μαθήματα χορού, θεάτρου και πολυπολιτισμικής μαγειρικής και, αφετέρου, στεγάζονται το κλειστό γυμναστήριο, μια αίθουσα εκδηλώσεων και η Λέσχη Φιλίας του Δήμου Αθηναίων. Επιπλέον, στο εν λόγω συγκρότημα στεγάζεται και το «Φαρμακείο Αλληλεγγύης», το οποίο προσφέρει δωρεάν υπηρεσίες σε άπορα και άστεγα άτομα (Κάτσια, 2019, «Φωνές από την Γκράβα»).

Το σχολικό συγκρότημα της Γκράβας<sup>151</sup>, το οποίο είναι το μεγαλύτερο στην Ελλάδα, φιλοξενεί νηπιαγωγεία (38<sup>ο</sup> Αθηνών, 81<sup>ο</sup> Αθηνών & 113<sup>ο</sup> Αθηνών), δημοτικά (65<sup>ο</sup> Σχολείο Αθηνών, 112<sup>ο</sup> Σχολείο Αθηνών & 132<sup>ο</sup> Σχολείο Αθηνών), γυμνάσια (1<sup>ο</sup> Γαλασίου, 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών & 40<sup>ο</sup> Αθηνών), λύκεια (1<sup>ο</sup> Γενικό Γαλασίου, 2<sup>ο</sup> Γενικό Γαλασίου, 21<sup>ο</sup> Γενικό Αθηνών & 40<sup>ο</sup> Γενικό Αθηνών), επαγγελματικά λύκεια (1<sup>ο</sup> Γαλασίου & 2<sup>ο</sup> Γαλασίου), Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ. Γαλασίου) και εργαστηριακό κέντρο (6<sup>ο</sup> Εργαστηριακό Κέντρο Αθηνών).

---

<sup>150</sup> Το ανοιχτό αμφιθέατρο της Γκράβας διατίθεται για πολιτιστικές δράσεις, όπως φεστιβάλ, θεατρικές παραστάσεις και συναυλίες, ακόμη, και από τα γύρω σχολεία (Κάτσια, 2019, «Φωνές από την Γκράβα»).

<sup>151</sup> Το σχολικό συγκρότημα της Γκράβας απασχολούσε στο ξεκίνημά του δεκατρείς χιλιάδες μαθητές σε διπλοβάρδια, ενώ, σήμερα, φιλοξενεί περίπου τρεις χιλιάδες εφτακόσιους μαθητές («Η Αναγέννηση της Γκράβας»).

Μάλιστα, στο πλαίσιο της έρευνάς μας αρχική επιδίωξη<sup>152</sup> μας ήταν να μελετήσουμε όλα τα Γυμνάσια του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας και δη το 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Γαλατσίου, το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών και το 40<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών. Κατόπιν, όμως, της επικοινωνίας μας με τους διευθυντές τόσο του 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου Γαλατσίου όσο και του 40<sup>ου</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, οι διευθύνοντες τις εν λόγω σχολικές μονάδες δε δέχτηκαν να πραγματοποιηθεί η έρευνά μας στα σχολεία τους επικαλούμενοι τον φόρτο εργασίας, την έλλειψη προσωπικού και δη γραμματειακής υποστήριξης, καθώς και των επιπρόσθετων υποχρεώσεών τους στις εν λόγω μονάδες εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού (βλ. Παράρτημα VII). Για αυτόν τον λόγο, εστίασαμε την έρευνά μας μόνο στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο συνιστά τη μελέτη περίπτωσή μας.

### 5.2.3 Η Περίπτωση του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών

Το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο ιδρύθηκε το 1972, μετεγκαταστάθηκε το 1979 από το κτίριο της Κυψέλης στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας με την ονομασία «21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο και Λύκειο Αρρένων». Μάλιστα, το 1982 μετατράπηκε από σχολείο αρρένων σε μεικτό και λειτούργησε τόσο σε πρωινή όσο και σε απογευματινή βάρδια μέχρι το 1988, οπότε και έγινε μόνο πρωινό. Το σχολικό έτος 2011-2012, το εν λόγω σχολείο συγχωνεύτηκε με το 22<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών και μετατράπηκε σε ένα πολυπληθές Γυμνάσιο (21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, 2021, «Το Σχολείο. Ιστορία»).

Το εν λόγω σχολείο διαθέτει τριάντα έναν διδάσκοντες όλων των ειδικοτήτων (21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, 2021, «Καθηγητές»), καθώς και εργαστήρια φυσικών επιστημών, εργαστήριο πληροφορικής, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, αίθουσα τεχνολογίας, αίθουσα μουσικής, αίθουσα καλλιτεχνικών, κλειστό γυμναστήριο, τρεις αίθουσες διδασκαλίας με διαδραστικούς πίνακες και σχολική βιβλιοθήκη (21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, 2021, «Το Σχολείο. Λειτουργία»).

---

<sup>152</sup> Η άδεια, η οποία μας παραχωρήθηκε κατόπιν αιτήσεώς μας από τη Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνάς μας σε σχολικές μονάδες, αφορούσε τα τρία Γυμνάσια του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας και δη το 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Γαλατσίου, το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών και το 40<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών.

Το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών του σχολικό συγκροτήματος της Γκράβας (βλ. Παράρτημα II) υποδέχεται ετησίως μαθητές-και δη σε μεγάλο ποσοστό αλλοδαπούς- από τα Δημοτικά Σχολεία της περιοχής και, κυρίως, από το 48<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών, το 79<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών, το 109<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών, το 112<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών, το 132<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών, το 139<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών, το 142<sup>ο</sup> Δ.Σ. Αθηνών, το 1<sup>ο</sup> Δ.Σ. Γαλατσίου και το 5<sup>ο</sup> Δ.Σ. Γαλατσίου (Χάρτης 3).

Χάρτης 3: Χάρτης<sup>153</sup> του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών

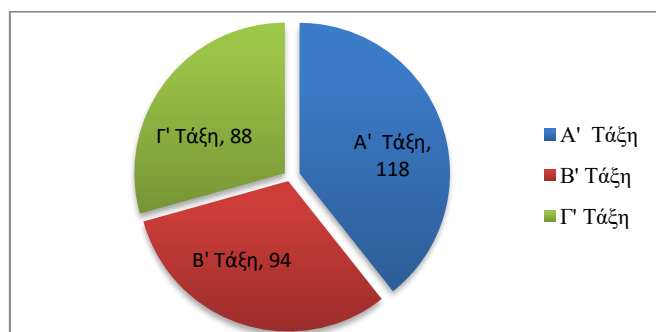


Το σύνολο των φοιτούντων μαθητών στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022 ανέρχεται στους τριακόσιους και δη σε εκατόν πενήντα ένα αγόρια και εκατόν σαράντα εννέα κορίτσια. Μάλιστα, στον ακόλουθο πίνακα 9 και το γράφημα 9 οι μαθητές κατανέμονται ανά τάξη με κριτήριο το πλήθος και το φύλο τους.

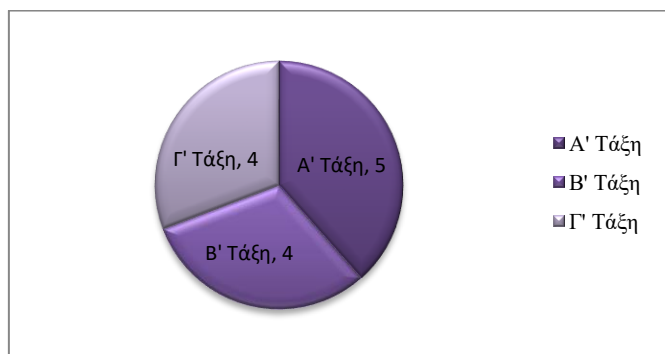
Πίνακας 9: Μαθητές του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022

Τάξη	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Α΄	118	58	60
Β΄	94	44	50
Γ΄	88	49	39
Σύνολο	300	151	149

<sup>153</sup> Πηγή: 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών (2019). *Το Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://21gym-athin.att.sch.gr/sxoleio.htm>.

Γράφημα 9: Μαθητές του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022

Ειδικότερα, η Α' τάξη αποτελείται από πέντε τμήματα, η Β' τάξη από τέσσερα τμήματα και η Γ' τάξη από τέσσερα τμήματα.

Γράφημα 10: Τμήματα Μαθητών ανά Τάξη του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022

Πιο αναλυτικά, στην Α' τάξη φοιτούν εκατόν δέκα οκτώ μαθητές, στη Β' τάξη φοιτούν ενενήντα τέσσερις μαθητές και στη Γ' τάξη φοιτούν ογδόντα οκτώ μαθητές. Εν συνεχεία, στους πίνακες 10, 11 και 12 παρουσιάζεται τόσο το πλήθος όσο και το φύλο των μαθητών ανά τμήμα.

Πίνακας 10: Τμήματα Α' Τάξης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022

Τμήματα	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
A'1	25	11	14
A'2	22	14	8
A'3	25	13	12
A'4	22	11	11
A'5	24	9	15



Πίνακας 11: Τμήματα Β΄ Τάξης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022

Τμήματα	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Β΄1	23	9	14
Β΄2	22	6	16
Β΄3	25	15	10
Β΄4	24	14	10

Πίνακας 12: Τμήματα Γ΄ Τάξης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022

Τμήματα	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Γ΄1	21	11	10
Γ΄2	22	10	12
Γ΄3	23	11	12
Γ΄4	22	17	05

Περαιτέρω, καταγράφεται το πλήθος των Ελλήνων μαθητών από τον γενικό πληθυσμό των φοιτούντων μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου, το οποίο ανέρχεται σε εκατόν είκοσι έναν μαθητές. Πιο αναλυτικά, στον ακόλουθο πίνακα 13 εμφανίζεται το σύνολο και το φύλο μόνο των Ελλήνων μαθητών ανά τάξη φοίτησης στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Πίνακας 13: Έλληνες Μαθητές του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022

Τάξη	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Α΄	31	15	16
Β΄	49	23	26
Γ΄	41	22	19
Σύνολο	121	60	61

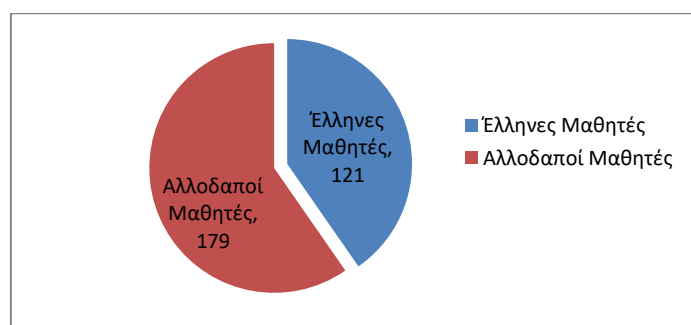
Παράλληλα, παρουσιάζεται το πλήθος των Αλλοδαπών μαθητών από τον γενικό πληθυσμό των φοιτούντων μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου, το οποίο προσεγγίζει τους εκατόν εβδομήντα εννέα μαθητές. Ειδικότερα, στον ακόλουθο πίνακα 14 εμφανίζεται ο αριθμός και το φύλο μόνο των Αλλοδαπών μαθητών ανά τάξη φοίτησης στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

**Πίνακας 14 : Αλλοδαποί Μαθητές του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022**

Τάξη	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Α΄	87	43	44
Β΄	45	21	24
Γ΄	47	27	20
Σύνολο	179	91	88

Από την παρουσίαση των ως άνω αριθμητικών στοιχείων προκύπτει ότι οι Αλλοδαποί μαθητές υπερτερούν κατά πενήντα οκτώ άτομα έναντι των Ελλήνων μαθητών στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022 (Γράφημα 11).

**Γράφημα 11: Έλληνες και Αλλοδαποί Μαθητές του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022**



Πιο συγκεκριμένα, σε ό, τι αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών αρκεί να αναφερθεί ότι προέρχονται από είκοσι τρεις διαφορετικές χώρες. Ειδικότερα, οι εν λόγω μαθητές έχουν προέλευση από την Αγκόλα, την Αίγυπτο, την Αλβανία, το Αφγανιστάν, το Βιετνάμ, τη Βουλγαρία, τη Γεωργία, την Ινδία, το Ιράκ, την Κένυα, την Κίνα, το Κονγκό, τον Λίβανο, τη

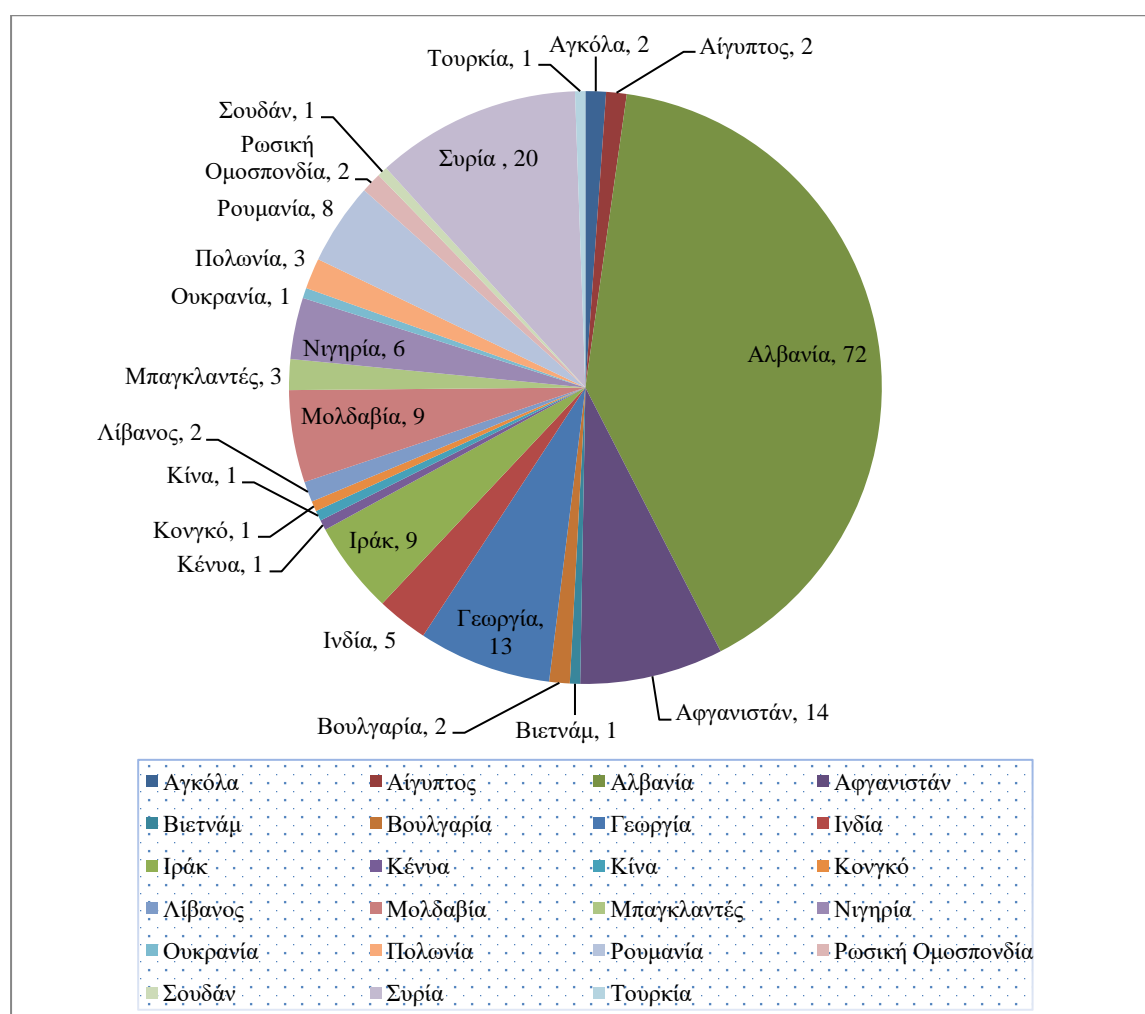
Μολδαβία, το Μπαγκλαντές, τη Νιγηρία, την Ουκρανία, την Πολωνία, τη Ρουμανία, τη Ρωσική Ομοσπονδία, το Σουδάν, τη Συρία και την Τουρκία. Αναλυτικότερα, το πλήθος και το φύλο των αλλοδαπών μαθητών ανά χώρα προέλευσης του συγκεκριμένου σχολείου καταγράφονται στον πίνακα 15 και παρουσιάζονται στο γράφημα 12.

**Πίνακας 15: Αλλοδαποί Μαθητές ανά Χώρα Προέλευσης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022**

<b>Χώρα Προέλευσης Μαθητών</b>	<b>Αριθμός Μαθητών</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Κορίτσια</b>
Αγκόλα	2	1	1
Αίγυπτος	2	1	1
Αλβανία	72	37	35
Αφγανιστάν	14	5	9
Βιετνάμ	1	1	0
Βουλγαρία	2	0	2
Γεωργία	13	6	7
Ινδία	5	1	4
Ιράκ	9	5	4
Κένυα	1	1	0
Κίνα	1	0	1
Κονγκό	1	1	0
Λίβανος	2	1	1
Μολδαβία	9	5	4
Μπαγκλαντές	3	2	1
Νιγηρία	6	3	3
Ουκρανία	1	0	1

Πολωνία	3	1	2
Ρουμανία	8	6	2
Ρωσική Ομοσπονδία	2	1	1
Σουδάν	1	1	0
Συρία	20	11	9
Τουρκία	1	1	0

Γράφημα 12: Αλλοδαποί Μαθητές ανά Χώρα Προέλευσης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022



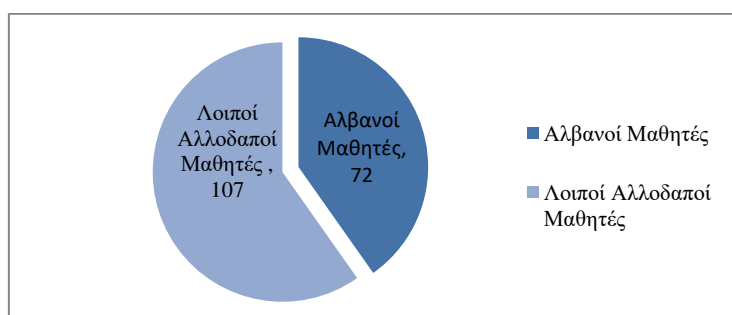
Μάλιστα, από το σύνολο των Αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι ανέρχονται στους εκατόν εβδομήντα εννέα, παρατηρούμε ότι οι Αλβανοί μαθητές υπερτερούν

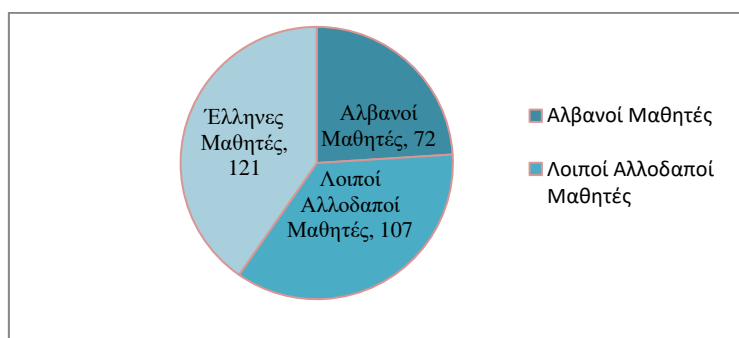
αριθμητικά έναντι των υπολοίπων και προσεγγίζουν τους εβδομήντα δύο. Πιο αναλυτικά, στον πίνακα 16 διαπιστώνεται η κατανομή και το φύλο των Αλβανών μαθητών ανά τάξη φοίτησης, στο γράφημα 13 παρουσιάζεται τόσο η κατανομή όσο και η αριθμητική υπεροχή των Αλβανών μαθητών έναντι των λοιπών αλλοδαπών, οι οποίοι προέρχονται από είκοσι δύο διαφορετικές χώρες και, τέλος, στο γράφημα 14 εμφανίζεται η κατανομή των Αλβανών μαθητών έναντι τόσο των λοιπών αλλοδαπών μαθητών όσο και των Ελλήνων μαθητών στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

**Πίνακας 16: Αλβανοί Μαθητές του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022**

Τάξη	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Α΄	28	13	15
Β΄	23	11	12
Γ΄	21	13	8
Σύνολο	72	37	35

**Γράφημα 13: Αλβανοί Μαθητές σε σχέση με Λοιπούς Αλλοδαπούς Μαθητές στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022**



**Γράφημα 14: Αλβανοί Μαθητές σε σχέση με Λοιπούς Αλλοδαπούς & Έλληνες Μαθητές στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022**

Από τα παραπάνω δεδομένα καθίσταται εμφανής ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών, εφόσον ο μαθητικός πληθυσμός του προέρχεται από είκοσι τέσσερις διαφορετικές χώρες<sup>154</sup>. Σε αυτό το πλαίσιο στόχος<sup>155</sup> της διευθύνουσας το εν λόγω σχολείο είναι να παράσχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές και να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξάρτητα από τα διαφοροποιητικά στοιχεία, τα οποία τους χαρακτηρίζουν.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της έρευνάς μας εξετάζεται η περίπτωση των μαθητών αλβανικής προέλευσης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών και δη των σαράντα έναν μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στη Β' τάξη και, μάλιστα, στα τμήματα Β'1, Β'2, Β'3, καθώς και στη Γ' τάξη και, μάλιστα, στα τμήματα Γ'1, Γ'3 και Γ'4 αντίστοιχα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επικεντωνόμαστε στους εν λόγω μαθητές και ερευνάμε τους παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των εν λόγω διδασκόμενων, ώστε να καταστούν κριτικά σκεπτόμενα δημοκρατικά άτομα σύμφωνα με την ιδιότητα τους ως πολίτες στο σύγχρονο, σχολικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Ειδικότερα, μελετάμε την περίπτωση των μαθητών με αλβανική προέλευση, οι οποίοι φοιτούν στο υπό εξέταση σχολείο και όχι ολόκληρης της Ελλάδας, διότι τα χαρακτηριστικά στοιχεία τους διαφοροποιούνται από άλλες περιοχές, στις οποίες διαμένει πληθυσμός αλβανικής προέλευσης. Κατά συνέπεια,

<sup>154</sup> Στις διαφορετικές χώρες συμπεριλαμβάνεται και η Ελλάδα.

<sup>155</sup> Ο συγκεκριμένος στόχος αναφέρθηκε από τη διευθύντρια του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών, κα Κατσαδήμα Γεωργία, κατά τη διάρκεια τόσο της πρώτης προσωπικής επαφής μαζί μας όσο και μετέπειτα στο Σύλλογο των Διδασκόντων τον Σεπτέμβριο του 2021.

έχοντας επίγνωση των περιορισμών που θέτει η μελέτη περίπτωσης αναφορικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της, επισημαίνουμε ότι τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγουμε, αφορούν, μεν, μόνο την περιοχή του κέντρου της Αθήνας, όπου και βρίσκεται η υπό μελέτη σχολική μονάδα, δύνανται, δε, να αποτελέσουν ένα πλαίσιο κατανόησης και για άλλες ομάδες Αλβανών, οι οποίες παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά, που εντοπίσαμε στο κέντρο της Αθήνας.

**6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ****Η Μεθοδολογία της Έρευνας & Η Έρευνα στο Πεδίο**

Στο έκτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας και δη στην πρώτη ενότητά του παρουσιάζονται και αναλύονται θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με την έρευνά μας, τα οποία αναφέρονται στον σκοπό, στους στόχους, στα ερευνητικά ερωτήματα, στην επιλογή της ερευνητικής ποιοτικής μεθόδου και δη της μελέτης περίπτωσης και της έρευνας δράσης, εφόσον αξιοποιούνται στοιχεία από τις εν λόγω μεθόδους για τη συλλογή και την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων μας, τα εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων και δη την ατομική δομημένη συνέντευξη και τη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς και τις πηγές/τα υποκείμενα της έρευνάς μας. Στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε διεξοδικά την ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία, την οποία αξιοποιούμε, προκειμένου να εξετάσουμε αναλυτικά τους παράγοντες, οι οποίοι βελτιώνουν ή αποδυναμώνουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής στη βαθμίδα του Γυμνασίου.

Παράλληλα, στη δεύτερη ενότητα του εν λόγω κεφαλαίου παρουσιάζεται η δράση μας στο πεδίο της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, σκιαγραφείται η επαφή μας με τα υποκείμενα της μελέτης μας και δη με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής κατά τη διεξαγωγή τόσο των ατομικών συνεντεύξεων μαζί τους και της συμμετοχικής παρατήρησής τους όσο και της διδακτικής παρέμβασής μας, η οποία στηρίχτηκε, αφενός, στην επισκόπηση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου αναφορικά με τη θεματική των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων και, αφετέρου, στην κατασκευή κατάλληλου υλικού σχετικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς και στη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη.



## ΕΝΟΤΗΤΑ 1<sup>η</sup>

### 6.1 Σκοπός, Στόχοι, Ερευνητικά Ερωτήματα & Μεθοδολογία της Έρευνάς μας

#### 6.1.1 Σκοπός, Στόχοι & Ερευνητικά Ερωτήματά μας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας αφορά τη μελέτη σε βάθος των παραγόντων βελτίωσης ή παρεμπόδισης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής στη βαθμίδα του Γυμνασίου, οι οποίοι παρουσιάζουν τόσο γλωσσικές όσο και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες συγκριτικά με το λοιπό μαθητικό πληθυσμό. Μάλιστα, ο εν λόγω σκοπός μας επιμερίζεται σε τρεις στόχους, οι οποίοι μας οδηγούν στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, οι οποίες θα ελεγχθούν μέσα από τα δεδομένα, τα οποία θα συλλέξουμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος στόχος της έρευνάς μας αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί στη βελτίωση της δεξιότητας πρόσληψης των διαφημιστικών μηνυμάτων των εν λόγω μαθητών μια πειραματική παρέμβαση, η οποία στηρίζεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη. Στη συνέχεια, ο δεύτερος στόχος σχετίζεται με την εξέταση της επίδρασης που ασκεί στην εν λόγω δεξιότητα το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας αναφορικά με τον διαφημιστικό λόγο και δη τον τηλεοπτικό στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα. Τέλος, ο τρίτος στόχος της έρευνάς μας συνιστά τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκείται στην εν λόγω δεξιότητα από τον πολιτισμικό κώδικα που φέρουν οι συγκεκριμένοι μαθητές και ο οποίος απορρέει είτε από την προσωπική επαφή των ίδιων με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα είτε από τις συνήθειες και τις προτιμήσεις των γονέων τους απέναντι σε αυτά.

Μάλιστα, η μελέτη της βιβλιογραφίας αναφορικά τόσο με την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών αλβανικής προέλευσής στη βαθμίδα του Γυμνασίου και τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα όσο και με τη μελέτη των παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των εν λόγω μαθητών, αφενός, κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο και, αφετέρου, κατά την προσωπική επαφή των ίδιων ή των γονέων τους με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα καθορίζουν το διερευνητικό πλαίσιο της διατριβής, το οποίο συγκεκριμενοποιείται μέσα από τη διατύπωση των ερευνητικών

ερωτημάτων. Η εξέταση των μαθητών με αλβανική καταγωγή στη βαθμίδα του Γυμνασίου ως υποκειμένων της έρευνάς μας και η προσέγγιση των παραγόντων, οι οποίοι δύνανται να βελτιώσουν ή να παρεμποδίσουν την πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των εν λόγω μαθητών μας ώθησε στη διατύπωση των κάτωθι τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων:

**1<sup>η</sup> ερώτημα:**

Μια πειραματική παρέμβαση που στηρίζεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη βελτιώνει την πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής στη βαθμίδα του Γυμνασίου;

**2<sup>η</sup> ερώτημα:**

Η πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής επηρεάζεται από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας αναφορικά με τη θεματική των τηλεοπτικών διαφημίσεων;

**3<sup>η</sup> ερώτημα:**

Η πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων επηρεάζεται από την προσωπική επαφή των μαθητών αλβανικής καταγωγής με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις;

**4<sup>η</sup> ερώτημα:**

Η πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής επηρεάζεται από τις συνήθειες και τις προτιμήσεις των γονέων τους απέναντι στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα;

### 6.1.2 Η Επιλογή της Ποιοτικής Ερευνητικής Μεθόδου

Στην παρούσα μελέτη μας, η οποία υπάγεται στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας, ξεκινώντας από τους τεθέντες ερευνητικούς στόχους μας γίνεται αντιληπτό ότι η επιδίωξή μας είναι η διερεύνηση των παραγόντων, οι οποίοι βελτιώνουν ή παρεμποδίζουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών

διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής προέλευσης στη βαθμίδα του Γυμνασίου και συγκεκριμένα των φοιτούντων στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο στεγάζεται στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας που βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Υιοθετώντας την ποιοτική<sup>156</sup> μέθοδο<sup>157</sup> και δη στοιχεία τόσο της μελέτης περίπτωσης όσο και της έρευνας δράσης, συλλέγουμε ποιοτικά δεδομένα και προσεγγίζουμε ολιστικά και σε βάθος το προαναφερθέν ερευνητικό ζήτημά μας.

Σύμφωνα με τη

Mason (2011: 18-19), η ποιοτική έρευνα: α) είναι, κυρίως, «ερμηνευτική», εφόσον εστιάζει στον τρόπο, αφενός, με τον οποίο ερμηνεύεται και γίνεται κατανοητός και, αφετέρου, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος, β) θεμελιώνεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, οι οποίες είναι όχι μόνο ελάχιστες, αλλά και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συλλέγονται τα δεδομένα και γ) εστιάζει επί το πλείστον σε «ολιστικές» μορφές ανάλυσης και επεξήγησης και όχι σε αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων, τάσεων και συσχετισμών. Συνεπώς, η εφαρμογή των ποιοτικών μεθόδων εξαρτάται όχι μόνο από τη φύση του ερευνητικού προβλήματος, αλλά και από τις εκάστοτε συγκεκριμένες επιλογές του ερευνητή. Μάλιστα, κατά τον Ιωσηφίδη (2008: 21), «οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα<sup>158</sup> και προσεγγίσεις, που έχουν ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα<sup>159</sup> σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες». Επίσης, ο ίδιος υποστηρίζει (ό.π.) ότι «έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων

---

<sup>156</sup> Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές (qualitative) και ποσοτικές (quantitative). Οι ποσοτικές, αφενός, αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου, το οποίο ερευνάται και οι ποιοτικές, αφετέρου, αναφέρονται στο είδος, δηλαδή στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Klave, 1996: 67).

<sup>157</sup> Η μέθοδος συνιστά τον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής δύναται όχι μόνο να διαμορφώνει τη γνώση του για το υπαρκτό, αλλά και να συνδέει τις θεωρητικές προτάσεις με την εμπειρία (Ψαρρού, 2004: 117-118).

<sup>158</sup> Η ποιοτική έρευνα λαμβάνει χώρα, όταν το αντικείμενο της έρευνας απαιτεί πληροφορίες σχετικά με το γιατί οι άνθρωποι δρουν κατά κάποιο τρόπο ή πώς σκέφτονται και αισθάνονται για τις εμπειρίες τους (Hill et al., 2010: 75).

<sup>159</sup> Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011: 271), «Οι ποιοτικές μέθοδοι, γενικότερα, επιτρέπουν τη λεπτομερειακή, σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων με στόχο την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων».

ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων». Οι ποιοτικές μέθοδοι επιβάλλουν στον ερευνητή όχι μόνο να παρατηρήσει και να περιγράψει τη συμπεριφορά<sup>160</sup> του υποκειμένου, αλλά, ακόμη, περισσότερο να εμβαθύνει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν. Μάλιστα, στη δική μας έρευνα, δεν παρατηρούμε και περιγράφουμε, απλώς, τη συμπεριφορά των μαθητών Γυμνασίου, αλβανικής καταγωγής σχετικά με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, αλλά εστιάζουμε την προσοχή μας και στο τι σημαίνει για τα εν λόγω υποκείμενα αυτή η εμπειρία για την οποία κάνουν λόγο. Οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις «εκφράσεις» του. Βέβαια, αρκεί να έχουμε επίγνωση ότι στις ποιοτικές μεθόδους δεν περιγράφονται μόνο τα υποκείμενα, αλλά και ο ίδιος ο ερευνητής. Το κείμενο αποδεικνύει ότι δε βρίσκεται πίσω από τις γραμμές μια μηχανή, αλλά ένας άνθρωπος, παρόλο που τις περισσότερες φορές είναι υποκριτικό ότι καλυπτόμαστε χρησιμοποιώντας τρίτο ενικό ή πρώτο πληθυντικό πρόσωπο (Eisner, 1991: 217). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ποιοτικής μεθόδου, που υιοθετούμε στην έρευνά μας, δεν περιγράφουμε μόνο το δείγμα της έρευνάς μας, αλλά και εμάς τους ίδιους ως ερευνητές.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της μελέτης μας, ως ερευνητές που ακολουθούμε την ποιοτική μέθοδο, αφενός, παρατηρούμε και παίρνουμε συνεντεύξεις και, αφετέρου, κρατάμε σημειώσεις και περιγράφουμε τα φαινόμενα, όπως ακριβώς υφίστανται (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2012: 75). Εξάλλου, όταν ο ερευνητής εργάζεται πάνω στο πεδίο που μελετά, είναι, πάντοτε, ενεργός και δραστήριος, διότι οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να αξιοποιούνται όλα εκείνα τα στοιχεία<sup>161</sup>, τα οποία ο μελετητής συναντά, όπως σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, οτιδήποτε ο ίδιος παρατηρεί, ακόμη και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner,

---

<sup>160</sup> Η ποιοτική έρευνα θεωρείται κατάλληλη, όταν οι αντικειμενικοί στόχοι, οι οποίοι τίθενται απαιτούν πληροφορίες αναφορικά τόσο με τα ψυχολογικά κίνητρα του κοινού όσο και με τις προτιμήσεις του (Αθανασοπούλου κ.ά., 2003: 46).

<sup>161</sup> Ο Ragin (1994: 48-49) ισχυρίζεται ότι οι ποιοτικές μέθοδοι συνιστούν τον μεγεθυντικό φακό για τα υπό έρευνα στοιχεία, καθώς μέσω αυτών η περιγραφή των περιπτώσεων καθίσταται όσο το δυνατόν πιο λεπτομερής και ολοκληρωμένη.

1991: 217). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Lincoln & Guba (1985: 11), χαρακτηριστικό γνώρισμα της ποιοτικής μεθόδου καθίσταται ότι μας παρέχει τη δυνατότητα να διεισδύσουμε στην προσωπικότητα των υποκειμένων. Έχουμε πρόσβαση στον ενδότερο κόσμο τους και επιδιώκουμε να τα κατανοήσουμε όσο το δυνατόν καλύτερα. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, ως μελετητές δυνάμεθα όχι μόνο να εμβαθύνουμε στα λεγόμενα των υποκειμένων, αλλά και να αντιληφθούμε τις κοινωνικές επιρροές, οι οποίες υφίστανται (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10). Μας ενδιαφέρει το βάθος και η ουσία των στοιχείων, που συναντάμε. Αντιλαμβανόμαστε τις αιτιώδεις σχέσεις και προσπαθούμε να δώσουμε λογικές εξηγήσεις. Ως μελετητές όχι μόνο ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια πληθώρα στοιχείων, τα οποία οφείλουμε να καταγράψουμε, να αξιολογήσουμε και να τους αποδώσουμε τη βαρύτητα και τη σπουδαιότητα που οι ίδιοι θεωρούμε στο πλαίσιο του υπό εξέταση αντικειμένου μας, αλλά και να καταλήξουμε σε λογικά συμπεράσματα<sup>162</sup>.

Συνεπώς, στο πλαίσιο της έρευνάς μας, ακούμε προσεκτικά τους μαθητές Γυμνασίου αλβανικής προέλευσης, τους παρατηρούμε και καταγράφουμε, πλήρως, τις πληροφορίες, που συλλέγουμε από την αλληλεπίδραση μαζί τους. Συνάμα, προσπαθούμε να αντιληφθούμε όχι μόνο τι κρύβεται πίσω από τα στοιχεία που συλλέξαμε, αλλά και τι οδήγησε σε αυτά. Στο σημείο αυτό, βέβαια, πρέπει να αντιμετωπίσουμε και τον ίδιο μας τον εαυτό και την κρίση μας και να αποδείξουμε, έμπρακτα, την αντικειμενικότητα της έρευνάς μας. Είμαστε και οι ίδιοι άνθρωποι με αδυναμίες, τις οποίες οφείλουμε, συνειδητά, να καταπολεμήσουμε και να εξαλείψουμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας. Εξάλλου, αυτό υπόκειται στις ικανότητες του εκάστοτε ερευνητή και υπογραμμίζει με τη σειρά του τη σοβαρότητα και τη σπουδαιότητα κάθε έρευνας. Συνεπώς, ως ερευνητές οφείλουμε να γνωρίζουμε, αφενός, σε τι θα δώσουμε έμφαση και, αφετέρου, τι θα παραλείψουμε (Eisner, 1991: 36).

---

<sup>162</sup> Ο μελετητής συνδυάζει με λογικό τρόπο τα δεδομένα, τα στοιχεία, καθώς και τις καταστάσεις, ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από όσα παρατηρεί (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 78).

### 6.1.2.1 Η Μελέτη Περίπτωσής μας

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το είδος της έρευνας, το οποίο υιοθετούμε αντλεί στοιχεία τόσο από τη μελέτη περίπτωσης όσο και από την έρευνα δράσης, εφόσον θεωρούμε ότι ο συνδυασμός των εν λόγω μεθόδων είναι κατάλληλος για την ποιοτική διερεύνηση, εξέταση και ανάλυση εκπαιδευτικών θεμάτων (Ξωχέλλης, 2013: 32). Συνεπώς, η εργασία μας, η οποία μελετά σε βάθος τους παράγοντες βελτίωσης ή παρεμπόδισης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των σαράντα έναν μαθητών αλβανικής καταγωγής στη βαθμίδα του Γυμνασίου δύναται να αποτελέσει μια μελέτη περίπτωσης υπό την έννοια ότι εξετάζει ένα συγκεκριμένο σχολείο, το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών του νομού Αττικής και, πιο συγκεκριμένα, τους μαθητές του, οι οποίοι είναι αλβανικής προέλευσης και φοιτούν στα τμήματα της Β΄ και της Γ΄ τάξης κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί τη λεπτομερή εξέταση ενός ευρύτερου γεγονότος μέσω μιας, σαφώς, ορισμένης και όχι γενικής κατάστασης έκφρασής του, δηλαδή μέσω μια, σαφώς, ορισμένης περίπτωσης. Αυτή η μέθοδος είναι η ανάπτυξη λεπτομερούς και εις βάθος γνώσης αναφορικά με μια μόνο «περίπτωση», ή έναν μικρό αριθμό συναφών «περιπτώσεων». Μάλιστα, οι λεπτομέρειες του σχεδίου, είθισται να προκύπτουν κατά τη διαδικασία τόσο της συλλογής όσο και της ανάλυσης των δεδομένων (Robson, 2010: 105). Πρόκειται, εν ολίγοις, για μια μελέτη περίπτωσης ενός γενικότερου φαινομένου σε μια ειδικότερη εκδήλωση και μορφή του (Ιωσηφίδης, 2008: 167). Το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η εστίαση σε μια ορισμένη περίπτωση<sup>163</sup> ή ένα μικρό σύνολο περιπτώσεων, οι οποίες εξετάζονται καθαυτές (Robson, 2010: 212). Μάλιστα, ο Robson (ό.π.: 210) υπογραμμίζει ότι «η περίπτωση είναι η κατάσταση, το άτομο, η ομάδα, ο οργανισμός ή οτιδήποτε άλλο μας ενδιαφέρει». Ο Yin (1981: 97-114) ισχυρίζεται ότι «η μελέτη περίπτωσης είναι η στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Στο πλαίσιο της μελέτης

---

<sup>163</sup> Ο Valsiner (1986: 11) υποστηρίζει ότι «η μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων ήταν πάντα η σημαντικότερη στρατηγική στη προαγωγή της γνώσης για τα ανθρώπινα όντα».

περίπτωσης<sup>164</sup>, ο ερευνητής παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας, με απώτερο στόχο «να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα» (Cohen & Manion, 1994: 152-153).

Τα σημαντικότερο πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εστιάσει και να αφοσιωθεί σε ένα ορισμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση και, συνεπώς, να αναγνωρίσει ή να επιχειρήσει να αναγνωρίσει το πλήθος των διαδικασιών, οι οποίες αλληλοεπιδρούν στο πλαίσιο της έρευνάς του (Bell, 2001: 31-32). Παρόλο αυτά, σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2007: 313-314), έκαστος ερευνητής, ο οποίος ακολουθεί τη μελέτη περίπτωσης, έχει επίγνωση της αδυναμίας γενίκευσης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το εν λόγω είδος της έρευνας.

Στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας ενδιαφερθήκαμε για μεμονωμένες περιπτώσεις, δηλαδή για ένα μικρό σώμα έρευνας, που απαιτούσε διερεύνηση σε βάθος. Κατά συνέπεια, δεν προσπαθήσαμε να αναδείξουμε γενικές τάσεις ενός μεγάλου αριθμού περιπτώσεων, αλλά να διαμορφώσουμε μια ευρύτερη εικόνα από έναν μικρό αριθμό μαθητών αλβανικής καταγωγής, ώστε να επιτευχθεί μια διεισδυτική ανάλυση και ερμηνεία. Κατά αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσουμε μια λεπτομερή και εις βάθος γνώση σχετικά με μια μοναδική περίπτωση, δηλαδή σε σχέση, μόνο, με τα εν λόγω υποκείμενα της έρευνάς μας. Αναγνωρίζοντας, όμως, την αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων, τα οποία προκύπτουν από μια μελέτη περίπτωσης, επισημαίνουμε, αφενός, ότι τα δεδομένα μας αφορούν μόνο την περιοχή στο κέντρο της Αθήνας και, αφετέρου, ότι τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγουμε μέσω της έρευνάς μας, δύνανται να αποτελέσουν ένα πλαίσιο κατανόησης και άλλων ομάδων, οι οποίες διακρίνονται από τα ίδια κοινωνικοπολιτιστικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά.

---

<sup>164</sup> Η μελέτη περίπτωσης παρέχει τη δυνατότητα να ερευνηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος, καθώς εκδηλώνεται σε περιορισμένη χρονική ένταση (Bell, 2001: 31).

### 6.1.2.2. Η Έρευνα Δράσης μας

Η έρευνα δράσης (action research) α) συνιστά μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, η οποία συνδυάζει τόσο τη δράση όσο και την έρευνα, β) στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων και στην πρόκληση αλλαγών, που είναι επωφελείς για τους συμμετέχοντες, γ) προϋποθέτει μια συνεχή διαδικασία ανάδρασης από τη μεριά του ερευνητή αναφορικά τόσο με τον τρόπο που προσεγγίζει τον κοινωνικό κόσμο όσο και με τις αξίες και τις ιδέες του και δ) δύναται να οδηγήσει σε αποτελέσματα, τα οποία έχουν ευρύτερη επίδραση (Grady, 1998: 48-51). Συνεπώς, η έρευνα δράσης είναι «μια ερευνητική διαδικασία, στην οποία οι άνθρωποι της πράξης (practioners) διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο, έχοντας ως απώτερο στόχο να βελτιώσουν τις πρακτικές που υιοθετούν και εφαρμόζουν» (Τσιάμη, 2013: 22).

Η έρευνα δράσης αποσκοπεί να επηρεάσει ή να μεταβάλλει κάποια όψη αυτού που συνιστά το επίκεντρο της έρευνας (Robson, 2010: 255). Κατά τους Carr & Kemmis (2002: 85), η έρευνα δράσης στοχεύει στη βελτίωση και την αλλαγή. Μάλιστα, η εν λόγω βελτίωση επιδιώκεται σε τρεις περιοχές και δη μέσω της βελτίωσης της πρακτικής, της βελτίωσης της κατανόησης της πρακτικής από τους δράστες και της βελτίωσης της κατάστασης μέσα από την οποία ασκείται η πρακτική. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008: 146), η εν λόγω έρευνα αποτελεί αφορμή για να εμπλουτιστεί η κοινωνική γνώση με άμεσο σκοπό να αναληφθεί δράση με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Για αυτόν τον λόγο, στη συγκεκριμένη δράση συμμετέχει ενεργά ο ερευνητής, εφόσον συνιστά οργανικό μέρος της ερευνητικής διαδικασίας.

Χαρακτηριστικά στοιχεία της έρευνας δράσης είναι, αφενός, η υπέρβαση του διλήμματος που συμπυκνώνεται στη φράση «θεωρία» ή πράξη», εφόσον η μία έννοια θεωρείται συμπληρωματική της άλλης και, αφετέρου, η συμμετοχικότητα και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων (Τσιάμη, 2013: 22). Σε ό, τι αφορά το σχολικό περιβάλλον, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό-ερευνητή, αφενός, να εξετάσει συγκεκριμένα προβληματικά πεδία της σχολικής πραγματικότητας και να χρησιμοποιεί δείγματα, τα οποία δεν είναι αναγκαστικά αντιπροσωπευτικά και, αφετέρου, να μη διατυπώνει γενικευμένους νόμους. Συνεπώς, ο εν λόγω ερευνητής δύναται να ασχοληθεί με «περιπτώσεις», να συλλέξει δεδομένα και να εξάγει συμπεράσματα από την



πραγματικότητα της σχολικής τάξης, η οποία τα παρήγαγε (Κατσαρού & Τσαφός, 2003: 22,128).

Οι διαδικασίες της έρευνας δράσης έχουν κυκλικό χαρακτήρα. Οι συγκεκριμένοι κύκλοι δεν είναι γραμμικά τοποθετημένοι ο ένας δίπλα στον άλλον, αλλά συνδέονται μεταξύ τους σπειροειδώς<sup>165</sup>, καθώς έκαστος κύκλος διαδέχεται τον άλλον, δημιουργείται από τον προηγούμενο και συγκροτεί τον επόμενο (Κατσαρού, 2016: 248-250). Συνεπώς, όλα τα μοντέλα της έρευνας δράσης υιοθετούν την κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία, η οποία απαρτίζεται από τα ακόλουθα στάδια: α) αναγνώριση/παρότρυνση, β) σχεδιασμός, γ) δράση/παρακολούθηση και δ) κριτικός στοχασμός/αξιολόγηση (Κατσαρού & Τσαφός, 2003: 75). Βέβαια, τα εν λόγω μοντέλα δε συνιστούν αυστηρά πρότυπα, τα οποία ο ερευνητής χρίζει να ακολουθήσει απαρέγκλιτα, αλλά παρέχουν ιδέες υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας σε ένα ευέλικτο πλαίσιο, το οποίο φανερώνει τη συνεχώς αναδυόμενη φύση των διαδικασιών (Κατσαρού, 2016: 247). Μάλιστα, στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας δράσης ακολουθούμε το μοντέλο των Coghlan & Brannick (2001: 19), οι οποίοι υιοθετούν τα στάδια<sup>166</sup> της διάγνωσης της υφιστάμενης κατάστασης, του σχεδιασμού της δράσης για τη βελτίωσή της, της υλοποίησης της εν λόγω δράσης στη σχολική τάξη και της αξιολόγησης της δράσης, εφόσον θεωρούμε ότι το εν λόγω μοντέλο είναι το πιο κατάλληλο για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνάς μας.

Πιο συγκεκριμένα, στο στάδιο της διάγνωσης αξιοποιούνται τόσο τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέγονται μέσω των συνεντεύξεων και της παρατήρησης όσο και τα δεδομένα που προκύπτουν από την επισκόπηση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στη βαθμίδα του Γυμνασίου αναφορικά με τη θεματική των διαφημιστικών μηνυμάτων και δη των τηλεοπτικών. Εν συνεχεία, σχεδιάζεται και υλοποιείται η δράση μέσω της διδακτικής παρέμβασής μας σχετικά με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, η οποία στηρίζεται στην κατασκευή κατάλληλου υλικού από εμάς τους ίδιους. Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές και τις δύο φιλολόγους, οι οποίες διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στα

---

<sup>165</sup> Η πορεία της έρευνας δράσης δεν είναι γραμμική, αλλά σπειροειδής, οδηγώντας σε κατανόηση εις βάθος των συνθηκών και του ρόλου των μερών, τα οποία εμπλέκονται (Τσιάμη, 2013: 23).

<sup>166</sup> Κατά τους Kemmis & Wikinson (1998: 21) μια ευρέως αποδεκτή έρευνα δράσης εκλαμβάνεται ως ελικοειδής ή κυκλική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει «τον σχεδιασμό μιας αλλαγής, τη δράση, την παρατήρηση αυτού που συμβαίνει μετά την αλλαγή, την απεικόνιση αυτών των διαδικασιών και συνεπειών και τέλος τον σχεδιασμό περαιτέρω δράσης και την επανάληψη του κύκλου».

υποκείμενα της έρευνας, ώστε να συλλεγούν στοιχεία για την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση της δράσης μας.

Μάλιστα, στην εν λόγω έρευνα υιοθετείται η χειραφετική έρευνα δράσης, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση, την κοινωνική αλλαγή και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Τσιάμη, 2013: 23). Η εν λόγω βελτίωση δύναται να οδηγήσει τα εμπλεκόμενα υποκείμενα σε αλλαγή τόσο του τρόπου σκέψης όσο και του τρόπου δράσης τους. Αναλυτικότερα, θα τους οδηγήσει, αφενός, να αναπτύξουν προβληματισμούς αναφορικά με ό, τι συμβαίνει μέσα τους και γύρω τους και, αφετέρου, να προσεγγίζουν τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα με ορθολογικό και κριτικό τρόπο.

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, η οποία αντλεί στοιχεία τόσο από την έρευνα δράσης όσο και τη μελέτη περίπτωσης, τα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία αξιοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, με απώτερο στόχο να συλλεγούν δεδομένα με τον πληρέστερο και καταλληλότερο τρόπο, καθώς και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των διαπιστώσεων και των αποτελεσμάτων ήταν οι ατομικές δομημένες συνεντεύξεις με τα υποκείμενα της έρευνας και δη με τους σαράντα έναν μαθητές, καθώς και η συμμετοχική παρατήρηση, στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιήθηκε το ερευνητικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφηκαν με συστηματικό και αναλυτικό τρόπο οι δράσεις, οι οποίες έλαβαν χώρα από την ερευνήτρια, οι παρατηρήσεις που έγιναν σε σχέση με τις δράσεις, καθώς και ο στοχασμός, ο οποίος αναπτύχθηκε. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η τριγωνοποίηση, δηλαδή η συγκέντρωση των δεδομένων από ποικίλες οπτικές γωνίες, η οποία παρέχει τη δυνατότητα αντιπαράθεσης και σύγκρισης διαφορετικών οπτικών της ίδιας κατάστασης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 173-175).

### 6.1.3 Τα Μεθοδολογικά Εργαλεία Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων

Η υιοθέτηση της ποιοτικής μεθόδου και δη της μελέτης περίπτωσης σε συνδυασμό με την έρευνα δράσης σχετίζεται άμεσα με το είδος των ερευνητικών εργαλείων ή μέσων που θα αξιοποιηθούν για τη μελέτη του εκάστοτε φαινομένου ή διαδικασίας. Μάλιστα, αρκεί να υπογραμμίσουμε ότι «συνήθως, στην ποιοτική έρευνα τα μέσα της μελέτης διακρίνονται από ευελιξία, διότι διαμορφώνονται,

μετασχηματίζονται και βελτιώνονται, διαρκώς, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας» (Ιωσηφίδης, 2008: 47-48).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, σε ό, τι αφορά την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, βασική επιδίωξή μας ήταν να ακουστεί η φωνή των μαθητών, ώστε, αφενός, να αναδειχθούν οι ικανότητές τους και, αφετέρου, να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους στην παραγωγή γνώσης, η οποία σχετίζεται με τους ίδιους (Αυγητίδου, 2006: 35). Προκειμένου να συλλέξουμε τα δεδομένα μας, θεωρήσαμε ως καταλληλότερα εργαλεία για την πληρέστερη, σφαιρική και σε βάθος διερεύνηση του ερευνητικού μας ζητήματος τη συνέντευξη και δη την ατομική δομημένη συνέντευξη, καθώς και τη συμμετοχική παρατήρηση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Robson (2010: 212), σε μια ποιοτική έρευνα, η συνέντευξη δύναται να λειτουργήσει συνδυαστικά και συμπληρωματικά με την παρατήρηση. Μάλιστα, ο συνδυασμός της συνέντευξης και της συμμετοχικής παρατήρησης ως μορφής «τριγωνισμού» στην έρευνα συμβάλλει στην εξακρίβωση των δεδομένων από ποικίλες οπτικές (Μάγος, 2005: 11-12). Συνάμα, ο εν λόγω συνδυασμός των ερευνητικών εργαλείων εξασφαλίζει μια όσο το δυνατόν ισότιμη σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας (Αυγητίδου, 2006: 42).

### 6.1.3.1 Η Συνέντευξη

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας μας επιλέξαμε ως μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη αφορά την άμεση και διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου. Είναι η μέθοδος που έχει ως αντικείμενό όχι μόνο να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο», αλλά να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές (Mialaret, 1997: 148). Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο προσώπων. Η συνέντευξη<sup>167</sup> στηρίζεται στη θέση που υπογραμμίζει ότι η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω «καλής ακρόασης, έως και ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να ενθαρρύνει να

---

<sup>167</sup> Η συνέντευξη αποσκοπεί να μελετήσει σε βάθος τις απαντήσεις, οι οποίες δύνανται να συλλεγούν σε μια απλή ερώτηση (Hill et al., 2010: 88).

εκφραστούν. Σύμφωνα με τον Φίλια (1993: 130-131), «η συνέντευξη είναι το αποτέλεσμα κάποιου είδους μεθοδολογικής στρατηγικής και η πληροφορία πραγματοποιείται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων», αυτή του ερευνητή και αυτή του υποκειμένου.

Η συνέντευξη<sup>168</sup>, λοιπόν, σχετίζεται με την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, η οποία καθοδηγείται από τον ερευνητή με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζόμενων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen κ.ά., 2007: 307-308). Αυτή η μέθοδος είχε τη δυνατότητα να φέρνει στην επιφάνεια και να προσεγγίζει τις αντιλήψεις και τις ιδέες των υποκειμένων ή, ακόμη, και στοιχεία τα οποία δεν είχαμε σκεφτεί ως ερευνητές. Μέσω της συνέντευξης μπορέσαμε να εισέλθουμε στον ενδότερο κόσμο των υποκειμένων και, κατά αυτό τον τρόπο, να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις, τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους. Επιπλέον, σχηματοποιήσαμε στο μυαλό μας γεγονότα, στα οποία δε λάβαμε μέρος και κατανοήσαμε καλύτερα τις εμπειρίες των υποκειμένων. Οι συνεντεύξεις, λοιπόν, οι οποίες μας δίνουν τις αφηγήσεις των μαθητών, αλβανικής, καθώς και τις καταγεγραμμένες εμπειρίες τους, όπως και τις κρίσεις τους σχετικά με αυτές τις εμπειρίες, μας αποκαλύπτουν στοιχεία για τις ιδέες, τους κανόνες και τις πεποιθήσεις που έχουν οι ίδιοι σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να βελτιώσουν ή να αποδυναμώσουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των υπό εξέταση μαθητών.

#### 6.1.3.1.1 Η Ατομική Συνέντευξη της Έρευνάς μας

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνάς μας αξιοποιήσαμε τις ατομικές συνεντεύξεις (one-to-one interview). Αυτό σημαίνει ότι συνομιλήσαμε με ανθρώπους και εμπλακήκαμε σε μια αμφίδρομη επαφή μαζί τους, για να συλλέξουμε τα δεδομένα μας (Mason, 2011: 78). Επιλέξαμε την ατομική συνέντευξη, διότι σύμφωνα με τον Αθανασίου (1997: 48), μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας το υποκείμενο της έρευνας, δύναται να αποκαλύψει διάφορες πλευρές του εαυτού του. Οι προσωπικές συνεντεύξεις, οι οποίες συνιστούν μια δημοφιλή προσέγγιση στην εκπαιδευτική

---

<sup>168</sup> Οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν τόσο τις γνώσεις που κατέχει το υποκείμενο (πληροφορίες και γνώσεις) όσο και τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις), καθώς και τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις) (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 74).

έρευνα, συνιστούν μια διαδικασία συλλογής δεδομένων, στην οποία ο μελετητής θέτει ερωτήματα και προβαίνει στην καταγραφή των απαντήσεων από έναν μόνο συμμετέχοντα στη μελέτη κάθε φορά. Μάλιστα, οι προσωπικές συνεντεύξεις θεωρούνται ιδανικές για τους συνεντευξιαζόμενους, οι οποίοι όχι μόνο δε διστάζουν να μιλήσουν, αλλά εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται με άνεση τις ιδέες τους (Creswell, 2016: 218).

Προκειμένου, λοιπόν, να συλλέξουμε τα δεδομένα μας, διεξήγαμε ατομικές συνεντεύξεις με μαθητές, Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής, ηλικίας 13 έως 15 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν στη Β΄ και Γ΄ τάξη του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών. Εμπλακήκαμε σε μια διαδραστική σχέση μαζί τους, εξετάσαμε πώς δομούν αυτά τα υποκείμενα την κοινωνική πραγματικότητα μέσω των αντιλήψεων, των σκέψεων, των συναισθημάτων τους κ.τ.λ. και επιδιώξαμε να φτάσουμε σε λογικά συμπεράσματα για την έρευνά μας.

Καθήκον μας ήταν να ενορχηστρώσουμε μια διαδραστική επικοινωνία, η οποία κινούταν άνετα και ευέλικτα μεταξύ θεμάτων και ερωτήσεων. Απώτερος στόχος μας, άλλωστε, ήταν να αποδείξουμε, μεν, ότι τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί στηρίζονται σε καθαρά κριτική αξιολόγηση και όχι, απλώς, σε μερικές καλά διαλεγμένες ερωτήσεις και να εξάγουμε, δε, συγκεκριμένα συμπεράσματα, τα οποία δύνανται να οδηγήσουν σε μια ενδιαφέρουσα επιστημονική οδό (Silverman, 2000: 176-178). Αναρωτηθήκαμε, λοιπόν, τι ήταν αυτό που θα μπορούσε να μετατρέψει τις ατομικές συνεντεύξεις μας σε ερευνητικά δεδομένα κι όχι, απλώς, σε καταγεγραμμένες συζητήσεις ή κουβεντούλες. Ακόμη, δεν μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι μια απομαγνητοφώνηση<sup>169</sup> και μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό<sup>170</sup> παρείχε ένα «αντικειμενικό τεκμήριο» των συνεντεύξεων ή ότι δεν χρειαζόταν να κρατάμε σημειώσεις για τις παρατηρήσεις, τις ερμηνείες και τις εμπειρίες μας κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Το γεγονός ότι είχαμε ανοιχτό το

---

<sup>169</sup> Ο Oppenheim (1992: 28) ισχυρίζεται ότι τα στοιχεία μιας μαγνητοφωνημένης συνέντευξης χρήζει να στοιχειοθετούνται σε ένα κλίμα ουδετερότητας, δηλαδή να παραμένουν ανέπαφα από οποιοσδήποτε συνέπειες και δυσκολίες, οι οποίες μπορούν να προκύψουν, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των πληροφοριών. Μια τέτοιου είδους συνέντευξη καθίσταται φυσική και ανοιχτή στις διττές απαντήσεις, καθώς και την υπονοητικότητα, που μπορεί να παρουσιάσει μια απάντηση.

<sup>170</sup> Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της αξιοποίησης του μαγνητοφώνου είναι το πλήθος των πληροφοριών, οι οποίες δύνανται να δυσκολέψουν τη διαδικασία της ανάλυσης (Talbot & Edwards, 1994: 91).

μαγνητόφωνο<sup>171</sup> δε σήμαινε ότι μας παρεμπόδιζε να αντιλαμβανόμαστε ό, τι συνέβαινε γύρω μας εκείνη τη στιγμή. Αυτό σήμαινε ότι έπρεπε, ταυτόχρονα, να ακούμε, να βλέπουμε, να παρατηρούμε, να κρατάμε σημειώσεις και να ανατροφοδοτούμε τη συζήτηση δίνοντας έμφαση στα σημεία, που κρίναμε απαραίτητα ότι μας βοηθούσαν στην παραγωγή δεδομένων και στην αποσαφήνιση όσων ήταν διφορούμενα ή ασαφή. Επίσης, γνωρίζαμε εκ των προτέρων ότι δεν υπήρχε δυνατότητα για κάποιες από τις λεκτικές εκφράσεις να αποδοθούν σε γραπτό λόγο (Mason, 2011: 97-100). Επιπλέον, οι ερμηνείες που απέδιδαν οι συνεντευξιαζόμενοι για όσα λάμβαναν χώρα γύρω τους, τα κίνητρα που τους οδήγησαν στην εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών, τα συναισθήματά τους, που προέρχονταν από διάφορες καταστάσεις και τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληγαν αναφορικά με τα κίνητρα των άλλων, εξακριβώνονται μέσω των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεών μας και συνιστούν κριτήριο σύγκρισης για τις ερμηνείες και τα συμπεράσματα, που οδηγούμαστε σχετικά με όσα πραγματοποιούνται κατά τη διενέργεια της παρατήρησής μας (Κυριαζή, 2011: 255).

#### 6.1.3.1.2 Το Πρωτόκολλο της Συνέντευξής μας

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008: 112), διακρίνονται τρία είδη συνέντευξης: η δομημένη, η ημιδομημένη και η μη δομημένη «ανάλογα με τον βαθμό δόμησης της συνέντευξης, δηλαδή ανάλογα με τον βαθμό τυποποίησής της από τον ερευνητή». Στο πλαίσιο της έρευνάς μας επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε τη δομημένη συνέντευξη ως την καταλληλότερη για να συλλέξουμε τα ποιοτικά δεδομένα μας.

Η δομημένη<sup>172</sup> συνέντευξή μας στηρίχτηκε σε μια καθορισμένη εκ των προτέρων ομάδα ερωτημάτων, τα οποία διατυπώθηκαν με τον ίδιο τρόπο σε κάθε συνεντευξιαζόμενο. Τα ερωτήματα ήταν αυστηρά καθορισμένα, αφενός, ως προς το περιεχόμενό τους και, αφετέρου, ως προς τη σειρά με την οποία διαδέχονταν το ένα το άλλο (Ιωσηφίδης, 2008: 12). Στο πλαίσιο της δομημένης συνέντευξής μας, αφενός,

---

<sup>171</sup> Η Bell (1997: 150) υποστηρίζει ότι οι μαγνητοφωνήσεις βοηθούν τόσο στην εξακρίβωση της εγκυρότητας των λεγομένων των υποκειμένων όσο και στην επιλογή των λέξεων, οι οποίες θα καταγραφούν.

<sup>172</sup> Στις δομημένες συνεντεύξεις ζητείται από τον ερωτώμενο να απαντήσει σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο αριθμό και περιεχόμενο (Φύλιας, 1993: 129-130).

θέτουμε στον ερωτώμενο προκαθορισμένα ερωτήματα από ένα έντυπο συνέντευξης (οδηγός συνέντευξης) και, αφετέρου, σημειώνουμε τις απαντήσεις είτε αμέσως είτε στο τέλος της συνέντευξης (Καλτσούνη-Νόβα, 2006: 46). Μάλιστα, η δόμηση του πρωτοκόλλου της συνέντευξης ήταν, ίσως, η σημαντικότερη ενέργειά μας, καθώς προκαθόριζε σε μέγιστο βαθμό τη συλλογή των δεδομένων. Στην ερευνητική συνέντευξη, ως ερευνητές οδηγούσαμε τον συμμετέχοντα στην εκφορά λόγου σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο που, ούτως ή άλλως του επιβαλλόταν. Συνεπώς, η συνέντευξη ήταν ολότελα δομημένη εξ αρχής.

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δημιουργήσαμε έντυπο<sup>173</sup>, στο οποίο μετατρέψαμε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας σε επιμέρους ερωτήσεις. Μάλιστα, προσαρμόσαμε τον οδηγό της συνέντευξης στα πρόσωπα και δη στην περίπτωση μας στους μαθητές Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής, με τους οποίους έγινε η συνέντευξη (Καδδά, «Ποιοτική έρευνα»). Ως ερευνητές «ρωτήσαμε» τον συμμετέχοντα με σκοπό να του επιτρέψουμε να αποδώσει όσο μπορεί πιστότερα τον εαυτό του σε σχέση με το αντικείμενο της έρευνας. Με τη σειρά του ο συμμετέχων είχε τη δυνατότητα της ελεύθερης και αυθόρμητης έκφρασης, ώστε να εκφράσει τη γνώμη του, τα πιστεύω του και τις προθέσεις του απρόσκοπτα. Συνεπώς, η ερώτηση ήταν το εναρκτήριο λάκτισμα για μια συζήτηση που δεν έγινε μόνο για την ευχαρίστηση, αλλά για κάποιο σκοπό. Αναγκαστικά, λοιπόν, η ερώτηση ήταν κατευθυντική και ο συμμετέχων έδωσε τις απόψεις του για το θέμα που μας ενδιέφερε. Για αυτόν τον λόγο, χρειάστηκε να κάνουμε ερωτήσεις κάποιας μορφής.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε τόσο τις κλειστές ερωτήσεις όσο και τις ανοιχτές ερωτήσεις και, πιο συγκεκριμένα, τις ερωτήσεις γνώμης. Οι κλειστές ερωτήσεις (ή ερωτήσεις κλειστής επιλογής) καλούν τον συμμετέχοντα να επιλέξει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες επιλογές που του ταιριάζουν καλύτερα, ενώ οι ανοιχτές ερωτήσεις ωθούν τον συμμετέχοντα να εκφράσει ελεύθερα τη γνώμη του χρησιμοποιώντας τον φυσικό, προφορικό λόγο. Μάλιστα, οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι τα ερωτήματα που δεν αποτελούνται από επιλογές, για να επιλέξει ο συνεντευξιζόμενος. Αντιθέτως, ο ερευνώμενος δύναται να εκφράσει ελεύθερα ό, τι πιστεύει και, συνεπώς, διαθέτει τη μέγιστη ελευθερία έκφρασης («Η Συνέντευξη»).

---

<sup>173</sup> Μια δομημένη συνέντευξη δύναται να έχει τη μορφή τόσο ενός ερωτηματολογίου όσο και ενός καταλόγου, που είθισται να συμπληρώνεται από τον συνεντευκτή και όχι από τον ερωτώμενο (Bell, 2001: 145).

### 6.1.3.2 Η Επιτόπια Ποιοτική Έρευνα

Η επιτόπια ποιοτική έρευνα, η έρευνα «in situ», συνιστά τον μοναδικό δρόμο μέσω του οποίου ο μελετητής δύναται να γνωρίσει τον τρόπο, με τον οποίο τα κοινωνικά άτομα, αφενός, δημιουργούν την πραγματικότητά τους και, αφετέρου, αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα και αποκτούν μια φυσική στάση και μια κοινή λογική (Λυδάκη, 2001: 130). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρατήρηση<sup>174</sup> ως εργαλείο συλλογής στοιχείων αξιοποιείται για τη διερεύνηση όλων των μορφών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέσα στον χρόνο και έχουν αρχή, μέση και τέλος. Συνεπώς, το εν λόγω ερευνητικό μέσο δύναται να παράσχει πληροφορίες για τις ίδιες τις πράξεις, καθώς και για τα αποτελέσματά τους (Παπαδοπούλου, 1999: 33-34). Μάλιστα, μέσω της παρατήρησης ο ερευνητής «επιχειρεί καταγράψει με ένα σχετικά συστηματικό τρόπο σύνολα ή σχήματα της συμπεριφοράς των ατόμων και των αλληλεπιδράσεών τους, τα οποία εκδηλώνονται σε κάποιο περιβάλλον (φυσικό ή τεχνητό/εργαστηριακό)» (Πετρογιάννης, 2008: 49).

Σύμφωνα με την Ψαρρού (2004: 95-96), «η επιστημονική μέθοδος της παρατήρησης<sup>175</sup> είναι μια διαδικασία συστηματικής μελέτης των φαινομένων και η διαφορά της από την καθημερινή πράξη της παρατήρησης έγκειται στα γνωστικά αντικείμενα και στις ακριβέστερες μεθόδους επεξεργασίας των παρατηρήσεων. Ο ερευνητής προσπαθεί να ανακαλύψει τα κοινωνικά φαινόμενα, να εντοπίσει τις σχέσεις τους και να τις καθορίσει με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια». Μάλιστα, κατά τον Φίλια (1993: 96), η παρατήρηση συνιστά επιστημονική μέθοδο<sup>176</sup> συλλογής στοιχείων και δεδομένων όταν: «1) υπαγορεύεται από συγκεκριμένους επιστημονικούς σκοπούς, 2) γίνεται προγραμματισμένα και συστηματικά, 3) εντάσσεται και καθοδηγείται από ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο και 4)

---

<sup>174</sup> Σύμφωνα με τον Creswell (2016: 214), η παρατήρηση (observation) είναι η «διαδικασία συγκέντρωσης ανοικτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας ανθρώπους και χώρους σε έναν τόπο έρευνας».

<sup>175</sup> Κατά τον Weick (1968: 358), η επιστημονική παρατήρηση συνιστά μια διαδικασία «σχεδιασμένης, μεθοδικής και προσεκτικής παρακολούθησης, που περιλαμβάνει περιορισμούς, για να βελτιώσει την ακρίβεια».

<sup>176</sup> Η παρατήρηση δύναται να μεταβληθεί σε επιστημονική μέθοδο, όταν: «1) εξετάζει ένα σαφές προσδιοριζόμενο αντικείμενο έρευνας, 2) είναι προγραμματισμένη και όχι τυχαία, 3) καταγράφει συστηματικά γεγονότα, 4) σχετίζεται με τις γενικές προτάσεις και τις θεωρητικές γενικεύσεις και 5) υπόκειται σε επαληθεύσεις της αξιοπιστίας και της ορθότητάς της» (Ψαρρού, 2004: 99).



υποβάλλεται σε έλεγχο όσον αφορά το κύρος, την αξιοπιστία και την ακρίβεια των δεδομένων της».

### 6.1.3.2.1 Η Συμμετοχική Παρατήρηση

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας υιοθετούμε τη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία αποτελεί κύριο μεθοδολογικό εργαλείο αναφορικά με τη μελέτη της εκπαιδευτικής<sup>177</sup> διαδικασίας στο περιβάλλον του σχολείου<sup>178</sup> (Καλτσούνη-Νόβα, 2006: 25). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994: 157), η μελέτη περίπτωσης, καθώς και η έρευνα δράσης, οι οποίες διεξάγονται με συμμετοχική παρατήρηση, είναι, κυρίως, κατάλληλες για πολλά από τα προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζει ο μελετητής της εκπαίδευσης. Εξάλλου, η εν λόγω παρατήρηση είναι επιθυμητή, όταν το υπό εξέταση αντικείμενο σχετίζεται με μικρές ομάδες, οι οποίες είναι γεωγραφικά περιορισμένες και, συνεπώς, παρατηρήσιμες (Κυριαζή, 2011: 271). Για αυτόν τον λόγο, κατά τον Μάγο (2005: 6), στο πλαίσιο της σχολικής τάξης-και δη σε ό, τι αφορά στην έρευνά μας, στις τάξεις του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών-υιοθετώντας την ποιοτική έρευνα με την αξιοποίηση των εργαλείων της συμμετοχικής παρατήρησης της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, δυνάμεθα ως ερευνητές να οδηγηθούμε στη συλλογή αξιόπιστων δεδομένων. Κατά την Ανδρούσου (2008: 99), η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης, αφενός, συνιστά εξαιρετικό εργαλείο αναφορικά με τη μελέτη των εκπαιδευτικών θεμάτων, αφετέρου, δύναται να παράσχει πληθώρα στοιχείων στους ερευνητές που θα τα αξιοποιήσουν. Βέβαια, η συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποιείται σπάνια μεμονωμένα και επί το πλείστον σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων (Κυριαζή, 2011:

---

<sup>177</sup> Κατά την Παπαδοπούλου (1999: 35), ο δόκιμος τεχνικός όρος «Παρατήρηση Διδασκαλίας» (classroom observation) χρησιμοποιείται συχνά τόσο στην ελληνόγλωσση όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως συνώνυμος ή ταυτόσημος του όρου «Διδακτική Ανάλυση» (analysis), καθώς εξειδικεύει το αντικείμενο της παρατήρησης στη διδασκαλία. Μάλιστα, η ίδια (ό.π.: 13) υπογραμμίζει ότι η παρατήρηση διδασκαλίας ως μέθοδος συλλογής δεδομένων που αφορούν τη διδασκαλία αναπτύχθηκε και διαμορφώθηκε μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής έρευνας (Research of Teaching).

<sup>178</sup> Η παρατήρηση δύναται να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας για τη συγκέντρωση στοιχείων/πληροφοριών από όλο το εκπαιδευτικό φάσμα, από τα περιβάλλοντα προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης και την παρατήρηση πολύ μικρών παιδιών μέχρι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή άλλες εκπαιδευτικές δομές και, γενικότερα, έκαστο πλαίσιο, στο οποίο δύναται να πραγματοποιηθούν τόσο τυπικές όσο και άτυπες μορφές εκπαίδευσης (Πετρογιάννης, 2008: 44).

243· Ιωσηφίδης, 2008: 127). Συνεπώς, η εν λόγω μέθοδος συμπληρώνεται και από άλλα ερευνητικά εργαλεία όχι μόνο επειδή παράσχει στον μελετητή τη δυνατότητα να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα των διαφορετικών πτυχών του καθορισμένου πλαισίου, το οποίο ερευνά, αλλά κι επειδή ο συνδυασμός ποικίλων μεθόδων εξασφαλίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Ανδρούσου, 2008: 84). Μάλιστα, η παρατήρηση σε συνδυασμό με τη συνέντευξη συνιστά ένα από τα βασικά μέσα/τεχνικές συγκέντρωσης στοιχείων και πληροφοριών για κάθε μελετητή στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Πετρογιάννης, 2008: 14). Για αυτόν τον λόγο, στην περίπτωση της δικής μας έρευνας, η συμμετοχική παρατήρηση αξιολογείται συνδυαστικά με τις ατομικές, δομημένες συνεντεύξεις.

Σε αυτό το σημείο αρκεί να σημειωθεί ότι η συμμετοχική παρατήρηση<sup>179</sup> σχετίζεται τόσο με τη διεύδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο όσο και με τη συστηματική παρατήρηση κάποιων πτυχών του εν λόγω πλαισίου (Mason, 2011: 112). Εξάλλου, η εν λόγω παρατήρηση<sup>180</sup> προϋποθέτει την παρουσία μας ως ερευνητές στο πεδίο της έρευνας (in the field) ως φυσικών μελών του κοινωνικού γίνεσθαι (Πηγιάκη, 1988: 66). Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, τα κοινωνικά φαινόμενα εξετάζονται, καθώς λαμβάνουν χώρα στο φυσικό τους περιβάλλον (Κυριαζή, 2011: 244). Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης αποσκοπεί τόσο στην ανάλυση όσο και στην κατανόηση σε βάθος των ανθρώπινων, καθώς και των κοινωνικών σχέσεων μέσω μιας περιγραφής των κοινωνικών δεδομένων, η οποία στηρίζεται σε πλήθος ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008: 127).

Στα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της συμμετοχικής παρατήρησης περιλαμβάνεται η δυνατότητα άμεσης καταγραφής της αυθόρμητης ανθρώπινης συμπεριφοράς και, κατ' επέκταση η ανεύρεση σημαντικών ιδιοτήτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι αποτελούν και το δείγμα της έρευνάς μας (Ψαρρού, 2004: 123). Εξάλλου, τα βασικότερα πλεονεκτήματα της συμμετοχικής παρατήρησης αφορούν τόσο την έρευνα κοινωνικών συμπεριφορών και διαδικασιών στον «φυσικό

---

<sup>179</sup> Το κύριο χαρακτηριστικό της συμμετοχικής παρατήρησης σχετίζεται με τη δυναμική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2011: 271).

<sup>180</sup> Η συμμετοχική παρατήρηση αξιολογείται, όταν ως ερευνητές μελετάμε τα κίνητρα, τα οποία ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες δράσεις και συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφερόμαστε να μελετήσουμε τόσο πώς τα υποκείμενα ερευνούν αυτά που διαδραματίζονται γύρω τους όσο και πώς αυτό ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά τους (Κυριαζή, 2011: 244).

χώρο» (natural setting), όπου λαμβάνουν χώρα, όσο και τη συγκέντρωση σε βάθος δεδομένων και πληροφοριών (Ιωσηφίδης, 2008: 129). Παράλληλα, στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγονται, αφενός, η ευκαιρία να καταγραφούν οι πληροφορίες, όπως παρουσιάζονται στη σχολική αίθουσα, και, αφετέρου, η μελέτη της πραγματικής συμπεριφοράς των μαθητών αλβανικής καταγωγής, η ευνοϊκή αντιμετώπισή τους, καθώς και η δυνατότητα που τους παρέχεται, ώστε να εκφραστούν λεκτικά (Creswell, 2016: 214). Επίσης, η συμμετοχική παρατήρηση δύναται να φέρει στην επιφάνεια χαρακτηριστικά των μαθητών και των διδασκόντων το γλωσσικό μάθημα, τα οποία θα ήτα ανέφικτο να αποκαλυφθούν με άλλο τρόπο, καθώς ως ερευνητές δεν προχωρούμε σε μια έρευνα βάσει, ήδη, διατυπωμένων απόψεων και παρατηρήσεων. Αντιθέτως, παρατηρούμε «τα γεγονότα, καταστάσεις, συμπεριφορές» και, κατόπιν, στο επόμενο στάδιο προχωρούμε στη διαμόρφωση της τελικής άποψής<sup>181</sup> μας (Bell, 2001: 169-170).

Παρόλα αυτά, το μειονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης είναι ότι είναι χρονοβόρα και συνεπάγεται με κόπο και χρόνο από την πλευρά του ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008: 129). Μάλιστα, ως ερευνητές οφείλουμε να είμαστε αντικειμενικοί, καθώς παρατηρούμε, καταγράφουμε και ερμηνεύουμε τα δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν (Bell, 2001: 172). Προς αυτήν την κατεύθυνση, η υπαγωγή των παρατηρούμενων γεγονότων ή συμπεριφορών σε γλωσσικά σημεία θεωρείται αντικειμενική, όταν διαφορετικοί παρατηρητές δύνανται να καταλήξουν σε ίδια αποτελέσματα κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Επίσης, η εν λόγω υπαγωγή είναι αξιόπιστη, όταν τα αποτελέσματα της παρατήρησης είναι ακριβή, δηλαδή όταν ως παρατηρητές δυνάμεθα να καταλήξουμε στα ίδια αποτελέσματα κατά την επανάληψη της παρατήρησής μας υπό τις ίδιες συνθήκες. Συνάμα, η συγκεκριμένη υπαγωγή κρίνεται έγκυρη, όταν είμαστε σίγουροι ότι έχουμε παρατηρήσει αυτό το οποίο σκοπεύαμε να παρατηρήσουμε (Παπαδοπούλου, 1999: 79-81).

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας και δη της συμμετοχικής παρατήρησής μας, ο ρόλος τον οποίο υιοθετούμε, με κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής μας, αρχικά, είναι αυτός του παρατηρητή ως συμμετέχοντα (observer as participant) και, στη συνέχεια, αυτός του συμμετέχοντος ως παρατηρητή (participant as observer) (Κυριαζή, 2011:

---

<sup>181</sup> Ο συμμετοχικός παρατηρητής οφείλει, αφενός, να έχει επίγνωση του κινδύνου της προκατάληψης και, αφετέρου, να προσπαθεί να περιορίσει την πιθανότητα τόσο των προδιαμορφωμένων ιδεών όσο και των πρόωγων κρίσεων (Bell, 2001: 171).

251-252: Ιωσηφίδης, 2008: 126). Πιο συγκεκριμένα, σε ό, τι αφορά τον ρόλο του παρατηρητή ως συμμετέχοντα, αφενός, η ταυτότητά μας ως ερευνητές είναι γνωστή στους μαθητές Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνάς μας, και, αφετέρου, δε συμμετέχουμε ούτε στις διαδικασίες ούτε στις δραστηριότητες, οι οποίες τα αφορούν. Μάλιστα, εφαρμόζουμε τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης (systemic observation) και καταγράφουμε συμβάντα, γεγονότα και συμπεριφορές και δη τη συστηματική παρατήρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διδασκόντων τη γλωσσική διδακτική ενότητα και των διδασκομένων στις σχολικές αίθουσες του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών (Ιωσηφίδης, 2008: 129). Μάλιστα, ως ερευνητές διατηρούμε στενή και οικεία επαφή με το δείγμα της έρευνας, αλλά περιοριζόμαστε, κυρίως, στον ρόλο του παρατηρητή (Κυριαζή, 2011: 252).

