

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ**

Άννα Παρασκευαΐδη

Μάιος 2019

Άννα Παρασκευαΐδη

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Ημερομηνία Προφορικής Εξέτασης: 9 Μαΐου 2019

Εξεταστική Επιτροπή

Παπαδοπούλου Μαρία, Καθηγήτρια, επιβλέπουσα διατριβής
Κατσαρού Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Κουτσογιάννης Δημήτρης, Καθηγητής, μέλος συμβουλευτικής επιτροπής

Ανδρουλάκης Γιώργος, Καθηγητής
Γκανά Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Μότσιου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής

Βόλος, Μάιος 2019

[ii]

Στους γονείς μου, Παύλο και Ευαγγελία Παρασκευαΐδη

που με εμπνέουν να προχωρώ πάντα μπροστά

Περίληψη

Αντικείμενο της διατριβής είναι ο βαθμός ενσωμάτωσης και οι τρόποι διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων και γενικότερα στοιχείων σχετικών με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος στο μαθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Υλικό της έρευνας αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας και των τριών τάξεων του Γυμνασίου καθώς και οι διδασκαλίες έντεκα εκπαιδευτικών σε πέντε Γυμνάσια του νομού Χανίων, οι οποίες έγιναν αντικείμενο παρατήρησης. Ειδικότερα, έγινε Ανάλυση Περιεχομένου του ερευνητικού υλικού και εξετάστηκαν ο αριθμός και το είδος των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που συνδέονται με αυτά καθώς και τα στοιχεία από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας που αξιοποιούνται κατά την προσέγγιση αυτών των κειμένων. Από την ανάλυση προέκυψε ότι στο γλωσσικό μάθημα ενσωματώνεται σημαντικός αριθμός δραστηριοτήτων που σχετίζονται με έντυπα, κυρίως, πολυτροπικά κείμενα και αξιοποιούνται κάποια στοιχεία από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας κατά την επεξεργασία αυτών των κειμένων. Τα πολυτροπικά αυτά κείμενα, αξιοποιούνται ως μέσα διδασκαλίας της γλώσσας, ως αντικείμενα νοηματικής προσέγγισης και σπανιότερα ως αντικείμενα κριτικής ανάλυσης.

Λέξεις- Κλειδιά Πολυτροπικότητα, Πολυτροπικά κείμενα, Πολυγραμματισμοί, Κοινωνική Σημειωτική θεωρία, Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας, Γυμνάσιο, Ανάλυση Περιεχομένου

Abstract

The aim of this dissertation is the study of the degree of incorporation and the ways of approaching multimodal texts and the knowledge relating to multimodal meaning making in general, in the context of modern language teaching in secondary school in Greece (Gymnasio). The research material are the school textbooks of modern language teaching in all three grades of secondary school as well as the teaching of this subject by 11 language teachers in 5 secondary schools of the prefecture of Chania (Crete), which were subject to observation. In particular, a Content Analysis of the research material was carried out and were examined the number and type of multimodal texts which are used in teaching, the content of activities associated with them as well as the elements of the Social Semiotic theory of multimodality that are used when approaching these texts. The analysis indicated that a considerable number of activities related mainly with printed multimodal texts is incorporated in language teaching and some elements from the Social Semiotic theory of multimodality are used when approaching these texts. These multimodal texts are used as resources of language teaching, as objects of meaning comprehension and rarely as objects of critical analysis.

Key-Words Multimodality, Multimodal texts, Multiliteracies, Social Semiotic theory, Teaching of modern greek language, Secondary school, Content Analysis

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	σ. iv
Abstract.....	σ. v
Πίνακας Περιεχομένων.....	σ. 1
Κατάλογος Εικόνων	σ. 7
Κατάλογος Πινάκων.....	σ. 11
Κατάλογος Γραφημάτων.....	σ. 12
Κατάλογος Συντομογραφιών.....	σ. 14
Ευχαριστίες	σ. 15
Εισαγωγή	σ. 16
Α΄ μέρος Θεωρητικό μέρος.....	σ. 19
1.Θεωρητικό Πλαίσιο.....	σ. 20
1.1. Πολυτροπική ανάλυση και βασικές θεωρητικές έννοιες της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος.....	σ. 21
1.1.1. Βασικές προσεγγίσεις στην πολυτροπική ανάλυση	σ. 21
1.1.2. Θεωρητικές έννοιες σχετικές με την πολυτροπικότητα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας	σ. 24
1.1.2.1. Πολυτροπικό κείμενο και κειμενικό είδος	σ. 25
1.1.2.2. Σημειωτικός τρόπος (Mode).....	σ. 27
1.1.2.3. Σημειωτικό μέσο (Medium).....	σ.32
1.1.2.4. Σημειωτική πηγή / πόρος νοήματος (Semiotic Resource).....	σ.34
1.1.2.5. Σχέδιο (Design): Η δημιουργία νοήματος ως σχεδιασμός.....	σ.36
1.1.2.6. Λειτουργίες σημειωτικών τρόπων (Metafunctions)	σ.41
1.1.2.7. Σημειωτική μεταφορά/ Μετασηματισμός (semiotic metaphor ή Transduction).....	σ. 43
1.2. Πολυτροπικότητα και νέες θεωρίες γραμματισμού: Η πολυτροπικότητα στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών.....	σ. 47

1.2.1. Το νέο περιεχόμενο του γραμματισμού	σ. 47
1.2.2. Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών.....	σ. 53
1.3. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά συμφραζόμενα.....	σ. 56
1.3.1. Τα πολυτροπικά κείμενα και η πολυτροπικότητα ως μέσα συγκρότησης της γνώσης, διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας και άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων.....	σ. 58
1.3.2. Η πολυτροπική δημιουργία νοήματος ως αντικείμενο διδασκαλίας.....	σ. 66
1.3.3. Κριτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων	σ. 71
1.4. Η έρευνα για τη διδακτική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα	σ. 74
1.5. Η θέση και ο ρόλος της παρούσας διατριβής στην έρευνα που αφορά την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα	σ. 80
1.6. Πολυτροπικότητα και θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο	σ. 87
1.6.1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.....	σ. 88
1.6.2. Η θέση της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος και των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία με βάση τα βιβλία του εκπαιδευτικού.....	σ. 89
1.6.3. Σχολικά εγχειρίδια.....	σ. 95
Συνοπτική παρουσίαση κεφαλαίου 1	σ. 98
Β' μέρος Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας	σ. 99
2. Μέθοδος έρευνας: Ο ερευνητικός σχεδιασμός και η υλοποίησή του.....	σ. 100
2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	σ. 100

2.2.	Αντικείμενο και υλικό της έρευνας	σ. 103
2.2.1.	Σχολικά εγχειρίδια	σ. 107
2.2.2.	Διδασκαλίες.....	σ. 107
2.3.	Μέθοδος έρευνας.....	σ. 110
2.3.1.	Κανόνες κωδικογράφησης.....	σ. 113
2.3.2.	Μεθοδολογικές επισημάνσεις.....	σ. 114
2.3.3.	Συγκρότηση συστήματος Κατηγοριών.....	σ. 118
2.3.4.	Δόμηση περιεχομένου σχολικών εγχειριδίων και διδασκαλιών με το παράδειγμα της πρότυπης δόμησης: Κατηγορίες καταγραφής, ταξινόμησης και ανάλυσης.....	σ. 120
2.3.4.1.	Αριθμός και αναλογία γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων.....	σ. 122
2.3.4.2.	Σημειωτικοί τρόποι και μέσα παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων.....	σ. 122
2.3.4.3.	Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων.....	σ. 124
2.3.4.4.	Αξιοποίηση στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων.....	σ. 129
2.3.4.5.	Αξιοποίηση στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων	σ. 137
	Συνοπτική παρουσίαση κεφαλαίου 2.....	σ. 140
	Γ' μέρος Αποτελέσματα Ανάλυσης	σ. 141
3.	Αποτελέσματα ανάλυσης	σ. 142
3.1.	Ανάλυση σχολικών εγχειριδίων	σ. 142
3.1.1.	Αριθμός και αναλογία γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας	σ. 142
3.1.2.	Σημειωτικοί τρόποι παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας	σ. 144

3.1.3. Σημειωτικά μέσα παρουσίασης των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας	σ. 145
3.1.4. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 148
3.1.5. Στοιχεία Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας που αξιοποιούνται στις δραστηριότητες επεξεργασίας και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια	σ. 155
3.1.5.1. Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους στις δραστηριότητες κατανόησης πολυτροπικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων	σ. 155
3.1.5.2. Χρήση τρόπων/ μέσων που αξιοποιούνται στις δραστηριότητες σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 159
3.1.5.3. Εξέταση πόρων νοήματος κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια.....	σ. 163
3.1.5.4. Προσέγγιση λειτουργιών κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων σχολικών εγχειριδίων	σ. 167
3.1.5.5. Μετασχηματισμός σημειωτικών τρόπων στις δραστηριότητες επεξεργασίας και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων σχολικών εγχειριδίων	σ. 172
3.1.5.6. Μετασχηματισμός τρόπων στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας	σ. 174
3.2. Ανάλυση Διδασκαλιών	σ. 177
3.2.1. Αριθμός και αναλογία πολυτροπικών και γλωσσικών κειμένων στις διδασκαλίες.....	σ.177
3.2.2. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.....	σ. 180
3.2.2.1. Δραστηριότητες διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων/λεξιλογίου με πολυτροπικά κείμενα	σ. 182

3.2.2.2.	Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κατανόησης, νοηματικής προσέγγισης και σχεδιασμού.....	σ. 187
3.2.2.2.1.	Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων.....	σ. 187
3.2.2.2.2.	Δραστηριότητες κατανόησης πολυτροπικών κειμένων.....	σ. 188
3.2.2.3.	Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και κριτικής ανάλυσης στις διδασκαλίες.....	σ. 190
3.2.3.	Στοιχεία κοινωνικής σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.....	σ. 206
3.2.3.1.	Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.....	σ. 206
3.2.3.2.	Εξέταση μέσω των πόρων νοήματος κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες	σ. 212
3.2.3.3.	Προσέγγιση των λειτουργιών κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες	σ. 218
3.2.3.3.1.	Προσέγγιση αναπαραστατικής λειτουργίας.....	σ. 219
3.2.3.3.2.	Προσέγγιση διαπροσωπικής λειτουργίας.....	σ. 224
3.2.3.3.3.	Προσέγγιση κειμενικής λειτουργίας.....	σ. 230
3.2.3.4.	Μετασχηματισμός πόρων ή μέσων κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες	σ. 233
	Συνοπτική παρουσίαση κεφαλαίου 3	σ. 235
	Δ' μέρος Συμπεράσματα και συζήτηση αποτελεσμάτων ανάλυσης	σ. 236
4.	Συμπεράσματα και συζήτηση αποτελεσμάτων ανάλυσης	σ. 237
4.1.	Διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδασκαλίες του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας	σ. 237
4.2.	Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.....	σ. 240

4.2.1. Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσα διδασκαλίας γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα.....	σ. 241
4.2.2. Τα πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κατανόησης και σχεδιασμού.....	σ. 245
4.2.3. Τα πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και κριτικής ανάλυσης.....	σ. 251
4.3. Ενσωμάτωση και διδακτική αξιοποίηση στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας....	σ. 259
Συνοπτική παρουσίαση κεφαλαίου 4.....	σ. 266
5. Αντί Επιλόγου.....	σ. 267
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	σ. 270
Παράρτημα.....	σ.298

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Θεωρητικά στοιχεία σχετικά με την πολυτροπικότητα και τις λειτουργίες της εικόνας (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 57).....	σ. 89
Εικόνα 2. Ο ορισμός της επικοινωνίας στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου. σσ. 14-15).....	σ. 90
Εικόνα 3. Ο ορισμός του κώδικα ή τρόπου επικοινωνίας και των πολυτροπικών κειμένων στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 17).....	σ. 90
Εικόνα 4. Εικόνα με λεζάντα (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 93).....	σ. 115
Εικόνα 5. Πολυτροπική σύνθεση στην οποία η εικόνα αξιοποιείται διδακτικά (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 5, Ερώτηση 2, σ. 55)	σ. 116
Εικόνα 6. Σκίτσο χωρίς λεζάντα που αξιοποιείται διδακτικά (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 46).....	σ. 117
Εικόνα 7. Πολυτροπικό κείμενο που συγκροτείται από τη χρήση γλώσσας, εικόνας και διαγράμματος (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 3, σσ. 61-62).....	σ. 123
Εικόνα 8. Σχεδιασμός πολυτροπικού κειμένου με χρήση και άλλων τρόπων εκτός της εικόνας και της γλώσσας και άλλων μέσων εκτός της τυπωμένης σελίδας (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου. Ερ. 6 σ. 29).....	σ. 124
Εικόνα 9. Εικόνα σε ρόλο απλής εικονογράφησης γλωσσικού κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κ 6, σ. 106).....	σ. 125
Εικόνα 10. Πολυτροπικό κείμενο που λειτουργεί ως πρότυπο σχεδιασμού (Σχολικό εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου (Διαθεματική Εργασία σ. 25-26)	σ. 126
Εικόνα 11. Δραστηριότητες κατανόησης πολυτροπικών κειμένων (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, σ. 67)	σ. 127
Εικόνα 12. Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων (Σχολικό εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, σ. 63)	σ. 128
Εικόνα 13. Δραστηριότητες διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων/λεξιλογίου με πολυτροπικά κείμενα (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 41)	σ. 128
Εικόνα 14. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 39)	σ. 130

Εικόνα 15. Εξέταση πόρων νοήματος όλων των σημειωτικών τρόπων πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σσ. 58-59).....	σ. 132
Εικόνα 16. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με μετασχηματισμό τρόπου (Γλωσσικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 12, σ. 77)	σ. 133
Εικόνα 17. Ανάλυση της αναπαραστατικής (ερωτ. 1, 2, 4) και διαπροσωπικής λειτουργίας (ερώτ. 4) της εικόνας (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 11).....	σ. 135
Εικόνα 18. Ανάλυση της κειμενικής λειτουργίας της εικόνας (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 6, σ. 11, Ερ. 1)	σ. 135
Εικόνα 19. Δραστηριότητα σχεδιασμού πολυτροπικού κειμένου με χρήση εικόνας, γραφής και ραβδογράμματος (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Διαθεματική Εργασία σ. 58).....	σ. 137
Εικόνα 20. Δραστηριότητα σχεδιασμού πολυτροπικού κειμένου με μετασχηματισμό σημειωτικού τρόπου και μέσου. (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, 3 ^η ενότητα, σ. 51, Ερ. 4).....	σ. 138
Εικόνα 21. Κριτική προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 4 σ. 66).....	σ. 150
Εικόνα 22. Κριτική προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2, σ. 89).....	σ. 151
Εικόνα 23. Κριτική προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Ερ. 2 σ. 84).....	σ. 151
Εικόνα 24. Συσχετισμός κειμένων με την εποχή στην οποία δημιουργούνται και με την οπτική γωνία δημιουργού τους (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Ακούω και Μιλώ, Ερ.2 και 3. σσ. 129- 130).....	σ. 152
Εικόνα 25. Συσχετισμός κειμένου με την οπτική γωνία δημιουργού του (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 121).....	σ. 153
Εικόνα 26. Συσχετισμός τρόπων και μέσων αναπαράστασης ενός θέματος με την οπτική γωνία δημιουργού (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 122).....	σ. 153
Εικόνα 27. Κριτική διερεύνηση των αξιών και της ιδεολογίας που αποτυπώνονται στα πολυτροπικά κείμενα (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 61).	σ. 154
Εικόνα 28. Εξέταση των σχέσεων μεταξύ των σημειωτικών τρόπων και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης σε ένα πολυτροπικό κείμενο (Βιβλίο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 39).	σ.158

<i>Εικόνα 29.</i> Εξέταση των σχέσεων μεταξύ των σημειωτικών τρόπων και συσχετισμός τους με το σκοπό κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 118).....	σ. 159
<i>Εικόνα 30.</i> Δραστηριότητα σχεδιασμού πολυτροπικού κειμένου με ηλεκτρονικά μέσα (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Διαθεματική Εργασία, σ. 122).....	σ. 162
<i>Εικόνα 31.</i> Επεξεργασία κειμένου χωρίς αναφορά στους σημειωτικούς πόρους (Σχολικό Εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, Κείμενο 4, σ. 90).....	σ. 165
<i>Εικόνα 32.</i> Προσέγγιση των λειτουργιών του κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους και πόρους νοήματος (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 12, σ. 56)..	σ. 170
<i>Εικόνα 33</i> Προσέγγιση διαπροσωπικής λειτουργίας κειμένου με αναφορά στους πόρους νοήματος (Τετράδιο Εργασιών Γ΄ Γυμνασίου, σ. 67).....	σ. 171
<i>Εικόνα 34.</i> Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με μετασχηματισμό γραπτού κώδικα σε οπτικό (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 153).	σ. 174
<i>Εικόνα 35.</i> Μετασχηματισμός προφορικού γλωσσικού κώδικα σε γραπτό και κιναισθητικό (Σχολικό Εγχειρίδιο, Α΄ Γυμνασίου, σ. 16).....	σ. 176
<i>Εικόνα 36.</i> Πολυτροπικό κείμενο ως μέσο διδασκαλίας γλωσσικού φαινομένου και ως αντικείμενο νοηματικής προσέγγισης (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 93).....	σ. 185
<i>Εικόνα 37.</i> Πολυτροπικό κείμενο ως αντικείμενο κοινωνικοπολιτισμικής ανάλυσης (Φυλλάδιο εκπαιδευτικού Ε-ΚΑΡ).....	σ. 194
<i>Εικόνα 38.</i> Νοηματική προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου σε σχέση με τα συμφραζόμενα δημιουργίας και πρόσληψής του (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 84).....	σ. 196
<i>Εικόνα 39.</i> Προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου ως μέσου ηθικής διαπαιδαγώγησης μαθητών/τριών (Σχολικό Εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, Κείμενο 4 σ. 90).....	σ. 202
<i>Εικόνα 40.</i> Προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου ως μέσου ηθικής διαπαιδαγώγησης μαθητών/τριών (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 3, σ. 108).....	σ. 204
<i>Εικόνα 41.</i> Εξέταση της σχέσης μεταξύ διαφορετικών σημειωτικών τρόπων και του ρόλου τους στη διαμόρφωση του νοήματος (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2 σ. 113).....	σ. 209

Εικόνα 42. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά σε γλωσσικούς και εικονιστικούς πόρους νοήματος (Σχολικό Εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, σ. 96).....	σ. 215
Εικόνα 43. Αξιοποίηση πολυτροπικού κειμένου για τη διδασκαλία γλωσσικού φαινομένου (Σχολικό Εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, Κείμενο 7, σ. 68).....	σ. 218
Εικόνα 44. Προσέγγιση αναπαραστατικού νοήματος όπως αυτό διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση εικονιστικών και γλωσσικών στοιχείων κειμένου (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, σ. 48).....	σ. 220
Εικόνα 45. Χωριστή προσέγγιση αναπαραστατικού νοήματος εικόνας και γλώσσας (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2, σ.107).....	σ. 223
Εικόνα 46. Προσέγγιση αναπαραστατικής και διαπροσωπικής λειτουργίας κειμένων με αναφορά σε γλωσσικούς και εικονιστικούς πόρους νοήματος (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2, σ. 83).....	σ. 227
Εικόνα 47. Προσέγγιση κειμενικής λειτουργίας κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς πόρους (Τετράδιο Εργασιών Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2 σ. 49).....	σ. 230
Εικόνα Π1. Πολυτροπικά κείμενα ως μέσα διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων και λεξιλογίου	σ. 298
Εικόνα Π2. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κατανόησης (Σχολικό Εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, Κείμενο 4, σ. 90)	σ. 299
Εικόνα Π3. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και ιδεολογικής ανάλυσης (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σκίτσο σ. 84)	σ. 301
Εικόνα Π4. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους και στη μεταξύ τους σχέση (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, κείμενο σ. 83)	σ. 304
Εικόνα Π5. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς πόρους (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σκίτσο σ. 84)	σ. 305
Εικόνα Π6. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με μετασχηματισμό τρόπον (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 1, σσ. 106-107).	σ. 306
Εικόνα Π7. Προσέγγιση Αναπαραστατικής λειτουργίας εικονιστικού και γλωσσικού μέρους πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κ. 4, σ. 108).....	σ. 307
Εικόνα Π8. Προσέγγιση Διαπροσωπικής λειτουργίας εικονιστικού και γλωσσικού μέρους πολυτροπικού κειμένου (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 1, σ. 48).....	σ. 309
Εικόνα Π9. Προσέγγιση Κειμενικής λειτουργίας πολυτροπικού κειμένου (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 1).....	σ. 311

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Εκπαιδευτικοί και σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα- αριθμός διδακτικών ωρών που αναλύθηκαν.....	σ. 105-106
Πίνακας 2 Αριθμός και αναλογία γλωσσικών- πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια.....	σ. 143
Πίνακας 3 Σημειωτικοί τρόποι παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 144
Πίνακας 4 Σημειωτικά μέσα παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 145
Πίνακας 5 Τρόποι Διδακτικής Αξιοποίησης Πολυτροπικών Κειμένων στα Σχολικά Εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας	σ. 148
Πίνακας 6 Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια	σ. 156
Πίνακας 7 Χρήση τρόπων/ μέσων στις δραστηριότητες σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 160
Πίνακας 8 Εξέταση πόρων νοήματος στις δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια	σ. 163
Πίνακας 9 Πόροι νοήματος που εξετάζονται στις δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια. Ενδεικτικά παραδείγματα	σ. 166
Πίνακας 10 Προσέγγιση λειτουργιών κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας	σ. 168
Πίνακας 11 Μετασχηματισμός τρόπων κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 172
Πίνακας 12 Μετασχηματισμός τρόπων στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 175
Πίνακας 13 Αριθμός και αναλογία πολυτροπικών και γλωσσικών κειμένων στις διδασκαλίες	σ.σ.177-178
Πίνακας 14 Τρόποι Διδακτικής Αξιοποίησης Πολυτροπικών Κειμένων στη Γλωσσική Διδασκαλία.....	σ. 181
Πίνακας 15 Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και κριτικής ανάλυσης στις διδασκαλίες	σ. 191
Πίνακας 16 Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.....	σ. 206

Πίνακας 17 Εξέταση πόρων νοήματος των σημειωτικών τρόπων κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.....	σ. 212
Πίνακας 18 Λειτουργίες πολυτροπικών κειμένων που προσεγγίζονται στις διδασκαλίες	σ. 219
Πίνακας 19 Μετασχηματισμός τρόπων ή μέσων κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες	σ. 233

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Αριθμός και αναλογία γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής γλώσσας και των τριών τάξεων του Γυμνασίου.....	σ. 143
Γράφημα 2. Σημειωτικοί τρόποι παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.	σ. 144
Γράφημα 3. Σημειωτικά μέσα παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 146
Γράφημα 4. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ.149
Γράφημα 5. Αναφορά στους τρόπους κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 157
Γράφημα 6. Χρήση τρόπων κατά το σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 160
Γράφημα 7. Χρήση μέσων κατά την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 161
Γράφημα 8. Εξέταση πόρων νοήματος κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 164
Γράφημα 9. Προσέγγιση λειτουργιών κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 168
Γράφημα 10. Μετασχηματισμός τρόπων κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 173
Γράφημα 11. Μετασχηματισμός τρόπων κατά την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.....	σ. 175

Γράφημα 12. Αριθμός πολυτροπικών και γλωσσικών κειμένων τα οποία αξιοποιούνται διδακτικά στις διδασκαλίες.....	σ. 179
Γράφημα 13. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία.....	σ. 181
Γράφημα 14. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και κριτικής ανάλυσης στις διδασκαλίες.....	σ. 191
Γράφημα 15. Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.....	σ. 207
Γράφημα 16. Εξέταση πόρων νοήματος των σημειωτικών τρόπων κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.....	σ. 213
Γράφημα 17. Λειτουργίες πολυτροπικών κειμένων που προσεγγίζονται στις διδασκαλίες.....	σ. 219
Γράφημα 18. Μετασχηματισμός τρόπων ή μέσων κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.....	σ. 233

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΔΕΙΠΙΣ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

ΑΠΣ Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΤΠΕ Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας

Κ Καθηγητής/ Καθηγήτρια

Μ Μαθητής/ Μαθήτρια

Τ Τόμος

Εν. Ενότητα

Ερ. Ερώτηση



Ευχαριστίες

Η διδακτορική διατριβή είναι αποτέλεσμα προσωπικού μόχθου και πολλών θυσιών. Ωστόσο, δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή κάποιων ανθρώπων τους οποίους και θέλω να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την επόπτρια της διατριβής μου, κυρία Μαρία Παπαδοπούλου, για την επιστημονική καθοδήγηση που μου πρόσφερε, τη στήριξη και την ενθάρρυνση που μου παρείχε, καθώς και για τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιέρωσε καθ'όλη τη διάρκεια της διατριβής. Την ευχαριστώ θερμά για όλα όσα έκανε για εμένα σε επιστημονικό και σε προσωπικό επίπεδο.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής της διατριβής μου, την κυρία Ελένη Κατσαρού και τον κύριο Δημήτρη Κουτσογιάννη, για την καθοδήγηση που μου παρείχαν μέσα από τις διορθώσεις, τις παρατήσεις, τα σχόλια και τις πολύτιμες συμβουλές τους.

Θέλω, ακόμη, να ευχαριστήσω πολύ τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που με δέχτηκαν με προθυμία στις τάξεις τους και βοήθησαν ουσιαστικά στο να πραγματοποιηθεί αυτή η εκπαιδευτική έρευνα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σύζυγό μου Παντελή και στα παιδιά μου Μιχάλη και Ευαγγελία, για την κατανόηση, τη στήριξη και την αμέριστη συμπαράστασή τους όλα αυτά τα χρόνια. Χωρίς τη βοήθειά τους, η διατριβή αυτή δύσκολα θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί.

Σας ευχαριστώ πολύ!

Άννα Παρασκευαΐδη

Μάιος 2019

Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας διατριβής σχετίζεται με τα πολυτροπικά κείμενα που έχουν ενταχθεί και αξιοποιούνται διδακτικά στα σχολικά εγχειρίδια του 2006 για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Πολυτροπικά κείμενα (multimodal texts) ονομάζονται τα κείμενα στα οποία το νόημα δημιουργείται από το συνδυασμό και την αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων σημειωτικών τρόπων, όπως είναι η εικόνα, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, η χειρονομία, ο ήχος, η κίνηση και άλλοι. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα πολυτροπικά κείμενα και ειδικότερα τα έντυπα πολυτροπικά κείμενα που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, αξιοποιούνται και προσεγγίζονται διδακτικά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο.

Αφορμή για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, αποτέλεσε η διαπίστωση της έλλειψης ερευνών, όσον αφορά κυρίως τα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, που να εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους εντάσσονται και αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα στο γλωσσικό μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες από τις υπάρχουσες έρευνες στην Ελλάδα εστιάζουν στο βαθμό ενσωμάτωσης στη διδασκαλία στοιχείων από τη θεωρία της πολυτροπικότητας, και δεν εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούνται διδακτικά τα στοιχεία αυτά. Όμως, η αποκλειστική εστίαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας έχει ως αποτέλεσμα την παραγνώριση της σημασίας που έχει για τη διαμόρφωση της γνώσης το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και αξιοποιείται διδακτικά η γνώση αυτή.

Όπως θα φανεί και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί, στη διεθνή έρευνα έχουν διαμορφωθεί διάφορες κατευθύνσεις όσον αφορά στον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά συμφραζόμενα, οι οποίες συνδέονται με διαφορετικές προσεγγίσεις στο γραμματισμό και στη διδασκαλία του. Γι' αυτό, στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής εστιάζουμε όχι μόνο στα πολυτροπικά κείμενα και στα στοιχεία από

την πολυτροπικότητα που ενσωματώνονται στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά και στους τρόπους διδακτικής προσέγγισής τους. Ακόμη, επιχειρούμε να κατανοήσουμε εάν και σε ποιο βαθμό οι τρόποι αυτοί σχετίζονται με τις γενικότερες κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία σχολικών μαθημάτων και ειδικότερα της γλώσσας.

Επίσης, η επικέντρωση των περισσότερων ερευνών που αφορούν τα πολυτροπικά κείμενα στην ανάλυση του επίσημου, θεσμικού πλαισίου διδασκαλίας τους και η έλλειψη εκτεταμένων ερευνών που να εστιάζουν σε δεδομένα που προκύπτουν από τη διδασκαλία των κειμένων αυτών στις σχολικές τάξεις, αποτέλεσε μία ακόμη αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιούμε στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση τόσο των σχολικών εγχειριδίων όσο και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε όλες τις σχολικές τάξεις του Γυμνασίου, προκειμένου να διαμορφώσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης και προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Η διπλή αυτή εστίαση της έρευνας στα γλωσσικά εγχειρίδια και στη διδασκαλία, είναι αποτέλεσμα της αντίληψης ότι το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, αλλά και κάθε γνωστικό αντικείμενο, διαμορφώνεται με βάση τόσο το επίσημο θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας όσο και με βάση τον τρόπο διδασκαλίας του από τους εκπαιδευτικούς στις διάφορες σχολικές τάξεις (Kress, 2010).

Στη συνέχεια, γίνεται συνοπτική παρουσίαση της δομής της παρούσας εργασίας προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάγνωση και η κατανόησή της. Πιο αναλυτικά, στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω, παρουσιάζονται αρχικά κάποιες βασικές έννοιες της Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας και της πολυτροπικής ανάλυσης οι οποίες αξιοποιούνται στο ερευνητικό μέρος της διατριβής. Ακόμη, γίνεται προσπάθεια ταξινόμησης των κατευθύνσεων που έχουν διαμορφωθεί στη σύγχρονη έρευνα

σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων και της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία της γλώσσας αλλά και άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων. Αυτές οι ταξινομήσεις αξιοποιούνται στη συνέχεια για τη διερεύνηση και την κατανόηση των τρόπων διδακτικής αξιοποίησης και προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας περιλαμβάνει την περιγραφή του υλικού της έρευνας, την αναλυτική παρουσίαση του σκοπού και των στόχων της, των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και των εργαλείων συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Ειδικότερα, αναλύονται τα τεύχη των σχολικών εγχειριδίων και των Τετραδίων Εργασιών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και των τριών τάξεων του Γυμνασίου καθώς και οι διδασκαλίες των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η παρουσίαση κάποιων συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση και το συσχετισμό των αποτελεσμάτων αυτών με βάση και τα ερευνητικά ερωτήματα που παρούσας διατριβής.

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής, γίνεται αναλυτική παρουσίαση κάποιων βασικών θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα και επισημαίνονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις τους στο πλαίσιο διαφορετικών ειδών πολυτροπικής ανάλυσης, όπως είναι η Κοινωνική Σημειωτική πολυτροπική ανάλυση και η Πολυτροπική Ανάλυση Λόγου, οι οποίες παρουσιάζονται πολύ συνοπτικά. Η παρουσίαση και διασάφηση των παραπάνω θεωρητικών εννοιών, καθίσταται αναγκαία καθώς πρόκειται για έννοιες- κλειδιά της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος και της πολυτροπικής ανάλυσης. Επίσης, οι έννοιες αυτές αξιοποιούνται στο ερευνητικό μέρος της διατριβής ως κατηγορίες ανάλυσης του ερευνητικού υλικού προκειμένου να διερευνηθεί ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα της διατριβής που αφορά το βαθμό στον οποίο η πολυτροπική δημιουργία νοήματος γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο.

Γίνεται, ακόμη, επισκόπηση των ερευνών οι οποίες έχουν ως θέμα τους την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας σε εκπαιδευτικά και πιο συγκεκριμένα σε σχολικά συμφραζόμενα. Μέσα από την ανασκόπηση αυτή, επιδιώκεται να αναδειχτούν και να ταξινομηθούν οι κατευθύνσεις που διαμορφώνονται όσον αφορά τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης και προσέγγισης της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία. Από την ταξινόμηση αυτή προκύπτουν, όπως θα δούμε, τρία κυρίαρχα μοντέλα τα οποία χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα για την κατανόηση του τρόπου διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Τέλος, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται καλύτερα η θέση και ο ρόλος της παρούσας διατριβής στην έρευνα που αφορά τη διδακτική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας.

1.1. Πολυτροπική ανάλυση και βασικές θεωρητικές έννοιες της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος

Σύμφωνα με τον Kress (2010), η πολυτροπικότητα αφορά την παράλληλη χρήση και αλληλεπίδραση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων κατά τη δημιουργία νοήματος. Παρά το γεγονός ότι η πολυτροπικότητα χαρακτηρίζει ανέκαθεν την αναπαράσταση και την επικοινωνία, τα τελευταία χρόνια, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στο επικοινωνιακό τοπίο, το ερευνητικό και επιστημονικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της έχει αυξηθεί σημαντικά και έχουν διαμορφωθεί ποικίλοι τρόποι προσέγγισής της, ανάλογα με τα εργαλεία της ανάλυσης και κυρίως ανάλογα με τους στόχους και τα ενδιαφέροντα των ερευνητών.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται δύο από τις βασικότερες κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί στην πολυτροπική ανάλυση και οι πιο σημαντικές έννοιες που συνδεόνται με καθεμία από αυτές.

1.1.1. Βασικές προσεγγίσεις στην πολυτροπική ανάλυση

Δύο από τις βασικές κατευθύνσεις στην ανάλυση της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος είναι η **Κοινωνική Σημειωτική και η Πολυτροπική Ανάλυση Λόγου** (Jewitt, Bezemer & O'Halloran, 2016). Οι προσεγγίσεις αυτές παρουσιάζονται παρακάτω με συντομία, προκειμένου να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι έννοιες που έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο τους και σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος.

Πιο αναλυτικά, η Πολυτροπική Ανάλυση Λόγου (Multimodal Discourse Analysis-MDA), εστιάζει στις διαφορετικές δυνατότητες για αναπαράσταση και επικοινωνία που διαθέτουν οι διάφοροι σημειωτικοί τρόποι και τα μέσα αναπαράστασης (Djonon & Zhao,

2013). Για παράδειγμα, η *διαπροσωπική λειτουργία* στη γλώσσα πραγματώνεται μέσω της επιλογής του είδους των προτάσεων (δήλωση, ερώτηση) ή του αριθμού (ενικού/πληθυντικού) (Λύκου, 2000), ενώ σε μια εικόνα μπορεί να πραγματώνεται μέσω της επιλογής του μεγέθους του πλαισίου αναπαράστασης, της προοπτικής ή της οπτικής γωνίας απεικόνισης (Kress & van Leeuwen, 2002).

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, τα συμφοραζόμενα αναλύονται μόνο στο βαθμό που θεωρούνται ότι διαμορφώνουν το νόημα ενός κειμένου. Πρωταρχικός στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η χαρτογράφηση των αρχών οργάνωσης και των γενικών χαρακτηριστικών ενός σημειωτικού συστήματος και της διαδικασίας της σημείωσης γενικότερα. Βέβαια, το σημειωτικό σύστημα δε θεωρείται ως ένα «κλειστό», σταθερό και αμετάβλητο σύνολο ρυθμιστικών κανόνων, αλλά ως μια σειρά επιλογών που είναι διαθέσιμες σε κάποια συμφοραζόμενα και ως ένα σύνολο οργανωτικών αρχών οι οποίες χαρακτηρίζουν τους σημειωτικούς τρόπους.

Στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής Πολυτροπικής Ανάλυσης (Social Semiotics Multimodal Analysis) (Kress, 2010) δίνεται έμφαση όχι τόσο στο ίδιο το σύστημα και στις οργανωτικές του αρχές όσο στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος και στους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, όπως είναι τα ενδιαφέροντα και οι στόχοι του δημιουργού των σημείων καθώς και τα συμφοραζόμενα στα οποία γίνεται η χρήση τους (Jewitt, 2009). Έτσι, χρησιμοποιεί τα ίδια εργαλεία

με την Πολυτροπική Ανάλυση Λόγου, όπως είναι οι *μεταλειτουργίες*, με διαφορετικούς όμως στόχους.

Η Κοινωνική Σημειωτική πολυτροπική ανάλυση έχει εφαρμοστεί κυρίως στην εκπαίδευση και επικεντρώνεται στην εξέταση της πολυτροπικής μάθησης κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση σε ποικίλα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα (Jewitt, 2006· Jewitt & Kress, 2003· Kress, et al., 2005· Kress, et al., 2001) καθώς και στην ανάπτυξη μιας *μεταγλώσσας* που να περιγράφει το νόημα σε κάθε σημειωτικό τρόπο χωριστά αλλά και ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των σημειωτικών τρόπων (New London Group, 1996· Unsworth, 2001, 2008). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, η λειτουργική γραμματική παρέχει τα εργαλεία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες για την περιγραφή, ανάλυση και αξιολόγηση του πολυτροπικού νοήματος (Djonon & Zhao, 2013).

Το έργο στο οποίο επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση της σύνδεσης μεταξύ της πολυτροπικότητας και της Κοινωνικής Σημειωτικής, είναι αυτό του Kress (2010). Στο βιβλίο αυτό υποστηρίζεται, μεταξύ άλλων, ότι κάθε σημειωτικός τρόπος προσφέρει διαφορετικές δυνατότητες για αναπαράσταση και επικοινωνία και επομένως μια θεωρία σημείωσης που στηρίζεται αποκλειστικά ή κυρίως στη γλώσσα περιορίζει τις δυνατότητες για ανθρώπινη έκφραση και γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη (Kress, 2010).

Η σύνδεση της Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας με την πολυτροπικότητα επιχειρείται και από τους Bezemer και Kress (2015), οι οποίοι αναπτύσσουν ένα κοινό πλαίσιο για την ανάλυση της δημιουργίας νοήματος σε ποικίλους τομείς. Βασικά στοιχεία στο πλαίσιο αυτό, είναι η Κοινωνική Σημειωτική θεωρία με το πολυτροπικό πλαίσιο που προσφέρει και η εστίαση στη δράση και στους δράστες ως παράγοντες που διαμορφώνουν το νόημα. Η θεωρία που παρουσιάζουν εδράζεται σε ευρήματα από εμπειρική έρευνα μεγάλης κλίμακας των συγγραφέων, η οποία περιλαμβάνει λεπτομερείς αναλύσεις της δημιουργίας νοήματος σε

μουσεία, νοσοκομεία, σχολεία και στο περιβάλλον του σπιτιού καθώς και αναλύσεις φωτογραφιών, βίντεο αλλά και έντυπων υλικών, όπως είναι τα σχολικά βιβλία.

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στην ανάλυση της πολυτροπικότητας που παρουσιάστηκαν παραπάνω, έχουν ως κοινό ευρύτερο στόχο τη μελέτη της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος (Jewitt, 2009), είτε εστιάζουν στο σημειωτικό σύστημα, είτε στο δημιουργό των σημείων και στα συμφραζόμενα. Και στις δύο αυτές προσεγγίσεις, η Συστημική-Λειτουργική θεωρία του Halliday (1994) αξιοποιείται για την ανάπτυξη ενός κοινού θεωρητικού πλαισίου και μιας κοινής ορολογίας για την περιγραφή του νοήματος, όπως αυτό διαμορφώνεται πολυτροπικά (Kress & van Leeuwen, 2001). Οι κοινές αρχές και οι βασικές έννοιες που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και οι οποίες υιοθετούνται από τις παραπάνω προσεγγίσεις, παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω καθώς, όπως αναφέρθηκε, θα αξιοποιηθούν στο ερευνητικό μέρος της παρούσας διατριβής.

1.1.2. Θεωρητικές έννοιες σχετικές με την πολυτροπικότητα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά κάποιες βασικές έννοιες που σχετίζονται με την πολυτροπική φύση της σημείωσης, της αναπαράστασης και της επικοινωνίας. Τέτοιες έννοιες είναι, για παράδειγμα, η έννοια του *πολυτροπικού κειμένου*, των *σημειωτικών τρόπων*, των *μέσων* και των *πόρων νοήματος*, των *(μετα) λειτουργιών* κάθε σημειωτικού τρόπου, της *σημειωτικής μεταφοράς* και του *σχεδίου*. Οι έννοιες αυτές αξιοποιούνται ως κατηγορίες ανάλυσης του υλικού στο ερευνητικό μέρος της διατριβής. Στόχος μας είναι να εξετάσουμε το βαθμό στον οποίο οι έννοιες αυτές αξιοποιούνται διδακτικά κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, προκειμένου να

αξιολογήσουμε, μαζί με τον συνυπολογισμό και άλλων παραγόντων, το βαθμό στον οποίο επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με αυτές και κατ' επέκταση με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος.

Για παράδειγμα, στο ερευνητικό μέρος της διατριβής επιχειρείται να καταμετρηθούν οι δραστηριότητες στις οποίες αναλύεται η αναπαραστική λειτουργία της εικόνας ή γίνεται μετασχηματισμός της σε προφορικό ή γραπτό λόγο. Ακόμη, εξετάζεται ο αριθμός των δραστηριοτήτων στις οποίες αντικείμενο ανάλυσης αποτελούν όλοι οι σημειωτικοί τρόποι ενός κειμένου ή στις οποίες σχολιάζονται κάποιοι σημειωτικοί πόροι. Πρέπει να τονιστεί ότι η εστίαση κατά την έρευνα και ανάλυση είναι όχι μόνο στη *μεταγλώσσα* που αφορά τους συγκεκριμένους όρους και η οποία ενδεχομένως αξιοποιείται κατά τη διδασκαλία, αλλά στη διδακτική αξιοποίηση των εννοιών αυτών κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της γλώσσας, ακόμη και αν δε γίνεται αναφορά στους συγκεκριμένους όρους της Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας.

1.1.2.1. Πολυτροπικό κείμενο και κειμενικό είδος

Οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις έφεραν αλλαγές στη μορφή των κειμένων και στις πρακτικές αναπαράστασης και επικοινωνίας, χάρη στη διευκόλυνση που παρέχουν στο άτομο να δημιουργήσει δικά του κείμενα ενσωματώνοντας, για παράδειγμα, σε αυτά κείμενα άλλων, να τα «ανεβάσει» στο διαδίκτυο ή να «κατεβάσει» κείμενα και πληροφορίες. Στο πλαίσιο αυτών των πρακτικών, ο ρόλος του ατόμου ενισχύθηκε σημαντικά κατά τη διαδικασία της σημείωσης. Επίσης, η τεχνολογική ανάπτυξη στα μέσα αναπαράστασης και επικοινωνίας έκανε ευκολότερη τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων μέσω της μείξης των διάφορων σημειωτικών τρόπων σε ένα κείμενο.

Έτσι, η έννοια του κειμένου, ενώ παλαιότερα ταυτιζόταν με τα γλωσσικά κείμενα, διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει κάθε ενότητα νοήματος που αναπαριστάται γλωσσικά ή πολυτροπικά (O' Halloran, 1999· Kress & van Leeuwen, 1996) καθώς και νέα κειμενικά είδη, όπως τα ηλεκτρονικά κείμενα και τα υπερκείμενα. Στο πλαίσιο αυτής της διεύρυνσης, προέκυψε η ανάγκη για μια εκ νέου θεώρηση της έννοιας του κειμενικού είδους (Allen, Bateman & Delin, 1999· Baldry & Thibault, 2006), το οποίο ταυτιζόταν στο παρελθόν αποκλειστικά με τα γλωσσικά κείμενα (Martin, 1984).

Μία από τις διαφορές μεταξύ των έντυπων γλωσσικών κειμένων και των πολυτροπικών κειμένων, σχετίζεται με τη χρήση των τρόπων και των πηγών νοήματος. Πιο συγκεκριμένα, στα γλωσσικά κείμενα κύριος τρόπος είναι η γραφή και οι πηγές/πόροι νοήματός της (λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό, δομή της παραγράφου και της πρότασης, διάταξη των κεφαλαίων), ενώ στα πολυτροπικά κείμενα το νόημα κατανέμεται μεταξύ των σημειωτικών τρόπων και αξιοποιούνται και μη γλωσσικοί πόροι νοήματος, όπως είναι για παράδειγμα οι πόροι της εικόνας (οπτική γωνία, σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γραμμή, θέση, προοπτική, πλαίσια, σύνδεσμοι και υπερσύνδεσμοι) (Walsh, 2006).

Οι Bateman, Delin και Henschel (2004) επιχειρούν την ταξινόμηση των πολυτροπικών κειμένων με βάση κάποια κοινά σημειωτικά χαρακτηριστικά, με στόχο την κατανόηση των τρόπων δημιουργίας νοήματος στα κείμενα αυτά και τη συγκρότηση ενός μοντέλου για την περιγραφή και ανάλυση των χαρακτηριστικών τους. Ειδικότερα, επιχειρείται η αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη συγκρότηση μιας βάσης με πολυτροπικά σώματα κειμένων (*multimodal corpuses*), με στόχο την ανάπτυξη μεθόδων πολυτροπικής περιγραφής (*transcription*) και συστηματικής ανάλυσης οπτικοακουστικών δεδομένων (*video data*), οι οποίες να στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα. Το κειμενικό είδος (*genre*) στο μοντέλο αυτό ανάλυσης, αξιοποιείται ως εργαλείο σύγκρισης μεταξύ διαφορετικών πολυτροπικών κειμενικών ειδών καθώς και περιγραφής και ανάλυσης των χαρακτηριστικών τους.

Στην παρούσα έρευνα, η έννοια του *πολυτροπικού κειμένου* αξιοποιείται ποικιλοτρόπως. Καταρχάς, εξετάζουμε σε ποιο βαθμό εντάσσονται και αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και σε ποιο κειμενικό είδος ανήκουν αυτά, προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν ο ρόλος των πολυτροπικών κειμένων στο γλωσσικό μάθημα είναι διακοσμητικός ή λειτουργικός και να εξετάσουμε το εύρος των *πολυτροπικών κειμενικών ειδών* με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές.

Επίσης, διερευνούμε εάν και σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται ο όρος *πολυτροπικό κείμενο* στα σχολικά βιβλία και κατά τη διδασκαλία και πώς προσδιορίζεται ο όρος αυτός, προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια αυτή και με την πολυτροπική συγκρότηση του νοήματος. Ειδικότερα, με βάση τον προσδιορισμό του *πολυτροπικού κειμένου* και του *κειμενικού είδους* που παρουσιάζονται παραπάνω, επιχειρούμε να διερευνήσουμε εάν τα πολυτροπικά κείμενα που αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας στη γλωσσική διδασκαλία προσεγγίζονται πολυτροπικά, με αναφορά δηλαδή σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους από τους οποίους συγκροτούνται.

1.1.2.2. Σημειωτικός τρόπος (Mode)

Στο πλαίσιο της Πολυτροπικής Κοινωνικής Σημειωτικής, *σημειωτικός τρόπος (mode)* είναι μια κοινωνικά διαμορφωμένη και πολιτισμικά παραγόμενη υλική πηγή για τη δημιουργία νοήματος. Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο κάθε κοινωνίας για να θεωρηθεί κάτι ως σημειωτικός τρόπος, χρειάζεται αφενός να υλοποιεί τις τρεις λειτουργίες νοήματος του Halliday και αφετέρου να παρουσιάζει κάποια κανονικότητα η χρήση του.

Έτσι, η εικόνα, ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, η χειρονομία (*gesture*), η διάταξη (*layout*), η κινούμενη εικόνα, ο ήχος και η μουσική και τα τρισδιάστατα αντικείμενα,

αποτελούν σημειωτικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται για αναπαράσταση και επικοινωνία (Bezemer & Kress, 2008· Jewitt, 2009· Kress, 2010).

Οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις προκάλεσαν μια σειρά αλλαγών που σχετίζονται με τους *τρόπους (modes)* και τα *μέσα (media)* αναπαράστασης και επικοινωνίας και μπορούν να συνοψιστούν στον αυξανόμενο ρόλο της εικόνας που παίρνει τη θέση της γραφής ως κεντρικού τρόπου αναπαράστασης και της οθόνης που εκτοπίζει σταδιακά το βιβλίο ως κυρίαρχο μέσο αναπαράστασης (Kress, 2005). Η γλώσσα παύει να αποτελεί το μόνο ή τον κυρίαρχο τρόπο αναπαράστασης και επικοινωνίας, καθώς το νόημα διαμορφώνεται πλέον πολυτροπικά, μέσα δηλαδή από την αλληλεπίδραση γλωσσικών και μη γλωσσικών σημειωτικών τρόπων (Walsh, 2006).

Κάθε τρόπος είναι εξειδικευμένος στην επιτέλεση διαφορετικών *λειτουργιών* και στην αναπαράσταση διαφορετικών πτυχών του μηνύματος στο πλαίσιο ενός κειμένου. Αυτή η *λειτουργική εξειδίκευση (functional specialization)* των σημειωτικών τρόπων έχει ως αποτέλεσμα το νόημα που στα γλωσσικά έντυπα κείμενα εκφράζεται μέσω της γλώσσας, στα πολυτροπικά κείμενα να κατανέμεται μεταξύ των διάφορων σημειωτικών τρόπων (Bateman, 2008· Bateman, Delin & Henschel, 2004). Οι ιδιαιτερότητες (modal affordances) ή αλλιώς δυνατότητες για αναπαράσταση και επικοινωνία που διαθέτει κάθε σημειωτικός τρόπος, συνδέονται τόσο με τις διαφορετικές υλικές ιδιότητες κάθε τρόπου όσο και με τον τρόπο χρήσης του στα εκάστοτε συμφραζόμενα (Jewitt, 2009· Kress, 2010).

Πιο αναλυτικά, κάθε τρόπος συνδέεται με μια συγκεκριμένη *λογική (modal logic)* η οποία απορρέει από την υλικότητά του (Jewitt, 2009). Έτσι, για παράδειγμα, η εικόνα συνδέεται με τη *λογική του χώρου* αφού τα επιμέρους στοιχεία της οργανώνονται με βάση το χώρο, ενώ ο προφορικός λόγος συνδέεται με τη *λογική του χρόνου* αφού οι λέξεις και οι ήχοι παρατίθενται σε χρονική ακολουθία ή διαδοχή. Αυτές οι *λογικές* που συνδέονται με την

υλικότητα των σημειωτικών τρόπων έχουν συνέπειες στις δυνατότητες κάθε τρόπου για αναπαράσταση και επικοινωνία.

Οι ιδιαιτερότητες των σημειωτικών τρόπων δε συνδέονται μόνο με την υλικότητά τους, αλλά απορρέουν και από τις χρήσεις των τρόπων σε διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Για παράδειγμα, στις δυτικές κοινωνίες προτιμάται η γραφή αντί της εικόνας για την επίσημη δημόσια επικοινωνία (Kress, 2010). Επομένως, το τί θεωρείται σημειωτικός τρόπος εξαρτάται από τα εκάστοτε κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα και τις συγκεκριμένες ανάγκες και πρακτικές αναπαράστασης και επικοινωνίας κάθε κοινωνίας (Kress, 2005, 2010).

Ειδικότερα, ως αποτέλεσμα της επαναλαμβανόμενης χρήσης των σημειωτικών τρόπων σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα για την αναπαράσταση και επικοινωνία συγκεκριμένων νοημάτων, κάθε τρόπος έχει εξειδικευτεί σε συγκεκριμένες λειτουργίες. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι στον ίδιο βαθμό κατάλληλοι όλοι οι τρόποι για κάθε πρακτική αναπαράστασης ή επικοινωνίας, αλλά κάθε τρόπος είναι περισσότερο κατάλληλος για κάποιες λειτουργίες σε σχέση με κάποιον άλλο (Jewitt, 2009). Αυτή η σύνδεση των σημειωτικών τρόπων με συγκεκριμένες λειτουργίες που απορρέει, όπως αναφέρθηκε, τόσο από τις υλικές τους ιδιότητες όσο και από τον τρόπο χρήσης τους στα εκάστοτε συμφραζόμενα, καλείται *λειτουργική εξειδίκευση (functional specialization)* (Kress & van Leeuwen, 2001).

Οι ιδιαιτερότητες των τρόπων θέτουν το ζήτημα της καταλληλότητας κάθε τρόπου για αναπαράσταση και επικοινωνία σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Επίσης, συνδέονται με την πολυτροπικότητα στον τρόπο δημιουργίας νοήματος καθώς στα πολυτροπικά κείμενα κάθε σημειωτικός τρόπος αξιοποιείται για την υλοποίηση μιας πτυχής του νοήματος και ενός μέρους του μηνύματος. Το συνολικό νόημα του κειμένου κατανέμεται σε όλους τους τρόπους που χρησιμοποιούνται στο κείμενο και συγκεκριμένα δημιουργείται από το συνδυασμό και την αλληλεπίδραση μεταξύ των τρόπων (Jewitt, 2009).

Οι O' Toole (1994) και O' Halloran (2005), αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την έννοια του σημειωτικού τρόπου και της σημειωτικής πηγής θεωρώντας, για παράδειγμα, τη γλώσσα και την εικόνα ως *σημειωτικές πηγές* και όχι ως *τρόπους* (Jewitt, 2009). Κάθε σημειωτική πηγή αποτελείται από συστήματα νοημάτων που υλοποιούν διαφορετικές λειτουργίες. Για παράδειγμα, η γλώσσα μπορεί να υλοποιηθεί είτε μέσω της γραπτής μορφής που αποτελεί έναν οπτικό τρόπο σημείωσης είτε με τον προφορικό σημειωτικό τρόπο, με συνέπειες στη διαμόρφωση του νοήματος. Έτσι, η δημιουργία νοήματος είναι αποτέλεσμα της επιλογής από τα συστήματα νοημάτων διαφορετικών σημειωτικών πηγών και της ενσωμάτωσής τους σε πολυτροπικά σύνολα..

Έτσι, το τί θεωρείται τελικά τρόπος και πώς χρησιμοποιείται για τη δημιουργία νοήματος διαμορφώνεται από παράγοντες κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ιστορικούς. Γι' αυτό και όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις εστιάζουν στη χρήση των διαθέσιμων στα εκάστοτε συμφραζόμενα ποικίλων σημειωτικών τρόπων με στόχο την *τοποθετημένη* κατανόηση των αρχών χρήσης τους και όχι την ανακάλυψη κάποιων καθολικών αρχών λειτουργίας τους.

Μια ακόμη κοινά αποδεκτή αρχή σχετικά με τους σημειωτικούς τρόπους είναι ότι αυτοί *μετασηματίζονται* συνεχώς μέσα από τη χρήση τους με βάση τις επικοινωνιακές ανάγκες των ατόμων, των κοινοτήτων ή των κοινωνιών και επομένως δεν αποτελούν αμετάβλητες οντότητες με σταθερά χαρακτηριστικά, αλλά δυναμικές και ρευστές έννοιες (Jewitt, 2009).

Πέρα από τις διαφορές μεταξύ των σημειωτικών τρόπων που οφείλονται, όπως αναφέρθηκε, σε διαφορές που σχετίζονται με την υλικότητα και την κοινωνική χρήση τους, υπάρχουν κάποιες κοινές σημειωτικές αρχές οι οποίες υλοποιούνται διαφορετικά σε κάθε τρόπο η ύπαρξη των οποίων καθιστά δυνατή την πολυτροπική επικοινωνία (Kress & van Leeuwen, 2001). Τα εργαλεία για την ανάλυση των κοινών αυτών σημειωτικών αρχών αντλούνται από τη Συστημική –Λειτουργική θεωρία.

Αρχικά, καθένας από τους σημειωτικούς τρόπους αποτελούσε αντικείμενο ειδικού ενδιαφέροντος και ξεχωριστής μελέτης στο πλαίσιο των διάφορων επιστημών. Όσον αφορά ειδικότερα την Κοινωνική Σημειωτική, οι πρώτες απόπειρες περιγραφής του νοήματος είχαν ως αντικείμενο ανάλυσης επιμέρους σημειωτικούς τρόπους και στόχευαν στην περιγραφή των οργανωτικών τους αρχών, των υλικών ιδιαιτεροτήτων (affordances) και των πολιτιστικών αναφορών καθενός από αυτούς ξεχωριστά (Jewitt, 2008a).

Οι σημειωτικοί τρόποι που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης, είναι αυτοί της *εικόνας* (Kress & Leeuwen, 1996· O' Toole, 1994), του *ήχου* (van Leeuwen, 1999), της *δράσης*, της *κίνησης* και της *χειρονομίας* (Martinec, 1998, 2000), της *γραφής*, του *χρώματος* (Kress & Leeuwen, 2002). Σταδιακά, συντελέστηκε μια διεύρυνση στην έννοια του *σημειωτικού τρόπου* (mode). Ειδικότερα, ως σημειωτικές πηγές νοήματος εκλαμβάνονται και αυτές του φαγητού, του ντυσίματος και των καθημερινών αντικειμένων εκτός από αυτές της εικόνας, της μουσικής, της χειρονομίας και της γραφής που έως τότε θεωρούνταν ως αποκλειστικοί τρόποι για αναπαράσταση και επικοινωνία (van Leeuwen, 2005).

Υπάρχουν και πιο σύγχρονες μελέτες που επικεντρώνονται στην εξέταση ενός μόνο σημειωτικού τρόπου, όπως αυτή των Bezemer & Kress (2015), στην οποία εξετάζεται εάν η αφή αποτελεί σημειωτικό τρόπο που μπορεί να υπηρετήσει μια πλήρη ποικιλία σημειωτικών λειτουργιών και να αναπαραστήσει και να επικοινωνήσει νοήματα στο πλαίσιο μιας κοινότητας. Αυτό το θέμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού συνδέεται με τη δημιουργία νοήματος στις οθόνες αφής και σε άλλες τεχνολογίες που σχετίζονται με την αφή.

Από τα μέσα έως τα τέλη της δεκαετίας του 1990 έγιναν κάποιες έρευνες στις οποίες η εστίαση δεν ήταν στους επιμέρους σημειωτικούς τρόπους αλλά στις σχέσεις μεταξύ των σημειωτικών τρόπων (Djonon & Zhao, 2013). Πιο συγκεκριμένα, κάποιοι ερευνητές, θεώρησαν ότι η χωριστή μελέτη των σημειωτικών πηγών ή πόρων (resources) κάθε τρόπου δε συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση του νοήματος το οποίο δημιουργείται

πολυτροπικά, δηλαδή μέσα από την αλληλεπίδραση όλων των σημειωτικών τρόπων. Γι' αυτό το λόγο νεώτερες έρευνες εστίασαν στην περιγραφή και ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των διάφορων σημειωτικών τρόπων (Jewitt, 2008a, 2009· Martinec & Salway, 2005).

Η έννοια του σημειωτικού τρόπου, όπως και οι άλλες έννοιες της Κοινωνικής Σημειωτικής που σχετίζονται με τη συγκρότηση του νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα και παρουσιάζονται στη συνέχεια (π.χ. σημειωτικό μέσο, σημειωτικοί πόροι, σχέδιο, μετασχηματισμός), αποτελούν όρους που θα αναζητήσουμε στο ερευνητικό υλικό (σχολικά εγχειρίδια και διδασκαλίες). Στόχος της διερεύνησης αυτής είναι να διαπιστώσουμε το βαθμό στον οποίο επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα και με μια *μεταγλώσσα* που σχετίζεται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος.

1.1.2.3. Σημειωτικό μέσο (*Medium*)

Ο όρος *σημειωτικό μέσο (Medium)*, αναφέρεται στα μέσα αναπαράστασης και διανομής του νοήματος. Ειδικότερα, κάθε μέσο έχει μια υλική και μια κοινωνική πτυχή (Bezemer & Kress, 2008). Από υλική άποψη αποτελεί το υλικό μέσω του οποίου υλοποιείται το νόημα και γίνεται διαθέσιμο στους άλλους. Από κοινωνική άποψη το *μέσο* είναι το αποτέλεσμα σημειωτικών, κοινωνικοπολιτισμικών και τεχνολογικών πρακτικών που ακολουθούνται στα εκάστοτε συμφραζόμενα. Με βάση τον παραπάνω ορισμό, *μέσο* μπορεί να αποτελεί στα σχολικά συμφραζόμενα το έντυπο βιβλίο ή η οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή και οι διαδικτυακές πηγές μάθησης.

Ως μέσο λειτουργεί συχνά και ο χώρος ή η θέση που χρησιμοποιούμε για να εκθέσουμε κάτι (site of display) με συγκεκριμένο στόχο, όπως είναι, για παράδειγμα, ένα κομμάτι χαρτί σε έναν πίνακα σημειώσεων στον οποίο γράφουμε ένα σημείωμα (Bezemer & Kress, 2008).

Όπως και οι σημειωτικοί τρόποι, έτσι και οι τεχνολογίες αναπαράστασης και διανομής του νοήματος (*σημειωτικά μέσα -media*), παρουσιάζουν κάποιες *ιδιαιτερότητες (affordances)*. Λόγω της συνύπαρξής τους για μεγάλο χρονικό διάστημα συμβαίνει συχνά κάποια μέσα να είναι συνυφασμένα με κάποιους τρόπους, όπως είναι για παράδειγμα η σύνδεση του βιβλίου με τη γραφή και της οθόνης με την εικόνα (Kress, 2005).

Τα υλικά μέσα (media) τα οποία επιλέγονται για τη σημειωτική υλοποίηση, παραγωγή (production) και διανομή (distribution) του νοήματος, διαμορφώνουν το νόημα, καθώς συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές αξίες.(Kress & Leuween, 2001). Έτσι, διαφορετικό νόημα μπορεί να έχει, για παράδειγμα, το ίδιο κείμενο αν υλοποιηθεί ως μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ως γραπτό μήνυμα σε κινητό τηλέφωνο, ως έντυπο γραπτό κείμενο σε μορφή πρόσκλησης, ως γραπτή ανακοίνωση σε πίνακα ανακοινώσεων ή στον Τύπο και ως προφορική ανακοίνωση. Στο δυτικό πολιτισμό, η γραπτή ανακοίνωση και κοινοποίηση ενός μηνύματος στον Τύπο προσδίδει στο μήνυμα μεγαλύτερη επισημότητα σε σχέση με την υλοποίησή του ως γραπτού μηνύματος σε κινητό τηλέφωνο. Επίσης, το μήνυμα σε κινητό τηλέφωνο ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προσδίδει πιο ανεπίσημο και εφήμερο αλλά και πιο μοντέρνο χαρακτήρα σε ένα κείμενο, καθώς συνδέεται με τις κοινωνικές πρακτικές των σύγχρονων νέων που είναι εξοικειωμένοι με τα νέα τεχνολογικά μέσα στα οποία οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συχνά δεν έχουν πρόσβαση ή τα οποία δε γνωρίζουν να χρησιμοποιούν.

1.1.2.4. *Σημειωτική πηγή / πόρος νοήματος (Semiotic Resource)*

Οι αλλαγές στους τρόπους, στα μέσα και στις πρακτικές αναπαράστασης προκαλούν αλλαγές στη θεωρία της σημείωσης που γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς στην αντικατάσταση του όρου *σύμβαση* που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της Γλωσσολογίας και της Σημειωτικής, με τον όρο *πηγές αναπαράστασης* ή *σημειωτικές πηγές/ πόροι* (*resources for representation-semiotic resources*) που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής.

Ειδικότερα, ο όρος *σύμβαση* αναφέρεται στους κανόνες γραμματικής και σύνταξης της γλώσσας και σε ένα σταθερό, μη δυναμικό και αμετάβλητο σύστημα νοήματος που αφορά συνήθως τη γλώσσα και τα γλωσσικά κείμενα. Αντίθετα, ο όρος *σημειωτικές πηγές* αναφέρεται στους πόρους νοήματος που διαθέτει κάθε σημειωτικός τρόπος, γλωσσικός ή μη. Οι σημειωτικοί πόροι νοήματος διαμορφώνονται από τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται και μεταβάλλονται κατά τη χρήση τους, προκειμένου τα άτομα να μπορούν να εκφράσουν τις εκάστοτε ανάγκες τους και να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους (Kress, 2010).

Πιο αναλυτικά, ο όρος *σημειωτικές πηγές/πόροι* αντικατέστησε τους όρους *σημειωτικός κώδικας*, *γραμματική* ή *γραμματικό σύστημα*. Η χρήση των όρων *κώδικας* ή *σύστημα*, συνδέεται με την κατανόηση της δημιουργίας νοήματος ως αποτέλεσμα της αυθαίρετης σύνδεσης ενός *σημείου* με ένα συγκεκριμένο νόημα (*σημαινόμενο*) και ως μια διαδικασία παθητικής εφαρμογής αμετάβλητων κανόνων και συμβάσεων (Jewitt, 2009). Επίσης, οι όροι *κώδικας* και *γραμματικό σύστημα*, αναφέρονται σε μια εποχή σταθερότητας στις κοινωνικές και επικοινωνιακές πρακτικές. Έτσι, η χρήση των όρων αυτών για την ανάλυση της σύγχρονης ρευστής επικοινωνιακής πραγματικότητας καθίσταται προβληματική (Kress, 2010).

Η έννοια της *σημειωτικής πηγής* συνδέεται με μια διαφορετική θεώρηση της δημιουργίας νοήματος και του ρόλου του ατόμου σε αυτή. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, τα *σημεία* είναι

προϊόντα κοινωνικής διαδικασίας και η δημιουργία νοήματος θεωρείται αποτέλεσμα επιλογής από τα άτομα των σημειωτικών πηγών που είναι διαθέσιμες στα εκάστοτε συμφραζόμενα. Έτσι, στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής, η έννοια της *σημειωτικής πηγής* συνδυάζει την έννοια της πηγής αναπαράστασης και του τρόπου χρήσης της από τα άτομα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα.

Ειδικότερα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το νοηματικό δυναμικό (*meaning potential*) μιας σημειωτικής πηγής, δηλαδή οι δυνατότητες (*affordances*) που διαθέτει για αναπαράσταση και επικοινωνία, θεωρούνται αποτέλεσμα των προηγούμενων χρήσεων της πηγής αυτής και των υλικών της ιδιοτήτων. Κάποιες από τις δυνατότητες αυτές θα επιλεγθούν και θα υλοποιηθούν σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα με βάση κάποιους κοινωνικούς κανόνες που ρυθμίζουν αυτό το πλαίσιο (Jewitt, 2009).

Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής κάθε σημειωτικός τρόπος διαθέτει ορισμένους *πόρους νοήματος* (*modal resources*), που του επιτρέπουν να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικά είδη σημειωτικής εργασίας ή για παρόμοια σημειωτική δουλειά με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, για παράδειγμα, η γραφή διαθέτει συντακτικούς, γραμματικούς και λεξιλογικούς πόρους, γραφιστικούς πόρους, όπως είναι το μέγεθος και ο τύπος της γραμματοσειράς, και πόρους για την πλαισίωση, όπως είναι τα σημεία στίξης. Η εικόνα διαθέτει πόρους όπως είναι το μέγεθος, το χρώμα, το σχήμα και πηγές που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης και διάταξης των αντικειμένων στο χώρο. Πόροι της κινούμενης εικόνας είναι η χρονική διαδοχή, το μέγεθος, το χρώμα, το σχέδιο και η κίνηση (Bezemer & Kress, 2008).

Οι σημειωτικές αυτές πηγές ή πόροι νοήματος, παρουσιάζουν κάποιες κανονικότητες οι οποίες διαμορφώνονται κοινωνικά στο πλαίσιο των κοινωνικών συμφραζομένων στα οποία είναι διαθέσιμες και χρησιμοποιούνται. Αυτές οι κανονικότητες διαμορφώνονται από τους επαναλαμβανόμενους τρόπους χρήσης των πηγών αυτών στο πλαίσιο συγκεκριμένων

συμφραζομένων, μεταβάλλονται συνεχώς από τα άτομα ώστε να μπορούν αυτά να επιτύχουν τους στόχους τους και να εκφράσουν τις εκάστοτε ανάγκες τους και ως εκ τούτου δεν αποτελούν προκαθορισμένα και αμετάβλητα κανονιστικά πλαίσια χρήσης των σημειωτικών τρόπων (Jewitt, 2009· Kress, 2010).

Στο πλαίσιο της Πολυτροπικής Ανάλυσης Λόγου (Ο' Halloran, 2005· Ο' Toole, 1994), όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η έννοια της *σημειωτικής πηγής/πόρου* ταυτίζεται με αυτό που στο πλαίσιο της Πολυτροπική Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρείται ως *σημειωτικός τρόπος*. Έτσι, για παράδειγμα, η γλώσσα και η εικόνα θεωρούνται *σημειωτικές πηγές* και όχι *τρόποι* (Jewitt, 2009), οι οποίες αποτελούνται από συστήματα νοημάτων που υλοποιούνται με διάφορους σημειωτικούς τρόπους.

Η αλλαγή αυτή στον τρόπο θεώρησης της δημιουργίας νοήματος που έφερε η πολυτροπικότητα έκανε δυνατή όχι μόνο την περιγραφή των διαθέσιμων στα ποικίλα συμφραζόμενα πηγών νοήματος αλλά και τη διερεύνηση των δυνατοτήτων για *ανασχεδιασμό* (*redesign*) της πραγματικότητας μέσω των νέων τρόπων χρήσης των σημειωτικών πηγών (Jewitt, 2009).

1.1.2.5. Σχέδιο (Design): Η δημιουργία νοήματος ως σχεδιασμός

Ο όρος *σχέδιο* συνδέεται με τις νέες πρακτικές δημιουργίας νοήματος και κειμένων στη σύγχρονη εποχή και χρησιμοποιείται τόσο με την έννοια της *οργανωτικής δομής* (*Design*), της μορφολογίας, δηλαδή, ενός πολυτροπικού κειμένου όσο και με αυτήν της *διαδικασίας σχεδιασμού* (*designing*) και ανάγνωσής του (Cope & Kalantzis, 2000· Kress, 2008).

Πιο αναλυτικά, η δημιουργία νοήματος και κειμένου ως *σχεδιασμός*, περιλαμβάνει την επιλογή από το άτομο των τρόπων και των μέσων αναπαράστασης που θεωρεί περισσότερο κατάλληλα για την έκφραση των ενδιαφερόντων του και για την επίτευξη των στόχων του

στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προϋποθέτει την ικανότητα αξιολόγησης των εκάστοτε δεδομένων (Kress, 2010).

Περιλαμβάνει, ακόμη, την απόφαση για το ποιες πτυχές του νοήματος θα μεταφέρει κάθε σημειωτικός τρόπος σε ένα κείμενο καθώς και για τον τρόπο ενορχήστρωσης των διάφορων σημειωτικών τρόπων προκειμένου το άτομο να εκφράσει τα ενδιαφέροντά του και να επιτύχει τους στόχους του σε μια δεδομένη κατάσταση επικοινωνίας (Bezemer & Kress, 2008· Kress, 2010). Έτσι, κατά τη διαδικασία *σχεδιασμού* δε γίνεται απλή αναπαραγωγή των πηγών νοήματος, αλλά πλήρης μετασχηματισμός τους μέσω της δράσης του ατόμου (Cope & Kalantzis, 2000· Kress, 2010).