Σε ό, τι αφορά το κριτήριο της δόμησης και της αυστηρότητας της παρατήρησης υιοθετούμε τη μη ελεγχόμενη (uncontrolled) παρατήρηση, εφόσον επιζητούμε να αντιληφθούμε τόσο τις διαδικασίες όσο και τις συμπεριφορές, οι οποίες απορρέουν από το πεδίο (field) και τα οποία όχι μόνο δεν είχαν τυποποιηθεί από πριν, αλλά δεν ήταν και αναμενόμενα. Επιπλέον, σε ό, τι αφορά την αμεσότητα της παρατήρησης υιοθετούμε την πρωτογενή (primary) παρατήρηση, εφόσον χαρακτηριστικά στοιχεία της συμμετοχικής παρατήρησής μας ήταν, αφενός, η φυσική παρουσία μας στις σχολικές τάξεις κατά τη διδασκαλία της γλωσσικής ενότητας για τις διαφημίσεις και δη τις τηλεοπτικές και, αφετέρου, η άμεση συλλογή ποιοτικών δεδομένων από εμάς τους ίδιους (Ιωσηφίδης, 2008: 127).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών, ως ερευνητές φανερώνουμε την ιδιότητά μας στους μαθητές της ομάδας στόχου και τους ζητάμε να μας «επιτρέψουν να μπούμε στο χώρο<sup>182</sup> τους» (Λυδάκη, 2001: 147), ώστε, αφενός, να βιώσουμε τον τρόπο σκέψης και ερμηνείας των γεγονότων και, αφετέρου, να έλθουμε σε επαφή με την ίδια την ετερότητα και τον πολιτισμό τους. Σύμφωνα με την Καλτσούνη-Νόβα (2006: 25), ως ερευνητές μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης καταγράφουμε τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο συμπεριφοράς των ατόμων της ομάδας στόχου της έρευνας, ώστε να τα μελετήσουμε σε βάθος (βλ. Παράρτημα V). Μάλιστα, βιώνουμε την αλληλεπίδραση με την

---

<sup>182</sup> Ο ερευνητής περιορίζεται να παρατηρήσει μόνο τον χώρο και τις καταστάσεις, στις οποίες οι άλλοι του παρέχουν πρόσβαση, και όχι ό, τι ο ίδιος θα έκρινε σκόπιμο να μελετήσει (Creswell, 2016: 214).

ετερότητα στη σχολική τάξη καταβάλλοντας προσπάθεια, αφού κατανοήσουμε τη ροή του μαθήματος, καθώς και τις σχέσεις και τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές, να «εξοικειωθούμε» με την ίδια την ετερότητα και τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ως μια διαδικασία «προσέγγισης του άλλου» (Πανταζή & Πανταζή-Φρισύρα, 2011: 732).

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, υιοθετούμε ως όργανο παρατήρησης και καταγραφής της διδασκαλίας τα φραστικά συστήματα<sup>183</sup> (Verbal-System) και, πιο συγκεκριμένα, τα ημερολόγια<sup>184</sup> (Chronicles), στα οποία περιγράφουμε τη συμπεριφορά των υπό παρατήρηση μαθητών (Classroom Chronicles). Στα συγκεκριμένα ημερολόγια καταγράφονται σε χρονική αλληλουχία τόσο οι ενέργειες των μαθητών αλβανικής καταγωγής και των διδασκόντων φιλόλογων τους όσο και οι αντιδράσεις τους, όπως λαμβάνουν χώρα παράλληλα με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο, «οι ημερολογιακές καταγραφές», οι οποίες δεν υπερβαίνουν τα σαράντα πέντε λεπτά έκαστη φορά, διατηρούν έναν χαρακτήρα αντικειμενικής παρατήρησης της διδασκαλίας, καθώς βασίζονται στην «κοινή λογική» και περιλαμβάνουν χρήσιμες πληροφορίες. Στα πλεονεκτήματα των ημερολογίων συμπεριλαμβάνονται η καταγραφή των γεγονότων στη χρονική τους εξέλιξη και, συνεπώς, η διευκόλυνση της αναζήτησης σχέσεων αιτίου και αιτιατού κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του υπό παρατήρηση υλικού (Παπαδοπούλου, 1999: 56-57).

#### 6.1.4 Οι Πηγές/Τα Υποκείμενα της Έρευνάς μας

Οι πηγές των δεδομένων μας είναι οι χώροι ή τα φαινόμενα μέσα από τα οποία, ή μέσω των οποίων, πιστεύουμε ότι μπορούν να παραχθούν δεδομένα. Ένα ερώτημα το οποίο απευθύνω στον εαυτό μου για αυτόν τον λόγο είναι το εξής: «Θα μπορούσα, ενδεχομένως, να παράγω δεδομένα από αυτήν την πηγή;» (Mason, 2011: 72). Ως πηγή δεδομένων στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιώ ανθρώπους και, πιο συγκεκριμένα, μαθητές Γυμνασίου, αλβανικής καταγωγής, ηλικίας 13 έως 15

<sup>183</sup> Σε ό, τι αφορά τα φραστικά συστήματα, οι καταγραφές των παρατηρούμενων στηρίζονται στην καθομιλουμένη, προφορική ή γραπτή γλώσσα (Παπαδοπούλου, 1999: 50).

<sup>184</sup> Τα ημερολόγια συνιστούν την πιο παλιά μορφή των φραστικών συστημάτων (Παπαδοπούλου, 1999: 51).

ετών, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2021-2022 φοιτούν στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο στεγάζεται στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας στο κέντρο της Αθήνας. Το δείγμα μας αποτελείται από σαράντα έναν μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από τη Β΄ τάξη και δη από τα τμήματα Β΄1, Β΄2 και Β΄3, καθώς και από τη Γ΄ τάξη και δη από τα τμήματα Γ΄1, Γ΄3 και Γ΄4 του εν λόγω σχολείου. Ειδικότερα, αφενός, είκοσι ένας μαθητές και μάλιστα δέκα αγόρια και έντεκα κορίτσια συνιστούν τα υποκείμενά μας από τη Β΄ τάξη και, αφετέρου, είκοσι μαθητές και μάλιστα δώδεκα αγόρια και οκτώ κορίτσια αποτελούν τα υποκείμενά μας από τη Γ΄ τάξη (βλ. πίνακα 17).

**Πίνακας 17: Υποκείμενα της Έρευνας-Μαθητές Β΄ & Γ΄ Τάξης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022**

Τάξη	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Β΄	21	10	11
Γ΄	20	12	8
<b>Σύνολο</b>	<b>41</b>	<b>22</b>	<b>19</b>

Μάλιστα, στους ακόλουθους πίνακες 18 και 19 παρουσιάζονται λεπτομερώς τα στοιχεία αναφορικά τόσο με το πλήθος και το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα όσο και με τα τμήματα ανά τάξη από τα οποία προέρχονται.

**Πίνακας 18: Υποκείμενα της Έρευνας-Μαθητές Β΄ Τάξης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022**

Τμήμα	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Β΄1	8	3	5
Β΄2	8	5	3
Β΄3	5	2	3
<b>Σύνολο</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>11</b>

**Πίνακας 19: Υποκείμενα της Έρευνας-Μαθητές Γ΄ Τάξης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2021-2022**

Τμήμα	Αριθμός Μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
Γ΄1	7	4	3
Γ΄3	7	5	2
Γ΄4	6	3	3
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>8</b>

Η πηγή μας είναι τα συγκεκριμένα υποκείμενα, τα οποία, αφενός, καλούνται ή επιλέγονται να παραχωρήσουν τη συνέντευξη και, αφετέρου, αποτελούν το αντικείμενο παρατήρησής μας κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, προκειμένου να αναδειχθούν οι πιθανές συγκλίσεις και διαφορές των απόψεών τους. Σε σχέση με τους εν λόγω μαθητές, επιδιώκουμε να αντλήσουμε τα δεδομένα μας μέσα από τις εμπειρίες τους, τις συμπεριφορές τους, τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις αφηγηματικές τους αναφορές, τις ερμηνείες τους, τις αναμνήσεις τους, τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τα πράγματα, τα συναισθήματά τους, τις πρακτικές τους, τις ηθικές τους αρχές, τις πράξεις τους, τις δραστηριότητές τους, τις συζητήσεις τους, τις διαδράσεις τους, την πίστη τους και τις σχέσεις τους.

Μάλιστα, κατά τους Rubin & Rubin (1995: 67), έχουμε υπόψη μας ότι οι ερωτώμενοι οφείλουν όχι μόνο να διαθέτουν αρκετές γνώσεις για το υπό έρευνα θέμα, αλλά να προθυμοποιούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους και να εμφανίζουν πραγματικό εύρος αποκρίσεων. Συνεπώς, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας βλέπουμε τους «ανθρώπους σαν πηγές δεδομένων, με την έννοια ότι αποτελούν θεματοφύλακες γνώσης, στοιχείων, εμπειρίας ή οποιουδήποτε άλλου πράγματος σχετίζεται με την έρευνά μας» (Mason, 2011: 72).

Βέβαια, σε αυτό το σημείο χρήζει να επισημανθεί ότι επέλεξα το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, το οποίο ανήκει στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας, διότι στο εν λόγω σχολικό συγκρότημα είχα τοποθετηθεί πολλακίς από το Υπουργείο Παιδείας να διδάξω είτε ως αναπληρώτρια είτε ως ωρομίσθια φιλόλογος στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμά του είτε ως ωρομίσθια φιλόλογος στο Πρόγραμμα Ενισχυτικής διδασκαλίας, το οποίο πραγματοποιούνταν μετά το πέρας των πρωινών μαθημάτων.

Συνεπώς, κατά τη πολύχρονη διδακτική εμπειρία μου, ερχόμουν, συχνά, σε επαφή με πληθώρα αλλοδαπών και, κυρίως, αλβανών μαθητών, οι οποίοι φοιτούσαν στο συγκεκριμένο συγκρότημα.

Συνδυαστικά με τα παραπάνω, χρήζει να σημειωθεί ότι επέλεξα το συγκεκριμένο σχολείο για την έρευνά μου, διότι στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας και, πιο συγκεκριμένα στο 2<sup>ο</sup> Ε.Π.Α.Λ. Γαλασίου, το οποίο δέχεται συστηματικά αποφοίτους αλβανικής καταγωγής από το 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, είχα τοποθετηθεί να υπηρετήσω ως φιλόλογος στο πλαίσιο του προγράμματος «Διάπολις». Το εν λόγω πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης και αφορούσε την ενίσχυση της ελληνομάθειας σε αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές.

Επιπλέον, αναφορικά με την επιλογή των αλβανών μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, συντέλεσε το γεγονός ότι, κατά το έτος 2009 στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, το οποίο στεγάζεται στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας και στέλνει συστηματικά αποφοίτους στο υπό μελέτη Γυμνάσιο, η εκπαιδευτικός και συνάμα διευθύντριά του, κα Στέλλα Πρωτονοταρίου, σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων «εφάρμοσε παιδαγωγικές παρεμβάσεις που έκρινε ότι περιόριζαν τη μαθητική διαρροή και την ξενοφοβία» (Βότση, 2016: 518) και προέβη στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των Αλβανών μαθητών (Αγώνας της Κρήτης, 2010, «Σχολεία ανοικτά στην κοινωνία»).

#### 6.1.4.1 Η Επιλογή του Σώματος της Έρευνάς μας

Η δειγματοληψία<sup>185</sup> και η προτίμηση μονάδων είναι «διαδικασίες που αξιοποιούμε, προκειμένου να ανακαλύψουμε, να διαλέξουμε και, τελικά, να προσεγγίσουμε αυτές τις μονάδες που συνδέονται με την έρευνά μας και οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων, ανεξάρτητα από τη μέθοδο που ακολουθούμε έχοντας αυτόν τον σκοπό. Οι μονάδες αυτές είτε ανήκουν σε έναν ευρύτερο πληθυσμό ή ένα γενικό σύνολο είτε είναι σχετικές προς αυτό. Συνεπώς, η

---

<sup>185</sup> Οφείλουμε να προβούμε σε δειγματοληψία ή επιλογή, διότι, αφενός, μια πλήρης απογραφή του ευρύτερου πληθυσμού ή του συνόλου που μας ενδιαφέρει είναι μη πρακτική ή αδύνατη ως προς την πραγματοποίησή της, και, αφετέρου, δεν είναι απαραίτητη (Mason, 2011: 150-151).



δειγματοληψία και η προτίμηση μονάδων είναι τακτικές μεγίστης σημασίας για την ποιοτική μέθοδο έρευνας» (Mason, 2011: 149-150).

Στην περίπτωση, βέβαια, της δικής μας έρευνας, η επιλογή του σώματος ανήκει σε δείγμα μη πιθανοτήτων<sup>186</sup> (nonprobability sampling) και επιλέχθηκε στο πλαίσιο της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sample). Έκαστο σχέδιο δειγματοληψίας, το οποίο δεν προσφέρει τη δυνατότητα να προσδιοριστεί η πιθανότητα ότι κάθε άτομο ή άλλη μονάδα, στην οποία στηρίζεται η έρευνα, μπορεί να περιληφθεί στο δείγμα, ονομάζεται «δειγματοληψία που δεν είναι πιθανοτήτων<sup>187</sup>» (Robson, 2010: 312). Το δείγμα μη πιθανότητας, το οποίο βρίσκεται στον αντίποδα του δείγματος πιθανότητας, δε χαρακτηρίζεται από τους νόμους της πιθανότητας<sup>188</sup>, αλλά στηρίζεται σε κριτήρια, όπως η ευκολία, η εύκολη πρόσβαση, η διαθεσιμότητα, ο σύντομος χρόνος συλλογής των δεδομένων κτλ. Στο εν λόγω δείγμα, οι δειγματοληπτικές μονάδες επιλέγονται με γνώμονα την ευκολία και όχι την επιδίωξη της αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού ή την τυχειότητα (Παπαγεωργίου, 2015: 5-6). Οι μη τυχαίες μέθοδοι δειγματοληψίας δύνανται να επιβληθούν, όταν τα περισσότερα από τα επιλεγμένα άτομα αρνούνται να λάβουν μέρος στην έρευνα (Κυριαζή, 2011: 115-116). Βέβαια, τα αποτελέσματα της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα δεν είναι γενικεύσιμα, αλλά αφορούν μόνο το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης (Ζαφειρόπουλος, 2015: 125).

Στο πλαίσιο της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling), ο μελετητής επιλέγει εκ προθέσεως άτομα και τοποθεσίες, προκειμένου να μάθει ή να αντιληφθεί το κεντρικό φαινόμενο (Creswell, 2016: 24). Στην εν λόγω δειγματοληψία, αφενός, αξιοποιείται, η πρότερη γνώση μας ως μελετητές και, αφετέρου, επιλέγονται οι συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα να εξυπηρετούν τόσο τους γενικούς όσο και τους ειδικούς σκοπούς της διαδικασίας της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες

---

<sup>186</sup> Η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα λαμβάνει χώρα σε περιπτώσεις είτε όταν δεν είναι εφικτή η δειγματοληψία με πιθανότητα είτε όταν χρήζει να πραγματοποιηθεί γρήγορα μια εφαρμογή της έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2004: 177).

<sup>187</sup> Η μέθοδος δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων αξιοποιείται όταν το δείγμα της έρευνας δεν απαιτείται να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Τα δείγματα, τα οποία έχουν συλλεγεί με αυτόν τον τρόπο, είναι τα λεγόμενα σκόπιμα δείγματα ή βολικά δείγματα και τα δείγματα χιονοστιβάδας (Κατσίλλης, 2006: 35).

<sup>188</sup> Στο δείγμα «μη πιθανοτήτων», η πιθανότητα επιλογής κάθε απαντώντος είναι άγνωστη (Cohen & Manion, 1994: 127).

στην έρευνα διαθέτουν κάποιο ή κάποια κεντρικά χαρακτηριστικά, τα οποία συμφωνούν με τον σκοπό και τον χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008: 64). Μάλιστα, το δείγμα που επιλέξαμε είναι αντιπροσωπευτικό του ίδιου του εαυτού του (Cohen, Manion, & Morriison, 2008: 22). Η καλή γνώση του υπό έρευνα χώρου και των περιπτώσεων, πριν προβούμε στην επιλογή του δείγματός μας, είναι βασική προϋπόθεση της σκόπιμης δειγματοληψίας<sup>189</sup>. Συνεπώς, ως μελετητές διαλέγουμε εκείνες τις περιπτώσεις, που πιστεύουμε ότι είναι χαρακτηριστικές και αντιπροσωπευτικές του θέματος που επιθυμούμε να διερευνήσουμε. Αυτό, πρακτικά, σημαίνει ότι συγκεντρώνουμε την προσοχή μας σε κάποιες καταστάσεις ή περιπτώσεις, τις οποίες, αφενός, αντιμετωπίζουμε, ως τυπικές<sup>190</sup> του υπό εξέταση πληθυσμού και, αφετέρου, ως ικανές να παράσχουν απαντήσεις στα τεθέντα ερευνητικά ερωτήματά μας (Κυριάζη, 2011: 116). Στο σημείο αυτό, αρκεί να υπογραμμιστεί ότι η σκόπιμη δειγματοληψία, αν και δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης, μπορεί να παράσχει παρόμοια και έγκυρα αποτελέσματα σε ομάδες, οι οποίες τυγχάνει να παρουσιάζουν ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα με την υπό εξέταση ομάδα μας και, στην περίπτωσή μας, με τους μαθητές Γυμνασίου αλβανικής προέλευσης. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Κατσίλλη (2006: 36), η εν λόγω μέθοδος δειγματοληψίας δύναται να οδηγήσει, συχνά, τόσο σε αξιόπιστα όσο και σε γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, τα υποκείμενά μας, τα οποία βοηθούν στην παραγωγή ποιοτικού υλικού, συνιστούν οι σαράντα ένας μαθητές και δε είκοσι δύο αγόρια και δεκαεννιά κορίτσια, οι οποίοι έχουν τα εξής γνωρίσματα, που συνάδουν με τον σκοπό και τον χαρακτήρα της έρευνάς μας: είναι 13 έως 15 ετών, είναι μαθητές στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, είναι αλβανικής καταγωγής, έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, προέρχονται από χαμηλά ή μεσαία κοινωνικά στρώματα, κατοικούν στο κέντρο της Αθήνας, στον ελεύθερο χρόνο τους ψυχαγωγούνται, εκτός των άλλων, παρακολουθώντας τηλεόραση και έρχονται,

---

<sup>189</sup> Σύμφωνα με τον Robson (2010: 315), η βασική αρχή για την υιοθέτηση της σκόπιμης δειγματοληψίας είναι η κρίση του ερευνητή σχετικά με το τι θεωρείται τυπικό ή παρουσιάζει ενδιαφέρον.

<sup>190</sup> Στη δειγματοληψία σκοπιμότητας, ο μελετητής επιλέγει τις περιπτώσεις, οι οποίες πρόκειται να συμπεριληφθούν στο δείγμα με κριτήριο το κατά πόσο τις θεωρεί τυπικές και, συνεπώς, ικανοποιούν τις ανάγκες της έρευνάς του (Cohen & Manion, 1994: 130).

καθημερινά, σε επαφή με τα διαφημιστικά μηνύματα, τα οποία προβάλλονται στα κανάλια, δημόσια και ιδιωτικά, της ελληνικής τηλεόρασης. Απευθυνόμαστε σε αυτά τα υποκείμενα, αφού πιστεύουμε ότι μπορούν να αποτελέσουν τις κατάλληλες πηγές για την ερευνητική διαδικασία μας, και τους ζητάμε να συνδράμουν στο έργο μας μέσω των ατομικών συνεντεύξεων και της παρατήρησής τους κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η τελική, όμως, επιλογή τους γίνεται, τυχαία, ανάλογα με την προθυμία τους να συμμετάσχουν και να μας βοηθήσουν να φτάσουμε σε συμπεράσματα για την έρευνά μας.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2<sup>η</sup>

### **6.2 Η Έρευνα στο Πεδίο**

#### **6.2.1 Στο Πεδίο της Έρευνας**

Αφού διασφάλισαμε την πρόσβαση στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών μέσω της άδειας, η οποία μας χορηγήθηκε κατόπιν αιτήσεώς μας από τη 17<sup>η</sup> Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, επικοινωνήσαμε τόσο τηλεφωνικά όσο και δια ζώσης με τη διευθύντρια του εν λόγω σχολείου. Κατά αυτόν τον τρόπο μας δόθηκε η δυνατότητα να την ενημερώσουμε για το αντικείμενο, τον σκοπό και τους στόχους της έρευνάς μας. Η εν λόγω ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στον χώρο του συγκεκριμένου σχολείου από τον Σεπτέμβριο του 2021 έως τον Μάιο του 2022.

Από τους εβδομήντα δύο Αλβανούς μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι φοιτούσαν στις τάξεις του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών, υποκείμενα της έρευνας μας αποτέλεσαν σαράντα ένα άτομα, ηλικίας 13 έως 15 ετών, τα οποίοι ήταν μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης του εν λόγω σχολείου. Οι εν λόγω μαθητές επιλέχθηκαν, διότι προσκόμισαν έγκαιρα τις υπογεγραμμένες βεβαιώσεις συναίνεσης των γονέων τους για τη συμμετοχή των τέκνων τους στην έρευνα (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ). Μάλιστα, οι γονείς των εν λόγω ανήλικων μαθητών υπέγραψαν τις βεβαιώσεις μετά την ενημέρωση που πραγματοποιήθηκε από τη διευθύντρια και τους καθηγητές του σχολείου, δίχως να εκφράσουν διαφωνίες και αντιρρήσεις. Στο σημείο αυτό χρήζει να αναφερθεί ότι οι Αλβανοί μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης δε φάνηκαν

διατεθειμένοι να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις και, συνεπώς, δεν επέστρεψε τις υπογεγραμμένες από τους γονείς τους βεβαιώσεις. Σχετικά με αυτό, η διευθύντρια υπογράμμισε ότι η συγκεκριμένη στάση των γονέων δεν της προκαλούσε εντύπωση και την αντιμετώπιζε ως ένα σύνηθες φαινόμενο, που αποδίδονταν τόσο στη γενικότερη απουσία τους σε θέματα σχολείου λόγω έλλειψης χρόνου και βεβαρυμένου ωραρίου εργασίας όσο και στην καχυποψία τους απέναντι σε οποιαδήποτε έρευνα θεωρούσε είτε τους ίδιους είτε τα παιδιά τους αντικείμενο προς μελέτη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα των λεγομένων της διευθύνουσας το σχολείο αποτελούν ότι κατά το εν λόγω σχολικό έτος, αφενός, δεν είχε συσταθεί Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος των Γονέων και Κηδεμόνων των φοιτούντων μαθητών και, αφετέρου, διεξήχθησαν μέσω ερωτηματολογίων δύο έρευνες<sup>191</sup> με αντικείμενο τους αλλοδαπούς μαθητές, για τις οποίες υπήρξε ελάχιστο ενδιαφέρον από το εν λόγω μαθητικό κοινό και τους γονείς του.

Στη συνέχεια, κατά την πρώτη επαφή μας με τα υποκείμενα της έρευνας καταφέραμε να αποσπάσουμε τη συναίνεση των πληροφορητών και των πληροφορητριών για τον τρόπο διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπλέον, τους κατέστη γνωστή η πραγματική μας ταυτότητα, το αντικείμενο της έρευνας, η χρησιμότητά της και η σημαντικότητα της συμβολής τους στο έργο μας. Συνεπώς, στην πρώτη συνάντηση μαζί τους, αρχίσαμε να οικοδομούμε σταδιακά την αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσά μας, κύριο συστατικό στοιχείο για την έναρξη, διεξαγωγή και ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνά μας διεξήχθη στο χώρο του σχολείου, αρχικά μέσω ατομικών συνεντεύξεων με μαθητές Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής. Στο πλαίσιο της επαφής με τους ερωτώμενους χρησιμοποιήσαμε ως βασικό εργαλείο της έρευνας τις δομημένες συνεντεύξεις. Αξιοποιήσαμε τη δομημένη συνέντευξη, που βασιζόταν σε μια, σαφώς, ορισμένη ομάδα ερωτημάτων, τα οποία τέθηκαν, ακριβώς,

---

<sup>191</sup> Οι εν λόγω έρευνες είναι οι εξής: α) Διδακτορική έρευνα φοιτήτριας από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου με τίτλο «Εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, βιωματική μάθηση και θρησκευτική συνείδηση στη μέση εφηβεία», η οποία απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Γ' τάξης των Γυμνασίων και β) Υλοποίηση έρευνας που διεξάγει το Πάντειο Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Horizon 2020-ερευνητικό πρόγραμμα «IMMERSE», που επιχειρεί να χαρτογραφήσει την ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη (21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών, 2021, «Προγραμματισμός»).

με την ίδια ακολουθία στον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο. Τα ερωτήματα ήταν, σαφώς, προσδιορισμένα όχι μόνο ως προς τη σειρά που διαδέχονταν το ένα το άλλο, αλλά και ως προς το περιεχόμενο. Αξιοποιήσαμε τόσο κλειστές ερωτήσεις για να αποσπάσουμε βιογραφικά, ατομικά και οικογενειακά δεδομένα όσο και ανοικτές ερωτήσεις και ερωτήσεις γνώμης, προκειμένου να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις τους για τα θέματα, τα οποία αφορούσαν την έρευνά μας.

Ο οδηγός της δομημένης συνέντευξης για τους μαθητές σχετιζόταν με τις θεματικές: 1α) το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, 1β) το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων τους, 2) τις καταναλωτικές πρακτικές των μαθητών, 3) την επαφή των μαθητών με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο, 4) τις τηλεοπτικές πρακτικές των μαθητών και των γονέων τους, 5) την πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημίσεων των μαθητών και τις καταναλωτικές πρακτικές των γονέων τους, καθώς και 6) τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και το γλωσσικό μάθημα (βλ. Παράρτημα IV).

Από την αρχή διαπιστώσαμε ότι οι συνεντευξιαζόμενοι μαθητές ήταν, ιδιαίτερα, πρόθυμοι να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που τους ετίθεντο. Διατύπωναν τις απόψεις τους, εξέφραζαν τις προτιμήσεις τους, υποστήριζαν και επιχειρηματολογούσαν τις επιλογές τους για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και μας παρείχαν πληροφορίες σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι μπορούσαν να επηρεάσουν τη δεξιότητά τους αναφορικά με την πρόσληψη των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων. Μάλιστα, όχι μόνο διατύπωναν τις απόψεις τους αυθόρμητα, αλλά και ανυπομονούσαν για την εξέλιξη της συνέντευξης και τη διατύπωση των ακόλουθων ερωτήσεων. Δεν πρέπει, όμως, να αποσιωπούμε και τις περιπτώσεις, στις οποίες, πριν την έναρξη της υλοποίησης της εν λόγω ερευνητικής διαδικασίας, οι μαθητές διατύπωναν τις ανησυχίες και τους φόβους τους για τις απόψεις που θα εξέθεταν. Καταφέραμε, όμως, να υπερνικήσουμε τις συγκεκριμένες αμφιβολίες και τους δισταγμούς τους με την πληροφόρηση για το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνας, τις διαβεβαιώσεις για την εχεμύθεια των απαντήσεών τους και τις εγγυήσεις για την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Εν συνεχεία, κατά την απομαγνητοφώνηση των ηχογραφημένων συζητήσεων επιδιώξαμε να αποδώσουμε το περιεχόμενο, το ύφος και την ατμόσφαιρα των συνεντεύξεων όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Στόχος μας ήταν να παρουσιάσουμε ένα απομαγνητοφωνημένο κείμενο με τον, πλέον, ευανάγνωστο και

κατανοητό τρόπο στον εκάστοτε αναγνώστη, ώστε να διαμορφώσει πλήρη και σαφή εικόνα τόσο του πλαισίου όσο και του περιεχομένου των συνεντεύξεων.

Στο σημείο αυτό αρκεί να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνάς μας, συνδυαστικά με τις ατομικές συνεντεύξεις υιοθετήσαμε και τη συμμετοχική παρατήρηση. Πιο αναλυτικά, έχοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνάς μας θέσαμε ως αντικείμενο της παρατήρησής μας τους μαθητές και δη τόσο τη συμμετοχή τους κατά τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος όσο και την αλληλεπίδρασή τους, αφενός, με τη διδάσκουσα το γλωσσικό μάθημα και, αφετέρου, με τους συμμαθητές τους εντός της σχολικής αίθουσας. Συνάμα, αντικείμενο της παρατήρησής μας αποτέλεσαν και οι ίδιοι οι διδάσκοντες το γλωσσικό μάθημα τους εν λόγω μαθητές αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στους τελευταίους, τον τρόπο διδασκαλίας τους και το κατά πόσο το αντικείμενο διδασκαλίας τους αφορούσε τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα.

Η παρατήρηση λάμβανε χώρα ένα δίωρο εβδομαδιαίως ξεχωριστά για καθένα από τα τρία τμήματα της Β΄ τάξης (Β΄1, Β΄2 & Β΄3) και της Γ΄ τάξης (Γ΄1, Γ΄3 & Γ΄4), τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα. Η ερευνήτρια υιοθετώντας τον ρόλο του παρατηρητή ως συμμετέχοντα παρακολουθούσε το μάθημα κάθε τμήματος χωρίς να παρεμβαίνει στην ομαλή λειτουργία της τάξης, ώστε να παρατηρούνται κάθε φορά οι πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Μάλιστα, η θέση της ήταν στο πίσω μέρος της σχολικής αίθουσας, με αποτέλεσμα να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο διακριτική η παρουσία της κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η καταγραφή της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ημερολογίου, το οποίο συμπληρωνόταν άμεσα και συστηματικά από την ερευνήτρια κατά την ώρα της διεξαγωγής του γλωσσικού μαθήματος. Κατά αυτόν τον τρόπο επιδιώκαμε την όσο πιο αντικειμενική καταγραφή των στοιχείων που αποσκοπούσαμε να παρατηρήσουμε στο πλαίσιο της έρευνάς μας ελαχιστοποιώντας την υποκειμενική καταγραφή των δεδομένων, η οποία ελλοχεύει όσο απομακρυνόμαστε χρονικά και τοπικά από το πεδίο της παρατήρησης. Η μία σελίδα του ημερολογίου συνιστούσε το περιγραφικό μέρος, στο οποίο προβαίναμε στη λεπτομερή περιγραφή έκαστης δραστηριότητας, η οποία λάμβανε χώρα μέσα στην τάξη, του τόνου της φωνής τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκομένων, ενδεικτικών διαλόγων, χειρονομιών, συμβάντων και οτιδήποτε άλλου διαδραματιζόταν μέσα στη σχολική αίθουσα και η αντικριστή σελίδα συνιστούσε το ερμηνευτικό μέρος, το οποίο πριείχε «σχόλια, σημειώσεις, αναθεωρήσεις, δεύτερες

σκέψεις, ανάλυση δεδομένων και αξιολογήσεις άλλων» (Ανδρούσου, 2008: 96). Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησής μας προσπαθήσαμε με πειθαρχία τόσο να συγκεντρώσουμε πληροφορίες όσο και να διατυπώσουμε ερμηνευτικές σημειώσεις. Απώτερος στόχος μας ήταν να διαχωρίζουμε με σαφήνεια το περιγραφικό από το ερμηνευτικό μέρος.

Εν συνεχεία, η ερευνήτρια υιοθέτησε τον ρόλο του συμμετέχοντα ως παρατηρητή<sup>192</sup> επεδίωξε τη μέγιστη συμμετοχή στις δραστηριότητες της ομάδας (Κυριαζή, 2011: 251). Η διδασκαλία της, η οποία παρουσιάζεται λεπτομερώς στο υποκεφάλαιο 6.2.2.2 «Η Διδακτική Παρέμβαση της Ερευνήτριας αναφορικά με τα Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα», στηρίχτηκε στο θεωρητικό πρότυπο της διαπαιδαγώγησης του πολίτη δίνοντας έμφαση τόσο στις ιδιότητες όσο και στα χαρακτηριστικά, τα οποία χρήζει να αποκτήσουν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής ως μελλοντικοί πολίτες. Σύμφωνα με τον Robson (2010: 377), «αυτό το είδος της ενεργούς εμπλοκής μοιάζει με τη διεξαγωγή ενός άτυπου πειράματος πεδίου, ή εάν εκληφθεί υπό διαφορετική οπτική γωνία, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος άσκησης προσομοίωσης ή παιζίματος ρόλων».

### 6.2.2 Στο Πεδίο της Έρευνας Δράσης μας

Στην έρευνα δράσης μας, επιδιώξαμε, αφενός, να προβούμε στη διάγνωση της υφιστάμενης κατάστασης σχετικά με τη συνάντηση των υποκειμένων της έρευνάς μας με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις και, αφετέρου, να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε το σχέδιο δράσης μας, με απώτερο στόχο να επιφέρουμε τη βελτίωση στην εν λόγω συνάντηση. Στο στάδιο της διάγνωσης, συμπληρωματικά με τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέχτηκαν στο πλαίσιο της συνέντευξης και της παρατήρησης, αξιοποιήθηκε και η επισκόπηση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου αναφορικά με τη θεματική των διαφημιστικών μηνυμάτων και δη των τηλεοπτικών. Εν συνεχεία, στο στάδιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της δράσης μας, συνέβαλε η διδακτική παρέμβασή μας αναφορικά με το θέμα των τηλεοπτικών

---

<sup>192</sup> Ο εν λόγω ερευνητής συγκεντρώνει δεδομένα μέσω τόσο της παρατήρησης όσο και της ενεργούς συμμετοχής σε δραστηριότητες της υπό μελέτη ομάδας (Ιωσηφίδης, 2008: 128-129).

διαφημιστικών μηνυμάτων, η οποία στηρίχτηκε στο κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, που κατασκευάσαμε οι ίδιοι.

### **6.2.2.1 Η Επισκόπηση των (Τηλεοπτικών) Διαφημιστικών Αναφορών στα Σχολικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Βαθμίδα του Γυμνασίου**

Τα γλωσσικά διδακτικά εγχειρίδια στη βαθμίδα του Γυμνασίου και πιο συγκεκριμένα τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον μαθητή, καθώς και τα συναφή Τετράδια Εργασιών, αποτελούν την κύρια εφαρμογή στην πράξη των Α.Π.Σ. και των Δ.Ε.Π.Π.Σ μέσα στη σχολική αίθουσα. Για αυτόν τον λόγο, χαρακτηρίζεται ουσιώδης η επισκόπηση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα αναφορικά με την τηλεοπτική διαφήμιση, που μας ενδιαφέρει στο πλαίσιο της μελέτης μας.

Πιο συγκεκριμένα, η διαφήμιση ερευνάται ως έννοια αντλώντας από το υπό εξέταση υλικό μας στοιχεία αναφορικά τόσο με τα μέρη που το αποτελούν όσο και με τον τρόπο που προβάλλεται. Κατά αυτόν τον τρόπο, εξετάζοντας τα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον μαθητή στο Γυμνάσιο, συνδυαστικά με τα συναφή Τετράδια Εργασιών, επιχειρείται η επισκόπηση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα, ώστε να εντοπιστεί τόσο ο βαθμός όσο και ο τρόπος με τον οποίο αναφέρονται στη διαφήμιση. Για αυτόν τον λόγο αναζητήθηκε διεξοδικά και καταγράφηκε αυτολεξεί οτιδήποτε θίγει το εν λόγω θέμα, συμπεριλαμβανομένων των προτάσεων, παραγράφων, κειμένων, εικόνων συνοδευόμενων από λεζάντες, σκίτσων, κόμικς, καθώς και φωτογραφικού υλικού, τα οποία αποτελούν είτε το προς μελέτη περιεχόμενο είτε τις μεταγλωσσικές ασκήσεις για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

### **6.2.2.2 Η Διδακτική Παρέμβαση της Ερευνήτριας αναφορικά με τα Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα**

Σχεδιάσαμε μια διδακτική παρέμβαση αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, η οποία θεμελιώνεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη, το οποίο επικεντρώνεται στην καλλιέργεια ενός κριτικά σκεπτόμενου και δημοκρατικού πολίτη στο πλαίσιο της



πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η εν λόγω διδακτική παρέμβαση διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια βάσει της λογικής του περιεχομένου και των φύλλων δραστηριοτήτων του τεύχους<sup>193</sup> «Δες τη διαφήμιση...έξυπνα!» του προγράμματος<sup>194</sup> Μίντια Σμαρτ (Media Smart)<sup>195</sup>, το οποίο συνιστά μια μη κερδοσκοπική πρωτοβουλία που αποσκοπεί στην επιμόρφωση των παιδιών ηλικίας 6-12 ετών αναφορικά με τα διαφημιστικά μηνύματα, ώστε να τα προσεγγίζουν με κριτική σκέψη στην καθημερινότητά τους. Το συγκεκριμένο τεύχος<sup>196</sup>, αφενός αξιοποιεί τις αρχές της ενεργούς μάθησης πάνω σε πραγματικά, καθημερινά αντικείμενα με τα οποία

---

<sup>193</sup> Η ελληνική έκδοση του τεύχους προσαρμόστηκε στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χάρη στην αρωγή της Ένωσης Εταιρειών Διαφήμισης και Δημοσίων Σχέσεων (ΕΔΕΕ), του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων (ΙΟΜ), του Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού (ΕΜΕΠΟ) του Παντείου Πανεπιστημίου, καθώς και της ειδική επιτροπής ειδημόνων, η οποία μερίμνησε, ώστε να διασφαλιστεί η καταλληλότητα του υλικού για τους Έλληνες μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Media Smart, 2009α: 3).

<sup>194</sup> Το πρόγραμμα Media Smart διαμορφώθηκε, ώστε να ανταπεξέρχεται στους εκπαιδευτικούς στόχους, τους οποίους ορίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση για τα κράτη-μέλη της. Προς αυτήν την κατεύθυνση, βασικό μέλημα της επιτροπής των ειδημόνων, η οποία συστάθηκε για την εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος στην Ελλάδα, ήταν τόσο η πιστοποίηση όσο και η διαβεβαίωση ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα εναρμονίζεται πλήρως με όσα διατυπώνονται στην εγκύκλιο Γενικών Αρχών Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και δη με: «α) τις μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του ελληνικού σχολικού συστήματος και, ιδιαίτερα, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β) τις γενικές αρχές του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γ) τις γενικές αρχές του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), δ) τις απαιτούμενες διαθεματικές ή οριζόντιες δεξιότητες που πρέπει να προωθούν με συγκεκριμένους τρόπους όλα τα Α.Π.Σ. όλων των γνωστικών αντικείμενων, ε) τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς στόχους βάσει των οποίων διαμορφώνονται τα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών αντικείμενων». Θεωρήθηκε, λοιπόν, ότι το πρόγραμμα Media Smart συνάδει με τις εξής γενικές αρχές, οι οποίες αποτυπώνονται στην εισαγωγή της προαναφερθείσας εγκυκλίου και, πιο συγκεκριμένα, με «α) την κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και τη θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια, β) την καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών, της πληροφορίας και της επικοινωνίας και γ) την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων χάρη στις οποίες ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και, επιπλέον, να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον» (Media Smart, 2009α: 5).

<sup>195</sup> Media Smart (2009β), *Δες τη διαφήμιση...έξυπνα. Φύλλα Δραστηριοτήτων*. τ. 1. Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υπουργείο Εσωτερικών. Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας. Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://dipe.ima.sch.gr/gray/wp-content/uploads/2013/02/2409\\_Fylla\\_Drastiriotitas.pdf](http://dipe.ima.sch.gr/gray/wp-content/uploads/2013/02/2409_Fylla_Drastiriotitas.pdf).

<sup>196</sup> Το υλικό του εν λόγω τεύχους του προγράμματος Media Smart διαμορφώθηκε από την ειδικό σε θέματα παιδείας για τα μέσα ενημέρωσης Τζένι Γκράχαμ (Jenny Graham) υπό την αιγίδα του Κέντρου Αγγλικών και Μέσων (English and Media Centre) της Μεγάλης Βρετανίας (Media Smart, 2009α: 3).

έρχονται σε επαφή οι μαθητές, και, αφετέρου, παρέχει πληθώρα δραστηριοτήτων σχετικά με την επιμόρφωση των παιδιών γύρω από το θέμα της διαφήμισης, ώστε να κεντρίσει την προσοχή και το ενδιαφέρον τους.

Στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασής μας αναφορικά με την επιμόρφωση των μαθητών γύρω από τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στην καθημερινότητά τους, αφενός, στηριχτήκαμε στη λογική της μεθοδολογίας και του υλικού του εν λόγω τεύχους και, αφετέρου, τροποποιήσαμε και διαμορφώσαμε εκ νέου τόσο ασκήσεις όσο και δραστηριότητες αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δη ηλικίας 13 έως 15 ετών, οι οποίοι συνιστούν και τα υποκείμενα της έρευνάς μας (βλ. Παράρτημα VI). Μάλιστα, αξιοποιήσαμε την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης μέσω της διερεύνησης και της ανακάλυψης, την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και τον διάλογο τόσο ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους μαθητές όσο και ανάμεσα σε ομάδες μαθητών, καθώς και τις επιδείξεις με τη χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ακόμη, στο πλαίσιο της εν λόγω διδακτικής παρέμβασής μας αναλάβαμε τον διττό ρόλο τόσο της εμπυχώτριας όσο και του αντικειμενικού παρατηρητή (Willing, 2008: 27-29).

Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη παρέμβασή μας λαμβάνει χώρα σε πέντε διδακτικές ώρες, αφενός, για τους είκοσι έναν μαθητές της Β΄ τάξης και, αφετέρου, για τους είκοσι μαθητές της Γ΄ τάξης του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών, οι οποίοι είναι αλβανικής προέλευσης και συνιστούν τα υποκείμενα της έρευνάς μας. Αρκεί να σημειωθεί ότι, παρόλο που οι εν λόγω μαθητές ανήκαν σε διαφορετικά τμήματα της ίδιας τάξης και, πιο συγκεκριμένα, στο Β΄1, Β΄2 & Β΄3 της Β΄ τάξης, καθώς και στο Γ΄1, Γ΄3 & Γ΄4 της Γ΄ τάξης, προβήκαμε σε συνδιδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών για κάθε τάξη ξεχωριστά σε προκαθορισμένες ώρες και ημέρες, κατόπιν συνεννόησης με τις δύο φιλολόγους των δύο τάξεων, καθώς και με τη διευθύντρια της εν λόγω σχολικής μονάδας. Κατά την εν λόγω διδακτική παρέμβασή μας, οι φιλόλογοι των μαθητών, ήταν παρούσες καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας μας, καθόντουσαν διακριτικά στο πίσω μέρος της σχολικής αίθουσας και παρακολουθούσαν το μάθημα δίχως να συμμετέχουν σε αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη διδακτική ώρα συνιστά την εισαγωγή στο θέμα της διαφήμισης και αφορά θέματα σχετικά με τη διαφήμιση στην καθημερινότητά μας. Μάλιστα, οι επιθυμητοί στόχοι της εν λόγω μαθησιακής διαδικασίας είναι: α) Η

κατανόηση ότι η διαφήμιση συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης ζωής, β) Η κατανόηση των διαφορετικών λειτουργιών της διαφήμισης, όπως η πώληση, η πειθώ, η ενημέρωση και η προβολή απόψεων και γ) Η συνειδητοποίηση ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη διαφήμιση. Βέβαια, το υπό διδασκαλία θέμα συνδέεται με τους παιδαγωγικούς στόχους της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στη βαθμίδα του Γυμνασίου, καθώς επιδιώκονται τόσο η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές συζητήσεις και η παρουσίαση των προσωπικών απόψεών τους όσο και η καλλιέργεια δεξιοτήτων τους, όπως η επιλογή και η αξιοποίηση απτών δεδομένων για την επίλυση προβλημάτων.

Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της εν λόγω διδακτικής ώρας εισάγεται το θέμα της διαφήμισης και διευκρινίζεται ότι θα επικεντρωθούμε στο τι συνιστά μια διαφήμιση, ποιες είναι οι απόψεις των ανθρώπων αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς και πόσο κυριαρχεί η διαφήμιση στην καθημερινότητά μας. Έπειτα, τα παιδιά ερωτώνται πόσες διαφημίσεις εντόπισαν τη συγκεκριμένη ημέρα και παροτρύνονται να προσπαθήσουν να τις υπολογίσουν κατά προσέγγιση. Κατόπιν, τους προτείνεται να πολλαπλασιάσουν την απάντησή τους επί τρία, ώστε να καταφέρουν να προσεγγίσουν τη σωστή απάντηση.

Στη συνέχεια, δίνεται στους μαθητές η δραστηριότητα 1α. «Οι διαφημίσεις μας κατακλύζουν παντού» και τους ζητείται, αφενός, να κοιτάξουν γύρω τους την αίθουσα και, αφετέρου, να διαμορφώσουν μια λίστα με όλες τις διαφημίσεις, τις οποίες δύνανται να εντοπίσουν. Αναλυτικότερα, τους ζητείται να καταγράψουν α) Τι φορούν και ποιος φοράει κάτι που έχει πάνω του λογότυπο β) Πόσα διαφορετικά σήματα, διαφημίσεις ή ονόματα προϊόντων μπορούν να εντοπίσουν κοιτάζοντας τα ίδια τους τα πράγματα και γ) Πού αλλού είδαν διαφημίσεις εκείνη την ημέρα. Ακολούθως, η συζήτηση εστιάζεται σχετικά με το πλήθος των εν λόγω διαφημιστικών μηνυμάτων, τις σκέψεις τους αναφορικά με το σύνολο των διαφημίσεων που εντόπισαν, καθώς και τα συναισθήματά τους σε σχέση με το γεγονός ότι οι ίδιοι κάνουν «δωρεάν» διαφήμιση τόσο μέσα από τα ρούχα τους όσο και μέσα από τα προσωπικά τους αντικείμενα.

Έπειτα, ακολουθεί η δραστηριότητα 1β. «Τι σημαίνει διαφήμιση;» και ζητείται από τους μαθητές να συντάξουν έναν ορισμό της λέξης «διαφήμιση». Κατόπιν, καθοδηγούνται να εντοπίσουν τη λέξη στο λεξικό και να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους. Με γνώμονα την

επικοινωνιακή συζήτηση και την επιχειρηματολογία, εξηγείται στα παιδιά ότι ο ορισμός της εν λόγω έννοιας περιγράφει τρία διαφορετικά πράγματα, τα οποία δύναται να κάνει μια διαφήμιση και δη να παράσχει πληροφόρηση, να πείσει κάποιον να αγοράσει ένα προϊόν και να προωθήσει μια άποψη.

Η δεύτερη διδακτική ώρα επικεντρώνεται σε ζητήματα που αφορούν την «ανάγνωση» των εικόνων στην τηλεοπτική διαφήμιση. Μάλιστα, οι στόχοι που επιδιώκονται κατά τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία είναι α) Η κατανόηση του πώς οι εικόνες, το χρώμα και ο σχεδιασμός συνδυάζονται, ώστε να δημιουργήσουν πειστικά μηνύματα στην τηλεοπτική διαφήμιση και β) Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής «ανάγνωσης» των εικόνων. Βέβαια, το υπό μελέτη θέμα σχετίζεται με τους παιδαγωγικούς στόχους της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο, αφού επιδιώκεται, αφενός, η αξιοποίηση διαφορετικών στοιχείων ενός κειμένου, για την κατανόηση του νοήματος, καθώς και η αναγνώριση λέξεων που χρησιμοποιούνται με στόχο την πειθώ και, αφετέρου, τόσο η αξιολόγηση διαφορετικών μορφών, σχεδιασμών και ευρημάτων παρουσίασης όσο και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές συζητήσεις, στις οποίες εξηγούν τις απόψεις τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται στους μαθητές η δραστηριότητα 2α. «Εντοπίστε τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημίσεων» και τους διευκρινίζεται ότι στον πίνακα, που τους παρέχεται, παρουσιάζονται οι διαφορετικοί στόχοι μιας διαφήμισης, οι οποίοι συνοψίζονται α) στην παροχή πληροφοριών, β) στην πειθώ για την αγορά ενός προϊόντος και γ) στην προώθηση μιας άποψης πάνω σε ένα θέμα. Στη συνέχεια, τους ζητείται να προβούν τόσο στην ταξινόμηση όσο και σε μια σύντομη περιγραφή κάθε τηλεοπτικής διαφήμισης, που θα προβληθεί εκείνη τη στιγμή στην τάξη από την ερευνήτρια, στη στήλη που πιστεύουν ότι περιγράφει καλύτερα τον στόχο της. Για αυτόν το σκοπό, προβάλλεται στους μαθητές η τηλεοπτική διαφήμιση σχετικά με το εμβόλιο για τον κορωνοϊό με τίτλο «Το ραντεβού για το εμβόλιο είναι ραντεβού ζωής»<sup>197</sup>, το τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα αναφορικά με την «ενημέρωση Ελλήνων εκλογέων εξωτερικού για τη δυνατότητα άσκησης εκλογικού

---

<sup>197</sup>Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=wTxn9VBUwaU>. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα, «Είναι στο χέρι μας να προστατέψουμε την υγεία μας. Το ραντεβού για το εμβόλιο είναι ραντεβού ζωής».

δικαιώματος»<sup>198</sup>, καθώς και η τηλεοπτική διαφήμιση για τα «μπισκότα Μιράντα»<sup>199</sup>. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τον πίνακα με παραδείγματα τηλεοπτικών διαφημίσεων, τα οποία, αφενός, δύνανται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και, αφετέρου, εξυπηρετούν τους προαναφερθέντες στόχους.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η δραστηριότητα 2β. «Ποια είναι η άποψή σας για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα» και επεξηγείται στους μαθητές ότι στο πλαίσιο μιας υποτιθέμενης τηλεοπτικής εκπομπής είναι προσκεκλημένες δύο ομάδες μαθητών, οι οποίες τοποθετούνται εξαρχής είτε υπέρ είτε κατά των τηλεοπτικών διαφημίσεων. Η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες και αξιολογείται τόσο η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας όσο και το παιχνίδι ρόλων, ενώ η ερευνήτρια αναλαμβάνει τον ρόλο της παρουσιάστριας της εν λόγω τηλεοπτικής εκπομπής. Έκαστη ομάδα οφείλει να παρουσιάσει τις απόψεις της και να τοποθετηθεί υπέρ ή κατά της ύπαρξης των τηλεοπτικών διαφημίσεων, αφενός, αξιοποιώντας την κατάλληλη επιχειρηματολογία και, αφετέρου, αντικρούοντας τη γνώμη της αντίθετης ομάδας. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι επιθυμητό να παρασχεθούν στους μαθητές κάποιες εκφράσεις, οι οποίες δύνανται να αξιοποιηθούν στην επιχειρηματολογία τους.

Η τρίτη διδακτική ώρα καλύπτει θέματα, τα οποία αφορούν την «ανάγνωση» των οπτικοακουστικών στοιχείων και δη της γλώσσας της τηλεοπτικής διαφήμισης. Σε αυτό το πλαίσιο, εξηγείται στους μαθητές ότι θα εξασκήσουν τις δεξιότητές τους στην «ανάγνωση» των κινούμενων εικόνων των τηλεοπτικών διαφημίσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι διδασκόμενοι θα μάθουν πώς η κάμερα, ο φωτισμός και ο ήχος χρησιμοποιούνται στη διαφήμιση και πώς οι διαφορετικές λήψεις και τα εφέ

---

<sup>198</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=t764L7TgwzE>. Κατά την εν λόγω τηλεοπτική διαφήμιση, «Μπες στη νέα πλατφόρμα του Υπουργείου Εσωτερικών [arodimoi.gov.gr](http://arodimoi.gov.gr), ενημερώσου για τις προϋποθέσεις συμμετοχής και υπόβαλλε την αίτησή σου στους ειδικούς εκλογικούς καταλόγους του εξωτερικού».

<sup>199</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=EXJu33nCTZE>. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα, «Όποιος είτε ότι τα Μιράντα είναι μόνο για παιδιά, έκανε σίγουρα λάθος. Τα Μιράντα είναι για όλους! Γιατί... Την αγαπημένη γεύση Μιράντα... δεν την ξεπερνάς ΠΟΤΕ!».

υφίστανται επεξεργασία ή συντίθενται, ώστε να αποδώσουν μια ιστορία. Μάλιστα, επιθυμητοί στόχοι της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας συνιστούν α) Η κατανόηση της βασικής δομής μιας τηλεοπτικής διαφήμισης, β) Η εξοικείωση με τις λήψεις και τις γωνίες λήψης της κάμερας, καθώς και τον ρόλο της επεξεργασίας της εικόνας, γ) Η εξοικείωση με την επαγγελματική ορολογία των μέσων ενημέρωσης και δ) Η αναγνώριση του κοινού στο οποίο απευθύνεται μια τηλεοπτική διαφήμιση. Βέβαια, το υπό εξέταση θέμα συνδέεται με τους παιδαγωγικούς στόχους της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο, διότι επιδιώκονται α) Η αξιοποίηση διαφορετικών χαρακτηριστικών ενός «κειμένου», όπως ο ήχος και η εικόνα, με στόχο την άντληση νοήματος, β) Η δυνατότητα συμμετοχής σε ομαδικές συζητήσεις και δ) Η αξιοποίηση ποικιλίας μεθόδων και προσεγγίσεων με στόχο την επικοινωνία και την ανάπτυξη μιας ιδέας.

Στη συνέχεια, δίνεται στους μαθητές η δραστηριότητα 3α. «Μπορείτε να θυμηθείτε την τηλεοπτική διαφήμιση;», στο πλαίσιο της οποίας προβάλλεται στην τάξη η τηλεοπτική διαφήμιση για το αυτοκίνητο Νέο Sportage-Kia Greece<sup>200</sup>. Έπειτα, τίθενται ερωτήματα στους μαθητές, προκειμένου να διαπιστωθεί πόσο καλά θυμούνται το εν λόγω διαφημιστικό μήνυμα και καλούνται να γράψουν με ακρίβεια τι διαδραματίζεται σε αυτό. Κατόπιν, ωθούνται να συγκρίνουν τις εκδοχές τους με αυτές των διπλανών τους. Σε αυτήν τη φάση της δραστηριότητας εξετάζονται οι ικανότητες των μαθητών στην παρατήρηση και την απομνημόνευση. Μάλιστα, τους ζητείται να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων σχετικών με το εν λόγω διαφημιστικό μήνυμα. Κατόπιν, προβάλλεται ξανά η συγκεκριμένη διαφήμιση, ώστε η τάξη να αντιπαραβάλει τις απαντήσεις που έδωσε. Έπεται συζήτηση, η οποία εστιάζεται στις αντιδράσεις των παιδιών αναφορικά με το συγκεκριμένο τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα και επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν οι μαθητές θυμούνται το μεγαλύτερο μέρος του ή συγκράτησαν σκόρπια στοιχεία του, τι έκανε εύκολη ή δύσκολη την απομνημόνευση, τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε; κτλ.

Ακολούθως, παρουσιάζεται η δραστηριότητα 3β. «Παρακολουθήστε το μοντάζ (συρραφή λήψεων)» και προβάλλεται ξανά η τηλεοπτική διαφήμιση για το αυτοκίνητο Νέο Sportage-Kia Greece. Αυτή τη φορά, ζητείται από τους μαθητές να

---

<sup>200</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:

<https://www.youtube.com/watch?v=caKsrN7qhH4>. Κατά την εν λόγω τηλεοπτική διαφήμιση, το σλόγκαν είναι «Ξέρει να ξεχωρίζει».

παρατηρήσουν πολύ προσεκτικά κάθε φορά που η ταινία περνά από μια λήψη σε μια άλλη. Αν κρίνεται απαραίτητο, η προβολή αυτού του τηλεοπτικού διαφημιστικού μηνύματος δύναται να επαναληφθεί. Εξάλλου, αυτός συνιστά έναν πολύ χρήσιμο τρόπο, προκειμένου τα παιδιά, αφενός, να αντιληφθούν ότι μια σκηνή ή ένα πρόγραμμα συντίθεται από πολλές διαφορετικές λήψεις της κάμερας και, αφετέρου, να γνωρίσουν ότι αυτή η διαδικασία ονομάζεται μοντάζ (συρραφή λήψεων).

Συνδυαστικά με την παραπάνω άσκηση, παρουσιάζεται στους μαθητές η δραστηριότητα 3γ. «Είστε σκηνοθέτες! Βρείτε και εξηγήστε τη λήψη!». Στην εν λόγω δραστηριότητα, η ερευνήτρια διανέμει στους μαθητές μια σελίδα με τριάντα έξι (36) αριθμημένες εικόνες, οι οποίες συνιστούν λήψεις από την προαναφερθείσα διαφήμιση αναφορικά με το αυτοκίνητο Νέο Sportage-Kia Greece και τους ζητείται να κατανεύμουν τις εικόνες στη σωστή θέση που περιγράφονται στον πίνακα που τους δίνεται. Τους επισημαίνεται ότι «Λήψη ονομάζεται αυτό που τράβηξε μια κάμερα ή μια φωτογραφική μηχανή» και ότι υφίστανται πολλοί διαφορετικοί τρόποι, με τους οποίους δύναται να αποτυπωθεί η ίδια εικόνα. Στον πίνακα που τους δίνεται, η αριστερή στήλη περιλαμβάνει τις φράσεις, όπως κοντινή λήψη, μεσαία λήψη, γενική λήψη, λήψη προς τα κάτω και λήψη προς τα πάνω, η μεσαία στήλη εξηγεί τι σημαίνει έκαστη από τις προαναφερθείσες έννοιες και η δεξιά στήλη είναι κενή, προκειμένου να συμπληρωθεί από τους μαθητές ο αριθμός της εικόνας/λήψης από την προβληθείσα διαφήμιση, η οποία αρμόζει σε έκαστη θέση. Ακόμη, όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν την προαναφερθείσα δραστηριότητα, ωθούνται να σκεφτούν για ποιο λόγο ο σκηνοθέτης χρησιμοποίησε αυτές τις λήψεις για τις συγκεκριμένες εικόνες.

Η τέταρτη και η πέμπτη διδακτική ώρα καλύπτουν τη λεπτομερέστερη μελέτη τόσο των εικόνων και των ήχων στις τηλεοπτικές διαφημίσεις όσο και των κανόνων, οι οποίοι διέπουν τα διαφημιστικά μηνύματα και δη τα τηλεοπτικά, καθώς και τα δικαιώματα του πολίτη να προβεί σε καταγγελία σε περίπτωση παραβίασης των εν λόγω κανόνων. Μάλιστα, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας αφορούν α) την κατανόηση του πώς οι λέξεις, οι ήχοι, οι εικόνες και το κείμενο συνδυάζονται για να δημιουργήσουν νόημα, β) τη μελέτη για το πώς οι διαφημίσεις στοχεύουν σε διαφορετικά κοινά και γ) την κατανόηση ότι τα μέσα δημιουργούν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις ανθρώπων, τόπων, τρόπων ζωής κ.λπ. Βέβαια, η εν λόγω διδασκαλία σχετίζεται με τους παιδαγωγικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος στη βαθμίδα του Γυμνασίου, εφόσον επιδιώκονται α) Η

δυνατότητα παρουσιάσεων και συμμετοχής σε ομαδικές συζητήσεις, β) Ο εντοπισμός διαφορετικών χαρακτηριστικών των κειμένων σχετικά με τον ήχο και την εικόνα, για την άντληση νοήματος και γ) Η κατανόηση πώς συνδυάζονται τα στοιχεία της μουσικής, ώστε να αναδείξουν διαφορετικές διαθέσεις και να προκαλέσουν διαφορετικά συναισθήματα.

Στο πλαίσιο της εν λόγω δραστηριότητας δίδεται στους μαθητές η δραστηριότητα 4α. «Ακούμε και καταλαβαίνουμε», η οποία συνιστάται από τα ακόλουθα πέντε βήματα. Αναλυτικότερα, στο Βήμα 1 «Επικεντρωθείτε στους ήχους» ζητείται από τους μαθητές να ακούσουν πολύ προσεκτικά την ηχητική επένδυση μιας τηλεοπτικής διαφήμισης. Προβάλλουμε με ήχο τη διαφήμιση της εταιρείας «Πλαίσιο» σχετικά με τα προϊόντα της, η οποία έχει τον τίτλο «Φέτος τα δώρα θα πάνε παντού»<sup>201</sup>. Εν συνεχεία, οι μαθητές ερωτούνται τι παρατηρούν αναφορικά με το συγκεκριμένο διαφημιστικό μήνυμα, όπως Ποιους ήχους μπορούν να ξεχωρίσουν; Πώς είναι ο ρυθμός που εναλλάσσεται ο ήχος; Τι συναισθήματα τους προκαλεί; Πού μπορεί να διαδραματίζεται η διαφήμιση; Τι μπορεί να διαδραματίζεται; Μπορούν να μαντέψουν ποιες εικόνες μπορεί να αξιοποιήθηκαν για αυτή τη διαφήμιση; Από την ηχητική επένδυση και μόνο, ποιους ανθρώπους (ενήλικες, παιδιά, γυναίκες, άνδρες κτλ.) επιδιώκει να προσεγγίσει η εν λόγω διαφήμιση; κτλ.

Έπειτα, στο Βήμα 2 «Προσθήκη των εικόνων» εξηγείται στους μαθητές ότι αυτή τη φορά μπορούν να δουν την προαναφερθείσα διαφήμιση και προβάλλεται με ήχο και εικόνα η ίδια διαφήμιση της εταιρείας «Πλαίσιο». Εν συνεχεία, τίθενται ερωτήματα στους μαθητές, όπως Πόσο ακριβείς ήταν στις προβλέψεις τους για το νόημα των διαφορετικών ήχων; Αν τους ξάφνιασε κάτι στη διαφήμιση; Πώς λειτουργεί ο ήχος και η εικόνα στην τηλεοπτική διαφήμιση; κτλ.

Ακολούθως, στο Βήμα 3 «Εικόνα χωρίς ηχητική επένδυση» διευκρινίζεται στους μαθητές ότι αυτή τη φορά η διαδικασία αντιστρέφεται. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές βλέπουν μια τηλεοπτική διαφήμιση δίχως την ηχητική επένδυση. Προβάλλεται η τηλεοπτική διαφήμιση της εταιρείας Πλαίσιο με τίτλο «Πλαίσιο & Οικιακές Συσκευές = Μια Σχέση Ζωής»<sup>202</sup> και ζητείται από τους μαθητές να

---

<sup>201</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=Kdn7ChV3BV4>.

<sup>202</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=qLsf8tZTFk4>.



σκεφτούν προσεκτικά τι είδους ηχητική επένδυση δύναται να συνοδεύει τις προβαλλόμενες εικόνες. Μάλιστα, η τάξη καθοδηγείται να συζητήσει αναλύοντας τα διαφορετικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μαντέψουν την ηχητική επένδυση. Πιο συγκεκριμένα, καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα, όπως Ποιοι πρωταγωνιστούν στη διαφήμιση; Πού βρίσκονται; Ποια άλλα πρόσωπα παρουσιάζονται στη διαφήμιση; Τι σχέση φαίνεται να έχουν μεταξύ τους; Μας βοηθάει ο χώρος να υποθέσουμε τι ήχο ακούγονται; Ποιο είναι το προϊόν που διαφημίζεται; κτλ.

Ύστερα, στο Βήμα 4 «Προσθήκη της ηχητικής επένδυση», οι μαθητές, αφενός, ξαναβλέπουν με εικόνα και ήχο την προαναφερθείσα τηλεοπτική διαφήμιση της εταιρείας Πλαίσιο και, αφετέρου, καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως Πόσο σωστά μάντεψαν; Τι πληροφορίες παρέχει η ηχητική επένδυση για τη διαφημιζόμενη εταιρεία/διαφημιζόμενο προϊόν; Σε ποιους απευθύνεται η συγκεκριμένη διαφήμιση; κτλ.

Κατόπιν, στο Βήμα 5 «Σύγκριση των δυο διαφημίσεων», έπεται συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις δύο προαναφερθείσες προβαλλόμενες διαφημίσεις της εταιρείας Πλαίσιο. Αναλυτικότερα, διεξάγεται συζήτηση, η οποία επικεντρώνεται σε ερωτήματα, όπως Πώς χρησιμοποιούν και οι δύο διαφημίσεις τον ήχο σε σχέση με την εικόνα; Ό, τι βλέπουν και ό, τι ακούνε σε έκαστη διαφήμιση ταιριάζουν μεταξύ τους; Τι προσφέρει ο ήχος στη διαφήμιση; Τι προσφέρει η εικόνα στη διαφήμιση; Ποια είναι η σχέση μεταξύ ήχου και εικόνας σε έκαστη διαφήμιση; Ποια διαφήμιση τους άρεσε περισσότερο και γιατί; κτλ. Στο τέλος, ανακεφαλαιώνεται η εν λόγω δραστηριότητα στην τάξη και επικεντρώνεται η προσοχή των μαθητών στα καινούρια πράγματα που έμαθαν.

Ακολούθως, δίνεται στους μαθητές η δραστηριότητα 4β. «Αναλαμβάνετε τον ρόλο των διαφημιστών». Αναλυτικότερα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τους ανατίθεται ο ρόλος των διαφημιστών, οι οποίοι εργάζονται για την εταιρεία «Πλαίσιο», στην οποία αναφέρονται οι τηλεοπτικές διαφημίσεις που μόλις παρακολούθησαν. Καθήκον τους είναι να εξηγήσουν στην υπόλοιπη τάξη γιατί έφτιαξαν τις συγκεκριμένες διαφημίσεις. Προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο τους, οφείλουν να επιχειρηματολογήσουν τις απόψεις τους, καθώς και να οργανώσουν την παρουσίασή τους ξεκινώντας κάθε φορά με τις φράσεις, οι οποίες τους δίνονται για

να επιτύχουν τον στόχο τους, όπως Διαλέξαμε αυτή την ιστορία, διότι..., Αξιοποιήσαμε αυτούς τους ανθρώπους και αυτά τα μέρη, διότι... κτλ.

Κατόπιν, παρέχεται στους μαθητές η δραστηριότητα 4γ. «Πόσες λεπτομέρειες μπορείτε να διηγηθείτε για το τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα που θα προβληθεί;», στο πλαίσιο της οποίας παρουσιάζεται στους μαθητές η τηλεοπτική διαφήμιση για τη σοκολάτα «Lacta», που έχει τίτλο «Τι είναι αυτό που το λένε αγάπη;»<sup>203</sup>, καθώς και ένας πίνακας τον οποίο οφείλουν να συμπληρώσουν με τις ζητούμενες πληροφορίες σχετικά με το εν λόγω διαφημιστικό μήνυμα, όπως Τι παρατηρούν, Τι συμβαίνει στο διαφημιστικό μήνυμα, Τι βλέπουν, Τι ακούνε, κτλ.

Εν συνεχεία, δίνεται στους μαθητές η δραστηριότητα 4δ. «Οι Βασικές Αρχές των Διαφημίσεων» & «Πώς γίνεται μια καταγγελία;». Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δραστηριότητας επισημαίνεται στους μαθητές ότι υπάρχουν δυο διαφορετικές ομάδες κανόνων, οι οποίες διέπουν τη διαφήμιση. Πιο συγκεκριμένα, υφίσταται μια ομάδα κανόνων για τις διαφημίσεις στον ηλεκτρονικό τύπο (τηλεόραση και ραδιόφωνο) και μια άλλη για τις έντυπες διαφημίσεις (αφίσες, περιοδικά και εφημερίδες). Βέβαια, παρόλο που και οι δύο ομάδες κανόνων παρουσιάζουν μικρές διαφορές, οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται είναι κοινές. Μάλιστα, τους χορηγείται μια λίστα με τις προαναφερθείσες αρχές και τους υπογραμμίζεται ότι δύνανται να αντλήσουν περισσότερες σχετικές πληροφορίες από την ιστοσελίδα: <http://www.see.gr>. Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις προαναφερθείσες αρχές, με απώτερο στόχο οι διδασκόμενοι να τις σχολιάσουν, να επιχειρηματολογήσουν τις απόψεις τους και να αναφέρουν παραδείγματα τηλεοπτικών διαφημίσεων, στις οποίες πιστεύουν ότι παραβιάζονται οι εν λόγω αρχές, καθώς και τρόπους βελτίωσης των συγκεκριμένων τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων. Συνάμα, τους επισημαίνεται ότι έχουν το δικαίωμα να υποβάλουν καταγγελία αν θεωρούν ότι υφίστανται διαφημίσεις, οι οποίες παραβιάζουν τους προαναφερθέντες κανόνες. Για αυτόν τον λόγο, δύνανται να απευθυνθούν στο Συμβούλιο Ελέγχου Επικοινωνίας (Σ.Ε.Ε.), το οποίο ελέγχει το περιεχόμενο διαφημίσεων, όταν κάποιος διατυπώσει μια καταγγελία είτε μέσω διαδικτύου είτε τηλεφωνικά.

<sup>203</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:

<https://www.youtube.com/watch?v=OtQ1z0CK4dE>. Η εν λόγω διαφήμιση είναι μία σειρά τριών αυτοτελών επεισοδίων, τα οποία αναδεικνύουν και ένα διαφορετικό πρόσωπο της αγάπης (μητρική, ερωτική, φιλική) μέσα από μία ιστορία, η οποία είναι σύντομη σε διάρκεια, αλλά πλούσια σε συναισθήματα.

### 6.2.3 Τα Γνωρίσματά μας ως Ερευνητές

Η σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα σε εμάς μας ως ερευνητές και των υποκειμένων της έρευνάς μας κατά τη διεξαγωγή των ατομικών συνεντεύξεων, της παρατήρησης της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς και της διδακτικής παρέμβασής μας ήταν σημαντικό στοιχείο για την ποιότητα και για το εύρος των δεδομένων και των συμπερασμάτων που παρήγαμε. Η σχέση αυτή, από την μια, απαιτούσε επιστημονικές και επικοινωνιακές δεξιότητες από μέρους μας, και, από την άλλη, ενέγειρε σημαντικά ζητήματα σχετικά με την ηθική και δεοντολογία (Ιωσηφίδης, 2008: 125). Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο της μελέτης μας διαθέταμε ορισμένα γνωρίσματα, τα οποία διευκόλυναν, αφενός, τη διαδικασία της ερευνητικής διαδικασίας, και, αφετέρου, εμάς τους ίδιους κατά τη διαδικασία της εξαγωγής συμπερασμάτων. Η εικόνα που παρουσιάσαμε ήταν σοβαρή και, συνάμα, επαγγελματική. Λειτουργήσαμε με διερευνητική μέθοδο για καθετί στο οποίο προβαίναμε και δεν αποφασίζαμε ασυνείδητα για τις ενέργειές μας. Μάλιστα, σύμφωνα με την Mason (2011: 300), «αυτό μας έδωσε έναν πολύ ενεργό ρόλο, που δεν ήταν αυτός του απλού εφαρμοστή ή έστω και δημιουργού τυποποιημένων ερευνητικών μοντέλων, αλλά τον ρόλο του επαγγελματία που σκεφτόταν και δρούσε με τρόπους, οι οποίοι λάμβαναν υπόψη συγκεκριμένες περιστάσεις και πλαίσια, ενώ, παράλληλα, ήμασταν στρατηγικοί».

Ένα από τα γνωρίσματα, που αξιοποιήσαμε στις συνεντεύξεις, την παρατήρηση και τη διδακτική παρέμβασή μας, ήταν η δυνατότητα καλλιέργειας φιλικού κλίματος ανάμεσα σε εμάς και τα υποκείμενα της έρευνας (Βαβουρανάκης, 1986: 57). Συνεπώς, η συμπεριφορά μας δεν αποτελούσε παρέμβαση στη φυσιολογική λειτουργία του χώρου, ενέπνεε εμπιστοσύνη στους συνεντευξιαζόμενους και διαμόρφωνε μια φιλική και άνετη σχέση μαζί τους (Κυριαζή, 2011: 258).

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ήμασταν ευχάριστοι, καλοπροαίρετοι, δεκτικοί, συγκαταβατικοί, ευαίσθητοι και καλοί ακροατές. Προτεραιότητα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ήταν να αλληλεπιδράσουμε με τα υποκείμενα της έρευνας και να τα βοηθήσουμε να αποκαλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του εαυτού τους. Σκοπός μας ήταν να κατευθύνουμε τους ερωτώμενους με τρόπο έμμεσο και να εκμαιεύσουμε τις πληροφορίες που επιθυμούσαμε στο πλαίσιο της έρευνας.

Επιπλέον, δείξαμε σεβασμό και δικαιοσύνη στους ερωτωμένους. Στο πλαίσιο της σχέσης που αναπτύχθηκε μεταξύ των δύο μερών δεν υπεισήλθαν παράγοντες «υποκειμενικού ρεαλισμού». Εξάλλου, η σχέση μας με τα υποκείμενα ήταν μια αμφοτεροβαρής σύμβαση και για αυτόν τον λόγο και οι δύο πλευρές ένιωθαν και ήταν ισότιμες (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2012: 83). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αναπτύχθηκε μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εμάς και τους υπό εξέταση μαθητές, αλβανικής καταγωγής. Δώσαμε ερεθίσματα και βοηθήσαμε το σώμα της έρευνας να μοιραστεί τις απόψεις, τις εμπειρίες, την καθημερινότητά του και, πιθανότατα, θέματα τα οποία δεν είχε εκθέσει ποτέ δημόσια<sup>204</sup>. Προκειμένου, όμως, να επιτύχει αυτό στο μέγιστο βαθμό εμείς οι ίδιοι ως ερευνητές παρουσιάσαμε στοιχεία και πτυχές του εαυτού μας βοηθώντας, κατά αυτόν τον τρόπο, τον ερωτώμενο να νιώσει πιο οικεία.

Η συμπεριφορά μας χαρακτηριζόταν από σεβασμό, ευγένεια και διακριτικότητα. Οι Shaffir και William (1991: 80) υποστηρίζουν ότι η συνεργασία που έχει ο ερευνητής με τα υποκείμενα της έρευνάς του εξαρτάται λιγότερο από το αντικείμενο της μελέτης και περισσότερο από τη γνώμη που θα αποκομίσουν τα υποκείμενα για τον ερευνητή ως ενός απλού ανθρώπου, ο οποίος όχι μόνο σέβεται, αλλά ενδιαφέρεται πραγματικά για αυτούς, τους βλέπει με καλοσύνη και δέχεται να προσαρμοστεί στους δικούς τους κοινωνικούς κανόνες, όταν συνυπάρχει μαζί τους.

Μάλιστα, γνωρίζαμε σε βάθος το αντικείμενο της έρευνας, είχαμε ικανότητες δόμησης της διαδικασίας και της πορείας της συνέντευξης, της παρατήρησης και της διδακτικής παρέμβασης, ήμασταν ξεκάθαροι, ευγενικοί, ευαίσθητοι, αλλά, παρόλα αυτά, και κριτικοί (Ιωσηφίδης, 2008: 125). Επιπλέον, θέταμε ερωτήσεις και είχαμε ανοικτό και διερευνητικό πνεύμα, ήμασταν καλοί ακροατές, είχαμε προσαρμοστικότητα και ευελιξία, διαθέταμε αντίληψη των ζητημάτων, χαρακτηριζόμασταν από έλλειψη μεροληψίας και είχαμε γενική ευαισθησία και δυνατότητα απόκρισης σε αντιφατικές αποδείξεις (Robson, 2010: 198-199).

---

<sup>204</sup> Ο ερευνητής Harvey (1989: 48) υποστηρίζει ότι όλα τα μέλη της κοινωνίας έχουν το δικαίωμα όχι μόνο να μιλούν για τον εαυτό τους με τα δικά τους λόγια, αλλά και να γνωρίζουν ότι τα λεγόμενά τους θα εκληφθούν και θα εισακουστούν ως ακέραια και αυθεντικά.

Μάλιστα, κατείχαμε βασικές γνώσεις, προκειμένου να γνωρίζουμε τις ερωτήσεις<sup>205</sup> στις οποίες θα προβαίναμε, καθώς η διατύπωση των ερωτήσεων δεν αποτελούσε εύκολη διαδικασία (Bell, 1997: 145). Έπαιξε ρόλο ο τρόπος που τέθηκαν, το αν ήταν σαφείς και ευκρινείς και, φυσικά, το αν φανέρωναν την αιτία για την οποία τέθηκαν. Ήμασταν προετοιμασμένοι να μπορούμε να «σκεφτόμαστε ερωτήσεις στο πόδι» κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και της διδακτικής παρέμβασής μας, δηλαδή να σκεφτόμαστε αποτελεσματικά, γρήγορα, με συνέπεια και με τρόπους που θα είναι σύμφωνοι με τα ερωτήματα της έρευνάς μας (Mason, 2011: 84-85).

Εντωμεταξύ, σε ό, τι αφορά την ποιοτική ανάλυση, η κεντρική απαίτηση ήταν η ξεκάθαρη σκέψη εκ μέρους μας ως αναλυτές. Η ανάλυση ήταν μια δοκιμασία τόσο του ερευνητή όσο και των δεδομένων, εφόσον «πρώτο και κύριο, η ανάλυση είναι ένας έλεγχος της ικανότητας για σκέψη-επεξεργασία της πληροφορίας με ένα κατανοητό και χρήσιμο τρόπο» (Fetterman, 1989: 88). Μέσα, όμως, από το κείμενο που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκε και η προσωπικότητά μας. Ο τρόπος που αποδώσαμε όσα ακούσαμε και όσα παρατηρήσαμε, η επιλογή συγκεκριμένων χωρίων για καταγραφή και, κυρίως, η κρίση μας όσον αφορά στο πώς αποδεικνύουμε ότι όσα προέκυψαν από την έρευνα έχουν ισχύ, εξαρτήθηκαν από εμάς τους ίδιους. Ο υποκειμενικός παράγοντας δεν έπρεπε να αποτρέπει την αντικειμενική κρίση μας ως ερευνητές<sup>206</sup>, αλλά και όσοι ασχολούμαστε με την ποιοτική μεθοδολογία δεν πρέπει να αγνοούμε ότι όχι μόνο υφίσταται, αλλά και ότι επηρεάζει και τα υποκείμενα και εμάς τους ίδιους ως ερευνητές (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2012: 76).

#### 6.2.4 Ζητήματα Ηθικής & Δεοντολογίας στην Έρευνά μας

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης μας, τόσο η σαφήνεια, η διαφάνεια, η υπευθυνότητα όσο και η εντιμότητα απέναντι στους συμμετέχοντες στην έρευνα, στην επιστημονική κοινότητα, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο είναι οι βασικές προϋποθέσεις για τις σωστές πράξεις και αποφάσεις, οι οποίες διέπονται από

<sup>205</sup> Το γνωστικό αντικείμενο αναφορικά με το οποίο τίθενται οι ερωτήσεις είναι περισσότερο οικείο στον ερευνητή και, όχι, στον ερωτώμενο (Βαβουρανάκης, 1986: 58-59).

<sup>206</sup> Η σχέση του υποκειμένου με τον ερευνητή δύναται να ταυτιστεί με μια «άδηλη πάλη» (Borg, 1981: 87).

δεοντολογία (ethical issues) (Κυριαζή, 2011: 335). Η δεοντολογία αναφέρεται σε κανόνες συμπεριφοράς, δηλαδή στη συμμόρφωση σε έναν κώδικα ή σύνολο αρχών. Ερωτήματα που απαντήθηκαν από την αρχή της έρευνας ήταν «πώς ισορροπούσε το δικό μας δικαίωμα στη γνώση με το δικαίωμά του συμμετέχοντος στην ιδιωτική του ζωή, την αξιοπρέπεια και τον αυτοπροσδιορισμό του» και, τελικά, αν έπρεπε ως μελετητές «να δρούμε, ταυτόχρονα, ως δικαστές και ένορκτοι» (Robson, 2010: 77).

Ορισμένα από τα πιο συνηθισμένα και πιο σημαντικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, που ανέκυψαν στην ποιοτική μας έρευνα και τα οποία είχαμε υπόψη μας ως ερευνητές στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, είναι τα ακόλουθα (Punch, 1986: 44-46) «Εμπιστευτικότητα<sup>207</sup> και ανωνυμία<sup>208</sup>: η ανωνυμία<sup>208</sup> όσων πήραν μέρος στην έρευνα ήταν απόλυτα εγγυημένη, διότι τα υποκείμενα της έρευνας μοιράστηκαν μαζί μας συμβάντα της κοινωνικής ή ιδιωτικής ζωής τους, που δε θα κοινοποιούσαν επώνυμα. Προς αυτή την κατεύθυνση, προβήκαμε και στην αλλαγή του ονόματος των συμμετεχόντων στην έρευνά μας. Μάλιστα, η εξασφάλιση της ανωνυμίας συνεπάγεται με τον σεβασμό στον προσωπικό χώρο του συμμετέχοντα, ασχέτως με το κατά πόσο προσωπικές ή ευαίσθητες φύσης είναι οι πληροφορίες που παρέχουν (Cohen & Manion, 1994: 498). Παράλληλα, σε ό, τι αφορά την εμπιστευτικότητα, το νόημα βρίσκεται στο κατά πόσο ο μελετητής μπορεί να φερθεί έμπιστα στα υποκείμενα, τα οποία τον βοήθησαν στην έρευνά του. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ερευνητής, αν και γνωρίζει ποιος δίνει τις πληροφορίες ή δύναται να αναγνωρίσει τους συμμετέχοντες από τα στοιχεία, τα οποία παρέχουν, ο ίδιος ποτέ δε θα γνωστοποιήσει δημοσίως τη συγκεκριμένη συσχέτιση (Cohen & Manion, ό.π.: 500), «Εντιμότητα και εμπιστοσύνη<sup>209</sup>: διαφυλάξαμε στο ακέραιο την εντιμότητά μας απέναντι στις πηγές της έρευνάς μας, καθώς με αυτόν τον τρόπο διαμορφώθηκαν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εμάς και των συμμετεχόντων, οι οποίες ήταν προϋπόθεση για τη συγκέντρωση ουσιαστικών ποιοτικών στοιχείων,

---

<sup>207</sup> Η αρχή της εμπιστευτικότητας των στοιχείων συσχετίζεται τόσο με τα ατομικά δικαιώματα των συμμετεχόντων όσο και με την αρχή προστασίας των προσωπικών δεδομένων (Κυριαζή, 2011: 352).

<sup>208</sup> Σε έκαστη έρευνα χρήζει να διασφαλίζεται με κάθε τρόπο η ανωνυμία του συμμετέχοντα σε αυτή (Καλτσούνη-Νόβα, 2006: 57).

<sup>209</sup> Ο ερευνητής οφείλει, αφενός, να προστατεύει τους συμμετέχοντες και, αφετέρου, να μην προδώσει την εμπιστοσύνη, την οποία του έδειξαν, εφόσον του εξέθεσαν ιδιωτικές, κρυφές και μυστικές πτυχές της ιδιωτικής ζωής τους (Israel & Hay, 2006: 78-79).

«Προστασία από τυχόν κινδύνους»: Η προστασία<sup>210</sup> των συμμετεχόντων από τυχόν κινδύνους, που αφορούσαν στις κοινωνικές τους σχέσεις, στο επίπεδο αυτοεκτίμησής τους, στην ιδιωτική τους ζωή κ.τ.λ. κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ήταν ιδιαίτερης σημασίας για εμάς τους ίδιους, «Πληροφορημένη συναίνεση»<sup>211</sup>: σχετίζεται με την παροχή του συνόλου των δεδομένων<sup>212</sup> που σχετίζονταν με το ερευνητικό εγχείρημα στο δείγμα της έρευνάς μας, ώστε να επιβεβαιώσει την έγγραφη συγκατάθεσή του για τη συμμετοχή του σε αυτό (βλ. Παράρτημα III). Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994: 479), η επιδίωξη της συνειδητής συναίνεσης αναφορικά με τα μικρά παιδιά<sup>213</sup> εμπεριείχε δύο στάδια, διότι ως ερευνητές, αφενός, ενημερώσαμε και ζητήσαμε την άδεια από τους ενήλικους, οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι για τα μελλοντικά υποκείμενα της έρευνας και, αφετέρου, προσεγγίσαμε τα ίδια τα παιδιά. Μάλιστα, η έγγραφη συναίνεσή τους εξασφαλίστηκε κατόπιν της ενημέρωσής τους τόσο από εμάς τους ίδιους για τον σκοπό και τη μεθοδολογία της έρευνάς μας, καθώς και την ταυτότητά μας ως ερευνητές όσο και από τις συζητήσεις με τους διδάσκοντες και τη διευθύντρια του σχολείου, «Κόστος, όφελος και αμοιβαιότητα»: τα πιθανά αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας γνωστοποιήθηκαν στα υποκείμενα της μελέτης μας, ώστε να υπάρξει υποκίνηση για τη συμμετοχή τους και ακύρωση των επιφυλάξεων λόγω των επιπτώσεων που επακολουθούν αυτή τη συμμετοχή π.χ. απώλεια χρόνου, «Πρόσβαση στα

---

<sup>210</sup> Η δεοντολογική συμπεριφορά του ερευνητή υπαγορεύει ότι αυτός οφείλει να συνυπολογίζει τις επιδράσεις της έρευνας στους συμμετέχοντες και να συμπεριφέρεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προστατεύει και να εξασφαλίζει την ανθρώπινη αξιοπρέπειά τους (Cohen & Manion, 1994: 487).

<sup>211</sup> Η συγκατάθεση, κατόπιν ενημέρωσης, εξασφαλίζει ότι οι συμμετέχοντες θα είναι ενήμεροι τόσο για τον σκοπό, τη φύση της έρευνας, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι θα λάβουν μέρος όσο και για ενδεχόμενες επιβλαβείς συνέπειες (σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, οικονομικές, νομικές) ή κινδύνους που μπορεί να υπάρξουν, καθώς και για την ανωνυμία και την εχεμύθεια των στοιχείων τους, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να αποφασίσουν συνειδητά, εάν θέλουν να λάβουν μέρος στην έρευνα (Bulmer, 2008: 150).

<sup>212</sup> Στο πλαίσιο μιας έρευνας, οι συμμετέχοντες σε αυτή χρήζει να είναι πλήρως ενημερωμένοι με λεπτομέρειες τόσο για τον σκοπό της έρευνας όσο και για τις τεχνικές, οι οποίες θα αξιοποιηθούν, καθώς και για τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα (Καλτσούνη-Νόβα, 2006: 57).

<sup>213</sup> Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2006: 38), παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι κατά τη διεξαγωγή της μελέτης μας ζητήσαμε την άδεια από τους ενήλικους, εκπαιδευτικούς και γονείς, και όχι από τα παιδιά, για να ερευνήσουμε τη ζωή των τελευταίων. Πιο συγκεκριμένα, μια μελέτη, η οποία αποσκοπεί να υπογραμμίσει τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτή και να παράσχει το περιθώριο να εισακουστεί ο δικός τους λόγος, μοιάζει από την αρχή να αφαιρεί αυτόν τον λόγο, όταν δεν μπορεί να ζητήσει την άδεια πρόσβασης από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

αποτελέσματα της έρευνας»: εγγυηθήκαμε πρόσβαση όσων συμμετείχαν στην έρευνα στα συμπεράσματά της, «Χρήση των αποτελεσμάτων<sup>214</sup> της έρευνας»: άμεσα συσχετιζόμενο με αυτό είναι και το θέμα του ελέγχου που έχουμε ως ερευνητές πάνω στα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών.

Συνδυαστικά με τα παραπάνω ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, αρκεί να αναφερθούμε και σε κάποιες, ακόμη, δεοντολογικά ορθές πράξεις και αποφάσεις που τηρήσαμε κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας μας στο 21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών. Σύμφωνα με τον Creswell (2016: 24), είναι σημαντικό ο ερευνητής να σέβεται τον τόπο, όπου διεξάγεται η έρευνα. Μάλιστα, ο εν λόγω σεβασμός εκδηλώνεται με την εξασφάλιση της απαιτούμενης άδειας, πριν την επίσκεψη σε έναν τόπο, καθώς και με την ελαχιστοποίηση της πρόκλησης όχλησης κατά τη διάρκεια της έρευνας, αφού οφείλει να θεωρεί τον εαυτό του «προσκεκλημένο» στο χώρο της μελέτης. Στο πλαίσιο της έρευνας μας, τα τυπολογικά στοιχεία της συνέντευξης και της παρατήρησης αφορούσαν τον καθορισμό του τόπου, του χρόνου και, φυσικά, της χρονικής διάρκειας της συνέντευξης, της παρατήρησης και της διδακτικής παρέμβασής μας. Όσον αφορά τα προαναφερθέντα στοιχεία, αφενός, οι μαθητές Γυμνασίου, αλβανικής καταγωγής, ήταν ενήμεροι και έδωσαν τη συγκατάβασή τους, αφετέρου, ακολουθήσαμε απαρέγκλιτα το πρόγραμμα των εν λόγω υποκειμένων της έρευνας. Κατά συνέπεια, αφενός, προσαρμοστήκαμε στις δυνατότητες που μας παρείχε το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου όσον αφορά τόσο τον χώρο όσο και τον χρόνο και, αφετέρου, η παρουσία μας μέσα στο χώρο της σχολικής μονάδας ήταν διακριτική, ώστε να μην διαταράξουμε την εύρυθμη λειτουργία της.

---

<sup>214</sup> Ο ερευνητής οφείλει να γνωστοποιεί με ακρίβεια και σαφήνεια ολόκληρο τον ερευνητικό σχεδιασμό, το θεωρητικό πλαίσιο και τα συμπεράσματα της έρευνά του, προκειμένου να καταστεί δυνατή η επαλήθευση της όλης ερευνητικής διαδικασίας του από άλλους μελετητές (Κυριαζή, 2011: 359-360).



**Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ****7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ****Τα Ευρήματα της Έρευνας****7.1 Οι (Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στα Σχολικά Εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Βαθμίδα του Γυμνασίου**

Η εξέταση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού και δη των βιβλίων του μαθητή, καθώς και των συναφών τετραδίων εργασιών, της Νεοελληνικής Γλώσσας αναφορικά με τη θεματική των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου φανερώνει τόσο τον βαθμό όσο και τον τρόπο με τον οποίο το εν λόγω θέμα παρουσιάζεται στα συγκεκριμένα εγχειρίδια.

**7.1.1 Οι (Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στο Γλωσσικό Εγχειρίδιο για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Α΄ Γυμνασίου**

Στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου για τον μαθητή<sup>215</sup> (ΒΜΑ) παρουσιάζονται συνολικά δώδεκα αναφορές σχετικά με τη διαφήμιση και τον τηλεοπτικό λόγο.

Η πρώτη αναφορά σημειώνεται στη σελίδα 28 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Επικοινωνία στο Σχολείο». Μάλιστα, στη Β υποενότητα «Είδη Προφορικού και Γραπτού Λόγου» και δη στο Β1 «Προφορικός Λόγος» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» συναντάμε την άσκηση 5, η οποία αφορά τον τηλεοπτικό λόγο.

Η δεύτερη αναφορά εμφανίζεται στη σελίδα 29 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Επικοινωνία στο Σχολείο». Πιο αναλυτικά, στη Β υποενότητα «Είδη Προφορικού και Γραπτού Λόγου» και δη στο Β1 «Προφορικός Λόγος» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» περιλαμβάνεται η άσκηση 6, η οποία σχετίζεται με τον τηλεοπτικό λόγο.

---

<sup>215</sup> Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Η τρίτη αναφορά παρουσιάζεται στη σελίδα 42 της Τρίτης (3<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ταξίδι στον Κόσμο της Φύσης». Ειδικότερα, στην Α υποενότητα «Εισαγωγικά Κείμενα, Επιχειρηματολογία» περιέχονται το κείμενο 3 με τίτλο «Ανανεώσιμοι φυσικοί και ενεργειακοί πόροι», το οποίο θίγει το θέμα της διαφήμισης και δη την επιρροή από αυτές, καθώς και η 2<sup>η</sup> ερώτηση κατανόησής του.

Η τέταρτη αναφορά λαμβάνει χώρα στη σελίδα 71 της Τέταρτης (4<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Φροντίζω για τη Διατροφή και την Υγεία μου». Αναλυτικότερα, στη Γ υποενότητα «Κλίση Ουσιαστικών και Επιθέτων» και δη στο Γ1 «Κλίση Ουσιαστικών» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» συναντάμε το κείμενο 8 με τίτλο «Αγνά βιολογικά προϊόντα», το οποίο συνιστά μια διαφημιστική αφίσα.

Η πέμπτη αναφορά καθίσταται αντιληπτή στη σελίδα 74 της Τέταρτης (4<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Φροντίζω για τη Διατροφή και την Υγεία μου». Μάλιστα, στη Γ υποενότητα «Κλίση Ουσιαστικών και Επιθέτων» και δη στο Γ2 «Κλίση Επιθέτων» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» παρατηρούμε την άσκηση 3β, η οποία σχετίζεται, αφενός, με το λεξιλόγιο των διαφημίσεων μέσω του κειμένου 8 που προαναφέραμε στην ως άνω τέταρτη αναφορά της υπάρχουσας εργασίας και, αφετέρου, με τη δημιουργία μιας διαφήμισης από τους μαθητές.

Η έκτη αναφορά εντοπίζεται στη σελίδα 83 της Πέμπτης (5<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γνωρίζω τον Μαγικό Κόσμο του Θεάτρου και του Κινηματογράφου». Πιο συγκεκριμένα, στην Α υποενότητα «Εισαγωγικά Κείμενα» βρίσκουμε το κείμενο 2 με τίτλο «Ταινίες φαντασίας», το οποίο σχετίζεται με τις έντυπες κινηματογραφικές διαφημίσεις σε περιοδικό, καθώς και τις συνοδευτικές 1 & 2 ερωτήσεις κατανόησης.

Η έβδομη αναφορά απαντά στη σελίδα 114 της Έβδομης (7<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ο Κόσμος μέσα από την Οθόνη-Εικόνα». Μάλιστα, στην Α υποενότητα «Εισαγωγικά Κείμενα» συναντάμε το κείμενο 3 με τίτλο «Οι σύγχρονες μαύρες τρύπες!», το οποίο αφορά την εισβολή της τηλεόρασης, καθώς και του τηλεοπτικού λόγου στη ζωή του ατόμου, μαζί με τις συνοδευτικές 1 & 2 ερωτήσεις κατανόησης.

Η όγδοη αναφορά σημειώνεται στη σελίδα 119 της Έβδομης (7<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ο Κόσμος μέσα από την Οθόνη-Εικόνα». Πιο αναλυτικά, στη Δ υποενότητα «Περιγραφή» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» περιλαμβάνεται η άσκηση 2, η οποία σχετίζεται με ένα διαφημιστικό έντυπο.

Η ένατη αναφορά εμφανίζεται στη σελίδα 121 της Έβδομης (7<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ο Κόσμος μέσα από την Οθόνη-Εικόνα». Πιο αναλυτικά, στη ΣΤ υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» παρατηρούμε την άσκηση 1, η οποία αναφέρεται στο συνοδευτικό διαφημιστικό κινηματογραφικό έντυπο.

Η δέκατη αναφορά συναντάται στη σελίδα 121 της Έβδομης (7<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ο Κόσμος μέσα από την Οθόνη-Εικόνα». Πιο αναλυτικά, στη ΣΤ υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» εντοπίζουμε την άσκηση 2, η οποία αναφέρεται στο συνοδευτικό σκίτσο και σχετίζεται με την εισβολή της τηλεόρασης και του τηλεοπτικού λόγου στη ζωή του ατόμου.

Η ενδέκατη αναφορά παρουσιάζεται στις σελίδες 147 & 148 της Ένατης (9<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ανακαλύπτω τη Μαγεία της Γνώσης». Ειδικότερα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» παρατηρούμε την άσκηση 3, η οποία συνδέεται με το διαφημιστικό υλικό, καθώς και το κείμενο 9 με τίτλο «Ρομποτοδιδάσκαλος αγγλικών».

Η δωδέκατη αναφορά εντοπίζεται στη σελίδα 158 της Δέκατης (10<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γνωρίζω τον Τόπο μου και τον Πολιτισμό του». Ειδικότερα, στη Γ υποενότητα «Σημεία Στίξης» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» συναντάμε την άσκηση 2, η οποία συνδέεται με τον τηλεοπτικό λόγο.

Παράλληλα, στο Τετράδιο Εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου<sup>216</sup> (ΤΕΑ) παρατηρούνται συνολικά επτά αναφορές σχετικά με τη διαφήμιση και τον τηλεοπτικό λόγο.

---

<sup>216</sup> Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Η πρώτη αναφορά λαμβάνει χώρα στη σελίδα 11 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Οι Πρώτες Μέρες Σ' ένα Νέο Σχολείο» και πραγματεύεται την «Επικοινωνία-Κώδικες Επικοινωνίας-Είδη Προτάσεων». Η εν λόγω αναφορά σχετίζεται με το κείμενο 6 με τίτλο «Αφίσα της Unicef», το οποίο αναφέρεται σε μια έντυπη διαφήμιση, καθώς και τις συνοδευτικές 1, 2 & 3 ερωτήσεις παραγωγής λόγου.

Η δεύτερη αναφορά εμφανίζεται στη σελίδα 41 της Τέταρτης (4<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Φροντίζω για τη Διατροφή και την Υγεία μου» και πραγματεύεται την «Κλίση Ουσιαστικών και Επιθέτων». Η συγκεκριμένη αναφορά συνδέεται με το κείμενο 5 με τίτλο «Ω, καρδιά μου-Διαφήμιση», το οποίο συσχετίζεται με μια έντυπη διαφημιστική καταχώριση, καθώς και τη συνοδευτική 4<sup>η</sup> ερώτηση παραγωγής λόγου.

Η τρίτη αναφορά εντοπίζεται στη σελίδα 48 της Πέμπτης (5<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γνωρίζω τον Μαγικό Κόσμο του Θεάτρου και του Κινηματογράφου» και πραγματεύεται «Το ρήμα – Παράγωγα ρήματα– Το ρήμα στην αφήγηση». Αυτή η αναφορά συσχετίζεται με το κείμενο 1 με τίτλο «Πάμε θέατρο;», το οποίο αφορά μια διαφημιστική θεατρική αφίσα, καθώς και τις συνοδευτικές 1, 2, 3, 4, 5, 6 & 7 ερωτήσεις παραγωγής λόγου.

Η τέταρτη αναφορά παρουσιάζεται στη σελίδα 48 της Πέμπτης (5<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γνωρίζω τον Μαγικό Κόσμο του Θεάτρου και του Κινηματογράφου» και πραγματεύεται «Το ρήμα – Παράγωγα ρήματα – Το ρήμα στην αφήγηση». Η εν λόγω αναφορά σχετίζεται με το κείμενο 2 με τίτλο «Πάμε κινηματογράφο;», το οποίο αναφέρεται σε μια έντυπη κινηματογραφική διαφήμιση, καθώς και τις συνοδευτικές 1, 2, 3, 4, 5 & 6 ερωτήσεις παραγωγής λόγου.

Η πέμπτη αναφορά γίνεται αντιληπτή στη σελίδα 58 της Έβδομης (7<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ο Κόσμος μέσα από την Οθόνη-Εικόνα» και πραγματεύεται το «Οριστικό και Αόριστο Άρθρο». Η συγκεκριμένη αναφορά συνδέεται με την άσκηση 2, η οποία αφορά την έντυπη διαφήμιση ενός τηλεοπτικού σταθμού.

Η έκτη αναφορά παρατηρείται στη σελίδα 60 της Έβδομης (7<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου εγχειριδίου, που έχει τίτλο «Ο Κόσμος μέσα από την Οθόνη-Εικόνα» και πραγματεύεται τα «Παράγωγα Επίθετα». Αυτή η αναφορά κάνει λόγο για την

εισβολή της τηλεόρασης και δη του τηλεοπτικού λόγου στη ζωή του ατόμου και σχετίζεται, αφενός, με το κείμενο 5 με τίτλο «Αλυσοδεμένος θεατής», το οποίο συνιστά ένα σκίτσο για τη στάση του τηλεθεατή απέναντι στην τηλεόραση και, αφετέρου, με την άσκηση 3, η οποία αφορά τον σχολιασμό του εν λόγω σκίτσου.

Η έβδομη αναφορά εντοπίζεται στη σελίδα 70 της Έβδομης (9<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ανακαλύπτω τη Μαγεία της Γνώσης» και πραγματεύεται τον «Συνταγματικό–Παραδειγματικό Άξονα». Η εν λόγω αναφορά σχετίζεται με το κείμενο 1 με τίτλο «Αυτό το περιοδικό σάς ανήκει», το οποίο αφορά μια έντυπη διαφήμιση, καθώς και τη συνοδευτική άσκησή του.

### **7.1.2 Οι (Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στο Γλωσσικό Εγχειρίδιο για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Β΄ Γυμνασίου**

Στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου για τον μαθητή<sup>217</sup> (BMB) εντοπίζονται συνολικά δεκαπέντε αναφορές σχετικά με τη διαφήμιση και τον τηλεοπτικό λόγο.

Η πρώτη αναφορά εντοπίζεται στις σελίδες 13 & 14 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Από τον Τόπο Μου Σ' Όλη την Ελλάδα: Ταξίδια, Περιηγήσεις, Γνωριμία με Ανθρώπους, Έθιμα-Πολιτισμό». Μάλιστα, στην Α υποενότητα «Εισαγωγικά Κείμενα» συναντάμε το κείμενο 4 με τίτλο «Προγραμματίζοντας ένα ταξίδι: Αστυπάλεια», το οποίο συνιστά μια διαφημιστική λεζάντα, μαζί με τις συνοδευτικές 1 & 2 ερωτήσεις κατανόησης.

Η δεύτερη αναφορά σημειώνεται στη σελίδα 25 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Από τον Τόπο Μου Σ' Όλη την Ελλάδα: Ταξίδια, Περιηγήσεις, Γνωριμία με Ανθρώπους, Έθιμα-Πολιτισμό». Πιο συγκεκριμένα, στη ΣΤ υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» βρίσκουμε την άσκηση 2, η οποία αφορά την δημιουργία μιας γραπτής διαφήμισης από τους μαθητές.

Η τρίτη αναφορά παρατηρείται στη σελίδα 88 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι

---

<sup>217</sup> Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχιμο.

και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)». Πιο αναλυτικά, στην Α υποενότητα «Εισαγωγικά Κείμενα» συναντάμε το κείμενο 1 με τίτλο «Αυτή η μαγική εικόνα», το οποίο σχετίζεται με την εισβολή της τηλεόρασης και του τηλεοπτικού λόγου στη ζωή του ατόμου, μαζί με τις συνοδευτικές 1 & 2 ερωτήσεις κατανόησης.

Η τέταρτη αναφορά παρουσιάζεται στις σελίδες 88 & 89 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)». Ειδικότερα, στην Α υποενότητα «Εισαγωγικά Κείμενα» βρίσκουμε το κείμενο 2 με τίτλο «Όταν η τηλεόραση «το παίζει» σοβαρή», το οποίο συνδέεται με την εισβολή της τηλεόρασης και της τηλεοπτικής διαφήμισης στη ζωή του ατόμου, μαζί με τις συνοδευτικές 1 & 2 ερωτήσεις κατανόησης.

Η πέμπτη αναφορά εμφανίζεται στη σελίδα 90 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)». Αναλυτικότερα, στην Α υποενότητα «Εισαγωγικά Κείμενα» εντοπίζουμε το κείμενο 4 με τίτλο «Τι είμαστε;», το οποίο συσχετίζεται με την επαφή του ατόμου με την τηλεόραση και την τηλεοπτική διαφήμιση, μαζί με τη συνοδευτική ερώτηση κατανόησής του.

Η έκτη αναφορά απαντά στις σελίδες 92 & 93 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)». Μάλιστα, στη Β υποενότητα «Οι Αντωνυμίες» και δη στο Β3 «Οι Άλλες Αντωνυμίες» συναντάμε το κείμενο 5 με τίτλο «Η τεχνική του αντιπερισπασμού στον τομέα της πληροφόρησης», το οποίο αφορά τον τηλεοπτικό λόγο, μαζί με τις συνοδευτικές 1 & 2 ερωτήσεις στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ».

Η έβδομη αναφορά παρουσιάζεται στη σελίδα 94 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)». Πιο συγκεκριμένα, στη Γ υποενότητα «Ετυμολογικές Οικογένειες Λέξεων» βρίσκουμε, αφενός, το κείμενο 6 με τίτλο «Πολίτικη κουζίνα», καθώς και το κείμενο 7 με τίτλο «Ψάχνοντας τον Νέμο», τα οποία συνοδεύονται από τις αντίστοιχες

διαφημιστικές κινηματογραφικές αφίσες και, αφετέρου, τις 1 & 2 ερωτήσεις παραγωγής λόγου στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ».

Η όγδοη αναφορά εντοπίζεται στη σελίδα 95 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)». Πιο αναλυτικά, στη Δ υποενότητα «Λεξιλόγιο» παρατηρούμε την άσκηση 1, η οποία σχετίζεται με το λεξιλόγιο του τηλεοπτικού λόγου.

Η ένατη αναφορά σημειώνεται στη σελίδα 95 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο κ.τ.λ.)». Ειδικότερα, στη Δ υποενότητα «Λεξιλόγιο» εντοπίζουμε την άσκηση 2, η οποία συνδέεται με το λεξιλόγιο του τηλεοπτικού λόγου, καθώς και την προγενέστερη ως άνω αναφορά.

Η δέκατη αναφορά παρατηρείται στη σελίδα 97 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)». Μάλιστα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» συναντάμε την άσκηση 2, η οποία αφορά την επαφή του μαθητή με την τηλεόραση και τα τηλεοπτικά προγράμματα.

Η ενδέκατη αναφορά λαμβάνει χώρα στη σελίδα 98 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)». Αναλυτικότερα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στη «Διαθεματική Εργασία» βρίσκουμε την άσκηση με θέμα «Το γεγονός της εβδομάδας για τη χώρα μας», η οποία συσχετίζεται με τον τηλεοπτικό λόγο.

Η δωδέκατη αναφορά γίνεται αντιληπτή στη σελίδα 129 της Όγδοης (8<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Συζητώντας για Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα». Μάλιστα, στη Δ υποενότητα «Αξιολόγηση και Διατύπωση Επιχειρημάτων» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» εντοπίζουμε τις ασκήσεις 1 & 2, οι οποίες συνδέονται με τον τηλεοπτικό λόγο και δη την τηλεοπτική συζήτηση.

Η δέκατη τρίτη αναφορά παρουσιάζεται στη σελίδα 133 της Όγδοης (8<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Συζητώντας για Σύγχρονα Κοινωνικά Θέματα». Μάλιστα, στη ΣΤ υποενότητα «Δραστηριότητες

Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» παρατηρούμε την άσκηση 2, η οποία συνδέεται με μια διαφήμιση που προβάλλεται από όλα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Η δέκατη τέταρτη αναφορά βρίσκεται στη σελίδα 139 της Ένατης (9<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ταξίδι στον Μαγικό Κόσμο του Διαστήματος». Πιο συγκεκριμένα, στη Β υποενότητα «Ορισμός» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» απαντά η άσκηση 1, η οποία αναφέρεται στον τηλεοπτικό λόγο.

Η δέκατη πέμπτη αναφορά εμφανίζεται στη σελίδα 147 της Ένατης (9<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ταξίδι στον Μαγικό Κόσμο του Διαστήματος». Πιο συγκεκριμένα, στη ΣΤ υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγή Λόγου» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» συναντάμε την άσκηση 1, η οποία αναφέρεται σε μια διαφημιστική κινηματογραφική αφίσα.

Συνάμα, στο Τετράδιο Εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου<sup>218</sup> (ΤΕΒ) παρατηρούνται συνολικά τρεις αναφορές σχετικά με τη διαφήμιση και τον τηλεοπτικό λόγο.

Η πρώτη αναφορά παρουσιάζεται στη σελίδα 52 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (Μ.Μ.Ε., Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)» και πραγματεύεται στην Α υποενότητα το αντικείμενο «Αδύνατοι και Δυνατοί Τύποι Προσωπικών Αντωνυμιών – Οι Άλλες Αντωνυμίες». Η εν λόγω αναφορά συνδέεται με την άσκηση 2, η οποία αφορά την επαφή των μαθητών με την τηλεόραση.

Η δεύτερη αναφορά απαντά στη σελίδα 53 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (Μ.Μ.Ε., Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)» και πραγματεύεται στην Α υποενότητα το αντικείμενο «Αδύνατοι και Δυνατοί Τύποι Προσωπικών Αντωνυμιών – Οι Άλλες Αντωνυμίες». Η συγκεκριμένη αναφορά συσχετίζεται με την άσκηση 5, η οποία αφορά το λεξιλόγιο σχετικά με την τηλεόραση.

---

<sup>218</sup> Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β΄ Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.



Η τρίτη αναφορά εμφανίζεται στη σελίδα 53 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Παρακολουθώ, Ενημερώνομαι και Ψυχαγωγούμαι από Διάφορες Πηγές (Μ.Μ.Ε., Διαδίκτυο Κ.Τ.Λ.)» και πραγματεύεται στη Β υποενότητα τις «Ετυμολογικές Οικογένειες Λέξεων». Αυτή η αναφορά εμπεριέχεται στο κείμενο 3 με τίτλο «Εξωσχολικές δραστηριότητες μαθητών», το οποίο θίγει την επαφή των μαθητών με την τηλεόραση, δίχως, όμως, να παρατηρούνται συναφείς ερωτήσεις κατανόησης και παραγωγής λόγου.

### **7.1.3 Οι (Τηλεοπτικές) Διαφημιστικές Αναφορές στο Γλωσσικό Εγχειρίδιο για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Γ΄ Γυμνασίου**

Στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου για τον μαθητή<sup>219</sup> (ΒΜΓ) εντοπίζονται συνολικά δεκαεννιά αναφορές σχετικά με τη διαφήμιση και τον τηλεοπτικό λόγο.

Η πρώτη αναφορά παρατηρείται στις σελίδες 18 & 19 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Η Ελλάδα στον Κόσμο». Πιο αναλυτικά, στη Β υποενότητα «Παρατακτική και Υποτακτική Σύνδεση των Προτάσεων» και δη στο Β2 «Οι Επιλογές στις Συνδέσεις των Προτάσεων και οι Συνέπειές τους στο Λόγο» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» βρίσκουμε το κείμενο 11 με τίτλο «Χίος», το οποίο αποτελεί μια διαφημιστική αφίσα, καθώς και τη συνοδευτική εκφώνηση και τις ακόλουθες 1, 2, 3 & 4 ερωτήσεις παραγωγής λόγου στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ».

Η δεύτερη αναφορά λαμβάνει χώρα στη σελίδα 19 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Η Ελλάδα στον Κόσμο». Ειδικότερα, στη Β υποενότητα «Παρατακτική και Υποτακτική Σύνδεση των Προτάσεων και δη στο Β2 «Οι Επιλογές στις Συνδέσεις των Προτάσεων και οι Συνέπειές τους στο Λόγο» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» συναντάμε την άσκηση 1, η οποία σχετίζεται με τα έντυπα διαφημιστικά μηνύματα.

Η τρίτη αναφορά σημειώνεται στη σελίδα 27 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Η Ελλάδα στον Κόσμο».

---

<sup>219</sup> Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Ειδικότερα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής λόγου» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» παρατηρούμε την άσκηση 2, η οποία αναφέρεται στη ραδιοφωνική διαφήμιση.

Η τέταρτη αναφορά παρουσιάζεται στη σελίδα 27 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Η Ελλάδα στον Κόσμο». Αναλυτικότερα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής λόγου» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» συναντάμε την άσκηση 4, η οποία θίγει γενικά το θέμα της διαφήμισης.

Η πέμπτη αναφορά καθίσταται αντιληπτή στη σελίδα 27 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Η Ελλάδα στον Κόσμο». Μάλιστα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής λόγου» και στη «Διαθεματική Εργασία» περιλαμβάνεται η 2<sup>η</sup> άσκηση, η οποία αναφέρεται γενικά στις διαφημίσεις.

Η έκτη αναφορά απαντά στη σελίδα 32 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου». Πιο συγκεκριμένα, στην Α υποενότητα «Εισαγωγικά Κείμενα» περιέχονται το κείμενο 4 με τίτλο «Παπαφίγκος», το οποίο συνιστά ένα διαφημιστικό φυλλάδιο, μαζί με τις συνοδευτικές 1, 2, 3 & 4 ερωτήσεις κατανόησης.

Η έβδομη αναφορά εμφανίζεται στη σελίδα 39 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου». Πιο αναλυτικά, στη Γ υποενότητα «Λεξιλόγιο» βρίσκουμε το κείμενο 8 με τίτλο «Όταν καθυστερεί...», το οποίο αποτελεί μια έντυπη διαφημιστική καταχώριση, μαζί με τις συνοδευτικές 1, 2 & 3 ερωτήσεις παραγωγής λόγου στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ».

Η όγδοη αναφορά παρατηρείται στη σελίδα 43 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου». Ειδικότερα, στη Δ υποενότητα «Διατύπωση Αιτιολογημένων Κρίσεων» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» εντοπίζουμε την άσκηση 2, η οποία, αφενός, συσχετίζεται με την έκτη προαναφερθείσα αναφορά του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου και, αφετέρου, αφορά το λεξιλόγιο του έντυπου διαφημιστικού φυλλαδίου.

Η ένατη αναφορά λαμβάνει χώρα στη σελίδα 43 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και

Πολιτισμοί του Κόσμου». Μάλιστα, στη Δ υποενότητα «Διατύπωση Αιτιολογημένων Κρίσεων» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» βρίσκουμε την άσκηση 3, η οποία αφορά γενικά τα διαφημιστικά κείμενα και το λεξιλόγιό τους.

Η δέκατη αναφορά συναντάται στη σελίδα 43 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου». Πιο συγκεκριμένα, στη Δ υποενότητα «Διατύπωση Αιτιολογημένων Κρίσεων» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» περιλαμβάνεται η άσκηση 4, η οποία αφορά τα διαφημιστικά φυλλάδια και το λεξιλόγιό τους.

Η ενδέκατη αναφορά παρουσιάζεται στη σελίδα 43 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου». Ειδικότερα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» εντοπίζουμε μια έντυπη διαφημιστική καταχώριση μαζί με τις συνοδευτικές 1α, 1β, 1γ & 1δ ερωτήσεις παραγωγής λόγου.

Η δωδέκατη αναφορά γίνεται αντιληπτή στη σελίδα 44 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου». Ειδικότερα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» περιέχεται η άσκηση 2, η οποία συνδέεται γενικά με τη διαφήμιση.

Η δέκατη τρίτη αναφορά εμφανίζεται στις σελίδες 58 & 59 της Τρίτης (3<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Είμαστε Όλοι Ίδιοι. Είμαστε Όλοι Διαφορετικοί». Αναλυτικότερα, στη Δ υποενότητα «Σχήματα Λόγου, Κυριολεξία και Μεταφορά» εντοπίζουμε το κείμενο 10 με τίτλο «Ο, τι χωράει η καρδιά», το οποίο συνιστά μια διαφημιστική αφίσα, μαζί με τις 1, 2 & 3 ερωτήσεις παραγωγής λόγου στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ».

Η δέκατη τέταρτη αναφορά σημειώνεται στις σελίδες 60 & 61 της Τρίτης (3<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Είμαστε Όλοι Ίδιοι. Είμαστε Όλοι Διαφορετικοί». Μάλιστα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» βρίσκουμε το κείμενο 11 με τίτλο «Πρόγραμμα «Ανταγωνιστικότητα», το οποίο αποτελεί μια έντυπη διαφημιστική καταχώριση, καθώς και τις συνοδευτικές 1 & 2 ερωτήσεις παραγωγής λόγου στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ».

Η δέκατη πέμπτη αναφορά παρουσιάζεται στη σελίδα 61 της Τρίτης (3<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Είμαστε Όλοι Ίδιοι. Είμαστε Όλοι Διαφορετικοί». Πιο συγκεκριμένα, στην Ε υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και δη στη «Διαθεματική Εργασία» περιλαμβάνεται η Β άσκηση, η οποία αναφέρεται γενικά στα διαφημιστικά μηνύματα.

Η δέκατη έκτη αναφορά καθίσταται αισθητή στη σελίδα 65 της Τέταρτης (4<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι Πολίτες». Πιο αναλυτικά, στην Α υποενότητα «Εισαγωγικά Κείμενα» περιλαμβάνεται το κείμενο 2 με τίτλο «Ευρωπαϊκή Ένωση και Ελληνική Ταυτότητα», το οποίο σχετίζεται γενικά με τη διαφήμιση, μαζί με τις 1, 2 & 3 ερωτήσεις κατανόησης.

Η δέκατη έβδομη αναφορά λαμβάνει χώρα στη σελίδα 79 της Τέταρτης (4<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι Πολίτες». Πιο αναλυτικά, στη Γ υποενότητα «Ελληνικά Σε Ξένες Γλώσσες» και στις δραστηριότητες «Διαβάζω και γράφω» περιέχονται οι ασκήσεις 2 & 3 αντίστοιχα, οι οποίες σχετίζονται με την έντυπη διαφήμιση.

Η δέκατη όγδοη αναφορά σημειώνεται στη σελίδα 118 της Έκτης (6<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Ενεργοί Πολίτες για την Υπεράσπιση Οικουμενικών Αξιών». Ειδικότερα, στη Δ υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» συναντάμε μια έντυπη διαφημιστική καταχώριση μαζί με τη συνοδευτική άσκηση 2.

Η δέκατη ένατη αναφορά γίνεται αντιληπτή στις σελίδες 129 & 130 της Έβδομης (7<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Τέχνη: Μια Γλώσσα για Όλους, Σε Όλες τις Εποχές». Αναλυτικότερα, στη Δ υποενότητα «Δραστηριότητες Παραγωγής Λόγου» και στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» εντοπίζουμε την άσκηση 2, η οποία αναφέρεται σε ένα διαφημιστικό φυλλάδιο, καθώς και τις συνοδευτικές α, β, γ & δ ερωτήσεις παραγωγής λόγου.

Συνάμα, στο Τετράδιο Εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου<sup>220</sup> (ΤΕΓ) παρατηρούνται συνολικά επτά αναφορές σχετικά με τη διαφήμιση και τον τηλεοπτικό λόγο.

---

<sup>220</sup> Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Η πρώτη αναφορά παρατηρείται στις σελίδες 10 & 11 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Η Ελλάδα στον Κόσμο» και πραγματεύεται την «Παρατακτική και Υποτακτική Σύνδεση των Προτάσεων-Σύνθεση Ερευνητικών Εργασιών-Η Επιλογή της Λέξης». Αυτή η αναφορά σχετίζεται με το κείμενο 2 με τίτλο «Τουριστικοί πόλοι έλξης στην Αθήνα», το οποίο συνιστά μια διαφημιστική αφίσα, καθώς και τις συνοδευτικές 1, 2 & 3 ερωτήσεις παραγωγής λόγου.

Η δεύτερη αναφορά παρουσιάζεται στη σελίδα 11 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Η Ελλάδα στον Κόσμο» και πραγματεύεται την «Παρατακτική και Υποτακτική Σύνδεση των Προτάσεων-Σύνθεση Ερευνητικών Εργασιών-Η Επιλογή της Λέξης». Η εν λόγω αναφορά συνδέεται με την άσκηση 5, η οποία αναφέρεται στη διαφημιστική αφίσα.

Η τρίτη αναφορά εμφανίζεται στη σελίδα 12 της Πρώτης (1<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Η Ελλάδα στον Κόσμο» και πραγματεύεται την «Παρατακτική και Υποτακτική Σύνδεση των Προτάσεων-Σύνθεση Ερευνητικών Εργασιών-Η Επιλογή της Λέξης». Η συγκεκριμένη αναφορά συσχετίζεται με την άσκηση 2, η οποία αφορά τη δημιουργία μιας τηλεοπτικής διαφήμισης από τους μαθητές.

Η τέταρτη αναφορά σημειώνεται στις σελίδες 21 & 22 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου» και πραγματεύεται τα «Είδη Δευτερευουσών Προτάσεων, Πολυσημία της Λέξης, Διατύπωση Αιτιολογημένων Κρίσεων». Η συγκεκριμένη αναφορά συνδέεται με το κείμενο 4 με τίτλο «Σε κρίση η ελληνική γλώσσα;», το οποίο αφορά τον τηλεοπτικό λόγο και δη τα μηνύματά του, καθώς και τη συμπληρωματική 9<sup>η</sup> ερώτηση παραγωγής λόγου.

Η πέμπτη αναφορά καθίσταται αντιληπτή στη σελίδα 23 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου» και πραγματεύεται τα «Είδη Δευτερευουσών Προτάσεων, Πολυσημία της Λέξης, Διατύπωση Αιτιολογημένων Κρίσεων». Η εν λόγω αναφορά σχετίζεται με το κείμενο 5 με τίτλο «Μια γλώσσα πάντα σύγχρονη», το οποίο συνιστά μια διαφημιστική αφίσα, καθώς και τις συμπληρωματικές 1, 2, 3, 4 & 5 ερωτήσεις παραγωγής λόγου.

Η έκτη αναφορά απαντά στις σελίδες 24 & 25 της Δεύτερης (2<sup>ης</sup>) Ενότητας του συγκεκριμένου γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Γλώσσα-Γλώσσες και Πολιτισμοί του Κόσμου» και πραγματεύεται τα «Είδη Δευτερευουσών Προτάσεων, Πολυσημία της Λέξης, Διατύπωση Αιτιολογημένων Κρίσεων». Η συγκεκριμένη αναφορά συσχετίζεται με το κείμενο 6 με τίτλο «Αισθήσεων δώρο», το οποίο συνδέεται με μια έντυπη διαφημιστική καταχώριση, καθώς και τις συμπληρωματικές 1, 2, 3, 4 & 5 ερωτήσεις παραγωγής λόγου.

Η έβδομη αναφορά εντοπίζεται στη σελίδα 67 της Έβδομης (7<sup>ης</sup>) Ενότητας του εν λόγω γλωσσικού εγχειριδίου, η οποία έχει τίτλο «Τέχνη: Μια Γλώσσα για Όλους, σε Όλες τις Εποχές» και πραγματεύεται τις «Αποτελεσματικές και Εναντιωματικές Προτάσεις-Μετωνυμία». Αυτή η αναφορά συνδέεται με το κείμενο 3β με τίτλο «Η πρόταση της εβδομάδας», το οποίο αποτελεί μια έντυπη διαφημιστική καταχώριση, καθώς και τη συμπληρωματική 7<sup>η</sup> ερώτηση παραγωγής λόγου.

## 7.2 Παρουσίαση των Ποιοτικών Δεδομένων των Ατομικών Συνεντεύξεων

Στην παρούσα ενότητα γίνεται λόγος για το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας και δη των σαράντα έναν μαθητών αλβανικής προέλευσης. Τα εν λόγω προφίλ διαμορφώνονται βάση της συστηματικής επεξεργασίας του υλικού, το οποίο συγκεντρώθηκε μέσω της αξιοποίησης θεματικών κατηγοριών κατά τη διεξαγωγή των ατομικών συνεντεύξεων με το δείγμα της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τους ερευνώμενους μαθητές, οι κατηγορίες που προκύπτουν από το υλικό είναι οι εξής:

### 1. Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών και γονέων

Στην κατηγορία αυτή καταγράφονται πληροφορίες, οι οποίες σχετίζονται, αφενός, με την ηλικία, τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, την οικογενειακή κατάσταση, τον τόπο διαμονής, καθώς και τις εξωσχολικές δραστηριότητες των υποκειμένων της έρευνας, και, αφετέρου, με την ηλικία, το σύνολο των χρόνων παραμονής στην Ελλάδα, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική κατάσταση των γονέων του δείγματος της έρευνας.

## 2. Καταναλωτικές πρακτικές μαθητών

Στην εν λόγω κατηγορία αποτυπώνονται στοιχεία αναφορικά με τα χρήματα, τα οποία διαθέτει το δείγμα της έρευνας, τον τρόπο που τα συγκεντρώνει και τις αγορές, στις οποίες προβαίνει. Συνάμα, διαπιστώνεται κατά πόσο οι εν λόγω μαθητές αλβανικής προέλευσης προτείνουν στους γονείς τους να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και, κατ' επέκταση, αν οι συγκεκριμένοι γονείς εισακούν τις προτάσεις τους. Ακόμη, διευκρινίζεται αν τα υποκείμενα της έρευνας πραγματοποιούν αγορές είτε από φυσικά είτε από ηλεκτρονικά καταστήματα.

## 3. Επαφή μαθητών με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο

Σε αυτή την κατηγορία απορρέουν πληροφορίες σχετικά με το αν το δείγμα της έρευνας παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη το είδος των συγκεκριμένων προγραμμάτων, καθώς και με τη χρονική διάρκεια και τις συγκεκριμένες ώρες της εν λόγω παρακολούθησης. Ακόμη, διευκρινίζεται τόσο αν τα υποκείμενα της έρευνας εστιάζουν την προσοχή τους στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, όσο και αν πραγματοποιούν, παράλληλα και άλλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης προβολής στην τηλεόραση, καθώς και αν βλέπουν τις εν λόγω διαφημίσεις, όταν παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη. Παράλληλα, διατυπώνονται οι απόψεις των μαθητών αλβανικής προέλευσης αναφορικά με το τι μπορεί να καταστήσει μια τηλεοπτική διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή τους, με τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων και με την πιθανή συνεισφορά των συγκεκριμένων διαφημίσεων σε κάτι άλλο εκτός από την αγορά προϊόντων. Τέλος, προκύπτουν στοιχεία σε σχέση με το ενδιαφέρον των εν λόγω μαθητών για τα σλόγκανς (συνθήματα) και τις διασημότητες που σχετίζονται με τα διαφημιζόμενα προϊόντα και αποσαφηνίζεται, αφενός, αν οι ίδιοι έχουν προβεί σε αγορές προϊόντων (ή αν έχουν επισκεφτεί καταστήματα, υπηρεσίες κ.τ.λ.) που είδαν σε τηλεοπτικές διαφημίσεις και, αφετέρου, αν και με ποιο τρόπο οι συνομήλικοί τους επηρεάζουν σχετικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων.

#### 4. Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητών και γονέων

Στην κατηγορία αυτή αποτυπώνονται πληροφορίες αναφορικά τόσο με τις ώρες απουσίας των γονέων τους από το σπίτι λόγω της εργασίας τους όσο και με την παρουσία τους κοντά στα υποκείμενα της έρευνας, ενώ εκείνα παρακολουθούν τηλεόραση. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται, μεν, στοιχεία σχετικά με το αν οι εν λόγω γονείς παρακολουθούν τηλεοπτικά προγράμματα μαζί με το δείγμα της έρευνας και δη το είδος των εν λόγω προγραμμάτων, διευκρινίζεται, δε, αν λαμβάνουν χώρα μεταξύ τους συζητήσεις για το περιεχόμενο της τηλεόρασης, καθώς και αν τα υποκείμενα της έρευνας μιμούνται τους γονείς τους ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν.

#### 5. Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητών και καταναλωτικές πρακτικές γονέων

Στην εν λόγω κατηγορία καταγράφονται πληροφορίες, οι οποίες σχετίζονται με τις αντιδράσεις των γονέων, όταν οι μαθητές τους ζητούν να προβούν σε συγκεκριμένες αγορές διαφημιζόμενων προϊόντων και διαπιστώνεται τι θα συμβεί στην περίπτωση που οι συγκεκριμένοι γονείς είτε δεχθούν είτε αρνηθούν να πραγματοποιήσουν τις εν λόγω αγορές. Παράλληλα, διατυπώνονται οι θέσεις των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση, αφενός, με το αν οι διαφημίσεις επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και, αφετέρου, με το αν και για ποιο λόγο τα ίδια, ενώ μεγαλώνουν, ζητούν λιγότερα ή περισσότερα διαφημιστικά προϊόντα από τους γονείς τους.

#### 6. Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα του Γυμνασίου

Σε αυτή την κατηγορία προβάλλονται στοιχεία από μέρους του δείγματος της έρευνας αναφορικά με την ύπαρξη ή όχι τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων τόσο στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια όσο και στα συναφή τετράδια εργασιών, τα οποία διδάσκονται στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Επιπλέον, εκφράζονται οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την αναγκαιότητα ή όχι της ύπαρξης των



συγκεκριμένων μηνυμάτων στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς και με την αξιοποίηση ή μη των τηλεοπτικών διαφημίσεων από τους φιλολόγους τους κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

### 7.2.1 Περιγραφή των Προφίλ των Μαθητών

Ακολουθεί η καταγραφή του προφίλ των μαθητών αλβανικής προέλευσης βασισμένη στις κατηγορίες που αναλύθηκαν στην ενότητα 7.1. Μάλιστα, έχουν αλλαχθεί τα ονόματά τους, προκειμένου να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα τους.

#### 7.2.1.1 Προφίλ 1<sup>ο</sup>: Δημήτρης

##### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Δημήτρης είναι 13 χρονών, παρακολουθεί τη Β΄ Γυμνασίου, έχει δύο μικρότερα αδέρφια και κατοικεί στο Γαλάτσι μαζί με όλη την οικογένειά του. Σε ό, τι αφορά, αφενός, τις εξωσχολικές δραστηριότητές του, ασχολείται με το μπάσκετ και, αφετέρου, τους γονείς του, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 22 χρόνια, ο πατέρας του είναι 41 ετών, έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα του είναι 39 ετών, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και δουλεύει σε ένα συνεργείο, το οποίο αναλαμβάνει την καθαριότητα κτιρίων και πολυκατοικιών.

##### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Ο συνεντευξιαζόμενος διαθέτει δικά του χρήματα, διότι «... κάθε Σάββατο δουλεύω στην οικοδομή μαζί με τον πατέρα μου και μου δίνουν χαρτζιλίκι οι γονείς μου μια φορά τον μήνα», όπως ισχυρίζεται ο ίδιος, και αγοράζει αθλητικά ρούχα και παπούτσια από φυσικά καταστήματα. Ζητάει από τους γονείς του να ψωνίζουν συγκεκριμένα προϊόντα «... αν είναι ακριβά και δε με φτάνουν τα λεφτά μου» και δη «... κάποια μάρκα ακριβά παπούτσια που χρειάζομαι για τα αθλήματα ή κάποια μάρκα

φόρμες», όπως αναφέρει, ενώ εκείνοι με τη σειρά τους προβαίνουν, συνήθως, στις εν λόγω αγορές, καθώς ο μαθητής τους επηρεάζει πολύ.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο εν λόγω μαθητής παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, ταινίες και ριάλιτι, όπως το *Survivor* και το *Masterchef*, συνήθως, δύο με τρεις ώρες ημερησίως κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Μερικές φορές εστιάζει την προσοχή του στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, δεν τις παρακολουθεί όλες μαζί, καθώς προβάλλονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, ενώ κατά την παρακολούθησή τους δύναται να κάνει και άλλες δραστηριότητες, εφόσον αναφέρει ότι «... μπορεί να τρώω ή να είμαι και στο κινητό ή και να διαβάζω». Μάλιστα, ο ίδιος υπογραμμίζει, μεν, ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια διαφήμιση ενδιαφέρουσα για εκείνον είναι «... τα τραγούδια που έχουν και αν έχουν σχέση με τον αθλητισμό», υποστηρίζει, δε, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων είναι «... να πουλάνε πράγματα» και για αυτό θεωρεί ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο παρά «... μόνο να δείξουν τα νέα προϊόντα».

Επιπροσθέτως, ο ερωτώμενος ισχυρίζεται ότι του αρέσουν τα σλόγκανς (συνθήματα) των τηλεοπτικών διαφημίσεων, αλλά δεν ενδιαφέρεται για τις διασημότητες, οι οποίες παρουσιάζονται σε αυτές και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... μου αρέσουν τα σλόγκανς, τα λέμε σε διάφορες καταστάσεις με τους φίλους μου. Αν υπάρχει κάποιος διάσημος στη διαφήμιση με ενδιαφέρει μόνο αν είναι αθλητής, αλλιώς δε με νοιάζει». Μάλιστα, ο ερευνώμενος σημειώνει ότι έχει αγοράσει, μεν, προϊόντα που είδε στις διαφημίσεις και δη αθλητικά είδη, επηρεάζεται, δε, από τους φίλους του σχετικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων διαφημιζόμενων αντικειμένων, καθώς αναφέρει ότι «... επηρεάζομαι από τους φίλους μου και θέλω και εγώ να αγοράσω αυτό που έχουν. Μας αρέσει να έχουμε τα ίδια πράγματα».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι, διότι σύμφωνα με τα λεγόμενα του ιδίου «... δουλεύουν αρκετές ώρες, από το πρωί μέχρι το βράδυ». Ακόμη, αυτοί όχι μόνο δε βρίσκονται κοντά στον μαθητή κατά

τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, αλλά σπάνια, παρακολουθούν τηλεοπτικά προγράμματα μαζί και δη «... ριάλιτι, *Masterchef* και *Survivor*», όπως υποστηρίζει ο Δημήτρης. Μάλιστα, ο συνεντευξιαζόμενος δηλώνει ότι όχι μόνο δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης ανάμεσα σε αυτόν και τους γονείς του, αλλά και ότι οι τελευταίοι δε συνιστούν παραδείγματα προς μίμηση για εκείνον ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Παρόλο αυτά, οι συγκεκριμένοι γονείς, αφενός, επιβλέπουν και περιορίζουν τόσο τις ώρες όσο και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί το υποκείμενο της έρευνας «... ειδικά αν το παρακάνω και είναι πολύ αργά και το πρωί έχω σχολείο», κατά τα λεγόμενα του ίδιου, και, αφετέρου, χρησιμοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, εφόσον «... απαγορεύουν την τηλεόραση, αν δεν έχω τελειώσει με τα μαθήματά μου», όπως γνωστοποιεί ο συνεντευξιαζόμενος.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Στην περίπτωση που ο Δημήτρης ζητήσει από τους γονείς του να προβούν στην αγορά ενός προϊόντος, εκείνοι εστιάζουν την προσοχή τους στη χρηστικότητα και την τιμή του προϊόντος και για αυτόν τον λόγο «... με ρωτάνε πόσο κάνει και που θα το χρησιμοποιήσω», όπως ισχυρίζεται ο ίδιος. Μάλιστα, αν αυτοί δεχθούν να πραγματοποιήσουν την εν λόγω αγορά, το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται ότι «... ανυπομονώ να πάμε στο μαγαζί και να το αγοράσουμε», ενώ, αν δε δεχθούν, «... νευριάζω μαζί τους, στεναχωριέμαι και κλείνομαι στο δωμάτιό μου». Για αυτόν τον λόγο, ο συγκεκριμένος μαθητής θεωρεί ότι οι διαφημίσεις επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και σχετικά με αυτό υπογραμμίζει ότι «... υπάρχει άσχημη ατμόσφαιρα μέσα στο σπίτι, όταν δε με φτάνουν τα λεφτά μου και οι γονείς δε μου το παίρνουν ή μου λένε μόλις πληρωθούμε». Ακόμη, ο ερευνώμενος λέει ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του και συνεχίζει αναφέροντας ότι «... τις περισσότερες φορές μαζεύω χρήματα με τη δουλειά και προσπαθώ να αγοράσω μόνος μου ό, τι θέλω».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Σχετικά με την ύπαρξη αναφορών για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στο περιεχόμενο τόσο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου όσο και του συναφούς τετραδίου εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο σχολείο, ο ερωτώμενος ισχυρίζεται ότι αυτές δεν υφίστανται και υπογραμμίζει ότι «... για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση δεν έχουμε κάνει τίποτα». Ακόμη, υποστηρίζει ότι, παρόλο που η φιλόλογός του δε χρησιμοποιεί τις εν λόγω αναφορές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ο ίδιος θα επιθυμούσε το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό στη βαθμίδα του Γυμνασίου να περιλαμβάνει τη θεματική των τηλεοπτικών διαφημίσεων, καθώς «... θα μπορούσαμε να μάθουμε πώς να τις βλέπουμε, πώς να τις αντιμετωπίζουμε και τι να προσέχουμε», όπως αναφέρει.

### 7.2.1.2 Προφίλ 2<sup>ο</sup>: Σταύρος

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Σταύρος είναι 13 χρονών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει έναν μικρότερο αδερφό και μένει στην Κυψέλη μαζί με την οικογένειά του. Αναφορικά με τις εξωσχολικές του δραστηριότητες, ασχολείται με το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο. Οι γονείς του είναι έκαστος 39 ετών, έχουν τελειώσει το Λύκειο στην Αλβανία και βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 18 χρόνια. Αυτό το διάστημα και οι δύο απασχολούνται ως σερβιτόροι σε μία ταβέρνα.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Ο συγκεκριμένος μαθητής έχει δικά του χρήματα, διότι τα Σαββατοκύριακα εργάζεται στην ταβέρνα, στην οποία δουλεύουν οι γονείς του. Μάλιστα, ο ίδιος αναφέρει ότι «... τα Σαββατοκύριακα εργάζομαι στο μαγαζί που δουλεύουν οι γονείς μου, μαζεύω τα τραπέζια και βγάζω κάποια χρήματα από τον κύριο που έχει το μαγαζί και από μπουρμπουάρ». Με τα εν λόγω χρήματα αγοράζει αθλητικά ρούχα και ηλεκτρονικά παιχνίδια για το πλέι στέσιον (playstation) από φυσικά καταστήματα.

Ζητάει από τους γονείς του να προβούν σε αγορές συγκεκριμένων προϊόντων, όπως αθλητικά ρούχα και παπούτσια, τα οποία είναι ακριβά, ενώ εκείνοι ακούνε, τις περισσότερες φορές, τις προτάσεις του για τις συγκεκριμένες αγορές.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο συνεντευξιαζόμενος παρακολουθεί τα προγράμματα στην τηλεόραση και δη «... τον Σασμό, το *survivor* και το *Masterchef*» περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Δεν εστιάζει την προσοχή του στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, διότι «... εξαρτάται από την όρεξή μου», όπως δηλώνει ο ίδιος. Μάλιστα, κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες, ενώ παρακολουθεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, αφού ισχυρίζεται ότι «... μπορεί να τρώω ή να είμαι στο *viber*». Δεν παρακολουθεί τις διαφημίσεις, καθώς παρουσιάζονται κατά σειρά η μία μετά την άλλη, ενώ θεωρεί ότι αυτό που κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του είναι «... τα πράγματα που διαφημίζουν και αν έχουν σχέση με τον αθλητισμό». Σύμφωνα με τον ίδιο, επειδή οι τηλεοπτικές διαφημίσεις έχουν στόχο «... να πουλάνε πράγματα», δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από την αγορά προϊόντων. Ο συγκεκριμένος μαθητής ενδιαφέρεται, μεν, τόσο για τα σλόγκανς (συνθήματα) όσο και για τις διασημότητες και, μάλιστα για, τους αθλητές, που σχετίζονται με τα διαφημιζόμενα αντικείμενα, έχει αγοράσει, δε, προϊόντα που είδε σε διαφημίσεις. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, υποστηρίζει ότι οι συνομήλικοί του επηρεάζουν τη ζήτησή του για συγκεκριμένα προϊόντα και δηλώνει ότι «... επηρεάζομαι, γενικά επηρεάζομαι από τους φίλους, ό, τι έχουν, θέλω να το αγοράζω και εγώ».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας απουσιάζουν λόγω εργασίας πολλές ώρες από το σπίτι, καθώς «... δουλεύουν πολλές ώρες και τα Σαββατοκύριακα», όπως υποστηρίζει ο μαθητής. Επίσης όχι μόνο δε βρίσκονται κοντά στον ερευνώμενο κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, αλλά παρακολουθούν «... πολύ σπάνια» τηλεοπτικά προγράμματα μαζί και δη μόνο κάποια ταινία ή το *Survivor*. Μάλιστα, οι εν λόγω γονείς δε συζητούν με τον μαθητή αναφορικά με το περιεχόμενο της

τηλεόρασης και δε συνιστούν για τον ίδιο πρότυπο προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα, που παρακολουθούν. Σχετικά με αυτά, ο Σταύρος υπογραμμίζει, μεν, ότι «... δε συζητάμε για τα τηλεοπτικά προγράμματα, μόνο βλέπουμε», φανερώνει, δε, ότι «... δεν τους μιμούμαι, γιατί δε μας αρέσουν οι ίδιες εκπομπές στην τηλεόραση». Συνάμα, οι εν λόγω γονείς, αφενός, επιβλέπουν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο συνεντευξιζόμενος, αφετέρου, αξιοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του. Αναφορικά με αυτό ο ερωτώμενος υπογραμμίζει ότι «... η συμπεριφορά μου παίζει ρόλο αν θα δω τηλεόραση ή όχι, δηλαδή τότε ανοίγει και τότε κλείνει».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Ο Σταύρος αναφέρει ότι, όταν ζητάει από τους γονείς του να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι τον ρωτούν πόσο κοστίζει και αν πραγματικά το χρειάζεται. Στην περίπτωση που εκείνοι προβούν στην εν λόγω αγορά, ο ίδιος νιώθει ιδιαίτερα χαρούμενος, καθώς υπογραμμίζει ότι «... χαρά νιώθω, τι άλλο!», ενώ στην αντίθετη περίπτωση επισημαίνει ότι «... είμαι πολύ χάλια. Δεν μιλιέμαι». Για αυτόν τον λόγο, θεωρεί ότι οι διαφημίσεις επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και αναφέρει ότι «... διαμάχες μερικές φορές δημιουργούνται με τους γονείς για τις αγορές που θέλω να κάνω». Μάλιστα, ο ίδιος ισχυρίζεται ότι, καθώς μεγαλώνει ζητάει λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του και σχετικά με αυτό αποκαλύπτει ότι «... ξέρω ότι δεν έχουν λεφτά και προσπαθώ να πάρω μόνος μου ό τι θέλω».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο εν λόγω μαθητής υποστηρίζει ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε το σχετικό τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο σχολείο, δεν έχουν αναφορές για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και αναφέρει σχετικά ότι «... δεν μιλάνε για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση, ποτέ δεν έχει γίνει αυτό». Συνδυαστικά με τα

παραπάνω, ο ίδιος ισχυρίζεται, αφενός, ότι η φιλόλογος δεν αξιοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και, αφετέρου, ότι θα επιθυμούσε τα σχολικά γλωσσικά βιβλία στη βαθμίδα του Γυμνασίου να περιέχουν ενότητες ή υλικό για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις και σχετικά με αυτό επισημαίνει ότι «... *έξυπνη ιδέα είναι και θα μας βοηθούσε νομίζω να μάθουμε να σκεφτόμαστε*».

### 7.2.1.3 Προφίλ 3<sup>ο</sup>: Μιχάλης

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Μιχάλης είναι 14 ετών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο αδερφές, διαμένει στο Γαλάτσι μαζί με την οικογένειά του και ασχολείται με το μπάσκετ. Σε ό, τι αφορά τους γονείς του, ο πατέρας του είναι 42 χρονών, ενώ η μητέρα του είναι 38 ετών. Και οι δύο βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 19 χρόνια, έχουν τελειώσει το Γυμνάσιο και εργάζονται ως πωλητές σε ένα πολυκατάστημα.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Ο εν λόγω μαθητής έχει δικά του χρήματα «... *κυρίως από χαρτζιλίκι που μου δίνουν οι γονείς μου*», όπως υποστηρίζει ο ίδιος, και αγοράζει παπούτσια και βιντεοπαιχνίδια από φυσικά καταστήματα. Μάλιστα, αφενός, προτείνει στους γονείς του να αγοράζουν ό, τι χρειάζεται και δη αθλητικά ρούχα και παπούτσια και, αφετέρου, εκείνοι ακούνε τις προτάσεις του για συγκεκριμένες αγορές, αφού «... *γενικά τους επηρεάζω πολύ, με ακούνε συχνά*», όπως αναφέρει ο ίδιος.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο συνεντευξιαζόμενος παρακολουθεί τα προγράμματα στην τηλεόραση και δη «... *τα τηλεπαιχνίδια και το Survivor*» περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Εστιάζει μερικές φορές την προσοχή του στις διαφημίσεις, όταν παρουσιάζονται στην τηλεόραση και προβαίνει και σε άλλες δραστηριότητες κατά

την παρακολούθησή τους, καθώς «... μπορεί να διαβάζω ή να τρώω», όπως φανερώνει ο ίδιος. Μάλιστα, ο ερευνώμενος δεν παρακολουθεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς εμφανίζονται κατά συρροή το ένα μετά το άλλο και θεωρεί ότι τόσο η μουσική επένδυση όσο και τα διαφημιζόμενα προϊόντα δύνανται να καταστήσουν μια τηλεοπτική διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να διαφοροποιηθεί έναντι των λοιπών διαφημιστικών μηνυμάτων. Σε ό, τι αφορά τον στόχο των εν λόγω μηνυμάτων αναφέρει ότι «... οι διαφημίσεις είναι για να πουλάνε πράγματα» και, συνεπώς, ο ίδιος υπογραμμίζει ότι αυτές δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από την αγορά προϊόντων, εφόσον κατά τα λεγόμενά του «... μόνο να πουλήσουν θέλουν, να δείξουν τα νέα προϊόντα και να τα πουλήσουν». Το συγκεκριμένο υποκείμενο της έρευνας γνωστοποιεί, μάλιστα, ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), καθώς και για τις διασημότητες σχετικά με τον αθλητισμό, οι οποίες παρουσιάζονται στα εν λόγω μηνύματα, διαβεβαιώνει, δε, ότι έχει αγοράσει πολλές φορές προϊόντα, τα οποία προβάλλονται στα διαφημιστικά μηνύματα της τηλεόρασης. Ακόμη, ο ερωτώμενος φανερώνει ότι οι συνομήλικοι επηρεάζουν τη ζήτησή του για συγκεκριμένα αντικείμενα και σε σχέση με αυτό υπογραμμίζει ότι «... όταν ένας φίλος έχει ένα προϊόν και μου αρέσει, το αγοράζω, συνήθως, και εγώ».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας λείπουν λόγω εργασίας πολλές ώρες από το σπίτι, δε βρίσκονται κοντά στον μαθητή κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, αφού «... συνήθως δουλεύουν ή κάνουν δουλειές στο σπίτι», σύμφωνα με τα λεγόμενα του ίδιου, παρακολουθούν, σπάνια, τηλεόραση όλοι μαζί και δη «... καμία ταινία ή το *Masterchef*». Στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο, αφενός, δεν πραγματοποιούνται συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο και, αφετέρου, ο ερωτώμενος φανερώνει ότι οι γονείς του δε συνιστούν για τον ίδιο πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, οι γονείς όχι μόνο επιβλέπουν και περιορίζουν τόσο τις ώρες όσο και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο ερευνώμενος, αλλά και χρησιμοποιούν την τηλεόραση ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, εφόσον «... αν δεν τους αρέσει κάτι που λέω ή κάνω, κλείνουν την τηλεόραση ή μου παίρνουν το κινητό μου», όπως υποστηρίζει ο ίδιος.



Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο συνεντευξιζόμενος ζητεί από τους γονείς του να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι «... με ρωτάνε αν το χρειάζομαι και πόσο κάνει», όπως ισχυρίζεται ο ίδιος. Αν οι γονείς του δεχθούν να προβούν στην εν λόγω αγορά, ο συγκεκριμένος μαθητής αισθάνεται ευτυχής, ενώ στην αντίθετη περίπτωση είναι στεναχωρημένος. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ισχυρίζεται, αφενός, ότι «... προκαλείται ένταση, όταν έχουμε αντίθετη γνώμη για τις αγορές» και, για αυτόν τον λόγο, ο ίδιος θεωρεί ότι οι διαφημίσεις ασκούν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και, αφετέρου, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, διότι «... έχω και δικά μου λεφτά και κάνω μόνος μου αγορές», κατά τα λεγόμενα του ίδιου.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο συγκεκριμένος μαθητής υποστηρίζει, μεν, ότι το σχολικό βιβλίο και το σχετικό τετράδιο εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας «... δε μιλάει καθόλου για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση», δηλώνει, δε, ότι ο ίδιος θα ήθελε να περιληφθεί σε αυτά μια ενότητα ή υλικό για τη συγκεκριμένη θεματική, διότι με αυτόν τον τρόπο «... θα μαθαίναμε πολλά πράγματα για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις». Συμπληρωματικά, ο Μιχάλης ισχυρίζεται ότι η φιλόλογός του δεν αξιοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη.

#### 7.2.1.4 Προφίλ 4<sup>ο</sup>: Κωνσταντίνος

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Κωνσταντίνος είναι 13 ετών, γεννήθηκε στην Ελλάδα, έχει δύο μικρότερα αδέρφια και διαμένει στην Κυψέλη μαζί με όλη την οικογένειά του. Σε ό, τι αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητες, ασχολείται με τον στίβο. Οι γονείς του, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 18 χρόνια, είναι έκαστος 39 ετών, έχουν

αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο στην Αλβανία και αυτό το διάστημα είναι υπάλληλοι σε μια εταιρεία.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Ο εν λόγω μαθητής διαθέτει, μεν, δικά του χρήματα, τα οποία του παρέχονται ως χαρτζιλίκι εβδομαδιαίως από τους γονείς του, συνηθίζει, δε, να αγοράζει με τα συγκεκριμένα λεφτά ρούχα και παπούτσια από φυσικά καταστήματα. Μάλιστα, αφενός, προτείνει στους γονείς του να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη φαγώσιμα, ρούχα και παπούτσια και, αφετέρου, εκείνοι εισακούν τις προτάσεις του «... σχεδόν πάντα, αρκεί να έχουν λεφτά», όπως ισχυρίζεται ο ίδιος.

Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο συνεντευξιαζόμενος παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και δη σειρές, ριάλιτι και τηλεπαιχνίδια περίπου τρεις ώρες καθημερινά κατά τις εννιά η ώρα το βράδυ. Εστιάζει, αρκετές φορές, την προσοχή του στις διαφημίσεις, όταν παρουσιάζονται στην τηλεόραση, ενώ συνηθίζει είτε να διαβάζει είτε να τρώει, καθώς παρακολουθεί τις εν λόγω διαφημίσεις. Μάλιστα, βλέπει, σπάνια, τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, όταν προβάλλονται κατά σειρά το ένα μετά το άλλο και θεωρεί ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή είναι τόσο η μουσική της όσο και τα μέρη που παρουσιάζονται σε αυτή. Σχετικά με τον στόχο των διαφημίσεων, το υποκείμενο της έρευνας υπογραμμίζει ότι «... η διαφήμιση είναι για να πουλάει πράγματα» και για αυτόν τον λόγο θεωρεί ότι το διαφημιστικό μήνυμα δε συνεισφέρει σε κάτι άλλο, αλλά «... μόνο να πουλάει θέλει, να δείχνει τι καινούργιο υπάρχει και να το πουλήσει θέλει», όπως αναφέρει. Συνάμα, ο συγκεκριμένος μαθητής υποστηρίζει ότι δεν ενδιαφέρεται για τις διασημότητες, αλλά μόνο για τα σλόγκανς (συνθήματα) των διαφημιστικών μηνυμάτων, έχει αγοράσει αρκετές φορές διαφημιστικά προϊόντα που είδε στην τηλεόραση και σχετικά με τους συνομηλικούς του αναφέρει ότι «... με επηρεάζουν οι φίλοι είτε αρνητικά είτε θετικά απέναντι στα προϊόντα».

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του ερευνώμενου λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους. Συνεπώς, οι ίδιοι όχι μόνο δε βρίσκονται κοντά στον ερωτώμενο, όταν εκείνος παρακολουθεί τηλεόραση, αλλά παρακολουθούν, σπάνια, όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δη κάποια ταινία περιπέτειας και ριάλιτι. Μάλιστα, ο εν λόγω μαθητής ενημερώνει, αφενός, ότι δε συζητάει το περιεχόμενο της τηλεόρασης με τους γονείς του, εφόσον «... αν τύχει και δούμε κάτι, απλά βλέπουμε», όπως υποστηρίζει ο ίδιος, και, αφετέρου, ότι δε μιμείται τους γονείς του ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, διότι «... αυτοί βλέπουν διαφορετικά πράγματα που δε μου αρέσουν», όπως αναφέρει. Επιπροσθέτως, οι συγκεκριμένοι γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί το υποκείμενο της έρευνας, διότι σύμφωνα με τα λεγόμενά του τελευταίου «... μου λένε να μην το παρακάνω, να μη βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση και να βλέπω μόνο, αφού έχω τελειώσει τις δουλειές μου», αξιοποιούν, δε, την τηλεόραση ως αμοιβή ή τιμωρία για τον ίδιο, εφόσον «... αν δεν τους αρέσει κάτι που κάνω ή λέω, κόβονται όλα και ανάμεσα σε αυτά και η τηλεόραση και το κινητό», όπως φανερώνει ο μαθητής.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο συνεντευξιζόμενος ζητάει από τους γονείς του να προβούν στην αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος, εκείνοι πάντα τον ρωτάνε τόσο πού το είδε όσο και πόσο κοστίζει. Στην περίπτωση που οι εν λόγω γονείς δεχθούν να πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη αγορά, ο μαθητής ανυπομονεί μέχρι να αποκτήσει το διαφημιζόμενο προϊόν, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, ο ίδιος αισθάνεται «... πολύ χάλια, σαν κάτι να μου λείπει», κατά τα λεγόμενά του. Μάλιστα, το υποκείμενο της έρευνας, δηλώνει, αφενός, ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και σχετικά με αυτό ισχυρίζεται ότι «... φωνάζουμε κάποιες φορές με τους γονείς και με τα αδέρφια, αν είναι ένα πράγμα και το θέλουν όλοι ή έχει τελειώσει» και, αφετέρου, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, καθώς,

τώρα, πλέον, ο ίδιος διαθέτει χρήματα και δύναται να προβεί μόνος του στις αγορές, τις οποίες επιθυμεί να πραγματοποιήσει.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα του Γυμνασίου:

Σχετικά με τις αναφορές στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, ο εν λόγω μαθητής υποστηρίζει ότι αυτές όχι μόνο δεν υφίστανται στο περιεχόμενο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου και του συναφούς τετραδίου εργασιών, αλλά ούτε και αξιοποιούνται από τη φιλόλογό του κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Παρόλο αυτά, ο ίδιος θα επιθυμούσε η θεματική των τηλεοπτικών διαφημίσεων να ενταχθεί στο περιεχόμενο του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού στη βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι μέσω του συγκεκριμένου υλικού «... θα μαθαίναμε για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις και θα συζητούσαμε για αυτές», κατά τα λεγόμενα του ίδιου.

#### 7.2.1.5 Προφίλ 5<sup>ο</sup>: Γιώργος

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Γιώργος είναι 13 ετών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο αδέρφια και δη μια αδερφή και έναν αδερφό, κατοικεί στα Πατήσια μαζί με όλη την οικογένειά του και προπονείται, καθημερινά, στο μπάσκετ. Σε ο, τι αφορά τους γονείς του, οι οποίοι διαμένουν στην Ελλάδα πάνω από 20 χρόνια, ο πατέρας του είναι 40 ετών, έχει τελειώσει το Δημοτικό στην Αλβανία και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα του είναι 38 χρονών, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και απασχολείται ως οικιακή βοηθός.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Ο εν λόγω μαθητής έχει δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει τόσο από το χαρτζιλίκι που του δίνουν οι γονείς του όσο και από τα κάλαντα που λέει τα Χριστούγεννα μαζί με τους φίλους του. Ο ίδιος γνωστοποιεί, αφενός, ότι με τα

συγκεκριμένα λεφτά αγοράζει αθλητικές φόρμες και παπούτσια για το μπάσκετ από φυσικά καταστήματα και, αφετέρου, ότι ζητάει από τους γονείς του να του αγοράσουν «... συγκεκριμένες και ακριβές μάρκες παπούτσια», τα οποία δε δύναται να τα αγοράσει μόνο του, ενώ εκείνοι εισακούν τις προτάσεις του «... μόνο όταν έχουν λεφτά».

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Το υποκείμενο της έρευνας παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, το Masterchef και το Survivor περίπου τρεις ώρες καθημερινά το βράδυ, πριν κοιμηθεί. Εστιάζει μεν, την προσοχή του στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, δύναται, δε, κατά την παρακολούθησή τους να κάνει και άλλες δραστηριότητες και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... μιλάω στο κινητό τηλέφωνο ή γράφω μηνύματα στο viber». Ο ερωτώμενος, αφενός, αναφέρει ότι, δε βλέπει όλες τις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση κατά συρροή η μία μετά την άλλη, και, αφετέρου, ενδιαφέρεται για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, οι οποίες «... έχουν μέσα αθλητές ή προϊόντα σχετικά με τον αθλητισμό». Σε ό, τι αφορά τον στόχο των συγκεκριμένων μηνυμάτων, ο ίδιος υποστηρίζει ότι «... οι διαφημίσεις θέλουν να μας κάνουν να πάρουμε προϊόντα» και για αυτό θεωρεί ότι δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο, διότι «... να πουλήσουν θέλουν μόνο», σύμφωνα με τα λεγόμενά του. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο εν λόγω μαθητής ισχυρίζεται ότι του αρέσουν τα σλόγκανς (συνθήματα) στις τηλεοπτικές διαφημίσεις «... μόνο αν έχουν έξυπνες ατάκες», αλλά δεν εντυπωσιάζεται καθόλου από τις διασημότητες, οι οποίες προβάλλονται σε αυτές.

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι, διότι εργάζονται. Συνεπώς, δεν παρευρίσκονται κοντά στον μαθητή, όταν αυτός παρακολουθεί τηλεόραση, βλέπουν, σπάνια, μαζί κάποια προγράμματα, όπως ριάλιτι και καθημερινές σειρές και δε συνηθίζουν να συζητούν μεταξύ τους αναφορικά με το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν. Άλλωστε, οι εν λόγω γονείς δε συνιστούν για τον ερωτώμενο πρότυπα προς μίμηση ως προς τις τηλεοπτικές συνήθειές τους, διότι έκαστο μέλος της οικογένειας έχει διαφορετικές

τηλεοπτικές προτιμήσεις. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο συνεντευξιζόμενος, χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον, διότι «... αν δε τους αρέσει κάτι σε μένα ή στα αδέρφια μου, μας στέλνουν στο δωμάτιό μας. Εκεί δεν έχει τηλεόραση», όπως αναφέρει ο ερευνώμενος.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο εν λόγω μαθητής απευθύνεται στους γονείς του, προκειμένου να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι, πάντα, τον ρωτούν τόσο αν πραγματικά το χρειάζεται όσο και πόσο κοστίζει. Στην περίπτωση που οι γονείς προβούν στην πραγματοποίηση της εν λόγω αγοράς, ο ίδιος αναφέρει ότι «... νιώθω ικανοποίηση», ενώ στην αντίθετη περίπτωση υπογραμμίζει ότι «... το ζητάω πάλι, επιμένω». Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ο συνεντευξιζόμενος ισχυρίζεται ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις δύνανται να επηρεάσουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, εφόσον «... μαλώνουμε μερικές φορές με τους γονείς και με τα αδέρφια, όταν θέλουμε διαφορετικά πράγματα», τονίζει, δε, ότι, καθώς μεγαλώνει ζητάει λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, διότι διαθέτει, πλέον, τα δικά του χρήματα, τα οποία χειρίζεται, όπως και όπου εκείνος επιθυμεί.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Το υποκείμενο της έρευνας αναφέρει ότι «... δε μας διδάσκουν για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις στο σχολείο», καθώς δεν υφίστανται σχετικές αναφορές στο περιεχόμενο ούτε του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου ούτε του σχετικού τετραδίου εργασιών. Σχετικά με την αξιοποίηση των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων από τη φιλόλογό του κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ο εν λόγω μαθητής φανερώνει ότι «... μια φορά έγινε αυτό. Συζητήσαμε για μια τηλεοπτική διαφήμιση και μας ρώτησε αν μας άρεσε». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο ίδιος ισχυρίζεται ότι θα επιθυμούσε την ύπαρξη μιας θεματικής ενότητας ή υλικού για τα

τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στο περιεχόμενο των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων, διότι όπως ισχυρίζεται ο ερωτώμενος «... οι διαφημίσεις είναι γύρω μας συνέχεια και έτσι θα μαθαίναμε να σκεφτόμαστε, πριν αγοράσουμε».

#### 7.2.1.6 Προφίλ 6<sup>ο</sup>: Βασίλης

##### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Βασίλης είναι 13 χρονών, παρακολουθεί τη Β΄ Γυμνασίου, γεννήθηκε στην Ελλάδα, έχει μια αδερφή και μένει μαζί με όλη την οικογένειά του στα Πατήσια. Τον ελεύθερο χρόνο του ασχολείται με το ποδόσφαιρο και τον στίβο. Σε ό, τι αφορά τους γονείς του, ο πατέρας του είναι 40 χρονών, βρίσκεται στην Ελλάδα πάνω από 20 χρόνια και έχει τελειώσει το Δημοτικό στην Αλβανία, ενώ η μητέρα του είναι 38 ετών, βρίσκεται στην Ελλάδα περίπου 18 χρόνια και έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο. Και οι δύο γονείς του υποκειμένου της έρευνας, αν και έχουν αλλάξει πάρα πολλές δουλειές, αυτό το διάστημα εργάζονται ως σερβιτόροι σε ένα ξενοδοχείο.

##### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Ο εν λόγω μαθητής έχει δικά του χρήματα, τα οποία του δίνουν οι γονείς και οι θείοι του ως χαρτζιλίκι, και με τα οποία συνηθίζει να αγοράζει μόνος του από φυσικά καταστήματα «... ρούχα και παπούτσια για τα αθλήματα που κάνω. Ειδικά παπούτσια, γιατί χαλάνε πολύ εύκολα», όπως αναφέρει ο ίδιος. Προτείνει στους γονείς του να αγοράζουν διάφορα προϊόντα, όταν τα χρειάζεται και, κυρίως, αθλητικά ρούχα και παπούτσια κάποιας συγκεκριμένης ακριβής εταιρείας, ενώ εκείνοι με τη σειρά τους ακούνε τις περισσότερες φορές τις προτάσεις του, καθώς ο ερευνώμενος υποστηρίζει ότι «... δε μου χαλάνε χατίρι, αρκεί να έχουν πληρωθεί».

Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Το υποκείμενο της έρευνας παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και διατηρεί περιπέτειας και το Συγνίνος περίπου δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Δε βλέπει όλα τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς παρουσιάζονται κατά σειρά το ένα μετά το άλλο, αλλά μόνο αυτά που του αρέσουν και, παράλληλα με την παρακολούθησή τους, αναφέρει ότι «... είμαι στο facebook ή μιλάω στο κινητό». Μάλιστα, ο ίδιος υποστηρίζει ότι αυτό που μπορεί να κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του είναι «... τα πράγματα που δείχνουν και πουλάνε και οι άνθρωποι, αν είναι νέοι και παρουσιάζουν μια ιστορία». Σχετικά με τον στόχο των διαφημιστικών μηνυμάτων, ο συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει ότι «... οι διαφημίσεις θέλουν να πουλήσουν» και, για αυτόν τον λόγο, τα συγκεκριμένα μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από την αγορά προϊόντων. Επίσης, ο ερωτώμενος ισχυρίζεται, μεν, ότι του αρέσουν «... τα σλόγκανς των τηλεοπτικών διαφημίσεων, όταν είναι έξυπνα», αλλά αδιαφορεί για τις διασημότητες, που προβάλλονται σε αυτά, αγοράζει, δε, αρκετές φορές ρούχα και παπούτσια, τα οποία βλέπει στα συγκεκριμένα μηνύματα. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο ερευνώμενος φανερώνει ότι οι συνομήλικοι επηρεάζουν τη ζήτησή του για συγκεκριμένα προϊόντα, διότι αναφέρει ότι «... αν μου μιλήσουν αρνητικά για κάτι, δεν το θέλω, αν μου μιλήσουν με καλά λόγια για κάτι, το θέλω και εγώ».

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας λείπουν πολύ συχνά από το σπίτι, διότι εργάζονται πολλές ώρες καθημερινά και, κατά συνέπεια, δε βρίσκονται κοντά στον συνεντευξιαζόμενο, ενώ αυτός βλέπει τηλεόραση, αλλά ούτε και παρακολουθούν τηλεόραση μαζί του. Για αυτόν τον λόγο, αφενός, δε λαμβάνει χώρα καμιά συζήτηση αναφορικά με το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και, αφετέρου, ο ερωτώμενος δε μιμείται τους γονείς του ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθεί. Βέβαια, οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης, που παρακολουθεί ο συγκεκριμένος μαθητής, αφού ο ίδιος αναφέρει ότι «... μου λένε να μη βλέπω πολύ και όχι πράγματα που δεν είναι για μένα, για την ηλικία μου» και,



αφετέρου, χρησιμοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία ανάλογα με τη συμπεριφορά του, εφόσον ο ερευνώμενος υπογραμμίζει ότι «... κάποιες φορές απαγορεύουν την τηλεόραση, αν τσακώνομαι με την αδερφή μου ή όταν μου φωνάζουν για τα διαβάσματα. Κλείνουν την τηλεόραση και μου παίρνουν και το κινητό, αν νευριάσουν πολύ».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο συνεντευξιαζόμενος ζητεί από τους γονείς του να πραγματοποιήσουν την αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος, τον ρωτάνε «...πού το είδε και τι τιμή έχει», όπως υποστηρίζει ο ίδιος. Μάλιστα, αν οι γονείς προβούν στην εν λόγω αγορά, ο μαθητής νιώθει χαρά, ενώ, αν εκείνοι αρνηθούν να αγοράσουν το προϊόν, ο ίδιος στεναχωριέται υπερβολικά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εν λόγω μαθητής πιστεύει, μεν, ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δύνανται να επηρεάσουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, διότι «... συζητάμε αν θα πάρουμε ή δεν θα πάρουμε κάτι και στο τέλος τσακωνόμαστε, αν δεν το αγοράζουμε, γιατί, συνήθως, αυτό γίνεται», υποστηρίζει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, αφού αναφέρει ότι «... από το χαρτζιλίκι μου παίρνω και εγώ πράγματα τώρα».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Το υποκείμενο της έρευνας υποστηρίζει ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε και το συναφές τετράδιο εργασιών «... δε μιλάει για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις». Συνάμα, ο ίδιος δηλώνει ότι η φιλόλογός του αξιοποιεί «... πολύ σπάνια» τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, ο εν λόγω μαθητής ισχυρίζεται ότι τα συγκεκριμένα εγχειρίδια θα μπορούσαν να αναφέρονται στη θεματική των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, διότι μέσω αυτού του υλικού «... θα συζητούσαμε και θα λέγαμε γνώμες για τα προϊόντα», κατά τα λεγόμενα του ίδιου.

### 7.2.1.7 Προφίλ 7<sup>ο</sup>: Θανάσης

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Θανάσης είναι 14 ετών, παρακολουθεί τη Β΄ Γυμνασίου, έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, έχει τρεις αδερφούς και κατοικεί μαζί με όλη την οικογένεια στην Κυψέλη. Σε ό, τι αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητες, ασχολείται με το μπάσκετ, το οποίο θέλει να ακολουθήσει επαγγελματικά. Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας είναι περίπου 18 χρόνια στην Ελλάδα, καθώς «... πρώτα ήρθε ο μπαμπάς και μετά από ένα χρόνο ήρθε και η μαμά», όπως ισχυρίζεται ο ίδιος. Πιο συγκεκριμένα, ο πατέρας του είναι 40 ετών, έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και εργάζεται στην οικοδομή, ενώ η μητέρα του είναι 39 ετών, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και δουλεύει ως υπάλληλος σε ένα σούπερ μάρκετ.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Ο συγκεκριμένος μαθητής διαθέτει δικά του χρήματα, εφόσον ο ίδιος λέει ότι «... ασχολούμαι με το *bitcoin* (κρυπτονόμισμα) και βγάζω από εκεί κάποια λεφτά» και συμπληρώνει ότι με τα εν λόγω λεφτά «... αγοράζω ό, τι βλέπω και μου αρέσει, συνήθως, τρόφιμα και ρούχα» τόσο από φυσικά όσο και από ηλεκτρονικά καταστήματα. Μάλιστα, προτείνει στους γονείς του να προβούν στην αγορά συγκεκριμένων προϊόντων και, μάλιστα, αναφέρει ότι «... τους λέω για κάποια φαγώσιμα καινούργια που βγήκαν, όπως σοκολάτες, και αντικείμενα πιο ακριβά όχι μόνο για μένα, αλλά και για το σπίτι, όπως διακοσμητικά», ενώ εκείνοι με τη σειρά τους ακούνε τις προτάσεις του, διότι «... με εμπιστεύονται», όπως υποστηρίζει ο ίδιος.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο ερευνώμενος παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη τηλεπαιχνίδια, στα οποία ο παίκτης έχει τη δυνατότητα να κερδίσει χρήματα, περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Εστιάζει την προσοχή του στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, ακόμη και όταν παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, ενώ, μερικές φορές, προβαίνει και σε άλλες

δραστηριότητες παράλληλα με την παρακολούθησή τους, εφόσον αναφέρει ότι «... είμαι στο ίντερνετ ή στο facebook από το κινητό μου». Μάλιστα, σύμφωνα με τον ίδιο αυτό που μπορεί να καταστήσει μια διαφήμιση ενδιαφέρουσα και, συνεπώς, να προσελκύσει την προσοχή του είναι «... όταν πουλάει ηλεκτρονικά είδη και έξυπνες συσκευές και όταν μου έχει πει κάποιος φίλος να δω τη συγκεκριμένη διαφήμιση, γιατί έχει πλάκα και είναι έξυπνη». Σχετικά με τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημίσεων, το υποκείμενο της έρευνας αναφέρει ότι «... οι διαφημίσεις θέλουν να πουλήσουν...και να δείξουν τι νέο κυκλοφορεί» και δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από αυτό. Επίσης, ο ερωτώμενος υποστηρίζει ότι, αφενός, ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα) των τηλεοπτικών διαφημίσεων και δη των ηλεκτρονικών συσκευών, αλλά όχι για τις διασημότητες, οι οποίες εμφανίζονται σε αυτές και, αφετέρου, έχει πραγματοποιήσει αγορές προϊόντων, που είδε στις διαφημίσεις, καθώς λέει ότι «... έχω αγοράσει παπούτσια, ηλεκτρονικά παιχνίδια και playstation». Αναφορικά με την επιρροή που δέχεται από τους συνομηλίκους του για τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων, ο ίδιος ισχυρίζεται ότι επηρεάζεται από εκείνους, διότι «... με νοιάζει η γνώμη τους, τι παίρνουν, τι φορούν, αλλά το ίδιο νομίζω κάνω και εγώ σε αυτούς, τους επηρεάζω και εγώ με τη σειρά μου».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του συνεντευξιζόμενου εργάζονται καθημερινά περίπου δέκα ώρες και, συνεπώς, απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι. Κάποιες φορές βρίσκονται κοντά στον εν λόγω μαθητή, ενώ ο τελευταίος παρακολουθεί τηλεόραση και, σπάνια βλέπουν μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και πιο συγκεκριμένα «... το *Survivor* και το *Masterchef*, γιατί αυτά τα βλέπουμε όλοι στην οικογένεια, αν και τις πιο πολλές φορές ο καθένας βλέπει τα δικά του», όπως ισχυρίζεται ο ίδιος. Παρόλο αυτά, δε συζητούν για το τηλεοπτικό περιεχόμενο, διότι σύμφωνα με τα λεγόμενα του μαθητή «... δε συζητάμε, μπορεί να γελάμε με κάτι που γίνεται ή να βρίζουμε αν κάτι δεν μας αρέσει». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, το υποκείμενο της έρευνας τονίζει, αφενός, ότι οι γονείς δε συνιστούν πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν για τον ίδιο και, αφετέρου, ότι οι εν λόγω γονείς όχι μόνο επιβλέπουν και περιορίζουν το τηλεοπτικό περιεχόμενο που παρακολουθεί ο ερωτώμενος, διότι όπως λέει «... δε νομίζω να σταματήσουν να το κάνουν και να μας ελέγχουν σε όλα»,

αλλά και χρησιμοποιούν την τηλεόραση ως μέσο αμοιβής ή τιμωρίας, εφόσον «... όταν τσακωνόμαστε με τους αδερφούς μου ή αν κάποιος δεν έχει τελειώσει τα μαθήματα, την πληρώνουμε όλοι και δεν ανοίγει η τηλεόραση», όπως φανερώνει ο μαθητής.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν ο ερευνώμενος ζητεί από τους γονείς του να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, ισχυρίζεται ότι «... με ρωτάνε γιατί το θέλω και αν μπορώ να βάλω και εγώ κάποια από τα λεφτά, αν είναι ακριβό». Αν οι εν λόγω γονείς πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη αγορά, ο μαθητής αισθάνεται ικανοποιημένος, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, ο ίδιος υποστηρίζει ότι «... στεναχωριέμαι και μαζεύω λεφτά να το πάρω μόνος μου». Μάλιστα, ο μαθητής τονίζει, μεν, ότι οι διαφημίσεις επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και σύμφωνα με αυτό αναφέρει ότι «... όταν είναι πολλά τα αδέρφια, όπως εμείς, και θέλουν διαφορετικά πράγματα, δημιουργούνται θέματα, διαφωνούν και τσακώνονται. Οι γονείς δεν μπορούν να τα πάρουν όλα, οπότε κάποιος θα ευχαριστηθεί και κάποιος θα στεναχωρηθεί, λογικό είναι», ισχυρίζεται, δε, ότι, καθώς μεγαλώνει ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, διότι «... με τα λεφτά που βγάζω παίρνω τα περισσότερα που θέλω», όπως μας γνωστοποιεί ο ερωτώμενος.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα του Γυμνασίου:

Το υποκείμενο της έρευνας υποστηρίζει ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε το συναφές τετράδιο εργασιών δεν περιλαμβάνουν αναφορές στη θεματική των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η προσέγγιση της φιλολόγου του, εφόσον δεν αξιοποιεί τα εν λόγω μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και σχετικά με αυτό ο ίδιος λέει ότι «... μπορεί να τύχει κάποια φορά και να μας ρωτήσει αν έχουμε δει κάποια διαφήμιση, αλλά μια δυο φορές, όχι παραπάνω». Μάλιστα, ο συνεντευξιαζόμενος ισχυρίζεται ότι θα επιθυμούσε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο, καθώς και το

συναφές τετράδιο εργασιών να περιέχει αναφορές στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, διότι υπογραμμίζει ότι «... θα μαθαίναμε και για την τηλεόραση και για τις διαφημίσεις. Δεν μας έχει μιλήσει ποτέ κανένας για αυτές».

#### 7.2.1.8 Προφίλ 8<sup>ο</sup>: Γεράσιμος

##### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Γεράσιμος είναι 13 χρονών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου, γεννήθηκε στην Ελλάδα, έχει έναν μικρότερο αδερφό, κατοικεί με την οικογένειά του στο Γαλάτσι και παίζει καθημερινά ποδόσφαιρο σε μια ομάδα. Σε ό, τι αφορά τους γονείς του, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 21 χρόνια, ο πατέρας του είναι 37 χρονών, έχει τελειώσει το Δημοτικό και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα του είναι 39 χρονών, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και φροντίζει μια υπερήλικη γιαγιά.

##### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Ο εν λόγω μαθητής έχει δικά του χρήματα, καθώς ισχυρίζεται ότι «... μου δίνουν χαρτζιλίκι οι γονείς μου και μαζεύω λεφτά και από τα κάλαντα που λέω με τον αδερφό μου», με τα οποία αγοράζει από φυσικά καταστήματα, κυρίως, φόρμες για το ποδόσφαιρο. Προτείνει, μεν, στους γονείς του να προβούν σε αγορά συγκεκριμένων προϊόντων και δη αθλητικών παπουτσιών ποδοσφαίρου, εκείνοι, δε, «... όταν έχουν λεφτά, μου τα παίρνουν», όπως υποστηρίζει ο ίδιος.

##### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Το υποκείμενο της έρευνας παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη ταινίες και αστυνομικές σειρές περίπου δύο ώρες την ημέρα κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Ο ίδιος βλέπει τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, αλλά «... όχι όλες, τις πιο πολλές», όπως ισχυρίζεται, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να στέλνει μηνύματα μέσω του κινητού τηλεφώνου του. Μάλιστα, παρακολουθεί τις διαφημίσεις όλες μαζί, καθώς εμφανίζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη και θεωρεί ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή για τον ίδιο είναι «... η μουσική μου αρέσει

*πάρα πολύ και όταν έχει να κάνει με αθλητικά είδη και αθλητές», σύμφωνα με τα λεγόμενά του. Ο εν λόγω μαθητής ισχυρίζεται ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων σχετίζεται με το «... να μας κάνουν να αγοράζουμε προϊόντα» και, συνεπώς, ο ίδιος δηλώνει ότι οι διαφημίσεις δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο από το «... να πουλήσουν και να δείξουν τι νέο υπάρχει στην αγορά». Μάλιστα, ο ερευνώμενος αναφέρει, αφενός, ότι του αρέσουν τα σλόγκανς (συνθήματα) των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, ιδίως, «... αν είναι έξυπνα» και, αφετέρου, ότι δεν ενδιαφέρεται για τις διασημότητες που παρουσιάζονται σε αυτά παρά μόνο αν «... έχουν σχέση με τον αθλητισμό». Επίσης, υποστηρίζει ότι έχει προβεί πολλές φορές σε αγορές προϊόντων και δη αθλητικών παπουτσιών, τα οποία είδε σε διαφημίσεις, καθώς και ότι οι συνομήλικοι τον επηρεάζουν αναφορικά τόσο με την αγορά προϊόντων, διότι «... όταν τους βλέπω με καινούργια παπούτσια, φόρμες και αθλητικά και αυτά μου αρέσουν και εμένα, τότε με επηρεάζουν».*

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του συνεντευξιζόμενου απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους και σχετικά με αυτό ο ερευνώμενος αναφέρει ότι «... δουλεύουν όλη μέρα σχεδόν και τα Σαββατοκύριακα, ειδικά η μαμά μπορεί να κοιμηθεί και στη γιαγιά που κρατάει καμιά φορά». Συνεπώς, αυτοί δε βρίσκονται κοντά στον εν λόγω μαθητή κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, βλέπουν, σπάνια, τηλεοπτικά προγράμματα όλοι μαζί οικογενειακά, όπως ταινίες ή μια αστυνομική σειρά και, μάλιστα, δεν προβαίνουν σε συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο. Μάλιστα, ο ερωτώμενος υποστηρίζει ότι δε μιμείται τους γονείς του ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν και, πιο συγκεκριμένα, φανερώνει ότι «... δεν τους μιμούμαι, δεν ξέρω τι βλέπουν εκτός από την αστυνομική σειρά που βλέπουμε κάποια φορά όλοι μαζί». Επίσης, ο ίδιος ισχυρίζεται ότι, αφενός, οι γονείς του επιβλέπουν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί, διότι «... συνέχεια μας ελέγχουν, και μένα και τον αδερφό μου, και στην τηλεόραση», όπως αναφέρει ο ίδιος και, αφετέρου, οι εν λόγω γονείς αξιοποιούν την τηλεόραση ως αμοιβή ή τιμωρία για τον ίδιο ανάλογα με τη συμπεριφορά του, εφόσον «... αν δεν έχω διαβάσει ή εγώ ή ο αδερφός μου, η τηλεόραση κλείνει και πηγαίνουμε στο δωμάτιό μας», όπως λέει ο μαθητής.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο συνεντευξιαζόμενος απευθύνεται στους γονείς του, για να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι είθισται να ρωτούν «... γιατί το θέλω και πόσο κάνει», όπως ο ίδιος αναφέρει. Αν αποδεχθούν να προβούν στην εν λόγω αγορά, ο μαθητής φανερώνει ότι «... θέλω να πάω να το αγοράσω όσο το δυνατό σύντομα», ενώ, αν αρνηθούν, εκείνος αποκαλύπτει ότι «... το ζητάω συνέχεια, μήπως και τους αλλάξω τη γνώμη». Μάλιστα, το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις ασκούν πάντα επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι υπογραμμίζει ότι «... αν δεν έχουν οι γονείς λεφτά, πάντα υπάρχουν προβλήματα, αν θέλουμε καινούργια παπούτσια και ρούχα με τον αδερφό μου και εκείνοι δεν μας τα παίρνουν, όχι γιατί δε θέλουν, αλλά γιατί δεν μπορούν, δεν έχουν λεφτά». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο μαθητής αναφέρει ότι, καθώς μεγαλώνει ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, καθώς «... δεν επηρεάζομαι τόσο από τις διαφημίσεις όπως, όταν ήμουν μικρός και καταλαβαίνω ότι όλα αυτά, για να τα πάρεις, θέλεις λεφτά... κανονίζω και μαζεύω λεφτά και αγοράζω ό,τι θέλω», όπως αποκαλύπτει ο ερωτώμενος.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο εν λόγω μαθητής τονίζει ότι «... δεν είχαμε κάνει κάτι για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση», γιατί δεν υφίστανται αναφορές στη συγκεκριμένη θεματική στο περιεχόμενο ούτε του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου ούτε του συναφούς τετραδίου εργασιών. Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ο ίδιος υποστηρίζει ότι ούτε η φιλόλογός του αξιοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... αν έρθει καμιά φορά η συζήτηση, μας ρωτάει, πολύ σπάνια, όμως». Μάλιστα, ισχυρίζεται ότι θα επιθυμούσε το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό στη βαθμίδα του Γυμνασίου να περιέχει ενότητες ή υλικό για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, γιατί με αυτόν τον τρόπο «... θα λέγαμε τι μας αρέσει σε αυτές και τι όχι και τι να προσέχουμε».

### 7.2.1.9 Προφίλ 9<sup>ο</sup>: Πέτρος

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Πέτρος είναι 14 ετών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου, έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, έχει δύο αδερφούς και διαμένει μαζί με όλη την οικογένειά του στα Πατήσια. Αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητές του, ασχολείται με το μπάσκετ, το οποίο θέλει να ακολουθήσει και επαγγελματικά. Οι γονείς του και δη ο πατέρας του, ο οποίος είναι 41 ετών και η μητέρα του, η οποία είναι 40 ετών, βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 19 χρόνια, έχουν τελειώσει το Λύκειο στην Αλβανία και εργάζονται ως υπάλληλοι σε ένα συνοικιακό σούπερ μάρκετ.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Ο συνεντευξιαζόμενος έχει δικά του χρήματα, τα οποία, αφενός, συγκεντρώνει τόσο ως χαρτζιλίκι όσο και ως δώρο Χριστουγέννων από τους γονείς του και με τα οποία, αφενός, αγοράζει από φυσικά καταστήματα ό τι χρειάζεται για το σχολείο, καθώς και ρούχα. Ο ίδιος προτείνει στους γονείς του να προβούν σε αγορές συγκεκριμένων προϊόντων, καθώς τους ζητάει «... αντικείμενα για το δωμάτιο και παιχνίδια για το playstation», ενώ εκείνοι προβαίνουν στις εν λόγω αγορές «... όταν μπορούν και έχουν λεφτά», όπως λέει ο μαθητής.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο ερωτώμενος παρακολουθεί τα προγράμματα στην τηλεόραση και δη τηλεπαιχνίδια και ταινίες περίπου τρεις ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Δεν επικεντρώνει πάντα την προσοχή του στις διαφημίσεις, όταν παρουσιάζονται στην τηλεόραση, δύναται παράλληλα να κάνει και άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, διότι «... μπορεί να τρώω ή να διαβάσω», όπως ισχυρίζεται και δεν τις βλέπει, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη. Μάλιστα, ο ερευνώμενος ισχυρίζεται ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του, είναι «... οι άνθρωποι που παρουσιάζονται και τα πράγματα που δείχνουν». Σχετικά με τον



στόχο των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, ο ίδιος αναφέρει ότι «... οι διαφημίσεις πουλάνε» και συνεχίζει λέγοντας ότι τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο, εφόσον «... μόνο μας δείχνουν καινούργια πράγματα για να τα αγοράσουμε». Επιπροσθέτως, το υποκείμενο της έρευνας γνωστοποιεί, αφενός, ότι του αρέσουν πάρα πολύ τα σλόγκανς (συνθήματα) των τηλεοπτικών διαφημίσεων και τα χρησιμοποιεί στις συζητήσεις με τους φίλους του και, αφετέρου, ότι αγοράζει προϊόντα και, μάλιστα, «... πολλές φορές ρούχα και παπούτσια», τα οποία προβάλλονται σε αυτές. Συμπληρωματικά, υπογραμμίζει ότι οι συνομήλικοι ασκούν επιρροή σε εκείνον σχετικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων, καθώς «... όταν μου λένε κάτι επηρεάζομαι εύκολα, το θέλω και εγώ να το πάρω», όπως δηλώνει ο μαθητής.

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους. Κατά συνέπεια, οι εν λόγω γονείς, αφενός, δεν είναι κοντά στον μαθητή κατά τη διάρκεια που αυτός παρακολουθεί τηλεόραση, εφόσον «... δεν προλαβαίνουν» και, αφετέρου, παρακολουθούν τηλεόραση μαζί του «... πάρα πολύ σπάνια, κανένα βράδυ μόνο» και δη «... καμία ταινία ή σειρά, όπως τη Γη της Ελιάς», κατά τα λεγόμενά του. Μάλιστα, στο πλαίσιο της εν λόγω οικογένειας όχι μόνο τα μέλη της δεν προβαίνουν σε συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο, αλλά και ο μαθητής δε μιμείται τους γονείς του ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι γονείς περιορίζουν, μεν, τις ώρες κατά τις οποίες ο ερωτώμενος παρακολουθεί τηλεόραση, εφόσον «... τις ώρες, τις περιορίζουν γιατί βλέπω αργά», αξιοποιούν, δε, την τηλεόραση ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, καθώς «... με εκβιάζουν με την τηλεόραση και το κινητό», όπως αναφέρει ο ίδιος.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο εν λόγω μαθητής ζητεί από τους γονείς του να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, αυτοί τον ρωτούν αν πραγματικά το χρειάζεται. Αν προβούν στη συγκεκριμένη αγορά, ο ίδιος ισχυρίζεται ότι «... πάμε να το πάρω αμέσως», ενώ στην αντίθετη περίπτωση, ο μαθητής αναφέρει ότι «... επιμένω, αν και δεν καταφέρνω τίποτα, αν δεν έχουν λεφτά». Μάλιστα, το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται, μεν, ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα ασκούν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι «... τσακωνόμαστε με τους γονείς μου, όταν δεν μπορούν να μου πάρουν κάτι», κατά τα λεγόμενά του, υπογραμμίζει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, εφόσον τονίζει ότι «... πηγαίνω και τα παίρνω μόνος μου με τα λεφτά που μαζεύω».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο συνεντευξιαζόμενος δηλώνει ότι ούτε το περιεχόμενο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου ούτε του σχετικού τετραδίου εργασιών, που διδάσκεται στο Γυμνάσιο, δεν περιλαμβάνουν καμία αναφορά στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα. Μάλιστα, προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η φιλόλογός του, εφόσον «... δε μας έχει κάνει κάτι για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις», όπως ισχυρίζεται ο ίδιος. Παρόλο αυτά, το υποκείμενο της έρευνας θα ήθελε η εν λόγω θεματική να συμπεριληφθεί στο γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα, διότι υποστηρίζει ότι «... θα ήταν καλό...οι διαφημίσεις είναι παντού, είναι γύρω μας και η τηλεόραση το ίδιο. Θα μαθαίναμε πολλά πράγματα».

#### 7.2.1.10 Προφίλ 10<sup>ο</sup>: Φίλιππος

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Φίλιππος είναι 14 χρονών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου, έχει μία αδερφή και κατοικεί με την οικογένειά του στα Πατήσια. Αναφορικά με τις εξωσχολικές

δραστηριότητές του, παρακολουθεί μαθήματα καράτε. Ο πατέρας του είναι 40 ετών και έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο στην Αλβανία, ενώ η μητέρα του είναι 38 ετών και έχει τελειώσει το Λύκειο. Και οι δύο γονείς, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 20 έτη, εργάζονται σε μια εταιρεία, η οποία αναλαμβάνει την καθαριότητα πολυκατοικιών και δημοσίων κτιρίων.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει από το bitcoin (κρυπτονόμισμα). Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος ισχυρίζεται ότι «... έχω δικά μου λεφτά...τα μαζεύω από το bitcoin (κρυπτονόμισμα). Ασχολούμαι με αυτό μαζί με έναν φίλο μου εδώ και έξι μήνες και βγάζουμε λεφτά» και συνεχίζει λέγοντας ότι με τα εν λόγω λεφτά «... αγοράζω πράγματα για το άθλημα που κάνω και γενικά αν χρειάζομαι κάτι, το παίρνω» τόσο από φυσικά όσο και από ηλεκτρονικά καταστήματα. Μάλιστα, ο εν λόγω μαθητής, αφενός, προτείνει κάποιες φορές στους γονείς του να του αγοράσουν συγκεκριμένα προϊόντα, όπως «... βιταμίνες που μου λέει ο προπονητής μου και κάποια παπούτσια και αθλητικά πιο ακριβά, που δεν μπορώ να τα πάρω μόνος μου», όπως ισχυρίζεται ο ίδιος, και, αφετέρου, εκείνοι εισακούν τις εν λόγω προτάσεις, αν και ο μαθητής ισχυρίζεται ότι «... βάζω βέβαια και εγώ λεφτά».

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο ερωτώμενος παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, ταινίες περίπου δύο με τρεις ώρες την ημέρα κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Δεν εστιάζει πάντα την προσοχή του στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, συνηθίζει να κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες, ενώ παρακολουθεί τηλεοπτικές διαφημίσεις, εφόσον «... συνήθως, είμαι στο ίντερνετ στο κινητό μηνύματα ή είμαι στο facebook», όπως ισχυρίζεται ο ίδιος, και δεν παρακολουθεί όλα ανεξαιρέτως τα διαφημιστικά μηνύματα, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή το ένα μετά το άλλο. Μάλιστα, ισχυρίζεται ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του, είναι τόσο η μουσική επένδυσή της όσο και το αθλητικό περιεχόμενό της. Συνδυαστικά με

τα παραπάνω, ο συνεντευξιαζόμενος αναφέρει ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων είναι «... να με κάνουν να αγοράσω προϊόντα» και συνεχίζει λέγοντας ότι «... οι διαφημίσεις δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από την αγορά προϊόντων», διότι «... να πουλήσουν θέλουν μόνο». Επιπροσθέτως, το υποκείμενο της έρευνας ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες, που προβάλλονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και προβαίνει σε αγορές προϊόντων και δη διάφορων σκευασμάτων και βιταμινών, τα οποία διαφημίζονται σε αυτές. Μάλιστα, ο ίδιος υπογραμμίζει ότι οι συνομήλικοι ασκούν επιρροή σε εκείνον αναφορικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων, εφόσον «... μας αρέσει να έχουμε τα ίδια πράγματα, να έχουμε τις ίδιες μάρκες», όπως υποστηρίζει ο ερευνώμενος.

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του εν λόγω μαθητή απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της δουλειάς τους και, κατά συνέπεια, όχι μόνο δε βρίσκονται κοντά στον ερωτώμενο κατά τη διάρκεια που αυτός παρακολουθεί τηλεόραση, αλλά «... μόνο κάποιες φορές παρακολουθούν μαζί μου τηλεόραση, γιατί δεν έχουν χρόνο» και, μάλιστα, «... μόνο το *Survivor*», όπως ισχυρίζεται το υποκείμενο της έρευνας. Μέσα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης οικογένειας, αφενός, δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης, καθώς «... ποτέ δεν συζητάμε για την τηλεόραση», όπως δηλώνει το υποκείμενο της έρευνας και, αφετέρου, οι εν λόγω γονείς δε συνιστούν πρότυπα προς μίμηση για τον μαθητή ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, εφόσον «... δε μου αρέσουν αυτά που βλέπουν. Ξέρω ότι βλέπουν και πολλά κάτι στα αλβανικά», όπως γνωστοποιεί ο ίδιος. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες που παρακολουθεί τηλεόραση ο συνεντευξιαζόμενος, εφόσον κατά τα λεγόμενα του τελευταίου «... μου φωνάζουν κάποιες φορές, αν είναι πολύ αργά και βλέπω τηλεόραση», χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον, αφού «... κλείνει η τηλεόραση, αν δεν έχω διαβάσει και μου παίρνουν και το κινητό», κατά τα λεγόμενα του ίδιου.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν το υποκείμενο της έρευνας ζητεί από τους γονείς του να προβούν στην αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος, εκείνοι ρωτούν «... γιατί το θέλω και πού το είδα», όπως ισχυρίζεται ο ερωτώμενος. Στην περίπτωση που οι γονείς δεχτούν να αγοράσουν το εν λόγω προϊόν, ο μαθητής αποκαλύπτει ότι «... τότε πάμε γρήγορα να το πάρουμε», ενώ στην αντίθετη περίπτωση, ο ερευνώμενος υποστηρίζει ότι «... μαζεύω λεφτά και το παίρνω μόνος μου». Μάλιστα, ο μαθητής ισχυρίζεται, μεν, ότι οι διαφημίσεις ασκούν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι «... σου λένε τι νέο υπάρχει, το θες και αν δεν μπορείς να το πάρεις το ζητάς από τους δικούς σου και τότε αρχίζουν τις ερωτήσεις», τονίζει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, εφόσον «... μαζεύω τα λεφτά μου και τα παίρνω μόνος μου», όπως γνωστοποιεί ο ίδιος.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται ότι ούτε το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας ούτε το τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο Γυμνάσιο δεν περιλαμβάνουν αναφορές στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, εφόσον ο ίδιος υποστηρίζει ότι αυτά «... δε μας μιλάνε για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, αλλά ούτε και για τις διαφημίσεις γενικά». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ούτε η φιλόλογος του συγκεκριμένου μαθητή δεν αξιοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς ο συνεντευξιαζόμενος φανερώνει ότι «... μια φορά μας ρώτησε αν μας αρέσει μια διαφήμιση που έπαιζε τότε στην τηλεόραση και την συζητούσαν όλοι. Αλλά δεν είναι και κάτι μέσα στο βιβλίο, όποτε δεν έχουμε κάνει κάτι άλλο». Βέβαια, ο ερωτώμενος τονίζει ότι θα ήθελε η θεματική των τηλεοπτικών διαφημίσεων να περιληφθεί στο περιεχόμενο του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού στη βαθμίδα του Γυμνασίου, αφού μέσω αυτής «... θα μαθαίναμε τι να σκεφτόμαστε ή τι να αγοράζουμε», όπως αναφέρει ο ίδιος.

### 7.2.1.11 Προφίλ 11<sup>ο</sup>: Μαρία

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Μαρία είναι 14 χρονών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου, είναι γεννημένη στην Ελλάδα, έχει μια μικρότερη αδερφή και διαμένει μαζί με όλη την οικογένειά της στα Πατήσια. Αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες, παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε ένα φροντιστήριο. Ο πατέρας της είναι 39 χρονών, βρίσκεται στην Ελλάδα πάνω από 18 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και εργάζεται ως πωλητής σε ένα κατάστημα, ενώ η μητέρα της είναι 38 χρονών, ήρθε στην Ελλάδα πριν από 15 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζεται ως καθαρίστρια σε διάφορα σπίτια και καταστήματα.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει τόσο από το χαρτζιλίκι που του παρέχουν οι γονείς του όσο και ως επιβράβευση χάρη στους καλούς βαθμούς που παίρνει και με τα οποία προβαίνει σε αγορές καλλυντικών και ρούχων από φυσικά καταστήματα. Προτείνει, μάλιστα, στους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη φαγώσιμα, ρούχα και ό, τι χρειάζεται για το σχολείο, εκείνοι, δε, με τη σειρά τους εισακούν πολλές φορές τις προτάσεις της.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η συγκεκριμένη μαθήτρια παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και δη «... σειρές, τον Σασμό και ριάλιτι...μου αρέσει πολύ και το *Masterchef*», όπως ισχυρίζεται η ίδια, περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Η ίδια δε βλέπει πάντα τις διαφημίσεις ούτε τις παρακολουθεί, ενώ παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, διότι την κουράζουν, αλλά δύναται να κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες, ενώ αυτές προβάλλονται στην τηλεόραση, καθώς «... μπορεί να κάνω τα μαθήματά μου ή να φάω κάτι», όπως αναφέρει η ίδια. Το υποκείμενο της έρευνας υπογραμμίζει ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του είναι «... η

*μουσική...τα τραγούδια και τα τοπία που δείχνουν», όπως ισχυρίζεται η ερευνώμενη. Σχετικά με τον στόχο των διαφημιστικών μηνυμάτων, η συγκεκριμένη μαθήτρια ισχυρίζεται, αφενός, ότι «... οι διαφημίσεις είναι για να πουλάνε πράγματα» και αφετέρου, ότι τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από την πώληση προϊόντων». Μάλιστα, η συνεντευξιαζόμενη φανερώνει, μεν, ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), καθώς «... τα λέμε και με τα κορίτσια», κατά τα λεγόμενά της, αλλά όχι για τις διασημότητες που προβάλλονται στα διαφημιστικά μηνύματα, έχει αγοράσει, δε, προϊόντα που είδε στις διαφημίσεις και δη καλλυντικά. Ακόμη, υποστηρίζει ότι οι συνομήλικοι επηρεάζουν τη ζήτησή της για συγκεκριμένα προϊόντα, καθώς «... όταν μία φίλη μου έχει ένα προϊόν, μια μπλούζα ή μια κρέμα, και μου λέει ότι είναι καλή, αλλά και μου αρέσει κιόλας, τη θέλω και εγώ. Έχει γίνει όμως να μου μιλήσουν και άσχημα για κάτι, μια κρέμα για τα μαλλιά ήταν, και δεν ήθελα να ακούσω για αυτήν».*

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της συγκεκριμένης μαθήτριας απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους. Συνεπώς, δε βρίσκονται κοντά στο υποκείμενο της έρευνας κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν, σπάνια, τηλεόραση όλοι μαζί και, μάλιστα, «... όταν δεν είναι κουρασμένοι, το βράδυ, συνήθως, βλέπουμε μαζί τον Σασμό», όπως αναφέρει η μαθήτρια. Στο πλαίσιο της εν λόγω οικογένειας, αφενός, δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις σχετικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο και, αφετέρου, οι γονείς δε συνιστούν πρότυπα προς μίμηση για τη συγκεκριμένη μαθήτρια ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν, μεν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί το υποκείμενο της έρευνας και δη «... πότε βλέπω και τι βλέπω», όπως ισχυρίζεται η συνεντευξιαζόμενη, χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της, εφόσον «... αν δεν έχω μαζέψει το δωμάτιό μου ή δεν έχω τελειώσει με το διάβασμα, πάντα φωνάζουν να κλείσει η τηλεόραση και να τελειώνω αυτά που πρέπει να κάνω».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν η ερευνώμενη ζητάει από τους γονείς της να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι εστιάζουν τόσο στην αναγκαιότητα του προϊόντος όσο και στην τιμή του, εφόσον η ίδια αναφέρει ότι «... συνήθως μου λένε αν το χρειάζομαι και τι τιμή έχει. Όλα εξαρτώνται από την τιμή». Στην περίπτωση που οι γονείς δεχθούν να προβούν στην εν λόγω αγορά, η ίδια αισθάνεται, ιδιαίτερα, χαρούμενη, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, η ίδια υποστηρίζει ότι «... νευριάζω μαζί τους... κλείνομαι στο δωμάτιό μου». Εξάλλου, για αυτόν τον λόγο και η ίδια ισχυρίζεται ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις δύνανται να επηρεάσουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, γιατί «... μπορεί να μην μιλάμε για κάποιες ώρες, όταν τσακωνόμαστε», όπως επισημαίνει η μαθήτρια. Βέβαια, καθώς η συνεντευξιαζόμενη μεγαλώνει, δε ζητάει πολλά διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της και σχετικά με αυτό ισχυρίζεται ότι «... μαζεύω χρήματα και προσπαθώ να αγοράσω μόνη μου, αν θέλω κάτι... προσπαθώ και να μην τους επιβαρύνω».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η ερωτώμενη τονίζει ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε το σχετικό τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο Γυμνάσιο, δεν περιλαμβάνουν αναφορές στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και σε σχέση με αυτό η μαθήτρια φανερώνει ότι «... κάνουμε πολύ λίγα, ελάχιστα, γενικά για τις διαφημίσεις αλλά όχι για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις». Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, η ερευνώμενη δηλώνει ότι ούτε η φιλόλογός της αξιοποιεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Παρόλο αυτά, το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται ότι θα επιθυμούσε την ύπαρξη ενοτήτων ή υλικού για την εν λόγω θεματική στο γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό στη βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι «... θα μπορούσαμε να συζητήσουμε για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση μέσα από το βιβλίο και να ανταλλάζουμε απόψεις μεταξύ μας».



### 7.2.1.12 Προφίλ 12<sup>ο</sup>: Ελένη

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Ελένη είναι 13 ετών, είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου, γεννήθηκε στην Ελλάδα, έχει δύο αδερφές και μένει μαζί με την οικογένειά της στην Κυψέλη. Αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητές της, προπονείται, καθημερινά, στον στίβο και παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών. Ο πατέρας της είναι 39 ετών και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα της είναι 38 ετών και φροντίζει μια υπερήλικη γιαγιά. Και οι δύο γονείς της βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 18 χρόνια και έχουν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο στην Αλβανία.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Η συγκεκριμένη μαθήτρια διαθέτει, μεν, τα δικά της χρήματα, εφόσον της δίνουν οι γονείς της χαρτζιλίκι δύο φορές τον μήνα, αγοράζει, δε με τα εν λόγω λεφτά ρούχα, κάρτες για το κινητό και γενικά ό, τι χρειάζεται για το σχολείο από φυσικά καταστήματα. Προτείνει στους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη «... παπούτσια ή ρούχα που είναι ακριβά», όπως αναφέρει η ίδια, αλλά οι ίδιοι δεν πραγματοποιούν πάντα τις συγκεκριμένες αγορές, καθώς «... εξαρτάται αν έχουν πληρωθεί», όπως σημειώνει η μαθήτρια.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η ερευνώμενη παρακολουθεί τα προγράμματα στην τηλεόραση και δη ριάλιτι περίπου τρεις ώρες ημερησίως κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Επικεντρώνει την προσοχή της στις διαφημίσεις, όταν παρουσιάζονται στην τηλεόραση, δύναται να κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, εφόσον «... μπορεί να διαβάζω και να κάνω καμία άσκηση ή είμαι στο κινητό», όπως ισχυρίζεται, και βλέπει τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη. Η ίδια υποστηρίζει, μεν, ότι αυτό που δύναται να κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή της, είναι «... τα πράγματα που πουλάνε και αν πρωταγωνιστούν νέοι άνθρωποι και παιδιά», δηλώνει,

δε ότι τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από το να μας ενημερώνουν «... τι πρέπει να αγοράσουμε...και αν είναι κάτι καινούργιο». Το υποκείμενο της έρευνας ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες, που εμφανίζονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, έχει αγοράσει προϊόντα που είδε στις διαφημίσεις, όπως «... ρούχα κυρίως ή πράγματα για το πρόσωπο και τα μαλλιά», όπως υποστηρίζει, και τονίζει ότι οι συνομήλικοι ασκούν επιρροή σε εκείνη σχετικά με την αγορά συγκεκριμένων προϊόντων, καθώς αναφέρει ότι «... με επηρεάζουν, συνήθως έχουμε τα ίδια πράγματα όλες και το λέμε η μία στη άλλη αν είναι κάτι καλό».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι συγκεκριμένοι γονείς απουσιάζουν συχνά από το σπίτι, διότι «... δουλεύουν πολλές ώρες κάθε ημέρα και τα Σαββατοκύριακα», όπως ισχυρίζεται η εν λόγω μαθήτρια, δε βρίσκονται κοντά στο υποκείμενο της έρευνας κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και δεν παρακολουθούν τηλεόραση μαζί του. Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο της εν λόγω οικογένειας δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο και οι συγκεκριμένοι γονείς δεν αποτελούν πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν για τη μαθήτρια. Παρόλο αυτά, οι γονείς επιβλέπουν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η συνεντευξιζόμενη, καθώς «... με ελέγχουν αν το παρακάνω και βλέπω αργά και φωνάζουν», κατά τα λεγόμενα της ίδιας, και χρησιμοποιούν πάντα την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της.

#### Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν το υποκείμενο της έρευνας ζητεί από τους γονείς του να πραγματοποιήσουν την αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος, εκείνοι ξεκινούν τις ερωτήσεις και, πιο συγκεκριμένα, «... ρωτάνε αν το είχα πάρει πάλι, αν μου τελείωσε, γιατί το θέλω και πού θα το χρησιμοποιήσω και πόσο κάνει, όλο ερωτήσεις», όπως υπογραμμίζει η ερωτώμενη. Στην περίπτωση που οι συγκεκριμένοι γονείς δεχθούν να

προβούν στην εν λόγω αγορά, η ερευνώμενη δηλώνει ότι «... *τρέχουμε να το πάρουμε*», ενώ στην αντίθετη περίπτωση, η ίδια φανερώνει ότι «... *στεναχωριέμαι και τους το ζητάω χίλιες φορές*», αναφέρει η ίδια. Μάλιστα, η εν λόγω μαθήτρια τονίζει, μάλιστα, ότι οι διαφημίσεις ασκούν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς «... *όταν δε συμφωνούν για τις αγορές, υπάρχει ένταση, φωνές, βρισιές*», υποστηρίζει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί πιο λίγα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, αφού «... *μαζεύω λεφτά και πάω στο μαγαζί και το παίρνω μόνη μου ό, τι θέλω*», κατά τα λεγόμενά της.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε το σχετικό τετράδιο εργασιών δεν αναφέρεται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς «... *δεν έχουν κάτι για αυτά μέσα, δε μιλάμε για αυτά*» και συνεχίζει λέγοντας ότι προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η φιλόλογός της, εφόσον κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος δεν κάνει καμία νύξη για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις. Η συγκεκριμένη μαθήτρια, όμως, θα ήθελε η εν λόγω θεματική να περιληφθεί στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια στη βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι «... *θα μαθαίναμε για τις διαφημίσεις, πώς γίνονται, τι θέλουν και εμείς τι πρέπει να κάνουμε και τι πρέπει να σκεφτόμαστε*», όπως υπογραμμίζει η ίδια.

### 7.2.1.13 Προφίλ 13<sup>ο</sup>: Άννα

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Άννα είναι 13 χρονών, είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό, κατοικεί με την οικογένειά της στην Κυψέλη και κάνει ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών. Οι γονείς της βρίσκονται στην Ελλάδα 21 χρόνια, έκαστος είναι 39 χρονών, έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζονται ως υπάλληλοι σε μια μεταφορική εταιρεία.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, με τα οποία αγοράζει καλλυντικά και ρούχα από φυσικά καταστήματα. Τα εν λόγω χρήματα τα συγκεντρώνει τόσο από το χαρτζιλίκι, που της παρέχουν οι γονείς της όσο και από τα κάλαντα, που λέει με τις φίλες της τα Χριστούγεννα. Προτείνει στους γονείς της να προβούν σε αγορές συγκεκριμένων προϊόντων, καθώς απευθύνεται σε εκείνους, όταν «... θέλω ακριβά ρούχα ή κάτι για το δωμάτιο και το σχολείο», όπως αναφέρει η μαθήτρια, ενώ αυτοί με τη σειρά τους ακούνε, σχεδόν, πάντα τις προτάσεις της.

Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η συνεντευξιαζόμενη παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... βλέπω το *Survivor* και τον *Σασμό*, αφού τελειώσω τα μαθήματά μου, πριν κοιμηθώ, κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ». Εστιάζει την προσοχή της στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, τις βλέπει, συχνά, καθώς εμφανίζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη και παράλληλα με την παρακολούθησή τους προβαίνει και σε άλλες δραστηριότητες, εφόσον αναφέρει ότι «... ανταλλάσσω μηνύματα στο κινητό ή είμαι στο *facebook*». Θεωρεί, αφενός, ότι αυτό που καθιστά μια διαφήμιση ξεχωριστή για εκείνη είναι «... τα πράγματα που πουλάνε και οι ηθοποιοί που παίζουν σε αυτές» και, αφετέρου, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων είναι «... να μας κάνουν να αγοράζουμε προϊόντα» και, συνεπώς, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο εκτός από το «... να πουλάνε και να δείχνουν ό, τι καινούργιο υπάρχει». Ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), εφόσον ισχυρίζεται ότι «... μου μένουν και τα λέω αν ταιριάζει στην κατάσταση», αλλά όχι για τις διασημότητες που εμφανίζονται στις συγκεκριμένες διαφημίσεις. Ακόμη, η ερωτώμενη δηλώνει, αφενός, ότι έχει προβεί σε αγορές προϊόντων, όπως «... σοκολάτες και σαμπουάν για τα μαλλιά, καλλυντικά για περιποίηση παίρνω τις περισσότερες φορές», αφετέρου, ότι οι συνομήλικοί ασκούν επιρροή σε εκείνη αναφορικά με τη ζήτηση προϊόντων, εφόσον «... όταν μια φίλη μου μιλάει για κάτι και μου λέει ότι το πήρε και αξίζει, επηρεάζομαι», όπως φανερώνει η ερευνώμενη.

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της εν λόγω μαθήτριας λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι, καθώς εργάζονται σχεδόν όλη μέρα. Κατά συνέπεια, ούτε βρίσκονται κοντά στη μαθήτρια κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, ούτε βλέπουν τηλεόραση μαζί, αλλά ούτε και συζητούν για το τηλεοπτικό περιεχόμενο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εν λόγω γονείς δεν αποτελούν για το υποκείμενο της έρευνας πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Παρόλο αυτά, αυτοί επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες που βλέπει η ερωτώμενη τηλεόραση, διότι *«... πάντα μου λένε να μη βλέπω αργά, γιατί δε θα σηκώνομαι το πρωί για το σχολείο»*, χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για την ίδια, καθώς *«... αν δεν έχω κάνει κάποιες δουλειές στο σπίτι ή τα μαθήματά μου, δεν έχει ούτε τηλεόραση ούτε κινητό»*, όπως γνωστοποιεί η ερευνώμενη.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν η συνεντευξιαζόμενη ζητεί από τους γονείς της να της αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι ξεκινούν τις ερωτήσεις και, μάλιστα, *«... με ρωτάνε αν το χρειάζομαι και πότε το θέλω, για να δουν αν θα έχουν πληρωθεί μέχρι τότε»*, όπως διευκρινίζει η ίδια. Αν οι εν λόγω γονείς δεχθούν να προβούν στη συγκεκριμένη αγορά, η ίδια φανερώνει ότι *«... περιμένω να φτάσει η ώρα να πάμε στο μαγαζί»*, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, το υποκείμενο της έρευνας δηλώνει ότι *«... τους το ζητάω πάλι, μέχρι να τους πείσω»*. Για αυτόν τον λόγο, το υποκείμενο της έρευνας θεωρεί ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και συνεχίζει λέγοντας ότι *«... βλέπεις πράγματα και τα θέλεις και αν δεν υπάρχουν λεφτά, δημιουργούνται προβλήματα ανάμεσα στα αδέρφια και στους γονείς»*. Μάλιστα, η ίδια, καθώς μεγαλώνει, ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, διότι αποκαλύπτει ότι *«... έχω και εγώ τώρα δικά μου λεφτά και αγοράζω ό, τι θέλω»*.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η ερευνώμενη ισχυρίζεται ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε και το σχετικό τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο Γυμνάσιο, αλλά ούτε και η φιλόλογός της κατά τη γλωσσική διδασκαλία της στη σχολική τάξη «... δεν αναφέρουν τίποτα απολύτως» για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα. Ωστόσο, η ερωτώμενη θεωρεί ότι η θεματική για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις χρήζει να περιληφθεί στα προαναφερθέντα γλωσσικά εγχειρίδια, διότι «... είναι καλό θέμα, θα μας βοηθούσε να μάθουμε πώς να αγοράζουμε και τι να κάνουμε, μη μας πιάνουν κορόιδα», όπως αναφέρει η μαθήτρια.

#### 7.2.1.14 Προφίλ 14<sup>ο</sup>: Ζωή

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Ζωή είναι 13 χρονών, είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου και γεννήθηκε στην Ελλάδα. Έχει δύο αδερφές, κατοικεί μαζί με την οικογένειά της στο Γαλάτσι, παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε ένα φροντιστήριο και γυμνάζεται μόνη της καθημερινά. Ο πατέρας της είναι 40 ετών, βρίσκεται στην Ελλάδα πάνω από 20 χρόνια, ενώ η μητέρα της είναι 39 ετών και είναι στην Ελλάδα περίπου 15 χρόνια. Και οι δύο έχουν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο στην Αλβανία και εργάζονται ως υπάλληλοι σε έναν φούρνο.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει δικά του χρήματα, εφόσον αναφέρει ότι «... όταν κάνω δουλειές στο σπίτι, ο μπαμπάς μου δίνει λεφτά, κάθε Σάββατο γίνεται αυτό» και συνεχίζει λέγοντας ότι με τα εν λόγω χρήματα «... παίρνω ρούχα και αν χρειάζομαι κάτι για το σχολείο, τετράδια και στυλό τις πιο πολλές φορές, γιατί τελειώνουν εύκολα» από φυσικά καταστήματα. Ζητεί από τους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα, όπως «... ρούχα και πράγματα για το σχολείο», ενώ εκείνοι με τη σειρά τους υλοποιούν τις επιθυμίες της.

Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η μαθήτρια παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη «... τα ριάλιτι που έχουν αθλήματα, σαν το *Survivor*» περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ, οπότε ξεκινάει και η εν λόγω τηλεοπτική εκπομπή. Επικεντρώνει την προσοχή της στις διαφημίσεις, όταν εμφανίζονται στην τηλεόραση, δεν τις βλέπει, όταν παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη και, παράλληλα με αυτές δύναται να κάνει και άλλες δραστηριότητες, εφόσον «... στέλνω μηνύματα στο *viber* και μιλάω με τους φίλους μου ή κουβεντιάζω με τις αδερφές μου», όπως ενημερώνει η ίδια. Η ερωτώμενη θεωρεί ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μια διαφήμιση ενδιαφέρουσα είναι «... αν έχει σχέση με τη γυμναστική και αν παρουσιάζει γυμνασμένους ανθρώπους». Σε ό, τι αφορά τον στόχο των διαφημιστικών μηνυμάτων, το υποκείμενο της έρευνας υπογραμμίζει ότι «... οι διαφημίσεις θέλουν να πουλάνε» και, συνεπώς, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο, εφόσον το μόνο που επιδιώκουν είναι «... να δείχνουν πράγματα και να τα πουλάνε». Μάλιστα, η ερευνώμενη φανερώνει ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες που προβάλλονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, έχει αγοράσει πολλές φορές προϊόντα, τα οποία είδε στις διαφημίσεις και πιστεύει ότι οι συνομήλικοι επηρεάζουν τη ζήτησή της για συγκεκριμένα προϊόντα, διότι «... με επηρεάζουν γιατί μας αρέσει να έχουμε τα ίδια πράγματα, αν αξίζουν και είναι καλά», όπως ενημερώνει η συνεντευξιαζόμενη.

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας όχι μόνο απουσιάζουν πολλές φορές από το σπίτι λόγω της εργασίας τους, αλλά και δεν παρίστανται κοντά στη μαθήτρια κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση. Μάλιστα, βλέπουν σπάνια οικογενειακώς τηλεοπτικά προγράμματα και δη «... το *Survivor*, γιατί αρέσει σε όλους μας», κατά τα αναφερόμενα του υποκειμένου της έρευνας, αλλά δεν προβαίνουν σε συζητήσεις για το περιεχόμενο της τηλεόρασης. Επίσης, οι εν λόγω γονείς δε συνιστούν πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν για τη μαθήτρια, διότι «... αυτοί βλέπουν κάποιες σειρές που εμένα δε μου αρέσουν», όπως αναφέρει η ερευνώμενη. Παρόλο αυτά, εκείνοι επιβλέπουν και

περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων που παρακολουθεί η ερωτώμενη και αξιοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως μέσο αμοιβής ή τιμωρίας για την ίδια, αφού «... αν δεν έχουμε διαβάσει και εγώ και οι αδερφές μου ή αν δεν έχουμε μαζέψει το σπίτι, δε βλέπουμε τηλεόραση. Ακόμη, δε βλέπουμε τηλεόραση πολύ αργά, μέχρι τις έντεκα ή τις έντεκα και μισή το πολύ», όπως γνωστοποιεί η συνεντευξιαζόμενη.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν η εν λόγω μαθήτρια ζητεί από τους γονείς της να της αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι «... με ρωτάνε αν είναι για το γυμναστήριο ή το σχολείο και αν το χρειάζομαι, πού το πουλάνε και πόσο κάνει», όπως αναφέρει η ερωτώμενη. Στην περίπτωση που οι γονείς συμφωνήσουν να προβούν στην εν λόγω αγορά, τότε η μαθήτρια υποστηρίζει ότι «... πάω να το πάρω και το λέω στις φίλες μου», ενώ, αν διαφωνήσουν, η ίδια δηλώνει ότι «... στεναχωριέμαι, μπορεί και να κλάψω, αν το θέλω πολύ». Μάλιστα, η συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει, μεν, ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις μπορούν να ασκήσουν επιρροή ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι «... αν θέλουν όλοι κάτι και δεν μπορούν οι γονείς να το πάρουν, είναι κάπως η ατμόσφαιρα. Εμείς είμαστε τρία κορίτσια και θέλουμε πάντα άλλα πράγματα η καθεμία, οπότε καταλαβαίνετε τι γίνεται στο σπίτι», ισχυρίζεται, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, εφόσον φανερώνει ότι «... όταν έχω λεφτά, από αυτά που μαζεύω κάθε Σάββατο, προσπαθώ να πάρω αυτό που θέλω».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Το υποκείμενο της έρευνας υπογραμμίζει, μεν, ότι δεν υφίστανται αναφορές στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στο περιεχόμενο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου και του συναφούς τετραδίου εργασιών, που διδάσκεται στο Γυμνάσιο, αναφέρει, δε, ότι ούτε η φιλόλογός της αξιοποιεί τη θεματική των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο



πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η συγκεκριμένη μαθήτρια, όμως, τονίζει ότι θα επιθυμούσε την ύπαρξη αναφορών σχετικών με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια, διότι αναφέρει ότι «... θα μπορούσαμε να μάθουμε πολλά πράγματα, δηλαδή τι να κάνουμε και τι να προσέχουμε, όταν βλέπουμε μια διαφήμιση, γιατί τώρα και εμείς τα παιδιά έχουμε λεφτά και αγοράζουμε».

#### 7.2.1.15 Προφίλ 15<sup>ο</sup>: Αθηνά

##### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Αθηνά είναι 14 χρονών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο αδερφές και κατοικεί μαζί με την οικογένειά της στα Πατήσια. Σε ό, τι αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητές της, παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε ένα φροντιστήριο και προπονείται στον στίβο τρεις φορές την εβδομάδα. Η μητέρα της είναι 37 ετών, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζεται ως καθαρίστρια σε μία εταιρεία, ενώ ο πατέρας της είναι 38 ετών, έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και εργάζεται ως οικοδόμος. Και οι δύο γονείς βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 20 χρόνια.

##### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία τα λαμβάνει ως χαρτζιλίκι από τους γονείς του μια φορά την εβδομάδα και με τα οποία αγοράζει από φυσικά καταστήματα ρούχα και διακοσμητικά αντικείμενα για το δωμάτιό του. Σε περίπτωση που η μαθήτρια δεν έχει χρήματα, ζητάει από τους γονείς της να αγοράσουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη «... αθλητικά παπούτσια και ρούχα που είναι πολύ ακριβά και δε με φτάνουν με τα λεφτά μου να τα πάρω», όπως ενημερώνει η ίδια, ενώ εκείνοι με τη σειρά τους πραγματοποιούν όχι πάντα, αλλά τις περισσότερες φορές τις εν λόγω αγορές.

Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η εν λόγω μαθήτρια παρακολουθεί τα προγράμματα στην τηλεόραση και, μάλιστα, σειρές και τηλεπαιχνίδια «... δύο με τρεις ώρες το πολύ γιατί έχω πιο πολύ διάβασμα» και συνεχίζει λέγοντας «... κατά τις εννιά με δέκα περίπου, όταν τελειώσω τα μαθήματα», όπως αναφέρει η ίδια. Δε βλέπει πάντα τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, αλλά μόνο όσα από αυτά της αρέσουν και, συνεπώς, είτε δεν επικεντρώνει την προσοχή της στις διαφημίσεις, καθώς παρουσιάζονται στην τηλεόραση κατά συρροή η μία μετά την άλλη είτε προβαίνει και σε άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, εφόσον συνηθίζει να τρώει ή να καθαρίζει το δωμάτιό της. Η ίδια πιστεύει ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή είναι «... οι χώροι που δείχνουν, οι άνθρωποι και τα πράγματα που πουλάνε». Αναφορικά με τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημίσεων, η ερωτώμενη υποστηρίζει ότι αυτές επιδιώκουν την πώληση προϊόντων και, για αυτόν τον λόγο, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από αυτό. Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, το υποκείμενο της έρευνας δηλώνει ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα) των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, ειδικά, «... αν είναι ωραία φτιαγμένα και αν είναι πετυχημένα», αλλά όχι για τις διασημότητες που παρουσιάζονται σε αυτές. Επίσης, η ίδια υποστηρίζει τόσο ότι έχει προβεί σε αγορές προϊόντων που είδε στις διαφημίσεις όσο και ότι οι συνομήλικόί της επηρεάζουν τη ζήτησή της για συγκεκριμένα προϊόντα και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... όταν μιλάνε για κάτι που το έχουν πάρει και είναι καλό, το παίρνω και εγώ».

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας εργάζονται πολλές ώρες ημερησίως και, συνεχώς, απουσιάζουν από το σπίτι. Δε βρίσκονται κοντά στην εν λόγω μαθήτρια κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και, σπάνια, παρακολουθούν μαζί κάποια τηλεοπτικά προγράμματα, όπως ριάλιτι και ταινίες. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης οικογένειας, αφενός, δεν πραγματοποιούν συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων και, αφετέρου, η συνεντευξιαζόμενη δε μιμείται τους γονείς της ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Παρόλο αυτά, οι συγκεκριμένοι γονείς περιορίζουν, μεν, τις

ώρες που παρακολουθεί τηλεόραση η ερωτώμενη και σε σχέση με αυτό η ίδια ισχυρίζεται ότι «... μου λένε και σε μένα και στις αδερφές μου να μη βλέπουμε πολύ τηλεόραση και μέχρι αργά, γιατί το πρωί ξυπνάμε μόνες μας και μια φορά δεν ακούσαμε το ξυπνητήρι, γιατί βλέπαμε αργά τηλεόραση» αξιοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για την εν λόγω μαθήτριά, καθώς η ίδια υποστηρίζει ότι «... αν δεν έχω κάνει κάποιες δουλειές του σπιτιού ή τα μαθήματά μου, δεν επιτρέπουν ούτε σε μένα ούτε στις αδερφές μου να δούμε τηλεόραση».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Στην περίπτωση που η συνεντευξιαζόμενη απευθυνθεί στους γονείς της για να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι αρχίζουν τις ερωτήσεις και εστιάζουν την προσοχή τους «... γιατί το θέλω και πού θα το χρησιμοποιήσω», όπως λέει η μαθήτριά. Αν οι γονείς δεχθούν να πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη αγορά, η ερευνώμενη χαίρεται υπερβολικά, ενώ αν αυτοί αρνηθούν, εκείνη αισθάνεται θλίψη και επιδιώκει να τους αλλάξει γνώμη. Άλλωστε, για αυτόν τον λόγο, η ίδια πιστεύει ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις δύνανται να ασκήσουν μεγάλη επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, εφόσον «... τσακωνόμαστε μερικές φορές με τους γονείς, όταν δεν έχουν λεφτά και θέλω πράγματα και εγώ και οι αδερφές μου», όπως διατυπώνει η ερωτώμενη. Μάλιστα, το υποκείμενο της έρευνας, φανερώνει ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της και αυτό το επιτυγχάνει, καθώς «... τις περισσότερες φορές κάνω οικονομίες, μαζεύω λεφτά και αγοράζω μόνη μου ό, τι θέλω».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η εν λόγω μαθήτριά δηλώνει ότι «... δε διδάσκομαι τίποτα στο σχολείο για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση», διότι όχι μόνο το περιεχόμενο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου και του σχετικού τετραδίου εργασιών δεν περιλαμβάνει αναφορές για τη συγκεκριμένη θεματική, αλλά ούτε και η φιλόλογός της δε χρησιμοποιεί τις

τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, η ερευνώμενη τονίζει ότι θα επιθυμούσε τα σχολικά γλωσσικά βιβλία να περιέχουν υλικό για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και συνεχίζει λέγοντας ότι «... αυτό το υλικό θα μας βοηθούσε, ώστε να μάθουμε να αγοράζουμε σωστά και να σκεφτόμαστε σωστά».

#### 7.2.1.16 Προφίλ 16<sup>ο</sup>: Αναστασία

##### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Αναστασία είναι 13 χρονών, είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου, έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, έχει έναν αδερφό και διαμένει μαζί με την οικογένειά της στα Πατήσια. Σε ό, τι αφορά της εξωσχολικές δραστηριότητές της, πηγαίνει μπαλέτο και ενόργανη γυμναστική. Οι γονείς της, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 19 χρόνια, είναι έκαστος 38 ετών και έχουν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο. Η μητέρα της εργάζεται ως υπάλληλος σε ένα σούπερ μάρκετ, ενώ ο πατέρας της δουλεύει ως ελαιοχρωματιστής στην οικοδομή.

##### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία του παρέχουν ως χαρτζιλίκι κάθε Κυριακή οι γονείς του, και με τα οποία προβαίνει σε αγορές ρούχων και καλλυντικών από φυσικά καταστήματα. Προτείνει, μεν, στους γονείς της να της αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη «... ρούχα, μπλούζες και παπούτσια...και, γενικά, ό, τι είναι ακριβό και δεν μπορώ να το πάρω μόνη μου», όπως αναφέρει η ίδια, εκείνοι, δε, τις περισσότερες φορές ακούνε τις προτάσεις της για τις εν λόγω αγορές.

##### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η ερευνώμενη παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα «... σειρές βλέπω, μου αρέσει ο Ήλιος και οι Άγριες Μέλισσες», όπως αναφέρει η ίδια, περίπου δύο ώρες, καθημερινά, κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ, πριν κοιμηθεί. Εστιάζει κάποιες φορές την προσοχή της στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, αλλά δεν τις

βλέπει, καθώς εμφανίζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, ενώ δύναται να κάνει παράλληλα κι άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, εφόσον «... χαζεύω κάτι το κινητό ή να μιλάω με τις φίλες μου με μηνύματα», όπως γνωστοποιεί η μαθήτρια. Η ίδια ισχυρίζεται ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον της είναι «... η μουσική επένδυσή της». Σχετικά με τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, η ερωτώμενη αναφέρει ότι στόχος τους είναι «... να πουλάνε πράγματα... να δείξουν και να πουλήσουν» και, συνεπώς, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο εκτός από αυτό. Μάλιστα, το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται ότι ενδιαφέρεται πάρα πολύ για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες, που εμφανίζονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, έχει αγοράσει αρκετά προϊόντα που είδες στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και δη «... τρόφιμα και καλλυντικά» και πιστεύει ότι οι συνομήλικοι ασκούν επιρροή σε εκείνη αναφορικά με τη ζήτηση διαφημιστικών προϊόντων, καθώς «... επηρεάζομαι από τις φίλες μου, αν έχουν κάτι καλό και μου αρέσει», όπως υποστηρίζει η ίδια.

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της συνεντευξιαζόμενης απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι εξαιτίας της δουλειάς τους, δεν παρευρίσκονται κοντά στη μαθήτρια, όταν παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν ελάχιστες φορές όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δη «... σειρές βλέπουμε, τον Ήλιο και τις Άγριες Μέλισσες», όπως υποστηρίζει η ίδια. Στο πλαίσιο της εν λόγω οικογένειας, αφενός, δεν υφίστανται συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και, αφετέρου, η μαθήτρια δε μιμείται τους γονείς της ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, καθώς «... δε γνωρίζω τι πραγματικά τους αρέσει να βλέπουν στην τηλεόραση», όπως τονίζει η ίδια. Οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τόσο τις ώρες όσο και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που βλέπει η ερωτώμενη, εφόσον κατά τα λεγόμενα της ίδιας «... πολλές φορές, συνέχεια το κάνουν αυτό», χρησιμοποιούν, δε, την τηλεόραση ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνη, και για αυτό η ερευνώμενη αναφέρει «... θέλω και εγώ να είμαι εντάξει σε όλα, για να μη χάσω τις σειρές μου».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν η το υποκείμενο της έρευνας ζητεί από τους γονείς του να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι επικεντρώνουν την προσοχή τους όχι μόνο στην τιμή του προϊόντος, αλλά και στην αναγκαιότητα και τη χρηστικότητα του για εκείνη. Σχετικά με αυτό, το υποκείμενο της έρευνας υποστηρίζει ότι «... μου λένε αν πραγματικά το χρειάζομαι, πού θα το χρησιμοποιήσω και πόσο κάνει, για να δουν αν είναι φτηνό ή ακριβό». Αν οι εν λόγω γονείς συναινέσουν για τη συγκεκριμένη αγορά, η ίδια δηλώνει ότι «... χαίρομαι υπερβολικά», ενώ, αν δε συμφωνήσουν, λέει ότι «... στεναχωριέμαι πολύ και τους το λέω πάλι, μήπως και τους πείσω». Εξάλλου, για αυτόν τον λόγο, η ίδια υποστηρίζει ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις ασκούν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, ειδικότερα, «... όταν δεν έχουμε τις ίδιες γνώμες για τις αγορές», όπως αναφέρει η συνεντευξιαζόμενη. Μάλιστα, η ερωτώμενη υποστηρίζει ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, καθώς «... πιστεύω ότι δεν τους έχω ανάγκη, γιατί έχω και δικά μου λεφτά και πάω και μόνη μου και ψωνίζω», όπως αναφέρει η ίδια.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η εν λόγω μαθήτρια ισχυρίζεται ότι το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο και το συναφές τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο Γυμνάσιο, δεν περιέχουν ούτε αναφορές ούτε υλικό σχετικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα. Σχετικά με τη φιλόλογό της, η συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει ότι ούτε εκείνη αξιοποιεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και συνεχίζει λέγοντας ότι «... η φιλόλογός μας είναι πάρα καλή, μας λέει πάρα πολλά. Μια φορά μας ρώτησε αν μας άρεσε μια διαφήμιση στην τηλεόραση, αλλά δεν έχουμε μιλήσει για αυτό το θέμα άλλη φορά». Ωστόσο, το υποκείμενο της έρευνας θα επιθυμούσε να περιληφθεί η εν λόγω θεματική στο σύνολο των σχολικών γλωσσικών βιβλίων στη βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι τονίζει ότι «... αν κάνουμε κάτι στο σχολείο για αυτό, θα μάθουμε αρκετά πράγματα...ό τι και να δεις στην τηλεόραση, θα μπουν ανάμεσα και διαφημίσεις και τώρα βλέπουμε πολλές διαφημίσεις παντού».

### 7.2.1.17 Προφίλ 17<sup>ο</sup>: Σοφία

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Σοφία είναι 14 χρονών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο αδέρφια, κατοικεί μαζί με την οικογένειά της στα Πατήσια και πηγαίνει καθημερινά γυμναστήριο. Σε ό, τι αφορά τους γονείς της, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 18 χρόνια, ο πατέρας της είναι 40 ετών, έχει τελειώσει το Δημοτικό και δουλεύει στην οικοδομή, ενώ η μητέρα της είναι 38 ετών, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζεται ως πωλήτρια σε ένα κατάστημα ρούχων.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Η εν λόγω μαθήτρια διαθέτει τα δικά της χρήματα, τα οποία τα συγκεντρώνει τόσο από το χαρτζιλίκι που της δίνουν οι γονείς της όσο και από τα κάλαντα, που λείει μαζί με τις φίλες της τα Χριστούγεννα, και με τα οποία αγοράζει ρούχα από φυσικά καταστήματα. Προτείνει στους γονείς της να προβούν σε συγκεκριμένες αγορές προϊόντων και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... τους λέω να αγοράσουν πράγματα, αν θέλω κάτι και δεν έχω λεφτά...ρούχα, παπούτσια, κάποια τρόφιμα, όπως γλυκά, και πράγματα για το σχολείο», ενώ εκείνοι με τη σειρά τους εισακούν τις προτάσεις της και αγοράζουν τα προϊόντα.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η ερευνώμενη παρακολουθεί προγράμματα στην τηλεόραση, διότι, όπως αναφέρει, «... έχω αγαπημένες σειρές και τηλεπαιχνίδια», τα οποία τα παρακολουθεί τρεις ώρες ημερησίως κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Εστιάζει την προσοχή της στις διαφημίσεις, διότι «... τις βλέπω γιατί μπαίνουν ανάμεσα σε αυτά που παρακολουθώ», δεν τις παρακολουθεί, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη στην τηλεόραση και προβαίνει και σε άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, εφόσον «... είμαι στο facebook», όπως αναφέρει η ίδια. Η συνεντευξιζόμενη πιστεύει ότι αυτό που δύναται να κάνει μια τηλεοπτική διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε

να κεντρίσει το ενδιαφέρον της είναι «... τα τοπία που δείχνουν και τα πράγματα που πουλάνε». Αναφορικά με τον στόχο των διαφημιστικών μηνυμάτων, η ερωτώμενη ισχυρίζεται ότι «... θέλουν να πουλήσουν πράγματα» και για αυτό τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο εκτός από αυτό. Συνάμα, το υποκείμενο της έρευνας δείχνει ενδιαφέρον για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες που εμφανίζονται στα εν λόγω μηνύματα, έχει αγοράσει, πολλές φορές, αντικείμενα που είδε στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και δη είδη ρουχισμού και τρόφιμα και θεωρεί ότι οι συνομήλικοι την επηρεάζουν αναφορικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων και σχετικά με αυτό υπογραμμίζει «... επηρεάζομαι πολύ δυστυχώς...αν τα κορίτσια έχουν κάτι καλό, το παίρνω και εγώ».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας απουσιάζουν λόγω εργασίας πολλές ώρες από το σπίτι όλη την εβδομάδα. Κατά συνέπεια, δε βρίσκονται κοντά στην ερωτώμενη κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και σπάνια παρακολουθούν όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, αστυνομικές σειρές. Στο πλαίσιο της εν λόγω οικογένειας, δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και η μαθήτρια δε θεωρεί τους γονείς της πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Παρόλο αυτά, οι γονείς της συνεντευξιαζόμενης όχι μόνο επιβλέπουν και περιορίζουν τόσο τις ώρες όσο και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η ερευνώμενη, αλλά και αξιοποιούν την τηλεόραση ως αμοιβή ή τιμωρία για τη μαθήτρια και αναφορικά με αυτό η ίδια υποστηρίζει ότι «... πρώτα με ρωτάνε αν τελείωσα το διάβασμα...αν έχω κάνει τις δουλειές μου, δε δημιουργείται πρόβλημα, αλλιώς μου κλείνουν την τηλεόραση».

#### Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν το υποκείμενο της έρευνας ζητεί από τους γονείς του να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι ξεκινούν τις ερωτήσεις, εφόσον «... με ρωτάνε αν το χρειάζομαι και αν είναι κάτι για το σχολείο μέχρι τότε πρέπει να το πάρω», όπως



ενημερώνει η ίδια. Αν οι εν λόγω γονείς δεχθούν να πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη αγορά, η ερευνώμενη νιώθει χαρά και υπογραμμίζει ότι «... νιώθω όλη την ευτυχία του κόσμου», αλλά αν αυτοί αρνηθούν, τότε η μαθήτρια αναφέρει ότι «... στεναχωριέμαι, αλλά εντάξει, τι να κάνουμε, δεν μπορώ να κάνω και κάτι άλλο». Μάλιστα, η ίδια φανερώνει ότι μέσα στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο η επιρροή των τηλεοπτικών διαφημίσεων στις σχέσεις των μελών της οικογένειας είναι αναπόφευκτη, διότι «... δημιουργούνται φωνές, όταν θέλω κάτι και δε θέλουν οι γονείς να το αγοράσουν», υποστηρίζει, δε, ότι, καθώς μεγαλώνει ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της και συνεχίζει λέγοντας ότι «... μπορώ με κάποια χρήματα που μαζεύω να πάρω κάτι που θέλω, αρκεί να μην είναι πολύ ακριβό».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα του Γυμνασίου:

Η ερωτώμενη ισχυρίζεται ότι απουσιάζει η θεματική σχετικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στο περιεχόμενο τόσο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου όσο και του συναφούς τετραδίου εργασιών στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Επίσης, η ερευνώμενη φανερώνει ότι ούτε η φιλόλογός της αξιοποιεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και σχετικά με αυτό η μαθήτρια υποστηρίζει ότι «... δε θυμάμαι να έχει χρησιμοποιήσει ποτέ τηλεοπτικές διαφημίσεις...αν έχει συμβεί, θα είναι μόνο μία φορά». Ωστόσο, η ίδια υποστηρίζει ότι θα ήταν επιθυμητό να συμπεριληφθεί υλικό αναφορικά με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις στο γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό στη βαθμίδα του Γυμνασίου, εφόσον «... θα ήταν χρήσιμο, γιατί θα μαθαίναμε τι να προσέχουμε, πολλά θα μαθαίναμε».

**7.2.1.18 Προφίλ 18<sup>ο</sup>: Κατερίνα**

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Κατερίνα είναι 13 χρονών, είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο αδερφούς, κατοικεί μαζί με όλη την οικογένειά της στα Πατήσια και παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών τρεις φορές την εβδομάδα. Ο

πατέρας της είναι 39 ετών, βρίσκεται στην Ελλάδα περίπου 19 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα της είναι 35 ετών, είναι στην Ελλάδα περίπου 15 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και εργάζεται ως υπάλληλος σε ένα κρεοπωλείο.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει, μεν, δικά του χρήματα, εφόσον τα συγκεντρώνει ως χαρτζιλίκι από τους γονείς του και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... έχω δικά μου λεφτά, όταν μου δίνουν οι γονείς μου. Μου δίνουν ένα ποσό κάθε Κυριακή και κάποια από αυτά τα μαζεύω και άλλα τα ξοδεύω», αγοράζει, δε, με τα εν λόγω χρήματα ρούχα και πράγματα για το σχολείο από φυσικά καταστήματα. Προτείνει, αφενός, στους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα, ειδικά, «... αν είναι κάτι που το θέλω και είναι ακριβό... ρούχα και παπούτσια και πράγματα για το σχολείο, για τα καλλιτεχνικά κυρίως» και, αφετέρου, εκείνοι πραγματοποιούν τις εν λόγω αγορές, για να ευχαριστήσουν τη μαθήτρια.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η ερευνώμενη βλέπει τηλεοπτικά προγράμματα, όπως καθημερινές σειρές και τηλεπαιχνίδια, δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Δεν επικεντρώνει την προσοχή της σε όλες ανεξαιρέτως τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, αλλά σε κάποιες από αυτές, ενώ παράλληλα με την παρακολούθησή τους δηλώνει ότι «... τρώω ή μιλάω με τα αδέρφια μου». Η εν λόγω μαθήτρια ισχυρίζεται, μεν, ότι δε βλέπει τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, διότι «... με κουράζουν», κατά τα λεγόμενά της, θεωρεί, δε, ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον της είναι «... τα πράγματα που πουλάνε, αν απευθύνονται σε νέους, και η μουσική μου αρέσει». Αναφορικά με τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, η συνεντευξιζόμενη ισχυρίζεται ότι «... οι διαφημίσεις θέλουν να βγάλουν χρήματα και να μας κάνουν να ψωνίζουμε» και, για αυτόν τον λόγο, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από το να πωλούν προϊόντα. Το υποκείμενο της έρευνας δείχνει ενδιαφέρον για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις

διασημότητες, οι οποίες εμφανίζονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, έχει προβεί σε αγορές ρούχων, τα οποία είδε σε αυτές και φανερώνει ότι οι συνομήλικοι ασκούν επιρροή σε εκείνη αναφορικά με τη ζήτηση προϊόντων και σχετικά με αυτό η ίδια φανερώνει ότι «... επηρεάζομαι...όταν μου λένε καλά λόγια για κάτι, θέλω να το έχω και εγώ»

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της συγκεκριμένης μαθήτριας λείπουν πολλές ώρες από την οικία τους λόγω της δουλειάς τους και δε βρίσκονται κοντά στο υποκείμενο της έρευνας κατά τη διάρκεια που αυτό παρακολουθεί τηλεόραση. Η εν λόγω οικογένεια βλέπει κάποιες φορές, αλλά όχι πάντα τηλεοπτικά προγράμματα και σχετικά με αυτό η μαθήτρια υποστηρίζει ότι «... σειρές και τηλεπαιχνίδια βλέπουμε, αυτά που αρέσουν σε μένα και στους αδερφούς μου», αλλά δεν προβαίνουν σε συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων. Μάλιστα, η ερευνώμενη δε θεωρεί τους γονείς της πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν και συνεχίζει λέγοντας ότι «... ο καθένας μέσα στην οικογένεια έχει τις δικές του προτιμήσεις και βλέπει ό, τι θέλει και του αρέσει». Ωστόσο, οι γονείς της ερωτώμενης επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η εν λόγω μαθήτρια, χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της, και για αυτόν τον λόγο, η συνεντευξιαζόμενη επισημαίνει ότι «... στο σπίτι είναι κανόνας...πρέπει πρώτα να διαβάσω και μετά να καθίσω στον καναπέ για να δω στην τηλεόραση ό, τι θέλω».

#### Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν η ερευνώμενη ζητεί από τους γονείς της να πραγματοποιήσουν την αγορά ενός διαφημιστικού προϊόντος, εκείνοι ξεκινούν πάντα τις ερωτήσεις αναφορικά τόσο με την τιμή του προϊόντος όσο και με τον τρόπο αξιοποίησής του από εκείνη και σε σχέση με αυτό η ίδια αναφέρει ότι «... με ρωτάνε πόσο κάνει και αν το θέλω μόνο εγώ ή και τα αδέρφια μου, αν θα το χρησιμοποιήσουμε όλοι ή αν είναι

*μόνο για μένα». Στην περίπτωση που οι γονείς δεχθούν να αγοράσουν το διαφημιζόμενο προϊόν, η ερωτώμενη ισχυρίζεται ότι «... νιώθω πολύ όμορφα και θέλω πολύ να πάω να το πάρω» ενώ, στην περίπτωση που αυτοί αρνηθούν, η συνεντευξιαζόμενη φανερώνει ότι «... λυπάμαι...στεναχωριέμαι». Μάλιστα, η εν λόγω μαθήτρια υποστηρίζει, μάλιστα, ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και σχετικά με αυτό δηλώνει ότι «... αν ο καθένας μας θέλει διαφορετικά πράγματα, προσπαθεί να πείσει ποιος το έχει ανάγκη, για να του το πάρουν οι γονείς. Όταν κάποιος δεν παίρνει αυτό που θέλει, σίγουρα θα αντιδράσει άσχημα και θα τσαντιστεί», αποκαλύπτει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, καθώς «... μαζεύω τα λεφτά μου, αγοράζω τα πράγματα που θέλω μόνη μου και είμαι ανεξάρτητη...εξάλλου αυτό μου λένε και οι γονείς μου να κάνω, να μαζεύω λεφτά και να παίρνω ό, τι θέλω», όπως γνωστοποιεί η μαθήτρια.*

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα του Γυμνασίου:

Η συνεντευξιαζόμενη αναφέρει ότι το σχολικό γλωσσικό βιβλίο, καθώς και το συνοδευτικό τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκονται στο Γυμνάσιο, δεν περιλαμβάνουν τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές. Συνάμα, προσθέτει ότι ούτε η φιλόλογός της χρησιμοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική αίθουσα και σε σχέση με αυτό υπογραμμίζει ότι «... δε μας έχει πει κάτι για αυτό το θέμα...μια μέρα μόνο είπαμε αν μας άρεσε μία διαφήμιση που έπαιζε στην τηλεόραση, αλλά μόνο αυτό κάναμε». Παρόλο αυτά, το υποκείμενο της έρευνας συναινεί με την ύπαρξη της εν λόγω θεματικής ενότητας στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι ισχυρίζεται ότι «... όπως κάνουμε τόσα πράγματα στο σχολείο, θα μαθαίναμε και για τις διαφημίσεις».

### 7.2.1.19 Προφίλ 19<sup>ο</sup>: Δανάη

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Δανάη είναι 14 χρονών, είμαι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου και γεννήθηκε στην Ελλάδα. Έχει μια αδερφή, κατοικεί μαζί με την οικογένεια της στην Κυψέλη και παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε ένα φροντιστήριο. Σε ό, τι αφορά τους γονείς της, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 18 χρόνια και έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο στην Αλβανία, ο πατέρας της είναι 40 ετών και εργάζεται ως υπάλληλος σε ένα σούπερ μάρκετ, ενώ η μητέρα της είναι 38 ετών και δουλεύει ως πωλήτρια σε ένα κατάστημα ηλεκτρικών ειδών.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία λαμβάνει ως χαρτζιλίκι μηνιαίως από τους γονείς της και με τα οποία αγοράζει καλλυντικά και μπλούζες από φυσικά καταστήματα. Όταν η ίδια δε διαθέτει χρήματα, προτείνει στους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη είδη ρουχισμού και διακοσμητικά για το δωμάτιο της, ενώ εκείνοι πραγματοποιούν, συνήθως, τις εν λόγω αγορές «... όταν έχουν πληρωθεί και έχουν χρήματα», όπως υπογραμμίζει η μαθήτρια.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η ερωτώμενη παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, «... σειρές, τον Σασμό, την Γη της Ελιάς, και μου αρέσει και το *Survivor*» περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις εννέα και μισή το βράδυ, πριν κοιμηθεί. Εστιάζει την προσοχή της στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, διότι της αρέσουν πολύ, δεν τις βλέπει, ενώ εμφανίζονται κατά σειρά η μία μετά την άλλη και, παράλληλα με την παρακολούθησή τους προβαίνει και σε άλλες ενέργειες, καθώς «... μπορεί να τρώω ή να γράφω μηνύματα στο κινητό», όπως υποστηρίζει η ίδια. Θεωρεί ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μια τηλεοπτική διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να την διαφοροποιήσει από τις υπόλοιπες, είναι «... οι άνθρωποι που τις παρουσιάζουν και οι ατάκες που περιέχουν». Αναφορικά με τον στόχο των εν λόγω μηνυμάτων, η

ερευνώμενη υποστηρίζει, αφενός, ότι «... οι διαφημίσεις θέλουν να πουλήσουν» και, αφετέρου, ότι τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από αυτό. Της αρέσουν τα σλόγκανς (συνθήματα), τα οποία αξιοποιούνται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς «... πολύ συχνά τα χρησιμοποιούμε με τις φίλες μου», όπως ισχυρίζεται η μαθήτρια, έχει αγοράσει προϊόντα και δη φαγώσιμα και ρούχα που είδε στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και επισημαίνει ότι οι συνομήλικοι την επηρεάζουν σχετικά με τη ζήτηση και αγορά διαφημιστικών προϊόντων, διότι «... επηρεάζομαι εύκολα, θέλω και εγώ αν έχουν κάτι», όπως δηλώνει η ίδια.

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της συνεντευξιαζόμενης απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της δουλειάς τους, βρίσκονται μερικές φορές κοντά στην ερευνώμενη κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν, σπάνια, όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα, όπως το *Survivor* και τον Σασμό. Στο πλαίσιο της εν λόγω οικογένειας δεν υφίστανται συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο και το υποκείμενο της έρευνας δε θεωρεί τους γονείς του πρότυπο προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς περιορίζουν τις ώρες που παρακολουθεί τηλεόραση η μαθήτρια, εφόσον «... μου λένε να μην βλέπουμε μέχρι πολύ αργά», όπως ενημερώνει η ίδια, και αξιοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως μέσο αμοιβής ή τιμωρίας για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της, διότι «... αν δεν τους αρέσει η συμπεριφορά μου, την πληρώνω με την τηλεόραση και το κινητό. Αλλά αυτό δε γίνεται συχνά, γιατί προσπαθώ να είμαι σωστή», κατά τα αναφερόμενα της μαθήτριας.

#### Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Στην περίπτωση που η ερωτώμενη απευθυνθεί στους γονείς της, προκειμένου να της αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν «... πάντα με ρωτάνε πού το πουλάνε», όπως ενημερώνει η ίδια. Αν οι εν λόγω γονείς συμφωνήσουν να προβούν στη συγκεκριμένη αγορά, η μαθήτρια αισθάνεται χαρούμενη, ενώ, στην αντίθετη περίπτωση, η ερευνώμενη φανερώνει ότι «... το ζητάω πάλι, μήπως και τα

καταφέρω». Η ίδια τονίζει, μιν, ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις ασκούν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι «... *μαλώνουμε με τους γονείς μου, όταν αρνούνται να μου πάρουν κάτι*», σύμφωνα με τα λεγόμενά της, ισχυρίζεται, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί πιο λίγα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της και συνεχίζει λέγοντας ότι «... *τα παίρνω μόνη μου πια, γιατί προσπαθώ να μαζεύω τα λεφτά που μου δίνουν, για να παίρνω αυτά που θέλω*».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα του Γυμνασίου:

Η συγκεκριμένη μαθήτρια γνωστοποιεί τόσο ότι δεν περιέχονται αναφορές για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στο σχολικό γλωσσικό βιβλίο και το συναφές τετράδιο εργασιών, που διδάσκεται στο σχολείο, όσο και ότι η φιλόλογός της δεν έχει διδάξει κάτι σχετικό με το εν λόγω θέμα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη. Ωστόσο, το υποκείμενο της έρευνας θεωρεί ότι είναι επιθυμητή η ύπαρξη της θεματικής σχετικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια στη βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι «... *θα ήταν ενδιαφέρον...τις διαφημίσεις, τις βλέπουμε συνέχεια και παντού, και η τηλεόραση είναι σε κάθε σπίτι. Θα μπορούσαμε να μάθουμε πράγματα για αυτά, πώς γίνονται οι διαφημίσεις, τι να αγοράζουμε, τι να μην αγοράζουμε, διάφορα πράγματα*», κατά τα λεγόμενα της ίδιας.

#### **7.2.1.20 Προφίλ 20<sup>ο</sup>: Ευτυχία**

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Ευτυχία είναι 13 χρονών, πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου και γεννήθηκε στην Ελλάδα. Έχει έναν αδερφό, κατοικεί μαζί με όλα τα μέλη της οικογένειάς της στο Γαλάτσι και γυμνάζεται δύο φορές την εβδομάδα σε ένα συνοικιακό γυμναστήριο. Ο πατέρας της είναι 40 χρονών, βρίσκεται στην Ελλάδα πάνω από 20 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και εργάζεται στη λαϊκή αγορά, ενώ η μητέρα της είναι 38 ετών, είναι στην Ελλάδα 18 έτη, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και δουλεύει ως υπάλληλος σε μια εταιρεία καθαριότητας κτιρίων.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει τόσο ως χαρτζιλίκι που της παρέχεται εβδομαδιαίως από τους γονείς της όσο και από τα κάλαντα, τα οποία λέει τα Χριστούγεννα με τον αδερφό της και με τα οποία προβαίνει σε αγορές ρούχων και καλλυντικών για την ίδια, καθώς και δώρων για τις φίλες της από φυσικά καταστήματα. Προτείνει στους γονείς της να πραγματοποιούν αγορές συγκεκριμένων προϊόντων και δη ρούχων και παπουτσιών, ενώ οι εν λόγω γονείς εισακούν, πάντα, τις προτάσεις της.

Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η συνεντευξιαζόμενη παρακολουθεί το Survinoi περίπου δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ, οπότε και προβάλλεται στην τηλεόραση το εν λόγω τηλεπαιχνίδι. Δεν εστιάζει πάντα την προσοχή της στις διαφημίσεις ούτε τις παρακολουθεί, ενώ εμφανίζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, αλλά προβαίνει και σε άλλες ενέργειες κατά την παρακολούθησή τους, καθώς «... μπορεί να τρώω, να σερφάρω στο ίντερνετ και να στέλνω κανένα μήνυμα στο viber ή στο facebook», όπως υποστηρίζει. Η συγκεκριμένη μαθήτρια ισχυρίζεται ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια τηλεοπτική διαφήμιση ενδιαφέρουσα, με αποτέλεσμα να προσελκύσει την προσοχή της, είναι «... τα προϊόντα...εξαρτάται τι πουλάει και αν έχει ωραία σκηνικά, τοπία και μουσική» κατά τα λεγόμενά της. Σχετικά με τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημίσεων, η ερευνώμενη αναφέρει ότι αυτές θέλουν να πουλήσουν και για αυτό δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο παρά μόνο «... να μας κάνουν να αγοράσουμε ό, τι δείχνουν». Η ερωτώμενη ενδιαφέρεται, μάλιστα, για τα σλόγκανς (συνθήματα), τα οποία εμφανίζονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... μου αρέσουν τα συνθήματα, τα λέμε με τα κορίτσια...αν αξίζουν, γιατί υπάρχουν και κάποια που δεν ακούγονται», έχει αγοράσει, δε, πολλές φορές προϊόντα που είδε στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και δη είδη ρουχισμού και τρόφιμα και πιστεύει ότι οι συνομήλικοί την επηρεάζουν αναφορικά με τη ζήτηση διαφημιστικών προϊόντων, εφόσον υπογραμμίζει ότι «... θέλουμε να έχουμε τα ίδια πράγματα και να μιλάμε για αυτά».



Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της δουλειάς τους. Συνεπώς, δεν είναι κοντά στη μαθήτρια κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, βλέπουν, μερικές, φορές, όλοι μαζί «... *το Survivor, γιατί αρέσει σε όλους μας*», όπως αναφέρει η Ευτυχία, αλλά δεν πραγματοποιούν συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο, εφόσον «... *μόνο βλέπουμε, δεν μιλάμε...γενικά δε σχολιάζουμε*», όπως λέει η ίδια. Μάλιστα, η ερευνώμενη υπογραμμίζει ότι δε μιμείται τους γονείς της ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, διότι «... *όχι μόνο δε βλέπουμε συχνά μαζί τηλεόραση, αλλά δεν ξέρω τι τους αρέσει, δεν ξέρω τι βλέπουν*». Παρόλο αυτά, οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν και περιορίζουν τόσο τις ώρες όσο και το περιεχόμενο της τηλεόρασης, που παρακολουθεί η εν λόγω μαθήτρια, εφόσον «... *έρχονται από πάνω μου και με και με ρωτούν τι βλέπω πάλι και πόση ώρα βλέπω*» και αξιοποιούν την τηλεόραση ως αμοιβή ή τιμωρία ανάλογα με τη συμπεριφορά της, διότι «... *αν δεν έχω διαβάσει ή μαλώσω με τον αδερφό μου, κλείνει η τηλεόραση*», κατά τα λεγόμενα της μαθήτριας.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν η συνεντευξιαζόμενη ζητεί από τους γονείς της να προβούν στην αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος, εκείνοι επικεντρώνονται στην τιμή του, εφόσον κατά τα λεγόμενα του υποκειμένου της έρευνας «... *πρώτα με ρωτάνε την τιμή του*». Στην περίπτωση που οι γονείς δεχτούν να αγοράσουν το εν λόγω διαφημιζόμενο προϊόν, η ερωτώμενη λέει ότι «... *χαίρομαι, αφάνταστα*» και συνεχίζει αναφέροντας ότι, αν δε δεχθούν, η ίδια στεναχωριέται πολύ. Μάλιστα, η συγκεκριμένη μαθήτρια πιστεύει, μεν, ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις ασκούν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι «... *οι γονείς μου αν δεν έχουν λεφτά και θέλω κάτι και εκείνοι δε μου το παίρνουν, εκνευριζόμαστε*», όπως φανερώνει, δηλώνει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, αφού «... *πολλές φορές αγοράζω και μόνη μου με τα λεφτά που έχω*», όπως φανερώνει η ίδια.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η εν λόγω μαθήτρια αναφέρει ότι δεν υπάρχουν αναφορές στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα ούτε στο σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε στο σχετικό τετράδιο εργασιών, που διδάσκεται στο Γυμνάσιο. Μάλιστα, ούτε η φιλόλογός της αξιοποιεί συχνά και συστηματικά τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη γλωσσική διδασκαλία στη σχολική τάξη, εφόσον «... *μία ή δύο φορές το πολύ είπαμε για την τηλεόραση και για τις διαφημίσεις εκεί*», όπως λέει η ίδια. Παρόλο αυτά, το υποκείμενο της έρευνας επιθυμεί να περιληφθεί η εν λόγω θεματική στο γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, διότι «... *θα ξέραμε πώς να αγοράζουμε και να μην επηρεαζόμαστε από άλλους*», σύμφωνα με τα λεγόμενά της.

#### **7.2.1.21 Προφίλ 21<sup>ο</sup>: Ολυμπία**

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Ολυμπία, η οποία είναι 13 χρονών, είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο αδερφές, κατοικεί μαζί με όλη την οικογένειά της στα Πατήσια και παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών δύο φορές την εβδομάδα. Ο πατέρας της είναι 38 ετών και έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο, ενώ η μητέρα της είναι 37 χρονών και έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο. Και οι δύο γονείς της βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 18 έτη και εργάζονται ως υπάλληλοι σε έναν φούρνο.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει τα δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει ως χαρτζιλίκι από τα χρήματα, τα οποία της δίνει ο πατέρας της κάθε Δευτέρα και με τα οποία συνηθίζει να αγοράζει από φυσικά καταστήματα ρούχα και ό, τι χρειάζεται για το σχολείο. Απευθύνεται πάντα στους γονείς της στην περίπτωση που θέλει να αγοράσει ένα ακριβό προϊόν και δη «... *καμία μπλούζα ή παπούτσια*

κάποιας συγκεκριμένης εταιρείας και δε με φτάνουν τα λεφτά μου», σύμφωνα με τα λεγόμενα της ίδιας, ενώ οι γονείς της ακούνε, συνήθως, τις προτάσεις της, με αποτέλεσμα να προβαίνουν στις εν λόγω αγορές.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η συγκεκριμένη μαθήτρια παρακολουθεί τηλεπαιχνίδια και τηλεοπτικές σειρές περίπου δύο ώρες καθημερινά το βράδυ, αφού έχει διαβάσει τα μαθήματά της. Εστιάζει, μερικές φορές, την προσοχή της στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, διότι υποστηρίζει ότι «... εξαρτάται αν κάτι μου αρέσει και με κάνει να το παρακολουθήσω», κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες, ενώ παρακολουθεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα «... συνήθως τρώω ή είμαι στο κινητό» κατά τα λεγόμενα της και παρακολουθεί ελάχιστες φορές τα εν λόγω μηνύματα, καθώς εμφανίζονται κατά συρροή το ένα μετά το άλλο. Πιστεύει, μάλιστα, ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια διαφήμιση ενδιαφέρουσα είναι «... τα προϊόντα που πουλάνε και οι άνθρωποι που τα δείχνουν», υποστηρίζει, δε, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων είναι «... να μας κάνουν να αγοράζουμε προϊόντα» και για αυτό τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο, εφόσον «... το μόνο που κάνουν είναι να πουλάνε», σύμφωνα με την ίδια. Η ερωτώμενη ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα) των εν διαφημίσεων και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... ειδικά αν είναι έξυπνα, μου αρέσουν πολύ», αλλά όχι για τις διασημότητες που παρουσιάζονται σε αυτές. Η ερωτώμενη έχει αγοράσει πολλές φορές προϊόντα και δη ρούχα, φαγώσιμα και καλλυντικά, τα οποία είδε στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και φανερώνει ότι οι συνομήλικοί ασκούν επιρροή σε εκείνη σχετικά με τη ζήτηση διαφημιστικών προϊόντων, διότι «... όταν λένε για κάτι καλό, το θέλω και εγώ», κατά τα λεγόμενα της ίδιας.

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της συνεντευξιαζόμενης λείπουν πολλές ώρες καθημερινά από το σπίτι τους λόγω της δουλειάς τους. Κατά συνέπεια, όχι μόνο δε βρίσκονται κοντά στο υποκείμενο της έρευνας κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, αλλά βλέπουν, σπάνια, τηλεοπτικά προγράμματα όλοι μαζί οικογενειακώς και δη το

Survivor. Στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο, δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και οι γονείς δε συνιστούν πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν για τη συγκεκριμένη μαθήτρια. Παρόλο αυτά, οι εν λόγω γονείς περιορίζουν, μεν, τις ώρες, τις οποίες παρακολουθεί τηλεόραση η ερωτώμενη, εφόσον «... λένε να μην βλέπω πολύ αργά τηλεόραση», όπως υποστηρίζει η ίδια, αξιοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως μέσο αμοιβής ή τιμωρίας για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της, διότι «... αν δεν είμαι εντάξει με τις υποχρεώσεις μου, δηλαδή με τα μαθήματά μου και τις δουλειές στο δωμάτιό μου, δε με αφήνουν να δω τηλεόραση», όπως αποκαλύπτει η ίδια.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν το υποκείμενο της έρευνας ζητεί από τους γονείς του να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι «... ρωτάνε αν το έχει κάποιος άλλος και πόσο κοστίζει». Αν οι γονείς συναινέσουν για την εν λόγω αγορά, η ερωτώμενη υποστηρίζει ότι «... χαίρομαι και το λέω αμέσως στις φίλες μου», ενώ, στην αντίθετη περίπτωση, η ίδια φανερώνει ότι «... προσπαθώ να τους κάνω να αλλάξουν γνώμη». Επιπροσθέτως, η ερευνώμενη υποστηρίζει, αφενός, ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις ασκούν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι «... όταν θέλω πράγματα και εκείνοι δε μου κάνουν το χατίρι, τσακωνόμαστε κάποιες φορές» και, αφετέρου, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, αφού «... προσπαθώ να μαζεύω τα λεφτά μου και να αγοράζω μόνη μου και να μην έχω ανάγκη κανέναν», κατά τα αναφερόμενά της.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η ερωτώμενη υποστηρίζει ότι δε διδάσκεται τίποτα στο σχολείο αναφορικά με τις διαφημίσεις στην τηλεόραση και συνεχίζει λέγοντας ότι δεν υπάρχει διδακτικό υλικό στο γλωσσικό εγχειρίδιο, καθώς και στο συναφές τετράδιο εργασιών, στην εκπαιδευτική βαθμίδα της Β΄ Γυμνασίου. Μάλιστα, ισχυρίζεται ότι ούτε η φιλόλογός

της αξιοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, η εν λόγω μαθήτρια επιθυμεί τα γλωσσικά βιβλία, που διδάσκεται στο σχολείο, να περιέχουν μια ενότητα ή υλικό για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, διότι «... θα μας βοηθούσαν να μάθουμε πώς να αγοράζουμε», όπως υποστηρίζει η ερευνώμενη.

### 7.2.1.22 Προφίλ 22<sup>ο</sup>: Τάσος

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Τάσος, ο οποίος είναι 15 χρονών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει τρία μικρότερα αδέρφια, διαμένει μαζί με την οικογένειά του στα Πατήσια και λατρεύει το μπάσκετ, το οποίο επιθυμεί να ακολουθήσει και επαγγελματικά. Σε ό, τι αφορά τους γονείς του, ο πατέρας του είναι 43 ετών και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα του είναι 40 ετών και δουλεύει ως καθαρίστρια σε σπίτια και μαγαζιά. Και οι δύο βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 20 χρόνια και έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο στην Αλβανία.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει τόσο μέσω της περιστασιακής εργασίας του όσο και από το χαρτζιλίκι, το οποίο του παρέχεται από τους γονείς του και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... έχω τα δικά μου χρήματα, εργάζομαι *part time* στην οικοδομή μαζί με τον πατέρα μου τα Σάββατα και μου δίνουν χαρτζιλίκι οι γονείς μου μια φορά την εβδομάδα». Ο ίδιος υποστηρίζει, μάλιστα, ότι με τα εν λόγω χρήματά προβαίνει σε αγορές προϊόντων από φυσικά καταστήματα και συνεχίζει λέγοντας ότι «... ζοδεύω τα χρήματά μου σε ρούχα, παπούτσια, σε ό, τι βλέπω και μου αρέσει», ισχυρίζεται, δε, ότι προτρέπει τους γονείς του να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και, μάλιστα, «... ό, τι βλέπω στην τηλεόραση και μου αρέσει...καθημερινά πράγματα και όχι ακριβά πράγματα...κάποια φαγώσιμα ή παπούτσια ή ρούχα άμα χρειάζομαι», όπως γνωστοποιεί ο μαθητής, και εκείνοι με τη σειρά τους ακούνε τις προτάσεις του για τις εν λόγω αγορές, καθώς «... τους επηρεάζω πολύ σε ό, τι αφορά τις αγορές», όπως φανερώνει ο ερωτώμενος.

Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο εν λόγω μαθητής παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, καθημερινές σειρές, ταινίες και ριάλιτι, όπως το *Survivor* και το *Masterchef*, συνήθως δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Δεν εστιάζει πάντα την προσοχή του στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, εφόσον «... μπορεί να κάνω τα μαθήματά μου ή μαγειρεύω για να φάω», όπως ισχυρίζεται, και βλέπει τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, καθώς εμφανίζονται κατά σειρά η μία μετά την άλλη. Το υποκείμενο της έρευνας τονίζει ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του είναι τόσο η μουσική επένδυση όσο και οι πρωταγωνιστές της και αναφορικά με αυτό λέει ότι «... η μουσική μου αρέσει πάρα πολύ...τα τραγούδια που έχουν και η ιστορία που δείχνουν». Σχετικά με τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημίσεων, ο ίδιος υπογραμμίζει ότι «... οι διαφημίσεις υπάρχουν για να πουλάνε πράγματα» και, συνεπώς, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο εκτός από αυτό. Ο ερωτώμενος υποστηρίζει ότι του αρέσουν τόσο τα σλόγκανς (συνθήματα) όσο και οι διασημότητες, οι οποίες εμφανίζονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και αναφέρει σχετικά ότι «... πάρα πολύ μου αρέσουν τα slogans...τα χρησιμοποιούμε σε διάφορες περιστάσεις...και αν υπάρχει κάποιος διάσημος στη διαφήμιση, τότε αυτή μου αρέσει πιο πολύ...και θυμάμαι ότι αυτός ο καλλιτέχνης παίζει σε αυτή τη διαφήμιση». Μάλιστα, ισχυρίζεται, μάλιστα, ότι έχει αγοράσει πολλές φορές προϊόντα που είδε στις διαφημίσεις, επειδή «... τα βλέπω συνέχεια, τα έχουν οι φίλοι μου και πιστεύω ότι με αυτά η ζωή μου θα γίνει καλύτερη», κατά τα λεγόμενά του, δηλώνει, δε, ότι επηρεάζεται από τους συνομηλίκους του αναφορικά με τη ζήτηση διαφημιστικών προϊόντων και συνεχίζει λέγοντας ότι «... όταν ένας φίλος έχει ένα προϊόν και ξέρω ότι είναι καλό, επηρεάζομαι...γενικά επηρεάζομαι από τους φίλους είτε αρνητικά είτε θετικά απέναντι στα προϊόντα...θέλω και εγώ να αγοράσω αυτό που έχουν...ειδικά αν έχω ακούσει καλά λόγια και είναι καλό».

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του συνεντευξιζόμενου απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ», δε βρίσκονται κοντά στον εν λόγω μαθητή κατά τη διάρκεια που εκείνος παρακολουθεί τηλεόραση και δε βλέπουν μαζί τηλεοπτικά προγράμματα, διότι «... δεν έχουν χρόνο για τέτοια», κατά τα λεγόμενα του υποκειμένου της έρευνας. Μέσα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης οικογένειας όχι μόνο δεν υφίστανται συζητήσεις για το περιεχόμενο της τηλεόρασης, αλλά και οι εν λόγω γονείς δεν αποτελούν πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν για τον ερευνώμενο, εφόσον ο τελευταίος υποστηρίζει ότι «... δεν ξέρω καθόλου τι βλέπουν στην τηλεόραση οι γονείς μου». Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι γονείς, αφενός, επιβλέπουν και περιορίζουν τη χρονική διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση ο ερωτώμενος και, αφετέρου, χρησιμοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, διότι «... απαγορεύουν την τηλεόραση, αν δεν κάνω τα μαθήματά μου. Η τηλεόραση κλείνει και χάνω και το κινητό, μου το παίρνουν», κατά τα λεγόμενα του ίδιου.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο ερευνώμενος ζητεί από τους γονείς του να προβούν στην αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος, εκείνοι πάντα ξεκινούν τις ερωτήσεις και αναφορικά με αυτό ο μαθητής λέει ότι «... συνήθως με ρωτάει για ποιο λόγο το θέλω...πόσο κάνει και ποιος το έχει πάρει και πώς ξέρω αν είναι καλό, το βασικό τους πρόβλημα πάντα είναι τα λεφτά, πόσο κάνει». Αν οι εν λόγω γονείς συμφωνήσουν να πραγματοποιήσουν την αγορά, ο ερωτώμενος υποστηρίζει ότι «... είμαι πάρα πολύ ευτυχισμένος και ανυπομονώ να το πάρω στα χέρια μου», ενώ αν διαφωνήσουν, ο ίδιος γνωστοποιεί ότι «... στεναχωριέμαι και νευριάζω μαζί τους...επιμένω πολλές φορές να μου το πάρουν...τους το ζητάω επίμονα και προσπαθώ να τους αλλάξω τη γνώμη. Νιώθω πολύ άσχημα, είμαι στεναχωρημένος, ειδικά, όταν το έχουν οι φίλοι μου και εγώ δεν το έχω». Ο συγκεκριμένος μαθητής υποστηρίζει, αφενός, ότι οι διαφημίσεις δύνανται να ασκήσουν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη

της οικογένειας, διότι υποστηρίζει ότι «... τσακωνόμαστε μερικές φορές με τους γονείς, όταν δεν έχω λεφτά και θέλω κάτι και εκείνοι δε μου το παίρνουν ή μου λένε μόλις πληρωθούμε» και, αφετέρου, ότι μεγαλώνοντας ζητεί πιο λίγα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, εφόσον «... τις περισσότερες φορές μαζεύω χρήματα με τη δουλειά και προσπαθώ να αγοράσω μόνος μου ό, τι θέλω. Αυτό μου λένε και οι γονείς μου: Με τα λεφτά σου, μπορείς να πάρεις ό, τι θέλεις».

#### Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα του

##### Γυμνασίου:

Σχετικά με την ύπαρξη τηλεοπτικών διαφημιστικών αναφορών στο σχολικό γλωσσικό βιβλίο και το συναφές τετράδιο εργασιών στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, ο συνεντευξιαζόμενος φανερώνει ότι «... κάνουμε κάποια πράγματα...πολύ λίγα...ελάχιστα θα έλεγα γενικά για τις διαφημίσεις αλλά όχι για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση». Συνδυαστικά με το παραπάνω, ο ερωτώμενος ισχυρίζεται ότι η φιλόλογός του δεν αξιοποιεί συστηματικά τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και σχετικά με αυτό λέει ότι «... μια φορά μόνο θυμάμαι με αφορμή κάτι που κάναμε στη γλώσσα, μας ρώτησε για μια διαφήμιση που έπαιξε εκείνο το διάστημα στην τηλεόραση». Μάλιστα, ο ερευνώμενος υποστηρίζει ότι επιθυμεί την ύπαρξη ενοτήτων ή υλικού σχετικού με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις στο εκπαιδευτικό γλωσσικό υλικό στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα, διότι τονίζει ότι «... θα μπορούσαμε να συζητήσουμε για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση μέσα από το βιβλίο, να μάθουμε πώς να τις βλέπουμε, πώς να τις αντιμετωπίζουμε, αν θα πρέπει να μας επηρεάζουν και τι να προσέχουμε».

#### **7.2.1.23 Προφίλ 23<sup>ο</sup>: Σάκης**

##### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Σάκης, ο οποίος είναι 15 χρονών, πηγαίνει στη Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει τρία μικρότερα αδέρφια, δύο κορίτσια και ένα αγόρι, μένει μαζί με την οικογένειά του στα Πατήσια, παίζει ποδόσφαιρο και παρακολουθεί



μαθήματα αγγλικών σε ένα φροντιστήριο. Σε ό, τι αφορά τους γονείς του, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 18 χρόνια, ο πατέρας του είναι 42 ετών, ενώ η μητέρα του είναι 40 χρονών. Και οι δύο έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζονται ως σερβιτόροι σε μία ταβέρνα.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συλλέγει τόσο από το χαρτζιλίκι, που του δίνουν οι γονείς του, όσο και από την εργασία του και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... έχω λεφτά δικά μου, από χαρτζιλίκι, κυρίως, και αν πάω τα Σαββατοκύριακα στην ταβέρνα που δουλεύουν οι γονείς μου βγάζω κάποια χρήματα». Ο ίδιος ισχυρίζεται, αφενός, ότι με τα εν λόγω χρήματα προβαίνει σε αγορές προϊόντων και δη ρούχων και ηλεκτρονικών παιχνιδιών από φυσικά καταστήματα και, αφετέρου, ότι ζητεί από τους γονείς του να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη «... ό, τι μου αρέσει από την τηλεόραση και ό, τι χρειάζομαι...κυρίως, ρούχα και παπούτσια», όπως ισχυρίζεται ο ερωτώμενος, ενώ εκείνοι επηρεάζονται και ακούνε τις προτάσεις του για τις εν λόγω αγορές.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο συνεντευξιζόμενος παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και δη τις καθημερινές σειρές, ριάλιτι και τηλεπαιχνίδια περίπου δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... μου αρέσουν πολύ οι σειρές. Τώρα έχω κολλήσει με μια σειρά που λέγεται *Ήλιος*. Βλέπω και το *Survivor* και *Masterchef*». Δεν επικεντρώνει πάντα την προσοχή του στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, όταν εμφανίζονται στην τηλεόραση, δύναται παράλληλα να κάνει και άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, καθώς «... μπορεί να διαβάσω ή να είμαι στο κινητό», κατά τα λεγόμενα του μαθητή, και δεν τις παρακολουθεί, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, διότι «... βαριέμαι, όταν γίνεται αυτό», όπως δηλώνει ο ίδιος. Θεωρεί, αφενός, ότι αυτό που δύναται να κάνει μια τηλεοπτική διαφήμιση ενδιαφέρουσα, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του είναι τόσο η μουσική επένδυση όσο και η πλοκή της και, αφετέρου, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων αφορά μόνο την πώληση προϊόντων και,

συνεπώς, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από αυτό. Μάλιστα, ο ίδιος υπογραμμίζει, μεν, ότι ενδιαφέρεται πάρα πολύ για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες που εμφανίζονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, έχει αγοράσει, δε, πολλές φορές προϊόντα, τα οποία είδε στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και σχετικά με αυτό ο μαθητής λέει ότι «... δε νομίζω ότι υπάρχει άνθρωπος που να μην έχει αγοράσει προϊόντα που είδε στις τηλεοπτικές διαφημίσεις», καθώς και ότι επηρεάζεται από τους συνομηλικούς του αναφορικά με τη ζήτηση διαφημιστικών προϊόντων και αναφορικά με αυτό ισχυρίζεται ότι «... όταν ένας φίλος έχει ένα προϊόν, επηρεάζομαι...γενικά επηρεάζομαι από τους φίλους, το αγοράζω και εγώ».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του συνεντευξιαζόμενου απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους, διότι «... δουλεύουν όλη μέρα...και τα Σαββατοκύριακα», κατά τα λεγόμενα του ερωτώμενου. Δε βρίσκονται κοντά στο υποκείμενο της έρευνας κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, καθώς «... δουλεύουν ή κάνουν δουλειές στο σπίτι» και παρακολουθούν, σπάνια, τηλεοπτικά προγράμματα μαζί του και δη «... μόνο καμιά ταινία ή το *Survivor*», όπως αναφέρει ο ερευνώμενος. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο όχι μόνο δεν υφίστανται συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης, εφόσον «... δε συζητάμε, γενικά δε συζητάμε, μόνο βλέπουμε», κατά τα λεγόμενα του μαθητή, αλλά και οι εν λόγω γονείς δεν αποτελούν πρότυπα προς μίμηση για εκείνον ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, εφόσον σύμφωνα με τα λεγόμενα του ιδίου «... δε βλέπουμε τα ίδια στην τηλεόραση». Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν πάντα τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί το υποκείμενο της έρευνας, αξιοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως μέσο αμοιβής ή τιμωρίας για τον μαθητή και σχετικά με αυτό ο ίδιος ισχυρίζεται ότι «... πάντα η συμπεριφορά μου παίζει ρόλο σε σχέση με την τηλεόραση...πότε ανοίγει και πότε κλείνει».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο ερευνώμενος ζητεί από τους γονείς του να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι εστιάζουν τόσο στην τιμή του όσο και την αναγκαιότητά του και σχετικά με αυτό ο ερωτώμενος αναφέρει «... *συνήθως με ρωτάνε πόσο κάνει για ποιο λόγο το θέλω*». Στην περίπτωση που οι εν λόγω γονείς δεχθούν να πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη αγορά του διαφημιζόμενου προϊόντος, ο μαθητής φανερώνει ότι «... *τους αγκαλιάζω, τους φιλάω, αν το θέλω πάρα πολύ, ξέρω ότι με αγαπάνε έτσι*», ενώ, αν αρνηθούν, ο ίδιος δηλώνει ότι «... *είμαι χάλια...τα μούτρα πάνε πάτωμα*». Άλλωστε, για αυτόν τον λόγο το υποκείμενο της έρευνας τονίζει ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις μπορούν να ασκήσουν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και αναφορικά με αυτό ο ίδιος υποστηρίζει ότι «... *τσακωμούς και διαμάχες μερικές φορές με τους γονείς προκαλούν εξαιτίας των αγορών που θέλω να κάνω*». Μάλιστα, ο συνεντευξιαζόμενος ισχυρίζεται ότι, καθώς μεγαλώνει, ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του και συνεχίζει λέγοντας ότι «... *καταλαβαίνω ότι δεν έχουν λεφτά...οι συζητήσεις μέσα στο σπίτι είναι όλο για τα λεφτά. Προσπαθώ να αγοράσω μόνος μου ό τι θέλω, αν μπορώ και δεν είναι πολύ ακριβό, γιατί αλλιώς θα θέλω χρήματα από εκείνους*».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Το υποκείμενο της έρευνας υποστηρίζει ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε το σχετικό τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο σχολείο, δεν περιλαμβάνουν αναφορές για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και σχετικά με αυτό λέει ότι «... *δε μιλάνε για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση, πολύ σπάνια για τις διαφημίσεις, δε μιλάνε για την τηλεόραση, δεν έχει ασκήσεις, ούτε κείμενα, δεν θυμάμαι κάτι τέτοιο*». Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η φιλόλογός του, εφόσον δε αξιοποιεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και αναφορικά με αυτό ο μαθητής αποκαλύπτει ότι «... *δε μιλάμε για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση, μόνο αν τύχει και έρθει η συζήτηση, τότε μιλάμε, αλλά πολύ σπάνια*».

Ωστόσο, ο ερευνώμενος ισχυρίζεται ότι θα ήθελε να περιληφθεί η θεματική των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων στο γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό στη βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι *«... ωραία ιδέα είναι, θα συζητούσαμε, θα σκεφτόμασταν, θα μας βοηθούσε νομίζω πολύ...θα ήταν έξυπνη ιδέα»*, κατά τα λεγόμενα του ερευνώμενου.

#### 7.2.1.24 Προφίλ 24<sup>ο</sup>: Αντώνης

##### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Αντώνης είναι 15 χρονών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο μικρότερα αδέρφια, διαμένει μαζί με όλη την οικογένειά του στην Κυψέλη και εξασκείται τρεις φορές την εβδομάδα στο μπάσκετ. Αναφορικά με τους γονείς του, ο πατέρας του είναι 40 ετών, βρίσκεται στην Ελλάδα 18 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα του είναι 38 ετών, είναι στην Ελλάδα περίπου 17 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και εργάζεται ως υπάλληλος στη λαϊκή αγορά.

##### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει, μεν, τα δικά του χρήματα, εφόσον εργάζεται τα Σαββατοκύριακα στη λαϊκή αγορά μαζί με τη μητέρα του, ξοδεύει, δε, τα εν λόγω χρήματα σε *«... ρούχα, εξόδους και προϊόντα που χρειάζομαι για περιποίηση του σώματος»*, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, τα οποία ψωνίζει από φυσικά καταστήματα. Προτρέπει, αφενός, τους γονείς του να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη *«... φαγώσιμα, ρούχα, παπούτσια»*, όπως δηλώνει ο ίδιος και, αφετέρου, οι εν λόγω γονείς ακούνε τις προτάσεις του, διότι *«... τους επηρεάζω πολύ...με αγαπάνε πολύ και δε θέλουν να μου χαλάνε χατίρι»*, κατά τα λεγόμενα του ίδιου.

Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο συνεντευξιαζόμενος παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και δεικνύει, σειρές, ριάλιτι και τηλεπαιχνίδια δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Εστιάζει την προσοχή του στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, όταν εμφανίζονται στην τηλεόραση, διότι «... μου αρέσουν πάρα πολύ», κατά τα λεγόμενα του ερευνώμενου, κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες, ενώ παρακολουθεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, εφόσον ο ίδιος λέει ότι «... μπορεί να κάνω τα μαθήματά μου ή μιλάω στο κινητό», αλλά δεν παρακολουθεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς παρουσιάζονται κατά σειρά το ένα μετά το άλλο. Ο συνεντευξιαζόμενος θεωρεί, μάλιστα, ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια τηλεοπτική διαφήμιση ενδιαφέρουσα, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του, είναι τόσο η μουσική της όσο και οι διάλογοι των πρωταγωνιστών, υποστηρίζει, δε, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων είναι η πώληση προϊόντων και για αυτόν τον λόγο τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από το να «... μιλάνε για τα νέα προϊόντα και ότι πρέπει να τα πάρουμε». Το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται, αφενός, ότι του αρέσουν τα σλόγκανς (συνθήματα) και οι διασημότητες που εμφανίζονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, εφόσον «... πάρα πολύ μου αρέσουν τα slogans...και οι διασημότητες που παρουσιάζονται σε διαφημίσεις, είναι και ο λόγος που παρακολουθώ τις διαφημίσεις» και, αφετέρου, έχει πραγματοποιήσει αγορές προϊόντων, που είδε στις διαφημίσεις, επειδή «... επειδή τα βλέπω συνέχεια, τα έχουν οι φίλοι μου και πιστεύω ότι με αυτά η ζωή μου θα γίνει καλύτερη», σύμφωνα με όσα ισχυρίζεται ο ερευνώμενος, καθώς και ότι οι συνομήλικοι τον επηρεάζουν αναφορικά με την αγορά συγκεκριμένων προϊόντων, διότι «... γενικά επηρεάζομαι από τους φίλους είτε αρνητικά είτε θετικά απέναντι στα προϊόντα».

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του συγκεκριμένου μαθητή «... δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ», κατά τα λεγόμενα του ίδιου, και για αυτόν τον λόγο απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι τους. Δεν παρίστανται πλησίον του υποκειμένου της έρευνας, ενώ εκείνο παρακολουθεί τηλεόραση, αλλά ούτε βλέπουν τηλεόραση μαζί του, εφόσον

είθισται να παρακολουθούν πάντα μόνοι τους. Συνεπώς, στο συγκεκριμένο οικογενειακό πλαίσιο, αφενός, δεν προβαίνουν σε συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο, διότι «... βλέπει ο καθένας ξεχωριστά και αν τύχει και δούμε κάτι μαζί, απλά βλέπουμε, δε συζητάμε», κατά τα λεγόμενα του μαθητή και, αφετέρου, οι εν λόγω γονείς δεν αποτελούν για τον ερευνώμενο πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Παρόλο αυτά, οι γονείς του ερωτώμενου επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο εν λόγω μαθητής, διότι «... μου λένε να μην παρακολουθώ πολλές ώρες τηλεόραση και να μη βλέπω ακατάλληλα προγράμματα για την ηλικία μου», όπως λέει ο συνεντευξιζόμενος, χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του και, μάλιστα, «... αν δεν έχω κάνει κάποιες δουλειές που μου έχουν αναθέσει ή τα μαθήματά μου, δε με αφήνουν να δω τηλεόραση», κατά τα λεγόμενα του ίδιου.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν το υποκείμενο της έρευνας ζητεί από τους γονείς του να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι πάντα τον ρωτούν τόσο για την τιμή του προϊόντος όσο και για την αναγκαιότητά του για εκείνον. Στην περίπτωση που οι γονείς συμφωνήσουν να προβούν στην εν λόγω αγορά, ο μαθητής αισθάνεται ιδιαίτερα χαρούμενος, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, ο ερευνώμενος υποστηρίζει ότι «... πιστεύω ότι γίνονται άδικοι, τους το ζητάω πάλι και προσπαθώ να τους αλλάξω τη γνώμη. Νιώθω πολύ άσχημα...σαν κάτι να μου λείπει». Ο ερευνώμενος ισχυρίζεται, μεν, ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις ασκούν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς λέει ότι «... τσακωνόμαστε μερικές φορές με τους γονείς και με τα αδέρφια, αν είναι ένα πράγμα και το θέλουν όλοι ή όταν αυτό τελειώσει», τονίζει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, εφόσον φανερώνει ότι «... έχω δικά μου λεφτά και κάνω τώρα ό, τι θέλω».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο συνεντευξιαζόμενος δηλώνει ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό βιβλίο ούτε το συναφές τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο σχολείο, δεν έχουν αναφορές στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα. Σε ό, τι αφορά τη φιλόλογό του, υποστηρίζει ότι δε χρησιμοποιεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη γλωσσική διδασκαλία της, διότι «... μπορεί αν τύχει και συζητήσουμε κάτι σε ένα κείμενο να μας ρωτήσει κάτι για μια διαφήμιση τηλεοπτική, δηλαδή αν την έχουμε δει, πώς μας φάνηκε». Παρόλο αυτά, ο ίδιος θα ήθελε την ύπαρξη της θεματικής των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων στα σχολικά γλωσσικά βιβλία του Γυμνασίου και συνεχίζει αναφέροντας ότι «... τις διαφημίσεις τις βλέπουμε συνέχεια, στην τηλεόραση, στα socials, θα ήταν ωραία να μαθαίναμε για αυτές, να συζητούσαμε για αυτές».

#### 7.2.1.25 Προφίλ 25<sup>ο</sup>: Γιάννης

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Γιάννης είναι 15 χρονών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και είναι γεννημένος στην Ελλάδα. Έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό, μένει μαζί με την οικογένειά του στο Γαλάτσι και προπονείται, καθημερινά, στο ποδόσφαιρο και το μπάσκετ. Ο πατέρας του είναι 39 ετών, βρίσκεται στην Ελλάδα 20 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζεται ως υπάλληλος σε έναν φούρνο, ενώ η μητέρα του είναι 38 ετών, είναι στην Ελλάδα περίπου 18 έτη, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και δουλεύει ως τραπεζοκόμος σε ένα νοσοκομείο.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει τόσο από το χαρτζιλίκι που του παρέχεται εβδομαδιαίως από τους γονείς του όσο και από την εργασία του τα Σαββατοκύριακα και αναφορικά με αυτό λέει ότι «... έχω δικά μου λεφτά από χαρτζιλίκι που μου δίνουν οι γονείς μου. Τα Σάββατα πηγαίνω και δουλεύω στον φούρνο του θείου μου και μου δίνει κάποια

*χρήματα και αυτός*». Ο μαθητής, αφενός, χρησιμοποιεί τα εν λόγω χρήματα, ώστε να αγοράζει αθλητικά είδη από φυσικά καταστήματα και σε σχέση με αυτό αναφέρει ότι «... πάω στα μαγαζιά και αγοράζω...μου αρέσουν πολύ τα αθλητικά ρούχα...φόρμες παίρνω και παπούτσια» και, αφετέρου, προτρέπει τους γονείς του να προβούν στην αγορά συγκεκριμένων προϊόντων και, μάλιστα, «... τους προτείνω ακριβά ρούχα ή κάποιες μάρκες από παπούτσια που δεν μπορώ να αγοράσω εγώ επειδή είναι ακριβά...και κάποια τρόφιμα τους λέω που μου αρέσουν και βιταμίνες», κατά τα λεγόμενά του, ενώ εκείνοι με τη σειρά τους ακούνε, συνήθως, τις προτάσεις του και πραγματοποιούν τις εν λόγω αγορές.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο συνεντευξιαζόμενος παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη τηλεπαιχνίδια και ριάλιτι, όπως το Masterchef και το Survivor, περίπου τρεις ώρες καθημερινά και, πιο συγκεκριμένα, «... λίγο το μεσημέρι, μετά το σχολείο, περίπου μία ώρα και μετά βλέπω το βράδυ δύο ώρες, κατά τις εννέα ή τις δέκα», κατά τα λεγόμενα του ερευνώμενου. Το υποκείμενο της έρευνας δεν εστιάζει πάντα την προσοχή του στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, διότι ισχυρίζεται ότι «... κάνω τα μαθήματά μου ή να μιλάω στο τηλέφωνο», αλλά δεν τις βλέπει, καθώς εμφανίζονται κατά σειρά η μία μετά την άλλη. Ο ίδιος υποστηρίζει, αφενός, ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του είναι «... τα τραγούδια που έχουν και η ιστορία που δείχνουν και τα πρόσωπα...αν έχει να κάνει με αθλητές, τότε μου αρέσει πολύ περισσότερο», κατά τα αναφερόμενά του ερευνώμενου, και, αφετέρου, ότι ο μοναδικός στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων είναι «... να μας πείσουν να αγοράζουμε προϊόντα» και, για αυτόν τον λόγο, τα συγκεκριμένα μηνύματα δε συμβάλλουν σε κάτι άλλο πέρα από αυτό. Μάλιστα, ο συνεντευξιαζόμενος δείχνει ενδιαφέρον τόσο για τα σλόγκανς (συνθήματα) όσο και για τις διασημότητες που παρουσιάζονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και έχει προβεί σε αγορές προϊόντων, που είδε σε αυτές, όπως είδη ρουχισμού και περιποίησης για το σώμα και τα μαλλιά. Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι συνομήλικοι ασκούν επιρροή σε εκείνον αναφορικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων και σχετικά με αυτό ισχυρίζεται ότι «... όταν ένας



*κολλητός έχει ένα πράγμα και ξέρω ότι είναι καλό, επηρεάζομαι και θέλω να το αγοράσω».*

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι εξαιτίας της εργασίας τους και σχετικά με αυτό ο ερωτώμενος υποστηρίζει ότι «... λείπουν πολλές ώρες...ο πατέρας μου γυρίζει το βράδυ και η μαμά του το απόγευμα». Στο πλαίσιο της εν λόγω οικογένειας, οι γονείς δεν είναι κοντά στο μαθητή κατά τη διάρκεια που αυτός παρακολουθεί τηλεόραση, βλέπουν, κάποιες φορές, όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα, όπως ριάλιτι και τηλεπαιχνίδια, δεν προβαίνουν σε συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και σε σχέση με αυτό ο συνεντευξιζόμενος υποστηρίζει ότι «... δε συζητάμε, αν τύχει και δούμε κάτι, απλώς, βλέπουμε και αν μιλήσει κάποιος του λέμε να σταματήσει για να μη χάσουμε αυτό που βλέπουμε». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, οι εν λόγω γονείς δε συνιστούν πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν για τον ερευνώμενο, διότι «... οι γονείς δε βλέπουν τα ίδια προγράμματα στην τηλεόραση με μένα», σύμφωνα με τα λεγόμενα του μαθητή. Ωστόσο, αυτοί επιβλέπουν, μεν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο μαθητής, εφόσον «... επιβλέπουν τα πάντα σχετικά με την τηλεόραση, ακόμη και όταν λείπουν από το σπίτι», χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, διότι «... αν δε τους αρέσει η συμπεριφορά μου, το πρώτο πράγμα που κάνουν είναι να μου κλείσουν την τηλεόραση», όπως αναφέρει ο ίδιος.

#### Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν ο ερωτώμενος απευθύνεται στους γονείς του για να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι αρχίζουν συνέχεια τις ερωτήσεις και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... συνήθως με ρωτάνε αν πραγματικά το χρειάζομαι και γιατί το θέλω...μετά με ρωτάνε πόσο κάνουν». Αν οι εν λόγω γονείς δεχθούν να πραγματοποιήσουν την αγορά του διαφημιζόμενου προϊόντος, ο ερωτώμενος

αισθάνεται χαρά και ευτυχία, ενώ αν αρνηθούν, εκείνος τονίζει ότι «... τους το ζητάω πάλι, αλλά χωρίς αποτέλεσμα...νιώθω πάρα πολύ πληγωμένος». Μάλιστα, το υποκείμενο της έρευνας υποστηρίζει, μεν, ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα ασκούν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και αναφορικά με αυτό λέει ότι «... νευριάζουμε μερικές φορές με τους γονείς και με τα αδέρφια, όταν θέλουμε διαφορετικά πράγματα», φανερώνει, δε, ότι, καθώς μεγαλώνει ζητεί πιο λίγα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς τους και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι «... με τα λεφτά μου παίρνω, πλέον, ό, τι θέλω και μπορώ».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο συνεντευξιαζόμενος ισχυρίζεται ότι το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο και το συναφές τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο σχολείο, δεν περιλαμβάνουν αναφορές στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και συνεχίζει λέγοντας ότι «... δεν κάνουμε τίποτα για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις στο σχολείο...μία δύο φορές έχουμε κάνει για τη διαφήμιση γενικά». Συμπληρωματικά, ο ίδιος υποστηρίζει ότι ούτε η φιλόλογος χρησιμοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη γλωσσική διδασκαλία της στη σχολική τάξη και σχετικά με αυτό φανερώνει ότι «... μόνο μία φορά είχαμε συζήτηση για μια τηλεοπτική διαφήμιση...μας ρώτησε ποιος την είδε και αν μας αρέσει». Παρόλο αυτά, ο ερευνώμενος τονίζει ότι θα επιθυμούσε τα σχολικά γλωσσικά βιβλία να συμπεριλάβουν τη θεματική των εν λόγω διαφημίσεων σε όλα τα σχολικά γλωσσικά βιβλία του Γυμνασίου, διότι κατά τη γνώμη του «... θα ήταν επίκαιρο...οι διαφημίσεις είναι παντού, στην τηλεόραση, στις αφίσες, στη ζωή μας. Θα μαθαίναμε να σκεφτόμαστε, θα μαθαίναμε να τις κρίνουμε, πολλά θα μαθαίναμε».

#### 7.2.1.26 Προφίλ 26<sup>ο</sup>: Άγγελος

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Άγγελος, ο οποίος είναι 14 χρονών, είναι μαθητής της Γ' Γυμνασίου και γεννήθηκε στην Ελλάδα. Έχει δύο μικρότερες αδερφές, κατοικεί στα Πατήσια μαζί με όλη την οικογένειά του και οι εξωσχολικές δραστηριότητές του σχετίζονται με το

ποδόσφαιρο και το μπάσκετ. Σε ό, τι αφορά τους γονείς του, ο πατέρας του είναι 42 ετών, ενώ η μητέρα του είναι 40 ετών. Και οι δύο γονείς του βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 20 χρόνια και εργάζονται ως υπάλληλοι σε ένα συνεργείο καθαρισμού κτιρίων.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει, μεν, τα δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει είτε ως χαρτζιλίκι που του παρέχεται από τους γονείς του εβδομαδιαίως είτε ως δώρο από τους συγγενείς του τόσο στα γενέθλιά και τη γιορτή του όσο και τα Χριστούγεννα, συνηθίζει, δε, να ψωνίζει παπούτσια, ηλεκτρονικά παιχνίδια και γλυκίσματα από φυσικά καταστήματα. Προτείνει στους γονείς του να αγοράζουν διάφορα πράγματα και δη διακοσμητικά για το δωμάτιό του και είδη ένδυσης και υπόδησης, ενώ εκείνοι ακούνε τις εν λόγω προτάσεις και πραγματοποιούν τις αγορές με την προϋπόθεση ότι έχουν λεφτά και σχετικά με αυτό ο ερευνώμενος αναφέρει ότι «... τις ακούνε...αν έχουν λεφτά τις ακούνε...τα λεφτά είναι το πρόβλημα».

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο ερωτώμενος παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και αναφέρει σχετικά ότι «... βλέπω σειρές όπως τον *Ηλιο*, τον *Σασμό*, τις *Μέλισσες* και *ριάλτι...to Survivor* μου αρέσει» περίπου δύο ώρες καθημερινά, το βράδυ, πριν κοιμηθεί. Δεν επικεντρώνει την προσοχή του στις διαφημίσεις, όταν παρουσιάζονται στην τηλεόραση, και σε σχέση με αυτό λέει ότι «... δε βλέπω πάντα τις διαφημίσεις εκτός αν μου αρέσει κάποια». Μάλιστα, δεν παρακολουθεί τα εν λόγω μηνύματα, καθώς εμφανίζονται κατά συρροή το ένα μετά το άλλο, αλλά συνηθίζει να κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, εφόσον, «... μπορεί να κάνω τα μαθήματά μου ή είμαι στο *facebook*», όπως αναφέρει ο ίδιος. Ο συνεντευξιζόμενος υποστηρίζει, αφενός, ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια τηλεοπτική διαφήμιση ενδιαφέρουσα είναι τόσο η μουσική επένδυση όσο και οι πρωταγωνιστές της και, αφετέρου, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων είναι η πώληση προϊόντων και σε σχέση με αυτό λέει ότι «... οι διαφημίσεις να πουλήσουν θέλουν...λεφτά ψάχνουν». Άλλωστε, για αυτόν τον λόγο, ο ερευνώμενος υποστηρίζει

ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο, εφόσον «... το μόνο που προσπαθούν είναι να μας κάνουν να αγοράζουμε». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο συγκεκριμένος μαθητής επισημαίνει, μεν, ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα) και τις διασημότητες, που παρουσιάζονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και αναφορικά με αυτό υποστηρίζει ότι «... ειδικά για τα slogans, όταν είναι επιτυχίες...μου αρέσουν πάρα πολύ...και οι διάσημοι το ίδιο», έχει αγοράσει, δε, πολλές φορές προϊόντα που είδε στις διαφημίσεις και δη «... ρούχα, κρέμες, σαμπουάν, πολλά πράγματα», όπως αναφέρει ο ίδιος. Επιπροσθέτως, ο εν λόγω μαθητής ισχυρίζεται ότι οι συνομήλικοί του ασκούν επιρροή σε εκείνον αναφορικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων, εφόσον «... αν μου πουν ότι κάτι είναι καλό ή ότι το έχουν, με επηρεάζουν να το πάρω. Αν, πάλι, μου μιλήσουν αρνητικά για κάποιο, δεν το θέλω και εγώ», κατά τα λεγόμενά του.

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους. Συνεπώς, ούτε παρίστανται πλησίον του ερευνώμενου, όταν αυτός παρακολουθεί τηλεόραση ούτε βλέπουν μαζί τηλεοπτικά προγράμματα, αλλά ούτε και προβαίνουν σε συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο και σχετικά με αυτό ο μαθητής αναφέρει ότι «... δε συζητάμε το περιεχόμενο της τηλεόρασης...δεν έχει συμβεί ποτέ». Άλλωστε, για αυτόν τον λόγο, ο ερευνώμενος δε μιμείται τους γονείς του ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν και αναφορικά με αυτό δηλώνει ότι «... δεν παρακολουθούμε τα ίδια πράγματα στην τηλεόραση...ο καθένας έχει τις εκπομπές του». Παρόλο αυτά, οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί το υποκείμενο της έρευνας, εφόσον «... περιορίζουν τις ώρες που βλέπω τηλεόραση και μου λένε να μη βλέπω πράγματα που δεν είναι για την ηλικία μου», σύμφωνα με τα λεγόμενα του ίδιου, χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, καθώς «... μου απαγορεύουν την τηλεόραση, αν δεν τους αρέσει η συμπεριφορά μου, και μου παίρνουν και το κινητό για μια μέρα», όπως αποκαλύπτει ο μαθητής.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο ερευνώμενος ζητεί από τους γονείς του να προβούν στην αγορά ενός διαφημιστικού προϊόντος, εκείνοι πάντα αρχίζουν να ρωτούν «... πού το είδα και γιατί το θέλω, πόσο κάνει, ποιος άλλος το έχει», κατά τα λεγόμενα του ερωτώμενου. Αν οι εν λόγω γονείς δεχθούν να πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη αγορά, ο συνεντευξιαζόμενος είναι ευτυχισμένος και σε σχέση με αυτό αναφέρει ότι «... η ευτυχία μου δεν περιγράφεται με λόγια», ενώ στην αντίθετη περίπτωση, ο ίδιος τονίζει ότι «... νιώθω πολύ άσχημα...είμαι πικραμένος». Επίσης, το υποκείμενο της έρευνας δηλώνει, μεν, ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις δύνανται να ασκήσουν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς «... μαλώνουμε με τους γονείς, όταν δε μου αγοράζουν κάτι που θέλω», όπως αυτός φανερώνει, υποστηρίζει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί πιο λίγα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του χάρη στα χρήματα που διαθέτει και με τα οποία προβαίνει στην αγορά των προϊόντων που επιθυμεί.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε το σχετικό τετράδιο, τα οποία διδάσκεται στο σχολείο δεν περιέχουν τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές και σε σχέση με αυτό ο μαθητής φανερώνει ότι «... δεν έχει κάποιο υλικό για αυτό το θέμα, δε μας μιλάει για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις». Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ο ερευνώμενος υποστηρίζει ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δεν αξιοποιούνται ούτε από τη φιλόλογό του κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη και αναφορικά με αυτό ο ερωτώμενος υπογραμμίζει ότι «... πολύ σπάνια, πάνω σε κάποια συζήτηση μπορεί να πούμε για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση. Αυτό δε συμβαίνει, όμως. συχνά...είναι σπάνιο». Παρόλο αυτά, το υποκείμενο της έρευνας τονίζει ότι επιθυμεί να υπάρξουν τόσο αναφορές όσο και υλικό για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στα σχολικά γλωσσικά βιβλία του Γυμνασίου, διότι «... θα

συζητούσαμε...θα λέγαμε γνώμες...αν μας αρέσουν ή όχι, τι να προσέχαμε, τι να αποφεύγαμε, τι σκέψεις κάνουμε», σύμφωνα με τα λεγόμενα του μαθητή.

#### 7.2.1.27 Προφύλ. 27<sup>ο</sup>: Παντελής

##### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Παντελής είναι 15 χρονών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και γεννήθηκε στην Ελλάδα. Έχει δύο αδερφές, μένει στην Κυψέλη μαζί με την οικογένειά του και προπονείται στο ποδόσφαιρο περίπου τρία χρόνια. Ο πατέρας του είναι 42 ετών, βρίσκεται στην Ελλάδα πάνω από 20 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και εργάζεται ως σερβιτόρος σε μια ταβέρνα, ενώ η μητέρα του είναι 40 ετών, είναι στην Ελλάδα πάνω από 20 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και δουλεύει ως καθαρίστρια σε σπίτια.

##### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει τόσο από το χαρτζιλίκι που του δίνουν οι γονείς του κάθε Δευτέρα όσο και από τα χρήματα, που βγάζει από την εργασία του και σε σχέση με αυτό λέει ότι «... έχω λεφτά δικά μου...μου δίνουν χρήματα οι γονείς μου σαν χαρτζιλίκι κάθε Δευτέρα και εργάζομαι δύο φορές την εβδομάδα, το απόγευμα στην ταβέρνα που δουλεύει ο μπαμπάς μου». Ο συνεντευξιαζόμενος με τα εν λόγω χρήματα αγοράζει διαφημιζόμενα προϊόντα από φυσικά καταστήματα και δη «... ό, τι βλέπω στις διαφημίσεις και μου αρέσει, σοκολάτες, τρόφιμα, σαμπουάν και ρούχα, παπούτσια, παιχνίδια για το Playstation», όπως λέει ο ίδιος. Μάλιστα, προτρέπει τους γονείς του να προβαίνουν σε αγορές, καθώς «... πάντα τους λέω τη γνώμη μου, τι μου αρέσει βασικά», κατά τα λεγόμενά του, ενώ εκείνοι με τη σειρά τους ακούνε, πάντα, τις προτάσεις του υπό την προϋπόθεση ότι έχουν πληρωθεί και διαθέτουν χρήματα.

Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο συγκεκριμένος μαθητής παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη ριάλιτι και τηλεπαιχνίδια, όπως το *Survivor* και το *Masterchef*, περίπου δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Εστιάζει την προσοχή του στις περισσότερες από τις διαφημίσεις που προβάλλονται στην τηλεόραση, αλλά δεν τις παρακολουθεί, καθώς εμφανίζονται κατά σειρά η μία μετά την άλλη. Άλλωστε, κατά την παρακολούθηση των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων προβαίνει και σε άλλες δραστηριότητες, εφόσον ο ίδιος αναφέρει ότι «... διαβάζω συνήθως ή μιλάω στο κινητό». Μάλιστα, πιστεύει ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μία τηλεοπτική διαφήμιση ενδιαφέρουσα, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του, είναι «... όταν κάποιος μου έχει μιλήσει για αυτήν ή αν μου τραβήξει το ενδιαφέρον με την εικόνα, τον ήχο και τα χρώματα», κατά τα λεγόμενα του ίδιου. Σε ό, τι αφορά τον στόχο των εν λόγω μηνυμάτων, ο ερευνώμενος πιστεύει ότι είναι η πώληση προϊόντων και για αυτό υποστηρίζει ότι «... οι διαφημίσεις θέλουν να μας πείσουν τις περισσότερες φορές για να αγοράσουμε, λεφτά θέλουν να βρουν» και για αυτό δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο. Ο ερευνώμενος δείχνει ενδιαφέρον για τα σλόγκανς (συνθήματα), τα οποία παρουσιάζονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, αλλά όχι για τις διασημότητες που εμφανίζονται σε αυτά και αναφορικά με αυτό φανερώνει ότι «... λατρεύω τα slogans...τα λέμε μεταξύ μας και πειράζουμε ο ένας τον άλλο...οι διασημότητες δε με νοιάζουν». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο ερωτώμενος υποστηρίζει, μεν, ότι έχει αγοράσει προϊόντα που είδε στις διαφημίσεις και δη ρούχα, παπούτσια και τρόφιμα, τονίζει, δε, ότι οι συνομήλικοι ασκούν επιρροή στον ίδιο σε ό, τι αφορά τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων, διότι «... επηρεάζομαι πάρα πολύ από τους φίλους, μετράω τη γνώμη τους. Αν μου μιλήσουν με καλά λόγια για κάτι, μια κρέμα, ένα σαμπουάν, το θέλω και εγώ. Αν μου πουν άσχημα πράγματα, δεν το αγοράζω», όπως φανερώνει ο ίδιος.

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του συνεντευξιζόμενου απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι τους, διότι «... δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ», σύμφωνα με τον ίδιο, δε βρίσκονται κοντά στον μαθητή κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, αλλά

ούτε και βλέπουν μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και σε σχέση με αυτό το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται ότι «... οι γονείς μου βλέπουν μόνοι τους τηλεόραση...στη δική τους τηλεόραση, που είναι στο δωμάτιό τους». Κατά συνέπεια, μέσα στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο δεν υφίστανται συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης, εφόσον ο ερευνώμενος υποστηρίζει ότι «... δεν έχει τύχει, δεν έχουμε συζητήσει για την τηλεόραση ποτέ» και οι γονείς δε συνιστούν για τον συγκεκριμένο μαθητή πρότυπο προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν. Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο ερωτώμενος, αξιοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, καθώς ο ίδιος γνωστοποιεί ότι «... η συμπεριφορά μου κάνει τα πάντα, μου λένε συνέχεια, αυτή φταίει για ό, τι συμβαίνει».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν το υποκείμενο της έρευνας ζητεί από τους γονείς του να πραγματοποιήσουν την αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος, εκείνοι εστιάζουν, αφενός, στην τιμή του και, αφετέρου, στη χρηστικότητα του και σε σχέση με αυτό ο ίδιος δηλώνει ότι «... με ρωτάνε πρώτα πόσο κάνει, μετά πού το είδα και μετά γιατί το θέλω». Αν οι γονείς συμφωνήσουν να προβούν στην αγορά του εν λόγω προϊόντος, ο ερευνώμενος είναι χαρούμενος και αναφέρει ότι «... νιώθω ότι μπορώ να έχω αυτό που θέλω, παίρνω τηλέφωνο τους κολλητούς μου να τους το πω, αν είναι κάτι ακριβό και το θέλω πολύ», ενώ στην περίπτωση που αυτοί αρνηθούν, ο ερωτώμενος προσπαθεί να τους αλλάξει γνώμη και σχετικά με αυτό φανερώνει ότι «... τους το ζητάω εκατό φορές μέχρι να τους πείσω και λυπάμαι γιατί δεν έχω κάτι που θέλω πολύ». Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ο εν λόγω μαθητής ισχυρίζεται τόσο ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δύνανται να ασκήσουν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, εφόσον «... όταν θέλω κάτι και δε μου το παίρνουν οι γονείς, τότε μαλώνουμε συνήθως», κατά τα λεγόμενα του ίδιου, όσο και ότι, καθώς ο ίδιος μεγαλώνει, ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, γιατί αναφέρει ότι «... με τα λεφτά μου παίρνω ό, τι θέλω και πολλές φορές δεν τους ρωτάω κιόλας».



Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε το συναφές τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο σχολείο, δεν περιλαμβάνουν αναφορές για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και σε σχέση με αυτό ο ίδιος αποκαλύπτει ότι «... για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις δεν έχουμε κάνει τίποτα από τα βιβλία, γιατί δεν έχουν κάτι μέσα για αυτές». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο ερευνώμενος γνωστοποιεί ότι ούτε η φιλόλογός του χρησιμοποιεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη γλωσσική διδασκαλία της και, πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «... αν τύχει και συζητήσουμε κάτι στην τάξη, μπορεί να μας ρωτήσει αν έχουμε δει μια διαφήμιση ή πώς μας φαίνεται, αλλά πολύ σπάνια». Ωστόσο, ο ερωτώμενος θα ήθελα τα σχολικά γλωσσικά βιβλία του Γυμνασίου να περιλάβουν τη θεματική των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, διότι κατά τα λεγόμενά του «... βλέπουμε συνέχεια διαφημίσεις όχι μόνο στην τηλεόραση, βλέπουμε πάντα και παντού. Θα μαθαίναμε για αυτές, θα συζητούσαμε, θα σκεφτόμασταν για αυτές».

#### 7.2.1.28 Προφίλ 28<sup>ο</sup>: Μάρκος

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Μάρκος, ο οποίος είναι 14 ετών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει έναν μικρότερο αδερφό, μένει στα Πατήσια μαζί με την οικογένειά του και αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητές του, ασχολείται με το ποδόσφαιρο. Ο πατέρας του, ο οποίος είναι 38 ετών, βρίσκεται στην Ελλάδα περίπου 18 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα του, η οποία είναι 35 ετών, είναι στην Ελλάδα περίπου 15 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζεται ως υπάλληλος σε ένα κατάστημα ρούχων.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συλλέγει τόσο ως χαρτζιλίκι από τους γονείς του εβδομαδιαίως όσο και ως επιβράβευση από τους

ίδιους σε περίπτωση που φέρει καλούς βαθμούς από το σχολείο, και με τα οποία αγοράζει από φυσικά καταστήματα προϊόντα και δη «... ό, τι μου αρέσει...μου αρέσει να ντύνομαι ωραία, παίρνω ρούχα και φόρμες και παπούτσια για τα αθλήματα που κάνω», όπως δηλώνει ο ίδιος. Προτρέπει, αρκετές φορές, τους γονείς του να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και, μάλιστα, «... ό, τι βλέπω στην τηλεόραση και μου αρέσει, συνήθως τρόφιμα, γλυκά, καλλυντικά και κάποια ρούχα ή παπούτσια ακριβά», κατά τα λεγόμενα του ίδιου, ενώ εκείνοι με τη σειρά τους ακούνε τις εν λόγω προτάσεις του μαθητή, όταν έχουν λεφτά, και σε σχέση με αυτό ο ερωτώμενος λέει ότι «... όταν έχουν λεφτά μου παίρνουν τα πάντα, όταν δε έχουν, δεν μου τα παίρνουν, αλλά τότε δεν μπορούν».

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο ερευνώμενος παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη ριάλιτι και τηλεπαιχνίδια περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Επικεντρώνει την προσοχή του στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, αλλά δεν τα βλέπει, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή το ένα μετά το άλλο, διότι τα θεωρεί κουραστικά. Εξάλλου, κατά την παρακολούθηση των εν λόγω μηνυμάτων δύναται να κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες, όπως να διαβάζει τα μαθήματά του ή να ανταλλάσσει μηνύματα στο κινητό με τους φίλους του. Ο ίδιος πιστεύει, αφενός, ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον του είναι «... όταν μιλάνε όλοι για αυτήν», όπως τονίζει ο ίδιος, και, αφετέρου, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων σχετίζεται μόνο με την αγορά προϊόντων και, συνεπώς, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από αυτό. Ο συνεντευξιζόμενος δείχνει, μεν, μεγάλο ενδιαφέρον για τα σλόγκανς (συνθήματα), τα οποία σχετίζονται με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και αναφέρει σχετικά με αυτό ότι «... τα μαθαίνω απέξω και τα χρησιμοποιώ με τους φίλους μου στη σωστή περίπτωση», αλλά όχι για τις διασημότητες, φανερώνει, δε, ότι έχει αγοράσει προϊόντα, τα οποία είδε στις διαφημίσεις και, μάλιστα, είδη ένδυσης και υπόδησης. Ακόμη, ο εν λόγω μαθητής γνωστοποιεί ότι επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τους συνομηλικούς του αναφορικά με τη ζήτηση διαφημιστικών προϊόντων και συνεχίζει λέγοντας ότι «... με επηρεάζουν, αν και θέλω να έχω τη

*γνώμη μου, με επηρεάζουν όταν τους βλέπω με καινούργια παπούτσια, φόρμες και μιλάνε γενικά για κάποια πράγματα».*

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του συνεντευξιαζόμενου λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι τους, διότι δουλεύουν όχι μόνο τις καθημερινές, αλλά και τα Σαββατοκύριακα. Μάλιστα, οι εν λόγω γονείς δεν είναι κοντά στον μαθητή κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, δε βλέπουν μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δε συζητούν για το τηλεοπτικό περιεχόμενο, διότι «... δεν έχουν χρόνο και δεν προλαβαίνουν να συζητούν για αυτά», όπως τονίζει ο μαθητής. Συνδυαστικά με τα προαναφερθέντα, ο ερωτώμενος αναφέρει ότι δε μιμείται τους γονείς του ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, εφόσον «... δεν ξέρω τι βλέπουν στην τηλεόραση...δεν ξέρω τι τους αρέσει», όπως γνωστοποιεί ο ίδιος. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι γονείς όχι μόνο ελέγχουν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο μαθητής, αλλά και αξιοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του και σχετικά με αυτό ο μαθητής υπογραμμίζει ότι «... ειδικά αν δεν έχω διαβάσει, το κουτί, όπως το λένε, κλείνει και το κινητό μου εξαφανίζεται».

#### Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν ο ερευνώμενος απευθύνεται στους γονείς του, προκειμένου να πραγματοποιήσουν την αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος, εκείνοι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους τόσο στην τιμή όσο και στην αναγκαιότητα του προϊόντος για τον μαθητή. Στην περίπτωση που δεχθούν να προβούν στην εν λόγω αγορά, ο ερωτώμενος αισθάνεται ιδιαίτερα χαρούμενος, ενώ στην περίπτωση που δε δεχθούν, εκείνος λέει ότι «... τους το ζητάω πάλι, μήπως και τους αλλάξω τη γνώμη και είμαι στεναχωρημένος». Μάλιστα, ο συγκεκριμένος μαθητής υποστηρίζει ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα ασκούν επιρροή στις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, όταν δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν οι επιθυμητές αγορές διαφημιστικών προϊόντων και αναφορικά με αυτό το υποκείμενο της έρευνας

γνωστοποιεί ότι «... πολλές φορές γίνονται καβγάδες για τις αγορές, αν δεν έχω εγώ λεφτά και αν δεν έχουν και οι γονείς μου». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο ερωτώμενος ισχυρίζεται ότι μεγαλώνοντας δεν απευθύνεται, συχνά, στους γονείς του, προκειμένου να του αγοράσουν διαφημιζόμενα προϊόντα, διότι χάρη στα λεφτά του δύναται να αγοράσει μόνος του ό, τι θέλει.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο συνεντευξιαζόμενος ισχυρίζεται ότι το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο και το συναφές τετράδιο εργασιών δεν περιλαμβάνουν αναφορές για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και σχετικά με αυτό λέει ότι «... δεν κάνουμε τίποτα για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση και για τις άλλες διαφημίσεις πολύ λίγα πράγματα». Ο ίδιος συμπληρώνει ότι ούτε η φιλόλογός του χρησιμοποιεί τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη και σε σχέση με αυτό υποστηρίζει ότι «... αν έρθει η συζήτηση, μας ρωτάει αν είδαμε κάτι, μια δυο φορές θυμάμαι μόνο». Παρόλο αυτά, ο ερωτώμενος φανερώνει ότι θα ήθελε τα σχολικά γλωσσικά βιβλία, που διδάσκεται στη βαθμίδα του Γυμνασίου να περιέχουν μια ενότητα ή υλικό για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, διότι με τη βοήθεια του εν λόγω υλικού «... θα λέγαμε τι μας αρέσει και τι όχι και τι να προσέχουμε. Είναι κάτι που το βλέπουμε συνέχεια, παντού, στην τηλεόραση, στα περιοδικά, στο ίντερνετ», όπως υποστηρίζει ο ίδιος.

**7.2.1.29 Προφίλ 29<sup>ο</sup>: Ηρακλής**

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Ηρακλής, ο οποίος είναι 14 ετών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο μεγαλύτερες αδερφές, κατοικεί στην Κυψέλη μαζί με την οικογένειά του, παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε ένα φροντιστήριο και προπονείται καθημερινά στο μπάσκετ. Αναφορικά με τους γονείς του, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 20 χρόνια και έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο, ο

πατέρας του είναι 42 χρονών και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα του είναι 40 ετών και δουλεύει σε ένα ψητοπωλείο.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει τα δικά του χρήματα, τα οποία λαμβάνει ως χαρτζιλίκι από τους γονείς του κάθε Σάββατο και με τα οποία αγοράζει από φυσικά καταστήματα διάφορα προϊόντα και δη «... συνήθως γλυκά...αν χρειάζομαι κάτι για το σχολείο, μπλούζες και παντελόνια». Στην περίπτωση που ο ίδιος είτε δεν έχει λεφτά είτε δεν του φτάνουν τα χρήματά του, προτείνει στους γονείς του να προβούν σε αγορές συγκεκριμένων προϊόντων, όπως «... παπούτσια κάποια μάρκα ακριβή που δεν μπορώ να πάρω μόνος μου, κάτι για το δωμάτιο και κάποιο παιχνίδι για το PlayStation», όπως γνωστοποιεί ο ερευνώμενος, ενώ εκείνοι ακούνε τις προτάσεις του και προβαίνουν στις συγκεκριμένες αγορές, όταν διαθέτουν χρήματα.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο εν λόγω μαθητής παρακολουθεί τα τηλεοπτικά προγράμματα και δη ταινίες και καθημερινές σειρές, όπως τον Σασμό και τον Ήλιο περίπου τρεις ώρες καθημερινά και, πιο συγκεκριμένα, «... μια ώρα μετά το σχολείο, κατά τις τρεις και μετά πριν κοιμηθώ, κατά τις εννέα και μισή το βράδυ», κατά τα λεγόμενα του υποκειμένου της έρευνας. Ο ίδιος εστιάζει την προσοχή του στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα ανάλογα με τη διάθεσή του, κάνει παράλληλα με την παρακολούθηση των εν λόγω μηνυμάτων και άλλες δραστηριότητες, εφόσον «... μπορεί να τακτοποιώ το δωμάτιό μου ή να είμαι στο facebook», όπως αναφέρει ο ίδιος, και δε βλέπει τις διαφημίσεις, καθώς εμφανίζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, παρά μόνο αυτές που του αρέσουν. Ο ερωτώμενος ισχυρίζεται, αφενός, ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μία διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του είναι τόσο οι πρωταγωνιστές της όσο και οι διάλογοι και οι ατάκες που χρησιμοποιούνται σε αυτή και, αφετέρου, υποστηρίζει ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων είναι «... να πουλήσουν και ο κόσμος να ψωνίζει» και, κατά συνέπεια, τα εν λόγω μηνύματα συνεισφέρουν μόνο στο κέρδος. Ο εν λόγω μαθητής θεωρεί, μεν, τα σλόγκανς (συνθήματα), που παρουσιάζονται στις

τηλεοπτικές διαφημίσεις, πολύ ενδιαφέροντα και συνεχίζει λέγοντας ότι «... τα χρησιμοποιώ σε διάφορες περιστάσεις με τους φίλους μου...όπου κολλάνε και ταιριάζουν καλύτερα», έχει αγοράσει, δε, διαφημιστικά προϊόντα και δη είδη διατροφής και ένδυσης που είδε στα εν λόγω μηνύματα και ισχυρίζεται ότι επηρεάζεται από τους συνομηλίκους του, με αποτέλεσμα να αγοράζει συγκεκριμένα προϊόντα και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... όταν μου λένε κάτι επηρεάζομαι εύκολα, πιο πολύ και από τους γονείς μου, το θέλω και εγώ να το πάρω».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του συνεντευξιαζόμενου λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι, επειδή εργάζονται από το πρωί μέχρι αργά το απόγευμα. Δε βρίσκονται κοντά στον μαθητή κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, βλέπουν όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δη μία ταινία μόνο κάθε Σάββατο βράδυ και δεν κάνουν συζητήσεις για το τηλεοπτικό περιεχόμενο. Μέσα στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο οι γονείς, αφενός, δε συνιστούν πρότυπα προς μίμηση για τον ερευνώμενο ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, διότι έχουν διαφορετικές προτιμήσεις από αυτές του συνεντευξιαζόμενου και, αφετέρου, όχι μόνο επιβλέπουν και περιορίζουν τις ώρες που παρακολουθεί τηλεόραση ο ερευνώμενος, καθώς, συνεχώς, του συστήνουν να μην παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα μέχρι αργά, αλλά και αξιοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του με κριτήριο τόσο αν έχει διαβάσει τα μαθήματά του όσο και αν έχει τακτοποιήσει το δωμάτιό του.

#### Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν ο συνεντευξιαζόμενος απευθύνεται στους γονείς του, για να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι πάντα επικεντρώνουν την προσοχή τους στην αναγκαιότητα του προϊόντος, καθώς και στον τρόπο αξιοποίησής του από τον μαθητή. Αν οι εν λόγω γονείς, συμφωνήσουν με τη συγκεκριμένη αγορά, ο ερευνώμενος είναι ιδιαίτερα χαρούμενος, αλλά αν διαφωνήσουν, αυτός επιμένει και επιδιώκει να τους αλλάξει γνώμη. Άλλωστε, για αυτόν τον λόγο, ο μαθητής

υποστηρίζει ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δύνανται να επηρεάσουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, εφόσον προκαλούν διαξιφισμούς και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... *καβγαδίζουμε με τους γονείς μου, όταν δε θέλουν να μου πάρουν κάτι*». Μάλιστα, ο ίδιος διαβεβαιώνει ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του όχι μόνο για να μην τους επιβαρύνει οικονομικά, αλλά επειδή έχει, πλέον, τα δικά του χρήματα και δύναται να πραγματοποιήσει μόνος του τις αγορές που επιθυμεί.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται, μάλιστα, ότι δεν υφίστανται τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές στο περιεχόμενο των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων, τα οποία διδάσκεται στο Γυμνάσιο, φανερώνει, δε, ότι ούτε η φιλόλογός του χρησιμοποιεί τις εν λόγω αναφορές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη, εφόσον «... *δε μας κάνει κάτι για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, αν μας ρωτήσει κάτι, καμιά φορά...πολύ σπάνια*», όπως λέει ο ίδιος. Παρόλο αυτά, ο συγκεκριμένος μαθητής θεωρεί επιθυμητή την ύπαρξη της θεματικής των τηλεοπτικών διαφημίσεων στο πεδίο γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα και συνεχίζει λέγοντας ότι «... *θα ήταν καλό πιστεύω και ενδιαφέρον. Οι διαφημίσεις είναι γύρω μας συνέχεια και η τηλεόραση σε μεγάλο βαθμό*».

**7.2.1.30 Προφίλ 30<sup>ο</sup>: Ανδρέας**

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Ανδρέας, ο οποίος είναι 15 χρονών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει μία μεγαλύτερη αδερφή, κατοικεί μαζί με την οικογένειά του στο Γαλάτσι και παρακολουθεί μαθήματα kick boxing. Σε ό, τι αφορά τους γονείς του, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 20 έτη και εργάζονται ως υπάλληλοι σε ένα ξενοδοχείο, ο πατέρας του είναι 38 χρονών και έχει αποφοιτήσει

από το Γυμνάσιο, ενώ η μητέρα του είναι 37 χρονών και έχει αποφοιτήσει από το Δημοτικό.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει τόσο ως χαρτζιλίκι από τους γονείς του όσο και ως δώρο από τους συγγενείς του στα γενέθλιά του, στην ονομαστική εορτή του και τα Χριστούγεννα, και με τα οποία αγοράζει από φυσικά καταστήματα προϊόντα και δη «... *αξεσουάρ για το άθλημά μου ή αν χρειάζομαι κάτι για αυτό*». Προτείνει στους γονείς του να προβαίνουν σε αγορές συγκεκριμένων προϊόντων και, μάλιστα, «... *τρόφιμα, ειδικά, κάτι βιταμίνες που μου λέει ο προπονητής μου και αν δω καμιά μπλούζα και μου αρέσει*» κατά τα λεγόμενα του, ενώ εκείνοι πραγματοποιούν τις εν λόγω αγορές υπό την προϋπόθεση ότι έχουν πληρωθεί και διαθέτουν χρήματα.

Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Το υποκείμενο της έρευνας παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη ταινίες περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Δεν επικεντρώνει την προσοχή του στις διαφημίσεις ούτε τις παρακολουθεί, καθώς εμφανίζονται κατά σειρά η μία μετά την άλλη, αλλά κάνει παράλληλα με την παρακολούθησή τους και άλλες δραστηριότητες, εφόσον «... *συνήθως, γράφω στο κινητό μηνύματα ή είμαι στο facebook*», κατά τα λεγόμενα του ιδίου. Μάλιστα, ισχυρίζεται ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον του, είναι «... *οι ηθοποιοί, η μουσική και το τοπίο*», όπως υπογραμμίζει ο μαθητής. Σε ό, τι αφορά τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, ο συνεντευξιζόμενος δηλώνει ότι είναι «... *να μας κάνουν να αγοράσουμε πράγματα*» και για αυτό θεωρεί ότι τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από το κέρδος. Μάλιστα, ο ίδιος υποστηρίζει ότι του αρέσουν τόσο τα σλόγκανς (συνθήματα) όσο και οι διασημότητες που εμφανίζονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και αναφορικά με αυτό φανερώνει ότι «... *ειδικά όταν έχουν μέσα ωραίες ατάκες, καθώς και οι διασημότητες που εμφανίζονται σε αυτές...μόνο αν είναι αθλητές*». Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ο ερωτώμενος γνωστοποιεί, αφενός, ότι έχει αγοράσει προϊόντα που είδε στις τηλεοπτικές



διαφημίσεις, όπως τρόφιμα και βιταμίνες, και, αφετέρου, ότι επηρεάζεται από τους συνομηλίκους του σε σχέση με τη ζήτηση και την αγορά διαφημιζόμενων προϊόντων και συνεχίζει λέγοντας ότι «... γενικά επηρεάζομαι από τους φίλους, άσχημο αυτό, αλλά μας αρέσει να έχουμε ίδια πράγματα, να φοράμε ίδιες μάρκες».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας λείπουν αρκετές ώρες από την οικία τους λόγω της δουλειάς τους, δεν παρίστανται κοντά στον μαθητή κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και δε βλέπουν μαζί τηλεοπτικά προγράμματα. Στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο, αφενός, δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και, αφετέρου, ο ερευνώμενος δε μιμείται τους γονείς του ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, διότι «... παρακολουθούν κάποια προγράμματα στα αλβανικά και δε μου αρέσουν αυτά που βλέπουν», κατά τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου. Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο μαθητής, καθώς ο ίδιος λέει ότι «... μου φωνάζουν και περιορίζουν τις ώρες που παρακολουθώ τηλεόραση», χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, εφόσον «... απαγορεύουν την τηλεόραση, αν δεν έχω διαβάσει και μου παίρνουν και το κινητό... πάνε μαζί αυτά τα δύο».

#### Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν ο ερευνώμενος απευθύνεται στους γονείς του, προκειμένου να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, αυτοί ξεκινούν τις ερωτήσεις σχετικά με «... γιατί το θέλω, πού το βρήκα, ποιος το έχει, πόσο πάει», κατά τα λεγόμενα του ίδιου. Στην περίπτωση που οι γονείς συναινέσουν για την πραγματοποίηση της εν λόγω αγοράς, η χαρά του μαθητή είναι απεριγράπτη, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ο ίδιος αισθάνεται πληγωμένος και συνεχίζει αναφέροντας ότι «... τους το ζητάω χίλιες φορές και παίρνω την ίδια απάντηση... νιώθω πληγωμένος σε μεγάλο βαθμό». Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, ο συνεντευξιαζόμενος φανερώνει, αφενός, ότι οι

τηλεοπτικές διαφημίσεις ασκούν επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας προκαλώντας διαξιφισμούς και σχετικά με αυτό υποστηρίζει ότι «... *τσακωνόμαστε μερικές φορές μεταξύ μας, με τους γονείς και την αδερφή μου, όταν οι δικοί μου δεν μπορούν να μας αγοράσουν κάτι, αλλά μας περνάει γρήγορα*» και, αφετέρου, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του χάρη στα χρήματα που διαθέτει και σε σχέση με αυτό λέει ότι «... *αν θέλω κάτι, μαζεύω τα λεφτά μου και το παίρνω και εγώ, αρκεί να μην είναι ακριβό*».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο ερευνώμενος ισχυρίζεται ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε το συναφές τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο Γυμνάσιο, δεν περιλαμβάνουν αναφορές για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και συνεχίζει λέγοντας ότι «... *δε μας μιλάνε για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, ούτε και για τις άλλες διαφημίσεις, μπορεί κάπου να γίνεται αναφορά αλλά δεν έχουμε τέτοιο κεφάλαιο, μαζεμένο δηλαδή, ούτε έκθεση έχουμε γράψει για αυτό*». Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η φιλόλογος του μαθητή, εφόσον δεν αξιοποιεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και σε σχέση με αυτό ο ερευνώμενος υποστηρίζει ότι «... *η φιλόλογος ρώτησε μόνο μια φορά μας αν μας αρέσει μια διαφήμιση, ήταν για τα στερεότυπα και τους ξένους θυμάμαι, αλλά δεν είναι κάτι που το κάνουμε μέσα στην τάξη*». Παρόλο αυτά, ο μαθητής ισχυρίζεται ότι είναι επιθυμητή η ύπαρξη μιας θεματικής ενότητας ή υλικού αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου και σε σχέση με αυτό επισημαίνει ότι «... *θα μπορούσε να έχει υλικό, μας ενδιαφέρει όλους, θα μαθαίναμε να σκεφτόμαστε σωστά... πώς να αγοράζουμε σωστά*».

### 7.2.1.31 Προφίλ 31<sup>ο</sup>: Χρήστος

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Χρήστος, ο οποίος είναι 14 χρονών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο μικρότερους αδερφούς, διαμένει στα Πατήσια

μαζί με όλη την οικογένειά του και αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητές του παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και προπονείται στο ποδόσφαιρο. Ο πατέρας του, ο οποίος είναι 38 ετών και βρίσκεται στην Ελλάδα περίπου 20 χρόνια, έχει τελειώσει το Λύκειο και εργάζεται ως υπάλληλος σε έναν φούρνο, ενώ η μητέρα του, η οποία είναι 37 ετών και βρίσκεται στην Ελλάδα περίπου 16 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και απασχολείται ως καθαρίστρια σε μία εταιρεία.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει, μεν, τα δικά του χρήματα, τα οποία λαμβάνει είτε ως χαρτζιλίκι από τους γονείς του είτε από την περιστασιακή εργασία του, εφόσον ο ίδιος ενημερώνει ότι «... μου δίνουν χαρτζιλίκι οι γονείς και κάθε Σάββατο πάω στον φούρνο και βοηθάω και εγώ», αγοράζει, δε, μόνος του διαφημιζόμενα προϊόντα από φυσικά καταστήματα και δη «... αθλητικά παπούτσια για το ποδόσφαιρο ή ό, τι χρειάζομαι για το σχολείο», κατά τα λεγόμενά του. Προτείνει στους γονείς του να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και, μάλιστα, «... τα πιο ακριβά που θέλω, τα φτηνά τα παίρνω μόνος μου... κάποια μάρκα παπούτσια, τα Nike μου αρέσουν και οι φόρμες Nike», όπως γνωστοποιεί ο ερευνώμενος, ενώ εκείνοι ακούνε πάντα τις προτάσεις του υπό την προϋπόθεση «... να έχουν πληρωθεί, συνήθως στο τέλος του μήνα», κατά τα αναφερόμενα του συνεντευξιζόμενου.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο μαθητής παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη «... ριάλιτι, *Masterchef*, *Survivor* και αστυνομικές ταινίες» κατά τα λεγόμενά του, περίπου δύο με τρεις ώρες καθημερινά το βράδυ, πριν κοιμηθεί. Δεν επικεντρώνει πάντα την προσοχή του στις τηλεοπτικές διαφημίσεις ούτε τις βλέπει πάντα, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, αλλά δύναται να κάνει και άλλες δραστηριότητες παράλληλα με την παρακολούθησή τους, εφόσον «... είμαι στο τηλέφωνο, στέλνω μηνύματα στο *viber* και χαζεύω στο *facebook*», όπως υποστηρίζει ο ερευνώμενος. Μάλιστα, ο ίδιος ισχυρίζεται ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μία διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του, είναι τόσο η ιστορία που παρουσιάζει όσο και η μουσική επένδυσή της. Σε ό, τι αφορά τον στόχο των εν

λόγω διαφημίσεων ο μαθητής αναφέρει ότι «... οι διαφημίσεις θέλουν να μας πείσουν να πάρουμε πράγματα ή κάτι» και συνεχίζει λέγοντας ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο, εφόσον «... μόνο τα λεφτά τους νοιάζουν». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο ερωτώμενος υπογραμμίζει, μεν, ότι δείχνει ενδιαφέρον για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες που παρουσιάζονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και σε σχέση με αυτό δηλώνει ότι «... αν τα σλόγκανς είναι έξυπνα και έχουν μέσα ατάκες, τα λέμε συνέχεια με τους φίλους μου», φανερώνει, δε, ότι έχει αγοράσει πολλές φορές προϊόντα που είδε στις διαφημίσεις και, κυρίως, αθλητικά παπούτσια και φαγώσιμα, καθώς και ότι επηρεάζεται από τους συνομηλίκους του αναφορικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων, διότι «... με κάνουν ίσως να αγοράσω πράγματα που δεν είχα σκεφτεί», σύμφωνα με τα λεγόμενα του ιδίου.

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του ερευνώμενου λείπουν πολλές ώρες από την οικία τους λόγω της εργασίας τους, δε βρίσκονται κοντά στον ερωτώμενο κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν σπάνια μαζί όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δη κάποια ταινία. Στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο, αφενός, δεν πραγματοποιούνται συζητήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο της τηλεόρασης, εφόσον «... δεν συζητάμε, απλά κοιτάμε» κατά τα λεγόμενα του μαθητή και, αφετέρου, οι γονείς δεν αποτελούν για τον συνεντευξιζόμενο πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, καθώς ο ερευνώμενος τονίζει ότι «... μας αρέσουν διαφορετικά πράγματα στην τηλεόραση, δεν έχουμε τα ίδια γούστα». Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς ελέγχουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο ερωτώμενος, καθώς «... μου φωνάζουν και περιορίζουν τις ώρες που παρακολουθώ τηλεόραση» αξιοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, διότι «... η συμπεριφορά μου λένε ότι τους κάνει να κλείσουν την τηλεόραση πολλές φορές και την πληρώνουν και τα αδέρφια μου», σύμφωνα με τα αναφερόμενα του υποκειμένου της έρευνας.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο συνεντευξιαζόμενος ζητεί από τους γονείς του να προβούν στην αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος, εκείνοι ξεκινούν τις ερωτήσεις και επιθυμούν να μάθουν τόσο πού είδε ο μαθητής το εν λόγω προϊόν όσο και για ποιο λόγο το χρειάζεται. Στην περίπτωση που οι γονείς συναινέσουν για τη συγκεκριμένη αγορά, ο ερευνώμενος νιώθει ευτυχισμένος και συνεχίζει λέγοντας ότι «... η χαρά μου δεν περιγράφεται και μου αρέσει που με ακούνε», ενώ στην αντίθετη περίπτωση ο ίδιος επισημαίνει ότι «... τους το ζητάω συνεχώς μέχρι να τους αλλάξω γνώμη». Μάλιστα, ο μαθητής υποστηρίζει, μεν, ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δύνανται να ασκήσουν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι προκαλούνται διαξιφισμοί και ένταση, όταν «... δεν έχω λεφτά και θέλω κάτι και οι γονείς δεν μπορούν ή δε θέλουν να μου το πάρουν», όπως λέει ο ίδιος, δηλώνει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί πιο λίγα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, καθώς με τα χρήματά του μπορεί να προβεί μόνος του στην αγορά προϊόντων «... όχι, όμως, για τα πολύ ακριβά πράγματα...εκείνα τα ζητάω, πάλι, από τους γονείς μου», σύμφωνα με τα λεγόμενα του ερωτώμενου.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο ερευνώμενος ισχυρίζεται ότι ούτε το σχολικό γλωσσικό εγχειρίδιο ούτε το συναφές τετράδιο εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο σχολείο, δεν περιλαμβάνουν αναφορές για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και σχετικά με αυτό ο ίδιος ισχυρίζεται ότι «... δεν έχουν τίποτα για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, δε μαθαίνουμε τίποτα για αυτά». Ο συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει ότι ούτε η φιλόλογός του χρησιμοποιεί τα εν λόγω μηνύματα κατά τη γλωσσική διδασκαλία της στη σχολική τάξη και σε σχέση με αυτό λέει ότι «... πολύ σπάνια, πάνω στη συζήτηση, μπορεί να αναφερθεί κάτι για τη διαφήμιση στην τηλεόραση, σπάνια...πολύ σπάνια». Ωστόσο, ο ερευνώμενος δηλώνει ότι επιθυμεί την ύπαρξη της θεματικής των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων στα σχολικά γλωσσικά βιβλία του Γυμνασίου, διότι θα ήταν ενδιαφέρον, εφόσον «... θα μαθαίναμε για αυτές, πώς να τις βλέπουμε, τι

*κρύβεται από πίσω, ποιος κρύβεται από πίσω, τι θα πρέπει να κάνουμε εμείς, πώς να σκεφτόμαστε...θα ήταν καλό, πολύ καλό».*

### 7.2.1.32 Προφίλ 32<sup>ο</sup>: Μάνος

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Μάνος είναι 14 χρονών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο μεγαλύτερα αδέρφια, μία αδερφή και έναν αδερφό, μένει στα Πατήσια μαζί με την οικογένειά του και προπονείται στο ποδόσφαιρο τρεις φορές την εβδομάδα. Σε ό, τι αφορά τους γονείς του, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 18 χρόνια, ο πατέρας του είναι 39 ετών, έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και εργάζεται στην οικοδομή κάνοντας διάφορες δουλειές, ενώ η μητέρα του είναι 37 χρονών, έχει τελειώσει το Λύκειο και απασχολείται σε μία ταβέρνα.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει, μεν, δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει τόσο από το χαρτζιλίκι που του παρέχεται εβδομαδιαίως από τους γονείς του όσο και από τα κάλαντα που λέει τα Χριστούγεννα με τα αδέρφια του, προβαίνει, δε, με τα εν λόγω χρήματα στην αγορά προϊόντων από φυσικά καταστήματα και αναφορικά με αυτό υποστηρίζει ότι «... αγοράζω ρούχα και ηλεκτρονικά παιχνίδια, κάρτα για το κινητό». Προτρέπει τους γονείς του να πραγματοποιούν αγορές προϊόντων, όπως σχολικών ειδών, καθώς και αντικειμένων ένδυσης και υπόδησης, ενώ εκείνοι με τη σειρά τους ακούνε, συνήθως, τις προτάσεις του και, μάλιστα, «... αν είναι κάτι για το σχολείο, τις ακούνε σίγουρα. Τώρα για τα άλλα, εξαρτάται αν είναι κάτι ακριβό, παπούτσια ή ρούχα, όχι πάντα», όπως ισχυρίζεται ο ερευνώμενος.

#### Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο ερωτώμενος παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα περίπου δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ, πριν κοιμηθεί. Εστιάζει, μερικές

φορές, την προσοχή του στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, δύναται παράλληλα με την παρακολούθησή τους να κάνει και άλλες δραστηριότητες, όπως να διαβάζει και να ανταλλάσσει μηνύματα στο κινητό τηλέφωνο και δεν παρακολουθεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς εμφανίζονται κατά σειρά το ένα μετά το άλλο και σε σχέση με αυτό ο ίδιος αναφέρει ότι «... συνήθως προσέχω τις πρώτες ή αν κάποια μου αρέσει πολύ». Ο συνεντευξιζόμενος πιστεύει ότι αυτό που μπορεί να καταστήσει μια τηλεοπτική διαφήμιση ενδιαφέρουσα για εκείνον, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του είναι τόσο οι πρωταγωνιστές της όσο και η πλοκή και τα τραγούδια της. Σε ό, τι αφορά τον στόχο των εν λόγω μηνυμάτων, ο ερευνώμενος υποστηρίζει ότι «... να πουλήσουν θέλουν και για αυτό θέλουν να μας πείσουν να ψωνίσουμε» και, συνεπώς, δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο παρά μόνο στην προώθηση και την πώληση προϊόντων. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο εν λόγω μαθητής ισχυρίζεται, μεν, ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα) και τις διασημότητες που παρουσιάζονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και σε σχέση με αυτό δηλώνει ότι «... πάρα πολύ μου αρέσουν τα slogans, τα χρησιμοποιούμε με τους φίλους μου μεταξύ μας, αν υπάρχει κάποιος διάσημος, μόνο αν είναι αθλητής μου αρέσει, αλλιώς όχι», ισχυρίζεται, δε, ότι έχει προβεί σε αγορές προϊόντων που είδε σε τηλεοπτικές διαφημίσεις και δη ρούχων και, κυρίως, πραγμάτων για την εμφάνισή του, καθώς και ότι επηρεάζεται από τους συνομηλικούς του αναφορικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων, διότι αποκαλύπτει ότι «... οι φίλοι μου με μπριζώνουν να πάρω κάτι ή με φρενάρουν από τις αγορές πολλές φορές».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας απουσιάζουν αρκετές ώρες από το σπίτι τους λόγω της εργασίας τους και σε σχέση με αυτό ο ερωτώμενος υποστηρίζει ότι «... δουλεύουν πολλές φορές και το πρωί και το βράδυ». Συνεπώς, οι εν λόγω γονείς όχι μόνο δεν παρίστανται κοντά στον μαθητή κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, αλλά και δε βλέπουν μαζί τηλεόραση και αναφορικά με αυτό ο ερευνώμενος υποστηρίζει ότι «... σπάνια βρισκόμαστε μαζί με τους γονείς μου την ημέρα...συνήθως είμαι με τα αδέρφια μου στο σπίτι και βλέπω μαζί τους τηλεόραση». Στο συγκεκριμένο οικογενειακό πλαίσιο, δεν πραγματοποιούνται συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο και ο ερωτώμενος δε μιμείται

τους γονείς του ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, εφόσον ο ίδιος ισχυρίζεται ότι «... δεν ξέρω ούτε τι τους αρέσει στην τηλεόραση ούτε τι βλέπουν». Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο μαθητής, χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του και σε σχέση με αυτό ο μαθητής λέει ότι «... περιορίζουν πάντα τις ώρες...λείπουν από το σπίτι, είναι στη δουλειά και με παίρνουν τηλέφωνο να μου πουν να μη βλέπω τηλεόραση και να διαβάσω τα μαθήματά μου, αλλιώς θα εξαφανίσουν και την τηλεόραση και το κινητό μου».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν ο συνεντευξιαζόμενος απευθύνεται στους γονείς του, προκειμένου να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο αντικείμενο, εκείνοι ξεκινούν τις ερωτήσεις και εστιάζουν τόσο στον τρόπο αξιοποίησης του προϊόντος όσο και στην τιμή του και σε σχέση με αυτό ο ερωτώμενος υποστηρίζει ότι «... με ρωτούν πώς και πού θα το χρησιμοποιήσω και πόσο κάνει». Αν οι εν λόγω γονείς δεχθούν να πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη αγορά, ο ερευνώμενος νιώθει ιδιαίτερα ευτυχής και σπεύδει να τους ευχαριστήσει και να εκφράσει την ευγνωμοσύνη του, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ο ίδιος εκφράζει ότι «... στεναχωριέμαι και νευριάζω μαζί τους και τους το ζητάω εκατό φορές». Μάλιστα, το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται, μεν, ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, εφόσον προξενούν διαμάχες, όταν υφίστανται διαφορετικές απόψεις αναφορικά με την αγορά προϊόντων, φανερώνει, δε, ότι καθώς μεγαλώνει, ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του, διότι με τα χρήματά του προβαίνει στην αγορά των προϊόντων που επιθυμεί και σε σχέση με αυτό ο ίδιος υποστηρίζει ότι «... αν θέλω κάτι, μαζεύω λεφτά και το παίρνω μόνος μου».



Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Ο συνεντευξιαζόμενος υποστηρίζει ότι τα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια, τα οποία διδάσκεται στο Γυμνάσιο, δεν περιέχουν τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές και συνεχίζει λέγοντας ότι «... δεν κάνουμε κάτι σχετικό με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, δεν έχουν κάτι για αυτές τα γλωσσικά βιβλία...δε μιλάνε καθόλου για αυτό το θέμα». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο ερευνώμενος φανερώνει ότι ούτε η φιλόλογός του χρησιμοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και σε σχέση με αυτό ο ίδιος δηλώνει ότι «... δε μας κάνει κάτι για τις διαφημίσεις στην τηλεόραση και γενικά για τις διαφημίσεις, δε θυμάμαι τίποτα. Τώρα αν έρθει η συζήτηση, πολύ σπάνια και άντε μια φορά όλη τη χρονιά». Παρόλο αυτά, ο εν λόγω μαθητής επιθυμεί να συμπεριληφθεί είτε μία θεματική ενότητα είτε υλικό αναφορικά με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, διότι μέσω αυτών «... θα μαθαίναμε για τις διαφημίσεις, πώς τις φτιάχνουν, τι θέλουν και εμείς τι να κάνουμε».

### 7.2.1.33 Προφίλ 33<sup>ο</sup>: Διονύσης

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητή και γονέων:

Ο Διονύσης, ο οποίος είναι 15 χρονών, είναι μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει έναν μικρότερο αδερφό, κατοικεί στην Κυψέλη μαζί με την οικογένειά του και σε ό, τι αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητές του, ασχολείται με το μπάσκετ, το οποίο επιθυμεί να ακολουθήσει και επαγγελματικά. Ο πατέρας του, ο οποίος είναι 41 ετών και βρίσκεται στην Ελλάδα 21 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζεται ως υπάλληλος σε ένα σούπερ μάρκετ, ενώ η μητέρα του, η οποία είναι 39 χρονών και βρίσκεται στην Ελλάδα περίπου 18 χρόνια, έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και απασχολείται ως πωλήτρια σε ένα κατάστημα ρούχων.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθητή:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συλλέγει τόσο από το χαρτζιλίκι, που του δίνεται από τους γονείς του μία φορά τον μήνα όσο και από τα χρήματα που κερδίζει είτε από τυχερά παιχνίδια που παίζει είτε από τα στοιχήματα που βάζει με τους φίλους του. Ο ίδιος υποστηρίζει, μάλιστα, ότι με τα εν λόγω χρήματα αγοράζει μόνος του προϊόντα από φυσικά καταστήματα και δη «... συνήθως ενδυμασία για το μπάσκετ, ειδικά ρούχα και παπούτσια και κάποιες βιταμίνες που με δυναμώνουν», κατά τα λεγόμενά του, σημειώνει, δε, ότι προτρέπει τους γονείς του να προβούν στην αγορά διαφημιζόμενων προϊόντων και, μάλιστα, «... αν θέλω κάτι για το μπάσκετ και είναι ακριβό ή κάποια ακριβή μπάλα, την αγοράζουν εκείνοι», όπως λέει ο ίδιος, ενώ εκείνοι πραγματοποιούν τις εν λόγω αγορές με την προϋπόθεση ότι έχουν πληρωθεί και διαθέτουν χρήματα.

Επαφή μαθητή με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Ο συνεντευξιαζόμενος παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, ριάλιτι και καθημερινές σειρές, όπως το *Survivor* και τον *Ήλιο*, περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Δεν εστιάζει πάντα την προσοχή του στις διαφημίσεις, καθώς προβάλλονται στην τηλεόραση, τις παρακολουθεί καμία φορά, καθώς εμφανίζονται κατά σειρά η μία μετά την άλλη και κάνει, συχνά, και άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, εφόσον «... κάνω καμιά άσκηση ή είμαι στο κινητό, γράφω μηνύματα ή σερφάρω στο ίντερνετ», κατά τα λεγόμενα του ίδιου. Πιστεύει ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια τηλεοπτική διαφήμιση ενδιαφέρουσα, ώστε να κεντρίσει την προσοχή του, είναι τόσο το διαφημιζόμενο προϊόν όσο και η μουσική επένδυσή τους, καθώς και η ιστορία που παρουσιάζουν. Μάλιστα, ο ερευνώμενος ισχυρίζεται ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων σχετίζεται με την πώληση προϊόντων και, για αυτό, ο ίδιος πιστεύει ότι τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από το να δείξουν καινούργια προϊόντα και να επιφέρουν κέρδη. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, ο ερωτώμενος υποστηρίζει, μάλιστα, ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες που εμφανίζονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και σε σχέση με αυτό ο ίδιος αναφέρει ότι «... πάρα πολύ μου αρέσουν τα *slogans*, τα

*χρησιμοποιούμε σε διάφορες συζητήσεις καθημερινά με τους φίλους μου», φανερώνει, δε, ότι έχει προβεί σε αγορές προϊόντων που είδε στις διαφημίσεις και αναφορικά με αυτό λέει ότι «... έχω αγοράσει, τα δοκιμάζω, συνήθως τρόφιμα ή κάποια πράγματα για την περιποίηση», καθώς και ότι επηρεάζεται από τους συνομηλίκους του αναφορικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων και σχετικά με αυτό τονίζει ότι «... όταν ένας φίλος έχει ένα προϊόν και ξέρω ότι είναι καλό, επηρεάζομαι. Γενικά επηρεάζομαι από τους φίλους και αγοράζω ή δεν αγοράζω πράγματα».*

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθητή και γονέων:

Οι γονείς του ερωτώμενου απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους και σε σχέση με αυτό ο μαθητής υποστηρίζει ότι «... λείπουν αρκετά, γιατί δουλεύουν δώδεκα με δεκατέσσερις ώρες και τις καθημερινές και τα Σαββατοκύριακα». Κατά συνέπεια, οι εν λόγω γονείς όχι μόνο δε βρίσκονται κοντά στον μαθητή κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, αλλά και δε βλέπουν μαζί τηλεοπτικά προγράμματα, εφόσον «... αυτοί δεν έχουν καθόλου χρόνο για τηλεόραση», κατά τα λεγόμενα του ερευνώμενου. Στο συγκεκριμένο οικογενειακό πλαίσιο, δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και οι γονείς δεν αποτελούν για τον συνεντευξιαζόμενο πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, εφόσον «... οι γονείς μου δε βλέπουν καθόλου τηλεόραση, προτιμούν να κοιμηθούν και να ξεκουραστούν από τη δουλειά παρά να δουν τηλεόραση», όπως αναφέρει το υποκείμενο της έρευνας. Παρόλο αυτά, οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί ο συνεντευξιαζόμενος και χρησιμοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνον ανάλογα με τη συμπεριφορά του, εφόσον το υποκείμενο της έρευνας φανερώνει ότι «... τα πάντα θέλουν να ξέρουν, τι βλέπω στην τηλεόραση και πόση ώρα βλέπω...και μου απαγορεύουν να δω αν δεν έχω κάνει τα μαθήματά μου ή αν δεν έχω τακτοποιήσει το δωμάτιό μου και τα πράγματά μου».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθητή και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Στην περίπτωση που ο συνεντευξιαζόμενος απευθύνεται στους γονείς του, προκειμένου να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην τιμή του προϊόντος. Αν οι εν λόγω γονείς συμφωνήσουν να πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη αγορά, ο μαθητής καθίσταται ιδιαίτερα χαρούμενος, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ο ίδιος δηλώνει ότι «... νιώθω πολύ άσχημα και τους το ζητάω πάλι». Μάλιστα, ο ερευνώμενος ισχυρίζεται ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα ασκούν μεγάλη επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς προκαλούνται προβλήματα στην περίπτωση που οι γονείς δε διαθέτουν χρήματα και, συνεπώς, αδυνατούν να πραγματοποιήσουν τις αγορές διαφημιζόμενων αντικειμένων. Παρόλο αυτά, ο ερωτώμενος υποστηρίζει ότι μεγαλώνοντας ζητεί πιο λίγα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς του και συνεχίζει λέγοντας ότι «... έχω και εγώ λεφτά τώρα και φωνίζω μόνος μου κάποια πράγματα που θέλω... όχι όλα αλλά τα πιο φθηνά».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Το υποκείμενο της έρευνας υποστηρίζει, μεν, ότι ούτε το περιεχόμενο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου ούτε το περιεχόμενο του συναφούς τετραδίου εργασιών δεν αναφέρονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, ισχυρίζεται, δε, ότι ούτε η φιλόλογός του χρησιμοποιεί τα εν λόγω μηνύματα κατά τη γλωσσική διδασκαλία της στη σχολική τάξη και σε σχέση με αυτό λέει ότι «... έχει τύχει πάνω σε ένα θέμα που συζητούσαμε, να μας ρωτήσει κάτι για την τηλεοπτική διαφήμιση που ήταν τότε πολύ στη μόδα και έπαιζε συνέχεια στην τηλεόραση... αυτό, όμως, έγινε μόνο μία φορά και δεν γίνεται συνέχεια». Ωστόσο, ο συγκεκριμένος μαθητής επιθυμεί το θέμα των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων να συμπεριληφθεί στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και συνεχίζει λέγοντας ότι «... θα μας βοηθούσε να μάθουμε πώς να αγοράζουμε και τι να κάνουμε, πώς να σκεφτόμαστε».

### 7.2.1.34 Προφίλ 34<sup>ο</sup>: Αφροδίτη

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Αφροδίτη, η οποία είναι 14 χρονών, είναι μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει μία μικρή μεγαλύτερη αδερφή, κατοικεί στην Κυψέλη μαζί με την οικογένειά της, παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και αθλείται καθημερινά στο γυμναστήριο. Σε ό, τι αφορά τους γονείς της, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 18 χρόνια και εργάζονται ως υπάλληλοι σε έναν φούρνο, ο πατέρας της είναι 39 χρονών και έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο, ενώ η μητέρα της είναι 37 χρονών και έχει τελειώσει το Λύκειο.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει τα δικά του χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει τόσο ως χαρτζιλίκι όσο και ως επιβράβευση από τους γονείς του, καθώς και από τα κάλαντα που λέει τα Χριστούγεννα μαζί με την αδερφή της και σε σχέση με αυτό η ίδια αναφέρει ότι «... μου δίνουν λεφτά κάθε εβδομάδα οι γονείς μου, ένα ποσό. Ακόμη, όταν κάνω δουλειές στο σπίτι, καθαρίζω, πλένω, η μαμά μου δίνει σαν επιβράβευση λεφτά...και τα Χριστούγεννα λέμε τα κάλαντα με την αδερφή μου και μαζεύουμε αρκετά λεφτά». Μάλιστα, η ερευνώμενη ισχυρίζεται ότι με τα εν λόγω χρήματα προβαίνει σε αγορές προϊόντων από φυσικά καταστήματα, όπως ρούχων και καλλυντικών, και αναφορικά με αυτό λέει ότι «... παίρνω γενικά ό, τι μου αρέσει για να είμαι και να αισθάνομαι όμορφη». Προτρέπει τους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα, καθώς η ίδια φανερώνει ότι «... τους λέω πολλές φορές να μου αγοράσουν πράγματα που θέλω...ρούχα για το γυμναστήριο, κάποια ειδικά τρόφιμα χωρίς ζάχαρη, γιατί προσέχω τη διατροφή μου και αν χρειαστώ κάτι για το σχολείο, κανένα τετράδιο, στυλό», ενώ εκείνοι ακούνε, πάντα, τις εν λόγω προτάσεις πραγματοποιώντας τις αγορές των προϊόντων.

Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η συνεντευξιαζόμενη παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη ριάλιτι και τηλεπαιχνίδια, όπως το *Survivor* που περιλαμβάνει αγωνίσματα περίπου δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Εστιάζει την προσοχή της στα περισσότερα αλλά όχι σε όλα τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, δε βλέπει τα εν λόγω μηνύματα, καθώς παρουσιάζονται κατά σειρά το ένα μετά το άλλο, αλλά κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, εφόσον ισχυρίζεται ότι «... είμαι στο facebook ή στέλνω κανένα μήνυμα στο *viber*». Θεωρεί, μάλιστα, ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια τηλεοπτική διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή της, είναι το περιεχόμενό της και, μάλιστα, αν αυτό σχετίζεται με τη γυμναστική και τη διατροφή, πιστεύει, δε, ότι ο στόχος των συγκεκριμένων μηνυμάτων είναι να πείσουν τον καταναλωτή. Συνεπώς, τονίζει ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο παρά μόνο στην πώληση και το κέρδος. Το υποκείμενο της έρευνας δείχνει, μάλιστα, ενδιαφέρον για τα σλόγκανς (συνθήματα) των τηλεοπτικών διαφημίσεων μόνο αν είναι έξυπνα και εύστοχα, αγοράζει, δε, πολλές φορές προϊόντα που βλέπει στα εν λόγω μηνύματα και δη φαγώσιμα και είδη ένδυσης και υπόδησης και υποστηρίζει ότι οι συνομήλικοι ασκούν επιρροή σε εκείνη αναφορικά τόσο με τη ζήτηση όσο και την αγορά διαφημιζόμενων προϊόντων και σε σχέση με αυτό η ίδια ισχυρίζεται ότι «... με επηρεάζουν οι φίλοι μου...θέλουμε τα ίδια πράγματα και αποφεύγουμε τα ίδια πράγματα».

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της συνεντευξιαζόμενης λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους, δεν παρίστανται κοντά στην ερωτώμενη κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν όλοι μαζί τηλεόραση και δη κάποια ταινία ή το *Survivor* μόνο κάθε Κυριακή «... οπότε και οι γονείς μου έχουν ρεπό από τη δουλειά τους», σύμφωνα με τα λεγόμενα της ερευνώμενης. Στο πλαίσιο της εν λόγω οικογένειας, αφενός, δεν πραγματοποιούνται συζητήσεις για το τηλεοπτικό περιεχόμενο, εφόσον «... δεν έχει συμβεί ποτέ, απλά αν μας άρεσε ή όχι η ταινία ή το *Survivor* λέμε...δε συζητάμε για το τι βλέπουμε» και, αφετέρου, οι συγκεκριμένοι γονείς δεν αποτελούν πρότυπα προς μίμηση για τη μαθήτρια ως προς τα τηλεοπτικά

προγράμματα που παρακολουθούν, διότι «... αυτοί δε βλέπουν τηλεόραση κάθε μέρα, δεν προλαβαίνουν», όπως υποστηρίζει η μαθήτρια. Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς ελέγχουν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί το υποκείμενο της έρευνας, αξιοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνο ανάλογα με τη συμπεριφορά του και αναφορικά με αυτό η ερευνώμενη διατυπώνει ότι «... αν δεν έχω διαβάσει ή αν τσακώνομαι με την αδερφή μου, πάμε δωμάτιο. Όταν αγριεύουν τα πράγματα, χάνουμε και τα κινητά μας για μία μέρα, μας τα παίρνουν...η συμπεριφορά μου καθορίζει τα πάντα μου λένε».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν η συνεντευξιαζόμενη ζητεί από τους γονείς της να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι ξεκινούν πάντα τις ερωτήσεις τόσο για την τιμή του προϊόντος όσο και για τη χρηστικότητα και την αναγκαιότητά του για την ίδια και σε σχέση με αυτό η ερωτώμενη αναφέρει ότι «... με ρωτάνε γιατί το θέλω, αν είναι για το γυμναστήριο, πόσο κάνει και πού το είδα». Στην περίπτωση που οι γονείς συμφωνήσουν να προβούν στην αγορά του εν λόγω προϊόντος, η μαθήτρια αισθάνεται ιδιαίτερα ευτυχισμένη και σχετικά με αυτό λέει ότι «... η χαρά μου δεν περιγράφεται, πάω αμέσως να το πάρω και το λέω στις φίλες μου», ενώ στην αντίθετη περίπτωση, η ερευνώμενη στεναχωριέται υπερβολικά και αναφορικά με αυτό ισχυρίζεται ότι «... γίνονται πραγματικά παράλογοι οι γονείς πολλές φορές, όσο και να προσπαθούν να μου εξηγήσουν, δε μου αλλάζουν γνώμη για αυτό...όταν θέλω κάτι, το θέλω, τέλος». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, η εν λόγω μαθήτρια γνωστοποιεί, μεν, ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα ασκούν, συχνά, επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι προκαλούν ένταση «... όταν δεν έχω λεφτά και θέλω κάτι και οι γονείς δε μου το παίρνουν ή μου λένε μόλις πληρωθούνε», κατά τα λεγόμενα της ίδιας, αποκαλύπτει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, καθώς διαθέτει, πλέον, δικά της χρήματα και δύναται να αγοράσει μόνη της τα περισσότερα από τα προϊόντα που επιθυμεί.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η ερευνώμενη υπογραμμίζει ότι τα σχολικά γλωσσικά βιβλία, που διδάσκεται στο Γυμνάσιο, δεν περιέχουν ενότητες ή υλικό σχετικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και συνεχίζει λέγοντας ότι «... δεν έχει κάποια ενότητα για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις ούτε για τις διαφημίσεις. Δε θυμάμαι να κάναμε κάποια άσκηση ή να γράψαμε κάποια έκθεση ούτε να το συζητήσαμε αυτό το θέμα». Συνδυαστικά με το παραπάνω, η συνεντευξιζόμενη υποστηρίζει ότι ούτε η φιλόλογός της δε χρησιμοποιεί τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και σε σχέση με αυτό αποκαλύπτει ότι «... μόνο μία ή δύο φορές μιλήσαμε για την τηλεόραση στο μάθημα της γλώσσας και τότε είπαμε και για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, αλλά δεν κάναμε τίποτε άλλο για αυτό το θέμα». Παρόλο αυτά, η εν λόγω μαθήτρια δηλώνει ότι επιθυμεί να περιληφθεί η θεματική των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, καθώς θεωρεί, μεν, ότι το εν λόγω θέμα είναι ενδιαφέρον, επισημαίνει, δε, ότι «... βομβαρδιζόμαστε συνέχεια από τις διαφημίσεις όχι μόνο από τις τηλεοπτικές αλλά από όλες τις διαφημίσεις... τώρα αυτές είναι παντού όχι μόνο στην τηλεόραση, στα περιοδικά και τις αφίσες, αλλά και στο ίντερνετ, στο facebook και σε όλα τα socials...θα ήθελα να μάθω πράγματα, γιατί τώρα και αγοράζω και είμαι καταναλώτρια».

### 7.2.1.35 Προφίλ 35<sup>ο</sup>: Ηλέκτρα

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Ηλέκτρα, η οποία είναι 15 χρονών, είναι μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο αδερφές, μένει με την οικογένειά της στα Πατήσια και παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και μπαλέτου. Αναφορικά με τους γονείς της, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 18 χρόνια και εργάζονται ως υπάλληλοι σε ένα σούπερ μάρκετ, ο πατέρας της είναι 38 ετών και έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο, ενώ η μητέρα της είναι 37 χρονών και έχει τελειώσει το Λύκειο.



Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας έχει δικά του χρήματα, τα οποία συλλέγει ως χαρτζιλίκι που του δίνεται από τους γονείς του και με τα οποία προβαίνει σε αγορές προϊόντων από φυσικά καταστήματα, όπως ρούχων και αξεσουάρ για το μπαλέτο, καθώς και προϊόντων περιποίησης για το πρόσωπο και το σώμα. Προτρέπει τους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και σε σχέση με αυτό αναφέρει ότι *«... αν δεν με φτάνουν τα λεφτά μου, ζητάω πάντα από εκείνους να μου αγοράσουν αν θέλω κάτι... πράγματα για το μπαλέτο και καμία μπλούζα ή κάτι για το σχολείο»*, ενώ εκείνοι ακούνε τις περισσότερες φορές, αλλά όχι πάντα τις εν λόγω προτάσεις της.

Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η ερευνώμενη παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη καθημερινές σειρές και τηλεπαιχνίδι περίπου δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ, πριν κοιμηθεί. Δεν επικεντρώνει την προσοχή της στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, δύναται παράλληλα με την παρακολούθηση των εν λόγω μηνυμάτων να κάνει και άλλες δραστηριότητες, εφόσον η ίδια αναφέρει ότι *«... είμαι στο κινητό και στέλνω μηνύματα»* και δε βλέπει τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή το ένα μετά το άλλο και σχετικά με αυτό η ίδια λέει ότι *«... τις βαριέμαι και με κουράζουν, όταν τις βλέπω όλες μαζί»*. Η συνεντευξιζόμενη υποστηρίζει, μάλιστα, ότι αυτό που μπορεί να κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή της είναι οι εικόνες, τα χρώματα, τα τοπία και οι άνθρωποι που περιλαμβάνουν, τονίζει, δε, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων σχετίζεται με την πώληση προϊόντων και για αυτόν τον λόγο αυτές δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο εκτός από το να παρουσιάζουν και να πωλούν τα νέα αντικείμενα της αγοράς. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, η ερωτώμενη υπογραμμίζει ότι ενδιαφέρεται, μάλιστα, για τα σλόγκανς (συνθήματα), αν είναι έξυπνα και επίκαιρα, αλλά όχι για τις διασημότητες, που παρουσιάζονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, έχει αγοράσει, δε, πολλές φορές προϊόντα και δη φαγώσιμα και μπάρες δημητριακών, που είδε στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, καθώς και ότι επηρεάζεται από τους συνομηλικούς σε ό, τι αφορά τη ζήτηση για συγκεκριμένα προϊόντα και σε

σχέση με αυτό αναφέρει ότι «... όταν οι φίλοι μου μιλάνε για κάτι καλό, το θέλω και εγώ».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της συνεντευξιαζόμενης λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους, δε παρίστανται κοντά στη μαθήτρια κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν σπάνια όλοι μαζί κάποια τηλεοπτική εκπομπή και δη το Survivor και το Masterchef. Στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο, αφενός, δεν υφίστανται συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης, εφόσον η μαθήτρια υποστηρίζει ότι «... αν τύχει και δούμε κάτι στην τηλεόραση όλοι μαζί οικογενειακά, δε συζητάμε μόνο κοιτάμε» και, αφετέρου, η ερωτώμενη δε μιμείται τους γονείς της ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, διότι «... στην τηλεόραση δε μιμούμαι κανέναν», κατά τα λεγόμενα της ίδιας. Παρόλο αυτά, οι εν λόγω γονείς ελέγχουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η ερευνώμενη, διότι η ίδια αποκαλύπτει ότι «... οι γονείς μου λένε να μην παρακολουθώ πολλές ώρες τηλεόραση και να μη βλέπω ακατάλληλα προγράμματα για την ηλικία μου», χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της και σχετικά με αυτό η ερωτώμενη δηλώνει ότι «... ειδικά αν δεν έχω κάνει κάποιες δουλειές που μου έχουν αναθέσει ή τα μαθήματά μου, δε με αφήνουν να δω τηλεόραση».

#### Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν η μαθήτρια ζητεί από τους γονείς της να προβούν στην αγορά συγκεκριμένων προϊόντων, εκείνοι ξεκινούν τις ερωτήσεις και θέλουν να μάθουν «... πόσο κάνει, γιατί το θέλω, πού το είδα και ποιος άλλος το έχει», σύμφωνα με τα λεγόμενα του υποκειμένου της έρευνας. Στην περίπτωση που οι γονείς δεχθούν να πραγματοποιήσουν την εν λόγω αγορά, η ερευνώμενη νιώθει ιδιαίτερα χαρούμενη και σπεύδει να μοιραστεί τη χαρά με τις φίλες της, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, η ερωτώμενη αισθάνεται στεναχωρημένη, ιδίως, όταν οι φίλες της έχουν το συγκεκριμένο προϊόν, αλλά εκείνη αδυνατεί να το αποκτήσει και αναφορικά με αυτό

λέει ότι «... είμαι πολύ εκνευρισμένη...το ζητάω επίμονα από τους γονείς μου και προσπαθώ να τους αλλάξω τη γνώμη». Μάλιστα, η συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει, μιν, ότι οι διαφημίσεις δύνανται να ασκήσουν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς προκαλούνται συγκρούσεις, όταν «... δεν έχω λεφτά και ζητάω από τους γονείς μου να μου αγοράσουν πράγματα», όπως αναφέρει η μαθήτρια, τονίζει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, διότι, πλέον, διαθέτει τα δικά της χρήματα και σε σχέση με αυτό η ίδια ισχυρίζεται ότι «... τις περισσότερες φορές μαζεύω χρήματα με τις οικονομίες μου και προσπαθώ να αγοράσω μόνη μου ό, τι θέλω».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Το υποκείμενο της έρευνας αναφέρει ότι το περιεχόμενο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου και του σχετικού τετραδίου εργασιών, τα οποία διδάσκεται στο Γυμνάσιο, δεν περιλαμβάνουν ενότητες ή υλικό για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και συνεχίζει λέγοντας ότι «... δε διδάσκομαι τίποτα για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις στο σχολείο». Μάλιστα, η ίδια υποστηρίζει ότι ούτε η φιλόλογός της αξιοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και αναφορικά με αυτό η μαθήτρια δηλώνει ότι «... αν και η φιλόλογός μας είναι εκπληκτική και μας έχει κάνει πολλά πράγματα, δε θυμάμαι να μας έχει αναφέρει ποτέ για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις». Ωστόσο, η συνεντευξιαζόμενη φανερώνει ότι επιθυμεί να περιληφθεί το θέμα των μηνυμάτων στο περιεχόμενο των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα, διότι θα βοηθούσε τους μαθητές, αφενός, να καταστούν σωστοί καταναλωτές και, αφετέρου, να σκέφτονται κριτικά.

### 7.2.1.36 Προφίλ 36<sup>ο</sup>: Διονυσία

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Διονυσία είναι 14 χρονών, είναι μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο μικρότερους αδερφούς, διαμένει στην Κυψέλη μαζί με την οικογένειά της και σε ό, τι αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητές της παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και αθλείται καθημερινά στον στίβο. Ο πατέρας της είναι 39 χρονών, βρίσκεται στην Ελλάδα περίπου 20 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και δουλεύει ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα της είναι 37 χρονών, είναι στην Ελλάδα 18 χρόνια, έχει τελειώσει το Λύκειο και εργάζεται ως υπάλληλος σε ένα κατάστημα ρούχων.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει δικά του χρήματα, τα οποία συλλέγει είτε ως χαρτζιλίκι είτε ως επιβράβευση από τους γονείς του και σε σχέση με αυτό η ίδια υποστηρίζει ότι «... έχω δικά μου λεφτά...μου δίνουν οι γονείς μου κάθε Δευτέρα και αν χρειαστεί μου δίνουν και μέσα στην εβδομάδα. Ακόμη, όταν παίρνω καλούς βαθμούς, μου δίνουν πάλι λεφτά, οπότε έχω τα δικά μου». Η ερευνώμενη ισχυρίζεται, μάλιστα, ότι με τα εν λόγω χρήματα προβαίνει στην αγορά προϊόντων από φυσικά καταστήματα και σε σχέση με αυτό η ίδια υποστηρίζει ότι «... παίρνω κάποια πράγματα...καλλυντικά και αθλητικά παπούτσια για το τρέξιμο...εκεί τα ξοδεύω τα περισσότερα, σε πράγματα για τον στίβο», προτείνει, δε, στους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη φόρμες για τον στίβο και φαγώσιμα, ενώ εκείνοι ακούνε τις περισσότερες φορές τις προτάσεις της μαθήτριας και προβαίνουν στις εν λόγω αγορές, αν έχουν πληρωθεί και διαθέτουν χρήματα.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η ερωτώμενη παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, καθημερινές σειρές, όπως τον Σασμό και τον Ήλιο, δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις εννέα ή δέκα η ώρα το βράδυ. Δεν επικεντρώνει πάντα την προσοχή της στις

τηλεοπτικές διαφημίσεις, διότι «... εξαρτάται από τη διάθεσή της», κατά τα λεγόμενα της μαθήτριας, κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες, ενώ παρακολουθεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, εφόσον «... στο κινητό μπορεί να χαζεύω κάτι ή να μιλάω με τις φίλες μου με μηνύματα», όπως αναφέρει η ίδια, και δεν παρακολουθεί τα εν λόγω μηνύματα, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή το ένα μετά το άλλο στην τηλεόραση, διότι ισχυρίζεται ότι ο συγκεκριμένος τρόπος προβολής των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων είναι κουραστικός. Η συνεντευξιαζόμενη πιστεύει, μάλιστα, ότι αυτό που δύναται να καταστήσει μια τηλεοπτική διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον της, είναι τόσο το διαφημιζόμενο προϊόν όσο και η μουσική επένδυση και οι πρωταγωνιστές της, θεωρεί, δε, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων σχετίζεται με την προβολή και την πώληση προϊόντων και για αυτόν τον λόγο τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από αυτό. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, η συνεντευξιαζόμενη φανερώνει, μάλιστα, ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες που παρουσιάζονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, αποκαλύπτει, δε, ότι έχει αγοράσει προϊόντα που είδε στα εν λόγω μηνύματα και δη καλλυντικά και τρόφιμα, καθώς και ότι επηρεάζεται από τους συνομηλικούς τους αναφορικά με τη ζήτηση συγκεκριμένων προϊόντων και σχετικά με αυτό η ίδια ισχυρίζεται ότι «... όταν ένας φίλος έχει ένα προϊόν και ξέρω ότι είναι καλό, επηρεάζομαι... γενικά επηρεάζομαι από τους φίλους».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της συγκεκριμένης μαθήτριας απουσιάζουν πολλές φορές από το σπίτι λόγω της εργασίας τους, διότι «... δουλεύουν από τις οκτώ το πρωί μέχρι τις έξι το απόγευμα», δε βρίσκονται κοντά στην ερευνώμενη κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση, καθώς «... δεν έχουμε το ίδιο πρόγραμμα και δε βρισκόμαστε τις ίδιες ώρες στο σπίτι» και δε βλέπουν ποτέ όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα, εφόσον «... δε συμπίπτουν οι εκπομπές που μας αρέσουν», κατά τα λεγόμενα της ερωτώμενης. Κατά συνέπεια, στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο, δεν υφίστανται συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και οι γονείς δε συνιστούν για τη μαθήτρια πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, εφόσον «... έχουν τις δικές τους αγαπημένες

*σειρές, κάθονται στο δωμάτιό τους και βλέπουν τηλεόραση εκεί...στην πραγματικότητα δεν ξέρω τι βλέπουν και τι τους αρέσει». Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς ελέγχουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η συνεντευξιζόμενη, αξιοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της και σε σχέση με αυτό η μαθήτρια υποστηρίζει ότι «... προσπαθώ και εγώ να είμαι σωστή για να μη χάσω τις εκπομπές μου και φυσικά το κινητό μου. Όταν δεν είμαι οκ κλείνει η τηλεόραση και μου κρύβουν και το κινητό».*

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν το υποκείμενο της έρευνας απευθύνεται στους γονείς του, προκειμένου να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι ζητούν να μάθουν πληροφορίες τόσο για την τιμή του όσο και για την αναγκαιότητά του για τη μαθήτρια. Αν οι γονείς συμφωνήσουν να πραγματοποιήσουν την εν λόγω αγορά, η ερωτώμενη αισθάνεται ευτυχισμένη και σε σχέση με αυτό η ίδια φανερώνει ότι «... *τρελαίνομαι από τη χαρά μου*», ενώ, αν οι γονείς διαφωνήσουν, εκείνη δυσαρεστείται και λέει ότι «... *δεν μπορώ να τους καταλάβω...τους το ζητάω επίμονα μήπως και καταφέρω να του αλλάξω γνώμη...μερικές φορές τα καταφέρνω*». Μάλιστα, η συνεντευξιζόμενη υποστηρίζει ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δύνανται να ασκήσουν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας λόγω των διαφωνιών που προκαλούνται, όταν, αφενός, η ίδια και τα αδέρφια της επιθυμούν ποικίλα και διαφορετικά προϊόντα και, αφετέρου, οι γονείς δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες των παιδιών τους αγοράζοντας τα συγκεκριμένα προϊόντα. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, η ερευνώμενη φανερώνει ότι μεγαλώνοντας ζητεί πιο λίγα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της χάρη στα χρήματα που διαθέτει και σε σχέση με αυτό αποκαλύπτει ότι «... *πολλές φορές νιώθω ότι δεν τους έχω ανάγκη, γιατί έχω τα λεφτά μου και παίρνω μόνη μου ό, τι θέλω και μπορώ*».

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα του Γυμνασίου:

Η μαθήτρια δηλώνει ότι δεν έχει διδαχθεί τίποτα για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στο σχολείο, διότι, αφενός, το εν λόγω θέμα δεν περιλαμβάνεται στο περιεχόμενο των σχολικών γλωσσικών βιβλίων και, αφετέρου, η φιλόλογός της δεν αξιοποιεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Παρόλο αυτά, η ερευνώμενη επιθυμεί να περιληφθεί τόσο η θεματική όσο και υλικό για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις στα γλωσσικά βιβλία στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι η ίδια υποστηρίζει ότι «... σε όλα τα παιδιά θα άρεσε, γιατί βλέπουν όλοι διαφημίσεις. Οι διαφημίσεις είναι στην τηλεόραση, ό τι και να δεις στην τηλεόραση, θα βάλει ανάμεσα διαφημίσεις και τώρα βλέπουμε πολλές διαφημίσεις και στο ίντερνετ και στο facebook. Θα μαθαίναμε για αυτές, θα σκεφτόμασταν, θα ξέραμε τι να κάνουμε και τι όχι, να αγοράζαμε να σκεφτόμαστε πιο πολύ, θα μαθαίναμε πιο πολλά για τις διαφημίσεις».

### 7.2.1.37 Προφίλ 37<sup>ο</sup>: Φωτεινή

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Φωτεινή είναι 14 χρονών, είναι μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό, κατοικεί στα Πατήσια μαζί με την οικογένειά της, παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και προπονείται καθημερινά στον στίβο. Σε ό, τι αφορά τους γονείς της, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 20 χρόνια και εργάζονται ως υπάλληλοι σε μία εταιρεία καθαρισμού κτιρίων, ο πατέρας της είναι 40 ετών και έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο, ενώ η μητέρα της είναι 38 χρονών και έχει τελειώσει το Λύκειο.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Το υποκείμενο της έρευνας διαθέτει, μεν, τα δικά του χρήματα, τα οποία συλλέγει είτε ως χαρτζιλίκι που του παρέχεται από τους γονείς του κάθε Σάββατο είτε ως δώρο σε κάποιες εορταστικές ημερομηνίες, όπως τα γενέθλιά του, τη γιορτή του

και τα Χριστούγεννα, αγοράζει, δε, με τα εν λόγω λεφτά από φυσικά καταστήματα προϊόντα και, μάλιστα, καλλυντικά και ρούχα. Η συνεντευξιαζόμενη προτρέπει τους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και συνεχίζει λέγοντας ότι «... τους προτείνω αν κάτι μου αρέσει και δε με φτάνουν τα λεφτά μου...συνήθως ρούχα και προϊόντα περιποίησης για τα μαλλιά και το σώμα», ενώ εκείνοι ακούνε, πάντα, τις εν λόγω προτάσεις και προβαίνουν σε αγορές, αν έχουν πληρωθεί και διαθέτουν χρήματα.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει ότι παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα περίπου τρεις ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ και σε σχέση με αυτό ισχυρίζεται ότι «... παρακολουθώ τηλεόραση αρκετά θα έλεγα...έχω κάποιες αγαπημένες σειρές και τηλεπαιχνίδια...καμιά φορά μπορεί να δω και καμιά ταινία». Μάλιστα, δεν εστιάζει πάντα την προσοχή της στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και αναφορικά με αυτό λέει ότι «... βλέπω αρκετές, αναγκαστικά γιατί διακόπτουν τις σειρές...υπάρχουν, όμως, και κάποιες που μου αρέσουν πολύ», βλέπει, σπάνια, τα εν λόγω μηνύματα, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή το ένα μετά το άλλο και παράλληλα με την παρακολούθησή τους δύναται να κάνει και άλλες δραστηριότητες, εφόσον «... είμαι στα socials, γράφω μηνύματα ή μιλάω στο κινητό» κατά τα λεγόμενά της. Η ίδια θεωρεί, μιν, ότι αυτό που μπορεί να κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή της είναι τόσο τα διαφημιστικά προϊόντα όσο και τα τοπία και οι πρωταγωνιστές της, πιστεύει δε, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων αφορά την πώληση προϊόντων και, συνεπώς, τα εν λόγω μηνύματα δεν συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από το οικονομικό όφελος. Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, η συγκεκριμένη μαθήτρια φανερώνει, μιν, ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα) των τηλεοπτικών διαφημίσεων, αν είναι έξυπνα, έχει αγοράσει, δε, προϊόντα και δη τρόφιμα, καθώς και είδη ένδυσης και υπόδησης που είδε στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, καθώς και ότι δέχεται επιρροή από τους συνομηλίκους της αναφορικά με τη ζήτηση προϊόντων και σχετικά με αυτό δηλώνει ότι «... επηρεάζομαι...αν οι φίλοι μου έχουν κάτι καλό, θέλω να το έχω και εγώ...μας αρέσει να έχουμε τα ίδια πράγματα και να μιλάμε για αυτά».



Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της εν λόγω μαθήτριας απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της εργασίας τους, δεν παρίστανται πλησίον της κατά τη διάρκεια που εκείνη παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν, μερικές φορές, όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δη κάποια ταινία ή το *Survivor*, όταν «... οι γονείς γυρίζουν νωρίς από τη δουλειά τους και δεν είναι πολύ κουρασμένοι... σπάνια, βέβαια, αλλά συμβαίνει κάποιες φορές». Μέσα στο συγκεκριμένο οικογενειακό πλαίσιο, δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο και η ερευνώμενη δε μιμείται τους γονείς της ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, διότι «... αυτοί δε βλέπουν, συχνά, τηλεόραση και βλέπουν εκπομπές που δε μου αρέσουν», κατά τα λεγόμενα της ίδιας. Παρόλο αυτά, οι εν λόγω γονείς όχι μόνο ελέγχουν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η μαθήτρια και σε σχέση με αυτό η ίδια αναφέρει ότι «... αν και λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι, με ελέγχουν και με ένα τηλεφώνημά τους», αλλά και αξιοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για την ερωτώμενη ανάλογα με τη συμπεριφορά της και σχετικά με αυτό η ίδια υποστηρίζει ότι «... πάντα με ρωτάνε αν τελείωσα το διάβασμα. Αν το έχω τελειώσει, δεν έχουν πρόβλημα, αλλιώς κλείνει η τηλεόραση».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές πρακτικές γονέων:

Όταν η ερευνώμενη απευθύνεται στους γονείς της, για να της αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι συνηθίζουν να την ρωτούν τόσο για την τιμή του εν λόγω προϊόντος όσο και για τον τρόπο αξιοποίησής του από εκείνη. Στην περίπτωση που οι γονείς συμφωνήσουν να προβούν στη συγκεκριμένη αγορά, η ίδια αισθάνεται ιδιαίτερα ευτυχισμένη, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, εκείνη στεναχωριέται και σε σχέση με αυτό αναφέρει ότι «... τους καταλαβαίνω... αν και αυτοί δεν έχουν λεφτά, δεν μπορούν να κάνουν τίποτα». Μάλιστα, η συνεντευξιαζόμενη, αφενός, υποστηρίζει ότι τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα δύνανται να ασκήσουν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι προκαλούνται καβγάδες, όταν «... θέλω κάτι και δεν μπορούν οι γονείς να το αγοράσουν ή όταν ο

αδερφός μου θέλει κάτι άλλο και εγώ κάτι άλλο και πρέπει να διαλέξουμε το ένα από τα δύο» και, αφετέρου, δηλώνει ότι, καθώς μεγαλώνει ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, διότι διαθέτει, πλέον, δικά της χρήματα και, συνεπώς, προβαίνει μόνη της σε αγορές προϊόντων.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η ερωτώμενη υποστηρίζει ότι ούτε το περιεχόμενο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου ούτε το περιεχόμενο του συναφούς τετραδίου εργασιών δεν αναφέρονται στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και σε σχέση με αυτό τονίζει ότι «... δε διδασκόμαστε τίποτα για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις με βάση το υλικό των γλωσσικών βιβλίων». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, η εν λόγω μαθήτρια ισχυρίζεται ότι ούτε η φιλόλογός της χρησιμοποιεί τις τηλεοπτικές διαφημίσεις κατά τη γλωσσική διδασκαλία της στη σχολική τάξη και σε σχέση με αυτό φανερώνει ότι «... για αυτό το θέμα η φιλόλογός μας δε μας έχει πει ποτέ τίποτα, αν και μας μιλάει για πάρα πολλά πράγματα της καθημερινότητας και για πράγματα που δεν είναι μέσα στα βιβλία...γενικά μας μαθαίνει και μας βοηθάει σε πάρα πολλά πράγματα».

**7.2.1.38 Προφίλ 38<sup>ο</sup>: Γρηγορία**

Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Γρηγορία είναι 15 χρονών, είναι μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει τρεις αδερφές, μένει στα Πατήσια μαζί με την οικογένειά της και αθλείται, καθημερινά, στο γυμναστήριο. Ο πατέρας της, ο οποίος είναι 40 χρονών και βρίσκεται στην Ελλάδα περίπου 20 χρόνια, έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο και εργάζεται ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα της, η οποία είναι 39 χρονών και είναι στην Ελλάδα περίπου 18 έτη, έχει τελειώσει το Λύκειο και απασχολείται ως υπάλληλος σε έναν φούρνο.

Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Η συνεντευξιαζόμενη, αφενός, έχει δικά της χρήματα χάρη στην περιστασιακή εργασία της και σε σχέση με αυτό η ίδια αναφέρει ότι «... έχω δικά μου λεφτά, γιατί τα Σαββατοκύριακα πηγαίνω και εγώ στον φούρνο που δουλεύει ο πατέρας μου και βοηθάω και βγάζω κάποια λεφτά» και, αφετέρου, προβαίνει μόνη της σε αγορές προϊόντων, όπως καλλυντικών και ειδών ένδυσης από φυσικά καταστήματα. Προτείνει στους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη «... αν δω κάτι που μου αρέσει και είναι ακριβό» και εκείνοι με τη σειρά τους πραγματοποιούν, συνήθως, τις εν λόγω αγορές.

Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η ερευνώμενη παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και δη ριάλιτι και τηλεπαιχνίδια περίπου δύο με τρεις ώρες καθημερινά κατά τις εννέα ή δέκα η ώρα το βράδυ, πριν κοιμηθεί και αφού έχει διαβάσει τα μαθήματά της. Η ίδια δεν επικεντρώνει πάντα την προσοχή της στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, διότι «... εξαρτάται, δεν τις βλέπω όλες, άλλες τις βλέπω αναγκαστικά γιατί παίζουν την ώρα που παρακολουθώ τηλεόραση», κατά τα λεγόμενα της μαθήτριας. Μάλιστα, η ερωτώμενη δε βλέπει τις διαφημίσεις, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη και παράλληλα με την παρακολούθησή τους κάνει και άλλες δραστηριότητες, καθώς είτε τρώει είτε μιλάει στο κινητό τηλέφωνο με τις φίλες της. Η ίδια θεωρεί, μεν, ότι αυτό που μπορεί να κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή της είναι τόσο το διαφημιζόμενο προϊόν όσο και οι πρωταγωνιστές, πιστεύει, δε, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων είναι «... να κερδίσουν χρήματα και εμείς να πάμε και να ψωνίσουμε» και, κατά συνέπεια, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο παρά μόνο στο οικονομικό όφελος. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται, μεν, ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα) των τηλεοπτικών διαφημίσεων «... αν είναι καλοφτιαγμένα και έξυπνα», αλλά όχι για τις διασημότητες που παρουσιάζονται σε αυτές, έχει αγοράσει, δε, προϊόντα που είδε στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και, μάλιστα, καλλυντικά και δέχεται επιρροή από τους συνομηλίκους της αναφορικά με τη ζήτηση διαφημιστικών προϊόντων και σε σχέση με αυτό αναφέρει

ότι «... με επηρεάζουν...όταν ειδικά μου μιλάνε με καλά λόγια, θέλω να το πάρω και αν πρόκειται για καλλυντικά ακόμη περισσότερο».

Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της ερευνώμενης λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της δουλειάς τους και αναφορικά με αυτό η μαθήτρια λέει ότι «... οι γονείς μου εργάζονται από τις οκτώ το πρωί μέχρι τις πέντε το απόγευμα». Οι ίδιοι δε βρίσκονται κοντά στην ερωτώμενη κατά τη διάρκεια που αυτή παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν, σπάνια, όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δη τηλεπαιχνίδια ή κάποια ταινία περιπέτειας και σχετικά με αυτό η ίδια αποκαλύπτει ότι «... αυτό συμβαίνει πολύ σπάνια...αν τύχει και είμαστε όλοι στο σπίτι και έχουμε τελειώσει τις δουλειές μας». Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης οικογένειας, δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο και οι γονείς δεν αποτελούν για τη μαθήτρια πρότυπα προς μίμηση ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, διότι «... ο καθένας θέλει να παρακολουθεί διαφορετικά πράγματα. Οι γονείς μου βλέπουν σειρές που εμένα δε μου αρέσουν». Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς ελέγχουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η συνεντευξιαζόμενη, χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της, διότι το υποκείμενο της έρευνας φανερώνει ότι «... την τηλεόραση και το κινητό χρησιμοποιούν με αυτόν τον τρόπο. Αν τσακωθούμε με τις αδερφές μου, κλείνει η τηλεόραση και πηγαίνουμε στο δωμάτιο. Καμιά φορά μας παίρνουν και τα κινητά για να μην μπούμε στο facebook».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Στην περίπτωση που η ερωτώμενη απευθύνεται στους γονείς της, προκειμένου να της αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι εστιάζουν τόσο στην τιμή του προϊόντος όσο και την αναγκαιότητά του για εκείνη. Αν οι εν λόγω γονείς δεχθούν να πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη αγορά, η συνεντευξιαζόμενη είναι ιδιαίτερα χαρούμενη, ενώ, αν αυτοί αρνηθούν, εκείνη στεναχωριέται και θυμώνει μαζί τους.

Μάλιστα, η ερευνώμενη υποστηρίζει ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις δύνανται να επηρεάσουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, εφόσον, όταν υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με την αγορά προϊόντων, προκαλούνται τσακωμοί και τότε *«... μπορεί να μη μιλάμε μεταξύ μας και για μία ολόκληρη εβδομάδα»*, σύμφωνα με τα λεγόμενα της μαθήτριας. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, το υποκείμενο της έρευνας ισχυρίζεται ότι, καθώς μεγαλώνει ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της χάρη στα χρήματα που συγκεντρώνει μέσω της περιστασιακής εργασίας της στον φούρνο και με τα οποία πραγματοποιεί τις αγορές των προϊόντων που επιθυμεί.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η εν λόγω μαθήτρια φανερώνει ότι στα σχολικά γλωσσικά βιβλία δεν περιλαμβάνονται τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές και, συνεπώς, η ίδια δε διδάσκεται το εν λόγω θέμα. Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, η ίδια τονίζει ότι ούτε η φιλόλογός της αξιοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και σε σχέση με αυτό υποστηρίζει ότι *«... αν η φιλόλογός μας έχει πει κάτι για τις τηλεοπτικές διαφημίσεις, θα το είχε πει μόνο μία ή δύο φορές και αυτό, όταν συζητούσαμε για κάποιο άλλο, άσχετο θέμα»*. Παρόλο αυτά, η ερευνώμενη δηλώνει ότι επιθυμεί την ύπαρξη της θεματικής ή υλικού σχετικού με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις στα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου, διότι *«... θα μας βοηθούσε να μάθουμε για αυτού του είδους τις διαφημίσεις... κανείς δε μας έχει μιλήσει για αυτές και είναι παντού... τις βλέπουμε συνέχεια στην τηλεόραση, στο ίντερνετ, στο facebook. Όπως μαθαίνουμε τόσα πράγματα στο σχολείο, θα μαθαίναμε και για αυτό που το βλέπουμε συνέχεια»*.

### 7.2.1.39 Προφίλ 39<sup>ο</sup>: Κυριακή

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Κυριακή, η οποία είναι 15 χρονών, είναι μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο αδερφές, κατοικεί στην Κυψέλη μαζί με την οικογένειά της, παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και αθλείται, καθημερινά, στο γυμναστήριο. Σε ό, τι αφορά τους γονείς της, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 20 χρόνια και έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο, ο πατέρας της είναι 40 ετών και εργάζεται ως υπάλληλος σε ένα σούπερ μάρκετ, ενώ η μητέρα της είναι 38 ετών και δουλεύει σε μία ταβέρνα.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Η συνεντευξιαζόμενη έχει δικά της χρήματα, τα οποία συλλέγει ως χαρτζιλίκι, που της παρέχουν, εβδομαδιαίως, οι γονείς της και με τα οποία προβαίνει σε αγορές προϊόντων και δη σε μπλούζες και φόρμες για το γυμναστήριο από φυσικά καταστήματα. Προτρέπει τους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και σε σχέση με αυτό η ίδια αναφέρει ότι *«... τους ζητάω φόρμες συγκεκριμένης εταιρείας, που είναι ακριβές και δεν μπορώ να τις αγοράσω μόνη μου, καθώς και διάφορα πράγματα που χρειάζομαι για το σχολείο»*, ενώ εκείνοι ακούνε, συχνά, αλλά όχι πάντα τις εν λόγω προτάσεις της μαθήτριας.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η συνεντευξιαζόμενη παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, καθημερινές σειρές και τηλεπαιχνίδια περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Η ίδια δεν εστιάζει πάντα την προσοχή της στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, διότι *«... εξαρτάται, αν κάτι μου αρέσει, το βλέπω, αλλιώς αλλάζω κανάλι»*, κάνει παράλληλα και άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, εφόσον *«... στέλνω μηνύματα στο κινητό και τρώω»* και δε βλέπω τα τηλεοπτικά μηνύματα, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή το ένα μετά το άλλο. Η ίδια θεωρεί, μεν, ότι αυτό που μπορεί να κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή,

ώστε να προσελκύσει την προσοχή της είναι τόσο τα διαφημιζόμενα προϊόντα όσο και ο τρόπος που τα παρουσιάζουν, πιστεύει, δε, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων σχετίζεται μόνο με την πώληση προϊόντων και, συνεπώς, τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από αυτό. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, η ερευνώμενη φανερώνει ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες των τηλεοπτικών διαφημίσεων, έχει προβεί σε αγορές προϊόντων και δη ειδών ένδυσης και υπόδησης για το γυμναστήριο και επηρεάζεται από τους συνομηλικούς της αναφορικά με τη ζήτηση προϊόντων, διότι «... όταν μιλάνε για κάτι, το θέλω και εγώ, ειδικά αν αξίζει», κατά τα λεγόμενα της ίδιας.

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της συνεντευξιζόμενης λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της δουλειάς τους και σε σχέση με αυτό το υποκείμενο της έρευνας αναφέρει ότι «... δουλεύουν πολλές ώρες, έρχονται λίγο το μεσημέρι σπίτι και ξαναφεύγουν και γυρίζουν το βράδυ, γιατί έχουν σπαστό ωράριο στα καταστήματα που εργάζονται». Αυτοί δεν βρίσκονται κοντά στην ερωτώμενη κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν, σπάνια, όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δη τηλεπαιχνίδια, γιατί αυτά αρέσουν σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Μάλιστα, μέσα στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο, αφενός, δεν υφίστανται συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και, αφετέρου, η ερευνώμενη δε μιμείται τους γονείς της ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα, που παρακολουθούν, διότι «... δεν έχουμε τα ίδια ενδιαφέροντα και τα ίδια γούστα στην τηλεόραση», κατά τα λεγόμενα της ίδιας. Παρόλο αυτά, οι εν λόγω γονείς ελέγχουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η μαθήτρια, καθώς «... μου λένε να μην παρακολουθώ πολλές ώρες τηλεόραση και πάντα με ρωτάνε αν τελείωσα με τα μαθήματά μου», αξιοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της «... ειδικά αν δεν είμαι εντάξει με τις υποχρεώσεις μου... δηλαδή αν δεν έχω τελειώσει τα μαθήματα του σχολείου και τα αγγλικά και αν δεν έχω κάνει τις δουλειές που μου έχουν πει», σύμφωνα με τα λεγόμενα της ερευνώμενης.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν το υποκείμενο της έρευνας ζητεί από τους γονείς του να αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι «... *το πρώτο που ρωτάνε είναι πόσο κάνει και μετά αν το χρειάζομαι πραγματικά*», κατά τα αναφερόμενα της μαθήτριας. Στην περίπτωση που οι εν λόγω γονείς συμφωνήσουν να προβούν στη συγκεκριμένη αγορά, η συνεντευξιαζόμενη καθίσταται ιδιαίτερα χαρούμενη, ενώ, αν αυτοί διαφωνήσουν, η ίδια στεναχωριέται και επιχειρεί να τους αλλάξει γνώμη. Μάλιστα, η ερευνώμενη ισχυρίζεται ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις ασκούν μεγάλη επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι προκαλούνται τσακωμοί, όταν «... *οι γονείς δεν αγοράζουν αυτά που θέλω εγώ ή οι αδερφές μου ή αν όλες θέλουμε διαφορετικά πράγματα, τσακωνόμαστε, ακούγονται φωνές και έρχονται και οι τιμωρίες*». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, η εν λόγω μαθήτρια φανερώνει ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, διότι συγκεντρώνει τα δικά της χρήματα και προσπαθεί μόνη της να πραγματοποιήσει τις αγορές που επιθυμεί.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η ερωτώμενη αναφέρει, αφενός, ότι δεν περιλαμβάνονται τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές ούτε στο περιεχόμενο του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου ούτε στο περιεχόμενο του συναφούς τετραδίου εργασιών και, αφετέρου, ότι η φιλόλογός της δεν έχει αξιοποιήσει ποτέ το εν λόγω θέμα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη. Ωστόσο, η ερευνώμενη υπογραμμίζει ότι θα ήθελε να περιληφθούν τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, διότι το εν λόγω θέμα θα βοηθούσε τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, καθώς και να προβαίνουν με συγκεκριμένα κριτήρια σε αγορές διαφημιζόμενων προϊόντων.