Επίσης, οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις εξασφάλισαν μεγαλύτερη ελευθερία πρόσβασης των ατόμων στην πληροφορία, τη συμμετοχή τους στην παραγωγή της γνώσης, τη δυνατότητα προσωπικών επιλογών και δράσης με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα κατά την επικοινωνία (Kress, 2010). Αυτές οι αλλαγές αποτυπώνονται και στη διαμόρφωση νέων κειμενικών ειδών, μορφών και χώρων παραγωγής της γνώσης και διανομής της πληροφορίας (blogs, wikis, You Tube) καθώς και των λεγόμενων *μέσων κοινωνικής δικτύωσης* (Twitter, Facebook). Αποτυπώνονται, ακόμη, στις διευκολύνσεις που παρέχουν τα νέα τεχνολογικά μέσα στο άτομο να συνδυάσει διάφορους σημειωτικούς τρόπους και να δημιουργήσει δικά του κείμενα ενσωματώνοντας σε αυτά κείμενα άλλων, να «ανεβάσει» ή να «κατεβάσει» κείμενα στο διαδίκτυο (Kress & van Leeuwen, 2001).

Η δυνατότητα επιλογής σημειωτικών τρόπων δεν υπήρχε σε μια θεωρία σημείωσης στην οποία η γλώσσα θεωρούνταν ο μοναδικός τρόπος δημιουργίας νοήματος και η ικανότητα επικοινωνίας στηρίζονταν στην επιδεξιότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί σωστά κανόνες και συμβάσεις ενός αμετάβλητου σημειωτικού συστήματος. Σε μια σύγχρονη κοινωνική σημειωτική θεωρία σημείωσης, αντίθετα, η δυνατότητα επιλογής και ενορχήστρωσης των κατάλληλων για κάθε περίπτωση σημειωτικών τρόπων και πόρων και ο ενεργός ρόλος του

ατόμου στο σχεδιασμό του κειμενικού νοήματος, αναδείχθηκαν σε θεμελιώδεις παραμέτρους της δημιουργίας νοήματος (Kress, 2010· Kress & Van Leeuwen, 2001). Σε μια εποχή συνεχών μεταβολών στους τρόπους και στα μέσα αναπαράστασης και επικοινωνίας, η ικανότητα του ατόμου για δημιουργικό *σχεδιασμό* καθίσταται πολύ βασική.

Επίσης, η έννοια του *σχεδίου* δεν αναφέρεται μόνο στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος αλλά και στον τρόπο οργάνωσης και σχεδιασμού ενός πολυτροπικού κειμένου καθώς και στη διαδικασία ανάγνωσης και κατανόησης των σύγχρονων πολυτροπικών κειμένων και σελίδων.

Επισημαίνοντας αυτές τις αλλαγές ο Walsh (2006) υποστηρίζει ότι η γραμμική οργάνωση των στοιχείων και η αφηγηματική δομή στον τρόπο παρουσίασης της πληροφορίας σε μια έντυπη μονοτροπική σελίδα, έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει ένα και μοναδικό σημείο εκκίνησης της ανάγνωσης και ένα προδιαγεγραμμένο από το συγγραφέα «μονοπάτι ανάγνωσης» (reading path), το οποίο υποχρεωτικά πρέπει να ακολουθήσει ο αναγνώστης προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενό της.

Το «μονοπάτι ανάγνωσης» αναφέρεται στο σημείο ενός κειμένου από το οποίο ξεκινάει η ανάγνωση και γενικότερα στην πορεία που ακολουθεί η ανάγνωση σε ένα κείμενο προκειμένου να αντληθεί νόημα από αυτό. Στα παραδοσιακά γραπτά κείμενα, το «μονοπάτι ανάγνωσης» είναι ένα και καθορίζεται τόσο από τις συμβάσεις ανάγνωσης στο πλαίσιο ενός πολιτισμού όσο και από το συγγραφέα ο οποίος παίρνει αποφάσεις για τον τρόπο ανάγνωσης ενός κειμένου προσδιορίζοντας το σημείο εισόδου σε ένα κείμενο ή σε μια σελίδα. Για παράδειγμα, στο δυτικό πολιτισμό ο αναγνώστης πρέπει να ξεκινήσει να διαβάζει το κείμενο από το αριστερό και επάνω τμήμα του και να κατευθύνεται προς τα δεξιά και κάτω και εάν επιχειρήσει να ακολουθήσει μια διαφορετική πορεία, δε θα μπορέσει να αντλήσει νόημα από αυτό.

Αντίθετα, σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον, όπου δεν υπάρχει μια σαφής δομή και μια γραμμική οργάνωση του περιεχομένου, τα «μονοπάτια ανάγνωσης» είναι περισσότερα του ενός και ουσιαστικά δομούνται από τον ίδιο τον αναγνώστη μέσα από επιλογές που κάνει, με βάση αφενός κάποια βασικά σημειωτικά χαρακτηριστικά του ίδιου του κειμένου ή της σελίδας και αφετέρου με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις αλλά και τις αναγνωστικές πρακτικές και συνήθειές του που έχουν διαμορφωθεί σε συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Kress, 2008).

Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, κατά την πλοήγηση ενός ατόμου στο διαδίκτυο κατά την οποία προβαίνει σε επιλογές ιστοσελίδων και υπερσυνδέσμων με βάση τα ενδιαφέροντα και τους στόχους της αναζήτησής του. Μέσα από τη διαδοχή των επιλογών αυτών, ο αναγνώστης σχεδιάζει ένα «μονοπάτι ανάγνωσης» που συνιστά ένα «κείμενο» με την ευρύτερη έννοια. Με τον τρόπο αυτό, ο αναγνώστης σχεδιάζει ένα δικό του «κείμενο» με νόημα το οποίο διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από τις επιλογές του. Με τον τρόπο αυτό γίνεται σχεδιαστής και «συγγραφέας» ενός κειμένου (Kress, 2005).

Ο τρόπος ανάγνωσης ενός κειμένου ή μιας σελίδας είναι, επίσης, αποτέλεσμα της *λογικής* που συνδέεται με κάθε τρόπο και μέσο. Έτσι, σε μια έντυπη σελίδα η οποία είναι οργανωμένη με βάση τη *λογική του χρόνου* και στην οποία τα διάφορα στοιχεία τοποθετούνται διαδοχικά και γραμμικά, οι αναγνώστες, προκειμένου να κατανοήσουν το συνολικό νόημα, είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν το διαδοχικό «ξεδίπλωμα» των στοιχείων με τη σειρά που ο κάθε συγγραφέας επιλέγει, χωρίς δυνατότητα επαναδιάταξής τους.

Αντίθετα, σε μια ηλεκτρονική σελίδα που οργανώνεται με βάση τη *λογική του χώρου*, τα διάφορα στοιχεία που την αποτελούν δεν τοποθετούνται από κάποιον με ορισμένη σειρά, αλλά είναι ταυτόχρονα παρόντα. Έτσι, ο τρόπος ανάγνωσης και δημιουργίας νοήματος καθορίζεται από τα ενδιαφέροντα του κάθε αναγνώστη. Επίσης, στα κείμενα που

οργανώνονται με βάση τη λογική του χώρου, όπως είναι τα πολυτροπικά κείμενα, πηγές νοήματος δεν είναι η σειρά διάταξης των στοιχείων, αλλά χαρακτηριστικά όπως το χρώμα, το μέγεθος και η τοποθέτηση των στοιχείων στο χώρο.

Εκτός από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των σημειωτικών τρόπων που τους επιτρέπουν συγκεκριμένες δυνατότητες για αναπαράσταση, ο τρόπος συνδυασμού τους σε ένα κείμενο ή σε μια σελίδα καθώς και ο τρόπος οργάνωσης των επιμέρους στοιχείων σε αυτά, αποτελούν βασικά στοιχεία για τον τρόπο ανάγνωσης και για την κατανόηση ενός κειμένου ή μιας σελίδας. Έτσι, ένα πολυτροπικό κείμενο ή μια σύγχρονη σελίδα πρέπει να «διαβάζεται» ως συνεκτική ολότητα και όχι ως άθροισμα των επιμέρους σημειωτικών τρόπων που τη συνιστούν» (Kress, 2008).

Η έννοια του *σχεδίου/ σχεδιασμού* συνδέεται και με την έννοια της *ταυτότητας*. Ειδικότερα, η έννοια του *σχεδιασμού* μπορεί να αναφέρεται γενικότερα στην οργάνωση μιας διδασκαλίας, όσον αφορά στο περιεχόμενό της, στην επιλογή εποπτικών, τεχνολογικών και άλλων μέσων που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός από αυτά που είναι διαθέσιμα στην εκπαιδευτική μονάδα, στον τρόπο οργάνωσης του χώρου διδασκαλίας και ειδικότερα των θρανίων, των διάφορων εκθεμάτων που μπορεί να υπάρχουν στους τοίχους της σχολικής αίθουσας ή στην οργάνωση του διδακτικού χρόνου και στον τρόπο κατανομής του στις διάφορες δραστηριότητες στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας. Όλες οι παραπάνω πτυχές που αφορούν το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, διαμορφώνουν συγκεκριμένου τύπου *εγγράμματα ταυτότητας* καθώς εθίζουν τους μαθητές σε συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού, διδασκαλίας και μάθησης και τους εξοικειώνουν με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς ρόλους (Bezemer & Kress, 2015· Gee & Hayes, 2011· Granly & Maagerø, 2012· Jewitt, 2007).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η έννοια του *σχεδίου* αξιοποιείται ποικιλοτρόπως. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται καταμέτρηση των δραστηριοτήτων στις οποίες ζητείται από τους μαθητές ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων, προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν τα

παιδιά εξοικειώνονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος όχι μόνο μέσα από πρακτικές ανάγνωσης και νοηματικής προσέγγισης κειμένων αλλά και μέσα από πρακτικές δημιουργίας τέτοιων κειμένων. Επίσης, στην παρούσα έρευνα εξετάζεται και το εάν γίνεται ανάλυση του *σχεδίου* ενός κειμένου με την έννοια της κειμενικής του δομής και της αλληλεπίδρασης των σημειωτικών τρόπων για τη συγκρότηση του νοήματός του.

1.1.2.6. Λειτουργίες σημειωτικών τρόπων (*Metafunctions*)

Ο όρος *(μετα)λειτουργίες (metafunctions)*, ενώ αρχικά συνδέθηκε με τις ποικίλες λειτουργίες της γλώσσας στην καθημερινή ζωή, σταδιακά συνδέθηκε και με άλλους σημειωτικούς τρόπους αναπαράστασης και επικοινωνίας.

Πιο αναλυτικά, θεωρείται ότι κάθε φυσική γλώσσα έχει διαμορφωθεί με τρόπο ώστε να μπορεί να πραγματώνει τις *λειτουργίες* για αναπαράσταση και επικοινωνία που έχουν ανάγκη οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή. Ειδικότερα, κάθε χρήση της γλώσσας ταυτόχρονα αναπαριστά κάποια πτυχή της εμπειρίας, εκφράζει συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ των προσώπων και οργανώνει τη γλώσσα ώστε να διαμορφωθεί ένα συνεκτικό μήνυμα. Αυτές οι τρεις λειτουργίες αποτυπώνονται στα γραμματικά συστήματα κάθε γλώσσας και ονομάζονται *μεταλειτουργίες*, αφού εκτείνονται σε οποιοδήποτε πρότυπο γλωσσικής χρήσης (Halliday, 1994· Λύκου, 2000).

Πιο αναλυτικά, κάθε πρόταση, κείμενο ή εικόνα, επιτελεί τουλάχιστον τρεις *λειτουργίες* που αφορούν την εμπειρία του ομιλητή για τον κόσμο και τον εαυτό του, την κατασκευή των διαπροσωπικών του σχέσεων και την κειμενική οργάνωση της πληροφορίας. Οι *λειτουργίες* αυτές πραγματώνονται, όπως αναφέρθηκε, μέσω συγκεκριμένων επιλογών στο γραμματικό σύστημα της γλώσσας ή άλλων σημειωτικών τρόπων.

Η (ανα)παραστατική λειτουργία (*Ideational Metafunction*), αναφέρεται σε πτυχές της γραμματικής που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση της κοινωνικής και φυσικής πραγματικότητας καθώς και του εσωτερικού κόσμου της σκέψης, της φαντασίας και της συνείδησης του ατόμου. Επειδή η λειτουργία αυτή είναι στο επίπεδο της ιδέας ή της γνώμης που έχει ο άνθρωπος για την πραγματικότητα, ονομάζεται *αναπαραστατική λειτουργία*.

Η *διαπροσωπική λειτουργία* (*Interpersonal Metafunction*), αναφέρεται στους ρόλους που υιοθετούν τα άτομα στις σχέσεις τους με τους άλλους σε μια περίπτωση επικοινωνίας καθώς και στις στάσεις που διαμορφώνουν απέναντί τους. Κατά τη λειτουργία αυτή, «ο/η ομιλητής/-τρια παρεισφρεί στο καταστασιακό περιβάλλον εκφράζοντας τις δικές του/της συμπεριφορές και κρίσεις και προσπαθώντας να επηρεάσει τις συμπεριφορές και απόψεις των άλλων» (Λύκου, 2000). Τέλος, η *κειμενική λειτουργία* (*Textual Metafunction*) αφορά τον τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας σε γραπτό, προφορικό ή πολυτροπικό κείμενο και αφορά αυτό στο οποίο αναφέρεται το μήνυμα μιας πρότασης ή ενός εικονιστικού στοιχείου.

Στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας, οι *λειτουργίες* ή οι ποικίλες διαστάσεις του νοήματος (Cope & Kalantzis, 2009) θεωρείται ότι υλοποιούνται πολυτροπικά μέσω επιλογών που σχετίζονται με τους σημειωτικούς τρόπους και το *σχέδιο* (*design*) των πολυτροπικών κειμένων, με την έννοια της δομής αλλά και της διαδικασίας σχεδιασμού (Kress & Van Leeuwen, 1996).

Η Λειτουργική Γραμματική παρέχει ένα ενιαίο πλαίσιο κοινό για όλους τους σημειωτικούς τρόπους, που επιτρέπει την περιγραφή των λειτουργιών και των νοημάτων κάθε τρόπου. Οι Kress και van Leeuwen (2001) κάνουν λόγο για *κοινές σημειωτικές αρχές* που υλοποιούνται διαφορετικά σε κάθε σημειωτικό τρόπο. Ως παράδειγμα φέρνουν τη σημειωτική αρχή της *πλαίσιασης* (*framing*) η οποία στο γραπτό λόγο υλοποιείται με τα σημεία στίξης, ενώ στην εικόνα με τον οπτικό διαχωρισμό ή την ένωση των επιμέρους στοιχείων.

Ο τρόπος χρήσης των διάφορων σημειωτικών πηγών για τη δημιουργία νοήματος δε θεωρείται μια διαδικασία τυχαία ή αυθαίρετη αλλά μια σκόπιμη επιλογή που στηρίζεται στην αξιολόγηση εκ μέρους του ατόμου της καταλληλότητας των σημειωτικών πηγών να εκφράσουν τα ενδιαφέροντα και την οπτική του αλλά και να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων του σε συγκεκριμένα πάντα συμφραζόμενα. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή τη θεώρηση, κάθε σημείο αποτελεί την έκφραση του σκοπού και της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του δημιουργού που δρα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Kress, 2010).

Στόχος της ανάλυσης των *λειτουργιών* στο πλαίσιο του συστημικού λειτουργικού μοντέλου, δεν είναι μόνο η κατανόηση και η ερμηνεία του κειμένου αλλά και η κατανόηση του συγκεκριμένου του όπως αυτό αποτυπώνεται στις σημειωτικές επιλογές κάθε τρόπου. Η εστίαση της ανάλυσης στο συγκεκριμένο είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοπολιτισμικής αντίληψης που υιοθετείται στο πλαίσιο της Συστημικής- Λειτουργικής θεωρίας για τη δημιουργία νοήματος, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα και κατ' επέκταση και οι άλλοι σημειωτικοί τρόποι, συνδέονται στενά με το συγκεκριμένο στο οποίο χρησιμοποιούνται (Λύκου, 2000).

1.1.2.7. Σημειωτική μεταφορά/ Μετασχηματισμός (*semiotic metaphor ή Transduction*)

Η ικανότητα του ανθρώπου για πολυτροπική επικοινωνία οφείλεται, κατά τον Kress (2010), στη *συναίσθησία*, στη δυνατότητα, δηλαδή, του ανθρώπινου εγκεφάλου να μεταφέρει συνεχώς νοήματα από τον ένα *σημειωτικό τρόπο* στον άλλο. Αυτή η ικανότητα παρέχει, για παράδειγμα, στο άτομο τη δυνατότητα να περιγράψει με λέξεις ένα οπτικό ερέθισμα ή να απεικονίζει με σκίτσα τη γλωσσική αφήγηση μιας ιστορίας.

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μεταφορά νοήματος (*semiotic metaphor*) από ένα σημειωτικό τρόπο σε έναν άλλο, ή μετασχηματισμό ενός τρόπου (*Transduction*), συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη πολυτροπικών εμπειριών στη σχολική τάξη. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μετασχηματισμού/ μεταφοράς νοήματος, τα παιδιά ασκούνται στην επεξεργασία των πόρων και των δυνατοτήτων (*affordances*) των ποικίλων σημειωτικών τρόπων (Bezemer & Kress, 2008). Η ικανότητα μεταφοράς/ μετασχηματισμού του νοήματος, παραβλέπεται στο πλαίσιο μιας γλωσσικής θεωρίας σημείωσης και σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο η γραπτή μορφή της γλώσσας επιβάλλεται ως κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας. Αντίθετα, σε ένα πλαίσιο όπου αναγνωρίζονται ως ισότιμοι όλοι οι σημειωτικοί τρόποι ως τρόποι δημιουργίας νοήματος, αναπαράστασης, γνώσης και επικοινωνίας, αυξάνονται οι δυνατότητες για πρόσβαση του ανθρώπου σε νέες περιοχές της γνώσης. Αυτό που χρειάζεται, επομένως, για την κατανόηση του νοήματος στα σύγχρονα κείμενα είναι μια θεωρία που να μπορεί να περιγράψει τη δημιουργία του νοήματος σε κάθε τρόπο χωριστά αλλά και τις διαδικασίες συσχετισμού και σύνθεσης των διαφορετικών τρόπων σε ένα κείμενο.

Μια βασική έννοια που συνδέεται με τις σχέσεις των σημειωτικών τρόπων σε ένα κείμενο είναι η έννοια της *σημειωτικής μεταφοράς* (*semiotic metaphor* ή *Transduction*) η οποία αναφέρεται στη διαδικασία μεταφοράς νοήματος από έναν σημειωτικό τρόπο στον άλλο ή ενός κειμένου σε ένα διαφορετικό από το αρχικό μέσο. Επειδή κάθε *τρόπος* διαθέτει, όπως αναφέρθηκε, διαφορετικές υλικές ιδιότητες και συνδέεται με διαφορετικές κοινωνικές χρήσεις κατά τη διαδικασία μεταφοράς νοήματος από έναν σημειωτικό τόπο σε έναν άλλο μεταβάλλονται οι πηγές νοήματος. Έτσι, για παράδειγμα, εάν επιχειρηθεί η μεταφορά ενός λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο, τα νοήματα που εκφράζονταν μόνο μέσω της γλώσσας, θα πρέπει κατά τη μεταφορά να κατανεμηθούν μεταξύ και άλλων σημειωτικών

τρόπων (μουσική, κίνηση, εικόνα κλπ) με συνέπεια να σημειωθούν σημαντικές μεταβολές και στις σχέσεις μεταξύ των σημειωτικών τρόπων (Kress, 2010).

Η Ο' Halloran (1999) χρησιμοποιεί τον όρο *σημειωτική μεταφορά* για να μελετήσει τη *μετάφραση* της γλώσσας σε μαθηματικούς τύπους και τις διαφορετικές σημειωτικές επιλογές που συνδέονται με τον καθένα από αυτούς. Στόχος της είναι μέσα από τη μελέτη αυτή να παρουσιάσει ένα σύστημα ανάλυσης της μαθηματικής τυπολογίας. Επίσης, εξετάζεται η διαδικασία της ηλεκτρονικής ή κινηματογραφικής μεταφοράς παραμυθιών που απευθύνονται σε παιδιά με στόχο την εφαρμογή μιας κριτικής παιδαγωγικής (Unsworth, 2006a).

Επίσης, εξετάζονται οι αλλαγές στον πολυτροπικό σχεδιασμό του μαθησιακού υλικού και οι επιστημολογικές και παιδαγωγικές συνέπειες που έχουν οι αλλαγές αυτές στο περιεχόμενο ενός μαθήματος μέσα από την αξιοποίηση της έννοιας της *σημειωτικής μεταφοράς* (*transduction*) και της *μετάφρασης* (*translation*) (Bezemer & Kress, 2008· Pahl & Rowsell, 2015). Η *σημειωτική μεταφορά* αναφέρεται στη μεταφορά νοήματος από ένα σημειωτικό τρόπο σε έναν άλλο ή σε ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων και η *μετάφραση* αναφέρεται στην αναδημιουργία του νοήματος και στη διαφορετική οργάνωσή του στο πλαίσιο ενός σημειωτικού τρόπου.

Από την παρουσίαση των θεωρητικών εννοιών και εργαλείων που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα και την πολυτροπική ανάλυση προκύπτει ότι παρά την ποικιλία των θεωρητικών προσεγγίσεων στην πολυτροπική έρευνα και τις μεταξύ τους διαφορές, υπάρχει ένα σύνολο κοινών αρχών και παραδοχών σχετικά με την πολυτροπικότητα. Πιο συγκεκριμένα, βασική κοινή αρχή είναι ότι σε ένα πολυτροπικό κείμενο κάθε σημειωτικός τρόπος υλοποιεί διαφορετική επικοινωνιακή λειτουργία και το νόημα είναι αποτέλεσμα της επιλογής, του συνδυασμού και της αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών σημειωτικών τρόπων. Επίσης, το νόημα των *σημείων* διαμορφώνεται από τα εκάστοτε

συμφραζόμενα και επηρεάζεται από τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του δημιουργού των σημείων.

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω καταπιάνονται κυρίως με θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα, την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και την πολυτροπική ανάλυση. Όλες οι παραπάνω έννοιες αξιοποιούνται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως κατηγορίες ανάλυσης του ερευνητικού υλικού. Ειδικότερα, εξετάζονται και καταμετρώνται οι αναφορές που γίνονται στις έννοιες αυτές κατά τη γλωσσική διδασκαλία και ειδικότερα κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων. Επίσης, καταμετρώνται οι δραστηριότητες στις οποίες γίνεται αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους ή πόρους νοήματος ή στις οποίες ζητείται ο μετασχηματισμός σημειωτικού τρόπου κατά την επεξεργασία ενός πολυτροπικού κειμένου, με στόχο να διερευνηθεί εάν και σε ποίο βαθμό επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών/τριών με έννοιες και πρακτικές που συνδέονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος.

Στη συνέχεια, γίνεται επισκόπηση των ερευνών που συνδυάζουν την εξέταση της πολυτροπικότητας με την έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και του γραμματισμού, είτε εξετάζοντας γνωστά θέματα στο πεδίο αυτό μέσα από μια πολυτροπική οπτική, είτε εστιάζοντας σε νέα ζητήματα τα οποία προκύπτουν από την διδακτική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία των ποικίλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων.

1.2. Πολυτροπικότητα και νέες θεωρίες γραμματισμού: Η πολυτροπικότητα στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών

1.2.1. Το νέο περιεχόμενο του γραμματισμού

Οι ραγδαίες αλλαγές στις σύγχρονες πρακτικές αναπαράστασης, επικοινωνίας και γραμματισμού που έφερε η αυξανόμενη χρήση της πολυτροπικότητας και των νέων τεχνολογικών μέσων στην καθημερινή ζωή, έκαναν επιτακτική την ανάγκη για έναν επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου και της παιδαγωγικής του γραμματισμού και για τη δημιουργία νέων θεωριών γραμματισμού. Μία από αυτές τις θεωρίες είναι αυτή των Πολυγρ/αμματισμών (Multiliteracies), στο πλαίσιο της οποίας η πολυτροπικότητα αποτελεί βασική παράμετρο (Walsh, 2017).

Η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών εμφανίστηκε επίσημα το 1996 στο κείμενο - μανιφέστο της Ομάδας του Νέου Λονδίνου (The New London Group, 1996), μιας ομάδας επιστημόνων ειδικών στη διδασκαλία του γραμματισμού. Ειδικότερα, η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών διαμορφώθηκε ως προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου και των στόχων του γραμματισμού στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται από τις αλλαγές στη μορφή των κειμένων, στον τρόπο χρήσης της γλώσσας καθώς και στις πρακτικές της ανάγνωσης, της δημιουργίας νοήματος και της επικοινωνίας (Katsarou & Tsafos, 2010).

Η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών επιδιώκει τον επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού αλλά και ευρύτερα του κοινωνικού τοπίου με στόχο την παγκόσμια ισότητα και το σεβασμό στην πολιτισμική και γλωσσική διαφοροποίηση μεταξύ των ανθρώπων. Γι' αυτό, υιοθέτησε την προσέγγιση του γραμματισμού ως μιας ομάδας πρακτικών που συνδέονται με την πολιτισμική ποικιλία και με την πολυτροπικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες πρακτικές αναπαράστασης και επικοινωνίας (Jewitt, 2008a,b).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω ζυμώσεων, η έννοια του γραμματισμού διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει τις νέες επικοινωνιακές πρακτικές που διαμορφώνονται από τις σύγχρονες τεχνολογίες καθώς και την ποικιλία των δυνατοτήτων για την παραγωγή νοήματος σε τοπικά και παγκόσμια συμφραζόμενα. Η παραπάνω διεύρυνση του περιεχομένου του Γραμματισμού, οδήγησε στην έννοια των Πολυγραμματισμών στο πλαίσιο των οποίων η πολυτροπικότητα, αποτελεί βασική παράμετρο.

Πιο αναλυτικά, η κατανόηση, στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών, συνίσταται στην εξέταση των λειτουργιών του νοήματος (Αναπαραστατική, Διαπροσωπική, Κειμενική, Περικειμενική, Ιδεολογική) και στη χρήση μιας *μεταγλώσσας* για την περιγραφή του σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους. Ειδικότερα, περιγράφεται το νόημα όπως διαμορφώνεται στο γλωσσικό (Linguistic Design), στο οπτικό (Visual Design), στο ακουστικό (Audio Design), στο κινητικό (Gestural Design), στο χωροθετικό (Spatial Design) και στο πολυτροπικό σχέδιο νοήματος (Multimodal Design). Το τελευταίο αναπαριστά τα πρότυπα σύνδεσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των σημειωτικών τρόπων που συνδιαμορφώνουν το νόημα. Η Λειτουργική Γραμματική παρέχει ένα ενιαίο πλαίσιο, κοινό για όλους τους σημειωτικούς τρόπους, που επιτρέπει την περιγραφή των συμβάσεων νοήματος σε καθέναν από αυτούς αλλά και στο κείμενο συνολικά (Cope & Kalantzis, 2000).

Επιχειρείται, ακόμη, ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων πολυτροπικού γραμματισμού με τις οποίες πρέπει να είναι εξοικειωμένοι οι σύγχρονοι μαθητές/τριες (Jewitt, 2003· Wyatt –Smith & Kimber, 2009), ώστε να μπορούν όχι μόνο να κατανοούν και να σχεδιάζουν κείμενα πολυτροπικά αλλά και να τα προσεγγίζουν κριτικά (Chan & Choo, 2009). Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην παιδαγωγική της αξιολόγησης, στους τρόπους, δηλαδή, διαμόρφωσης των κριτηρίων αξιολόγησης της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος στα σχολικά συμφραζόμενα (Adsanatham, 2012) και στο ρόλο που παίζουν οι νέες τεχνολογίες στον τρόπο διδασκαλίας,

μάθησης και αξιολόγησης των μαθητών/τριών στο γλωσσικό μάθημα (Cumming, Kimber & Wyatt-Smith, 2012).

Κάποιες από τις νέες πρακτικές γραμματισμού με τις οποίες πρέπει να εξοικειώνονται οι σύγχρονοι μαθητές είναι η **ανάγνωση και η κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων**, έντυπων ή ηλεκτρονικών. Η συστηματική καλλιέργεια αυτής της πρακτικής στα σχολικά συμφραζόμενα, συνδέεται με αλλαγές στο περιεχόμενο του γραμματισμού, στη συγκρότηση της γνώσης, στον τρόπο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης (Coiro, 2003· Jocius, 2013· Lourenço & Ramos, 2012· Walsh, 2009· Youngs, 2012).

Η ανάγνωση κειμένων στο διαδίκτυο προσφέρει ευκαιρίες για συνεργασία και για διανομή πληροφοριών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, χωρών ή γλωσσών μέσα από τις οποίες συντελείται η μάθηση (Kiili, Laurinen, Marttunen & Leu, 2012· Walsh, 2009). Ειδικότερα όσον αφορά τα υπερκείμενα, έχει διαπιστωθεί ότι τα σχεδιαστικά τους χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες για να πλοηγηθούν σε αυτά, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση μέσω υπερκειμένου (Patterson, 2000· Shapiro & Niederhauser, 2004).

Μια ακόμη πρακτική γραμματισμού που συνδέεται με τα πολυτροπικά κείμενα είναι η πρακτική του **σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων**. Ο σχεδιασμός ενός κειμένου αποτελεί μια πολυτροπική διαδικασία στις τεχνικές της οποίας πρέπει να μνηθούν οι μαθητές/τριες με συστηματικό τρόπο (Bowen & Whithaus, 2013· Lutkewitte, 2013). Συνυφασμένη με την έννοια του πολυτροπικού σχεδιασμού είναι η έννοια του *σχεδίου* η οποία δεν αναφέρεται στην ικανότητα για ορθή χρήση των σημειωτικών συμβάσεων, αλλά συνδέεται με μια ενεργητική, δημιουργική και μεταμορφωτική χρήση των σημειωτικών πόρων με βάση τους στόχους και τα ρητορικά ενδιαφέροντα των σχεδιαστών (Miller & McVee, 2013).

Ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων προσεγγίζεται ως μέσο συγκρότησης της γνώσης και ως μέσο μάθησης στο πλαίσιο διάφορων σχολικών γνωστικών αντικειμένων (Miller &

McVee, 2013). Πιο αναλυτικά, η χρήση νέων τεχνολογιών για το σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων, όπως μουσικά ή ψηφιακά βίντεο, αποτελεί ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας των μαθητών/τριών (Bowen & Whithaus, 2013) και ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης στο μάθημα της φυσικής, της ιστορίας, της αγγλικής γλώσσας και λογοτεχνίας και των Μέσων, μέσω της διδακτικής αξιοποίησης των εξωσχολικών βιωμάτων και των καθημερινών πρακτικών των παιδιών (Godhe, 2013a,b· Miller & McVee, 2013). Σε άλλη περίπτωση, η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων, όπως είναι το PowerPoint, και η παραγωγή ψηφιακών video για την αναδιήγηση αποσπασμάτων ενός έργου, αξιοποιούνται ως μέσα εμπλοκής τους με ένα λογοτεχνικό έργο (Jocius, 2013).

Μολονότι επισημαίνεται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του γραμματισμού ώστε να συμπεριλάβει γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος, διαπιστώνεται παράλληλα ένα έλλειμμα γνώσεων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους ένταξης και αξιολόγησης της πολυτροπικής σύνθεσης στη διδασκαλία τους (Miller & McVee, 2013). Επίσης, διαπιστώνεται η έλλειψη ενός συστήματος αξιολόγησης αυτών των γνώσεων και πρακτικών. Έτσι, κάποιοι ερευνητές προτείνουν κάποια **κριτήρια ή κάποιες γενικές αρχές αξιολόγησης** που να μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολικά συμφραζόμενα για την αξιολόγηση των πολυτροπικών πρακτικών γραμματισμού των μαθητών/τριών.

Ένα πλαίσιο αξιολόγησης μπορεί να στοχεύει στον προσδιορισμό των πρακτικών γραμματισμού που συνδέονται με την επεξεργασία και το σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων ή με τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος σε πολυτροπικά περιβάλλοντα (Chan & Choo, 2009· Yi, King & Safriani, 2017· Wyatt –Smith & Kimber, 2009). Επίσης, προτείνονται συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας και παιδαγωγικά πλαίσια για την υποστήριξη των μαθητών/τριών κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων (Serafini, 2010, 2012a,

2012b). Κάποιες από αυτές τις προτάσεις προσανατολίζονται στον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης τα οποία εφαρμόζονται σε ένα τελικό προϊόν, όπως είναι για παράδειγμα ένα πολυτροπικό κείμενο που δημιουργούν οι μαθητές/τριες. Τα κριτήρια αυτά προκύπτουν συνήθως από την παρατήρηση και προσπάθεια χαρτογράφησης των πρακτικών και των διαδικασιών δημιουργίας νοήματος που ακολουθούνται από τους μαθητές/τριες στην πράξη.

Όσον αφορά τα ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα, οι πρακτικές στις οποίες επιδιώκεται να ασκηθούν και να αξιολογηθούν οι μαθητές προσδιορίζονται, σε αρκετές περιπτώσεις, με ακρίβεια. Στις πρακτικές αυτές περιλαμβάνεται η ικανότητα επιλογής και χρήσης των κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων για τη δημιουργία ενός ψηφιακού πολυτροπικού κειμένου (e-proficiency), η ικανότητα δημιουργίας ενός συνεκτικού κειμένου, η ικανότητα δημιουργίας ενός νέου νοήματος ενταγμένου σε επικοινωνιακά συμφραζόμενα καθώς και η ικανότητα συνδυασμού των σημειωτικών τρόπων για το σχεδιασμό ενός κειμένου (Wyatt – Smith & Kimber, 2009).

Ένα από τα πιο γνωστά διδακτικά μοντέλα που σχετίζονται με πολυτροπικά κείμενα είναι αυτό του Serafini (Serafini, 2010, 2012a, 2012b) ο οποίος εφάρμοσε το *μοντέλο των τεσσάρων αναγνωστικών πρακτικών* των Freebody & Luke (2003) στην ανάγνωση των πολυτροπικών κειμένων προβαίνοντας σε κάποιες τροποποιήσεις. Οι πρακτικές ανάγνωσης των Freebody & Luke και οι αντίστοιχοι ρόλοι του αναγνώστη (code breaker or text decoder, text participant, text user, text analyst) αφορούν κυρίως έντυπα μονοτροπικά κείμενα, μολονότι δεν αποκλείονται και ψηφιακά ή οπτικά κείμενα. Από την προσαρμογή του πλαισίου αυτού στην ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων (Freebody & Luke, 2003· Luke & Freebody, 1999· Serafini, 2010, 2012a, 2012b), προκύπτουν τέσσερις πρακτικές του αναγνώστη: (1) πλοηγητής (navigator), (2) ερμηνευτής (interpreter), (3) σχεδιαστής (designer) και (4) κριτής (interrogator).