### 7.2.1.40 Προφίλ 40<sup>ο</sup>: Παρασκευή

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Παρασκευή είναι 14 χρονών, είναι μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει έναν μικρότερο αδερφό, κατοικεί στην Κυψέλη μαζί με την οικογένειά της και παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών. Σε ό, τι αφορά τους γονείς της, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 20 χρόνια και εργάζονται ως υπάλληλοι σε ένα ξενοδοχείο στο κέντρο της Αθήνας, ο πατέρας της είναι 41 ετών και έχει τελειώσει το Γυμνάσιο, ενώ η μητέρα της είναι 39 χρονών και έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Η συνεντευξιαζόμενη διαθέτει, μεν, δικά της χρήματα, τα οποία συλλέγει είτε ως χαρτζιλίκι που της δίνεται κάθε Σάββατο από τους γονείς της είτε ως δώρο από τους συγγενείς της τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, προβαίνει, δε, σε αγορές ρούχων και ειδών περιποίησης για το σώμα και το πρόσωπο από φυσικά καταστήματα. Η ερωτώμενη προτρέπει τους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και δη «... ρούχα και κάποια ειδικά τρόφιμα χωρίς ζάχαρη, γιατί θέλω να αδυνατίσω και προσέχω τι τρώω» κατά τα λεγόμενα της ίδιας, ενώ εκείνοι ακούνε, συνήθως, τις προτάσεις της μαθήτριας υπό την προϋπόθεση ότι διαθέτουν και οι ίδιοι χρήματα.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η συγκεκριμένη μαθήτρια παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, ριάλιτι περίπου δύο ώρες καθημερινά κατά τις δέκα η ώρα το βράδυ. Δεν εστιάζει πάντα την προσοχή της στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, όταν εμφανίζονται στην τηλεόραση, προβαίνει και σε άλλες δραστηριότητες κατά την παρακολούθησή τους, καθώς είτε τρώει είτε ασχολείται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και δεν επικεντρώνει την προσοχή της σε αυτές, καθώς παρουσιάζονται στην τηλεόραση η μία μετά την άλλη, διότι τις θεωρεί κουραστικές. Η ίδια πιστεύει, αφενός, ότι, αυτό που μπορεί να κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή

της είναι «... μόνο αν έχει σχέση με τη διατροφή και την εμφάνιση» και, αφετέρου, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων σχετίζεται με την πώληση προϊόντων. Συνεπώς, η μαθήτρια δηλώνει ότι τα εν λόγω μηνύματα δε συνεισφέρουν σε κάτι άλλο πέρα από την προώθηση των προϊόντων και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... οι διαφημίσεις θέλουν να πείσουν και να πουλήσουν...το μόνο που θέλουν είναι να φέρουν κέρδος...λεφτά». Συνδυαστικά με τα παραπάνω, η συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει ότι ενδιαφέρεται, μεν, για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες που σχετίζονται με τα διαφημιζόμενα προϊόντα και αναφορικά με αυτό φανερώνει ότι «... μου αρέσουν τα συνθήματα, τα λέμε συνέχεια με τις φίλες μου και επικοινωνούμε ή πειράζουμε η μία την άλλη», έχει αγοράσει, δε, πολλές φορές, προϊόντα που είδες στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και, μάλιστα, είδη διατροφής και βιταμίνες, καθώς και ότι δέχεται επιρροή από τους συνομηλίκους της σε ό, τι αφορά τη ζήτηση διαφημιστικών προϊόντων, διότι «... θέλουμε να έχουμε τα ίδια πράγματα, αν είναι καλά και αξίζουν».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς της ερωτώμενης απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω της δουλειάς τους, δεν παρίστανται κοντά στη μαθήτρια κατά τη διάρκεια που παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν, σπάνια, όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δη τηλεπαιχνίδια και ταινίες δράσης. Μέσα στο πλαίσιο της εν λόγω οικογένειας δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το τηλεοπτικό περιεχόμενο και η ερευνώμενη δε μιμείται τους γονείς της ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, διότι «... ο καθένας βλέπει διαφορετικά προγράμματα». Ωστόσο, οι εν λόγω γονείς ελέγχουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η ερευνώμενη, καθώς «... πολλές φορές με παίρνουν τηλέφωνο και ενημερώνονται αν έφαγα, τι κάνω στο σπίτι, αν βλέπω τηλεόραση, τι βλέπω, αν έχω διαβάσει τα μαθήματά μου...τα πάντα μαθαίνουν και ελέγχουν», αξιοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για τη μαθήτρια ανάλογα με τη συμπεριφορά της, διότι «... αν δεν έχω διαβάσει ή αν μαλώνω με τον αδερφό μου, πάμε στο δωμάτιό μας και δε βλέπουμε τηλεόραση που είναι στο σαλόνι».

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν η συνεντευξιαζόμενη απευθύνεται στους γονείς της, προκειμένου να της αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι ξεκινούν τις ερωτήσεις σχετικά τόσο με την τιμή του προϊόντος όσο και με τη χρηστικότητα του. Στην περίπτωση που οι γονείς δεχθούν να αγοράσουν το διαφημιζόμενο προϊόν, η εν λόγω μαθήτρια αισθάνεται ευτυχής, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, στεναχωριέται υπερβολικά. Η ίδια ισχυρίζεται, μάλιστα, ότι οι τηλεοπτικές διαφημίσεις δύνανται να ασκήσουν επιρροή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... υπάρχει άσχημη ατμόσφαιρα μεταξύ μας, αν οι γονείς δεν έχουν λεφτά και θέλω κάτι και εκείνοι δε μου το παίρνουν», δηλώνει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί πιο λίγα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, διότι δύναται να προβεί, πλέον, με τα χρήματά της σε αγορές προϊόντων.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει ότι δεν περιλαμβάνονται τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές στα σχολικά γλωσσικά βιβλία, καθώς και ότι η φιλόλογός της δεν αξιοποιεί τα λόγω μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και σχετικά με αυτό η μαθήτρια υποστηρίζει ότι «... μία ή δύο φορές το πολύ η φιλόλογός μας μίλησε για την τηλεόραση και για τις διαφημίσεις εκεί». Μάλιστα, η ερωτώμενη ισχυρίζεται ότι επιθυμεί να περιληφθεί η θεματική των τηλεοπτικών διαφημίσεων στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, διότι η ίδια δηλώνει ότι μέσω του εν λόγω υλικού «... θα μαθαίναμε πώς να είμαστε σωστοί καταναλωτές και να μη μας πιάνουν κορόιδα».

### 7.2.1.41 Προφίλ 41<sup>ο</sup>: Ειρήνη

#### Κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο μαθήτριας και γονέων:

Η Ειρήνη είναι 15 χρονών, είναι μαθήτρια της Γ' Γυμνασίου και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Έχει δύο αδερφές, μένει στο Γαλάτσι μαζί με την οικογένειά της και παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών σε ένα φροντιστήριο. Σε ό, τι αφορά τους γονείς της, οι οποίοι βρίσκονται στην Ελλάδα περίπου 18 χρόνια και εργάζονται σε έναν φούρνο, ο πατέρας της είναι 38 χρονών και έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και η μητέρα της είναι 34 χρονών και έχει αποφοιτήσει από το Λύκειο.

#### Καταναλωτικές πρακτικές μαθήτριας:

Η συνεντευξιαζόμενη διαθέτει δικά της χρήματα, τα οποία συγκεντρώνει είτε από το χαρτζιλίκι που της δίνουν οι γονείς της είτε από την περιστασιακή εργασία της, εφόσον εργάζεται κάθε Σάββατο στον φούρνο, όπου απασχολούνται οι γονείς της. Μάλιστα, η ίδια αναφέρει, μεν, ότι με τα εν λόγω χρήματα προβαίνει σε αγορές προϊόντων και δη ειδών ένδυσης και υπόδησης από φυσικά καταστήματα, δηλώνει, δε, ότι συνηθίζει να προτείνει στους γονείς της να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα και, μάλιστα, ακριβά αντικείμενα, τα οποία δε δύναται να αγοράσει μόνη της, ενώ εκείνοι με τη σειρά τους ακούνε, πάντα, τις προτάσεις της και πραγματοποιούν τις εν λόγω αγορές.

#### Επαφή μαθήτριας με τον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο:

Η ερευνώμενη παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα και, μάλιστα, την καθημερινή σειρά Σασμός, καθώς και το τηλεπαιχνίδι επιβίωσης Survivor περίπου τρεις ώρες καθημερινά κατά τις εννέα η ώρα το βράδυ. Η ίδια δεν εστιάζει την προσοχή της στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση, ούτε τις παρακολουθεί, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή η μία μετά την άλλη, αλλά παράλληλα με την παρακολούθησή τους δύναται να προβαίνει και σε άλλες δραστηριότητες, διότι είτε τρώει είτε μιλάει στο κινητό τηλέφωνό της. Η ερωτώμενη θεωρεί, αφενός, ότι αυτό που μπορεί να κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να

προσελκύσει την προσοχή της, είναι τόσο τα προϊόντα που παρουσιάζει όσο και η μουσική επένδυση που την πλαισιώνει και, αφετέρου, ότι ο στόχος των τηλεοπτικών διαφημίσεων σχετίζεται μόνο με την προώθηση και την πώληση των προβαλλόμενων προϊόντων. Συνδυαστικά με τα παραπάνω, η μαθήτρια δηλώνει, μεν, ότι ενδιαφέρεται για τα σλόγκανς (συνθήματα), αλλά όχι για τις διασημότητες που εμφανίζονται στις τηλεοπτικές διαφημίσεις και σχετικά με αυτό αναφέρει ότι «... τα σλόγκανς μου αρέσουν πάρα πολύ, όταν έχουν μέσα ατάκες και στίχους», έχει αγοράσει, δε, προϊόντα που είδε σε διαφημίσεις, καθώς και ότι οι συνομήλικοι την επηρεάζουν αναφορικά με τη ζήτηση προϊόντων και σε σχέση με αυτό υποστηρίζει ότι «... όταν λένε για κάτι καλό, είμαι περίεργη και λίγο ζηλιάρα και το θέλω και εγώ».

#### Τηλεοπτικές πρακτικές μαθήτριας και γονέων:

Οι γονείς του υποκειμένου της έρευνας απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι εξαιτίας της εργασίας τους. Συνεπώς, δε βρίσκονται κοντά στην ερωτώμενη κατά τη διάρκεια που αυτή παρακολουθεί τηλεόραση και βλέπουν, σπάνια, όλοι μαζί τηλεοπτικά προγράμματα και δη κάποια ταινία περιπέτειας. Στο εν λόγω οικογενειακό πλαίσιο, δε λαμβάνουν χώρα συζητήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης και η μαθήτρια δε μιμείται τους γονείς της ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρακολουθούν, διότι η ερευνώμενη φανερώνει ότι «... δεν τους μιμούμαι, ο καθένας βλέπει διαφορετικά πράγματα». Παρόλο αυτά, οι εν λόγω γονείς επιβλέπουν, μεν, και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθεί η μαθήτρια, καθώς «... μου λένε να μην βλέπω προγράμματα που δεν είναι για την ηλικία μου και να μη βλέπω πολύ αργά τηλεόραση, γιατί δε θα μπορώ να σηκωθώ το πρωί για να πάω στο σχολείο», κατά τα λεγόμενα της ίδιας, χρησιμοποιούν, δε, την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για εκείνη ανάλογα με τη συμπεριφορά της, εφόσον «... αν δεν έχω κάνει κάποιες δουλειές ή τα μαθήματά μου, δε με αφήνουν να δω τηλεόραση», όπως αποκαλύπτει η συνεντευξιαζόμενη.

Πρόσληψη τηλεοπτικών διαφημίσεων μαθήτριας και καταναλωτικές  
πρακτικές γονέων:

Όταν το υποκείμενο της έρευνας απευθύνεται στους γονείς του για να του αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν, εκείνοι ξεκινούν τις ερωτήσεις και επιδιώκουν να μάθουν «... ποιος άλλος το έχει, αν το έχει δοκιμάσει κάποιος άλλος και πόσο κάνει», κατά τα λεγόμενα της μαθήτριας. Αν οι γονείς συμφωνήσουν να προβούν στην αγορά του εν λόγω προϊόντος, η ερευνώμενη καθίσταται ιδιαίτερα χαρούμενη και σχετικά με αυτό φανερώνει ότι «... το λέω αμέσως στις φίλες μου», ενώ, αν αυτοί διαφωνήσουν, η μαθήτρια στεναχωριέται υπερβολικά και δηλώνει ότι «... προσπαθώ να τους αλλάξω τη γνώμη, αλλά ποτέ δεν το καταφέρνω». Η ίδια υποστηρίζει, μάλιστα, ότι οι διαφημίσεις ασκούν μεγάλη επιρροή στις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, διότι προκαλούνται διαξιφισμοί, όταν υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με την αγορά προϊόντων, τονίζει, δε, ότι μεγαλώνοντας ζητεί λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς της, διότι η ίδια διαθέτει τα δικά της χρήματα και, συνεπώς, παίρνει, πλέον, ανεξάρτητες αποφάσεις σε ό, τι αφορά τις αγορές των προϊόντων που επιθυμεί.

Τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και γλωσσικό μάθημα στη βαθμίδα  
του Γυμνασίου:

Η συνεντευξιαζόμενη ισχυρίζεται ότι, αφενός, τα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια στη βαθμίδα του Γυμνασίου δεν περιλαμβάνουν τηλεοπτικές διαφημιστικές αναφορές στο περιεχόμενό τους και, αφετέρου, ότι η φιλόλογός της δε χρησιμοποιεί τα τηλεοπτικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη, διότι «... ποτέ δεν έχει αναφερθεί στο συγκεκριμένο θέμα την ώρα του μαθήματος», σύμφωνα με τα λεγόμενά της μαθήτρια. Ωστόσο, η ερευνώμενη θα επιθυμούσε να περιληφθεί το εν λόγω θέμα στα γλωσσικά βιβλία στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα, διότι ισχυρίζεται ότι «... θα μαθαίναμε πώς φτιάχνονται οι τηλεοπτικές διαφημίσεις, πώς να τις αντιμετωπίζουμε και πώς να αγοράζουμε».

### 7.3 Παρουσίαση των Ποιοτικών Δεδομένων της Συμμετοχικής Παρατήρησης κατά τη Γλωσσική Διδασκαλία των Φιλολόγων

Στο πλαίσιο της συμμετοχικής παρατήρησης κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο διεξάγεται από τις δύο φιλόλογους συλλέγουμε ποιοτικά δεδομένα αναφορικά με τη δράση τόσο των διδασκόντων όσο και των μαθητών και εν γένει με το κλίμα μέσα στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Στο σημείο αυτό αρκεί να επισημανθεί ότι οι δύο φιλόλογοι υιοθετούν, μεν, την ίδια προσέγγιση κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους, οι μαθητές τους, δε, αναλαμβάνουν παρόμοιο ρόλο μέσα στη σχολική αίθουσα.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, αφενός, επιδιώκουν να εφαρμόζουν την επικοινωνιακή, μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και, αφετέρου, προσπαθούν να ενσωματώσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος. Συνεπώς, διακρίνεται το εγχείρημά τους, ώστε να εξασφαλίσουν τη συμμετοχική δημοκρατία, τη δικαιοσύνη και την ισότητα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές κι όχι μόνο στους μαθητές αλβανικής προέλευσης, καθώς παρέχουν με την ίδια συχνότητα σε όλους τους διδασκόμενους τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους μέσα στη σχολική αίθουσα, αναμένουν τον ίδιο χρόνο για την απόκρισή τους, τους ενθαρρύνουν να διατυπώσουν προφορικά ή γραπτά τη γνώμη τους, όταν αυτοί είτε διστάζουν να εκφραστούν είτε είναι αδιάφοροι απέναντι στο γλωσσικό μάθημα και αξιοποιούν τόσο με την ίδια συχνότητα όσο και με τον ίδιο τρόπο τη λεκτική επιβράβευση σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους.

Επιπλέον, οι διδάσκουσες αξιοποιούν α) τις αλληλοδιδασκτικές δραστηριότητες, όταν κατανέμουν, μεν, τυχαία και ανώνυμα στους μαθητές γλωσσικές ασκήσεις και εκθέσεις των συμμαθητών τους, ζητούν, δε, από τους διδασκόμενους να προβούν σε διορθώσεις, επισημάνσεις και παρατηρήσεις για βελτίωση, β) την ετεροαξιολόγηση, όταν η τάξη χωρίζεται σε ομάδες, έκαστη ομάδα καλείται να φέρει εις πέρας έναν διδακτικό στόχο στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και, εν συνεχεία, κάθε ομάδα αξιολογείται από τις υπόλοιπες με κριτήριο τόσο την επίτευξη του διδακτικού στόχου όσο και την προσπάθεια, που καταβάλλει, καθώς και γ) το παιχνίδι ρόλων σε περιορισμένο βαθμό. Συνάμα, προσπαθούν να διαμορφώσουν συνθήκες συνεργατικής ενδυνάμωσης και αλληλεπίδρασης, ώστε όχι

μόνο ο ένας να μαθαίνει από τον άλλο, αλλά και ο ένας να βοηθάει τον άλλο για την επίτευξη του μαθησιακού αποτελέσματος. Προς αυτή την κατεύθυνση συνδράμει η αξιοποίηση τόσο των ομάδων όσο και το παιχνίδι ρόλων και προσφέρεται αρωγή, αφενός, στο σύνολο της τάξης και, αφετέρου, στους μαθητές αλβανικής καταγωγής.

Ταυτόχρονα, οι φιλόλογοι προσπαθούν να αναπτύξουν οικειότητα τόσο ανάμεσα σε εκείνες και τους μαθητές όσο και ανάμεσα και στους συμμαθητές. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους οι ίδιες τονίζουν, συνεχώς, στους διδασκόμενους ότι χρήζει να απευθύνονται σε εκείνες όχι μόνο αν κάτι δεν καθίσταται αντιληπτό σε εκείνους στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και να ζητούν τη βοήθειά τους σε οποιοδήποτε ζήτημα αντιμετωπίζουν. Μάλιστα, καθ' όλη τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλοκατανόησης. Μοιράζονται με τους διδασκόμενους στοιχεία και γεγονότα από την καθημερινότητα και την προσωπική ζωή τους και, εν συνεχεία, τους προτρέπουν να προβούν στις ίδιες ενέργειες, ώστε το μάθημα να καταστεί βιωματικό. Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τίθενται ο μαθητής, οι σκέψεις, οι ανησυχίες, τα προβλήματα, καθώς και οι ανάγκες του. Στόχος είναι να καλλιεργηθεί μέσα από τον διάλογο και τη συζήτηση η ενσυναίσθηση στους μαθητές, με αποτέλεσμα να μπουν στη θέση του άλλου και να τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει σε έκαστη κατάσταση που αντιμετωπίζει.

Παρόλο αυτά, αν και οι φιλόλογοι διακρίνονται από τη διάθεση και τη συνεχή προσπάθεια, ώστε να φέρουν εις πέρας το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο τους με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν καταφέρνουν πάντα να εκπληρώσουν τον στόχο τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, αφενός, ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί, ώστε να αφιερώσουν σε έκαστο μαθητή αλλοδαπής προέλευσης και δη αλβανικής καταγωγής τον χρόνο που χρειάζεται και, αφετέρου, βιώνουν πίεση και άγχος, ώστε να αντεπεξέλθουν στις οδηγίες τόσο του Α.Π.Σ. όσο και του περιεχομένου των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων. Εξάλλου, συνήθεις είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι φιλόλογοι είτε αξιοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και το παιχνίδι ρόλων δίχως να καταφέρουν να ολοκληρώνουν τη γλωσσική διδακτική ενότητα και δη τους παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους με βάση το Α.Π.Σ. λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου είτε ολοκληρώνουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με βάση τις οδηγίες του Α.Π.Σ. παραμερίζοντας τόσο τις ανάγκες των μαθητών όσο και τη διαπολιτισμική προσέγγιση.



Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθεια, ώστε, αφενός, μέσω της διδασκαλίας τους και δη μέσα από κείμενα, εργασίες, προγράμματα και, αφετέρου, με αφορμή διάφορες γιορτές, εκδηλώσεις, εορταστικές επετείους, την 17<sup>η</sup> Νοεμβρίου, την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, την 25<sup>η</sup> Μαρτίου, την 1<sup>η</sup> Μαΐου, καθώς και με αφορμή διάφορα περιστατικά της καθημερινότητας που προβάλλουν οι ίδιοι με προσωπική τους πρωτοβουλία μέσα στην τάξη, να καλλιεργήσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Αρκεί να αναφερθεί ότι τις περισσότερες φορές οι διδάσκουσες προσκομίζουν στην τάξη είτε διδακτικό υλικό, το οποίο διαμορφώνουν οι ίδιες, είτε επίκαιρο υλικό από το διαδίκτυο, τις εφημερίδες και τα περιοδικά, συμπληρωματικό προς το διδαχθέν υλικό έκαστης γλωσσικής διδακτικής ενότητας, ώστε να παράσχουν κίνητρο στους μαθητές να δραστηριοποιηθούν λαμβάνοντας μέρος στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Συνδυαστικά με τα παραπάνω, επιχειρούν να καλλιεργούν στάσεις και δεξιότητες στους διδασκομένους, οι οποίες θα τους συνοδεύουν σε όλη τη ζωή τους. Με κάθε αφορμή και δη μέσα από μια άσκηση, ένα κείμενο, ένα σχόλιο, μια παρατήρηση, προσπαθούσαν, συνεχώς, να προκαλέσουν την εποικοδομητική συζήτηση και να επισημάνουν τόσο τους τρόπους όσο και τις δεξιότητες, που πρέπει οι μαθητές να αναπτύξουν και να υιοθετήσουν όχι μόνο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και εν γένει στη ζωή τους. Στόχος τους δεν είναι να μεταλαμπαδεύσουν στείρες γνώσεις στους μαθητές, αλλά να τους παράσχουν την κατάλληλη βοήθεια και να τους προετοιμάσουν με τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να επιβιώσουν στο συνεχές μεταβαλλόμενο και απαιτητικό, πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θεωρούν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των διδασκομένων, ώστε να μάθουν να σκέφτονται και να κρίνουν ό, τι τις παρουσιάζεται, αφενός, στο πλαίσιο του σχολείου και, αφετέρου, στο πλαίσιο της κοινωνίας. Για αυτόν τον λόγο, αξιοποιούν κείμενα προς διερεύνηση, συγγραφή εκθέσεων τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο, εργασίες, τον διάλογο, καθώς και τη συζήτηση. Μάλιστα, η πρώτη φιλόλογος τονίζει, συχνά, στους μαθητές της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της «... πρέπει να αμφισβητείτε, να κρίνετε, να ψάχνετε. Ότι τις σερβίρεται, πρέπει να το ψάχνουμε. Δεν είναι πάντα το δίκαιο και το σωστό». Παράλληλα, μέσα στη σχολική τάξη η δεύτερη φιλόλογος αξιοποιεί, επί το πλείστον, τον λόγο και τον αντίλογο, καθώς και τους

ρητορικούς αγώνες, για να παρουσιάσει κάποιο ζήτημα και να προκαλέσει τους μαθητές, αφενός να σκεφτούν κριτικά και, αφετέρου, να επιχειρηματολογήσουν για τις απόψεις τους.

Στο σημείο αυτό αρκεί να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος που διεξάγεται από τις δύο φιλολόγους δε λαμβάνει χώρα καμία αναφορά στα διαφημιστικά μηνύματα και δη στα τηλεοπτικά ούτε με αφετηρία κάποιο κείμενο ή άσκηση από το περιεχόμενο των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων και των συναφών τετραδίων εργασιών ούτε με βάση το Α.Π.Σ. για το γλωσσικό μάθημα, αλλά ούτε και με προσωπική πρωτοβουλία των ίδιων των διδασκόντων.

Παράλληλα, σε ό, τι αφορά τους μαθητές αλβανικής προέλευσης παρατηρούμε ότι είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του γλωσσικού μαθήματος. Ανταποκρίνονται στα ερωτήματα που τίθενται από τις φιλολόγους τους, αναγιγνώσκουν τα κείμενα που τους δίνονται, επιλύουν τις ασκήσεις και λαμβάνουν τον λόγο, για να εκφράσουν την άποψή τους. Βέβαια, δεν εκλείπουν και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές αλβανικής καταγωγής διακόπτουν το μάθημα, διότι συναντούν δυσκολίες τόσο στην κατανόηση του νοήματος των κειμένων όσο και στην εκφώνηση των γλωσσικών ασκήσεων και ζητούν διευκρινίσεις από τις διδάσκουσες, όταν κάτι δεν καθίσταται αντιληπτό σε εκείνους.

Ακόμη, οι διδασκόμενοι αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και επιδιώκουν να πραγματώσουν τους τεθέντες διδακτικούς στόχους έκαστης ενότητας, όταν οι εκπαιδευτικοί τους ζητούν είτε να εργαστούν σε ομάδες είτε να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους μέσα στη σχολική τάξη. Μάλιστα, τόσο η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας όσο και το παιχνίδι ρόλων είναι αρεστά στους εν λόγω μαθητές, εφόσον μέσα σε αυτό το διδακτικό πλαίσιο, έκαστος μαθητής βοηθάει τον άλλο, μαθαίνει μαζί με τον άλλο και μαθαίνει από τον άλλο. Κατά συνέπεια, το κλίμα της σχολικής τάξης καθίσταται, μεν, οικείο και ευχάριστο χαρακτηρίζεται, δε, από αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό από τη μεριά τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκομένων. Για αυτόν τον λόγο, το σύνολο της τάξης λειτουργεί σαν ομάδα, της οποίας έκαστο μέλος αισθάνεται ότι οι υπόλοιποι το αποδέχονται και το βοηθούν.

#### 7.4 Παρουσίαση των Ποιοτικών Δεδομένων της Συμμετοχικής Παρατήρησης κατά τη Γλωσσική Διδασκαλία της Ερευνήτριας

Στο πλαίσιο της συμμετοχικής παρατήρησης κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, το οποίο διεξάγεται από την ερευνήτρια, συλλέγονται ποιοτικά δεδομένα. Τα συγκεκριμένα δεδομένα προκύπτουν τόσο από τη δράση των μαθητών αλβανικής προέλευσης κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης όσο και από τις απόψεις των ίδιων, καθώς και των φιλολόγων τους, οι οποίες παρίσταντο στη σχολική αίθουσα κατά τη διεξαγωγή των εν λόγω μαθημάτων δίχως να λαμβάνουν ενεργητικό μέρος στην όλη διαδικασία, κατά τη διάρκεια της συζήτησης που ακολούθησε στο στάδιο της αξιολόγησης της δράσης.

Η εν λόγω διδακτική παρέμβασή μας, αφενός, στηρίζεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη, το οποίο αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου και δημοκρατικού πολίτη και, αφετέρου, επιδιώκει, να διευκολύνει τη συνάντηση των υποκειμένων της έρευνας με το θέμα των τηλεοπτικών διαφημίσεων. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας προβεί σε διάγνωση της υφιστάμενης κατάστασης σε ό, τι αφορά την επαφή των υποκειμένων της έρευνας με τη θεματική των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων μέσω των ατομικών συνεντεύξεων με τους μαθητές, τη συμμετοχική παρατήρηση των υποκειμένων της έρευνας κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας από τις φιλόλογους τους, καθώς και την επισκόπηση του περιεχομένου των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων στη βαθμίδα του Γυμνασίου αναφορικά με το θέμα των τηλεοπτικών διαφημίσεων, σχεδιάζουμε τη δράση και δη τη διδακτική παρέμβασή μας (βλ. υποκεφάλαιο 6.2.2.2).

Εν συνεχεία, υλοποιούμε τη δράση μας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η συγκεκριμένη διδασκαλία έχει διάρκεια πέντε διδακτικών ωρών για τους μαθητές τόσο της Β΄ όσο και της Γ΄ τάξης, οι οποίοι προβαίνουν σε συνδιδασκαλία για έκαστη τάξη ξεχωριστά, εφόσον προέρχονται από διαφορετικά τμήματα και δη από το Β΄1, Β΄2 και Β΄3 της Β΄ τάξης, καθώς και από το Γ΄1, Γ΄3 και Γ΄4 της Γ΄ τάξης. Η εν λόγω παρέμβασή μας στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, τον διάλογο, την ενεργητική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, καθώς και την αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια.

Μάλιστα, η τελευταία καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας της, αφενός, εμπυχώνει, συνεχώς, τους μαθητές να συμμετέχουν και, αφετέρου, παρατηρεί και καταγράφει στο ημερολόγιο με συστηματικό και αντικειμενικό τρόπο ό, τι λαμβάνει χώρα γύρω της μέσα στη σχολική αίθουσα.

Μετά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, προβαίνουμε σε αξιολόγηση της δράσης μας στηριζόμενοι, αφενός, στη συζήτηση που ακολουθεί ανάμεσα σε εμάς, τα υποκείμενα της έρευνας και τις φιλόλογους τους και, αφετέρου, στις ημερολογιακές παρατηρήσεις μας, οι οποίες συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας μας. Κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασής μας, οι μαθητές έθεταν ερωτήματα, ζητούσαν περαιτέρω διευκρινίσεις, διατύπωναν τις απορίες τους και παραδέχονταν την άγνοιά τους για τα περισσότερα από τα στοιχεία, τα οποία σχετίζονταν με το διδαχθέν αντικείμενο των τηλεοπτικών διαφημίσεων. Μάλιστα, οι ίδιοι συναινούν ότι στο πλαίσιο της διδασκαλίας μας η θεωρία συνδυάστηκε με την πράξη μέσω των κατάλληλων διαμορφωμένων ασκήσεων και δραστηριοτήτων, οι οποίες συνόδευαν τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, τα οποία παρουσιάστηκαν και αξιοποιήθηκαν από την ερευνήτρια. Συνεπώς, οι διδασκόμενοι τονίζουν ότι βοηθήθηκαν μέσω της εν λόγω διδασκαλίας, ώστε να προσεγγίζουν τις τηλεοπτικές διαφημίσεις με κριτικό και όχι με επιφανειακό τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ισχυρίζονται ότι πρώτη φορά διδάχθηκαν συστηματικά το θέμα των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ακόμη, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η διδακτική παρέμβασή μας τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν ότι η διαφήμιση και δη η τηλεοπτική αποτελεί, μεν, αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους, εξυπηρετεί, δε, ποικίλους και διαφορετικούς στόχους. Μάλιστα, οι διδασκόμενοι παραδέχονται ότι δεν είχαν προβεί στην εν λόγω συνειδητοποίηση πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μας, παρόλο που έρχονται, συνέχεια, σε επαφή με κάθε είδους διαφημιστικά μηνύματα.

Συνδυαστικά με τα παραπάνω, οι μαθητές φανερώνουν ότι, χάρη στις εργασίες και τις δραστηριότητες, που τους δόθηκαν στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασής μας, κατάφεραν τόσο να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εικόνες μπορούν να δημιουργήσουν πειστικά μηνύματα όσο και να εξασκηθούν, ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτικό τρόπο τις εικόνες και τις διαφημίσεις, που τους προβάλλονται. Επίσης, οι εν λόγω μαθητές πληροφορήθηκαν για πρώτη φορά όχι μόνο για τη βασική δομή της διαφήμισης και τον ρόλο επεξεργασίας της εικόνας,

αλλά και για την ορολογία των μέσων ενημέρωσης και το κοινό, στο οποίο απευθύνονται. Συνάμα, οι ίδιοι ισχυρίζονται ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία τους παρείχε τη δυνατότητα να μελετήσουν σε βάθος τόσο τις εικόνες και τους ήχους των τηλεοπτικών διαφημίσεων όσο και τους κανόνες, που διέπουν τα διαφημιστικά μηνύματα και δη τα τηλεοπτικά, καθώς και τα δικαιώματα έκαστου πολίτη, προκειμένου να προβεί σε καταγγελία των εν λόγω κανόνων στην περίπτωση που παραβιάζονται.

Παράλληλα, οι δύο φιλόλογοι των συγκεκριμένων μαθητών, οι οποίες ήταν παρούσες καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας μας υιοθετώντας τον ρόλο του απλού παρατηρητή, υποστηρίζουν ότι η παρέμβασή μας σχετικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα ήταν «όχι μόνο ενδιαφέρουσα, αλλά και χρηστική» τόσο για τους διδασκόμενους όσο και για τις ίδιες, εφόσον αυτή δύναται να αποτελέσει «πολύτιμο οδηγό και εργαλείο» κατά τη διδασκαλία τους στη σχολική τάξη. Μάλιστα, οι διδάσκουσες υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ένταξης της θεματικής των διαφημιστικών μηνυμάτων και δη των τηλεοπτικών στα γλωσσικά εγχειρίδια όλων των τάξεων στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, ώστε, αφενός, το εν λόγω θέμα να διδαχθεί με συστηματικό τρόπο και, αφετέρου, να εξασκηθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών κατά την επαφή τους με τα εν λόγω μηνύματα.

8<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Συζήτηση &amp; Ερμηνεία Ευρημάτων

Η εξέταση του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών μέσω της ποιοτικής μεθοδολογίας και δη της μελέτης περίπτωσης και της έρευνας δράσης παρέχει τη δυνατότητα τόσο να εξετάσουμε σε βάθος τα υποκείμενα της έρευνάς μας όσο να εξάγουμε συμπεράσματα, τα οποία, αφενός, αναφέρονται στο εν λόγω δείγμα της έρευνας και, αφετέρου, δύνανται να αποτελέσουν πλαίσιο κατανόησης και άλλων περιπτώσεων με συναφή χαρακτηριστικά με εκείνα της περιοχής του κέντρου της Αθήνας.

Στη συζήτηση των ευρημάτων που ακολουθεί στηριζόμενοι στα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν, αφενός, από τις ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές και, αφετέρου, από τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, η οποία διεξήχθη είτε από τις φιλολόγους είτε από εμάς τους ίδιους στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασής μας, αφού εξετάζουμε τη στάση των μαθητών απέναντι στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα και δη τη βελτίωση ή την παρεμπόδιση της δεξιότητας πρόσληψης των εν λόγω μηνυμάτων των συγκεκριμένων διδασκομένων, καθώς και την επίδραση που ασκούν παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με τη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη αναφορικά με τη διδασκαλία των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων, το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό και δη το περιεχόμενο των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων αναφορικά με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα στην υπό εξέταση εκπαιδευτική βαθμίδα και τον πολιτισμικό κώδικα των μαθητών, ο οποίος απορρέει τόσο από την προσωπική επαφή των ίδιων με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις όσο και από τις συνήθειες και τις προτιμήσεις των γονέων τους απέναντι σε αυτές, επιδιώκουμε είτε να επαληθεύσουμε είτε να διαψεύσουμε τα ερευνητικά ερωτήματά μας.

Από την ανατροφοδότηση, την οποία λάβαμε από τα υποκείμενα της έρευνάς μας, διαπιστώνεται ότι η διδακτική παρέμβασή μας συνέβαλε τόσο στη βελτίωση όσο και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Η εν λόγω βελτίωση οδηγεί τα εμπλεκόμενα μέρη και δη τους διδασκόμενους στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και δράσης τους, ενώ η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης τους ωθεί να αναπτύξουν προβληματισμούς σχετικά με το τι συμβαίνει γύρω τους και μέσα τους, ώστε να

αντιμετωπίζουν με κριτικό και ορθολογικό τρόπο το θέμα των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων. Μελετώντας τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία προέκυψαν, αφενός, από τις ατομικές συνεντεύξεις και, αφετέρου, από τη συμμετοχική παρατήρηση της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας που διεξήχθη από την ερευνήτρια, δυνάμεθα να εκφράσουμε την άποψη ότι η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης που βασίζεται στο μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη βελτιώνει τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των εν λόγω μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να μετατραπούν σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης, πολυπολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας.

Με γνώμονα την παραπάνω διαπίστωση, η συζήτηση αναφορικά με την ετερότητα μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής μετατοπίζεται από την αναγνώριση και τη διαχείριση του διαφορετικού, του «άλλου», στην ενδυνάμωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του, ώστε να βελτιώσει όχι μόνο το μαθησιακό επίπεδό του αλλά και τον ρόλο του ως ενεργός πολίτης της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το ερώτημα που τίθεται είναι πώς θα διαμορφωθούν κριτικά σκεπτόμενοι δημοκρατικοί πολίτες μέσα στην εν λόγω κοινωνία. Η απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση επέρχεται μέσω της υιοθέτησης του μοντέλου της ιδιότητας του πολίτη για τη διαχείριση της ετερότητας και εν γένει της πολυπολιτισμικής τάξης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002α: 48), το σχολείο ως δημοκρατικός θεσμός χρήζει να παρέχει τις γνώσεις σε όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές δίχως να θέτει διαχωριστικές γραμμές μέσα από ένα ενιαίο σχολικό πρόγραμμα, το οποίο δύναται να καλλιεργεί ενιαία συνείδηση στους εν λόγω πολίτες. Άλλωστε, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, η δραστηριοποίηση όλων των πολιτών ανεξάρτητα από την εθνική ή πολιτισμική τους ταυτότητα συνιστά αξιοσημείωτο παράγοντα για την εδραίωση της συμμετοχικής δημοκρατίας (Μάρκου, 2011: 41). Προς αυτήν την κατεύθυνση, δύναται να συμβάλει το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο στηρίζεται στην ιδιότητα του πολίτη, μέσω του οποίου, οι μαθητές όχι μόνο θα αναπτύξουν και θα καλλιεργήσουν δεξιότητες με βάση τα κοινά ιδεώδη της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας, αλλά και οι ίδιοι ως αυριανοί πολίτες θα εργάζονται τόσο για το κοινό καλό όσο και το όφελος όλων των πολιτών. Συνεπώς, ο πολίτης, συνιστά ενεργό και δραστήριο κύτταρο της κοινωνίας,

διαθέτει «κοινωνική συνείδηση και κοινωνική δραστηριοποίηση» και συμμετέχει σε «δομικές αλλαγές που θα παραμερίσουν τις διακρίσεις, τη φτώχεια και τα άλλα εμπόδια» (Μάρκου, 2008: 106-108). Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι «κοσμοπολίτες» διακρίνονται από τις αρχές που δημιουργούνται από την παγκόσμια αγορά, δεν έχουν ρίζες σε συγκεκριμένο εθνικό κράτος, γνωρίζουν ξένες γλώσσες, διαφορετικούς πολιτισμούς, τον τρόπο λειτουργίας του παγκόσμιου οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και των θεσμών, καθώς και τις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας, οι οποίες χαρακτηρίζουν μια δημοκρατική κοινωνία (Μάρκου, 2011: 8).

Συνδυαστικά με το ζήτημα της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων από τη σκοπιά της βελτίωσης της παραμέτρου, η οποία σχετίζεται με το διαπολιτισμικό μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη, χρήζει να προσεγγίσουμε και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα των μαθητών αλβανικής καταγωγής στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας αναφορικά με τον διαφημιστικό λόγο και δη τον τηλεοπτικό στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς και με τον πολιτισμικό κώδικα που φέρουν οι εν λόγω μαθητές και ο οποίος απορρέει είτε από την προσωπική επαφή των ίδιων με τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα είτε από τις συνήθειες και τις προτιμήσεις των γονέων τους απέναντι σε αυτά.

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο συνδέεται άμεσα τόσο με την εξωσχολική πραγματικότητα όσο και την ευρύτερη κοινωνία (Γκότοβος, 1990: 14-15), με απώτερο στόχο την παροχή γνώσεων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την «πολύπλευρη κατανόηση του κόσμου» (Γκόβαρης, 2009: 7-8). Μάλιστα, εφόσον τα σχολικά εγχειρίδια, εντάσσονται στα «κειμενικά είδη (genres)», τα οποία τους οδηγούν σε ένα είδος «κοινωνικής δράσης (ways of acting)» ή σε «κοινωνικές διαδικασίες (social processes)» (Μιχάλης, 2020: 15), στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, υιοθετούμε την άποψη ότι τα συγκεκριμένα εγχειρίδια, αφενός, δεν πρέπει να στηρίζονται και να προωθούν τη μονοπολιτισμική εκπαίδευση και, αφετέρου, χρήζει να παρέχουν τόσο γνώσεις όσο και δεξιότητες και στάσεις στους αυριανούς πολίτες, ώστε να εμπλουτίσουν την ιδιότητά τους ως κοσμοπολίτες, οι οποίοι σκέπτονται αναστοχαστικά και υπεύθυνα.

Μέσα από την επισκόπηση του περιεχομένου των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων στη βαθμίδα του Γυμνασίου αναφορικά με τα διαφημιστικά μηνύματα



και δη τα τηλεοπτικά διακρίνεται ότι τα κείμενα<sup>221</sup> τα οποία αναφέρονται στα διαφημιστικά μηνύματα και περιέχονται στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου κατηγοριοποιούνται, αφενός, στο επεξηγηματικό κειμενικό είδος, το οποίο περιλαμβάνει εφημερίδες, περιοδικά, ταξιδιωτικά βιβλία, καθώς και το διαδικαστικό κειμενικό είδος, το οποίο περιλαμβάνει οδηγούς κάθε είδους. Στο πλαίσιο των εν λόγω γλωσσικών εγχειριδίων, εκτός από τα σώματα κειμένων, τα οποία κατηγοριοποιούνται και αριθμούνται ως «κείμενα» από τα ίδια τα βιβλία, περιλαμβάνεται επιπλέον υλικό, φωτογραφίες, εικόνες, σκίτσα, σχεδιαγράμματα και χάρτες, τα οποία δύνανται να λειτουργήσουν είτε καθαυτά ως φορείς πληροφοριών είτε συνδυαστικά και συμπληρωματικά με το κάθε διαφορετικό κείμενο ως ενιαίο σύνολο. Ακόμη, η έννοια των διαφημίσεων παρουσιάζεται τόσο στις δραστηριότητες «Ακούω και μιλώ» και «Διαβάζω και γράφω», στις οποίες περιλαμβάνονται ασκήσεις μεταγλώσσας, οι οποίες έχουν τη μορφή ασκήσεων μετασχηματισμού, συμπλήρωσης, πολλαπλής ή διττής επιλογής, κατευθυνόμενης παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ελεύθερης παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και επικοινωνίας όσο και στις διαθεματικές εργασίες με τη μορφή σχεδίου δράσης (project).

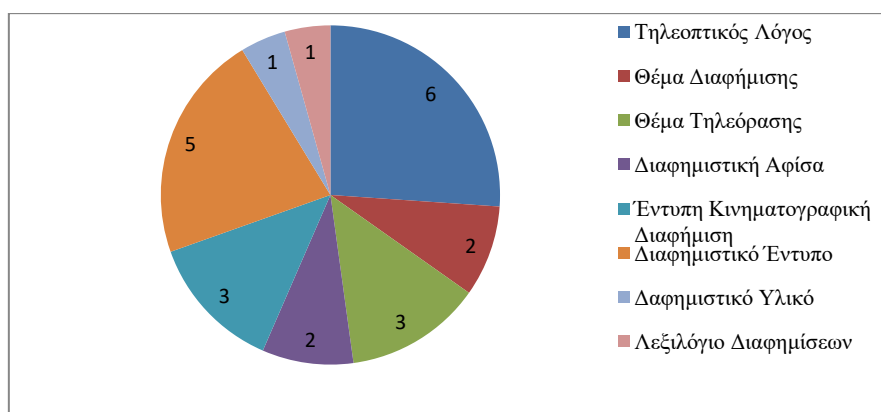
Πιο αναλυτικά, στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον μαθητή όσο και στο Τετράδιο Εργασιών της Α΄ Γυμνασίου συνειδητοποιούμε ότι προσεγγίζεται, αφενός, η εισβολή της τηλεόρασης στη ζωή του ατόμου (βλ. αναφορές 7 & 10 ΒΜΑ και βλ. αναφορά 6 ΤΕΑ) και, αφετέρου, ο τηλεοπτικός λόγος (βλ. αναφορές 1, 2, 7, 10 & 12 ΒΜΑ και βλ. αναφορά 6 ΤΕΑ). Παράλληλα, μέσω των συγκεκριμένων εγχειριδίων θίγεται γενικά το θέμα τόσο της διαφήμισης και δη της επιρροής από αυτές (βλ. αναφορές 3 & 5 ΒΜΑ) όσο και του λεξιλογίου, το οποίο αξιοποιείται από αυτές (βλ. αναφορά 5 ΒΜΑ). Μάλιστα, σε ό, τι αφορά τη διαφήμιση, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη διαφημιστική αφίσα (βλ. αναφορά 4 ΒΜΑ και βλ. αναφορά 3 ΤΕΑ), τις έντυπες κινηματογραφικές διαφημίσεις (βλ. αναφορές 6 & 9 ΒΜΑ και βλ. αναφορά 4 ΤΕΑ), τα διαφημιστικά έντυπα (βλ. αναφορά 8 ΒΜΑ και βλ. αναφορές 1, 2, 5 & 7 ΤΕΑ), καθώς και το διαφημιστικό υλικό (βλ. αναφορά 11 ΒΜΑ). Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι σε κανένα κείμενο και σε καμία άσκηση των

---

<sup>221</sup> Οι αναφορές σχετικά με τη διαφήμιση, τις οποίες εντοπίσαμε και στα έξι γλωσσικά εγχειρίδια στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, δύνανται να απαντούν σε περισσότερες από μία θεματικές κατηγορίες κατά την παρουσία τους στα γραφήματά μας τόσο για έκαστη τάξη όσο και για το σύνολο των τάξεων στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα.

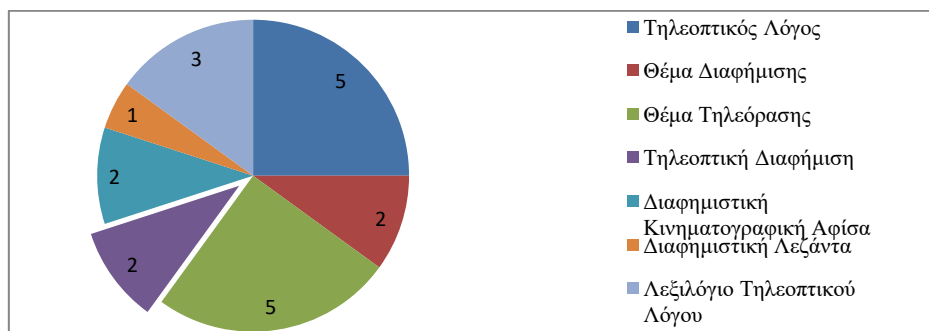
συγκεκριμένων γλωσσικών εγχειριδίων δε λαμβάνει χώρα με κανέναν τρόπο καμία αναφορά για την τηλεοπτική διαφήμιση.

**Γράφημα 15:** Αναφορές σχετικά με τη Διαφήμιση στο Βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Α΄ Γυμνασίου



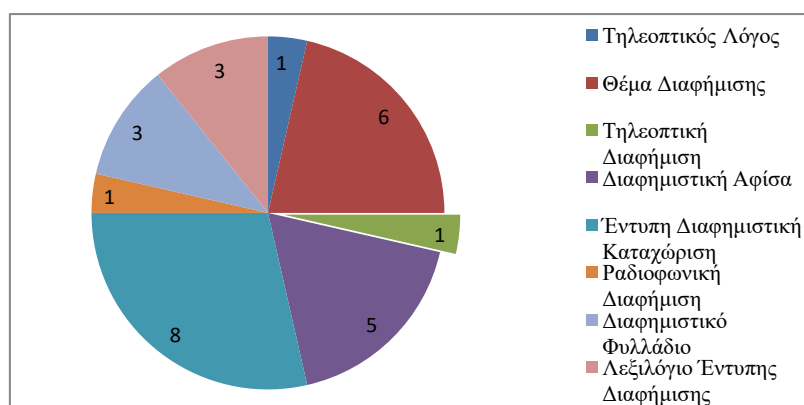
Παράλληλα, στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον μαθητή όσο και στο Τετράδιο Εργασιών της Β΄ Γυμνασίου αντιλαμβανόμαστε ότι παρουσιάζεται η εισβολή της τηλεόρασης στην καθημερινότητα του πολίτη (βλ. αναφορές 3, 4 & 10 BMB και βλ. αναφορές 1 & 3 TEB). Ταυτόχρονα, θίγεται το θέμα, αφενός, του τηλεοπτικού λόγου (βλ. αναφορές 3, 6, 11, 12 & 14 BMB) και, αφετέρου, του λεξιλογίου, το οποίο αξιοποιείται από αυτόν (βλ. αναφορές 8 & 9 BMB και βλ. αναφορά 2 TEB). Συνάμα, μέσω των εν λόγω εγχειριδίων προσεγγίζεται γενικά το θέμα της διαφήμισης (βλ. αναφορές 2 & 13 BMB) και μόνο δύο φορές γίνεται αναφορά στις τηλεοπτικές διαφημίσεις (βλ. αναφορές 4 & 5 BMB). Μάλιστα, αρκεί να σημειωθεί ότι ο διδασκόμενος έρχεται σε επαφή μόνο επιφανειακά τόσο με τη διαφημιστική λεζάντα (βλ. αναφορά 1 BMB) όσο και με τις διαφημιστικές κινηματογραφικές αφίσες (βλ. αναφορές 7 & 15 BMB).

**Γράφημα 16:** Αναφορές σχετικά με τη Διαφήμιση στο Βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Β΄ Γυμνασίου



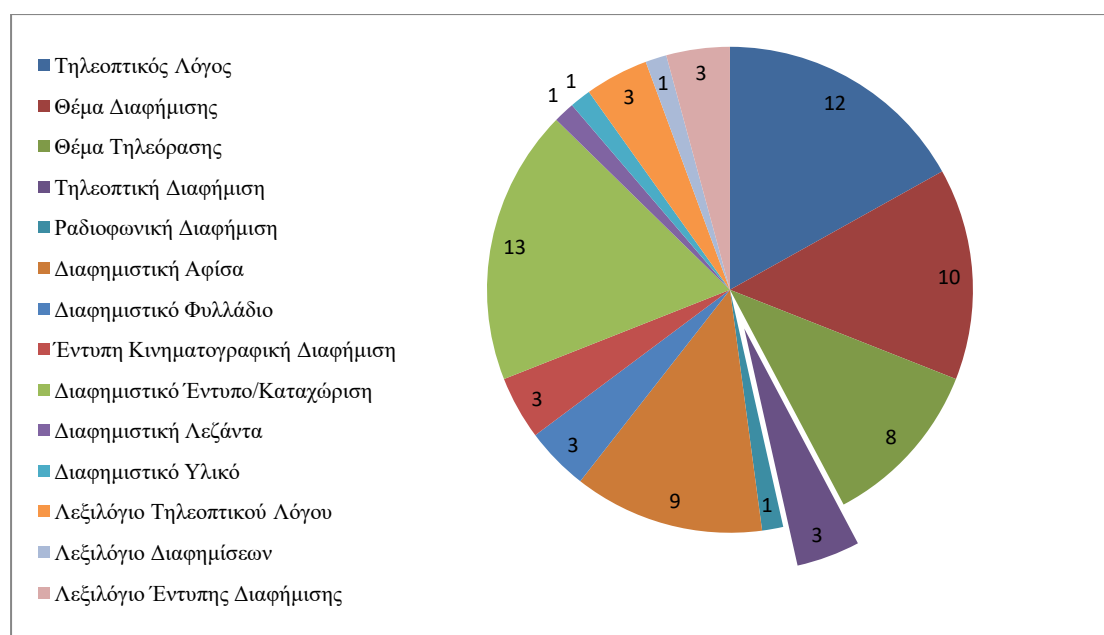
Παράλληλα, στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον μαθητή όσο και στο Τετράδιο Εργασιών της Γ΄ Γυμνασίου διαπιστώνουμε ότι προβάλλεται ο τηλεοπτικός λόγος και τα μηνύματά του (βλ. αναφορά 4 ΤΕΓ), καθώς και το θέμα της διαφήμισης (βλ. αναφορές 4, 5, 9, 12, 15 & 16 ΒΜΓ). Μάλιστα, σε μία μοναδική περίπτωση γίνεται αναφορά στις τηλεοπτικές διαφημίσεις (βλ. αναφορά 3 ΤΕΓ). Επιπλέον, στα εν λόγω διδακτικά εγχειρίδια ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη διαφημιστική αφίσα (βλ. αναφορές 1 & 13 ΒΜΓ και αναφορές 1, 2 & 5 ΤΕΓ), την έντυπη διαφημιστική καταχώριση (βλ. αναφορές 2, 7, 11, 14, 17 & 18 ΒΜΓ και αναφορές 6 & 7 ΤΕΓ), τη ραδιοφωνική διαφήμιση (βλ. αναφορά 3 ΒΜΓ) και το διαφημιστικό φυλλάδιο (βλ. αναφορές 6, 10 & 19 ΒΜΓ). Παράλληλα, αναλύεται εν συντομία το λεξιλόγιο τόσο του έντυπου διαφημιστικού φυλλαδίου (βλ. αναφορές 8 & 10 ΒΜΓ) όσο και των διαφημιστικών κειμένων (βλ. αναφορά 9 ΒΜΓ).

**Γράφημα 17:** Αναφορές σχετικά με τη Διαφήμιση στο Βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον Μαθητή & στο Τετράδιο Εργασιών της Γ΄ Γυμνασίου



Από την παραπάνω επισκόπηση των γλωσσικών εγχειριδίων για τον μαθητή στη βαθμίδα του Γυμνασίου, καθώς και στα συναφή Τετράδια Εργασιών, τα οποία είναι προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. αντανακλάται η επιδίωξη του ελληνικού σχολείου να ενσωματώσει σε κάποιο βαθμό τις διαφημίσεις στο πρόγραμμά του.

**Γράφημα 18:** Συνολικές Αναφορές σχετικά με τη Διαφήμιση στα Βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για τον Μαθητή & στα Τετράδια Εργασιών στη Βαθμίδα του Γυμνασίου



Η παρουσίαση, όμως, του συγκεκριμένου θέματος στα προαναφερθέντα διδακτικά εγχειρίδια, αφενός, λαμβάνει χώρα αποσπασματικά και επιφανειακά και, αφετέρου, διατρέχει όλες ανεξαρτήτως τις ενότητες των συγκεκριμένων διδακτικών βιβλίων δίχως να παρατηρείται η δέουσα συνοχή ούτε ως προς το περιεχόμενο ούτε ως προς τον τρόπο παρουσιάσής τους. Μάλιστα, με τις τρεις μόνο αναφορές στα αμιγώς τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, οι οποίες λαμβάνουν χώρα συνολικά στα έξι, προαναφερθέντα, γλωσσικά διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου (βλ. αναφορές 4 & 5 ΒΜΒ και βλ. αναφορά 3 ΤΕΓ), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ουσιαστική προβολή του θέματος της τηλεοπτικής διαφήμισης αποσιωπάται και απουσιάζει στα εν λόγω διδακτικά βιβλία. Παρόλο που έκαστος μαθητής -και δη μαθητής στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, ο οποίος μας αφορά στο πλαίσιο της έρευνάς μας- δύναται να κατακλυστεί από τηλεοπτικές διαφημίσεις στην καθημερινότητά του, ο ίδιος δε διδάσκεται ούτε με αποσπασματικό αλλά ούτε και με συστηματικό τρόπο

το θέμα των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων μέσα από τις ενότητες και τις υποενότητες των γλωσσικών εγχειριδίων στη βαθμίδα του Γυμνασίου, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει την κριτική ικανότητά του έναντι αυτών των εννοιών, απαραίτητο χαρακτηριστικό σύμφωνα με την ιδιότητά του ως πολίτης της σύγχρονης, πολυπολιτισμικής, δημοκρατικής ελληνικής κοινωνίας. Κατά συνέπεια, η βελτίωση του περιεχομένου των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων δύναται να συνεισφέρει όχι μόνο στη διαχείριση της ετερότητας μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη, αλλά και στην επαφή και την εμπάθυνση του μαθητικού πληθυσμού αλβανικής προέλευσης με τα θέματα- και δη με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις- που σχετίζονται με την καθημερινότητά τους και εν γένει με τη ζωή τους.

Συνάμα, όπως προκύπτει από τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέξαμε από τη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των φιλολόγων, οι εν λόγω διδάσκοντες διακρίνονται από την πρόθεσή τους, αφενός, να παράσχουν τις απαραίτητες γνώσεις και, αφετέρου, να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να καταστούν κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες μέσα στο πλαίσιο όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στην πράξη, όμως, οι ίδιοι συναντούν εμπόδια κατά την υλοποίηση της πρόθεσής τους και κατά τη διεξαγωγή του διδακτικού έργου τους, τα οποία επικεντρώνονται τόσο στην απουσία της θεματικής που αναφέρεται στα διαφημιστικά μηνύματα και δη τα τηλεοπτικά μέσα στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου όσο και στο άγχος και την πίεση που βιώνουν οι ίδιοι, κατά την προσπάθειά τους να ακολουθήσουν το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα και να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους έκαστης γλωσσικής ενότητας. Στο σημείο αυτό αρκεί να σημειωθεί ότι ουδέποτε έγινε αναφορά στα διαφημιστικά μηνύματα και δη στα τηλεοπτικά κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, που διεξήχθη από τις συγκεκριμένες φιλολόγους. Βέβαια, το γεγονός αυτό δύναται να δικαιολογηθεί από την αποσπασματική αναφορά ή την απουσία του συγκεκριμένου θέματος στα γλωσσικά εγχειρίδια στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Παρόλο αυτά, όμως, ούτε και από τη μεριά των δύο φιλολόγων δεν υπήρξε προσωπική πρωτοβουλία, ώστε να γίνει μνεία στο εν λόγω θέμα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους.

Επίσης, από την έρευνα προκύπτει ότι οι υπό εξέταση μαθητές έχουν γίνει σταδιακά ανεξάρτητοι ενεργητικοί καταναλωτές, εφόσον, αφενός, διαθέτουν και

ξοδεύουν τα δικά τους χρήματα, τα οποία συγκεντρώνουν, καθώς εργάζονται περιστασιακά κάποιες ώρες την εβδομάδα ή τα λαμβάνουν ως χαρτζιλίκι, δώρο ή επιβράβευση από τους γονείς τους και, αφετέρου, επηρεάζουν πολλές αγοραστικές αποφάσεις της οικογένειας για την απόκτηση διαφημιζόμενων προϊόντων. Οι εν λόγω μαθητές είναι ικανοί να επηρεάσουν την αγορά τόσο με τα χρήματά τους όσο και με την επιρροή, που ασκούν στους γονείς τους.

Βέβαια, η ζήτηση από τον γονέα να προβεί στην αγορά ενός διαφημιζόμενου προϊόντος επιφέρει ερωτήσεις και συζητήσεις στο πλαίσιο της οικογένειας σχετικά με την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα του εν λόγω αγαθού. Στην περίπτωση που ο γονέας ικανοποιήσει το αίτημα του παιδιού, ο δεύτερος είναι ιδιαίτερα χαρούμενος και σπεύδει να μοιραστεί τα ευχάριστα νέα με τους φίλους του. Στην αντίθετη περίπτωση, οι διαφημίσεις επηρεάζουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και δύνανται να προκαλέσουν διαξιφισμούς μεταξύ τους, ιδίως, όταν οι γονείς αδυνατούν ή αρνούνται να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις των μαθητών για συγκεκριμένες αγορές (Strasburger et al., 2013: 75). Εφόσον, οι υπό εξέταση διδασκόμενοι πιστεύουν ότι οι διαφημίσεις είναι ειλικρινείς, θεωρούν παράλογες τις αρνήσεις των γονέων τους για αγορές συγκεκριμένων προϊόντων. Βέβαια, η ζήτηση από τον γονέα να αγοράσει κάτι φαίνεται ότι μειώνεται, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Αυτό συμβαίνει, διότι, οι ερευνώμενοι μαθητές έχουν τα δικά τους χρήματα και παίρνουν ανεξάρτητες αποφάσεις.

Μάλιστα, οι εν λόγω μαθητές κατανοούν ότι η διαφήμιση είναι μια προφανής προσπάθεια να τους πείσει για κάτι. Άλλωστε, αυτή η συνειδητοποίηση βοηθάει το άτομο να ερμηνεύσει το διαφημιστικό μήνυμα ως μια πειστική μορφή επικοινωνίας. Στο σημείο αυτό, οι συγκεκριμένοι μαθητές ταυτίζονται με τους ενήλικες καταναλωτές, καθώς οι δεύτεροι έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι διαφημίσεις υπάρχουν για να πουλήσουν προϊόντα και υπηρεσίες (Strasburger et al., ό.π.: 57-59). Βέβαια, αν και τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη πρόθεση της διαφήμισης, εξακολουθούν να είναι ευάλωτα στις πειστικές προσφυγές της και να επηρεάζονται από αυτές. Κατανοούν ότι ο σκοπός της διαφήμισης είναι να πουλάει προϊόντα, αλλά δεν αντιλαμβάνονται την τακτική χειραγώγησης, που ακολουθεί. Συνεχίζουν, λοιπόν, να θεωρούν ότι όσα παρουσιάζονται στις διαφημίσεις είναι «πραγματικά» και, συνεπώς, δεν κατανοούν ούτε την έμμεση διαφήμιση, η

οποία υποβόσκει στο τηλεοπτικό περιεχόμενο, ούτε τις οικονομικές διαδικασίες, οι οποίες υποκινούν τη βιομηχανία της τηλεόρασης (Lemish, 2009: 53).

Συνδυαστικά με τα παραπάνω, από την έρευνα προκύπτει ότι η οικογένεια ασκεί σημαντική επίδραση στη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των υπό εξέταση μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την ανάμιξη των γονέων<sup>222</sup> στις τηλεοπτικές συνήθειες των παιδιών τους, παρατηρούμε ότι οι εν λόγω γονείς κινούνται στο επίπεδο της «επίβλεψης», που αποκαλείται, επίσης, και «περιοριστική διαμεσολάβηση». Αυτοί, αν και απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι εξαιτίας της εργασίας τους, επιβλέπουν και περιορίζουν τις ώρες που οι συνεντευξιαζόμενοι παρακολουθούν τηλεόραση. Επιπλέον, χρησιμοποιούν την τηλεόραση ως μορφή ανταμοιβής και τιμωρίας και, συνεπώς, επιτρέπουν ή απαγορεύουν την παρακολούθησή της ανάλογα με τη συμπεριφορά των ερευνώμενων. Παρόλο αυτά, οι συγκεκριμένοι γονείς δεν κινούνται καθόλου στο επίπεδο της «επίγνωσης και συμμετοχικής παρακολούθησης», καθώς όχι μόνο δε βρίσκονται κοντά στους ερωτώμενους μαθητές, κατά τη διάρκεια που παρακολουθούν τηλεόραση, αλλά, σπάνια, παρακολουθούν τηλεοπτικά προγράμματα μαζί τους. Επιπλέον, οι ίδιοι δεν είναι εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο των προγραμμάτων, που παρακολουθούν οι συνεντευξιαζόμενοι και δεν αποτελούν για αυτούς πρότυπα προς μίμηση ως προς τις τηλεοπτικές συνήθειές τους. Σε συνδυασμό με το παραπάνω, οι συγκεκριμένοι γονείς δεν κινούνται στο επίπεδο της «παιδαγωγικής διαμεσολάβησης», καθώς δε διαμεσολαβούν ανάμεσα στα παιδιά τους και το τηλεοπτικό περιεχόμενο, που παρακολουθούν, με «συζητήσεις, επεξηγήσεις, αξιολογικές κρίσεις, επεξεργασία των συναισθημάτων, κατανόηση των πληροφοριών, εφαρμογή της μάθησης και κριτική αξιολόγηση» (Lemish, ό.π.: 17). Μάλιστα, η εν λόγω προσπάθεια δύναται να περιλαμβάνει τόσο σχολιασμό του περιεχομένου με αξιολογικούς όρους όσο και έκαστη συζήτηση με απώτερο σκοπό την ερμηνεία του τηλεοπτικού περιεχομένου από τα παιδιά (Γαρδικιώτης, 2012: 227-228). Κατά συνέπεια, οι συγκεκριμένοι γονείς δε διευκολύνουν τη «συνάντηση» των υποκειμένων της έρευνας με το τηλεοπτικό περιεχόμενο, ώστε οι τελευταίοι να αντιληφθούν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα προβαλλόμενα διαφημιστικά

---

<sup>222</sup> Ως «γονική διαμεσολάβηση» εννοείται η συμπεριφορά κατά την οποία «οι γονείς καθορίζουν κανόνες για τη χρήση της τηλεόρασης και εκδηλώνουν μια ερμηνευτική προσέγγιση, μεταχειριζόμενοι το μέσο ως αντικείμενο για κριτική εκτίμηση, όπως θα έκαναν για τα κοινωνικά γεγονότα του “πραγματικού κόσμου” της οικογένειας ή της γειτονιάς» (Γαρδικιώτης, 2012: 227-228).

μηνύματα στην τηλεόραση, αλλά και να μετατραπούν σε «ενεργητικό κοινό». Καθίσταται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η εν λόγω επίδραση των γονέων δύναται να χαρακτηριστεί ως αρνητική, όπως προκύπτει από τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ατομικές συνεντεύξεις με τα υποκείμενα της έρευνάς μας, με αποτέλεσμα να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι τελευταίοι προσλαμβάνουν τις τηλεοπτικές διαφημίσεις και αντιδρούν απέναντι σε αυτές. Εν ολίγοις, η στάση, οι συνήθειες και οι προτιμήσεις αυτών των γονέων απέναντι στην τηλεόραση και δη στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα αποδυναμώνουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημίσεων των τέκνων τους.

Μάλιστα, κατά τη Lemish (2009: 32), η τηλεόραση ασκεί σημαντική επιρροή στην οικογενειακή ζωή εξαιτίας, αφενός, της σημαντικής θέσης της στις καθημερινές συνήθειες της οικογένειας και, αφετέρου, των ποικίλων, κοινωνικών και προσωπικών ρόλων που παίζει ξεχωριστά για καθένα από τα μέλη της οικογένειας. Σε αυτό το πλαίσιο, η Κούρτη (2012: 27-28) υπογραμμίζει ότι χρήζει να εστιάσουμε τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και τις συμπεριφορές ρουτίνας των παιδιών στο «πλούσιο σε μέσα σπίτι» (media-rich home), και δη στην πολυπλοκότητα των κοινωνικών διαφορών, καθώς και τις διάφορες αξίες, που σχετίζονται, αφενός, με τα μέσα και, αφετέρου, με τους ποικίλους τρόπους χρήσης τους. Εξάλλου, «η παρακολούθηση της τηλεόρασης δεν είναι μόνο μια ατομική πράξη προσωπικής επιλογής, αλλά, συχνά, το αποτέλεσμα διακανονισμού, διαπραγματεύσεως, συμβιβασμών και μίμησης άλλων ατόμων από το περιβάλλον του παιδιού» (Lemish, 2009: 1). Πιο συγκεκριμένα, η παρακολούθηση της τηλεόρασης από όλη την οικογένεια δύναται τόσο να διευκολύνει τη συζήτηση όσο και να την καταστείλει (ό.π.: 9). Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο σημαντικότερος τρόπος, προκειμένου να αντισταθεί κάποιος στη «δια οθόνης πολυπληροφοριακή σύγχυση και εξουθένωση είναι να ενισχύσει από νωρίς στη ζωή του παιδιού τις πιο αυθεντικές και άμεσες μορφές επικοινωνίας και αναζήτησης της γνώσης. Η εξάρτηση από τα μέσα και οι αρνητικές επιδράσεις τους ευδοκιμούν, όπου η άμεση και η διαπροσωπική επικοινωνία έχει διαρραγεί, δυσλειτουργεί ή είναι αμήχανη» (Ντάβου, 2005: 38).



9<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## Προτάσεις

Η παρουσίαση τόσο των ποιοτικών δεδομένων της έρευνάς μας όσο και της συζήτησης, καθώς και της ερμηνείας των ευρημάτων, τα οποία προαναφέραμε, αναδεικνύουν, αφενός, την περίπτωση του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών, που εξετάζουμε λεπτομερώς και σε βάθος και, αφετέρου, την πολυπαραγοντική προσέγγιση αναφορικά με την ενδυνάμωση της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Στην ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής διατυπώνουμε κάποιες σκέψεις μας, οι οποίες δύνανται να αποτελέσουν προοπτικές ή προτάσεις πρακτικές και καινούργιες, ικανές να συνδράμουν στη συζήτηση σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να βελτιώσουν ή να αποδυναμώσουν τη δεξιότητα πρόσληψης των διαφημιστικών μηνυμάτων και δη των τηλεοπτικών των εν λόγω μαθητών.

Έχοντας επίγνωση ότι η παρούσα έρευνα αντλεί στοιχεία τόσο από τη μελέτη περίπτωσης όσο και από την έρευνα δράσης με την έννοια ότι αποτελεί την ανάλυση ενός φαινομένου μέσα από μια συγκεκριμένη μορφή εκδήλωσής του και τη δράση μας μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, αναγνωρίζουμε την αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων που προέκυψαν και επισημαίνουμε ότι τα δεδομένα μας αφορούν μόνο την περιοχή στο κέντρο της Αθήνας, όπου και υπάγεται γεωγραφικά η υπό εξέταση σχολική μονάδα. Συνεπώς, ενδιαφερθήκαμε για έναν μικρό αριθμό μαθητών αλβανικής προέλευσης, το οποίο απαιτούσε διερεύνηση σε βάθος και επιδιώξαμε να διαμορφώσουμε ένα πλαίσιο κατανόησης και για άλλες ομάδες αλβανικής προέλευσης, οι οποίες διακρίνονται από τα ίδια κοινωνικοπολιτιστικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Για αυτόν τον λόγο, προτείνουμε την εκπόνηση ανάλογων ερευνών, οι οποίες, αφενός, δύνανται να λάβουν χώρα σε όλο τον ελλαδικό χώρο και, αφετέρου, να επεκταθούν και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με αποτέλεσμα να φανερωθούν τόσο η ομοιογένεια και η διαφοροποίηση των υπό διερεύνηση περιπτώσεων όσο και οι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην ενδυνάμωση ή στην αποδυνάμωση της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων αυτών των μαθητών.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, σημαντική αρωγή δύναται να παράσχει το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα αναφορικά με τα διαφημιστικά μηνύματα και δη τα τηλεοπτικά, καθώς και μέσω της βελτίωσης του Α.Π.Σ. και των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων όχι μόνο στη βαθμίδα του Γυμνασίου αλλά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Πιο αναλυτικά, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η επιμόρφωση των διδασκόντων τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, αφενός, ως προς τη διαχείριση της ετερότητας μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη ακολουθώντας τη διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετεί το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη, το οποίο αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και, αφετέρου, ως προς τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών τους, καθώς και ως προς τη διαχείριση των εν λόγω παραγόντων, με απώτερο στόχο να τους ενισχύσουν ή να τους καταστείλουν.

Συνδυαστικά με τα παραπάνω, εξίσου σημαντικά κρίνονται η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού και δη όχι μόνο των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων, αλλά και του Α.Π.Σ. με τη θεματική των διαφημιστικών μηνυμάτων και, μάλιστα, των τηλεοπτικών, ώστε να διαμορφωθούν κριτικά σκεπτόμενοι και δημοκρατικοί πολίτες. Μάλιστα, το συγκεκριμένο εγχείρημα δύναται να λάβει χώρα από την εκπαιδευτική βαθμίδα του Προνηπίου, οπότε και οι μαθητές ξεκινούν, μεν, να εκπαιδεύονται υποχρεωτικά και συστηματικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μαθαίνουν, δε, εκτός των άλλων να σκέφτονται κριτικά, καθώς επεξεργάζονται θέματα της καθημερινότητάς τους.

Επιπροσθέτως, αντιλαμβανόμαστε ότι εξίσου σημαντικός παράγοντας αναφορικά με την ενδυνάμωση της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημίσεων είναι η οικογένεια. Εξάλλου, οι νέες προσεγγίσεις των πολιτισμικών σπουδών τονίζουν ότι δεν παίζει ρόλο μόνο το μήνυμα, που προβάλλεται, αλλά η όλη πλαισίωσή του όχι μόνο στο σχολικό αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, παίζει καθοριστικό ρόλο η συζήτηση, δηλαδή τι θα προηγηθεί ή τι θα ακολουθήσει από την προβολή του διαφημιστικού μηνύματος. Συνεπώς, χρήζει να διερευνηθεί περαιτέρω η αλληλεπίδραση και η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους σε ό, τι αφορά την πρόσληψη και την κατανόηση των διαφημιστικών μηνυμάτων, που προβάλλονται στην τηλεόραση. Σε αυτή τη βάση, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να εξεταστεί σε μια περαιτέρω μελέτη, κατά πόσο η συζήτηση μέσα στην

οικογένεια, μπορεί να ενδυναμώσει την εν λόγω δεξιότητα των μαθητών αλβανικής καταγωγής. Η συγκεκριμένη πρακτική, όμως, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, καθώς και οι ίδιοι οι γονείς χρήζει να έχουν επιμορφωθεί μέσω διαφόρων προγραμμάτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και των Σχολών Γονέων, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στον προαναφερόμενο ρόλο τους και να βοηθήσουν με τη σειρά τους τα παιδιά τους, ώστε να καταστούν κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, αρκεί να επισημανθεί ότι ο γραμματισμός στα Μ.Μ.Ε. συνιστά ένα δυναμικό και συνεχώς αναπτυσσόμενο πεδίο, εφόσον δύναται να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό όχι μόνο τον ορισμό της σχολικής εκπαίδευσης και της δημοκρατίας, αλλά και την αντίληψή μας για τη γνώση. Εξάλλου, ο εν λόγω γραμματισμός στα Μ.Μ.Ε. μπορεί να αποτελέσει μια δια βίου διαδικασία, που δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό σύστημα, εφόσον όλοι ανεξαιρέτως, όπως οι γονείς, οι κηδεμόνες, τα αδέρφια και οι συνομήλικοι, δύνανται να συμβάλουν στην ανάπτυξή του (Lemish, 2009: 241). Αξίζει, λοιπόν, να μελετηθεί περαιτέρω κατά πόσο ο γραμματισμός στα Μ.Μ.Ε. δύναται να βοηθήσει τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να προσεγγίζουν τα διαφημιστικά μηνύματα και δη τα τηλεοπτικά με κριτικό τρόπο.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Αθανασίου, Λ. (1997). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Τμήμα Φ.Π.Ψ. Τομέας Παιδαγωγικής.

Αθανασοπούλου, Α., Δάλλας, Κ., Μακρή, Α. & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, Α. (2003). *Πολιτιστική Επικοινωνία, Μέσα Επικοινωνίας*. Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρούσου, Α. (2008). Η Παρατήρηση ως Ποιοτική Μέθοδο Έρευνας. Σελ. 79-101. Στο Ανδρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αυγητίδου, Σ. (2006). Εθνογραφία και Αναστοχασμός στην Έρευνα. Στο Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Σελ. 33-50. Αθήνα: Κριτική.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. Μτφ. Δεληγιάννη, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Auernheimer, G. (2009). Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή, Κεντρικές Θεωρητικές Κατευθύνσεις, Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Πεδία Εφαρμογών. Στο Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Σελ. 17-36. Γαλάτσι: Εκδόσεις Ατραπός.

Βαβουρανάκης, Χ. (1986). *Στοιχεία Πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βρύζας, Κ. (2001). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Γ' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Μτφρ. Ρήγα, Α.Β. Αθήνα: Gutenberg.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. *Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Γαβριηλίδου, Μ., Λαμπροπούλου, Π. & Αγγελάκος, Κ. (2007). *Ερμηνευτικό Λεξικό Νέας Ελληνικής, Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γαρδικιώτης, Α. (2012). Πώς αντιδρούν οι γονείς στους κινδύνους της τηλεόρασης; Στάσεις προς την τηλεόραση, προσλαμβανόμενη επιρροή στα παιδιά και γονική διαμεσολάβηση. Στο Κούρτη, Ε. (2012). *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Τόμος Α΄. Σελ. 225-242. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη. Στο Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (Επιμ.) (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Σελ. 351-378. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Κοινωνικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση-Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ατραπός.

Γκόβαρης, Χρ. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Γαλάτσι: Εκδόσεις Ατραπός.

Γκόβαρης, Χρ. (2013α). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (1997). Λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Μια εναλλακτική πρόταση*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. Σελ. 72-86. Αθήνα: Αφοί. Ν. Παππά.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γλένη, Χ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο της πολιτισμικής ετερότητας. Στο Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (Επιμ.) (2011). *Διαπολιτισμική*

*Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*. Σελ. 161-180. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. Μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ε. & Ροδιανού-Αλμπάνη, Κ. Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, M. & Morriison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ. 2<sup>η</sup> Ελληνική Έκδοση. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. 8<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ. & Τάμης, Α. (Επιμ.) (2014). *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Κ.Ε.Μ.Ε. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Δουλκέρη, Τ. (1990). *Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Ισότητα των Δύο Φύλων*. Αθήνα: Παπαζήση.

Dyer, G. (2009). *Η Διαφήμιση ως Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Fiske, J. & Hartley, J. (1978). *Η Γλώσσα της Τηλεόρασης*. Μτφρ. Αστρινάκη, Ρ. Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). Τεχνικές Δειγματοληψίας. Στο Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα. Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Σελ. 176-228. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια Επιστημονική Εργασία; Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή Εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ζώτος, Γ. (2008). *Διαφήμιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.

Hobsbawm, E. (1994). *Έθνη και Εθνικισμός, Από το 1780 μέχρι σήμερα*. Μτφρ. Νάντρις, Χ. Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο του Βιβλίου, Καρδαμίτσα.

Hobsbawm, E. (1997). *Η εποχή των άκρων, Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*. ΙΓ΄ Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Hobsbawm, E. (2007). *Παγκοσμιοποίηση, Δημοκρατία, Τρομοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Hobsbawm, E. (2013). *Θρυμματισμένοι Καιροί, Κουλτούρα και Κοινωνία στον 20<sup>ο</sup> αιώνα*. Μτφρ. Κούρκουλος, Ν. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα, Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ν. & Σ. Μπατσιούλας Ο.Ε.



Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική-Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Jefkins, F. (1980). *Διαφήμιση: Ένας Πρακτικός Οδηγός για Διαφημιζόμενους και Διαφημιστές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυροβολά Θ.Π.

Jost, F. (2010). Μεθοδολογικές προτάσεις για την ανάλυση των τηλεοπτικών εκπομπών. Στο Βώβου, Ι. (2010). *Ο κόσμος της τηλεόρασης. Θεωρητικές παρατηρήσεις, ανάλυση προγραμμάτων και ελληνική πραγματικότητα*. Σελ. 23-44. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Καλτσούνη-Νόβα, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS13*. Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. 2<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Καρανικόλας, Α., Σπυρόπουλος, Η., Αγγελίδου, Δ., Βετσοπούλου, Μ., Γρηγοριάδης, Ν., Κάνδρος, Π., Καρπούζα, Δ., Λανάρης, Ε., Μουμτζάκης, Α., Τομπαΐδης, Δ. & Τσολάκης, Χ. (2003). *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής Α', Β' και Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η επαγγελματική Συμβουλευτική σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στο Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (Επιμ.) (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*. Σελ. 53-71. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση για την Αναμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αι. & Τσέλιου, Β. (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Μεταίχμιο.

Κατσίλλης, Ι. (2006). *Επαγωγική Στατιστική. Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση με Έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καψωμένος, Ε. (2008). Διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμός και εθνικές ταυτότητες: μια κριτική προσέγγιση της παγκοσμιοποίησης. Στο Χοντολίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ., Τσουκαλά, Κ. & Λάζαρης, Α. (Επιμ.) (2008). *Διαπολιτισμικότητα, Παγκοσμιοποίηση και Ταυτότητες*. Σελ. 19-34. Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία. Αθήνα: Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (Επιμ.) (2008). *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο)*. Σελ. 21-36. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία-Αντωνιάδης, Ι.-Ψαρράς, Θ.

Κοιλιάρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα, Μετανάστες, Γλώσσα και κοινωνική ένταξη, Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

Κόκκινος, Γ. (2009). Ιστορία και πολυπολιτισμικότητα. Στο Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Σελ. 149-177. Γαλάτσι: Εκδόσεις Ατραπός.

Κόντης, Α. (2014). Η μεταναστευτική μετάβαση στην Ελλάδα. Στο Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ. & Τάμης, Α. (Επιμ.) (2014). *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Σελ. 273-298. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Κ.Ε.Μ.Ε. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Κούρτη, Ε. (2012). *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα & Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσουβάνου, Ε. (2004). Προλεγόμενα. Στο Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Σελ. 11-15. 7<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. 2<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Πεδίο.

Κυριακάκης, Γ. & Μιχαηλίδου, Μ. (2006). *Η προσέγγιση του άλλου, Ιδεολογία, Μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Kymlicka, W. (2012). *Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες, Πλοήγηση στη νέα διεθνή πολιτική της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Λάζαρης, Α. (2008). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμικότητα: το λογοτεχνικό κείμενο και η ιδεολογική του λειτουργία σε παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Στο Χοντολίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ., Τσουκαλά, Κ. & Λάζαρης, Α. (Επιμ.) (2008). *Διαπολιτισμικότητα, Παγκοσμιοποίηση και Ταυτότητες*. Σελ. 477-485. Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία. Αθήνα: Gutenberg.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. 6<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτη.

Lemish, D. (2009). *Παιδιά και Τηλεόραση: Μια Παγκόσμια Προοπτική*. Επιμ. Κούρτη, Ε. Αθήνα: Τόπος.

Liu, S., Volcic, Z. & Gallois, C. (2018). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μαδιανού, Μ. (2008). *Έθνος, Ταυτότητες και Τηλεόραση στη Σύγχρονη Ελλάδα, Μελέτη πάνω στη θεωρία της διαμεσολάβησης*. Μτφρ. Καγιαλάρης, Δ. & Παπαδάκης, Κ. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

ΜακΚουέλ, Ν. (2002). *Η Θεωρία της Μαζικής Επικοινωνίας για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μακλούαν, Μ. (1990). *Media, Οι προεκτάσεις του ανθρώπου*. Μτφρ. Μάνδρος, Σ. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλβος.

Μανιάτης, Π. (2009). Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και η θρησκευτική της διάσταση. Στο Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Σελ. 262-290. Γαλάτσι: Εκδόσεις Ατραπός.

Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Τόμος 1. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1997). Το ερευνητικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Μια εναλλακτική πρόταση*. Σελ. 19-71. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Αφοί. Ν. Παππά.

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Αφοί Ν. Παππά.