Πιο αναλυτικά, ο ρόλος του *αναγνώστη ως πλοηγητή (Reader as navigator)*, αναφέρεται στα νοήματα που κατασκευάζουν οι αναγνώστες με βάση το σκοπό της ανάγνωσης κατά την περιήγησή τους σε μια ιστοσελίδα, για παράδειγμα. Η πλοήγηση απαιτεί όχι μόνο γνώση των συμβάσεων των διάφορων σημειωτικών τρόπων, αλλά και κατανόηση του σχεδίου ενός κειμένου. Ο ρόλος του *αναγνώστη ως ερμηνευτή (Reader as interpreter)*, βασίζεται σε μια προσέγγιση της ερμηνείας ως διαδικασίας κατασκευής νοήματος από τα κείμενα. Ο αναγνώστης κατανοεί και ερμηνεύει το κείμενο λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία του κειμένου, τις γνώσεις και τις κοινωνικές-πολιτισμικές εμπειρίες του, τα συμφραζόμενα στα οποία γίνεται η ανάγνωση και τις προθέσεις του συγγραφέα.

Ο ρόλος του *αναγνώστη ως σχεδιαστή (Reader as designer)* αναφέρεται στο σχεδιασμό του «μονοπατιού ανάγνωσης» ενός κειμένου και κατ' επέκταση του ίδιου του κειμένου από τον αναγνώστη. Το προς ερμηνεία κείμενο «σχεδιάζεται» ουσιαστικά κατά την ανάγνωσή του από τον ίδιο τον αναγνώστη. Αναλυτικότερα, ενώ στη διαδικασία της *πλοήγησης* απαιτείται από τον αναγνώστη να πλοηγηθεί στα στοιχεία του *σχεδίου* του κειμένου όπως αυτά παρουσιάζονται από το δημιουργό, η διαδικασία του *σχεδιασμού* απαιτεί από τον αναγνώστη να κατασκευάσει το δικό του «μονοπάτι ανάγνωσης», με βάση τα δικά του ενδιαφέροντα και τους στόχους που έχει κατά την ανάγνωση. Ο ρόλος του *αναγνώστη ως κριτή (Reader as interrogator)*, αναφέρεται στην κριτική- ιδεολογική ανάλυση των κειμένων η οποία λαμβάνει υπόψη και τα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά συμφραζόμενα στα οποία γίνεται η ανάγνωση.

Άλλο ένα θέμα σχετικό με την αξιολόγηση είναι η παιδαγωγική της αξιολόγησης, η οποία αφορά τους τρόπους διδασκαλίας των κριτηρίων αξιολόγησης των πολυτροπικών κειμένων. Ειδικότερα, η συνεργατική κατασκευή κριτηρίων αξιολόγησης ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές/τριες, προτείνεται από κάποιους ως ένας τρόπος σύνδεσης της αξιολόγησης με τη διαδικασία ψηφιακής πολυτροπικής σύνθεσης που συμβάλλει στην

καλύτερη κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων και της ρητορικής των νέων μέσω από τους μαθητές/τριες (Adsanatham, 2012).

1.2.2. Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Οι κοινωνικές και σημειωτικές μεταβολές, κατέστησαν αναγκαία την αλλαγή όχι μόνο στο περιεχόμενο του γραμματισμού αλλά και στην παιδαγωγική του (The New London Group, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών αποτελεί συνδυασμό τεσσάρων στοιχείων που προέρχονται από διάφορες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν φάσεις διδασκαλίας που ακολουθούνται γραμμικά, αλλά βασικά συστατικά κάθε διδασκαλίας (Cope & Kalantzis, 2000).

Πιο αναλυτικά, στο επίκεντρο της **παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών** είναι οι πρακτικές γραμματισμού, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των μαθητών/τριών οι οποίες αποτελούν το σημείο εκκίνησης για την περαιτέρω διεύρυνση των πρακτικών γραμματισμού με απώτερο στόχο να καταστούν τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί, ενεργοί μέτοχοι στην κοινωνική αλλαγή (Jewitt, 2008b).

Η Τοποθετημένη/Πλαισιοθετημένη Πρακτική (Situated Practice), περιλαμβάνει τη διερεύνηση και διδακτική αξιοποίηση αυτών των εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών/τριών από την καθημερινή τους ζωή, των γνώσεων και των κοινωνικών τους πρακτικών, τα οποία αξιοποιούνται ως πηγές/πόροι μάθησης και ως βάση για την οικοδόμηση της νέας γνώσης. Ωστόσο, είναι αναγκαίο η διδασκαλία να μην περιορίζεται στους πόρους που ήδη διαθέτουν οι μαθητές/τριες, αλλά να διευρύνει το φάσμα των κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών και πρακτικών με τις οποίες έρχονται σε επαφή μέσα

από τη διδασκαλία μιας ευρείας γκάμας κειμένων και τη χρήση ποικίλων μέσων και τρόπων διδασκαλίας και μάθησης.

Με την Ανοιχτή Διδασκαλία (Overt Instruction) γίνεται συστηματική και αναλυτική προσέγγιση του νοήματος των κειμένων και των τρόπων συγκρότησής του. Η παραπάνω διαδικασία, απαιτεί τη σύσταση και χρήση μιας σαφούς γλώσσας (*μεταγλώσσας*) για να περιγραφεί το νόημα ως *σχεδιασμός* που αφορά όλους τους σημειωτικούς τρόπους ενός κειμένου χωριστά και συνδυαστικά.

Η Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing) αποτελεί μια διαδικασία κριτικής ανάλυσης των κειμένων. Στην Κριτική Πλαισίωση οι επιλογές που κάνει ο δημιουργός κατά το σχεδιασμό ενός κειμένου συσχετίζονται με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και αντιλήψεις του, τους στόχους και τα συμφέροντά του και γενικά με την οπτική γωνία που υιοθετεί. Επίσης η Κριτική Πλαισίωση μπορεί να περιλαμβάνει τη διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών που θα μπορούσαν να εκφράζονται στο κείμενο, με στόχο οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν την υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει μια αναπαράσταση αλλά και τα συμφέροντα και τις σχέσεις εξουσίας με βάση τα οποία διαμορφώνεται ένα κείμενο.

Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών δεν περιορίζεται στην ανάλυση του νοήματος και του σχεδίου ενός κειμένου, αλλά περιλαμβάνει και τη δημιουργία νοήματος σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα μέσω της Μετασχηματισμένης Πρακτικής (Transformed Practice). Η πρακτική αυτή, αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία που ασκεί τους μαθητές/τριες στην αξιοποίηση των γνώσεων που κατέκτησαν σχετικά με τη δημιουργία νοήματος, με στόχο το σχεδιασμό δικών τους κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000· The New London Group, 2000). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν βαθύτερα ότι η δημιουργία νοήματος αποτελεί μια διαδικασία *σχεδιασμού* η οποία περιλαμβάνει την επιλογή, το συνδυασμό και τελικά τη μεταμόρφωση των πηγών νοήματος,

με βάση τους στόχους που επιδιώκουν, τις αξίες και τις αντιλήψεις τους, την οπτική γωνία που υιοθετούν καθώς και τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Έτσι, κάθε αναπαράσταση είναι μοναδική και δεν εξαντλείται στην απλή αναπαραγωγή των πηγών νοήματος (Cope & Kalantzis, 2000). Η διδακτική αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών/τριών και η συστηματική αξιοποίηση μιας γραμματικής *μεταγλώσσας* σχετικής με διαθέσιμα *σχέδια νοήματος*, γίνονται με στόχο όχι την ορθή ή αποτελεσματική αναπαραγωγή των διαθέσιμων *σχεδίων νοήματος*, αλλά με σκοπό την κριτική τους ανάλυση και το μετασχηματισμό τους στα διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα της σύγχρονης εποχής.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο των Πολυγραμματισμών αποτελεί ουσιαστικά ένα συνδυασμό πρακτικών από πολύ διαφορετικές μεταξύ τους παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συμπληρώνουν η μία την άλλη. Έτσι, για παράδειγμα η Κριτική Πλαισίωση όταν συνδυάζεται με τις άλλες πρακτικές γίνεται περισσότερο εφαρμόσιμη. Επίσης, η Τοποθετημένη/Πλαισιοθετημένη Πρακτική στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών, όταν συνδυαστεί με την Ανοιχτή διδασκαλία που αποκαλύπτει τον τρόπο δημιουργίας νοήματος σε ποικίλα συμφραζόμενα, γίνεται περισσότερο συστηματική και επιτρέπει τη διεύρυνση της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών/τριών. Από την άλλη, η Ανοιχτή διδασκαλία όταν συνδυάζεται με την Τοποθετημένη/Πλαισιοθετημένη Πρακτική απεκδύεται τον έντονα δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να αποκτούν πιο ενεργητικό ρόλο στη διδασκαλία.

Η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την έρευνα που σχετίζεται με το γραμματισμό και την εκπαίδευση. Σε αρκετές χώρες επιχειρείται η ένταξη κάποιων στοιχείων από τους Πολυγραμματισμούς στα Προγράμματα σπουδών και στη διδασκαλία πολλών μαθημάτων. Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνονται και εφαρμόζονται οι Πολυγραμματισμοί σε κάθε περίπτωση. Οι διαφορές

αυτές μπορεί να συνδέονται με ποκίλους παράγοντες, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας ή τα κυρίαρχα μοντέλα γραμματισμού που διαμορφώνουν τη διδασκαλία κάποιου διδακτικού αντικειμένου. Έτσι, τα στοιχεία από τους Πολυγγραμματισμούς που εντάσσονται σε κάποιο μάθημα μπορεί να αλλάζουν ουσιαστικά τον τρόπο διδασκαλίας του ή να λειτουργούν σε ένα παραδοσιακό διδακτικό πλαίσιο, χωρίς να προκαλούν ουσιαστική αλλαγή στη διδασκαλία του.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους προσλαμβάνεται η θεωρία των Πολυγγραμματισμών στην έρευνα που αφορά την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στην εκπαίδευση.

1.3. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά συμφραζόμενα

Η πολυτροπικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια θεωρία, ως μια οπτική, ως ένα πεδίο έρευνας ή ως μια ομάδα μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη ποικίλων στόχων (Baldry & Thibault, 2005· Jewitt, 2009). Ουσιαστικά, η πολυτροπικότητα αποτελεί ένα ευρύ πεδίο στο οποίο βρίσκουν εφαρμογή διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις (Jewitt, 2008a, 2009· Jewitt & Kress, 2003), όπως ψυχολογικές θεωρίες, στις οποίες εξετάζεται ο τρόπος αντίληψης των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων από τους ανθρώπους ή η επίδραση των διάφορων τρόπων στη μνήμη καθώς και κοινωνικές και ανθρωπολογικές θεωρίες που εξετάζουν τον τρόπο χρήσης των συμβάσεων νοήματος των σημειωτικών τρόπων από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Επίσης, η πολυτροπικότητα αξιοποιείται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών θεωριών που σχετίζονται με το γραμματισμό και τη

διδασκαλία του, όπως είναι οι σπουδές στο Νέο Γραμματισμό (New Literacy Studies) και οι Πολυγραμματισμοί (Multiliteracies).

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί στην έρευνα που αφορά την πολυτροπικότητα, τα πολυτροπικά κείμενα και τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης και προσέγγισής τους σε εκπαιδευτικά και ειδικότερα στα σχολικά συμφραζόμενα της διδασκαλίας των διάφορων σχολικών μαθημάτων. Οι τάσεις που αναδεικνύονται μέσα από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, αξιοποιούνται στο ερευνητικό μέρος της διατριβής για την ανίχνευση αντίστοιχων τάσεων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο. Ειδικότερα, οι τρόποι αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων που αναδεικνύονται μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αξιοποιούνται στην παρούσα έρευνα ως βασικές κατηγορίες ανάλυσης του ερευνητικού υλικού, προκειμένου να διερευνηθεί το βασικό ερευνητικό ερώτημα της διατριβής που αφορά τους τρόπους αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, το οπτικό και πολυτροπικό υλικό των σχολικών βιβλίων, είχε αρχικά διακοσμητικό ρόλο και δεν αξιοποιούνταν διδακτικά (Birdsell, 2017). Σταδιακά, το υλικό αυτό αξιοποιήθηκε διδακτικά καθώς συνδέθηκε με συγκεκριμένους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Για παράδειγμα, εικόνες και πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται ως μέσα που ενθαρρύνουν και βοηθούν τους μαθητές να μαντέψουν το περιεχόμενο ενός κειμένου ή ως κίνητρο για παραγωγή λόγου (Donaghy & Xerri, 2017· Ryu, & Boggs, 2016). Σε άλλες περιπτώσεις, τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται για τη διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα (Kyle, Kujala, Richardson, Lyytinen, & Goswami, 2013· Παπαδοπούλου, 2005· Papadopoulou, 2001· Peterson & McClay, 2012· Voogt & McKenney, 2007) ή αξιοποιούνται

στο πλαίσιο επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στις οποίες οι μαθητές ενθαρρύνονται να ερμηνεύσουν ή να σχεδιάσουν πολυτροπικά κείμενα (Donaghy & Xerri, 2017).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι διάφορες κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή έρευνα σχετικά με τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων.

1.3.1. Τα πολυτροπικά κείμενα και η πολυτροπικότητα ως μέσα συγκρότησης της γνώσης, διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας και άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων.

Η χρήση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να έχει ως στόχο την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της γλώσσας και τη μαθησιακή υποστήριξη μαθητών που παρουσιάζουν ελλείψεις σε λεξιλογικό ή άλλο επίπεδο (Donaghy & Xerri, 2017). Πιο συγκεκριμένα, τα πολυτροπικά κείμενα και οι εικόνες που εντάσσονται στο γλωσσικό μάθημα προσεγγίζονται συχνά ως μέσα που λειτουργούν υποστηρικτικά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, καθώς συνδέονται συνήθως με τα βιώματα των μαθητών και τους βοηθούν να κατανοήσουν το γλωσσικό περιεχόμενο ενός κειμένου, να κατακτήσουν γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες μέσα από ενεργητικούς τρόπους μάθησης (Donaghy & Xerri, 2017· Handayani, 2018· Ryu, & Boggs, 2016).

Μέσα από πολυτροπικές δραστηριότητες, όπως είναι η δημιουργία βίντεο για την εκμάθηση του λεξιλογίου, η δημιουργία εικονογραφημένου βιβλίου με το οποίο τα παιδιά αναδημιουργούν μια ιστορία χρησιμοποιώντας γραπτό λόγο και εικόνες, η δημιουργία πινάκων και γραφημάτων μέσω των οποίων παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία ενός

κειμένου, ή η δραματοποίηση ενός θεατρικού έργου (Dutton & Rushton, 2018), διευκολύνεται η εκμάθηση της γλώσσας και η κατανόηση κειμένων με τρόπο δημιουργικό και ενεργητικό (Ryu, & Boggs, 2016).

Σε έρευνα που αφορά τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους με πολυτροπικά κείμενα κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, τονίζεται ότι τα πολυτροπικά κείμενα αποτελούν ένα ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές διδακτικό υλικό που συμβάλλει στη βελτίωση των γλωσσικών, επικοινωνιακών και κριτικών τους δεξιοτήτων, καθώς σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή και τα ενδιαφέροντά τους και λειτουργούν στην τάξη ως κίνητρα για ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών σχετικά με τις θέσεις ενός κειμένου και με τις σημειωτικές επιλογές που σχετίζονται με τις πρακτικές που αναπαριστώνται σε ένα κείμενο (García, García, & Hernández, 2011).

Η ενσωμάτωση της πολυτροπικής επικοινωνίας στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας συνεπάγεται, ουσιαστικά, την αξιοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης που ενθαρρύνουν μαθητές με χαμηλό γλωσσικό επίπεδο να προσεγγίσουν ένα κείμενο χρησιμοποιώντας μη γλωσσικούς τρόπους. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή στρατηγικών ανάγνωσης στις οποίες αξιοποιούνται οι πόροι νοήματος όλων των σημειωτικών τρόπων ενός πολυτροπικού κειμένου, βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης του κειμένου αυτού από τους μαθητές και βοηθά τα παιδιά που έχουν χαμηλό γλωσσικό επίπεδο να κατανοήσουν το γλωσσικό μέρος του κειμένου και γενικότερα να μάθουν μια γλώσσα (Manoli & Papadopoulou, 2013). Για παράδειγμα, η χρήση πινάκων, γραφικών και εικόνων για την εξήγηση βασικών εννοιών ή πτυχών του νοήματος ενός κειμένου, η δημιουργία μιας ιστορίας μέσω εικόνων ή φωτογραφιών, ή η συγγραφή της περίληψης μιας ταινίας, αποτελούν δραστηριότητες στις οποίες τα πολυτροπικά κείμενα και η πολυτροπικότητα γενικότερα, λειτουργούν υποστηρικτικά στην εκμάθηση της γλώσσας.

Οι διδακτικές προτάσεις που αφορούν την αξιοποίηση εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία, αφορούν και το οπτικό υλικό που μπορούν να αντλήσουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία από το δίδικτυο μέσω της χρήσης εφαρμογών όπως το Instagram και το Pinterest. Ειδικότερα, μέσα από το σχεδιασμό δραστηριοτήτων όπως είναι η δημιουργία λεζάντας για μια φωτογραφία, η αφήγηση μιας ιστορίας με χρήση συγκεκριμένου ρηματικού χρόνου με αφορμή μια εικόνα, ή η αξιοποίηση μιας εικόνας ως αφορμής για συζήτηση σχετικά με κάποιο θέμα, επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα η βαθύτερη κατανόηση ενός κειμένου και παρέχονται κίνητρα στους μαθητές για την εκμάθηση της γλώσσας (Donaghy & Xerri, 2017)

Επίσης, η αξιοποίηση βίντεο και γενικότερα ψηφιακών μέσων, παρέχει κίνητρα στα παιδιά για την εκμάθηση της γλώσσας και ενθαρρύνει την εξοικείωσή τους με τις νέες πολυτροπικές πρακτικές γραφής και γραμματισμού που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (Abdi, 2013· Alexander & Rhodes, 2014· Jiang, 2018). Γενικότερα, οι τεχνολογίες Web 2.0, όπως είναι τα blogs, τα wikis, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης καθώς και τα εικονικά περιβάλλοντα, μπορούν να λειτουργήσουν ως αυθεντικά περιβάλλοντα εκμάθησης της γλώσσας (Mc Dermott, 2013· Wang και Vásquez, 2012) που ενθαρρύνουν την άσκηση των μαθητών σε πρακτικές που συνδέονται τόσο με τη γλώσσα (Zheng, Yim & Warschauer, 2018) όσο και με τους Πολυγραμματισμούς (Yeh, 2018), μέσα από ενεργητικές και συμμετοχικές μορφές μάθησης (Godhe, 2013a,b· Nouri, 2018).

Για παράδειγμα, η προβολή και η παρακολούθηση μιας ταινίας (Xerri, 2018) ή η δημιουργία ενός βίντεο στην τάξη, μπορεί να παράσχει ερεθίσματα για συζήτηση και να ενθαρρύνει τη δημιουργική και ενεργητική μάθηση της γλώσσας. Ακόμη, το βίντεο αξιοποιείται σε πολλές περιπτώσεις ως μέσο άσκησης των μαθητών στην κατανόηση κειμένων και ως κίνητρο συμμετοχής τους σε γλωσσικές δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτό (Donaghy & Xerri, 2017· Ryu, & Boggs, 2016).

Συμπερασματικά, στη βιβλιογραφία απαντώνται δύο εκδοχές της διδακτικής αξιοποίησης της πολυτροπικότητας. Η μία αφορά τη χρήση μη γλωσσικών τρόπων ως υποστηρικτικών μέσων (scaffolds) για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και η άλλη εκδοχή προσεγγίζει τους ποικίλους σημειωτικούς τρόπους ως βασικούς για την εμπλοκή των μαθητών στις πρακτικές γραμματισμού κάθε μαθήματος. Τονίζεται η ανάγκη υιοθέτησης της δεύτερης εκδοχής στη διδασκαλία της γλώσσας η οποία επιτρέπει στους μαθητές να αξιοποιούν όλες τις διαθέσιμες πηγές νοήματος κατά την εμπλοκή τους σε πρακτικές γραμματισμού (Grapin, 2018).

Έτσι, η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να εξυπηρετεί την αποτελεσματικότερη εκμάθηση μιας γλώσσας και παράλληλα την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού (Manoli & Papadopoulou, 2013). Τα κόμιξ, λόγω χάρη, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη γλωσσική διδασκαλία, ως μέσα που διευκολύνουν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, της δημιουργικότητας αλλά και του οπτικού γραμματισμού των μαθητών, καθώς παρέχουν στα παιδιά κίνητρα για ανάγνωση κειμένων και για τη μελέτη της χρήσης της γλώσσας μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα (Donaghy & Xerri, 2017).

Η επιδίωξη του οπτικού γραμματισμού μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη και γλωσσικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία (Donaghy & Xerri, 2017). Ένα πολυτροπικό κείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ακόμη, για την ανάδειξη βασικών εννοιών ενός γλωσσικού κειμένου και έτσι να συμβάλει στην κατανόησή του στο πλαίσιο μιας πολυτροπικής προσέγγισης στην ανάγνωση. Η μελέτη της γλώσσας μέσα από πολυτροπικά κείμενα συνδέεται, γενικότερα, με την επικοινωνιακή προσέγγιση στο πλαίσιο της οποίας γίνεται μελέτη της χρήσης της γλώσσας σε αυθεντικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, σε πολλά βιβλία οι εικόνες δεν είναι αυθεντικές

αλλά κατασκευασμένες για διδακτικούς σκοπούς και έτσι δεν αντανακλούν τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικά συμφραζόμενα (Donaghy & Xerri, 2017).

Όσον αφορά την πρακτική σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων, αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενίσχυση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών σε μια σχολική τάξη της οποίας οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές πολιτιστικές κοινότητες και έχουν διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Pacheco, Smith & Carr, 2017). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από πρακτικές πολυτροπικού σχεδιασμού με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών, μπορεί να αναγνωρισθεί και να ενδυναμωθεί η γνώση των μαθητών για τις γλωσσικές πρακτικές της πολιτιστικής κοινότητας στην οποία ανήκουν οι ίδιοι αλλά και οι συμμαθητές τους, καθώς η πολυτροπική δημιουργία νοήματος αποτελεί ένα μέσο έκφρασης της ταυτότητας των μαθητών και των εμπειριών τους κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας. Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι η πολυτροπική σύνθεση είναι αποτελεσματικότερη μέθοδος διδασκαλίας και εκμάθησης μιας γλώσσας σε σχέση με τη διάλεξη (Wang, 2018).

Επίσης, η κατασκευή επιχειρηματολογικών κειμένων με ψηφιακά μέσα εξοικειώνει τους μαθητές τόσο με παραδοσιακές πρακτικές που σχετίζονται με την κατασκευή γραπτών επιχειρημάτων όσο και με σύγχρονες πρακτικές που σχετίζονται με την εξοικείωση των μαθητών με ψηφιακές φόρμες και ψηφιακά κειμενικά είδη (Howell, Butler & Reinking, 2017).

Άλλο ένα μέσο τεχνολογίας το οποίο ενθαρρύνει την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία και στη μάθηση γενικότερα είναι τα κινητά τηλέφωνα. Ειδικότερα, τα κινητά τηλέφωνα αξιοποιούνται στο μάθημα της φυσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Νορβηγίας για τη φωτογράφιση φυτών στη φύση και για τη δημιουργία ψηφιακών εργασιών στην τάξη. Αυτό ενθαρρύνει τους μαθητές που δεν είναι τόσο καλοί στη φυσική να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, καθώς βρίσκουν πιο ενδιαφέρον το μάθημα και χρησιμοποιούν πολυτροπικά εργαλεία που σχετίζονται με την καθημερινή τους εμπειρία

(Nordby, Knain & Jonsdottir, 2017). Επίσης, η πρακτική αυτή φέρνει τη μελέτη της φυσικής σε αυθεντικό περιβάλλον ενώ στην παραδοσιακή διδασκαλία οι έννοιες της φυσικής διδάσκονται αποπλαισιωμένα από τον εκπαιδευτικό.

Κάποιες έρευνες εστιάζουν στη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στις πρακτικές μάθησης και γραμματισμού που χρησιμοποιούν οι νέοι έξω από το σχολείο και σε αυτές που πριμοδοτούνται στο σχολείο (Gee & Hayes, 2011· Luke, 2004· Nixon, Atkinson & Beavis, 2005· Unsworth & Chan, 2009). Επίσης, εξετάζεται πώς η πολυτροπικότητα και τα νέα ψηφιακά μέσα μεταμορφώνουν τους τρόπους μάθησης εκτός σχολείου και μπορούν να αποτελέσουν εναλλακτικές πηγές μάθησης και ένα παράδειγμα για αλλαγή στο παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας (Gee, 2004· Gee & Hayes, 2011· Lankshear & Knobel, 2006). Διατυπώνεται, ωστόσο, και η άποψη ότι η αντίληψη που αναπαράγεται περί διχοτόμησης μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού, είναι απλουστευτική και στηρίζεται σε μια αυτόνομη αντίληψη για τους ψηφιακούς γραμματισμούς (Bulfin & Koutsogiannis, 2012).

Σε πολλές έρευνες, τα πολυτροπικά κείμενα προσεγγίζονται ως μέσα συγκρότησης της γνώσης και αναπαράστασης επιστημονικών εννοιών σχετικών με τα διαφορετικά σχολικά γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η φυσική (Buchholz & Pyles, 2018· Hand, McDermott & Prain, 2015· Jewitt, Kress, Ogborn & Tsatsarelis, 2001· Royce, 2002· Varelas & Pappas, 2013), η βιολογία και η χημεία (Eilam & Gilbert, 2014), τα Μαθηματικά (Joutsenlahti & Kulju, 2017· O' Halloran, 2000, 2005), η ιστορία (Derewianka & Coffin, 2008· Unsworth, 2011) και η λογοτεχνία (Gibbons, 2012· Youngs, 2012).

Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων ως μέσων συγκρότησης της γνώσης, διδασκαλίας και μάθησης εξετάζονται και από την Jewitt (2005). Πιο συγκεκριμένα, η Jewitt (2005) αναλύοντας τις σχέσεις μεταξύ εικόνας και γλωσσικού κειμένου στα σχολικά εγχειρίδια, σε εκπαιδευτικά cd-roms και σε ηλεκτρονικά παιχνίδια,

διαπιστώνει αλλαγές στο ρόλο της γραφής και της εικόνας και εξετάζει τις συνέπειές τους στη δημιουργία νοήματος και στις πρακτικές γραμματισμού, όπως η ανάγνωση, η κατανόηση και η δημιουργία κειμένων. Οι αλλαγές αυτές στο ρόλο και στις σχέσεις μεταξύ των σημειωτικών τρόπων οφείλονται, κατά την Jewitt (2005), στις ιδιαιτερότητες (affordances) κάθε μέσου που σχετίζονται με τις υλικές ιδιότητες και την κοινωνική χρήση του έντυπου βιβλίου από τη μία και των ηλεκτρονικών μέσων από την άλλη, αλλά και στις επιστημολογικές απαιτήσεις κάθε διδακτικού αντικειμένου.

Σε έλλη έρευνα, εξετάζεται η αλληλεπίδραση γλώσσας και εικόνας στο διδακτικό υλικό του σχολικού μαθήματος της φυσικής (Lemke, 1998) και οι εξειδικευμένοι ρόλοι ('mode specialization') κάθε σημειωτικού τρόπου στην αναπαράσταση της γνώσης σε αυτό το μάθημα (Unsworth, 2006) αλλά και γενικότερα οι μεταβολές που έχουν συντελεστεί στους τρόπους αναπαράστασης και συγκρότησης της γνώσης. Οι αλλαγές που επισημαίνονται, μπορούν να συνοψισθούν στην αλλαγή του τρόπου σύνταξης και χρήσης του γραπτού κειμένου, στην αυξανόμενη χρήση και στη διαφορετική λειτουργία των εικόνων, στην αυξανόμενη χρήση ηλεκτρονικών μέσων για την παρουσίαση και διανομή των πηγών μάθησης που χρησιμοποιούνται αντί του έντυπου σχολικού εγχειριδίου καθώς και στη διαφορετική οργάνωση και χρήση των σελίδων στο έντυπο μαθησιακό υλικό το οποίο οργανώνεται με βάση οθονικά σχεδιαστικά πρότυπα (Miller & McVee, 2013· Unsworth, 2006).

Κάποιες από τις έρευνες προσεγγίζουν τα πολυτροπικά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού του μαθησιακού υλικού από μια ιστορική οπτική υιοθετώντας την Κοινωνική Σημειωτική προσέγγιση. Στο πλαίσιο αυτών των ερευνών γίνεται σύγκριση του μαθησιακού υλικού που προέρχεται από διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Οι διαφορές που διαπιστώνονται στο μαθησιακό υλικό συσχετίζονται με τα εκάστοτε συμφραζόμενα στα οποία αυτό

δημιουργήθηκε και ειδικότερα με τις διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που το διαμόρφωσαν (Bezemer & Kress, 2008· Kress et. al., 2005).

Άλλες έρευνες εστιάζουν στην ενορχήστρωση των σημειωτικών τρόπων κατά τη διδασκαλία και στο πώς αυτή επιδρά όχι μόνο στη διαμόρφωση της γνώσης αλλά και στην υλοποίηση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων (Kress, et al., 2005· Kress, et al., 2001· O' Halloran, 2004). Επιμέρους θέματα που εξετάζονται από τις έρευνες αυτές είναι το πώς, για παράδειγμα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Curriculum) και η εκπαιδευτική πολιτική υλοποιούνται μέσω των σημειωτικών επιλογών των εκπαιδευτικών, το πώς επιδρά ο τρόπος ενορχήστρωσης των σημειωτικών τρόπων από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία στη συγκρότηση της γνώσης και στον τρόπο μάθησης, καθώς επίσης και στις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που πραγματώνονται μέσα από τις επιλογές αυτές κατά τη διδασκαλία διάφορων σχολικών μαθημάτων, όπως το μάθημα των Αγγλικών, της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Μουσικής και άλλα (Bearne & Kress, 2001· Carrington & Marsh, 2005· Jewitt, 2007· Kress et. al., 2005· Kress et. al., 2001· O' Halloran, 2004).

Επίσης, η Jewitt (2007) εξετάζει τους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους μέσω των οποίων μπορεί να προσεγγισθεί ένα κείμενο και στο πώς αυτοί διαμορφώνουν τον τρόπο πρόσληψης και κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές και υλοποιούν τις διδακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, εξετάζεται πώς το διδασκόμενο κείμενο που γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο μάθημα των Αγγλικών, κατασκευάζεται και προσλαμβάνεται με διαφορετικούς τρόπους όταν γίνεται δραματοποιημένη παρουσίασή του από τους μαθητές/τριες, ή επεξεργασία του μέσω γραπτών δραστηριοτήτων, ή προφορική ανάλυση ή σχολιασμός των συμβάσεων που συνδέονται με την κινηματογραφική μεταφορά του κειμένου (Jewitt, 2007).

1.3.2. Η πολυτροπική δημιουργία νοήματος ως αντικείμενο διδασκαλίας.

Σε πολλές περιπτώσεις, οι εικόνες και τα πολυτροπικά κείμενα δεν προσεγγίζονται απλώς ως μέσα που κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία και τη μάθηση της γλώσσας ή κάποιου άλλου σχολικού μαθήματος, αλλά γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας (Wyatt –Smith & Kimber, 2009), με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος (Coiro, 2003· de Saint-Georges & Weber, 2013· Gee & Hayes, 2011· Κάββουρα-Σισσούρα, 2011· Κεραμυδά & Κυρίδης, 2011· Kiili, Laurinen, Marttunen & Leu, 2012· Pahl & Rowsell, 2012· Rowsell & Pahl, 2015· Walsh, 2009· Zhang & Chan, 2017), καθώς και με πρακτικές πολυτροπικού γραμματισμού, όπως είναι η κατανόηση και ο σχεδιασμός τέτοιων κειμένων (O’Brien, Salina, Reinhart & Paratore, 2018· Serafini, 2013).

Πιο αναλυτικά, σε πολλές σύγχρονες έρευνες εξετάζεται ο βαθμός ενσωμάτωσης στοιχείων από τις νέες θεωρίες νοήματος και γραμματισμού στη διδασκαλία διάφορων σχολικών μαθημάτων και οι μεταβολές που επιφέρει η αξιοποίηση των στοιχείων αυτών στο περιεχόμενο, στην παιδαγωγική και στις πρακτικές γραμματισμού ενός μαθήματος (De Saint-Georges & Weber, 2013· Freebody & Luke, 2003· Gee & Hayes, 2011· Jewitt, 2009· Κατσαρού, 2011· Κυπριώτης, 2006· Katsarou & Tsafos, 2010· Kress, 2010· Kress & Van Leeuwen, 2001· Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2017· Μελιντζή, 2009· Ντίνας & Κουκουρίκου, 2011· Norris & Maier, 2014· Παρασκευαΐδη, 2011· Papadopoulou, 2010· Pahl & Rowsell, 2006, 2012· Serafini, 2012a, 2012b· Serafini, 2013· Van Leeuwen & Jewitt, 2001· Φτερνιάτη, 2011· Χατζησαββίδης, 2003α, 2003β· Χοντολίδου, 1999).

Πιο αναλυτικά, η εξοικείωση με την κατανόηση και το σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων θεωρείται μέρος του σύγχρονου γραμματισμού, τον οποίο πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας ως μητρικής ή ως ξένης (Paul & Miguel, 2017). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός του γραμματισμού στα Αναλυτικά Προγράμματα, ώστε να συμπεριληφθούν σε αυτόν ο οπτικός

και ο πολυτροπικός γραμματισμός (Donaghy & Xerri, 2017), οι οποίοι προσεγγίζονται στη σύγχρονη έρευνα περισσότερο ως μια σειρά πρακτικών παρά ως μια ομάδα αποκομμένων από τα συμφραζόμενα δεξιοτήτων.

Σε κάποιες χώρες (Καναδάς, Αυστραλία, Σιγκαπούρη), έχουν προστεθεί δύο νέες πρακτικές γραμματισμού οι οποίες σχετίζονται με τα πολυτροπικά κείμενα και αφορούν την ικανότητα της *οπτικής αναπαράστασης* (*visually representing*) και την ικανότητα της *οπτικής παρατήρησης* (*viewing*). Η πρώτη επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνούν τις ιδέες τους οπτικά χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μέσων και τρόπων και η δεύτερη αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία ερμηνείας των συστατικών στοιχείων ενός πολυτροπικού κειμένου και περιλαμβάνει την κατανόηση όχι μόνο του περιεχομένου του αλλά και του τρόπου κατασκευής του και της ιδεολογίας του (Donaghy & Xerri, 2017).

Ως βασική προϋπόθεση για τη λειτουργική ένταξη των πολυτροπικών κειμένων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη διδασκαλία της γλώσσας, θεωρείται η σύνδεση των κειμένων αυτών με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης καθώς και με τη συστηματική χρήση της *μεταγλώσσας* η οποία σχετίζεται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος (Chan, Chia, & Choo, 2017). Υποστηρίζεται, ακόμη, η ανάγκη διεύρυνσης της Συστηματικής Λειτουργικής Γραμματικής με στόχο τη μελέτη και δημιουργία του νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα μέσα από τη χρήση μιας κοινής ορολογίας που να αφορά όλους τους σημειωτικούς τρόπους και όχι καθέναν ξεχωριστά (Macken-Horarik., Love, Sandiford & Unsworth, 2017).

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει την κατανόηση των βασικών ιδεών των πολυτροπικών κειμένων καθώς και την κριτική τους προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση των στόχων και των προθέσεων του συγγραφέα, τη σύγκριση του τρόπου παρουσίασης των ιδεών μεταξύ διαφορετικών κειμένων και την προσέγγιση των κειμένων με βάση τα συμφραζόμενα στα οποία είναι τοποθετημένα (Chan, Chia & Choo, 2017).