Μάρκου, Γ. (2004). Η Αναγκαιότητα Νέων Παιδαγωγικών και Θεσμικών Προσεγγίσεων στις Σύγχρονες Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες. Στο Παπακωνσταντίνου, Θ. & Λαμπράκη-Παγανού, Α. (Επιμ.) (2004). *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Σελ. 89-107. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μάρκου, Γ. (2008). Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων. Στο *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος, Συμβιώσεις, Αναιρέσεις, Απουσίες*. Επιμ. Τρουμπέτα, Σ. Σελ. 153-188. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μάρκου, Γ. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χρ. (Επιμ.) (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*. Σελ. 27-46. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ. (Επιμ.) (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Φωτότυπο.

Μηλίγκου, Ε. (1997). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης: Το ζήτημα του αναλυτικού προγράμματος. Στο Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Μια εναλλακτική πρόταση*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. Σελ. 138-174. Αθήνα: Αφοί. Ν. Παππά.

Μηλίγκου, Ε. (2004). Η Έννοια της Διαπολιτισμικής Διάστασης του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο Παπακωνσταντίνου, Θ. & Λαμπράκη-Παγανού, Α. (Επιμ.) (2004). *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Σελ. 109-119. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μήτσης, Ν. (2000). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης, Εισαγωγή στη Θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητσιάκη, Γ., Καμπάκη, Α. & Κακανά, Δ.Μ. (2012). Εποχικότητα και παιδική διαφήμιση: από την Barbie των Χριστουγέννων στη στολή του Batman. Στο Μιאלαρετ, G. (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*. Μτφρ. Ζακοπούλου, Γ. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μιχαηλίδης, Δ. (1978). *Εισαγωγή στη Διαφήμιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονο Εργοστάσιο.

Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, Χ. (1997). Διαφορετικές ταυτότητες και κοινό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Στο Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Μια εναλλακτική πρόταση*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. Σελ. 175-227. Αθήνα: Αφοί. Ν. Παππά.

Μπαλτσιώτης, Λ. (2003). *Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας: Μια προσπάθεια προσέγγισης σε μια μεταβατική κοινωνία*. Στο Τσιτσελίκης, Κ. (Επιμ.) (2003). *Η Ελληνική Μειονότητα της Αλβανίας*. Σελ. 45-126. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1997). Η γλώσσα της εικόνας. *Το Βήμα*. Σελ. 206.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Κυριαζή, Ν. (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Μιאלαρετ, G. (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*. Μτφρ. Ζακοπούλου, Γ. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ναυρίδης, Κ. (2005). Παλιννόστηση και Ταυτοτική αναδόμηση. Στο Παπαστυλιανού, Α. (Επιμ.) (2005). *Διαπολιτισμικές Διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Σελ. 107-126. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (Επιμ.) (2008). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο)*. Σελ. 37-51. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία-Αντωνιάδης, Ι.-Ψαρράς, Θ.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον, Βασικές αρχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ντάβου, Μ. (2005). *Η Παιδική Ηλικία και τα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας: Μετατροπές της Παιδικής Κατάστασης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξωχέλλης, Π. (2013). Η μελέτη περιπτώσεων στην εκπαιδευτική έρευνα: Κύρια χαρακτηριστικά και ενδεικτικά παραδείγματα. Στο *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Ερευνητική Πράξη*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Ομάδα εργασίας Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (Επιμ.) (2011). *Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και Πρακτικής*. Γ' Έκδοση. Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Αθήνα: Εντύπωση.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Παναγίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της διαπολιτισμικότητας: πολιτική, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.) (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Προκλήσεις, Παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Σελ. 153-175. Αθήνα: Σαΐτα.

Παπαγεωργίου, Β. (2010). *Από την Αλβανία στην Ελλάδα, Τόπος, Ταυτότητα, Διαπολιτισμικότητα και Ενσωμάτωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Παπαθανασόπουλος, Σ. (1997). *Η Δύναμη της Τηλεόρασης: Η Λογική του Μέσου και η Αγορά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαθανασόπουλος, Σ. (2010). *Διαφήμιση και Παιδί. Η Καθημερινή*. Αθήνα.

Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Τα άχθη της ετερότητας. Στο Παπαταξιάρχης, Ε. (Επιμ.) (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας*. Σελ.1-86. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2012). *Διδάσκοντας Φιλοσοφία σε μη Φιλοσόφους*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Παρθένης, Χρ. (2011). Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση. Στο Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χρ. (Επιμ.) (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*. Σελ. 247-259. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Παρθένης, Χρ. & Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις, Ρομά, Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασχαλίδης, Γ. (2008). Παγκοσμιοποίηση, Πολιτική και Ιδεολογία. Στο Χοντολίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ., Τσουκαλά, Κ. & Λάζαρης, Α. (Επιμ.) (2008). *Διαπολιτισμικότητα, Παγκοσμιοποίηση και Ταυτότητες*. Σελ. 7-18. Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία. Αθήνα: Gutenberg.

Πετρογιάννης, Κ. (2008). Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα: Γενικές Αρχές και Πεδία Εφαρμογής. Στο Ανδρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. Σελ. 13-56. Πάτρα: ΕΑΠ.



Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία. Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πιατά, Ά. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.) (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Προκλήσεις, Παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Σελ. 176-197. Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ρομπόλης, Σ. (2007). *Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα, Απολογισμοί και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, Ένα μέσο για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιώμκος, Γ. (2002). *Συμπεριφορά Καταναλωτή & Στρατηγική Μάρκετινγκ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης—Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Εμπειρογνωμοσύνη στο Πρόγραμμα 5 του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.) μετά από δημόσια προκήρυξη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σεπτέμβριος 2004.

Σμαραγδά-Τσιαντζή, Μ. (1995). *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπανός, Γ. (1991). Η σχέση διδακτικού βιβλίου και αναλυτικού προγράμματος προσδιορίζει τη διδακτική του μαθήματος. Στο Τομέας Παιδαγωγικής. Τμήματος Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφικής Σχολής. Πανεπιστήμιου Αθηνών (Επιμ.) (1991). *Χάρης: Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν. Μελανίτη*. Σελ. 383-390. Αθήνα.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Στασινός, Δ. (1988). Τηλεόραση και Σύνδρομα Προβληματικής Συμπεριφοράς. Στο Ναυρίδης, Κ., Δημητρακόπουλος, Γ. & Πασχαλίδης, Γ. (1988). *Τηλεόραση και Επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τζένκινς, Χ. (2006). *Πολιτισμός σύγκλισης: Σε περίπτωση σύγκρουσης παλαιών και νέων μέσων*. Νέα Υόρκη: New York University Press.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2014). Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση: Νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.) (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Προκλήσεις, Παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Σελ. 243-265. Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Τσόλκας, Ι. (2008). Εάν η Πατρίδα ονομάζεται Γη. Στο Χοντολίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ., Τσουκαλά, Κ. & Λάζαρης, Α. (Επιμ.) (2008). *Διαπολιτισμικότητα, Παγκοσμιοποίηση και Ταυτότητες*. Σελ. 126-136. Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Τσουκαλά, Κ. (2008). Δημόσιος χώρος: Όρια και ταυτότητα την περίοδο της παγκοσμιοποίησης. Στο Χοντολίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ., Τσουκαλά, Κ. & Λάζαρης, Α. (Επιμ.) (2008). *Διαπολιτισμικότητα, Παγκοσμιοποίηση και Ταυτότητες*. Σελ. 149-157. Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. 8<sup>η</sup> Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη και Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη, Μέθοδοι Διαχείρισης από τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χαραλάμπους, Δ. (2007). Σχολικά Εγχειρίδια. Στο Ξωχέλλη, Π. (Επιμ.) (2007). *Λεξικό Παιδαγωγικής*. Σελ. 662-664. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2009). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). Προλεγόμενα. Στο Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Σελ. 9-10. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Ψαρρού, Μ. (2004). Μέθοδοι και Μέτρηση των Παρατηρήσεων στην Κοινωνική Έρευνα. Στο Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα. Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Σελ. 95-118. Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

### Ξενόγλωσση

Abeles, R. (1980). Beyond Violence and Children. In Withey, S. & Abeles, R., *Television and Social Behavior, Beyond Violence and Children*. New Jersey: Lawrence Elbaum Associates.

Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (2001). Plural Nationality: Facing the Future in a Migratory World. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship, Today Global Perspectives and Practices*. pp. 63-88. Washington: Brookings Institution Press.

Appelbaum, R. (1996). Multiculturalism and Flexibility: Some New Directions in Global Capitalism. In Gordon, A. & Newfield, C. (1996). *Mapping Multiculturalism*. pp. 297-316. Minneapolis: University of Minnesota.

Banks, J. (1981). The Nature of Multiethnic Education. In Banks, J. (ed.) (1981). *Education in the 80s, Multiethnic Education*. pp. 11-14. United States of America: National Education Association.

Banks, J. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In Banks, J. & McGee-Banks, C. (2010) (ed.). *Multicultural Education, Issues and Perspectives*. 7<sup>th</sup> Edition. pp. 3-32. United States of America: John Wiley & Sons.

Baubock, R. (2001). Cultural Citizenship, Minority Rights and Self-Government. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship, Today Global Perspectives and Practices*. pp. 319-348. Washington: Brookings Institution Press.

Borg W.R. (1981). *Applying Educational Research: a practical guide for teachers*. New York: Longman.

Bosniac, L. (2001). Denationalizing Citizenship. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship, Today Global Perspectives and Practices*. pp. 237-252. Washington: Brookings Institution Press.

Bulmer, M. (2008). The Ethics of Social Research. In Gilbert, N. (2008). *Researching Social Life*. London: Sage.

Coghlan, D. & Brannick, T. (2001). *Doing Action Research in Your Own Organization*. London: Sage Publications.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6<sup>th</sup> Edition. London and New York: Routledge Falmer.

Comstock, G. (1991). *Television and the American Child*. Orlando, FL: Academic Press.

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.

Davis, A. (1996). Gender, Class and Multiculturalism: Rethinking “Race” politics. In Gordon, A. & Newfield, C. (1996). *Mapping Multiculturalism*. pp.40-48. Mineapolis: University of Minnessota.

Eisner, W.E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.

Erickson, F. (2010). Culture and in Educational Practices. In Banks, J. & McGee-Banks, C. (2010). *Multicultural Education, Issues and Perspectives*. 7<sup>th</sup> Edition. pp. 33-58. United States of America: John Wiley & Sons.

Eriksen, T.H. (1997). Multiculturalism, Individualism and Human Rights: Romanticism, The Enlightenment and Lessons from Mauritius. In Wilson, R. (ed.) (1997). *Human Rights, Culture & Context, Anthropological Perspectives*. pp. 49-69. Chicago: Pluto Press.

Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography Step by Step*. Newbury Park: Sage.

Ford, R. (2001). City-states and Citizenship. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship, Today Global Perspectives and Practices*. pp. 209-236. Washington: Brookings Institution Press.

Fox, R.F. (1996). *Harvesting minds: How TV commercials control kids*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.

Gosh, B. (2000). Towards a New International Regime for Olderly Movements of People. In Gosh, B. (ed.) (2000). *Managing Migration, Time for a New International Regime?* pp. 6-26. London: Oxford University Press.

Grady, M.P. (1998). *Qualitative and Action Research. A Practitioner Handbook*. Bloomington: Phi Delta Kappa Education Foundation.

Gunter, B. & McAleer, J. (1997). *Children and Television*. London. New York: Routledge.

Gunter, B., & Svennevig, M. (1987). *Behind and in front of the screen: Television's involvement with family life*. John Libbey & Company.

Hamilton, C. (1996). Multiculturalism as Political Strategy. In Gordon, A. & Newfield, C. (1996). *Mapping Multiculturalism*. pp. 167-177. Mineapolis: University of Minnessota.

Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity, an Inquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge MA & Oxford UK: Blackwell.

Hill, L., O' Sullivan, C. & O' Sullivan, T. (2010). *Creative Arts Marketing*. Butterworth: Heinemann.

Hollifield, F.J. (2000). Migration and the New International Order: The Missing Regime. In Gosh, B. (ed) (2000). *Managing Migration, Time for a New International Regime?* pp. 75-109. London: Oxford University Press.

Israel, M. & Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists: Between Ethical Conduct and Regulatory Compliance*. London: Sage.

Jackson, V. (2001). Citizenship and Federalism. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship, Today Global Perspectives and Practices*. pp. 127-182. Washington: Brookings Institution Press.

James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.

Janis, I. (1980). The influence of Television on Personal Decision-Making. In Withey, S. & Abeles, R. (1980). *Television and Social Behavior. Beyond Violence and Children*. New Jersey: Lawrence Elbaum Associates.

Johnston, P. (2001). The emergence of Transnational Citizenship among Mexican Immigrants in California. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship*,

*Today Global Perspectives and Practices*. pp. 253-277. Washington: Brookings Institution Press.

Joppke, C. (2001). The evolution of Alien Rights in the United States, Germany and the European Union. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship, Today Global Perspectives and Practices*. pp. 36-62. Washington: Brookings Institution Press.

Kemmis, S. & Wikinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education*. Routledge: London & New York.

Klave, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Klusmeyer, D. (2001). Introduction. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship, Today Global Perspectives and Practices*. pp. 1-16. Washington: Brookings Institution Press.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.

Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular, Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. New York: Oxford University Press.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.

Löhr, P. & Meyer, M. (1999). *Children, Television and The New Media*. United Kingdom: University of Luton Press.

Lynch, E.W. & Hanson, M.J. (ed.) (1992). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families*. 3<sup>rd</sup> Edition. USA: Paul H. Brookes Publishing.

Markou, G. & Parthenis, C. (2015). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. In Catarci, M. & Fiorucci, M. (2015). *Intercultural Education in the European Context, Theories, Experiences, Challenges*. pp. 167-201. International publication on intercultural education in the European Union (ed.). Department of Education and Cultural Studies at “Roma Tre” University. London & New York: Routledge.

Martin, J. & Nakayama, T. (2004). *Intercultural Communication in Contexts*. Arizona State University. 3<sup>rd</sup> Edition. New York: The Mac Graw Hill Companies.

Martin, J. & Nakayama, T. (2008). *Experiencing Intercultural Communication, An Introduction*. 3<sup>rd</sup> Edition. Arizona State University. New York: The Mac Graw Hill Companies.

Mathews, J. (2001). Foreword. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship, Today Global Perspectives and Practices*. pp. vii-ix. Washington: Brookings Institution Press.

McGee-Banks, C. (2010). Communities, Families and Educators Working Together for School Improvement. In Banks, J. & McGee-Banks, C. (ed.) (2010). *Multicultural Education, Issues and Perspectives*. pp. 417-434. 7<sup>th</sup> Edition. United States of America: John Wiley & Sons.

McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: An Action Research Approach*. London: Routledge.

Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place, The Impact of Electronic Media on Social Behaviour*. London: Oxford University Press.

Miller, M. (2000). International Migration in Post–Cold War International Relations. In Gosh, B. (ed.) (2000). *Managing Migration, Time for a New International Regime?* pp. 27-47. London: Oxford University Press.



Modood, T. (1997). Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe. In Modood, T. & Werbner, P. (1997). *The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community*. pp. 1-26. New York: St Martin's Press.

Neuliep, J. (2002). *Intercultural communication: A contextual approach*. Oklahoma: Houghton Mifflin College.

Newfield, C. & Gordon, A. (1996). Multiculturalism's Unfinished Business. In Gordon, A. & Newfield, C. (1996). *Mapping Multiculturalism*. pp. 76-115. Minneapolis: University of Minnesota.

Nieto, S. & Bode, P. (2010). School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective. In Banks, J. & McGee-Banks, C. (ed.) (2010). *Multicultural Education, Issues and Perspectives*. 7<sup>th</sup> Edition. pp. 395-416. United States of America: John Wiley & Sons.

Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter.

Overbeek, H. (2000). Globalization, Sovereignty and Transnational Regulation: Reshaping the Governance of International Migration. In Gosh, B. (ed.) (2000). *Managing Migration, Time for a New International Regime?* pp. 48-74. London: Oxford University Press.

Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and political Theory*. 2<sup>nd</sup> Edition. London: St Martin's Press LLC.

Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of Fieldwork*. Beverly Hills: Sage Publications.

Ragin, C.C. (1994). *Constructing Social Research*. London: Pine Forge Press.

Rubin, J.H. & Rubin, S.I. (1995). *Qualitative Interviewing, The art of hearing data*. London: Sage Publications.

Samovar, L., Porter, R. & McDaniel, E. (2010). *Communication Between Cultures*. 7<sup>th</sup> Edition. USA: Wadsworth Publishing Company.

Shaffir, W.B. & William, B. (1991). Managing a convincing self-presentation. In Shaffir, W.B. & Stebbins, R.A. (1991). *Experiencing Fieldwork*. London: Sage Publications.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research, a practical handbook*. London: Sage Publications.

Silverstone, R. (1994). *Television and Everyday Life*. London: Routledge.

Sinclair, J. (1989). *Images Incorporated: Advertising as Industry and Ideology*. London and New York: Routledge.

Strasburger, V.C., Wilson, B. & Jordan, A.M. (2013). *Children, Adolescents and the Media*. 3<sup>rd</sup> Edition. U.S.A.: Sage.

Straubhaar, T. (2000). Why do we need a General Agreement on Movements of People (Gamp)? In Gosh, B. (ed.) (2000). *Managing Migration, Time for a New International Regime?* pp. 110-136. London: Oxford University Press.

Striticus, T. & Varghese, M. (2010). Language Diversity and Schooling. In Banks, J. & McGee-Banks, C. (ed.) (2010). *Multicultural Education, Issues and Perspectives*. pp. 285-311. 7<sup>th</sup> Edition. United States of America: John Wiley & Sons.

Talbot, R. & Edwards, A. (1994). *Hard-pressed researcher, A research handbook for the caring professions*. Essex: Longman Group Limited.

Valsiner, J. (1986). *The Individual Subject and Scientific Psychology*. New York: Plenum.

Weick, K.E. (1968). Systemic observational methods. In Lindsey, G. & Aronson, E. (ed.) (1968). *The handbook of social psychology*. Vol. 2. pp. 357-451. Reading, MA: Addison-Wesley.

Weil, P. (2001). Access to Citizenship: A comparison of Twenty Five Nationality Laws. In Aleinikoff, A. & Klusmeyer, D. (ed.) (2001). *Citizenship, Today Global Perspectives and Practices*. pp. 17-35. Washington: Brookings Institution Press.

Williamson, J. (1978). *Decoding Advertisements*. London: Marion Boyars.

Willing, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method*. 2<sup>nd</sup> Edition. England: Open University Press.

Wilson, R. (1997). Human Rights, Culture and Context: An Introduction. In Wilson, R. (ed.) (1997). *Human Rights, Culture & Context, Anthropological Perspectives*. pp. 1-27. Chicago: Pluto Press.

### Πρακτικά Συνεδρίων/Ομιλίες σε Συνέδρια

Βότση, Ε. (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου. *Ελλάδα-Ευρώπη 2020, Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία. Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης της Έρευνας και Καινοτομίας*. Τόμος 1. Σελ. 517-523. 1-3 Ιουλίου 2016. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (1996). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών, Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (1996). *Εκπαίδευση και Δια-πολιτισμική Επικοινωνία*. Πρακτικά Α΄ Διαβαλκανικού Συνεδρίου. 3-5 Μαΐου 1996. Σελ. 125-134. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η Επαναδιαπραγμάτευση του Νοήματος της Παιδείας*. Πανεγυρικός λόγος στην Εορταστική Εκδήλωση των Ελληνικών Γραμμάτων. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα. 30 Ιανουαρίου 2001.

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

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2009). Λειτουργίες και Είδη Διδακτικών Εγχειριδίων. Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου. *Τα Διδακτικά Εγχειρίδια*. Σελ. 23-25. Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 24/6/2021, από την ιστοσελίδα: [http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika\\_10ou\\_synedriou.pdf](http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_10ou_synedriou.pdf).

Κύργιου-Σιάνου, Ελ. (2019). Εκπαίδευση και μετανάστευση στην Ελλάδα: θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα. Στο Παχή, Ο. (Επιμ.) (2019). Πρακτικά του Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου. *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*. Σελ. 14-25. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων. Κέρκυρα. 4-6 Οκτωβρίου 2019.

Μάρκου, Γ. (2010). Παγκοσμιοποίηση, Εθνικό Κράτος και Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Στην Επιστημονική Δημερίδα της Ιουνίου Σχολής. *Παιδεία: Προκλήσεις της εποχής μας και μελλοντικές εξελίξεις*. Σελ. 83-108. 8-9 Δεκεμβρίου 2008. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μιχάλης, Α. (2020). Αναπροσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει. Περιοδικό *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*. Πρακτικά Συνεδρίου 2019. Β' μέρος. Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. *Προγράμματα Σπουδών σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει*. Τεύχος 18. Σελ. 12-22. Αθήνα. Π.Α.Π.Ε.Δ.Ε. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα:

[https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/teyxos/teyxos\\_18-18\\_2020.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos_18-18_2020.pdf).

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (Επιμ.) (1997). *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Σελ. 188-224.

Νικολάου, Μ. (2006). Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία—Ο ρόλος της Εκπαίδευσης. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε.Π. ΕΚ.). 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο. *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα. Σελ. 445-454.

Ξωχέλλης, Π. (2009). Το Σχολικό Βιβλίο ως Μέσο Διδασκαλίας και Αντικείμενο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου. *Τα Διδακτικά Εγχειρίδια*. Σελ. 27-34. Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα:

[http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika\\_10ou\\_synedriou.pdf](http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_10ou_synedriou.pdf).

Πανταζή, Β. & Πανταζή-Φρισύρα, Σ. (2011). Η συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο της διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ομιλία στο 6<sup>th</sup> *International Conference in Open & Distance Learning*. November 2011. Loutraki. Greece.

Παπαδοπούλου, Ελ. & Δημητρίου, Ελ. (2019). Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προς τη μεθοδολογία και θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στο Παχή, Ό. (Επιμ.) (2019). Πρακτικά του Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου. *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων. Κέρκυρα. 4 - 6 Οκτωβρίου 2019. Σελ. 285-303.

Παχή, Ό. (Επιμ.) (2019). Πρακτικά του Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου. *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων. Κέρκυρα. 4 - 6 Οκτωβρίου 2019.

Χαραλαμπίκης, Χ. (2008). Η Ελληνική γλώσσα στην Κοινωνία της Παγκοσμιοποίησης και της Τεχνοκρατίας, Ο ρόλος του σχολείου. Στο *Παιδεία: Προκλήσεις της εποχής μας και μελλοντικές εξελίξεις*. Επιστημονική Διημερίδα της Ιουνίου Σχολής. 8-9 Δεκεμβρίου 2008. Αθήνα.

### Άρθρογραφία

Αραβανή, Ε. (2019). Ερευνώντας και διερευνώντας το σχολικό εγχειρίδιο: Η μελέτη των εισαγωγικών σημειωμάτων των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τεύχος 67/2019. Σελ.11-25.

Γαϊτανίδου, Α. (2015). Η αξιοποίηση των Αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Περιοδικό *CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 2 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/gaitanidou-athanasia/gaitanidou-athanasia-exploitation-principles-cross-cultural-education.htm>.

Γκότοβος, Α. (2003). Η αγωγή του πολίτη στη μεταδιπολική εποχή: προβλήματα παιδαγωγικής αξιοπιστίας. Περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. Τεύχος. 1. Σελ. 67-100.

Γκότοβος, Α. (2013). Παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμός και παιδεία του πολίτη. Περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. Τεύχος 20-21. Σελ.29-46.

Dunn, R. (1989). Television, Consumption and the Commodity Form. *Theory, Culture and Society* 3 (1). pp. 49-64.

Hardman, C. (1973). Can There be an Anthropology of Children? *Childhood*. 8(4). pp. 501-517.

Θεοδωρίδης, Π. (2001). Προσωπική Ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. Περιοδικό *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. Τεύχος 5-6/2001. Σελ. 55-82. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*. 7(1). pp. 33-43.

Καλογιάννης, Δ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκδοχή της: ιστορική εξέλιξη, χωροχρονικές εκφάνσεις και συνοδευτικές αξίες. Περιοδικό *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*. Τεύχος 41. Σελ. 140-164.

Κατσούλου, Φ. (2015). Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. Περιοδικό *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*. Τεύχος 7. Σελ.161-177.

Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. Περιοδικό *Σχολική Επιθεώρηση*. Τεύχος 10/2005. Σελ. 5-19. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2021, από την ιστοσελίδα:  
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. Περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. Τεύχος 7. Σελ. 60-92. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-7-3.pdf>.

Μπίκος, Γ. (2016). Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του παιδαγωγικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων. Περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τεύχος 61. Σελ. 87-100. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2021, από την ιστοσελίδα: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8708/8760>.

Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. Περιοδικό *Επιστήμη και Κοινωνία Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. Τεύχος 2. Σελ. 1-25. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Στο *Ανοικτή Εκπαίδευση* (το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία) *Open Education-The Journal of Open and Distance Educational Technology*. Volume 4. Number 1.

Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές Προβληματικές και Απόψεις. *Action Research in Education*. Τεύχος 4. Σελ. 20-42.

Φουντοπούλου, Μ. (1995). Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περιοδικό *ΔΙΑΒΑΖΩ*. 357. Σελ. 44-51.

Yin, R.K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge: Creation, Diffusion. Utilisation*. 3. pp. 97-114.

### Διδακτορικές Εργασίες

Drossou, M. (1997). *Advertising as manipulative discourse*. Αθήνα. Διδακτορική Διατριβή.

Καραποστόλης, Β. (1983). *Η Καταναλωτική Συμπεριφορά στην Ελληνική Κοινωνία 1960-1975*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα.

Κωνσταντίνου Ι. (2010). *Έχουμε τρεις τηλεοράσεις, DVD και VIDEO. Μέσα Επικοινωνίας και Διαμόρφωση της Ταυτότητας Αλβανών Μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα. Πάντειο Πανεπιστήμιο.



## Διπλωματικές Εργασίες

Νακοπούλου Ε. (2018). *Διδασκαλία των ελληνικών σε αλβανόφωνους μαθητές, η αλληλεπίδρασή τους με το σχολικό περιβάλλον*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Νηπιαγωγών. Παιδαγωγική Σχολή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα. Φεβρουάριος 2018.

## Διαδικτυακές Πηγές

### Ελληνόγλωσσες

Αγώνας της Κρήτης (2010). *Σχολεία ανοικτά στην κοινωνία. Η περίπτωση της Στέλλας Πρωτονοτάριου*. Ηλεκτρονική έκδοση της εφημερίδας Ο αγώνας της Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 28 Οκτωβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <https://agonaskritis.gr/protonotariou-sxoleia-ar8r/>.

Η Αναγέννηση της Γκράβας (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα:

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/h\\_anagennhsh\\_ths\\_gkrabas\\_110414.doc](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/h_anagennhsh_ths_gkrabas_110414.doc).

Γκόβαρης, Χρ. (2013β). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα:

[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CE%B9%20%CE%BA%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CF%82%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CE%B9%20%CE%BA%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CF%82%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf).

21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών (2021). *Καθηγητές*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://21gym-athin.att.sch.gr/teachers.htm>.

21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών (2021). *Προγραμματισμός Σχολικής Μονάδας*. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://21gym-athin.att.sch.gr/programmatismos/programmatismos2021-2022.pdf>.

21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών (2019). *Το Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://21gym-athin.att.sch.gr/sxoleio.htm>.

21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών (2021). *Το Σχολείο. Ιστορία*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://21gym-athin.att.sch.gr/history.htm>.

21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών (2021). *Το Σχολείο. Λειτουργία*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://21gym-athin.att.sch.gr/operate.htm>.

21<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών (2014). *Το Σχολείο. Φωτογραφίες*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://21gym-athin.att.sch.gr/schphoto.htm>.

Δεμισιώτης, Ν. (2018). *Η ιστορία του θρυλικού σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <https://www.newsbeast.gr/weekend/arthro/3631943/i-istoria-tou-thrilikou-scholikou-sigkrotimatos-tis-gkravas>.

Διάπολις (χ.χ.). *Εκπαίδευση, Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2019, από την ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr>.

Δ.Ι.Ε.Κ. Γαλατσίου (χ.χ.). *Εγκαταστάσεις*. Ανακτήθηκε στις 28 Οκτωβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: [https://iek-galats-new.att.sch.gr/diekgalatsiou/?page\\_id=230](https://iek-galats-new.att.sch.gr/diekgalatsiou/?page_id=230).

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2001). *Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές κατά Χώρα Προέλευσης, Φύλο, ΥΠΑ, Νομό, Φορέα και Είδος Σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2001>.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2002). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων κατά Φορέα, ΥΠΑ και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2002>.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων κατά Φορέα, ΥΠΑ και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2010>.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2010). *Παλινοστούντες & Αλλοδαποί Μαθητές Γυμνάσια*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED22/2010>.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2017). *Αλλοδαποί Μαθητές κατά Υπηκοότητα, Φύλο, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2017>.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2018). *Αλλοδαποί Μαθητές κατά Υπηκοότητα, Φύλο, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2018>.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2019). *Αλλοδαποί Μαθητές κατά Υπηκοότητα, Φύλο, Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2019>.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2019). *Αριθμός Γυμνασίων όλων των Τύπων κατά Περιφέρεια και Νομό*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2022, από την ιστοσελίδα: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2019>.

Ένωση Γονέων 5<sup>ης</sup> Δημοτικής Κοινότητας Αθήνας (χ.χ.). *Σχολεία της 5<sup>ης</sup> Κοινότητας*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: [http://enosigoneon-5-athina.blogspot.com/p/blog-page\\_9690.html](http://enosigoneon-5-athina.blogspot.com/p/blog-page_9690.html).

Πώς επηρεάζουν οι διαφημίσεις τα παιδιά και τι μπορείτε να κάνετε (2012). Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: [http://www.mamakid.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2813:2012-04-17-07-11-00&catid=37:2010-01-2514-17-33&Itemid=55](http://www.mamakid.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=2813:2012-04-17-07-11-00&catid=37:2010-01-2514-17-33&Itemid=55).

Η Επιρροή των Διαφημίσεων στα Παιδιά (2010). Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: [http://www.medlook.net.cy/article.asp?item\\_id=1250](http://www.medlook.net.cy/article.asp?item_id=1250), (24/12/2017).

Grava.gr. (2015). *Ιστορία*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://www.grava.gr/History.html>.

Grava.gr. (2015). *Photo Gallery*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://www.grava.gr/Photo-Gallery.html>.

Γονείς και παιδιά: Σημερινοί και αυριανοί καταναλωτές στις νέες συνθήκες (2011). Ημερίδα. 9 Μαρτίου 2011. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π.) της Γ.Σ.Ε.Ε. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <https://eeke.gr/imerida-gonis-ke-pedia-simerini-ke-avriani-katanalotes-stis-nees-sinthikes>.

Ηνωμένα Έθνη (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2020, από την ιστοσελίδα:

<https://unric.org/el/%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B7%CF%81%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%B9-2/>.

Καδδά, Α. (n.d.). *Ποιοτική έρευνα-Συνέντευξη*. Ανακτήθηκε στις 8 Ιουνίου 2020, από την ιστοσελίδα: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/>.

Κάτσια, Α. (2019). *Φωνές από την Γκράβα*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <https://ipolizei.gr/fwnes-apo-thn-gkrava/>.

Media Smart (2009α). *Δες τη διαφήμιση...έξυπνα. Εισαγωγή στη Διαφήμιση. Εγχειρίδιο Δασκάλου. Ένα πρόγραμμα παιδείας για τα μέσα ενημέρωσης, για παιδιά 6-11 ετών*. Θέμης, τ. 1. Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υπουργείο Εσωτερικών. Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας. Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: [https://issuu.com/steki\\_koinwnikwn\\_leitourgwn/docs/diafhmish\\_daskalos](https://issuu.com/steki_koinwnikwn_leitourgwn/docs/diafhmish_daskalos).

Media Smart (2009β). *Δες τη διαφήμιση...έξυπνα Φύλλα Δραστηριοτήτων*. τ. 1. Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υπουργείο Εσωτερικών. Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας. Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: [http://dipe.ima.sch.gr/gray/wp-content/uploads/2013/02/2409\\_Fylla\\_Drastiriotitas.pdf](http://dipe.ima.sch.gr/gray/wp-content/uploads/2013/02/2409_Fylla_Drastiriotitas.pdf).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα-Λογοτεχνία. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)–Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2021, από την ιστοσελίδα:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE>

%B1,%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95  
 %CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%  
 93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%

Πανταζής, Β. (2011). Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη "Ηπειρομνήμων". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Τόμος 23. Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2020, από την ιστοσελίδα:  
<http://62.217.125.92/jsrui/handle/123456789/5875>.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 21 Δεκεμβρίου 2020, από την ιστοσελίδα: <http://hdl.handle.net/11419/1296>.

Πύργου, Α. (2017). *Η Κοινωνική Ιδιότητα του Πολίτη: Σύνδεση Δικαιωμάτων και Υποχρεώσεων*. Ανακτήθηκε στις 27 Σεπτεμβρίου 2020, από την ιστοσελίδα:  
<https://socialpolicy.gr/2017/03/%CE%B7-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CF%84%CE%B7-%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B4%CE%B5.html>.

Σιμόγλου, Β.Ν. (2011). *Η επιρροή των διαφημίσεων στα παιδιά*. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://vsimoglou.gr/2011/07/03/%CE>.

Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο (n.d.). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2020, από την ιστοσελίδα:  
<http://openeaclass.panteion.gr/modules/document/file.php/TMD222/5.pdf>.  
 Σχολικό Συγκρότημα Γκράβας (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα:

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C\\_%CE%A3%CF%85%CE%B3%CE%BA%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1\\_%CE%93%CE%BA%CF%81%CE%AC%CE%B2%CE%B1%CF%82](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%A3%CF%85%CE%B3%CE%BA%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1_%CE%93%CE%BA%CF%81%CE%AC%CE%B2%CE%B1%CF%82).

UNESCO (2001). Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία. 31<sup>η</sup> Σύνοδος της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO. Παρίσι. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2021, από την ιστοσελίδα:

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_el.pdf.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf).

### Ξερόγλωσσες

The American Congress of Obstetricians and Gynecologists (2013). Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2020, από την ιστοσελίδα:

<http://www.acog.org/About%20ACOG/ACOG%20Departments/Adolescent%20Health%20Care/Children%20%20Adolescents%20%20and%20the%20Media.aspx>.

American Psychological Academy (n.d). Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2020, από την ιστοσελίδα: <http://www.cyfcec.umn.edu/Documents/c/c/oc1016.html>.

Council of Europe (1995). Text of the framework convention for the protection of national minorities. Greek translation. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2020, από την ιστοσελίδα: <https://rm.coe.int/16800c1303>.

Pitzer, R. (n.d.). Television and Children. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2020, από την ιστοσελίδα:

<http://www.extension.umn.edu/distribution/youthdevelopment/DA1055.html>.

Unhcr Greece (2020). Operational, Portal, Refugee situations. Ανακτήθηκε στις 8 Σεπτεμβρίου 2020, από την ιστοσελίδα:

[http://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean?id=83#\\_ga=2.170490339.235183438.1599591385-1167176341.1599591385](http://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean?id=83#_ga=2.170490339.235183438.1599591385-1167176341.1599591385).

## Παραρτήματα

### Παράρτημα Ι: Φωτογραφίες του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας<sup>223</sup>



Αθλητικές Εγκαταστάσεις του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας



Ανοικτό Αμφιθέατρο του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας



Εξωτερικοί Χώροι του Σχολικού Συγκροτήματος της Γκράβας

<sup>223</sup> Πηγή: Grava.gr. (2015). *Photo Gallery*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://www.grava.gr/Photo-Gallery.html>.



Παράρτημα II: Φωτογραφίες<sup>224</sup> του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών



Φωτογραφίες από τον προαύλιο χώρο του σχολείου



Φωτογραφίες από τα γήπεδα του σχολείου



Φωτογραφίες από τις τάξεις του σχολείου



Φωτογραφίες από τους χώρους και τον διαδραστικό πίνακα του σχολείου

<sup>224</sup> Πηγή: 21 Γυμνάσιο Αθηνών (2014). *Το Σχολείο. Φωτογραφίες*. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2021, από την ιστοσελίδα: <http://21gym-athin.att.sch.gr/schphoto.htm>.

### **Παράρτημα III: Επιστολή προς Γονείς & Κηδεμόνες για Συμμετοχή Τέκνων τους στην Έρευνα**

Αξιότιμοι γονείς και κηδεμόνες,

Στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής που εκπονείται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα «Ετερότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα: Εξέταση των παραγόντων ενδυνάμωσης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής» επιδιώκεται να διερευνηθούν οι παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να ενδυναμώσουν τη δεξιότητα πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των αλλοδαπών μαθητών αλβανικής καταγωγής, ηλικίας 13 έως 15 ετών, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2021-2022 φοιτούν στις τάξεις του 21<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας. Η διατριβή εκπονείται από την υποψήφια διδάκτορα Μαρία Κορρέ, υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Χρήστου Παρθένη.

Για τους σκοπούς της έρευνας θα ακολουθηθεί η ποιοτική έρευνα μέσω της διεξαγωγής εξατομικευμένων συνεντεύξεων με τη χρήση μαγνητοφώνου. Αυτές οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιηθούν στον χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος και θα διαρκέσουν περίπου τριάντα λεπτά για κάθε μαθητή. Επιπλέον, θα χρειαστεί να γίνει παρατήρηση από την ερευνήτρια κάποιων ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς και διεξαγωγή διδασκαλίας από την ίδια κατόπιν σχετικής συνεννόησης με τον/την υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Καθ' όλη της διάρκεια της έρευνας δε θα διαταραχθεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός των διδασκόντων. Μάλιστα, σε καμιά περίπτωση η έρευνα δεν έχει αξιολογικό χαρακτήρα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Με την επιστολή μας αυτή ζητούμε τη συναίνεσή σας για τη διεξαγωγή της παραπάνω έρευνας. Εννοείται ότι ακολουθούνται όλες οι διεθνείς αρχές της ερευνητικής διαδικασίας, που σημαίνει ότι θα σεβαστούμε τα προσωπικά δεδομένα των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ριών της τάξης διασφαλίζοντας πλήρως την ανωνυμία συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Τα όποια δεδομένα προκύψουν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της διατριβής.

### Έγκριση Συμμετοχής στην Έρευνα

Ο/Η υπογράφων/ουσα.....γονέας/κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας.....της.....τάξης του 21<sup>ου</sup> Γυμνάσιου Αθηνών δηλώνω υπεύθυνα ότι συναινώ στη διεξαγωγή της έρευνας «Ετερότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα: Εξέταση των παραγόντων ενδυνάμωσης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής», που υλοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχω ενημερωθεί εγγράφως για την παραπάνω έρευνα και συναινώ στη συμμετοχή του παιδιού μου σε αυτήν.

Αθήνα, \_\_/\_\_/2021

**Υπογραφή Γονέα/Κηδεμόνα**

.....

## Παράρτημα IV: Οδηγός Δομημένης Συνέντευξης Μαθητών

### 1α. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

- 1.1 Ηλικία, σχολείο φοίτησης, χρόνια διαμονής στην Ελλάδα
- 1.2 Άλλα αδέρφια, με ποιους μένει
- 1.3 Εξωσχολικές δραστηριότητες

### 1β. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΟΝΕΩΝ

- 1.1 Ηλικία, σπουδές, εργασία
- 1.2 Χρόνια παραμονής στην Ελλάδα

### 2. ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

- 2.1 Έχεις δικά σου χρήματα; Πώς τα συγκεντρώνεις;
- 2.2 Αγοράζεις προϊόντα μόνος σου; Ποια προϊόντα αγοράζεις μόνος σου;
- 2.3 Προτείνεις στους γονείς σου να αγοράζουν συγκεκριμένα προϊόντα;
- 2.4 Τι προϊόντα τους προτείνεις να αγοράζουν;
- 2.5 Ακούνε τις προτάσεις σου για συγκεκριμένες αγορές;
- 2.6 Από πού ψωνίζεις; (φυσικά ή ηλεκτρονικά καταστήματα;)

### 3. ΕΠΑΦΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΝ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΟ ΔΙΑΦΗΜΙΣΤΙΚΟ ΛΟΓΟ

- 3.1. Παρακολουθείς τα προγράμματα στην τηλεόραση; Τι είδους προγράμματα;
- 3.2. Πόση ώρα περίπου την ημέρα παρακολουθείς τηλεόραση;
- 3.3. Συνήθως ποιες ώρες την ημέρα;
- 3.4. Εστιάζεις την προσοχή σου στις διαφημίσεις, όταν προβάλλονται στην τηλεόραση;
- 3.5. Κάνεις παράλληλα και άλλες δραστηριότητες, ενώ παρακολουθείς τις τηλεοπτικές διαφημίσεις;
- 3.6. Παρακολουθείς τις διαφημίσεις, καθώς παρουσιάζονται κατά συρροή ή μία μετά την άλλη;
- 3.7. Τι μπορεί να κάνει μια διαφήμιση ξεχωριστή, ώστε να προσελκύσει την προσοχή σου; Μπορεί να θυμηθείς κάποιες διαφημίσεις που σου αρέσουν; (ενδεικτικά παραδείγματα)
- 3.8. Τι στόχο πιστεύεις ότι έχουν οι διαφημίσεις;

**3.9.** Πιστεύεις ότι οι διαφημίσεις συνεισφέρουν και σε κάτι άλλο πέρα από την αγορά προϊόντων;

**3.10** Ενδιαφέρεσαι για τα σλόγκανς (συνθήματα) και τις διασημότητες που σχετίζονται με τα διαφημιζόμενα προϊόντα;

**3.11** Έχεις αγοράσει προϊόντα (ή αν έχεις επισκεφτεί καταστήματα, υπηρεσίες κτλ.) που είδες σε διαφημίσεις;

**3.12.** Επηρεάζουν οι συνομήλικοι τη ζήτησή σου για συγκεκριμένα προϊόντα; Αν ναι, πώς;

#### **4. ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ**

**4.1.** Απουσιάζουν οι γονείς σου λόγω εργασίας πολλές ώρες από το σπίτι;

**4.2.** Βρίσκονται κοντά σου κατά τη διάρκεια που παρακολουθείς τηλεόραση;

**4.3.** Παρακολουθούν μαζί σου τηλεόραση;

**4.4.** Ποια προγράμματα παρακολουθείτε μαζί;

**4.5.** Συζητάτε το περιεχόμενο της τηλεόρασης;

**4.6.** Μιμείσαι τους γονείς σου ως προς τα τηλεοπτικά προγράμματα, που παρακολουθούν;

**4.7.** Επιβλέπουν και περιορίζουν τις ώρες και το περιεχόμενο της τηλεόρασης που παρακολουθείς;

**4.8.** Χρησιμοποιούν την παρακολούθηση της τηλεόρασης ως αμοιβή ή τιμωρία για σένα ανάλογα με τη συμπεριφορά σου;

#### **5. ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ & ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΟΝΕΩΝ**

**5.1.** Πώς αντιδρούν οι γονείς σου, όταν τους ζητάς να σου αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν;

**5.2.** Τι θα συμβεί στην περίπτωση που δεχτούν να σου αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν;

**5.3.** Τι θα συμβεί στην περίπτωση που αρνηθούν να σου αγοράσουν ένα διαφημιζόμενο προϊόν;

**5.4** Επηρεάζουν οι διαφημίσεις τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας; Αν ναι, πώς;

**5.5.** Καθώς μεγαλώνεις, ζητάς περισσότερα ή λιγότερα διαφημιζόμενα προϊόντα από τους γονείς σου; Για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;

**6. ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΑ ΔΙΑΦΗΜΙΣΤΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ & ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ  
ΣΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

**6.1** Το βιβλίο και το τετράδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας, τα οποία διδάσκονται στο σχολείο, έχουν αναφορές στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα;

**6.2** Η φιλόλογός σου αξιοποιεί τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;

**6.3** Θα ήθελες το βιβλίο και το τετράδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας να έχει μια ενότητα ή υλικό για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα; Αν ναι, για ποιο λόγο;

## Παράρτημα V: Φύλλο Παρατήρησης

### Παρατηρήσεις σχετικά με φιλόλογο

Παρατηρήσεις σχετικά με διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (μέθοδος διδασκαλίας, κλίμα σεβασμού, εμπιστοσύνης & αλληλοκατανόησης στην τάξη, συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικότητας & επικοινωνία των πολιτισμών κ.τ.λ.):

---

---

---

Έλεγχος ενσωμάτωσης αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (συμμετοχική δημοκρατία, δικαιοσύνη, ισότητα, αλληλοδιδακτικές δραστηριότητες, ετεροαξιολόγηση, παιχνίδι ρόλων, συνθήκες συνεργατικής ενδυνάμωσης και αλληλεπίδρασης, καλλιέργεια ενσυναίσθησης κ.τ.λ.):

---

---

---

Καλλιέργεια ενεργούς συμμετοχή των μαθητών στους τομείς της κοινωνίας, καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων & καλλιέργεια κριτικής σκέψης:

---

---

---

Βαθμός προώθησης της συμμετοχής των Αλβανών μαθητών συγκριτικά με τους λοιπούς μαθητές:

---

---

---

**Συχνότητα συμμετοχής των Αλβανών μαθητών σε σχέση με τους λοιπούς μαθητές:**

---

---

---

**Χρόνος αναμονής των απαντήσεων των Αλβανών μαθητών συγκριτικά με τους λοιπούς μαθητές:**

---

---

---

**Τρόπος και συχνότητα αξιοποίησης του επαίνου προς τους Αλβανούς μαθητές σε σχέση με τους λοιπούς μαθητές:**

---

---

---

**Παρατηρήσεις σχετικά με στάση φιλολόγου απέναντι στους μαθητές:**

---

---

---

**Αξιοποίηση τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων στο γλωσσικό μάθημα:**

---

---

---

**Παρατηρήσεις σχετικά με μαθητές**

**Παρατηρήσεις σχετικά με συμμετοχή στο γλωσσικό μάθημα:**

---

---

---



**Παρατηρήσεις σχετικά με αλληλεπίδραση με συμμαθητές:**

---

---

---

**Παρατηρήσεις σχετικά με αλληλεπίδραση με φιλόλογο:**

---

---

---

**Άλλες παρατηρήσεις:**

---

---

---

## Παράρτημα VI: Ενδεικτικά Σχέδια Μαθήματος Διδακτικής Παρέμβασης<sup>225</sup> για τα Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα Διάρκειας Πέντε Διδακτικών Ωρών

### 1<sup>η</sup> Διδακτική ώρα

#### «Η διαφήμιση & η κοινωνία»

#### Βασικά θέματα μελέτης

Η διαφήμιση στην καθημερινότητά μας

#### Επιθυμητοί στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας

- ▶ Κατανόηση ότι η διαφήμιση συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης ζωής
- ▶ Κατανόηση των διαφορετικών λειτουργιών της διαφήμισης: πώληση, πειθώ, ενημέρωση και προβολή απόψεων
- ▶ Συνειδητοποίηση ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις πάνω στη διαφήμιση

#### Σύνδεση με τους παιδαγωγικούς στόχους

- ▶ Ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές συζητήσεις και παρουσίαση των προσωπικών απόψεών τους
- ▶ Καλλιέργεια δεξιοτήτων τους, όπως η επιλογή και η αξιοποίηση απτών δεδομένων για την επίλυση προβλημάτων

---

<sup>225</sup> Η διδακτική μας παρέμβασή μας στηρίχτηκε στα εξής δύο τεύχη τεύχη:

α) Media Smart (2009α). *Δες τη διαφήμιση...έξυπνα. Εισαγωγή στη Διαφήμιση. Εγχειρίδιο Δασκάλου. Ένα πρόγραμμα παιδείας για τα μέσα ενημέρωσης, για παιδιά 6-11 ετών*. τ. 1. Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υπουργείο Εσωτερικών. Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας. Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης.

β) Media Smart (2009β), *Δες τη διαφήμιση...έξυπνα. Φύλλα Δραστηριοτήτων*. τ. 1. Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υπουργείο Εσωτερικών. Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας. Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης.

Το υλικό, όμως, των εν λόγω εγχειριδίων επικεντρώθηκε, κυρίως στα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα, αναπροσαρμόστηκε και τροποποιήθηκε, ώστε να ανταποκρίνεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 13 έως 15 ετών, οι οποίοι συνιστούν και τα υποκείμενα της έρευνάς μας.

## Εισαγωγή

Εισάγουμε το θέμα της διαφήμισης και διευκρινίζουμε ότι θα επικεντρωθούμε στο τι συνιστά μια διαφήμιση, ποιες είναι οι απόψεις των ανθρώπων αναφορικά με τα διαφημιστικά μηνύματα και πόσο κυριαρχεί η διαφήμιση στην καθημερινότητά μας. Έπειτα, ρωτάμε τα παιδιά πόσες διαφημίσεις εντόπισαν τη συγκεκριμένη ημέρα και τα παροτρύνουμε να προσπαθήσουν να τις υπολογίσουν κατά προσέγγιση. Κατόπιν, συμβουλεύουμε τους μαθητές να πολλαπλασιάσουν την απάντησή τους επί τρία, ώστε να καταφέρουν να προσεγγίσουν τη σωστή απάντηση.

### 1α. Δραστηριότητα: «Οι διαφημίσεις μας κατακλύζουν παντού»

Ζητείται από τους μαθητές να κοιτάξουν γύρω τους την αίθουσα και να διαμορφώσουν μια λίστα με όλες τις διαφημίσεις, τις οποίες δύνανται να εντοπίσουν.

Αναλυτικότερα:

- Τι φορούν; Ποιος φοράει κάτι που έχει πάνω του λογότυπο;
- Πόσα διαφορετικά σήματα, διαφημίσεις ή ονόματα προϊόντων μπορούν να βρουν κοιτάζοντας τα ίδια τους τα πράγματα;
- Πού αλλού είδαν διαφημίσεις εκείνη την ημέρα;

### Συζήτηση:

Στη συνέχεια, εστιάζουμε τη συζήτηση σχετικά με το πόσες διαφημίσεις κατέγραψαν οι μαθητές, τις σκέψεις τους σχετικά με το πλήθος των διαφημιστικών μηνυμάτων που εντόπισαν, καθώς και τα συναισθήματά τους αναφορικά με το γεγονός ότι οι ίδιοι κάνουν «δωρεάν» διαφήμιση τόσο μέσα από τα ρούχα τους όσο και μέσα από τα προσωπικά τους αντικείμενα.

### 1β. Δραστηριότητα: «Τι σημαίνει διαφήμιση;»

Ζητείται από τους μαθητές να συντάξουν έναν ορισμό της λέξης «διαφήμιση». Κατόπιν, τους καθοδηγούμε να εντοπίσουν τη λέξη στο λεξικό και να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους. Εξηγούμε στα παιδιά ότι ο ορισμός περιγράφει τρία διαφορετικά πράγματα, τα οποία δύναται να κάνει μια διαφήμιση: να παράσχει πληροφόρηση, να πείσει κάποιον να αγοράσει ένα προϊόν και να προωθήσει μια άποψη.

## **2<sup>η</sup> Διδακτική ώρα**

**«Τι αντικρίζουμε σε ένα τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα;»**

### **Βασικά θέματα μελέτης**

Η «ανάγνωση» των εικόνων στην τηλεοπτική διαφήμιση

### **Επιθυμητοί στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας**

- ▶ Κατανόηση του πώς οι εικόνες, το χρώμα και ο σχεδιασμός συνδυάζονται, ώστε να δημιουργήσουν πειστικά μηνύματα στην τηλεοπτική διαφήμιση
- ▶ Ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής «ανάγνωσης» των εικόνων

### **Σύνδεση με τους παιδαγωγικούς στόχους**

- ▶ Η αξιοποίηση διαφορετικών στοιχείων ενός κειμένου, για την κατανόηση του νοήματος
- ▶ Η αναγνώριση λέξεων που χρησιμοποιούνται με στόχο την πειθώ
- ▶ Η αξιολόγηση διαφορετικών μορφών, σχεδιασμών και ευρημάτων παρουσίασης
- ▶ Η ενεργητική συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις, στις οποίες τα παιδιά εξηγούν τις απόψεις τους

**2α. Δραστηριότητα: «Εντοπίστε τον στόχο των τηλεοπτικών διαφημίσεων;»**

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι διαφορετικοί στόχοι μιας διαφήμισης. Βάλτε μια σύντομη περιγραφή κάθε τηλεοπτικής διαφήμισης, η οποία θα προβληθεί στην τάξη, στη στήλη που πιστεύετε ότι περιγράφει καλύτερα τον στόχο της. Στη συνέχεια, συμπληρώστε τον πίνακα με παραδείγματα τηλεοπτικών διαφημίσεων, τα οποία μπορείτε να θυμηθείτε. Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας προβάλλεται στους μαθητές η τηλεοπτική διαφήμιση σχετικά με το εμβόλιο για τον κορωνοϊό με τίτλο «Το ραντεβού για το εμβόλιο είναι ραντεβού ζωής»<sup>226</sup>, το τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα αναφορικά με την «ενημέρωση Ελλήνων εκλογέων εξωτερικού για τη δυνατότητα άσκησης εκλογικού δικαιώματος»<sup>227</sup>, καθώς και η τηλεοπτική διαφήμιση για τα «μπισκότα Μιράντα»<sup>228</sup>.

<b>Παροχή πληροφοριών</b>	<b>Πειθώ για την αγορά ενός προϊόντος</b>	<b>Προώθηση μιας άποψης πάνω σε ένα θέμα</b>

<sup>226</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=wTxp9VBUwaU>. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα «Είναι στο χέρι μας να προστατέψουμε την υγεία μας. Το ραντεβού για το εμβόλιο είναι ραντεβού ζωής».

<sup>227</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=t764L7TgzE>. Κατά την εν λόγω τηλεοπτική διαφήμιση «Μπες στη νέα πλατφόρμα του Υπουργείου Εσωτερικών [arodimoi.gov.gr](http://arodimoi.gov.gr), ενημερώσου για τις προϋποθέσεις συμμετοχής και υπόβαλλε την αίτησή σου στους ειδικούς εκλογικούς καταλόγους του εξωτερικού».

<sup>228</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=EXJu33nCTZE>. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα «Όποιος είπε ότι τα Μιράντα είναι μόνο για παιδιά, έκανε σίγουρα λάθος. Τα Μιράντα είναι για όλους! Γιατί... Την αγαπημένη γεύση Μιράντα...δεν την ξεπερνάς ΠΟΤΕ!».


**2β. Δραστηριότητα: «Ποια είναι η άποψή σας για τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα;»**

Σε μια υποτιθέμενη τηλεοπτική εκπομπή είναι προσκεκλημένες δύο ομάδες μαθητών, οι οποίες τοποθετούνται εξαρχής είτε υπέρ είτε κατά των τηλεοπτικών διαφημίσεων, ενώ η ερευνήτρια αναλαμβάνει τον ρόλο της παρουσιάστριας/συντονίστριας της εν λόγω τηλεοπτικής εκπομπής. Χωρίζεστε σε δύο ομάδες, παρουσιάζετε τις απόψεις σας και τοποθετήστε υπέρ ή κατά της ύπαρξης των τηλεοπτικών διαφημίσεων, αξιοποιώντας την κατάλληλη επιχειρηματολογία και αντικρούοντας τη γνώμη της αντίθετης ομάδας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις εξής εκφράσεις:

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις είναι επικίνδυνες, διότι ...

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις είναι βλαβερές, καθώς ...

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις έχουν επιπτώσεις ...

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις χρήζει να υπάρχουν, διότι παρέχουν πληροφορίες...

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις ενημερώνουν σχετικά ...

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις βοηθούν τον καταναλωτή να ....

κτλ.

### **3<sup>η</sup> Διδακτική ώρα**

#### **«Επαφή με τη γλώσσα των τηλεοπτικών διαφημίσεων»**

##### **Βασικά θέματα μελέτης**

Η «ανάγνωση» των οπτικοακουστικών στοιχείων και δη της γλώσσας της τηλεοπτικής διαφήμισης

##### **Επιθυμητοί στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας**

- ▶ Κατανόηση της βασικής δομής μιας τηλεοπτικής διαφήμισης
- ▶ Εξοικείωση με τις λήψεις και τις γωνίες λήψης της κάμερας, καθώς και τον ρόλο της επεξεργασίας της εικόνας
- ▶ Η εξοικείωση με την επαγγελματική ορολογία των μέσων ενημέρωσης
- ▶ Η αναγνώριση του κοινού, στο οποίο απευθύνεται μια τηλεοπτική διαφήμιση

##### **Σύνδεση με τους παιδαγωγικούς στόχους**

- ▶ Αξιοποίηση διαφορετικών χαρακτηριστικών ενός «κειμένου», όπως ο ήχος και η εικόνα, με στόχο την άντληση νοήματος
- ▶ Δυνατότητα συμμετοχής σε ομαδικές συζητήσεις
- ▶ Αξιοποίηση ποικιλίας μεθόδων και προσεγγίσεων με στόχο την επικοινωνία και την ανάπτυξη μιας ιδέας

##### **Εισαγωγή**

Εξηγούμε στους μαθητές ότι θα εξασκήσουν τις δεξιότητές τους στην «ανάγνωση» κινούμενων εικόνων τηλεοπτικών διαφημίσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, θα μάθουν πώς η κάμερα, ο φωτισμός και ο ήχος χρησιμοποιούνται στη διαφήμιση και πώς οι διαφορετικές λήψεις και τα εφέ υφίστανται επεξεργασία ή συντίθενται, ώστε να αποδώσουν μια ιστορία.

**3α. Δραστηριότητα: «Μπορείτε να θυμηθείτε την τηλεοπτική διαφήμιση;»**

Προβάλλουμε στην τάξη την τηλεοπτική διαφήμιση αναφορικά με το αυτοκίνητο Νέο Sportage-Kia Greece<sup>229</sup>. Στη συνέχεια, θέτουμε ερωτήματα στους μαθητές, προκειμένου να διαπιστώσουμε πόσο καλά θυμούνται το εν λόγω διαφημιστικό μήνυμα και οι ίδιοι καλούνται να γράψουν με ακρίβεια τι διαδραματίζεται σε αυτό. Κατόπιν, τους ωθούμε να συγκρίνουν τις εκδοχές τους με αυτές των διπλανών τους. Σε αυτή τη φάση της δραστηριότητας εξετάζουμε τις ικανότητες των μαθητών στην παρατήρηση και την απομνημόνευση. Μάλιστα, τους ζητάμε να απαντήσουν σε μερικές από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- ◆ Πότε διαδραματίζεται η διαφήμιση; (ποια ώρα της ημέρας)
- ◆ Πού διαδραματίζεται η διαφήμιση; (εσωτερικός και εξωτερικός χώρος)
- ◆ Πόσο διαρκεί το συγκεκριμένο διαφημιστικό μήνυμα;
- ◆ Τι φοράει ο πρωταγωνιστής; Τι χρώμα έχουν τα ρούχα του;
- ◆ Τι χρώμα έχει το αυτοκίνητό του;
- ◆ Τι φοράει η κόρη του; Τι χρώμα έχουν τα ρούχα της;
- ◆ Ποια είναι η τελευταία λήψη στην οποία εμφανίζεται μόνος του ο πρωταγωνιστής;
- ◆ Ποια είναι η τελευταία λήψη στην οποία εμφανίζεται ο πρωταγωνιστής μαζί με την κόρη του;
- ◆ Ποια είναι η διάθεση του πρωταγωνιστή σε όλη τη διαφήμιση;
- ◆ Ποια είναι η διάθεση της κόρης του σε όλη τη διαφήμιση;
- ◆ Μπορείτε να περιγράψετε την ηχητική επένδυση;
- ◆ Ποιο είναι το σλόγκαν στο τέλος της διαφήμισης;
- ◆ Πώς συνδέεται το σλόγκαν με το περιεχόμενο του διαφημιστικού μηνύματος;

Εν συνεχεία, προβάλλουμε ξανά τη συγκεκριμένη διαφήμιση, ώστε η τάξη να αντιπαραβάλει τις απαντήσεις που έδωσε. Εστιάζουμε τη συζήτηση στις αντιδράσεις των παιδιών αναφορικά με την εν λόγω διαφήμιση και προσπαθούμε να διαπιστώσουμε αν θυμούνται το μεγαλύτερο μέρος της ή συγκράτησαν σκόρπια στοιχεία της, τι έκανε εύκολη ή δύσκολη την απομνημόνευση, τι τους άρεσε και τι δεν τους άρεσε; κτλ.

<sup>229</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=caKsrN7qhH4>. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα, το εν λόγω αυτοκίνητο «Ξέρει να ξεχωρίζει».



**3β. Δραστηριότητα: «Παρακολουθήστε το μοντάζ (συρραφή λήψεων)»**

Προβάλλουμε ξανά την τηλεοπτική διαφήμιση για το αυτοκίνητο Νέο Sportage-Kia Greece. Αυτή τη φορά, ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν πολύ προσεκτικά κάθε φορά που η ταινία περνά από μια λήψη σε μια άλλη. Αν κρίνεται απαραίτητο, η προβολή του συγκεκριμένου τηλεοπτικού διαφημιστικού μηνύματος δύναται να επαναληφθεί. Αυτός είναι ένας πολύ χρήσιμος τρόπος, προκειμένου τα παιδιά, αφενός, να αντιληφθούν πώς μια σκηνή ή ένα πρόγραμμα συντίθεται από πολλές διαφορετικές λήψεις της κάμερας και, αφετέρου, να γνωρίσουν ότι αυτή η διαδικασία ονομάζεται μοντάζ (συρραφή λήψεων).

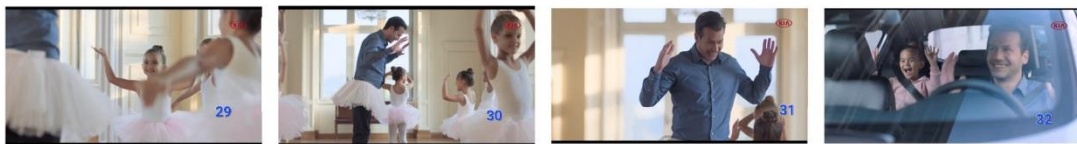
**3γ. Δραστηριότητα: «Είστε σκηνοθέτες! Βρείτε και εξηγήστε τη λήψη!»**

Σε αυτή τη δραστηριότητα, η ερευνήτρια διανέμει στους μαθητές μια σελίδα με τριάντα έξι αριθμημένες εικόνες, οι οποίες συνιστούν λήψεις από την προαναφερθείσα διαφήμιση σχετικά με το αυτοκίνητο Νέο Sportage-Kia Greece και τους ζητάει να κατανεύμουν τις εικόνες στη σωστή θέση που περιγράφονται στον πίνακα που τους δίνεται. Τους επισημαίνεται ότι «Λήψη ονομάζεται αυτό που τράβηξε μια κάμερα ή μια φωτογραφική μηχανή» και ότι υφίστανται πολλοί διαφορετικοί τρόποι, με τους οποίους δύνανται να αποτυπωθεί η ίδια εικόνα. Στον παρακάτω πίνακα, η αριστερή στήλη έχει αυτές τις φράσεις και η μεσαία στήλη εξηγεί τι σημαίνει η καθεμιά. Ακόμη, όταν ολοκληρώσουν την προαναφερθείσα δραστηριότητα, τους ωθούμε να σκεφτούν για ποιο λόγο ο σκηνοθέτης χρησιμοποίησε αυτές τις λήψεις για τις συγκεκριμένες εικόνες.

Όνομα Λήψης	Τι σημαίνει	Αριθμός Εικόνας
<b>Κοντινή λήψη</b>	Η κάμερα είναι κοντά σε αυτό που τραβάει, ώστε να δείχνει μια εικόνα μεγάλη και με λεπτομέρειες. πχ. ένα πρόσωπο, ένα παιχνίδι κ.τ.λ.	
<b>Μεσαία λήψη</b>	Η κάμερα τοποθετείται λίγο πιο μακριά, ώστε να δείχνει μια μεσαία εικόνα. πχ. ένας ή δύο άνθρωποι από τη μέση και πάνω κ.τ.λ.	
<b>Γενική λήψη</b>	Η κάμερα τοποθετείται μακριά από τη δράση, ώστε να δείχνει μια γενική εικόνα. πχ. ολόκληροι άνθρωποι και ό,τι υπάρχει πίσω τους.	
<b>Λήψη προς τα κάτω</b>	Η κάμερα τοποθετείται ψηλά, ώστε να δείχνει προς τα κάτω τη δράση ή τους ανθρώπους.	
<b>Λήψη προς τα πάνω</b>	Η κάμερα τοποθετείται χαμηλά, ώστε να δείχνει προς τα πάνω τη δράση ή τους ανθρώπους.	

Εικόνες από τη διαφήμιση του Νέου Sportage-Kia Greece «Ξέρει να ξεχωρίζει»





#### **4<sup>η</sup> & 5<sup>η</sup> Διδακτικές ώρες**

**«Τι βλέπει ο τηλεθεατής;»**

##### **Βασικά θέματα μελέτης**

Λεπτομερέστερη μελέτη τόσο των εικόνων και των ήχων στις τηλεοπτικές διαφημίσεις όσο και των κανόνων, οι οποίοι διέπουν τα διαφημιστικά μηνύματα και δη τα τηλεοπτικά, καθώς και τα δικαιώματα του πολίτη να προβεί σε καταγγελία σε περίπτωση παραβίασης των εν λόγω κανόνων.

##### **Επιθυμητοί στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας**

- ▶ Κατανόηση του πώς οι λέξεις, οι ήχοι, οι εικόνες και το κείμενο συνδυάζονται για να δημιουργήσουν νόημα
- ▶ Μελέτη για το πώς οι διαφημίσεις στοχεύουν σε διαφορετικά κοινά
- ▶ Κατανόηση ότι τα μέσα δημιουργούν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις ανθρώπων, τόπων, τρόπων ζωής κλπ.

##### **Σύνδεση με τους παιδαγωγικούς στόχους**

- ▶ Δυνατότητα παρουσιάσεων και συμμετοχής σε ομαδικές συζητήσεις
- ▶ Εντοπισμός διαφορετικών χαρακτηριστικών των κειμένων σχετικά με τον ήχο και την εικόνα, για την άντληση νοήματος
- ▶ Κατανόηση πώς συνδυάζονται τα στοιχεία της μουσικής, ώστε να αναδείξουν διαφορετικές διαθέσεις και να προκαλέσουν διαφορετικά συναισθήματα

#### 4α. Δραστηριότητα: «Ακούμε και καταλαβαίνουμε»

##### Βήμα 1: «Επικεντρωθείτε στους ήχους»

Ζητάμε από τους μαθητές να ακούσουν πολύ προσεκτικά την ηχητική επένδυση μιας τηλεοπτικής διαφήμισης. Προβάλλουμε με ήχο τη διαφήμιση της εταιρείας «Πλαίσιο» σχετικά με τα προϊόντα της, η οποία έχει τον τίτλο «Φέτος τα δώρα θα πάνε παντού»<sup>230</sup>. Εν συνεχεία, τους ρωτάμε τι παρατηρούν. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρωνόμαστε στα εξής:

- Ποιους ήχους μπορούν να ξεχωρίσουν;
- Πώς είναι ο ρυθμός που εναλλάσσεται ο ήχος;
- Τι συναισθήματα τους προκαλεί;
- Πού μπορεί να διαδραματίζεται η διαφήμιση;
- Τι μπορεί να διαδραματίζεται;
- Μπορούν να μαντέψουν ποιες εικόνες μπορεί να αξιοποιήθηκαν για αυτή τη διαφήμιση;
- Από την ηχητική επένδυση και μόνο, ποιους ανθρώπους (ενήλικες, παιδιά, γυναίκες, άνδρες κτλ.) επιδιώκει να προσεγγίσει η εν λόγω διαφήμιση;

##### Βήμα 2: «Προσθήκη των εικόνων»

Εξηγούμε στους μαθητές ότι αυτή τη φορά μπορούν να δουν την προαναφερθείσα διαφήμιση και προβάλλουμε με ήχο και εικόνα τη διαφήμιση της εταιρείας «Πλαίσιο» σχετικά με τα προϊόντα της, η οποία έχει τον τίτλο «Φέτος τα δώρα θα πάνε παντού». Εν συνεχεία, τους ρωτάμε:

- Πόσο ακριβείς ήταν στις προβλέψεις τους για το νόημα των διαφορετικών ήχων;
- Τους ξάφνιασε κάτι στη διαφήμιση;
- Πώς λειτουργεί ο ήχος και η εικόνα στην τηλεοπτική διαφήμιση; κτλ.

##### Βήμα 3: «Εικόνα χωρίς ηχητική επένδυση»

Αυτή τη φορά η διαδικασία αντιστρέφεται. Οι μαθητές βλέπουν μια τηλεοπτική διαφήμιση δίχως ηχητική επένδυση. Προβάλλουμε την τηλεοπτική διαφήμιση της

<sup>230</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Kdn7ChV3BV4>.

εταιρείας Πλαίσιο με τίτλο «Πλαίσιο & Οικιακές Συσκευές = Μια Σχέση Ζωής»<sup>231</sup> και τους ζητάμε να σκεφτούν προσεκτικά τι είδους ηχητική επένδυση δύναται να συνοδεύει τις προβαλλόμενες εικόνες. Καθοδηγούμε την τάξη να συζητήσει αναλύοντας τα διαφορετικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μαντέψουν την ηχητική επένδυση. Πιο συγκεκριμένα τους ρωτάμε:

- Ποιοι πρωταγωνιστούν στη διαφήμιση;
- Πού βρίσκονται;
- Ποια άλλα πρόσωπα παρουσιάζονται στη διαφήμιση;
- Τι σχέση φαίνεται να έχουν μεταξύ τους;
- Μας βοηθάει ο χώρος να υποθέσουμε τι ήχοι ακούγονται;
- Ποιο είναι το προϊόν που διαφημίζεται; κτλ.

#### **Βήμα 4: «Προσθήκη της ηχητικής επένδυσης»**

Οι μαθητές ξαναβλέπουν με εικόνα και ήχο την προαναφερθείσα τηλεοπτική διαφήμιση της εταιρείας Πλαίσιο. Τους ρωτάμε τα εξής:

- Πόσο σωστά μάντεψαν;
- Τι πληροφορίες παρέχει η ηχητική επένδυση για τη διαφημιζόμενη εταιρεία/διαφημιζόμενο προϊόν;
- Σε ποιους απευθύνεται η συγκεκριμένη διαφήμιση;

#### **Βήμα 5: «Σύγκριση των δύο διαφημίσεων»**

Συζητάμε με τους μαθητές σχετικά με τις δύο προαναφερθείσες προβαλλόμενες διαφημίσεις της εταιρείας Πλαίσιο. Επικεντρώνουμε τη συζήτηση στα εξής:

- Πώς χρησιμοποιούν και οι δύο διαφημίσεις τον ήχο σε σχέση με την εικόνα;
- Ό, τι βλέπουν και ό, τι ακούνε σε έκαστη διαφήμιση ταιριάζουν μεταξύ τους;
- Τι προσφέρει ο ήχος στη διαφήμιση;
- Τι προσφέρει η εικόνα στη διαφήμιση;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ ήχου και εικόνας σε έκαστη διαφήμιση;
- Ποια διαφήμιση τους άρεσε περισσότερο και γιατί;

---

<sup>231</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο: <https://www.youtube.com/watch?v=qLsf8tZTFk4>.

**Συζήτηση:**

Ανακεφαλαιώνουμε τη δραστηριότητα στην τάξη. Ποια καινούρια πράγματα έμαθαν; Ποια από τις δυο διαφημίσεις προτιμούν και γιατί;

**4β. Δραστηριότητα: «Αναλαμβάνετε τον ρόλο των διαφημιστών»**

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και τους αναθέτουμε τον ρόλο των διαφημιστών, οι οποίοι εργάζονται για την εταιρεία «Πλαίσιο», στην οποία αναφέρονται οι τηλεοπτικές διαφημίσεις, τις οποίες, μόλις, παρακολούθησαν. Καθήκον τους είναι να εξηγήσουν στην υπόλοιπη τάξη γιατί έφτιαξαν τις συγκεκριμένες διαφημίσεις. Προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο τους, οφείλουν να επιχειρηματολογήσουν για τις απόψεις τους, καθώς και να οργανώσουν την παρουσίασή τους ξεκινώντας κάθε φορά με τις ακόλουθες φράσεις:

- Διαλέξαμε αυτή την ιστορία, διότι...
- Αξιοποιήσαμε αυτούς τους ανθρώπους και αυτά τα μέρη, διότι...
- Επιδιώκαμε να δώσουμε την εντύπωση ότι τα προϊόντα μας είναι...
- Πετύχαμε τον στόχο μας με το να...
- Το κοινό που επιθυμούσαμε να προσεγγίσουμε με αυτή τη διαφήμιση είναι...



**4γ. Δραστηριότητα: «Πόσες λεπτομέρειες μπορείτε να διηγηθείτε για το τηλεοπτικό διαφημιστικό μήνυμα, που θα προβληθεί;»**

Προβάλλουμε στους μαθητές την τηλεοπτική διαφήμιση για τη σοκολάτα «Lacta», που έχει τίτλο «Τι είναι αυτό που το λένε αγάπη;»<sup>232</sup> και τους ζητάμε να συμπληρώσουν τον ακόλουθο πίνακα με τις ζητούμενες πληροφορίες.

**Τίτλος της διαφήμισης:**

<b>Τι παρατηρήσατε</b>	<b>Πρώτη προβολή</b>
<p><b>Τι συμβαίνει στη διαφήμιση; Δώστε λεπτομέρειες για</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• την ιστορία</li> <li>• τους ανθρώπους</li> <li>• τους χώρους</li> <li>• τη δράση</li> </ul>	
<p><b>Τι βλέπετε; Δώστε λεπτομέρειες για</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• τις λήψεις της κάμερας</li> <li>• την εναλλαγή των λήψεων</li> <li>• τα εφέ</li> </ul>	
<p><b>Τι ακούτε; Δώστε λεπτομέρειες για</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• τη μουσική:</li> <li>• τον ρυθμό</li> </ul>	

<sup>232</sup> Η συγκεκριμένη τηλεοπτική διαφήμιση είναι διαθέσιμη στον ιστότοπο:

<https://www.youtube.com/watch?v=OtQ1z0CK4dE>. Η εν λόγω διαφήμιση είναι μία σειρά τριών αυτοτελών επεισοδίων, τα οποία αναδεικνύουν και ένα διαφορετικό πρόσωπο της αγάπης (μητρική, ερωτική, φιλική) μέσα από μία ιστορία, η οποία είναι σύντομη σε διάρκεια, αλλά πλούσια σε συναισθήματα.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• τους θορύβους</li> <li>• τα ηχητικά εφέ;</li> <li>• τις ανθρώπινες φωνές</li> </ul>	
<p><b>• Ποια είναι τα στοιχεία που καθιστούν αυτή τη διαφήμιση ξεχωριστή;</b></p>	
<p><b>• Σε ποιον απευθύνεται η εν λόγω τηλεοπτική διαφήμιση; Επιχειρηματολογήστε την απάντησή σας</b></p>	

**4δ. Δραστηριότητα: «Οι Βασικές Αρχές των Διαφημίσεων» & «Πώς γίνεται μια καταγγελία;»**

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δραστηριότητας επισημαίνουμε στους μαθητές ότι υπάρχουν δυο διαφορετικές ομάδες κανόνων, οι οποίες διέπουν τη διαφήμιση. Πιο συγκεκριμένα, υφίσταται μια ομάδα κανόνων για τις διαφημίσεις στον ηλεκτρονικό τύπο (τηλεόραση και ραδιόφωνο) και μια άλλη για τις έντυπες διαφημίσεις (αφίσες, περιοδικά και εφημερίδες). Μάλιστα, τους υπογραμμίζουμε ότι δύνανται να αντλήσουν περισσότερες σχετικές πληροφορίες στον ιστότοπο: <http://www.see.gr>. Βέβαια, παρόλο που και οι δύο ομάδες κανόνων παρουσιάζουν μικρές διαφορές, οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται, συνοψίζονται στα εξής: Οι διαφημίσεις δεν πρέπει:

- «1. Να προσβάλλουν, να αναστατώνουν ή να εκνευρίζουν τους ανθρώπους
2. Να προσβάλλουν τα άλλα προϊόντα
3. Να δίνουν ψευδείς υποσχέσεις
4. Να προβάλλουν επικίνδυνες συμπεριφορές
5. Να παραπλανούν τους ανθρώπους σχετικά με το τι μπορεί να κάνει ένα προϊόν
6. Να επωφελούνται από τους φόβους, την άγνοια ή τη νεαρή ηλικία των ανθρώπων
7. Να τρομάζουν τους ανθρώπους

8. Να ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να παραβαίνουν τους νόμους
9. Να υπερβάλλουν σχετικά με το προϊόν
10. Να προσποιούνται ότι δεν είναι διαφημίσεις».

Εν συνεχεία, συζητάμε με τους μαθητές σχετικά με τις προαναφερθείσες αρχές, τους προτρέπουμε να τις σχολιάσουν, να επιχειρηματολογήσουν τις απόψεις τους και να αναφέρουν παραδείγματα τηλεοπτικών διαφημίσεων, στις οποίες πιστεύουν ότι παραβιάζονται οι εν λόγω αρχές, καθώς και τρόπους βελτίωσης των συγκεκριμένων τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων. Συνάμα, τους επισημαίνουμε ότι έχουν το δικαίωμα να υποβάλουν καταγγελία αν θεωρούν ότι υφίστανται διαφημίσεις, οι οποίες παραβιάζουν τους προαναφερθέντες κανόνες. Για αυτόν τον λόγο, δύνανται να απευθυνθούν στο Συμβούλιο Ελέγχου Επικοινωνίας (ΣΕΕ), το οποίο ελέγχει το περιεχόμενο διαφημίσεων, όταν κάποιος διατυπώσει μια καταγγελία είτε μέσω διαδικτύου, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.see.gr](http://www.see.gr), είτε τηλεφωνικά, στα τηλέφωνα 2106899331-2.

**Παράρτημα VII:** Βεβαιώσεις 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου Γαλατσίου & 40<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αθηνών



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Αριθμ.Πρωτ.: 35/2022

ΠΕΡ/ΚΗ Δ/ΝΣΗ Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ  
ΑΤΤΙΚΗΣ

Δ/ΝΣΗ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ Α' ΑΘΗΝΑΣ

**ΠΡΟΣ: κ. ΜΑΡΙΑ ΚΟΡΡΕ**

**1<sup>ο</sup> ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ**

ΤΑΧ. Δ/ΝΣΗ : Πασσώβ 8  
Τ.Κ.- ΠΟΛΗ : 111 41 Αθήνα  
ΤΗΛΕΦΩΝΟ : 210-2284445, 210-2015183  
Fax : 210-2284445

**ΘΕΜΑ : «Βεβαίωση»**

Η διδακτορική διατριβή «Ετερότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα: Εξέταση των παραγόντων ενδυνάμωσης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής» δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Γαλατσίου κατά το τρέχον σχολικό 2021-2022 λόγω έλλειψης προσωπικού, γραμματειακής υποστήριξης και των δυσκολιών που έχουν προκύψει από την πανδημία του κορωνοϊού.

**Ο Διευθυντής**

**ΚΑΡΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**



Παραρτήματα



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Αθήνα  
Αρ. Πρωτ.: 244 / 2022

ΠΡΟΣ: κ. ΚΟΡΡΕ ΜΑΡΙΑ

ΠΕΡΙΦ/ΚΗ Δ/ΝΣΗ Π. & Δ. ΕΚΠ/ΣΗΣ  
ΑΤΤΙΚΗΣ  
Δ/ΝΣΗ Β'/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ Α' ΑΘΗΝΑΣ

**40<sup>ο</sup> ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

Ταχ.Δ/ση : ΣΚΙΑΘΟΥ & ΖΩΤΟΥ, 11255 Αθήνα  
Τηλέφωνα : 210-2114145, 210-2282924  
Fax : 210-2114145  
e-mail : [mail@40gym-athin.att.sch.gr](mailto:mail@40gym-athin.att.sch.gr)

**ΘΕΜΑ: « Βεβαίωση »**

Η διδακτορική διατριβή «Ετερότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τηλεοπτικά Διαφημιστικά Μηνύματα: Εξέταση των παραγόντων ενδυνάμωσης της δεξιότητας πρόσληψης των τηλεοπτικών διαφημιστικών μηνυμάτων των μαθητών Γυμνασίου αλβανικής καταγωγής» δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο 40<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών κατά το τρέχον σχολικό 2021-2022 εξαιτίας της έλλειψη προσωπικού, γραμματειακής υποστήριξης, καθώς και των υποχρεώσεών μας στη σχολική μονάδα λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού.

**Με εκτίμηση**

Η Δ/τρια  
  
ΚΕΚΟΥΤΡΕΒΕΚΚΑ ΠΕ 81 / ΠΕ 04-0  
M.Sc. epistemology