Η εξοικείωση με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος φαίνεται να αφορά και τη διδασκαλία όχι μόνο της μητρικής γλώσσας αλλά και της γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης. Ειδικότερα, στη διδασκαλία της γλώσσας ως ξένης, δίνεται έμφαση στην πολυτροπικότητα του νοήματος και ειδικότερα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων και πολυτροπικού σχεδιασμού (Smith, Pacheco & de Almeida, 2017) ή στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών που προέρχονται από διάφορα μέσα και ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και στη χρήση τεχνολογικών μέσων για την υποστήριξη της μάθησης μέσω πολλών τρόπων (Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, 2018).

Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι σε πολλές περιπτώσεις οι Πολυγραμματισμοί δεν εφαρμόζονται στη διδασκαλία ως μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση, αλλά γίνεται επιλεκτική εφαρμογή τους. Επίσης, παρατηρείται ότι οι νέες πρακτικές γραμματισμού στις οποίες δίνουν έμφαση οι Πολυγραμματισμοί, προσεγγίζονται στο πλαίσιο κάποιων μαθημάτων ως μια ομάδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Κουτσογιάννης 2017). Ακόμη, αναφέρεται η έλλειψη ερευνών που να εστιάζουν στη διδασκαλία και στην εφαρμογή των Πολυγραμματισμών στη σχολική τάξη (Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, 2018).

Κάποιες έρευνες επικεντρώνονται ειδικότερα στη χρήση νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και εξετάζουν θέματα, όπως είναι οι αλλαγές που προκαλεί η χρήση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία και η ανάγκη απόκτησης από τους μαθητές/τριες νέων δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος (Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, 2018 ·Lourenço & Ramos, 2012). Εξετάζονται, ακόμη, οι τρόποι με τους οποίους η γλωσσική εκπαίδευση μπορεί να συμπεριλάβει πολυτροπικό λόγο, είτε αυτός αφορά το διαδίκτυο, είτε τα σχολικά βιβλία, είτε το παιδικό βιβλίο (McCabe, O'Donnell & Whittaker, 2009) καθώς και οι τρόποι με τους

οποίους αναπλαισιώνονται οι νέες τεχνολογίες στο γλωσσικό Πρόγραμμα Σπουδών σε χώρες όπως είναι η Φιλανδία και η πολιτεία Βικτώρια της Αυστραλίας (Koutsogiannis, Pavlidou & Antonopoulou, 2014).

Επίσης, διαπιστώνεται η αλλαγή παραδείγματος που έφερε η χρήση των ψηφιακών μέσων στη γλωσσική διδασκαλία (Kist, 2005) και τονίζεται η ανάγκη απόκτησης από τους μαθητές/τριες νέων δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού (Lourenço & Ramos, 2012), μέσω της διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών ψηφιακών κειμένων. Ειδικότερα, εξετάζεται η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, και συγκεκριμένα της ψηφιακής πολυτροπικής αφήγησης, ως εργαλείου διδασκαλίας της αφήγησης που παρέχει στους μαθητές/τριες κίνητρα να αναπτύξουν γλωσσικές, ψηφιακές και οπτικές δεξιότητες. Επίσης, οι ψηφιακές τεχνολογίες προσεγγίζονται ως περιβάλλοντα άσκησης των μαθητών/τριών σε νέες πρακτικές γραμματισμού, όπως είναι η ανάγνωση, η κατανόηση και ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων, υπερκειμένων και ιστοσελίδων (Kitson, 2011).

Η εξοικείωση των μαθητών με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος, καθίσταται αναγκαία καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, η πολυτροπικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό της συγκρότησης της γνώσης στο μαθησιακό υλικό και γενικότερα στον τρόπο διδασκαλίας των διάφορων σχολικών μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, σε κάποιες έρευνες (Eilam & Gilbert, 2014· Hand, McDermott & Prain, 2015· Jewitt, Kress, Ogborn & Tsatsarelis, 2001· Miller & McVee, 2013) εξετάζονται οι σημειωτικοί τρόποι με τους οποίους αναπαριστάται η γνώση στο πλαίσιο των διάφορων μαθημάτων και διαπιστώνεται ότι εάν κάποιος περιοριστεί στην ανάγνωση μόνο του γλωσσικού κειμένου ενός σχολικού εγχειριδίου και αγνοήσει τις εικόνες, θα προσλάβει ένα περιορισμένο μέρος της γνώσης του σχολικού αυτού μαθήματος.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η καλλιέργεια της ικανότητας για ανάγνωση, κατανόηση, ανάλυση και σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων, έντυπων ή ψηφιακών, αποτελεί όλο και περισσότερο, μέρος του επιδιωκόμενου γραμματισμού στο πλαίσιο ποικίλων σχολικών

γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που επισημαίνουν ότι οι προσπάθειες για ένταξη της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος στη γλωσσική διδασκαλία δεν οδηγεί πάντα σε ουσιαστική αλλαγή του μαθήματος. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, είτε γιατί οι προσπάθειες αυτές δε χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα, είτε γιατί τα στοιχεία που αφορούν την πολυτροπικότητα εντάσσονται σε ένα παραδοσιακό διδακτικό πλαίσιο (Donaghy & Xerri, 2017 · Magnusson, Godhe, & Sofkova Hashemi, 2018· Κουτσογιάννης, 2017).

Πιο αναλυτικά, ερευνητές που επικεντρώθηκαν στους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης του πολυτροπικού υλικού που έχει ενταχθεί στη διδασκαλία, διαπιστώνουν ότι η δύναμη των εικόνων στα σχολικά βιβλία να προκαλούν ιδέες, συζήτηση και δημιουργικότητα δεν αξιοποιείται πλήρως και δεν υπάρχει έμφαση στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού και της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (Donaghy & Xerri, 2017). Επίσης, υπάρχει η κριτική ότι οι εικόνες χρησιμοποιούνται συχνά ως διακοσμητικά στοιχεία ή βοηθήματα και ότι τα μονοτροπικά γλωσσικά κείμενα υπερτερούν των πολυτροπικών (Donaghy & Xerri, 2017). Επίσης, αναφέρεται ότι πολλές αρκετές αλλαγές που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα, αφορούν περισσότερο τεχνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση των ψηφιακών μέσων (Magnusson, Godhe, & Sofkova Hashemi, 2018).

Υπογραμμίζεται, ακόμη, η δυσκολία πολλών εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναλύουν τις ρητορικές τεχνικές και τους τρόπους δημιουργίας νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα (Karastathi, 2016). Λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να έχουν επαρκείς γνώσεις ώστε να διδάξουν ή να αξιολογήσουν την πολυτροπική δημιουργία νοήματος, με αποτέλεσμα να δίνουν έμφαση κατά την αξιολόγηση στα γλωσσικά κείμενα. Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη να αυξηθεί ο αριθμός των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και τα κείμενα αυτά να προσεγγίζονται όχι απλώς ως υποστηρικτικό μέσο μάθησης αλλά ως σημαντικό συστατικό της επικοινωνίας

και ως μέσο ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας και δημιουργικότητας των μαθητών (Karastathi, 2016).

Σε άλλη έρευνα διαπιστώνεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις, τα τεχνολογικά μέσα δεν προσεγγίζονται ως εργαλεία μετάδοσης παραδοσιακών γνώσεων ή ως εργαλεία που παρέχουν κίνητρα μάθησης στους μαθητές/τριες, αλλά προσεγγίζονται ως μέσα άσκησης των μαθητών/τριών στις νέες πρακτικές γραμματισμού (Miller & McVee, 2013). Την ανάγκη απομάκρυνσης από μια προκαθορισμένη από τον εκπαιδευτικό και γραμμικά οργανωμένη χρήση των ψηφιακών μέσων για την πραγμάτωση γλωσσικών ασκήσεων τονίζει και η Melinda Dooly (2018) η οποία υπογραμμίζει την ανάγκη προσανατολισμού προς μια δημιουργική χρήση της τεχνολογίας από τους μαθητές που θα έχει ως στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών αλλά και ψηφιακών πρακτικών γραμματισμού. Για παράδειγμα, προτείνεται η δημιουργία ψηφιακών βίντεο στο πλαίσιο του μαθήματος των Αγγλικών ως πρακτικής που ασκεί τους μαθητές στην κατανόηση των μηχανισμών πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος (Yeh, 2018).

1.3.3. Κριτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων

Σε αρκετές περιπτώσεις, η επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων έχει ως στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού στους μαθητές και η πολυτροπικότητα αξιοποιείται ως εργαλείο κριτικής προσέγγισης των κειμένων. Η κριτική ανάλυση των κειμένων περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την ανάλυση της ιδεολογίας τους, όπως αυτή υλοποιείται μέσω των διάφορων σημειωτικών τρόπων.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η διδακτική αξιοποίηση οπτικού και πολυτροπικού υλικού με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων οπτικού και κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών. Το υλικό αυτό μπορεί να περιλαμβάνει εικονογραφημένα

βιβλία (Roche, 2014), κόμιξ (Vie & Dieterle, 2016), γελοιογραφίες με πολιτικό περιεχόμενο (Wawra, 2018) και άλλες εικόνες (Albers, Vasquez & Harste, 2015). Μπορεί, ακόμη, ο κριτικός γραμματισμός να καλλιεργείται μέσα από πρακτικές δραματοποίησης και παιξίματος ρόλων μέσα στη σχολική τάξη (Schroeter & Wager, 2017).

Οι Djonon & Zhao (2013) επιχειρούν τη σύνθεση της πολυτροπικότητας με την Κριτική Ανάλυση Λόγου και παρουσιάζουν τρόπους με τους οποίους η Πολυτροπική Ανάλυση Λόγου μπορεί να εμπλουτίσει την Κριτική Ανάλυση και η Κριτική Ανάλυση Λόγου μπορεί να επεκτείνει την οπτική και το πεδίο της Πολυτροπικής Ανάλυσης Λόγου (Djonon & Zhao, 2013· Duffelmeyer & Ellertson, 2005). Πιο αναλυτικά, η Πολυτροπική Ανάλυση Λόγου (εφεξής ΠΑΛ), μπορεί να εμπλουτίσει με μια πολυτροπική οπτική την κριτική ανάλυση των σχέσεων εξουσίας. Στόχος είναι η σύνθεση της προσέγγισης της Πολυτροπικής Ανάλυσης Λόγου και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και η καθιέρωση της Πολυτροπικής Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (CMDA) ως ανεξάρτητου κλάδου με δική του ακαδημαϊκή ταυτότητα. Στα ενδιαφέροντα της τελευταίας είναι, μεταξύ άλλων, η προσέγγιση των γλωσσικών και μη γλωσσικών σημειωτικών πηγών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης ως μέσων νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας ή της επίτευξης πολιτικών και εμπορικών στόχων.

Ακόμη, εξετάζονται οι νέες πρακτικές γραφής που καθιερώνονται μέσω προγραμμάτων παρουσίασης όπως το Microsoft PowerPoint και οι πρακτικές εμπορευματοποίησης του δημόσιου λόγου. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η υιοθέτηση μιας κριτικής πολυτροπικής οπτικής στην ανάλυση ενισχύει τη μάθηση και την αποτελεσματική χρήση της γραφής και οδηγεί στην κατανόηση του ρόλου της στην απόκρυψη, αποκάλυψη ή στη διατήρηση των κοινωνικών διακρίσεων (Djonon & Van Leeuwen, 2013, 2014).

Οι παραπάνω θεωρίες διαμόρφωσαν μια νέα διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση στο γραμματισμό η οποία προσανατολίζεται στην πολυτροπική δημιουργία νοήματος και στην κριτική της προσέγγιση. Αυτή η επίδραση γίνεται εμφανής στην αναφορά που γίνεται στις

δυνατότητες της κριτικής πολυτροπικής παιδαγωγικής να ενθαρρύνει την κριτική αμφισβήτηση του κοινωνικού και ιδεολογικού χαρακτήρα των κειμένων και να αναδεικνύει τις διαφορετικές εκδοχές αναπαράστασης που κατασκευάζονται μέσω των σημειωτικών επιλογών (Djonon & Zhao, 2013).

Η χρήση πολυτροπικών στρατηγικών ανάγνωσης μπορεί να στοχεύει στην κατανόηση από τους μαθητές/τριες των τρόπων αναπαράστασης κοινωνικών φαινομένων, όπως ο ρατσισμός, η αδικία και η εξουσία (Ajayi, 2015· Albers, Harste & Vasquez, 2015· Duffelmeyer & Ellertson, 2005· Huang, 2015· Robinson, 2014· Way, 2014). Η δημιουργία πολυτροπικών συνθέσεων από μαθητές/τριες, μπορεί να έχει ως στόχο, επίσης, την αντίσταση σε παραδοσιακούς λόγους και ιδεολογίες (Djonon & Zhao, 2013) και ειδικότερα σε πρακτικές αναπαράστασης που παραγνωρίζουν τις «φωνές» των μαθητών/τριών, τους γραμματισμούς και τα ενδιαφέροντά τους (Ajayi, 2009). Επίσης, τα κόμικς μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και λογοτεχνίας με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καθώς και δεξιοτήτων γραφής (Burger, 2017).

Οι πρακτικές της ανάγνωσης, του σχεδιασμού και της κριτικής προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων, διευκολύνονται και αποκτούν συστηματικότητα μέσα από τη χρήση μιας *μεταγλώσσας* που σχετίζεται με τους πόρους που διαθέτει κάθε σημειωτικός τρόπος (O' Halloran, Tan & Marissa, 2017). Οι μαθητές/τριες μπορούν μέσω της *μεταγλώσσας* και γενικότερα των εργαλείων πολυτροπικής ανάλυσης, να προσδιορίσουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των χαρακτήρων, να διακρίνουν την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων χαρακτήρων στα κείμενα καθώς επίσης και να ενορχηστρώσουν τους διάφορους σημειωτικούς τρόπους ώστε να εκφράσουν τη δική τους ιδεολογική οπτική με τρόπο πειστικό και αποτελεσματικό (Huang, 2015). Όταν, μάλιστα, κατά την ερμηνεία και κριτική προσέγγιση ενός πολυτροπικού κειμένου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά, η προσέγγιση του κειμένου αποτελεί

μια δημιουργική διαδικασία η οποία δεν εξαντλείται στην περιγραφή του ή στην απάντηση σε ερωτήσεις κατανόησης που σχετίζονται με αυτό (Donaghy & Xerri, 2017).

1.4. Η έρευνα για τη διδακτική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα

Όσον αφορά τη σχετική με την πολυτροπικότητα και την εκπαίδευση ελληνική έρευνα, διακρίνονται διάφορες κατευθύνσεις οι οποίες έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από τις τάσεις που έχουν κυριαρχήσει στη διεθνή έρευνα και οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Πιο αναλυτικά, μεγάλο μέρος της ελληνικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την πολυτροπικότητα εστιάζει σε ζητήματα διδασκαλίας γνώσεων που αφορούν την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και εξετάζει το βαθμό ενσωμάτωσης στοιχείων από τη θεωρία της πολυτροπικότητας και των Πολυγραμματισμών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στο μαθησιακό υλικό διάφορων σχολικών μαθημάτων στην προσχολική εκπαίδευση (Papadopoulou, 2010), στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ντίνας & Κουκουρικού, 2011· Φτερνιάτη, 2011) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Katsarou & Tsafos, 2010· Μελιντζή, 2009· Παρασκευαΐδη, 2011).

Επίσης, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η πολυτροπικότητα γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό λογισμικό το οποίο δημιουργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2008 (ΥΠΕΠΘ Π. Ι., 2008 α, β, γ) για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο (Τροκάλλη, 2014). Ως διαπίστωση προκύπτει ότι στο εκπαιδευτικό αυτό λογισμικό η επιλογή των κειμένων που αξιοποιούνται και των δραστηριοτήτων επεξεργασίας τους εντάσσονται ως ένα βαθμό στην πολυτροπική λογική των Πολυγραμματισμών, χωρίς, όμως, να αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες που προσφέρει

ο Η/Υ για την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικής αναπαράστασης και επικοινωνίας (Τροκάλλη, 2014).

Ειδικότερα, από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι ενσωματώνονται διδακτικές δραστηριότητες στις οποίες γίνεται αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων ως αντικειμένων κατανόησης και σχεδιασμού. Στις δραστηριότητες αυτές αξιοποιούνται στοιχεία από τη θεωρία της πολυτροπικότητας, όπως είναι η αναφορά στους τρόπους, στους πόρους και στα μέσα ή στις λειτουργίες της εικόνας (Τροκάλλη, 2014). Ωστόσο, η ποικιλία των σημειωτικών τρόπων με τους οποίους εξοικειώνονται οι μαθητές είναι περιορισμένη. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η πολυτροπικότητα αξιοποιείται συχνά ως μέσο που βοηθάει στην καλύτερη παρουσίαση γλωσσικών φαινομένων (Τροκάλλη, 2014) ή στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω του σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων με ψηφιακά μέσα (Καλούτσας, 2018).

Βέβαια, οι αναφορές που απαντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με το ρόλο της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων ως μέσων διδασκαλίας γνώσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής (Παπαδοπούλου, 2005· Παπαδοπούλου, 2001· Τροκάλλη, 2014) ή ως δεύτερης/ ξένης (Θεολόγου, 2017) είναι περιορισμένες. Στην ελληνική, όπως και στη διεθνή βιβλιογραφία, τα πολυτροπικά κείμενα συνδέονται κυρίως με τη διδασκαλία γνώσεων και πρακτικών γραμματισμού που συνδέονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και με τους πολυγραμματισμούς.

Όλες οι παραπάνω έρευνες είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς συμβάλλουν στη χαρτογράφηση του πεδίου σχετικά με το βαθμό αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και κάποιων στοιχείων από τους πολυγραμματισμούς στην ελληνική εκπαίδευση. Ωστόσο, πρόκειται για έρευνες που επικεντρώνονται αποκλειστικά στα Αναλυτικά Προγράμματα ή στο διδακτικό υλικό, έντυπο ή ηλεκτρονικό, και δεν περιλαμβάνουν την εξέταση δεδομένων που αφορούν τη διδασκαλία ή τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σχετικά με

τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων ή την εξοικείωση με την πολυτροπική επικοινωνία. Επιπλέον, οι έρευνες αυτές εστιάζουν στην εξέταση ποσοτικών δεδομένων που σχετίζονται με το βαθμό ενσωμάτωσης στοιχείων της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία σχολικών μαθημάτων, και όχι τόσο σε ποιοτικά στοιχεία που αφορούν τους τρόπους διδακτικής προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων και τις διδακτικές και παιδαγωγικές θεωρίες στο πλαίσιο των οποίων γίνεται η αξιοποίησή τους.

Άλλες έρευνες έχουν περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό, αφού περιλαμβάνουν το σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων σε σχολικές τάξεις στις οποίες αξιοποιούνται πολυτροπικά κείμενα με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού και κριτικού γραμματισμού στους μαθητές/τριες (Babalioutas & Papadopoulou, 2007· Γραικός, 2011· Κουτσουσίμου-Τσίνογλου, 2000· Μουστάκα & Ντίνας, 2012· Τουλούμης, 2011). Σε κάποιες περιπτώσεις επ για την εφαρμογή πολυτροπικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο διάφορων γνωστικών αντικειμένων (Σαμσαρέλου & Βέμη, 2011), επιχειρείται η εφαρμογή πολυτροπικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο διάφορων γνωστικών αντικειμένων (Σαμσαρέλου & Βέμη, 2011).

Επίσης, επιδιώκεται η ανάπτυξη πολυτροπικού μαθησιακού υλικού και η αξιοποίησή του για την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού και κριτικού γραμματισμού στους μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου (Γκόρια, 2014· Γκόρια & Παπαδοπούλου, 2008, 2011· Καρασαββίδης & Θεοδωρακάκου, 2011· Μιχαλοπούλου, 2011· Papadopoulou & Christidou, 2004· Papadopoulou & Gana 2008), του δημοτικού (Δημητριάδου & Γελαδάρη, 2011· Κουτσουσίμου-Τσίνογλου, 2000· Μπαμπαλιούτα & Παπαδοπούλου, 2008· Χατζησαββίδη & Γαζάνη, 2005), της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ντέρτσου, 2014) και σε ενήλικες μαθητές/τριες που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Στάμος, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004).

Η έρευνα που εστιάζει στις νέες τεχνολογίες και στη διδακτική τους αξιοποίηση στη σχολική τάξη, αποτελεί έναν ξεχωριστό τομέα. Ωστόσο, θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε στην ανασκόπηση αυτή και κάποιες από τις έρευνες που εξετάζουν την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία σχολικών μαθημάτων. Οι λόγοι που υπαγορεύουν αυτήν την επιλογή είναι οι παρακάτω.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που γίνεται εδώ επιχειρεί να παρουσιάσει τη σύγχρονη έρευνα που σχετίζεται με τη διδασκαλία αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, έντυπων ή ηλεκτρονικών. Το γεγονός ότι η παρούσα διατριβή εστιάζει στα έντυπα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων οφείλεται στο ότι η διδασκαλία στην Ελλάδα στηρίζεται σχεδόν εξολοκλήρου στα έντυπα αυτά βιβλία. Είναι, όμως, μέσα στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων και των στόχων της τα ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα των νέων τεχνολογιών. Γι' αυτό, επισημαίνονται στο ερευνητικό μέρος οι περιπτώσεις- ελάχιστες είναι η αλήθεια- στις οποίες γίνεται αξιοποίηση τέτοιων κειμένων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές στην Ελλάδα εστιάζουν στα Αναλυτικά Προγράμματα και λιγότερο στα σχολικά βιβλία (Κουτσογιάννης, Παυλίδου & Χαλσιάνη, 2011), ενώ άλλες επιχειρούν το σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών σεναρίων στα οποία οι ψηφιακές τεχνολογίες αξιοποιούνται για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων (Νάκη, Αργυράκης & Κασκαντάμη, 2006). Το ίδιο παρατηρείται, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, και στην έρευνα που αφορά τα έντυπα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων.

Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι νέες τεχνολογίες εντάσσονται σε κάποιο βαθμό στο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών και προσεγγίζονται είτε ως πηγές άντλησης πληροφοριών, υλικού και πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων, είτε ως μέσα πρακτικής γραμματισμού που σχετίζονται με παραδοσιακές κυρίως πρακτικές γραμματισμού, και σπανιότερα με νέες πρακτικές. Νέες πρακτικές γραμματισμού μπορεί να είναι η χρήση

ηλεκτρονικών λεξικών, η ανάγνωση και ο σχεδιασμός γλωσσικών αλλά και ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων και η δημοσίευσή τους στο διαδίκτυο καθώς και η δημιουργία παρουσιάσεων με το πρόγραμμα power point (Κουτσανδρέας, 2011).

Η συμβολή των παραπάνω μελετών στην έρευνα που αφορά την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, είναι πολύ σημαντική. Ωστόσο, τα αποτελέσματά τους αφορούν αποκλειστικά τις ψηφιακές τεχνολογίες και δεν περιλαμβάνουν τα έντυπα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών βιβλίων. Επίσης, περιορίζονται στην ανάλυση της επίσημης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς να εξετάζουν παράλληλα και δεδομένα που αφορούν τη διδακτική πραγμάτωση της πολιτικής αυτής στις σχολικές τάξεις. Τέλος, κάποιες από αυτές αφορούν ξένα εκπαιδευτικά συστήματα και όχι το ελληνικό σχολείο.

Μια ακόμη κατεύθυνση στην προσέγγιση της πολυτροπικότητας στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα αφορά την **κριτική προσέγγιση της πολυτροπικότητας**, με εστίαση στην ιδεολογική διάσταση των εικόνων και των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2007) ή στις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία διάφορων σχολικών αντικειμένων (Κουτσογιάννης, 2011α).

Αναλυτικότερα, εξετάζονται οι τρόποι ενσωμάτωσης στοιχείων από την πολυτροπικότητα στο περιεχόμενο και στο σχεδιασμό των σύγχρονων σχολικών εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου και πιο συγκεκριμένα οι τρόποι *αναπλαισίωσης* της πολυτροπικότητας στα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο (Κουτσογιάννης, 2011α). Υιοθετώντας μια κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική οπτική, μελετάται η πολυτροπικότητα των διδακτικών εγχειριδίων, με εστίαση στους εκάστοτε γλωσσοδιδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους που κυριαρχούν στα σχολικά εγχειρίδια ή στη διδασκαλία (Τυμπα, 2018) και διαμορφώνουν τον τρόπο αναπλαισίωσης της

πολυτροπικότητας (Κουτσογιάννης, 2011α) αλλά και ευρύτερα κάθε πρότασης σχολικού γραμματισμού.

Οι τρόποι ενσωμάτωσης της πολυτροπικότητας στα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και οι γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιείται στα τεύχη του 2000 και του 2006 εξετάζονται και από άλλες έρευνες (Βεκρής, 2011). Από τις έρευνες αυτές (Βεκρής, 2011· Κουτσογιάννης, 2011α) προκύπτει ότι η χρήση εικόνων και πολυτροπικών κειμένων στα σύγχρονα γλωσσικά εγχειρίδια έχει αυξηθεί σημαντικά και έχει διαφοροποιηθεί η λειτουργία τους. Ωστόσο, η διδακτική τους αξιοποίηση γίνεται στο πλαίσιο παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων.

Επίσης, σε μία έρευνα εξετάζεται το γλωσσοδιδασκτικό πλαίσιο που κυριαρχεί στο Πρόγραμμα Σπουδών, στα σχολικά βιβλία και στη διδασκαλία της γλώσσας της Στ' Δημοτικού (Ζάγουρας, 2018). Ειδικότερα, η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στις πρακτικές γραμματισμού στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται τα πολυτροπικά κείμενα, καθώς, όπως υποστηρίζεται, αυτές διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας σχεδιάζεται και τίθεται σε εφαρμογή μια διδακτική παρέμβαση, με στόχο τη διδασκαλία βασικών στοιχείων της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος, όπως είναι το χρώμα, η εικόνα, η τυπογραφία, η σχέση γλώσσας- εικόνας, τα οποία βοηθούν τους μαθητές στις πρακτικές πολυτροπικού σχεδιασμού (Ζάγουρας, 2018).

Ακόμη, εξετάζονται οι τρόποι αναπλαισίωσης των ψηφιακών τεχνολογικών μέσων στη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ευρωπαϊκών χωρών. Το υλικό το οποίο εξετάζεται είναι το Πρόγραμμα Σπουδών και τα θέματα των εθνικών εξετάσεων κάθε χώρας, τα οποία αναλύονται ως προς τους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους που ενσωματώνουν με βάση τις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Κοινωνικής Σημειωτικής. Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η

ένταξη των νέων ψηφιακών μέσων στο Πρόγραμμα Σπουδών κάθε χώρας για τη γλωσσική διδασκαλία, γίνεται σε ένα πλαίσιο το οποίο διαμορφώνεται από τη μίξη παραδοσιακών με πιο σύγχρονους γλωσσοδιδακτικούς λόγους (Αντωνοπούλου, Κουτσανδρέας, Μπατσίδου & Παυλίδου, 2011 α, β).

Επιπλέον, επιχειρείται η ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου και συγκεκριμένης μεθοδολογίας για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Κόμης & Ντίνας, 2011) αλλά και στη Δευτεροβάθμια (Κουτσογιάννης, Παυλίδου & Χαλυσιάνη, 2011). Ειδικότερα, εξετάζεται μεταξύ άλλων η πολιτικοϊδεολογική και παιδαγωγική εξέλιξη της σχέσης μεταξύ ψηφιακών μέσων και γλωσσικής διδασκαλίας και προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των διάφορων εκπαιδευτικών λογισμικών και γενικότερα των ψηφιακών μέσων ως περιβαλλόντων πρακτικής νέων γραμματισμών και ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού στους μαθητές/τριες.

Η ερευνητική αυτή δραστηριότητα συνοδεύτηκε από τη δημιουργία Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ Λυκείου το 2012 (Κουτσογιάννης, Ντίνας & Χατζησαββίδης, 2011). Σε αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών, ο πολυτροπικός λόγος αποτελεί μαζί με τον προφορικό και το γραπτό λόγο μία από τις θεματικές ενότητες με βάση τις οποίες οργανώνεται το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας.

1.5. Η θέση και ο ρόλος της παρούσας διατριβής στην έρευνα που αφορά την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα

Στην παρούσα έρευνα, επιδιώκεται η διερεύνηση του βαθμού ενσωμάτωσης στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας στο γλωσσικό μάθημα καθώς

και των τρόπων με τους οποίους τα στοιχεία αυτά ενσωματώνονται και αξιοποιούνται διδακτικά στη γλωσσική διδασκαλία. Οι τρόποι αυτοί συνδέονται με τις διαφορετικές κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή έρευνα σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων σε σχολικά συμφραζόμενα.

Πιο αναλυτικά, από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, διαφαίνονται **τρεις βασικές κατευθύνσεις** που αφορούν τον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων. Οι κατευθύνσεις αυτές συνδέονται, συνήθως, με διαφορετικές προσεγγίσεις στο γραμματισμό και με διαφορετικές αντιλήψεις για το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο ενός μαθήματος. Ωστόσο, πολύ συχνά, στη σχολική πραγματικότητα οι κατευθύνσεις αυτές συνυπάρχουν και συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας και άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων. Από αυτήν την άποψη, η ταξινόμηση που ακολουθεί είναι, σε ένα βαθμό, τυποποιημένη. Μέσω της τυποποίησης αυτής, επιδιώκεται να διευκολυνθεί η ανίχνευση αντίστοιχων κατευθύνσεων στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και η σύγκριση των δεδομένων της έρευνας με αυτά που αφορούν τη διεθνή έρευνα.

Οι κατευθύνσεις είναι συνοπτικά οι παρακάτω.

α. Τα πολυτροπικά κείμενα σε πολλές έρευνες προσεγγίζονται **ως μέσα συγκρότησης της γνώσης και η πολυτροπικότητα ως χαρακτηριστικό των πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης** στο μάθημα της γλώσσας και άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων.

Αναλυτικότερα, τα πολυτροπικά κείμενα, κάνουν πιο ελκυστική και αποτελεσματική τη μάθηση καθώς σχετίζονται με τις πρακτικές γραμματισμού που έχουν οι νέοι στην καθημερινή τους ζωή (Donaghy & Xerri, 2017· García, García & Hernández, 2011· Luke, 2004· Nixon, Atkinson & Beavis, 2005· Unsworth & Chan, 2009). Για παράδειγμα, η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων όπως τα κόμιξ, μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη

γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού, στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία (Donaghy & Xerri, 2017). Επίσης, η χρήση πολυτροπικών κειμένων ή βίντεο (Xerri, 2018), εξοικειώνει τους μαθητές με πολυτροπικές πρακτικές γραφής που χρησιμοποιούνται σε εφαρμογές όπως είναι το PowerPoint (Alexander & Rhodes, 2014).

Σε κάποιες περιπτώσεις, η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων ως μέσων διδασκαλίας της γλώσσας γίνεται στο πλαίσιο παραδοσιακών διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών (Κουτσογιάννης, 2017). Συχνά, όμως, η αξιοποίηση των κειμένων αυτών συνδέεται με σύγχρονες προσεγγίσεις στο γραμματισμό, στο πλαίσιο των οποίων η κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και πρακτικών γραμματισμού γίνεται μέσα από πολυτροπικά κείμενα (Donaghy & Xerri, 2017) και ψηφιακά περιβάλλοντα (blogs, wikis, μέσα κοινωνικής δικτύωσης) που λειτουργούν ως αυθεντικά περιβάλλοντα για τη μελέτη και χρήση της γλώσσας (Mc Dermott, 2013· Wang και Vásquez, 2012) και συνδέονται με ενεργητικές και συμμετοχικές μορφές μάθησης (Godhe, 2013a,b).

Η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να στοχεύει αποκλειστικά στο γλωσσικό γραμματισμό και στην εξοικείωση των μαθητών με τη διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα (Kyle, Kujala, Richardson, Lyytinen, & Goswami, 2013· Παπαδοπούλου, 2005· Papadopoulou, 2001· Peterson & McClay, 2012· Voogt & McKenney, 2007· Magdalena Wasilewska στο Donaghy & Xerri, 2017). Σε άλλες περιπτώσεις, στόχος είναι καλλιέργεια όχι μόνο γλωσσικών αλλά και οπτικών δεξιοτήτων και πολυτροπικών πρακτικών γραμματισμού, καθώς θεωρείται ότι μέσα από την αξιοποίηση και άλλων, εκτός από τη γλώσσα, διαθέσιμων πηγών νοήματος τα παιδιά με χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, κατανοούν ευκολότερα ένα κείμενο ή μια έννοια (Grapin, 2018· Handayani, 2018· Manoli & Papadopoulou, 2013· Maritha & Dakhi, 2017). Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα μέσα από πολυτροπικές πρακτικές όπως είναι η

δημιουργία ενός βίντεο, να εκφράσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Pacheco, Smith & Carr, 2017· Wang, 2018).

Γενικότερα, η εξοικείωση με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος καθίσταται αναγκαία, αφού η γνώση στο πλαίσιο κάθε γνωστικού αντικειμένου αναπαριστάται, πλέον, πολυτροπικά και τα πολυτροπικά κείμενα αναπαριστούν ένα σημαντικό μέρος της γνώσης που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές στο πλαίσιο πολλών μαθημάτων (Derewianka & Coffin, 2008· Eilam & Gilbert, 2014· Hand, McDermott & Prain, 2015· Jewitt, Kress, Ogborn & Tsatsarelis, 2001· Joutsenlahti & Kulju, 2017· Nordby, Knain & Jonsdottir, 2017· O' Halloran, 2000, 2005· Royce, 2002· Unsworth, 2011· Varelas & Pappas, 2013). Το γεγονός αυτό έχει συνέπειες στο περιεχόμενο κάθε μαθήματος, στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης (Gee, 2004· Gee & Hayes, 2011· Jewitt, 2007· Lankshear & Knobel, 2006) καθώς και στη μορφή και στη λειτουργία της σχολικής γλώσσας (Dimopoulos, Koulaidis & Sklaveniti, 2003).

β. Τα πολυτροπικά κείμενα των έντυπων και τεχνολογικών μέσων, δεν αξιοποιούνται μόνο ως εργαλεία μετάδοσης γνώσεων ή ως μέσα που παρέχουν απλώς κίνητρα μάθησης στους μαθητές/τριες, αλλά συνδέονται όλο και περισσότερο με τις νέες πρακτικές γραμματισμού (Miller & McVee, 2013). Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας και άλλων μαθημάτων, έχει συχνά στόχο την **εξοικείωση των μαθητών με τους νέους τρόπους δημιουργίας νοήματος** και με τις νέες πρακτικές γραμματισμού οι οποίες σχετίζονται συνήθως με τα ψηφιακά μέσα (Coiro, 2003· de Saint-Georges & Weber, 2013· Gee & Hayes, 2011· Ζάγουρας, 2018· Κάββουρα-Σισσούρα, 2011· Κεραμυδά & Κυρίδης, 2011· Kiili, Laurinen, Marttunen & Leu, 2012· Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, 2018· Lourenço & Ramos, 2012· Pahl & Rowsell, 2012· Rowsell & Pahl, 2015· Serafini, 2013· Walsh, 2009).

Στις νέες πρακτικές γραμματισμού που ενσωματώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της γλώσσας σε πολλές χώρες, περιλαμβάνεται η ανάγνωση, η κατανόηση, η ανάλυση και ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων, υπερκειμένων και ιστοσελίδων (Donaghy & Xerri, 2017· Kitson, 2011). Η εξοικείωση με τις παραπάνω πρακτικές, προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης των πολυτροπικών κειμένων και τη συστηματική χρήση σχετικής με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος *μεταγλώσσας* (Chan, Chia & Choo, 2017· Macken-Horarik, Love, Sandiford & Unsworth, 2017).

Ωστόσο, σε κάποιες έρευνες επισημαίνεται ότι η ένταξη των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία δε μεταμορφώνει ουσιαστικά το μάθημα όταν δε συνδυάζεται με μια πιο σύγχρονη προσέγγιση στο γραμματισμό. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν τα πολυτροπικά κείμενα εντάσσονται σε ένα παραδοσιακό διδακτικό πλαίσιο και τα σχετικά με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος στοιχεία αντιμετωπίζονται ως «ύλη» που πρέπει να κατακτηθεί από τους μαθητές (Donaghy & Xerri, 2017· Κουτσογιάννης 2011α· Magnusson, Godhe, Sofkova Hashemi, 2018). Ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις οι Πολυγραμματισμοί προσεγγίζονται ως μια ομάδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων και όχι ως πρακτικές γραμματισμού που είναι συνυφασμένες με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα (Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, 2018). Μπορεί, ακόμη, το οπτικό και πολυτροπικό υλικό που έχει ενταχθεί στη γλωσσική διδασκαλία να έχει αποκλειστικά υποστηρικτικό ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας ή να έχει απλώς διακοσμητικό ρόλο (Donaghy & Xerri, 2017).

γ. Σε κάποιες έρευνες δίνεται έμφαση στην **κριτική προσέγγιση** των πολυτροπικών κειμένων η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση του κοινωνικού και ιδεολογικού χαρακτήρα τους (Albers, Vasquez & Harste, 2015· Djonov & Zhao, 2013· Roche, 2014· Vie & Dieterle,

2016). Μέσα από την κριτική ανάλυση, αναδεικνύονται οι διαφορετικές εκδοχές αναπαράστασης που κατασκευάζονται μέσω των σημειωτικών επιλογών (Ajayi, 2015· Albers, Harste & Vasquez, 2015· Djonov & Zhao, 2013· Duffelmeyer & Ellertson, 2005· Huang, 2015· Robinson, 2014· Way, 2014). Επίσης, μέσα από την ανάλυση αλλά και το σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αμφισβητήσουν παραδοσιακούς λόγους και ιδεολογίες (Djonov & Zhao, 2013) και να εκφράσουν την προσωπική τους ιδεολογική οπτική.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, προκύπτει ότι κάποιοι ερευνητές επιχειρούν να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα και στοιχεία που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος, εστιάζοντας στις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται αυτά και στο είδος του γραμματισμού που καλλιεργείται (Αντωνοπούλου, Κουτσανδρέας, Μπατσίδου & Παυλίδου, 2011 α, β· Bearne & Kress, 2001· Bezemer & Kress, 2008· Carrington & Marsh, 2005· Ζάγουρας, 2018· Jewitt, 2007· Κουτσογιάννης, 2017· Κουτσογιάννης, 2011α· Kress et. al., 2005· Kress et. al., 2001· Ο' Halloran, 2004).

Ωστόσο, ιδιαίτερα όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών περιορίζονται στη διερεύνηση ποσοτικών στοιχείων σχετικά με την πολυτροπικότητα και τους Πολυγραμματισμούς. Επίσης, σε πολλές από τις έρευνες, η εστίαση δεν είναι τόσο στη διδασκαλία όσο στο μαθησιακό υλικό και στο επίσημο θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας όπως αυτό διαμορφώνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας (Jewitt, 2005· Katsarou & Tsafos, 2010· Lemke, 1998· Μελιντζή, 2009· Miller & McVee, 2013· Ντίνας & Κουκουρίκου, 2011· Παρασκευαΐδη, 2011· Papadopoulou, 2010· Unsworth, 2006· Φτερνιάτη, 2011).

Υπάρχουν και έρευνες που εστιάζουν στην ίδια τη διδασκαλία, αλλά η συντριπτική τους πλειοψηφία αφορά ξένα εκπαιδευτικά συστήματα (Bearne & Kress, 2001· Carrington & Marsh, 2005· Jewitt, 2007· Kress et. al., 2005· Kress et. al., 2001· O' Halloran, 2004). Όσες από τις έρευνες εστιάζουν στην πράξη της διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι, συνήθως, μικρής κλίμακας και αφορούν λίγες ώρες διδασκαλίας ή αποτελούν διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την πειραματική εφαρμογή διδακτικών σεναρίων και σχεδίων διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων (Babalioutas & Papadopoulou, 2007· Γραικός, 2011· Δημητριάδου & Γελαδάρη, 2011· Κουτσοσίμου – Τσίνογλου, 2000· Μιχαλοπούλου, 2011· Μουστάκα & Ντίνας, 2012· Τουλούμης, 2011).

Με την παρούσα έρευνα φιλοδοξούμε να καλύψουμε το κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η εστίαση της παρούσας διατριβής είναι τόσο στο μαθησιακό υλικό, δηλαδή στα σχολικά εγχειρίδια κατά κύριο λόγο, όσο και στη διδασκαλία του μαθήματος στις σχολικές τάξεις από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Μέσα από την ανάλυση της γλωσσικής διδασκαλίας, επιχειρούμε να διερευνήσουμε τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Για τη διερεύνηση του θέματος αυτού, αξιοποιούμε τις κατευθύνσεις που διαμορφώνονται στην ελληνική και διεθνή έρευνα αναφορικά με τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων.

Το θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος δε γίνεται αντικείμενο συστηματικής ανάλυσης στην παρούσα διατριβή, καθώς η εστίαση είναι στη διδασκαλία του μαθήματος, δηλαδή στο τί γίνεται πραγματικά μέσα στη σχολική τάξη. Ωστόσο, γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση του Αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και των Βιβλίων για τον Εκπαιδευτικό. Μέσα από τη σύντομη αυτή παρουσίαση, επιδιώκουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις επιλογές στις οποίες προβαίνουν οι

εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία και σε ποιο βαθμό αυτές οι επιλογές ευθυγραμμίζονται με ή διαφοροποιούνται από το θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας.

1.6. Πολυτροπικότητα και θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) που σχετίζεται με τη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας, αποτελεί μέρος του θεσμικού πλαισίου με βάση το οποίο έχουν συγγραφεί τα σχολικά εγχειρίδια και τα Βιβλία του Εκπαιδευτικού. Για να κατανοήσουμε καλύτερα και να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα των αναλύσεων που παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια, πρέπει να έχουμε διαμορφώσει μια γενική εικόνα σχετικά με το τί προβλέπει το θεσμικό αυτό πλαίσιο σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων.

Ειδικότερα, επιχειρούμε να διαπιστώσουμε εάν οι τάσεις και οι κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή και εγχώρια έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, αντανακλώνται και στο επίσημο θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, όπως αυτό αποτυπώνεται στο ΑΠΣ και στα Βιβλία του Εκπαιδευτικού. Η προσέγγιση που ακολουθεί δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση μια συστηματική ανάλυση των θεσμικών αυτών κειμένων αλλά μια περιγραφή τους με εστίαση στα πολυτροπικά κείμενα και στους τρόπους με τους οποίους προβλέπεται να αξιοποιηθούν στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

1.6.1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

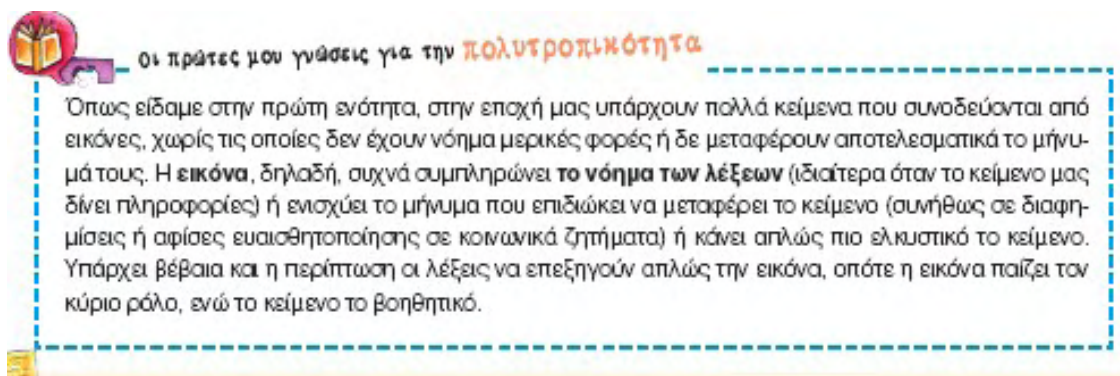
Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠΣ) του 2003 για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με βάση το οποίο συντάχθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια του 2006, δεν προβλέπεται η διδασκαλία γνώσεων που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και δεξιότητες σχετικές με την ανάγνωση, την κατανόηση, το σχεδιασμό, την ανάλυση ή τη χρήση των πολυτροπικών κειμένων. Επίσης, στο ίδιο ΑΠΣ δεν απαντάται ούτε οι όροι *πολυτροπικότητα* και *πολυτροπικά κείμενα*. Μόνο κάποιες έμμεσες αναφορές σε μη γλωσσικούς τρόπους επικοινωνίας υπάρχουν οι οποίες, όμως, αφορούν τα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία του προφορικού λόγου και δε σχετίζονται άμεσα με την πολυτροπικότητα (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2002). Υπάρχει μια αναφορά στα ηλεκτρονικά κείμενα η οποία, όμως, δεν αφορά τα πολυτροπικά κείμενα αλλά τα γλωσσικά κείμενα που συντάσσονται με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι στόχος είναι οι μαθητές/τριες *«Να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες»* (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2002, σ. 49).

Τόσο ο σκοπός και οι γενικοί στόχοι διδασκαλίας του μαθήματος όσο και οι επιμέρους άξονες διδασκαλίας, όπως παρουσιάζονται στο ΑΠΣ, επικεντρώνονται στη γλώσσα, στην προφορική και στη γραπτή της μορφή. Τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα διαχέονται σε όλο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και οι άξονες με βάση τους οποίους οργανώνεται και παρουσιάζεται το γνωστικό περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος σχετίζονται αποκλειστικά με γλωσσικές δεξιότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου (*Ακούω και Κατανοώ, Μιλώ, Διαβάζω και Κατανοώ, Γράφω*) (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2002).

1.6.2. Η θέση της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος και των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία με βάση τα βιβλία του εκπαιδευτικού

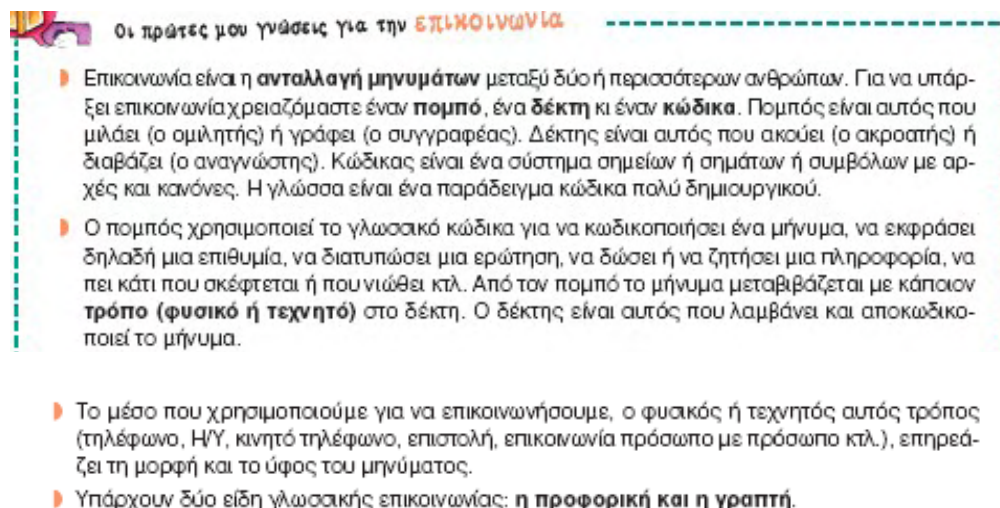
Παρά την απουσία αναφορών σχετικών με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και επικοινωνία από το ΑΠΣ του 2003, οι έννοιες αυτές έχουν ενταχθεί στα **σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και στα αντίστοιχα βιβλία για τον εκπαιδευτικό του 2006**. Επίσης, τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται διδακτικά στα εγχειρίδια του 2006. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα σχολικά αυτά εγχειρίδια από το 2006, θεωρείται ότι έχουν αποκτήσει κάποια εξοικείωση με όρους και έννοιες που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος, εφόσον με αυτές τις έννοιες πρέπει να εξοικειώσουν και τους μαθητές/τριες, σύμφωνα με όσα αναφέρονται και στα Βιβλία του Εκπαιδευτικού.

Πιο αναλυτικά, ολόκληρη η 3^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου, οργανώνεται γύρω από τα ποικίλα είδη λόγου και κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, η υποενότητα Β΄ αφορά την Περιγραφή, η Γ΄ την Αφήγηση, η Δ΄ την Επιχειρηματολογία και η Ε΄ την Πολυτροπικότητα. Έτσι, η πολυτροπικότητα παρουσιάζεται ως ένα ξεχωριστό είδος λόγου με ειδικά χαρακτηριστικά. Η υποενότητα Ε΄ της ίδιας ενότητας, περιλαμβάνει κάποια θεωρητικά στοιχεία σχετικά με την πολυτροπικότητα και τις λειτουργίες της εικόνας σε ένα πολυτροπικό κείμενο (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Θεωρητικά στοιχεία σχετικά με την πολυτροπικότητα και τις λειτουργίες της εικόνας (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 57).

Η έννοια της επικοινωνίας που παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να ταυτίζεται με τη γλωσσική επικοινωνία (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Ο ορισμός της επικοινωνίας στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σσ. 14-15).

Ωστόσο, αναγνωρίζεται η ύπαρξη και άλλων κωδίκων και τρόπων επικοινωνίας εκτός από το γλωσσικό και γίνεται αναφορά στα *πολυτροπικά κείμενα* τα οποία χρησιμοποιούν πολλούς σημειωτικούς τρόπους. Όμως, παρά τη ρητή αναγνώριση και άλλων τρόπων επικοινωνίας, η έμφαση φαίνεται να δίνεται στο γλωσσικό κώδικα (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Ο ορισμός του κώδικα ή τρόπου επικοινωνίας και των πολυτροπικών κειμένων στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 17).

Για κάθε σχολική τάξη του Γυμνασίου, υπάρχουν και τα αντίστοιχα **βιβλία του εκπαιδευτικού** τα οποία δεν εξετάζονται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μια σύντομη παρουσίασή τους στο σημείο αυτό όσον αφορά την ενσωμάτωση στοιχείων σχετικά με τα πολυτροπικά κείμενα και την πολυτροπικότητα χωρίς, όμως, να επεκτεινόμαστε σε κάποιου είδους συστηματική ανάλυση των βιβλίων αυτών.

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια του κειμένου που υιοθετούν οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων της Α΄ και Γ΄ τάξης και αποτυπώνεται στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό, δεν περιλαμβάνει μόνο τα γλωσσικά κείμενα αλλά και τα πολυτροπικά (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά & Τσέλιου, 2006α, σ. 12). Ειδικότερα, ο όρος *πολυτροπικό κείμενο* απαντήθηκε τρεις φορές στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, δύο στον Α΄ τόμο και μία στον Γ΄ τόμο. Επίσης, οι συγγραφείς του εγχειριδίου της Γ΄ τάξης υιοθετούν μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στην έννοια του κειμένου ως *κοινωνικού συμβάντος* στο οποίο περιλαμβάνονται και τα πολυτροπικά κείμενα, όπως αφίσες, video-clips και ταινίες του κινηματογράφου ή σχολικά μαθήματα και θεατρικές παραστάσεις (Κατσαρού κ.ά., 2006α, σ. 53).

Η πολυτροπικότητα, σύμφωνα με τους συγγραφείς, αποτελεί μια έννοια που αναφέρεται στη μορφή και όχι στο είδος των κειμένων (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, 2006α, σ. 46). Σε άλλο σημείο, η πολυτροπικότητα παρουσιάζεται ως ένα ξεχωριστό *είδος λόγου* (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, 2006α, σ. 55). Ένα από τα βασικά συστατικά κάθε κειμένου και της επικοινωνίας γενικότερα, σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι ο *κώδικας* ο οποίος ορίζεται ως «*κάθε σύστημα σημείων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μεταδοθεί ένα μήνυμα*». Εκτός από τη γλώσσα που φαίνεται να θεωρείται ως το πιο ανεπτυγμένο σημειωτικό σύστημα επικοινωνίας, αναφέρονται ως παραδείγματα **κωδίκων** τα μαθηματικά, η μουσική και η ζωγραφική, τα σήματα Μορς και η γλώσσα των τυφλών (Αγγελάκος κ.ά., 2006α).

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας, όπως παρουσιάζεται από τους συγγραφείς στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό, στα πολυτροπικά κείμενα **το νόημα** δημιουργείται από το συνδυασμό και την αλληλεπίδραση διάφορων σημειωτικών τρόπων ή κωδίκων (Αγγελάκος κ.ά., 2006 α, σσ. 19, 22). Έτσι, ο ρόλος κάθε σημειωτικού τρόπου στη συγκρότηση του νοήματος είναι διαφορετικός αλλά εξίσου σημαντικός και η συμβολή όλων των σημειωτικών τρόπων στη διαμόρφωση του κειμενικού νοήματος θεωρείται ισότιμη (Κατσαρού κ.ά., 2006α).

Οι νέες μορφές κειμένων και συγκρότησης του νοήματος συνδέονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού και με μια διαφορετική **έννοια της ανάγνωσης** η οποία, σύμφωνα με τους συγγραφείς, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο γλωσσικό μέρος ενός κειμένου αλλά να λαμβάνει υπόψη όλους τους σημειωτικούς τρόπους που συγκροτούν το νόημά του. Εφόσον το νόημα δημιουργείται από την αλληλεπίδραση πολλών σημειωτικών τρόπων, έπεται ότι η εστίαση σε έναν μόνο τρόπο θα έχει ως αποτέλεσμα τη μερική κατανόηση ή την παρερμηνεία του κειμένου (Αγγελάκος κ.ά., 2006α, σ. 22). Οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων αναφέρονται και στην πρακτική **παραγωγής πολυτροπικών κειμένων** από τους μαθητές/τριες, η οποία πρέπει να υποστηρίζεται διδακτικά από τους εκπαιδευτικούς και να αποτελεί κριτήριο για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών (Αγγελάκος κ.ά., σ. 22· Κατσαρού κ.ά., 2016α, σ. 15).

Όσον αφορά ειδικότερα τα πολυτροπικά κείμενα, ο ρόλος που έχουν στη γλωσσική διδασκαλία είναι, σύμφωνα με τους συγγραφείς, λειτουργικός και όχι διακοσμητικός, καθώς προορίζονται να αξιοποιηθούν διδακτικά ως αντικείμενα διδασκαλίας, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης (Βιβλίο του εκπαιδευτικού, τ. Γ', σ. 12), κατανόησης, ανάλυσης και σχεδιασμού. Άλλος ένας στόχος είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη χρήση των πολυτροπικών κειμένων (Βιβλίο του εκπαιδευτικού, τ. Α', σ. 55). Πιο αναλυτικά, οι νέες μορφές κειμένων στις οποίες το νόημα συγκροτείται από την αλληλεπίδραση

ποικίλων σημειωτικών τρόπων απαιτούν, σύμφωνα με τους συγγραφείς, νέους τρόπους ανάγνωσης και προσέγγισης του νοήματός τους η οποία προϋποθέτει τη γνώση όχι μόνο του γλωσσικού κώδικα αλλά και άλλων κωδίκων που συγκροτούν ένα πολυτροπικό κείμενο (Αγγελάκος κ.ά., 2006 α, β · Κατσαρού κ.ά., 2016 α, σ. 53).

Μέσα από τη συστηματική διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων και μέσα από δραστηριότητες ανάλυσης και παραγωγής τέτοιων κειμένων επιδιώκεται, επίσης, η εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της πολυτροπικότητας (Αγγελάκος κ.ά., 2006 α, σσ. 22-23, 46, 55), με την πολυτροπική επικοινωνία και με τους νέους τρόπους συγκρότησης νοήματος με απώτερο στόχο τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών (Αγγελάκος κ.ά., 2006 α, σ. 54). Ειδικότερα, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ορίζονται με σαφήνεια οι στόχοι διδασκαλίας των κειμένων αυτών (Αγγελάκος κ.ά., 2006α, σ. 55) και παρέχονται κάποιες οδηγίες για την ανάλυση των πόρων νοήματος που διαθέτει κάθε σημειωτικός τρόπος, όπως είναι το είδος των φωτογραφιών που μπορεί να υπάρχουν σε ένα κείμενο, ο χώρος που καταλαμβάνουν αυτές σε σχέση με ένα κείμενο ή το είδος και το μέγεθος της γραμματοσειράς που επιλέγεται (Αγγελάκος κ.ά., 2006α, σ. 55).

Ακόμη, η ενσωμάτωση των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά βιβλία εντάσσεται, μεταξύ άλλων, στην προσπάθεια να αντιπροσωπευθούν όσο το δυνατόν περισσότερα είδη κειμένων στα σχολικά βιβλία (Κατσαρού κ.ά., 2016α, σ. 12). Γενικότερα τα κείμενα, γλωσσικά ή πολυτροπικά, φαίνεται να κατέχουν κεντρική θέση στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο καθώς προβλέπεται να αξιοποιηθούν ως μέσα διδασκαλίας γνώσεων για τη γλώσσα και για τον κόσμο. Ειδικότερα, τα κείμενα επιδιώκεται να λειτουργήσουν ως τα αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας στα οποία μελετάται η χρήση και η λειτουργία της γλώσσας, στο πλαίσιο μιας διδακτικής προσέγγισης η οποία συνδυάζει στοιχεία από τη θεωρία των κειμενικών ειδών, την κειμενοκεντρική και την επικοινωνιακή-λειτουργική προσέγγιση (Κατσαρού κ.ά., 2016α, σσ. 11, 14). Επίσης, στις

οδηγίες που παρέχονται στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό, φαίνεται ότι οι συγγραφείς θεωρούν πως τα κείμενα πρέπει να προσεγγίζονται στην τάξη ως ιδεολογικές «κατασκευές» και να αναλύονται κριτικά με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών (Βιβλίο Εκπαιδευτικού, τ. Γ', σ. 13).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι συγγραφικές ομάδες των σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου σε γενικές γραμμές επιχειρούν να ενσωματώσουν στα βιβλία του εκπαιδευτικού θεωρητικά στοιχεία σχετικά με την πολυτροπικότητα και κάποιες οδηγίες για τον τρόπο διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων, παρά την απουσία σχετικών αναφορών στο ΑΠΣ του 2003 για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με βάση το οποίο συντάχθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια του 2006.

Πρέπει, ωστόσο, να υπογραμμισθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται στοιχεία σχετικά με τα πολυτροπικά κείμενα, την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και την επικοινωνία, τους σημειωτικούς τρόπους και πόρους νοήματος στα σχολικά εγχειρίδια και στα Βιβλία για τον εκπαιδευτικό, παραπέμπει σε μια φορμαλιστική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, τα παραπάνω στοιχεία, παρουσιάζονται ως «ύλη» που πρέπει οι μαθητές/τριες να μάθουν σε θεωρητικό επίπεδο. Ακόμη, τα πολυτροπικά κείμενα, όπως παρουσιάζονται, φαίνεται σαν να έχουν σταθερά χαρακτηριστικά τα οποία συνήθως αφορούν τις σχέσεις μεταξύ γλώσσας και εικόνας και τα οποία δε συνδέονται άμεσα με τα συμφραζόμενα δημιουργίας των κειμένων. Επίσης, τα παραπάνω θεωρητικά στοιχεία, αφορούν αποκλειστικά τα έντυπα κείμενα τα οποία συγκροτούνται από τους σημειωτικούς τρόπους της εικόνας και της γλώσσας. Γίνεται, έτσι, εμφανής η απουσία αναφοράς και σε άλλους τρόπους συγκρότησης του νοήματος που αφορούν τα ψηφιακά κείμενα.

1.6.3. Σχολικά εγχειρίδια

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τη βασική πηγή στην οποία στηρίζεται η διδασκαλία κάθε σχολικού μαθήματος (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Κουτσογιάννης, 2011α· Μπουντά, 2013. Παπαδοπούλου, 2005), αφού σε κάθε τάξη η διδασκαλία γίνεται μέσα από ένα, κοινό για όλα τα σχολεία της χώρας, σχολικό εγχειρίδιο και δευτερευόντως μέσα από πρόσθετο υλικό που μπορεί να δώσει ένας εκπαιδευτικός στους μαθητές/τριες του με τη μορφή συνήθως φωτοτυπιών. Επομένως, η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων είναι απαραίτητη για όποιον θέλει να εξετάσει και να κατανοήσει οποιαδήποτε πτυχή της διδασκαλίας ενός μαθήματος.

Πιο αναλυτικά, η παραγωγή σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, τις οποίες πρέπει να λάβει υπόψη του όποιος ασχολείται με την έρευνα των σχολικών βιβλίων και της διδασκαλίας γενικότερα και τις οποίες παραθέτουμε με συντομία εδώ. Μια ιδιαιτερότητα είναι ο θεσμός του ενός και μοναδικού διδακτικού εγχειριδίου στο οποίο βασίζεται η διδασκαλία κάθε σχολικού γνωστικού αντικειμένου. Ειδικότερα, στην Ελλάδα ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα, όπως γίνεται σε άλλες χώρες, να επιλέξει το διδακτικό υλικό στο πλαίσιο ενός μαθήματος με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του, αλλά είναι υποχρεωμένος να στηρίζει τη διδασκαλία του σε ένα σχολικό εγχειρίδιο το οποίο είναι κοινό για τους μαθητές/τριες σε όλη τη χώρα (Κουτσογιάννης, 2011α).

Ένα ακόμη στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην έρευνα και σχετίζεται με τα γλωσσικά εγχειρίδια του 2006, είναι ότι αυτά συντάχθηκαν από συγγραφικές ομάδες όχι με απευθείας ανάθεση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπως συνέβαινε από τη Μεταπολίτευση έως το 2003, αλλά μετά από προκήρυξη και με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές που ορίστηκαν μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος. Διαφορετικές συγγραφικές ομάδες που συγκροτήθηκαν ελεύθερα, ανέλαβαν τη συγγραφή διδακτικών πακέτων για κάθε γνωστικό

αντικείμενο και για κάθε τάξη, τα οποία κατόπιν κατατέθηκαν για έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οι συγγραφικές ομάδες που ανέλαβαν τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, σε γενικές γραμμές είναι υποχρεωμένες να ακολουθήσουν τις οδηγίες, τις αρχές και τις προδιαγραφές που ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας κάθε μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών κατά τη συγγραφή του διδακτικού υλικού είναι σχετικά περιορισμένα, όχι όμως και ανύπαρκτα. Επειδή στην Ελλάδα τα μέλη των συγγραφικών ομάδων ανήκουν στην επιστημονική κοινότητα, παρατηρείται η τάση να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και να καθώς επιχειρούν όχι απλά να ανταποκριθούν σε όσα ορίζει το ΑΠΣ, αλλά να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτό και να ενσωματώσουν στο μαθησιακό υλικό τα νέα στοιχεία που εμφανίζονται κάθε φορά στο επιστημονικό τους πεδίο.

Στην προσπάθειά τους αυτή, μπορεί να διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό από το επίσημο πλαίσιο διδασκαλίας και να έρχονται σε σύγκρουση με κάποιες αρχές του κατά την προσπάθειά τους να αναλάβουν κάποιες πρωτοβουλίες. Αν λάβουμε, μάλιστα, υπόψη ότι η επιστημονική ομάδα που συνέγραψε το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003 δεν ταυτίζεται με τις συγγραφικές ομάδες των σχολικών εγχειριδίων του 2006, κάτι που συνέβη με τα εγχειρίδια του 2001, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναζητήσουμε τις πρωτοβουλίες που ανέλαβαν ενδεχομένως οι συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων ως προς την ενσωμάτωση της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων, με δεδομένη την παντελή απουσία από το Α.Π του 2003 οποιασδήποτε αναφοράς στις έννοιες αυτές (Κουτσογιάννης, 2011α).

Πιο αναλυτικά, υπάρχουν τρία ξεχωριστά τεύχη σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, γραμμένα από διαφορετικές ομάδες συγγραφέων για κάθε τάξη. Τα βιβλία αυτά συνοδεύονται από τα αντίστοιχα

Τετράδια Εργασιών, στα οποία παρέχονται πρόσθετα κείμενα και ασκήσεις που έχουν ως κύριο στόχο την περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών/τριών στα διδασκόμενα γλωσσικά φαινόμενα.

Πιο συγκεκριμένα, το εγχειρίδιο κάθε σχολικής τάξης αποτελείται κατά μέσο όρο από 8-10 ενότητες, καθεμία από τις οποίες αποτελείται από 5 ή 6 υποενότητες με διαφορετικό περιεχόμενο και διδακτικό στόχο. Αναλυτικότερα, η 1^η υποενότητα περιλαμβάνει **κείμενα** που προορίζονται για κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου σχετικά με τη θεματική της ενότητας. Πρόκειται για κείμενα διαφορετικών κειμενικών τύπων, γλωσσικά και πολυτροπικά. Στη δεύτερη και στην τρίτη υποενότητα περιλαμβάνονται κείμενα και ασκήσεις που σχετίζονται με τη **διδασκαλία γλωσσικών και λεξιλογικών φαινομένων** η διδασκαλία των οποίων στηρίζεται συνήθως σε κείμενα, γλωσσικά και πολυτροπικά.

Η τέταρτη υποενότητα περιλαμβάνει κείμενα και **δραστηριότητες παραγωγής λόγου** στις οποίες οι μαθητές/τριες καλούνται να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο ενταγμένο σε συνήθως σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο τέλος κάθε ενότητας περιλαμβάνεται μια **διαθεματική δραστηριότητα** στο πλαίσιο της οποίας ζητείται από τους μαθητές/τριες να διενεργήσουν μια έρευνα σχετικά με κάποιο θέμα και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους σε προφορικό, γραπτό ή πολυτροπικό λόγο. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με έναν **πίνακα ανακεφαλαίωσης** των γλωσσικών φαινομένων κάθε ενότητας, ο οποίος έχει ως τίτλο «Ας θυμηθούμε τι μάθαμε σε αυτήν την ενότητα».

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 1

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Αρχικά, παρουσιάστηκαν κάποιες βασικές έννοιες που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και στη συνέχεια έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων σε εκπαιδευτικά και ειδικότερα σε σχολικά συμφραζόμενα. Μέσα από την ανασκόπηση αυτή αναδείχθηκαν τρεις κατευθύνσεις στον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων. Μία κατεύθυνση αφορά την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και με νέες πρακτικές γραμματισμού. Άλλη κατεύθυνση αφορά την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων με στόχο τη διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα ή κάποιο άλλο σχολικό γνωστικό αντικείμενο και της πολυτροπικότητας. Η τρίτη κατεύθυνση σχετίζεται με την κριτική προσέγγιση της πολυτροπικότητας, των πολυτροπικών κειμένων και των τρόπων διδακτικής τους αξιοποίησης σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Παράλληλα, μέσα από αυτήν την ανασκόπηση, αναδείχθηκε η συμβολή της παρούσας μελέτης στην έρευνα για την πολυτροπικότητα στα ελληνικά σχολικά συμφραζόμενα. Επίσης, έγινε μια περιγραφή των τρόπων με τους οποίους προβλέπεται να αξιοποιηθούν τα πολυτροπικά κείμενα στο ΑΠΣ και στα βιβλία του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΈΡΕΥΝΑΣ

2. Μέθοδος έρευνας: Ο ερευνητικός σχεδιασμός και η υλοποίησή του

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο και το είδος της έρευνας, το σκοπό και τους στόχους της καθώς και με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, παρουσιάζονται αναλυτικά το υλικό της έρευνας καθώς και οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης του. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης του υλικού, οι κανόνες κωδικογράφησης του καθώς και αντιπροσωπευτικά παραδείγματα μέσα από τα σχολικά βιβλία και από τις διδασκαλίες για κάθε κατηγορία και υποκατηγορία ανάλυσης.

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους αξιοποιούνται και προσεγγίζονται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Ο γενικός αυτός σκοπός της έρευνας περιλαμβάνει δύο στόχους.

α. Ο ένας **στόχος** αφορά τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα καθώς και των τρόπων με τους οποίους αξιοποιούνται στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τέτοιοι τρόποι μπορεί να είναι, για παράδειγμα, η ανάγνωση και η κατανόηση πολυτροπικών κειμένων, ο σχεδιασμός τέτοιου είδους κειμένων, η κριτική τους ανάλυση ή η αξιοποίησή τους ως μέσων διδασκαλίας γνώσεων για τη γλώσσα. Η κατηγοριοποίηση των τρόπων διδακτικής αξιοποίησης των

πολυτροπικών κειμένων έγινε και με βάση τις αντίστοιχες τάσεις που φαίνεται να διαμορφώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

β. Ο άλλος **στόχος** αφορά τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα πολυτροπικά κείμενα προσεγγίζονται πολυτροπικά στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο και η ανίχνευση στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της Πολυτροπικότητας τα οποία ενδεχομένως αξιοποιούνται κατά την επεξεργασία τους (*σημειωτικοί τρόποι, μέσα, πόροι νοήματος, λειτουργίες των σημειωτικών τρόπων, μετασχηματισμός*).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφ. 1.6.2. παρούσας διατριβής), κάποια από τα στοιχεία που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος έχουν ενταχθεί στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό, είτε στο πλαίσιο θεωρητικών κειμένων είτε ως οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται, έτσι, να έχουν αποκτήσει κάποια εξοικείωση με μερικές από τις έννοιες αυτές μέσα από τη διδασκαλία των γλωσσικών εγχειριδίων που διδάσκονται στα σχολεία από το 2006.

Τα **ερευνητικά ερωτήματα** που συνδέονται με τους παραπάνω στόχους της διατριβής και στα οποία θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στην παρούσα έρευνα, είναι τα παρακάτω.

1. Σε ποιο βαθμό τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται διδακτικά στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο και για τί είδους κείμενα πρόκειται όσον αφορά το κειμενικό τους είδος, τους σημειωτικούς τρόπους από τους οποίους συγκροτούνται και τα μέσα παρουσίασής τους;
2. Σε ποιο βαθμό τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται διδακτικά κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο και για τί είδους κείμενα πρόκειται όσον αφορά το κειμενικό τους είδος, τους σημειωτικούς τρόπους από τους οποίους συγκροτούνται και τα μέσα παρουσίασής τους;

3. Πώς αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος και πώς συνδέονται οι τρόποι/πρακτικές αξιοποίησής τους με τις ευρύτερες κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή έρευνα;
4. Πώς αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς και πώς συνδέονται οι τρόποι/πρακτικές αξιοποίησής τους με τις ευρύτερες κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή έρευνα;
5. Αξιοποιούνται στοιχεία από την Κοινωνική- Σημειωτική θεωρία της Πολυτροπικότητας κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας; Εάν ναι, χρησιμοποιείται η αντίστοιχη *μεταγλώσσα*;
6. Αξιοποιούνται στοιχεία από την Κοινωνική- Σημειωτική θεωρία της Πολυτροπικότητας κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών; Ποια είναι αυτά και με ποιο τρόπο αξιοποιούνται;
7. Διαπιστώνονται διαφορές στο βαθμό και στον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων και των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών; Πώς ερμηνεύονται;

Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και την ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με το θέμα αυτό. Αναλυτικότερα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και αφορά τις έρευνες που εντάσσουν τη μελέτη της πολυτροπικότητας στο ευρύτερο πεδίο που αφορά τη σχολική εκπαίδευση και το γραμματισμό, αναδείχθηκαν ορισμένες κατευθύνσεις που σχετίζονται με τον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων και γενικότερα στοιχείων της πολυτροπικής θεωρίας στη διδασκαλία. Οι κατευθύνσεις αυτές θα αξιοποιηθούν για την

ανίχνευση των αντίστοιχων τάσεων που κυριαρχούν στον τρόπο αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο.

Επίσης, θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αποτελεί η Κοινωνική Σημειωτική θεωρία και πιο συγκεκριμένα οι έννοιες που αξιοποιεί η θεωρία αυτή για την προσέγγιση της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος (Hodge & Kress, 1988· Kress & van Leeuwen, 2001· Van Leeuwen, 2005). Οι έννοιες αυτές θα αξιοποιηθούν στη συνέχεια για να εξεταστεί εάν η προσέγγιση και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο στηρίζεται σε εργαλεία και έννοιες που έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο της Κοινωνικής σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας.

2.2. Αντικείμενο και υλικό της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συγκροτείται από δύο επιμέρους ερευνητικές διαδικασίες. Η μία από αυτές εστιάζει στα σχολικά εγχειρίδια και στον τρόπο αξιοποίησης και προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων σε αυτά, ενώ η άλλη εστιάζει στη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων από εκπαιδευτικούς σε διάφορες σχολικές τάξεις του Γυμνασίου διαφορετικών σχολικών μονάδων της πόλης των Χανίων.

Σκοπός είναι να διαπιστώσουμε πώς διαμορφώνεται ο τρόπος διδακτικής αξιοποίησης και προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων μέσα από την εξέταση των επιλογών που γίνονται τόσο στο επίσημο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος όπως αυτό αποτυπώνεται στα σχολικά βιβλία, όσο και κατά τη διδακτική πραγμάτωση του μαθήματος στις διάφορες σχολικές τάξεις.

Κάθε ερευνητική διαδικασία τροφοδοτεί και συμπληρώνει την άλλη, καθώς η διδασκαλία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στα σχολικά εγχειρίδια και διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από αυτά (Παπαδοπούλου, 2005). Από την άλλη, ένα

σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να υλοποιηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Επομένως, για να γίνει καλύτερα κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τα πολυτροπικά κείμενα στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, απαιτούνται στοιχεία και από τα σχολικά εγχειρίδια και από τη διδασκαλία του μαθήματος στις σχολικές τάξεις.

Υλικό της έρευνας αποτελούν τα τρία τεύχη των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών) και οι διδασκαλίες έντεκα (11) εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, το υλικό της έρευνας αποτελούν :

➤ Σχολικά εγχειρίδια

i. Βιβλία του μαθητή

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., & Βερούτσου. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα για την Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ., & Τσέλιου, Β. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο

ii. Τετράδια Εργασιών

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

- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο
 - Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ., & Τσέλιου, Β. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο
- **Διδασκαλίες** έντεκα (11) εκπαιδευτικών, διάρκειας 35 διδακτικών ωρών σε πέντε (5) διαφορετικά σχολεία του νομού Χανίων

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, τα σχολεία στα οποία διδάσκουν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας που έγιναν αντικείμενο παρατήρησης στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1		
<i>Εκπαιδευτικοί και Σχολεία που Συμμετείχαν Στην Έρευνα- Αριθμός Διδακτικών Ωρών που Αναλύθηκαν</i>		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ	ΣΧΟΛΕΙΑ
Εκπαιδευτικός 1	Διδασκαλία μίας διδακτικής ενότητας (7 διδακτικές ώρες).	Σχολείο Α
Εκπαιδευτικός 2	Διδασκαλία μίας διδακτικής ενότητας (6 διδακτικές ώρες).	Σχολείο Β
Εκπαιδευτικός 3	Διδασκαλία μίας διδακτικής ενότητας (6 διδακτικές ώρες).	Σχολείο Β
Εκπαιδευτικός 4	Διδασκαλία μίας διδακτικής ενότητας	Σχολείο Β

	(9 διδακτικές ώρες).	
Εκπαιδευτικός 5	1 διδακτική ώρα	Σχολείο Α
Εκπαιδευτικός 6	1 διδακτική ώρα	Σχολείο Α
Εκπαιδευτικός 7	1 διδακτική ώρα	Σχολείο Γ
Εκπαιδευτικός 8	1 διδακτική ώρα	Σχολείο Γ
Εκπαιδευτικός 9	1 διδακτική ώρα	Σχολείο Γ
Εκπαιδευτικός 10	1 διδακτική ώρα	Σχολείο Δ
Εκπαιδευτικός 11	1 διδακτική ώρα	Σχολείο Ε
ΣΥΝΟΛΟ : Εκπαιδευτικοί 11	35 διδακτικές ώρες	5 σχολεία

Η επιλογή του παραπάνω αριθμού των εκπαιδευτικών και διδασκαλιών, έγινε με κριτήριο την επάρκεια του δείγματος για συγκρίσεις των δεδομένων όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων σε διαφορετικές σχολικές τάξεις διαφορετικών σχολικών μονάδων. Ένα, ακόμη, κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος αποτέλεσε η καταλληλότητα του δείγματος αυτού για την σε βάθος επεξεργασία της κάθε περίπτωσης. Το δεύτερο αυτό κριτήριο αφορά κυρίως την επιλογή διδασκαλιών που περιλαμβάνουν ολόκληρες διδακτικές ενότητες από τα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης, πρόθεσή μας δεν είναι να καταλήξουμε σε διαπιστώσεις που μπορούν να γενικευτούν, αλλά να καταλήξουμε σε κάποιες διαπιστώσεις σχετικά με το τί συμβαίνει πραγματικά στις σχολικές τάξεις όσον αφορά τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων, μέσα από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων σε ένα δείγμα έντεκα εκπαιδευτικών.

Παρακάτω, ακολουθεί αναλυτικότερη παρουσίαση του ερευνητικού υλικού.

2.2.1. Σχολικά εγχειρίδια

Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της θέσης και του ρόλου των πολυτροπικών κειμένων στα γλωσσικά εγχειρίδια καθώς και των τρόπων με τους οποίους αξιοποιούνται και προσεγγίζονται διδακτικά τα κείμενα αυτά στα σχολικά βιβλία. Το ερευνητικό υλικό που αναλύθηκε για την υλοποίηση αυτού του στόχου, είναι τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, στα οποία περιλαμβάνονται το Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και στις ερωτήσεις, ασκήσεις και δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται διδακτικά.

2.2.2. Διδασκαλίες

Όσον αφορά στις διδασκαλίες, υλικό της ανάλυσης αποτελούν:

- τα **κείμενα** που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους, με εστίαση στο είδος των κειμένων (πολυτροπικά ή μονοτροπικά/γλωσσικά), στον αριθμό τους και στη σχολική τάξη όπου γίνεται η διδασκαλία (Α, Β, Γ' γυμνασίου).
- Τα **μέσα** από τα οποία αντλούνται ή στα οποία προβάλλονται τα κείμενα που αξιοποιούνται διδακτικά (π.χ. σχολικά εγχειρίδια, διαδίκτυο, φωτοτυπίες κ.ά.).
- Οι **ερωτήσεις, οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες** μέσω των οποίων προσεγγίζονται τα κείμενα αυτά.
- Το **γλωσσικό περιεχόμενο της διδασκαλίας**, δηλαδή ο λόγος των εκπαιδευτικών και των μαθητών όπως διαμορφώνεται κατά τη διδασκαλία μέσα από τις γλωσσικές ανταλλαγές μαθητών και εκπαιδευτικού ή μέσα από το μονόλογο του εκπαιδευτικού.

Η δομή των υπό ανάλυση διδασκαλιών που έχει συνήθως την παραδοσιακή μορφή των ερωταποκρίσεων (διδακτικό σχήμα Ερώτηση-Απάντηση- Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση) μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων, δεν αποτελεί αντικείμενο συστηματικής εξέτασης στην παρούσα έρευνα. Μολονότι η δομή κάθε διδασκαλίας διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία, τους τρόπους εμπλοκής των μαθητών με τη γνώση και τη μάθηση και τις παιδαγωγικές σχέσεις που κυριαρχούν σε μια σχολική τάξη, η συστηματική εξέταση των διδακτικών σχημάτων και δομών διδασκαλίας δεν εντάσσονται στους στόχους αυτής της έρευνας. Η έρευνα αυτή εστιάζει στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και επικεντρώνεται στην ανάλυση του περιεχομένου των ερωτήσεων και των απαντήσεων που διατυπώνονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές σε σχέση με τα πολυτροπικά κείμενα που αναλύονται κάθε φορά.

Πιο αναλυτικά, από τις διδασκαλίες που γίνονται αντικείμενο ανάλυσης στην παρούσα έρευνα, οι επτά (7) είναι μονώρες και περιλαμβάνουν τη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων, καθώς οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ότι το θέμα αυτής της έρευνας σχετίζεται με τη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων και είχαν προετοιμαστεί γι' αυτήν. Μάλιστα, υπήρξε συνεννόηση μεταξύ της ερευνήτριας και αυτών των εκπαιδευτικών ώστε η παρακολούθηση των διδασκαλιών από την ερευνήτρια να γίνει σε μέρα και διδακτική ώρα που να περιλαμβάνει τη διδασκαλία ενός τουλάχιστον πολυτροπικού κειμένου. Στις διδασκαλίες αυτές η έρευνα επικεντρώθηκε σε ποσοτικά αλλά κυρίως σε ποιοτικά δεδομένα που σχετίζονται με τον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης και προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων από τους εκπαιδευτικούς.

Η επιλογή της ερευνήτριας να ενημερωθούν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ακριβές αντικείμενο της έρευνας είχε το μειονέκτημα ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν στην επιλογή των κειμένων και προσανατολίστηκαν να επιλέξουν κυρίως πολυτροπικά κείμενα για διδασκαλία. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συλλεχθούν σε σύντομο

χρονικό διάστημα αρκετά στοιχεία σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των κειμένων αυτών από τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν κατέστη δυνατό να μελετηθούν οι επιλογές που θα έκαναν οι διδάσκοντες στο πλαίσιο μιας ευρύτερης διδακτικής ενότητας, εάν δεν είχαν επηρεαστεί από την ερευνήτρια και ήταν περισσότεροι ελεύθεροι και ανεπηρέαστοι στις επιλογές τους.

Για το λόγο αυτό η έρευνα δεν εστίασε αποκλειστικά σε μεμονωμένες διδασκαλίες αλλά περιέλαβε και τη διδασκαλία ολόκληρων διδακτικών ενοτήτων διάρκειας 6-9 διδακτικών ωρών η καθεμία σε δείγμα τεσσάρων (4) ακόμη εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν ολόκληρες διδακτικές ενότητες δεν ενημερώθηκαν αναλυτικά για το θέμα της παρούσας έρευνας, προκειμένου να μην επηρεαστούν στις επιλογές των κειμένων και γενικά του περιεχομένου διδασκαλίας τους και να μπορούσαμε, έτσι, να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό επιλέγουν να εντάξουν στη διδασκαλία τους πολυτροπικά κείμενα και ποιές οι επιλογές τους όσον αφορά τη διδασκαλία αυτών των κειμένων και τη διαχείριση μιας ευρύτερης ενότητας διδασκαλίας γενικότερα.

Πιο συγκεκριμένα, η εστίαση στη διδασκαλία ευρύτερων διδακτικών ενοτήτων στοχεύει στη διερεύνηση του ποσοστού των πολυτροπικών και γλωσσικών κειμένων που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς να διδαχθούν στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, ενώ η εστίαση στη διδασκαλία πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο μονόωρων διδασκαλιών, στοχεύει στη βαθύτερη διερεύνηση ποσοτικών και κυρίως ποιοτικών χαρακτηριστικών στον τρόπο διδασκαλίας των κειμένων αυτών.

Τα αποσπάσματα από τις διδασκαλίες που παρουσιάζονται στο ερευνητικό μέρος της διατριβής, συνοδεύονται από έναν κωδικό ο οποίος αποτελείται από γλωσσικά και αριθμητικά στοιχεία (π.χ. E-ΑΣΠ, συν.1-25, E-TZAN, συν.32-54, E-ΡΟΥΚ, συν. 103-207 κλπ.). Τα γράμματα αντιστοιχούν στους εκπαιδευτικούς που έκαναν τις διδασκαλίες και με

τους αριθμούς προσδιορίζεται με ακρίβεια το απόσπασμα από τη διδασκαλία που αναλύεται κάθε φορά. Ειδικότερα, όλες οι διδασκαλίες που αποτέλεσαν αντικείμενο ανάλυσης, κατά την απομαγνητοφώνησή τους κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να αξιοποιηθούν στην έρευνα. Για κάθε εκπαιδευτικό χρησιμοποιήθηκε ένα κωδικοποιημένο ψευδώνυμο και αριθμήθηκαν οι λεκτικές συνεισφορές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στο γλωσσικό κείμενο κάθε διδασκαλίας.

2.3. Μέθοδος έρευνας

Η ανάλυση των σχολικών βιβλίων καθώς και των διδασκαλιών γίνεται μέσω της **Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis)**. Πιο αναλυτικά, η Ανάλυση Περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2008· Mayring, 2000· Μπονίδης, 2004), εστιάζει στην ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που σχετίζονται με τους στόχους κάθε έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε το ερευνητικό παράδειγμα της *δόμησης περιεχομένου* και της *πρότυπης δόμησης*, η οποία στοχεύει στην ανάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του ερευνώμενου υλικού και στην αξιολόγησή του βάσει ορισμένων κριτηρίων (Μπονίδης, 2004). Με τη *δόμηση περιεχομένου*, το ερευνώμενο υλικό που σχετίζεται με τη θεματική της έρευνας περιγράφεται πρώτα κατά υποκατηγορία και κατόπιν κατά κατηγορία, μέσω της παράφρασης των αναφορών που έχουν αποδελτιωθεί.

Για την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων και των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε κοινό σύστημα κατηγοριών. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν αφενός τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων και αφετέρου τα στοιχεία από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της Πολυτροπικότητας που αξιοποιούνται κατά τη διδακτική προσέγγιση των κειμένων αυτών στη σχολική τάξη.

Αναλυτικότερα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι η εξής. Αρχικά, ορίστηκαν οι μονάδες ανάλυσης με βάση τις οποίες αποδελτιώθηκαν οι αναφορές από το ερευνώμενο υλικό. Με βάση το υλικό και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, συγκροτήθηκε το σύστημα των Κατηγοριών και ορίστηκαν με σαφήνεια οι Κατηγορίες και οι κανόνες της κωδικογράφησης. Κατόπιν, αποδελτιώθηκαν όλες οι αναφορές που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας, ταξινομήθηκαν ανά Κατηγορία και υποκατηγορία και ελέγχθηκε η λειτουργικότητά του συστήματος Κατηγοριών. Στη συνέχεια, έγινε περιγραφή των παραθεμάτων που αποδελτιώθηκαν μέσω της παράφρασής τους με βάση το παράδειγμα της *Δόμησης Περιεχομένου*.

Η Πρότυπη Δόμηση αποτελεί μια διαδικασία που περιλαμβάνει τον εντοπισμό στο ερευνώμενο υλικό των πιο χαρακτηριστικών και πιο αξιοσημείωτων αναφορών που εμπίπτουν σε κάθε κατηγορία και υποκατηγορία και την ακριβή περιγραφή τους. Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό των πρότυπων αναφορών είναι η ιδιαίτερα ακραία διατύπωση, το ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον και η μεγάλη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται μια αναφορά στο ερευνώμενο υλικό (Μπονίδης, 2004). Η *Πρότυπη Δόμηση* μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ερευνητικό στάδιο που ακολουθεί τη *δόμηση περιεχομένου* και τη συμπληρώνει, αφού οι αναφορές που επιλέγονται ως *πρότυπες* κατά την *Πρότυπη Δόμηση*, τεκμηριώνουν τις παραφράσεις που γίνονται στο στάδιο της *Δόμησης Περιεχομένου*.

Προκειμένου να μετατραπεί ένα ποιοτικό υλικό, όπως είναι τα κείμενα των σχολικών βιβλίων και των διδασκαλιών, σε μετρήσιμες μονάδες χρησιμοποιούνται οι *μονάδες ανάλυσης* οι οποίες αποτελούν τμήματα του κειμένου στα οποία αναζητείται η εμφάνιση σχετικών με το θέμα της έρευνας αναφορών. Η επιλογή των μονάδων ανάλυσης είναι πολύ σημαντική καθώς διαμορφώνει τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι μονάδες ανάλυσης διακρίνονται στις *μονάδες δειγματοληψίας* και στις *μονάδες καταγραφής*. Οι πρώτες αναφέρονται στο μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο μιας έρευνας ενώ

οι δεύτερες αφορούν «το μικρότερο τμήμα περιεχομένου στο οποίο μετράται η εμφάνιση ενός μηνύματος» (Μπονίδης, 2004).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ως μονάδες δειγματοληψίας θεωρήθηκαν τα τρία τεύχη των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο μαζί με τα αντίστοιχα Τετράδια Εργασιών και των τριών σχολικών τάξεων. Επίσης, μονάδες δειγματοληψίας αποτέλεσαν και οι διδασκαλίες έντεκα εκπαιδευτικών από Γυμνάσια του νομού Χανίων.

Όσον αφορά την ανάλυση των σχολικών βιβλίων και των διδασκαλιών επιλέχθηκε το **θέμα** ως μονάδα καταγραφής, το οποίο μπορεί να είναι μια ιδέα, μία δήλωση ή μία διαπίστωση σχετική με τις υποθέσεις της έρευνας. Το θέμα μπορεί να αποτελείται από μια πρόταση ή να εκτείνεται σε περισσότερες φράσεις ή παραγράφους (Μπονίδης, 2004) και όσον αφορά συγκεκριμένα στις διδασκαλίες, το *θέμα* μπορεί να εκτείνεται σε αρκετές συνεισφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών κατά τη διδασκαλία.

Επειδή το *θέμα* ως μονάδα ανάλυσης δεν έχει φυσικά όρια και η διάκριση μεταξύ των ορίων διαφορετικών *θεμάτων* είναι πλαστική, καθίσταται δύσκολη η κατάταξη των *θεμάτων* στις διάφορες κατηγορίες ανάλυσης. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητος ο ακριβής ορισμός των κριτηρίων με βάση τα οποία γίνεται η διάκριση μεταξύ των ορίων των *θεμάτων* και η κωδικογράφηση των διάφορων *θεμάτων*. Επίσης, μία πρόταση, περίοδος ή ημιπερίοδος μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα του ενός *θέματα* τα οποία εντάχθηκαν σε διαφορετικές κατηγορίες. Σε κάθε περίπτωση, «ως θέμα (Θέμα = Θ) θεωρήθηκε κάθε ολοκληρωμένη από συντακτική άποψη διατύπωση η οποία εκφράζει ολοκληρωμένο νόημα» (Μπονίδης, 2004, σ. 56).

2.3.1. Κανόνες κωδικογράφησης

1. Στις Κατηγορίες ανάλυσης ταξινομήθηκαν όλες οι δραστηριότητες που συνδέονται με πολυτροπικά κείμενα, αφού στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των τρόπων διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων. Ένα από τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την ταξινόμηση των δραστηριοτήτων στις διάφορες Κατηγορίες είναι η θέση κάθε κειμένου και δραστηριότητας που συνδέεται με αυτό στη δομή της διδακτικής ενότητας του σχολικού βιβλίου. Ωστόσο, η θέση τους στη δομή της ενότητας δεν αποτέλεσε το μοναδικό κριτήριο κατηγοριοποίησης των δραστηριοτήτων. Αξιοποιήθηκαν παράλληλα και άλλα κριτήρια, όπως είναι το περιεχόμενο κάθε δραστηριότητας και οι οδηγίες που μπορεί να παρέχονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για τους στόχους διδασκαλίας ενός πολυτροπικού κειμένου.
2. Στις περιπτώσεις στις οποίες μια δραστηριότητα συνδυάζει στοιχεία από δύο Κατηγορίες, εντάχθηκε και στις δύο Κατηγορίες. Για παράδειγμα, δραστηριότητες που ζητούν την παραγωγή γραπτού λόγου με αξιοποίηση ενός γλωσσικού φαινομένου, εντάχθηκαν στις κατηγορίες παραγωγής λόγου και αξιοποίησης πολυτροπικού κειμένου για διδασκαλία γλωσσικού φαινομένου. Μια τέτοια δραστηριότητα είναι και αυτή που περιλαμβάνεται στο Βιβλίο Μαθητή Α΄ Γυμνασίου, Υποεν. ΣΤ΄ (ΔΠΛ) *Διαβάζω και Γράφω* Ερ 1 σ. 96: «Περιγράψτε το σκίτσο σε μια παράγραφο χρησιμοποιώντας συνδετικές λέξεις».
3. Περιπτώσεις δύο κειμένων τα οποία αριθμούνται στο σχολικό βιβλίο ως ένα, καταμετρήθηκαν ως ένα και στην παρούσα εργασία. Μια τέτοια περίπτωση αποτελούν δύο πολυτροπικά κείμενα τα οποία περιλαμβάνονται στο Βιβλίο μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου (σ.σ. 128, 129, 139) και αυτά που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου (σ.σ. 33, Κ 3 σ. 12).

4. Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες στις οποίες εξετάζονται αποκλειστικά οι γλωσσικοί πόροι ενός πολυτροπικού κειμένου. Οι δραστηριότητες στις οποίες η εξέταση των γλωσσικών πόρων συνδέεται με την κατανόηση του πολυτροπικού κειμένου, κατατάχθηκαν ως «Δραστηριότητες Κατανόησης», ενώ οι δραστηριότητες στις οποίες οι γλωσσικοί πόροι δε συσχετίζονται με το νόημα του κειμένου, κατατάχθηκαν στην Κατηγορία «Αξιοποίηση πολυτροπικού κειμένου για τη διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων». Για παράδειγμα, η Ερώτηση 4 που σχετίζεται με το Κείμενο 9 στη σ. 74 της Α΄ Γυμνασίου καθώς και οι Ερωτήσεις 1 και 2 στη σ. 72 που σχετίζονται με το Κείμενο 8 της σ. 71 του ίδιου βιβλίου, κατατάχθηκαν στις δραστηριότητες αξιοποίησης κειμένων για διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων. Αντίθετα, η Ερώτηση 2 που συνοδεύει τη φωτογραφία στη σ. 93 (Βιβλίο Α΄ Γυμνασίου) που σχετίζεται με το Λεξιλόγιο της Ενότητας ταξινομήθηκε ως δραστηριότητα κατανόησης. Ως δραστηριότητες κατανόησης ταξινομήθηκαν και οι Ερωτήσεις 1 και 2 στο «Ακούω και Μιλώ» σ. 33 του ίδιου βιβλίου, η Ερώτηση 2 *Διαβάζω και Γράφω* σ. 33 και στο Βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου η Ερώτηση 1 «Ακούω και Μιλώ» (σ. 94) .

2.3.2. Μεθοδολογικές επισημάνσεις

Τα πολυτροπικά κείμενα μπορούν να διακριθούν, με βάση τον τρόπο δημιουργίας τους, σε δύο κατηγορίες. Η μία κατηγορία περιλαμβάνει «αυθεντικά» πολυτροπικά κείμενα τα οποία έχουν αναπλαισιωθεί στα σχολικά εγχειρίδια αυτούσια, όπως απαντώνται στα διάφορα έντυπα ή ηλεκτρονικά μέσα. Τέτοια κείμενα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, μια αφίσα, ένα κόμικ ή μια γελοιογραφία. Η άλλη κατηγορία περιλαμβάνει τις «πολυτροπικές συνθέσεις», οι οποίες αποτελούνται συνήθως από ένα γλωσσικό κείμενο το οποίο συνοδεύεται από ένα σκίτσο, μια φωτογραφία ή ένα πολυτροπικό κείμενο.

Στις συνθέσεις αυτές, η εικόνα που συνοδεύει το γλωσσικό κείμενο μπορεί να έχει διακοσμητικό ρόλο, αλλά μπορεί και να αξιοποιείται διδακτικά. Στην καταμέτρηση των πολυτροπικών κειμένων που έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας στις διδασκαλίες, δεν συμπεριλάβαμε πολυτροπικές συνθέσεις στις οποίες η εικόνα δεν αξιοποιείται διδακτικά και φαίνεται να έχει ένα διακοσμητικό ρόλο.

Πιο συγκεκριμένα, ως πολυτροπικά θεωρήθηκαν τα κείμενα τα οποία συγκροτούνται από δύο ή περισσότερους σημειωτικούς τρόπους μεταξύ των οποίων υπάρχει οργανική σχέση, όπως είναι για παράδειγμα τα κόμιξ, οι γελοιογραφίες, οι αφίσες, τα διαφημιστικά έντυπα, οι ιστοσελίδες, οι χάρτες και άλλα. Επίσης, ως πολυτροπικά κείμενα θεωρήθηκαν και κάποιες εικόνες με γλωσσικά στοιχεία είτε ενσωματωμένα (Σχολ. εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου σ. 126 και Σχολ. εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου σ. 61, 84, 102, 129, 130) είτε εξωτερικά, όπως είναι για παράδειγμα οι εικόνες με λεζάντα (Εικόνα 4).



Alfred Eisenstaedt, *The puppet show*, 1963

Εικόνα 4. Εικόνα με λεζάντα (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 93)

Επίσης, κάποιες εικόνες (Τετράδιο Εργασιών Τ. Γ΄, σ. 53 και σ. 60, Τετράδιο Εργασιών Τ. Α΄, σ.55) ή πολυτροπικά κείμενα (Σχολικό Εγχειρίδιο Τ. Α΄ σ. 153, Τ. Β΄ σ. 14 και Τετράδιο

Εργασιών Τ. Α΄, σ. 64) που συνοδεύουν γλωσσικά κείμενα και τα οποία αξιοποιούνται διδακτικά, τα θεωρήσαμε ως πολυτροπικές συνθέσεις (Εικόνα 5).

Παράγραφος – πλαισιόπλοι

Κείμενο 5 [Παιξε με μια ζωγραφιά στην οθόνη σου]

Σου αρέσει η ζωγραφική; Θα ήθελες να δεις έναν πίνακα ζωγραφικής να προβάλλεται στην οθόνη του υπολογιστή σου; Πήγαινε στο ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ κάτω από τη λέξη ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, διάλεξε το ΠΑΙΧΝΙΔΙ και ο πίνακας θα εμφανιστεί.

Το έργο ανήκει στο ζωγράφο Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα. Να λοιπόν και μια ευκαιρία να γνωριστείς με το σπουδαίο Έλληνα καλλιτέχνη!

Η ζωγραφιά –όπως γρήγορα θα ανακαλύψεις– έχει μεταμορφωθεί σε παιχνίδι, σχήματα και χρώματα, που μπορείς να τα συνδυάσεις, σέρνοντας το ποντίκι πάνω στη μουσική και ακολουθώντας σωστά τις οδηγίες του παιχνιδιού. Δες τις εικόνες που ξετυλίγονται μπροστά στα μάτια σου.

Στο τέλος, η ηλεκτρονική ζωγραφιά-παιχνίδι σου επιφυλάσσει μια έκπληξη: θα γίνεις και εσύ ένας ζωγράφος δημιουργώντας τη δική σου σύνθεση, αλλά... χωρίς πινέλο!!! Διάλεξε τα σχήματα που σου αρέσουν, «χρωμάτισέ» τα, μίκρυνε ή μεγάλωσε τα. Μπορείς ακόμα και να τα αντιστρέψεις, να τα «κινήσεις», όπως θέλεις, επάνω στον ηλεκτρονικό καμβά σου!

Καλή διασκέδαση! Και μην ξεχάσεις! Υπάρχουν κάποιοι, εδώ, στα προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη, που θα ήθελαν πολύ να δουν το έργο σου.

Ιστοσελίδα του Μουσείου Μπενάκη (<http://www.benaki.gr>)

1 Στο κείμενο εντοπίστε τα παράγωγα ουσιαστικά και καταγράψτε:
 α. τις παραγωγικές κατάληξεις-επιθήματα ή τα προθήματα τα οποία έχουν προστεθεί σε αυτά,
 β. αν προέρχονται από άλλα ουσιαστικά ή ρήματα ή επίθετα.

2 Περιγράψτε σε μια παράγραφο τα παιχνίδια που βλέπετε στον πίνακα του Ν. Χατζηκυριάκου-Γκίκα.
 • Οργανώστε προσεκτικά τη δομή της παραγράφου: θεματική πρόταση, λεπτομέρειες, κατακλείδα.



Εικόνα 5. Πολυτροπική σύνθεση στην οποία η εικόνα αξιοποιείται διδακτικά (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 5, Ερώτηση 2, σ. 55).

Τέλος, υπάρχει και η κατηγορία «Εικόνες» στην οποία εντάχθηκαν εικονιστικά κείμενα, όπως φωτογραφίες και σκίτσα, τα οποία αξιοποιούνται διδακτικά από τις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου ή από τον εκπαιδευτικό στις διδασκαλίες και τα οποία δεν περιλαμβάνουν κανένα γλωσσικό στοιχείο που να είναι ενσωματωμένο σε αυτές ή να μπαίνει ως λεζάντα (Εικόνα 6: «Δείτε προσεκτικά το σκίτσο. Περιγράψτε στην τάξη με λεπτομέρειες τί βλέπετε») (Άλλα παραδείγματα: (Σχολικό Εγχειρίδιο Τ. Α΄ σ. 46,79,119,119-120, 121. Σχολικό εγχειρίδιο Τ. Β΄ σ. 63, 123. Τ.Ε. Τ. Β΄ σ. 20,60. Σχολικό εγχειρίδιο Τ. Γ΄ σ.89, Τ.Ε. Τ. Γ΄ σ. 11, 13, 14, 19).



περ. «Ερευνητές» εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 2003

Εικόνα 6. Σκίτσο χωρίς λεζάντα που αξιοποιείται διδακτικά (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 46).

Η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που αφορούν τα σχολικά εγχειρίδια έγινε ανά τάξη για να διαπιστωθεί εάν και σε ποιο βαθμό είναι ενιαίος ο τρόπος προσέγγισης που υιοθετούν διαφορετικοί συγγραφείς όσον αφορά στη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων και εάν, κατά συνέπεια, ο τρόπος αξιοποίησης και προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων στο Γυμνάσιο παρουσιάζει κάποια συστηματικότητα.

Κατά την παρουσίαση των δεδομένων που αφορούν τον αριθμό των πολυτροπικών κειμένων που ενσωματώνονται στις διδασκαλίες, έγινε διάκριση μεταξύ των μονόφωνων

διδασκαλιών και των διδασκαλιών ολόκληρων διδακτικών ενοτήτων, προκειμένου να διαπιστωθεί σε τί ποσοστό οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα πολυτροπικά κείμενα σε σχέση με τα γλωσσικά κατά τη διδασκαλία. Όσον αφορά, όμως, τον τρόπο προσέγγισης και αξιοποίησης των κειμένων αυτών, δεν έγινε καμία διάκριση κατά την παρουσίαση των δεδομένων μεταξύ των δύο τύπων διδασκαλίας.

2.3.3. Συγκρότηση συστήματος Κατηγοριών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι Κατηγορίες Ανάλυσης των σχολικών βιβλίων και των διδασκαλιών που είναι κοινές, μαζί με αντιπροσωπευτικά για κάθε Κατηγορία παραδείγματα. Οι Κατηγορίες αυτές αφορούν τόσο τις δραστηριότητες επεξεργασίας όσο και τις δραστηριότητες σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδασκαλίες.

Τα αποσπάσματα από τις διδασκαλίες που έχουν επιλεγεί ως αντιπροσωπευτικότερα (πρότυπα) για κάθε Κατηγορία ανάλυσης, κρίθηκε σκόπιμο να μην παρατεθούν στο κύριο μέρος της διατριβής, λόγω της μεγάλης τους σχετικά έκτασης, αλλά προτιμήθηκε να ενταχθούν στο Παράρτημα της παρούσας έρευνας, ώστε να μη διακόπτεται η συνοχή στην παρουσίαση των Κατηγοριών. Μπορεί εύκολα κάποιος να ανατρέξει σε αυτά, ακολουθώντας τις παραπομπές με τις οποίες συνδέονται τα αποσπάσματα από τις διδασκαλίες. Αναλυτικότερα, οι Κατηγορίες Ανάλυσης είναι οι παρακάτω:

- 1. Αριθμός και αναλογία γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδασκαλίες.**

Εξετάζεται ο αριθμός των πολυτροπικών και των γλωσσικών κειμένων που ενσωματώνονται και αξιοποιούνται διδακτικά τόσο στα σχολικά βιβλία όσο και στις διδασκαλίες.

2. Σημειωτικοί τρόποι παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδασκαλίες.

2.1. Χρήση γραπτού κειμένου και εικόνας για τη σύνθεση των πολυτροπικών κειμένων

2.2. Χρήση άλλου τρόπου εκτός των δύο παραπάνω

3. Σημειωτικά μέσα παρουσίασης των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδασκαλίες.

3.1. Έντυπη σελίδα ως μέσο παρουσίασης των πολυτροπικών κειμένων

3.2. Άλλο μέσο παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων εκτός της τυπωμένης σελίδας

4. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδασκαλίες.

4.1. Δραστηριότητες κατανόησης πολυτροπικών κειμένων

4.2. Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων

4.3. Δραστηριότητες διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων/λεξιλογίου με πολυτροπικά κείμενα

5. Στοιχεία Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας που αξιοποιούνται στις δραστηριότητες επεξεργασίας και σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδασκαλίες.

5.1. Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους.

- 5.1.1. Γίνεται αναφορά σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους
- 5.1.2. Δε γίνεται αναφορά σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους
- 5.2. Αναφορά στα σημειωτικά μέσα.
 - 5.2.1. Εξετάζονται τα μέσα όλων των σημειωτικών τρόπων
 - 5.2.2. Δεν εξετάζονται τα μέσα όλων των σημειωτικών τρόπων.
 - 5.2.3. Δεν εξετάζονται τα μέσα κανενός σημειωτικού τρόπου.
- 5.3. Αναφορά στους σημειωτικούς πόρους νοήματος.
 - 5.3.1. Εξετάζονται οι πόροι όλων των σημειωτικών τρόπων
 - 5.3.2. Δεν εξετάζονται οι πόροι όλων των σημειωτικών τρόπων.
 - 5.3.3. Δεν εξετάζονται οι πόροι κανενός σημειωτικού τρόπου.
- 5.4. Προσέγγιση (μετα) λειτουργιών.
 - 5.4.1. Προσέγγιση αναπαραστατικής λειτουργίας
 - 5.4.2. Προσέγγιση διαπροσωπικής λειτουργίας
 - 5.4.3. Προσέγγιση κειμενικής λειτουργίας
- 5.5. Μετασχηματισμός τρόπων ή μέσων.
 - 5.5.1. Δραστηριότητες χωρίς μετασχηματισμό τρόπου ή μέσου.
 - 5.5.2. Δραστηριότητες με μετασχηματισμό τρόπου ή μέσου

2.3.4 Δόμηση περιεχομένου σχολικών εγχειριδίων και διδασκαλιών με το παράδειγμα της πρότυπης δόμησης: Κατηγορίες καταγραφής, ταξινόμησης και ανάλυσης

Παρακάτω παρουσιάζονται οι διαφορετικές μετρήσεις που έγιναν κατά την ανάλυση των δεδομένων και παρατίθενται χαρακτηριστικά (πρότυπα) παραδείγματα από τα σχολικά

εγχειρίδια και από τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών για καθεμία από τις Κατηγορίες Ανάλυσης. Με κάθε μέτρηση εξετάζεται μια διαφορετική Κατηγορία και υποκατηγορία ανάλυσης. Επίσης, κρίθηκε σκόπιμο να γίνουν διαφορετικές μετρήσεις όσον αφορά τις δραστηριότητες επεξεργασίας και τις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων.

Έτσι, η 1^η μέτρηση αφορά τον αριθμό και την αναλογία γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά στα σχολικά βιβλία και στις διδασκαλίες. Η 2^η και η 3^η μέτρηση αφορούν την καταμέτρηση των πολυτροπικών κειμένων τα οποία περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια και αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία, με κριτήριο τη χρήση των σημειωτικών τρόπων με τους οποίους συγκροτούνται και των σημειωτικών μέσων με τα οποία παρουσιάζονται αυτά, αντίστοιχα.

Η 4^η μέτρηση αφορά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα στα σχολικά βιβλία και κατά τη διδασκαλία. Η 5^η, 6^η και η 7^η μέτρηση, αφορούν την καταμέτρηση των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την αξιοποίηση στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική Θεωρία της Πολυτροπικότητας (*σημειωτικοί τρόποι, σημειωτικά μέσα, μετασχηματισμός τρόπων*) και η 8^η μέτρηση την καταμέτρηση δραστηριοτήτων στις οποίες αναλύονται οι *(μετα)λειτουργίες* των σημειωτικών τρόπων (*αναπαραστατική, διαπροσωπική, κειμενική*) κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων. Τέλος, η 9^η και η 10^η μέτρηση αφορούν τους σημειωτικούς τρόπους που αξιοποιούνται στις δραστηριότητες σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων και το εάν ζητείται ή όχι να γίνει μετασχηματισμός τρόπων ή μέσων κατά την παραγωγή κειμένων αντίστοιχα.

2.3.4.1. Αριθμός και αναλογία γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων

1^η μέτρηση

Η 1^η μέτρηση αφορά την καταμέτρηση των πολυτροπικών και γλωσσικών κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδασκαλίες.

- Αριθμός γλωσσικών κειμένων
- Αριθμος πολυτροπικών κειμένων

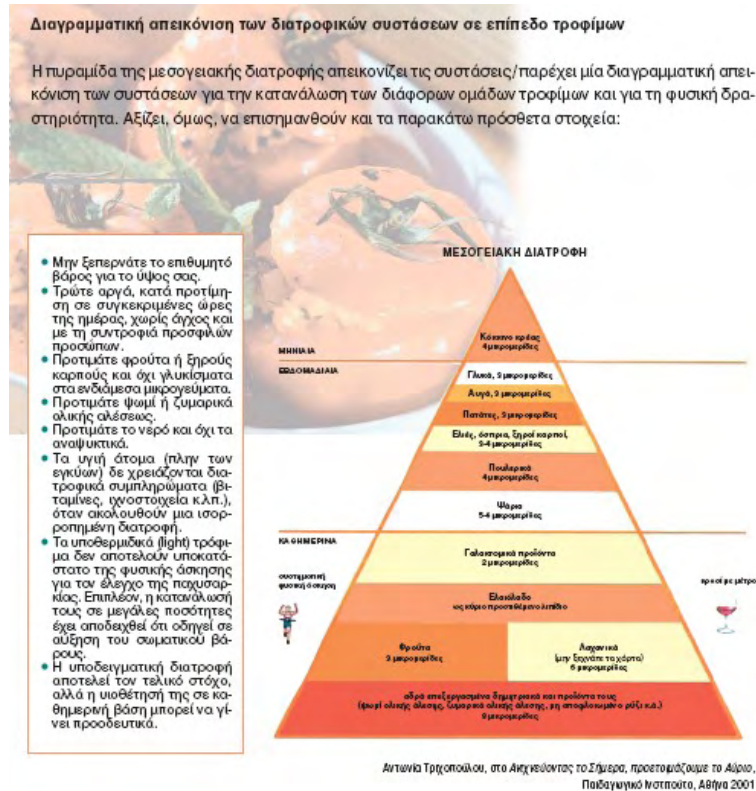
2.3.4.2. Σημειωτικοί τρόποι και μέσα παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων

1: Χρήση σημειωτικών τρόπων για τη σύνθεση των κειμένων

Όσον αφορά τα πολυτροπικά κείμενα που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια και αξιοποιούνται διδακτικά από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες, η εικόνα και η γλώσσα αποτελούν τους βασικούς σημειωτικούς τρόπους από τους οποίους συντίθενται. Ωστόσο, στα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνονται και δραστηριότητες στις οποίες ζητείται από τους μαθητές/τριες η επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων και πέραν του διδακτικού εγχειριδίου τα οποία μπορεί να συγκροτούνται και από άλλους σημειωτικούς τρόπους, όπως είναι για παράδειγμα η κινούμενη εικόνα σε μια ιστοσελίδα. Προκειμένου, λοιπόν, να διαπιστωθεί το εύρος των σημειωτικών τρόπων με τους οποίους έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες μέσα από την επεξεργασία κειμένων, έγινε κατηγοριοποίηση των πολυτροπικών κειμένων ανάλογα με τη χρήση των τρόπων (*modes*) ή και του μέσου (*medium*) για τη σύνθεση των κειμένων.

2^η μέτρηση

- Χρήση **γραπτού κειμένου και εικόνας** για τη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων
- Χρήση **άλλου τρόπου** εκτός των δύο παραπάνω (Εικόνα 7)



Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 Παια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ελληνικής διατροφής;
- 2 Παρατηρώντας την πυραμίδα της διατροφής, προσέξτε ποιες τροφές πρέπει να καταναλώνονται συχνά και ποιες σε αραιά διαστήματα. • Εσείς ακολουθείτε αυτές τις οδηγίες στη διατροφή σας;

Εικόνα 7. Πολυτροπικό κείμενο που συγκροτείται από τη χρήση γλώσσας, εικόνας και διαγράμματος (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 3, σσ. 61-62) .

2: Χρήση σημειωτικών τρόπων για τη σύνθεση των κειμένων

Έχει, επίσης, σημασία να εξετάσουμε με ποια μέσα παρουσίασης των κειμένων έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες και κατά πόσο τα μέσα αυτά περιορίζονται αποκλειστικά στην έντυπη σελίδα ή αξιοποιούνται και άλλα μέσα.

3η μέτρηση

- **Έντυπη σελίδα** ως μέσο παρουσίασης των πολυτροπικών κειμένων
- **Άλλο μέσο** παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων εκτός της τυπωμένης σελίδας (Εικόνα 8).

6. Συζητήστε ιδιαίτερα για τον προφορικό λόγο στις τηλεοπτικές συζητήσεις και στο ραδιόφωνο. • Φέρτε στην τάξη αποσπάσματα πέντε λεπτών από διαφορετικές τηλεοπτικές συζητήσεις και από διαφορετικές ραδιοφωνικές εκπομπές. • Σχολιάστε ιδιαίτερα τις χειρονομίες των συνομιλητών, τον τόνο της φωνής, τις εκφράσεις των προσώπων κτλ. • Βρείτε παραδείγματα αναλοκλήρωτων προτάσεων, φράσεων ή σημεία που δύσκολα θα μεταφέρονταν σε γραπτό λόγο (π.χ. δύο συνομιλητές μιλούν ταυτόχρονα).


Εικόνα 8. Σχεδιασμός πολυτροπικού κειμένου με χρήση και άλλων τρόπων εκτός της εικόνας και της γλώσσας και άλλων μέσων εκτός της τυπωμένης σελίδας (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου. Ερ. 6 σ. 29).

2.3.4.3. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων

Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των τρόπων διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων που ενσωματώνονται στη γλωσσική διδασκαλία. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού, καταμετρήθηκαν όλες οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που συνδέονται με τα πολυτροπικά κείμενα. Έτσι, στην καταμέτρηση περιλαμβάνονται, για παράδειγμα, δραστηριότητες κατανόησης των κειμένων αλλά και δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται ως μέσα διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων εστιάζοντας μόνο στο γλωσσικό μέρος των κειμένων.


Αντίθετα, εικόνες ή πολυτροπικά κείμενα τα οποία δεν αξιοποιούνται στο πλαίσιο κάποιας δραστηριότητας δεν καταμετρώνται, καθώς δε φαίνεται να έχουν λειτουργικό ρόλο στο


μάθημα και να αξιοποιούνται διδακτικά. Έτσι, δεν καταμετρήθηκαν περιπτώσεις απλής εικονογράφησης των γλωσσικών κειμένων, στις οποίες η εικόνα (ή το πολυτροπικό κείμενο) που συνοδεύει το γλωσσικό κείμενο έχει διακοσμητικό ρόλο, αφού δεν αξιοποιείται διδακτικά ούτε υπάρχουν οδηγίες στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού για την αξιοποίησή της (Εικόνα 9).

 **Κείμενο 6** Μια camerata από εφήβους

Οι περισσότεροι είναι ακόμη έφηβοι. Παιδιά που πηγαίνουν σχολείο, συχνάζουν με την παρέα τους στα Goody's, παρακολουθούν ποδόσφαιρο, βλέπουν σινεμά, χορεύουν σε πάρτι... Κάνουν ό,τι κάνουν όλα τα παιδιά της ηλικίας τους συν κάτι άλλο. Παίζουν κλασική μουσική και μάλιστα με πολύ υψηλές επιδόσεις. Πρόσφατα επέστρεψαν από τη Μόσχα, όπου ήταν προσκεκλημένοι από το Υπουργείο Πολιτισμού και το Δήμο της. Μια πρόσκληση που καθεφτίζει τις σπουδαίες ικανότητες της νεανικής καμεράτας «Βίος» του Δήμου Χολαργού, αφού το να παίξουν στη Μόσχα είναι «ό,τι καλύτερο μπορεί να ονειρευτεί κάποιος μουσικός, γιατί εκεί είναι μουσικό κέντρο, έχει το πιο υψηλό επίπεδο μουσικής από όλες τις χώρες του κόσμου», όπως μας λέει ο Αλέξανδρος Χαλάψης, ο 29χρονος μάεστρος της καμεράτας.

πρωτ. «Κ», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003



 **Διαβάζω και γράφω**

1. Υπογραμμίστε την ονομαστική φράση που λειτουργεί ως ομοιόπρωτος προσδιορισμός στο τέλος του κειμένου 6.
 - Ποια ονομαστική φράση προσδιορίζει;
 - Σε ποια πτώση βρίσκονται ο προσδιορισμός και η ΟΦ που προσδιορίζει;
 - Ο ομοιόπρωτος αυτός προσδιορισμός είναι παράθεση ή επεξήγηση;
 - Τι είδους πληροφορία προσθέτει;
2. Στην πρόταση «όπως μας λέει... της καμεράτας» μπορείτε να κάνετε τις αναγκαίες αλλαγές, ώστε να γίνει η παράθεση επεξήγηση;
 - Τι αλλάξατε;
 - Για ποιο λόγο;

Εικόνα 9. Εικόνα σε ρόλο απλής εικονογράφησης γλωσσικού κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κ 6, σ. 106).

Εικόνες και κείμενα πολυτροπικά τα οποία περιλαμβάνονται στον Προοργανωτή, στην πρώτη δηλαδή σελίδα κάθε ενότητας, δεν καταμετρήθηκαν καθώς δεν αξιοποιούνται στο πλαίσιο κάποιας συγκεκριμένης δραστηριότητας στα σχολικά εγχειρίδια. Τα κείμενα αυτά προορίζονται συνήθως να αξιοποιηθούν ως αφορμή για συζήτηση σχετικά με τη θεματική κάθε ενότητας. Επίσης, εικόνες και πολυτροπικά κείμενα που περιλαμβάνονται στις διαθεματικές δραστηριότητες δεν περιλαμβάνονται στην καταμέτρηση. Τα κείμενα αυτά

λειτουργούν, συνήθως, ως πρότυπο για τη δημιουργία ανάλογων ως προς το είδος ή το περιεχόμενο κειμένων από τους μαθητές/τριες (Εικόνα 10).

Διαθεματική εργασία

- Στο πλαίσιο μιας τοπικής εκδοτικής προσπάθειας για την προβολή της περιοχής, η τάξη σας ανέλαβε να διαμορφώσει έναν απλό τουριστικό οδηγό για την πόλη ή την περιοχή σας. Χωριστείτε σε ομάδες εργασίας και συλλογής υλικού ώστε:

 - να συλλέξετε φωτογραφικό υλικό,
 - να μελετήσετε άλλους οδηγούς και σχετικά βιβλία (Τοπική Ιστορία, Γεωγραφία κτλ.).
- Στη συνέχεια οργανώστε τη δομή του οδηγού ώστε να είναι εύχρηστος και καλαίσθητος και παράλληλα γράψτε τα αντίστοιχα κείμενα με τη συνεργασία των καθηγητών της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. • Ζητήστε και τη βοήθεια του καθηγητή της Πληροφορικής, ώστε ο οδηγός να έχει ηλεκτρονική μορφή και να υπάρχει και στο διαδίκτυο. • Μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες σε διάφορες ηλεκτρονικές διευθύνσεις, όπως ο δικτυακός τόπος του ΕΟΤ (www.eot.gr). Προσέξτε πώς οργανώνονται οι πληροφορίες στο δικτυακό τόπο του ΕΟΤ να «πάρτε ιδέες» για τη δική σας δραστηριότητα.

Εικόνα 10. Πολυτροπικό κείμενο που λειτουργεί ως πρότυπο σχεδιασμού (Σχολικό εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου (Διαθεματική Εργασία σ. 25-26)

Οι Κατηγορίες που αφορούν τους **τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων** παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

4: Δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων

Η καταμέτρηση αυτή αφορά όλες τις δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων και την κατηγοριοποίησή τους με βάση τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται

διδακτικά. Πιο συγκεκριμένα, οι Κατηγορίες που προέκυψαν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε (Θεωρητικό μέρος έρευνας) όσο και το ίδιο το ερευνώμενο υλικό είναι οι παρακάτω.

4^η μέτρηση

- Δραστηριότητες **κατανόησης** πολυτροπικών κειμένων (Εικόνα 11).
- Δραστηριότητες **παραγωγής** πολυτροπικών κειμένων (Εικόνα 12)
- Δραστηριότητες **διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων/λεξιλογίου** με πολυτροπικά κείμενα (Εικόνα 13)

ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ: Παρακολουθώ και συμμετέχω

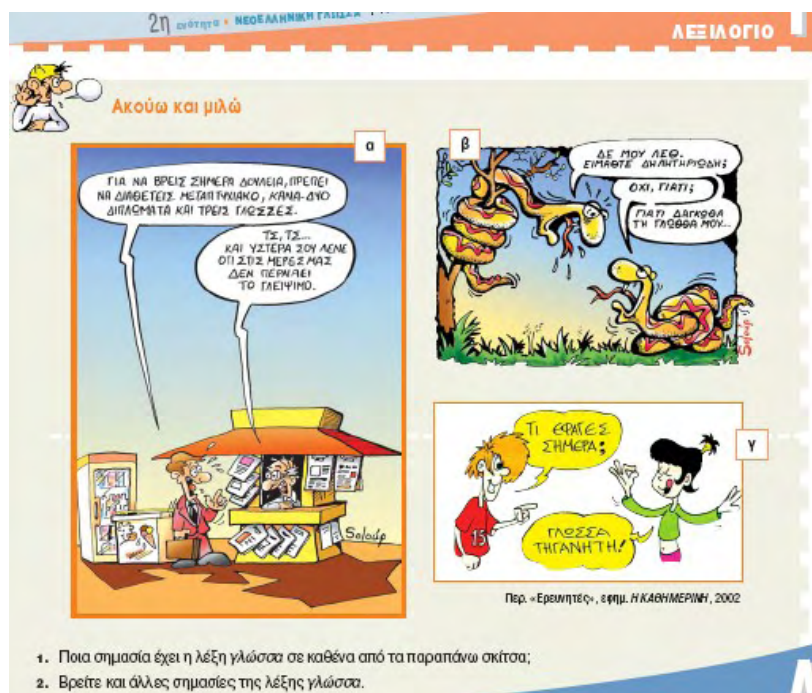
Παρ. Sporty Junior, 2003

- 1 Ποιο είναι το αστέιο στην ιστορία αυτή;
- 2 Πατί ο προπονητής αποφάσισε να φωτογραφίσει τους παίκτες του σε δύσκολες ποδοσφαιρικές φιγούρες;
- 3 Α αφηγηθείτε γραπτά την ιστορία του κόμικς.
- 4 Βρείτε στα κείμενά σας τα σημεία εκείνα όπου υπάρχει παρατακτική σύνδεση προτάσεων και υπογραμμίστε τους συνδέσμους που χρησιμοποιήσατε για να γίνει.
- 5 Βρείτε στα κείμενά σας τα σημεία όπου υπάρχει ασύνδετο σχήμα. Ποια σημεία στίξης χρησιμοποιήσατε στα σημεία αυτά;

Εικόνα 11. Δραστηριότητες κατανόησης πολυτροπικών κειμένων (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, σ. 67).

«Βλέποντας την ονομασία, τους βασικούς σκοπούς και τις δραστηριότητες της οργάνωσης στο πάνω μέρος της ιστοσελίδας, συντάξτε ένα άλλο κείμενο σε μορφή ιστοσελίδας, στο οποίο θα γράψετε τον τίτλο, τους σκοπούς και τις δραστηριότητες μιας άλλης οικολογικής οργάνωσης, που θα ιδρύσετε εσείς, για την προστασία ενός άλλου είδους ζώου ή πτηνού, που απειλείται με εξαφάνιση».

Εικόνα 12. Δραστηριότητα παραγωγής πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Β' Γυμνασίου, Ερ. 1, σ. 63).



Εικόνα 13. Δραστηριότητα διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων/λεξιλογίου με πολυτροπικά κείμενα (Τετράδιο Εργασιών Α' Γυμνασίου, σ. 34).

Όσον αφορά τις διδασκαλίες, κάποια από τα πολυτροπικά κείμενα προσεγγίζονται ως μέσα διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων ή λεξιλογίου [ΠΑΡ –Α1], κάποια αξιοποιούνται ως αντικείμενα κατανόησης και προσεγγίζονται νοηματικά με αναφορά συχνά στους σημειωτικούς τρόπους και πόρους δημιουργίας νοήματος [ΠΑΡ- Α2] και σε κάποιες περιπτώσεις η προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων συνδέεται στενά με την κριτική ανάλυση των συμφραζομένων στα οποία δημιουργήθηκαν ή αναφέρονται τα κείμενα και με τη διερεύνηση των αξιών και της ιδεολογίας που αποτυπώνονται σε αυτά [ΠΑΡ- Α3].

2.3.4.4. Αξιοποίηση στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της Πολυτροπικότητας κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων

Ένας, ακόμη, στόχος της παρούσας έρευνας αφορά το εάν κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων αξιοποιούνται στοιχεία από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας. Για τη διερεύνηση του στόχου αυτού προχωρήσαμε στην καταμέτρηση των πολυτροπικών κειμένων τα οποία προσεγγίζονται πολυτροπικά με βάση τέσσερα κριτήρια.

Τα κριτήρια αυτά αφορούν το αν γίνεται ή όχι αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους και στους σημειωτικούς πόρους ενός κειμένου, εάν εξετάζονται οι λειτουργίες της εικόνας και εάν γίνεται ή όχι μετασχηματισμός σημειωτικών τρόπων κατά την επεξεργασία τους. Στην καταμέτρηση αυτή δεν υπολογίστηκαν περιπτώσεις συμβατικής επεξεργασίας του γλωσσικού μέρους ενός πολυτροπικού κειμένου, όπως είναι η συντακτική, γραμματική ή λεξιλογική επεξεργασία του.

Εκτός από την παρουσίαση αριθμητικών δεδομένων που αφορούν τα στοιχεία της πολυτροπικής θεωρίας που αξιοποιούνται κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων, προχωρήσαμε σε μια ανάλυση του τρόπου διδακτικής αξιοποίησης και προσέγγισης των στοιχείων αυτών. Ειδικότερα, επιχειρήσαμε κατά την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις μετρήσεις να ανακαλύψουμε ορισμένες τάσεις, κατευθύνσεις και «μοτίβα» που αφορούν τη διδακτική τους προσέγγιση και να παρουσιάσουμε κάποια από τα πιο σημαντικά, σύμφωνα με το παράδειγμα της πρότυπης δόμησης .

5: Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την επεξεργασία

Με τη συγκεκριμένη μέτρηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί εάν κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων γίνεται ή όχι αναφορά σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους που τα συγκροτούν (π.χ. εικόνα και γραπτό κείμενο).

5η μέτρηση

- Επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων χωρίς αναφορά σε όλους τους τρόπους
- Επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων με αναφορά σε όλους τους τρόπους (Εικόνα 14)



Εικόνα 14. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 39).

Όσον αφορά στις διδασκαλίες, η επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων μπορεί να γίνεται με αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους που τα συγκροτούν [ΠΑΡ- Β2].

6: Εξέταση σημειωτικών πόρων κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων

Κάθε σημειωτικός τρόπος διαθέτει συγκεκριμένους πόρους ή πηγές νοήματος. Όσον αφορά την εικόνα τέτοιοι πόροι είναι, για παράδειγμα, το μέγεθος της εικόνας, η οπτική λήψης και ο τρόπος διάταξης των στοιχείων σε αυτή, ενώ όσον αφορά στα γραπτά κείμενα πόροι νοήματος αποτελούν επιλογές που σχετίζονται με τα τυπογραφικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου (μέγεθος και είδος γραμματοσειράς, χρώμα κλπ) καθώς και με επιλογές που σχετίζονται με τη γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο ενός κειμένου.

Επειδή, λοιπόν, οι πόροι αυτοί αποτελούν βασικό παράγοντα νοήματος σε ένα πολυτροπικό κείμενο, διερευνάται εάν εξετάζονται κάποιοι από αυτούς κατά την επεξεργασία ενός πολυτροπικού κειμένου. Στην 7^η μέτρηση καταμετράται αν γίνεται αναφορά στους σημειωτικούς πόρους. Κατά τη μέτρηση αυτή γίνεται διάκριση μεταξύ των πόρων που διαθέτει κάθε σημειωτικός τρόπος προκειμένου να διαπιστωθεί εάν εξετάζονται ή όχι οι πόροι νοήματος όλων των σημειωτικών τρόπων που συγκροτούν ένα κείμενο.

6^η μέτρηση

- **Εξετάζονται** οι πόροι όλων των σημειωτικών τρόπων (Εικόνα 15)
- **Δεν εξετάζονται** οι πόροι όλων των σημειωτικών τρόπων.
- **Δεν εξετάζονται** οι πόροι **κανενός σημειωτικού τρόπου**.



Κείμενο 10 [Ό,τι χωράει η καρδιά]



Αφίσα του 1ου ΤΕΕ Βόλου

B



Ακούω και μιλάω

1. Μπορείτε να εντοπίσετε τις μεταφορές που υπάρχουν στα κείμενα 9 και 10; • Τι νομίζετε ότι επιτυγχάνεται με τις μεταφορές αυτές;
2. Το λεκτικό μήνυμα του κειμένου 10 είναι κυριολεκτικό ή μεταφορικό; • Η εικόνα αποδίδει μεταφορικά ή κυριολεκτικά το νόημα του λεκτικού μηνύματος; • Τι αποτέλεσμα δημιουργεί ο συνδυασμός λόγου και εικόνας στην περίπτωση αυτή;

Εικόνα 15. Εξέταση πόρων νοήματος όλων των σημειωτικών τρόπων πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Γ' Γυμνασίου, σσ. 58-59).

Όσον αφορά στις διδασκαλίες, κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων, μπορεί να γίνεται και αναφορά και στους σημειωτικούς πόρους που διαθέτει κάθε σημειωτικός τρόπος για τη δημιουργία νοήματος, όπως είναι το χρώμα όσον αφορά στην εικόνα και οι λέξεις όσον αφορά στη γλώσσα [ΠΑΡ- Β3].

7: Μετασχηματισμός τρόπου ή μέσου κατά την επεξεργασία

Εδώ εξετάστηκε κατά πόσο γίνεται μετασχηματισμός/μεταγωγή (*transduction*) του τρόπου ή του μέσου κατά την επεξεργασία π.χ. επεξεργασία εικόνων μέσω μετατροπής τους σε ιστορία.

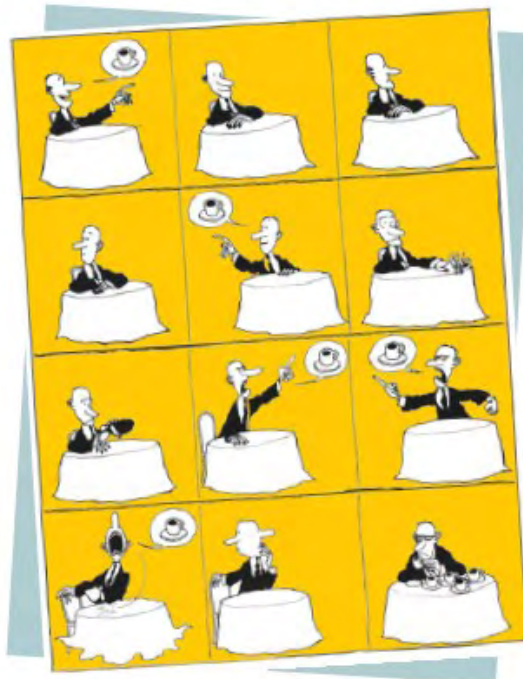
7^η μέτρηση

- Επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων **χωρίς μετασχηματισμό/μεταγωγή**
- Επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων **με μετασχηματισμό** τρόπου ή μέσου (Εικόνα 16).

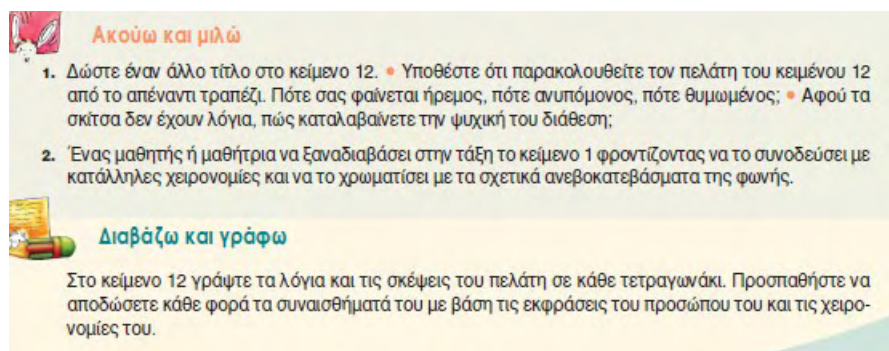
Όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, μέσα από δραστηριότητες μετασχηματισμού (*transduction*) ενός σημειωτικού τρόπου σε έναν άλλον τα παιδιά εξοικειώνονται με τους πόρους νοήματος κάθε σημειωτικού τρόπου και κατανοούν καλύτερα τις ιδιαιτερότητες (*affordances*) των ποικίλων σημειωτικών τρόπων (Bezemer & Kress, 2008).



Κείμενο 12 [Ένας καφές = χίλιες λέξεις]



Quino, Καλή όρεξη,
εκδ. Βαβέλ, 1987



Εικόνα 16. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με μετασηματισμό τρόπου (Γλωσσικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 12, σ. 77).


Στις διδασκαλίες ο μετασηματισμός, όπου γίνεται, μπορεί να αφορά τη μετατροπή του πολυτροπικού λόγου σε προφορικό ή γραπτό, ή τη μετατροπή ενός γραπτού κειμένου σε πολυτροπικό κείμενο [ΠΑΡ- Β4].

8: Προσέγγιση λειτουργιών κατά την επεξεργασία κειμένου

Εδώ εξετάστηκε εάν κατά την επεξεργασία των κειμένων προσεγγίζονται οι τρεις λειτουργίες της εικόνας και του πολυτροπικού κειμένου γενικότερα, δηλαδή η αναπαραστατική (*ideational*), η διαπροσωπική (*interpersonal*) και η κειμενική (*textual*).

8^η μέτρηση

- Ανάλυση της **αναπαραστατικής** λειτουργίας κειμένου(εικόνα 17)
- Ανάλυση της **διαπροσωπικής** λειτουργίας κειμένου (εικόνα 17)
- Ανάλυση της **κειμενικής** λειτουργίας κειμένου (εικόνα 18)

 Κείμενο 4 [GREECE]



Ηλίας Μακρής, περ. «Κ», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΗ, 2002

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1** ΚΕΙΜΕΝΟ 1: Σε ποιους τομείς του παγκόσμιου πολιτισμού πρόσφερε η Ελλάδα κατά το συγγραφέα;
- 2** ΚΕΙΜΕΝΟ 2: Ποιες όψεις της ελληνικής πραγματικότητας αναγνωρίζετε στο κείμενο; • Ποια στοιχεία είναι παλιά, ποια είναι σύγχρονα και ποια διαχρονικά;
- 3** ΚΕΙΜΕΝΟ 3: Σε τι άλλαξε η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες και για ποιους λόγους; • Ποιο ρόλο μπορεί να παίξει το σχολείο στις σύγχρονες συνθήκες;
- 4** ΚΕΙΜΕΝΟ 4: Ποια εικόνα της Ελλάδας προβάλλει το σκίτσο; • Νομίζετε ότι ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα; • Τι κάνει το σκίτσο αυτό αστείο; • Εκτός από γέλιο, ποια άλλα αισθήματα σας προκαλεί;

Εικόνα 17. Ανάλυση της αναπαραστατικής (ερωτ. 1, 2, 4) και διαπροσωπικής λειτουργίας (ερωτ. 4) κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 11).



Εικόνα 18. Ανάλυση της κειμενικής λειτουργίας (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 6, σ. 11, Ερ. 1 («Η αφίσα του κειμένου 6 θέλει να δώσει ένα μήνυμα. Ποιο είναι αυτό; Εκτός από το λόγο ποια άλλα μέσα χρησιμοποιούνται για να μεταδοθεί το μήνυμα;»)).

Όσον αφορά την ανάλυση των μετελειτουργιών των διάφορων σημειωτικών τρόπων κατά τη διδασκαλία ενός πολυτροπικού κειμένου στη σχολική τάξη, παρατίθενται τα παρακάτω παραδείγματα.

➤ **Προσέγγιση αναπαραστατικής λειτουργίας [ΠΑΡ- Β5.1]**

Το πολυτροπικό κείμενο στο παράδειγμα αυτό, αρχικά περιγράφεται με εστίαση τόσο στα εικονιστικά όσο και στα γλωσσικά του στοιχεία και στη συνέχεια επιχειρείται η κατανόησή του με την αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών σχετικά με τα ιστορικά και κοινωνικοπολιτιστικά συμφραζόμενα στα οποία τοποθετείται.

➤ **Προσέγγιση διαπροσωπικής λειτουργίας [ΠΑΡ- Β5.2]**

Το συγκεκριμένο παράδειγμα αφορά την ανάλυση μιας αφίσας κατά την οποία τα γλωσσικά και εικονιστικά στοιχεία της, όπως είναι το είδος της γραμματοσειράς που επιλέγεται, συσχετίζονται με το διαπροσωπικό νόημα και ειδικότερα με τη στάση, διάθεση και τα συναισθήματα που επιδιώκει ο δημιουργός της αφίσας να προκαλέσει στους αποδέκτες της.

➤ **Προσέγγιση κειμενικής λειτουργίας [ΠΑΡ- Β5.3]**

Σε αυτό το παράδειγμα, περιγράφεται η δομή και ο τρόπος σχεδιασμού μιας αφίσας. Επισημαίνεται ο χωρισμός της σε δύο ευδιάκριτα τμήματα, περιγράφονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε τμήματος και επιχειρείται ο συσχετισμός των σχεδιαστικών αυτών επιλογών με το νόημα που δημιουργείται στο κείμενο συνολικά.

2.3.4.5. Αξιοποίηση στοιχείων από την Κοινωνική- Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων

9: Χρήση σημειωτικών τρόπων και μέσων για τη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων

Στην κατηγορία αυτή εξετάζονται οι σημειωτικοί τρόποι που ζητείται να αξιοποιηθούν για τη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων στις δραστηριότητες παραγωγής κειμένου.

9^η μέτρηση

1. Χρήση σημειωτικών τρόπων **εικόνας και γραφής** για τη σύνθεση του πολυτροπικού κειμένου.
2. Χρήση (και) **άλλου τρόπου** εκτός των δύο ή και άλλου μέσου εκτός της τυπωμένης σελίδας (π.χ. οδηγίες για ηχογράφηση, δραματοποίηση, βιντεοσκόπηση, χρήση νοηματικής γλώσσας κτλ.) (Εικόνα 19)

▶ Διαθεματική εργασία ▶▶▶▶▶

«Ήσυχες γραφικές παραλίες ή πολυσύχναστα τουριστικά θέρετρα»

Από περιοδικά, εφημερίδες, τουριστικούς οδηγούς, λογοτεχνικά έργα, εγκυκλοπαίδειες, το διαδίκτυο, σχολικά βιβλία Ιστορίας και Γεωγραφίας, βρείτε κείμενα και εικόνες, φωτογραφίες και στίτσα που να αφορούν ήσυχες παραλίες από τη μια και παραθαλάσσια μέρη με μεγάλη τουριστική κίνηση από την άλλη. Χωριστείτε σε ομάδες.

1η ομάδα: Οργανώστε το υλικό που θα βρείτε, βάλτε τίτλους, προσθέστε σχόλια στις εικόνες, γράψτε τις δικές σας περιγραφές στα τοπία και φτιάξτε ένα πόστερ / μία αφίσα για την τάξη σας.

2η ομάδα: Γράψτε ένα κείμενο 2-3 παραγράφων με επιχειρήματα υπέρ των διακοπών σε ήσυχες γραφικές παραλίες και ένα άλλο υπέρ των διακοπών σε πολυσύχναστα τουριστικά θέρετρα.

• Στη συνέχεια αξιολογήστε τα κείμενα αυτά, διαλέξτε τα δύο πιο αποτελεσματικά, με βάση κριτήρια τα οποία θα συμφωνήσετε με τον καθηγητή σας, και προσθέστε τα στην αφίσα.

3η ομάδα: Ρωτήστε 100 ανθρώπους από το σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον αν προτιμούν διακοπές σε μια ήσυχη γραφική παραλία ή σε ένα πολυσύχναστο τουριστικό θέρετρο. Αποδώστε το αποτέλεσμα σχηματικά είτε με ένα ραβδόγραμμα είτε με μία πίτα είτε με οποιαδήποτε άλλη μαθηματική παράσταση θέλετε, αξιοποιώντας γνώσεις και υλικό από το μάθημα της Πληροφορικής. Εξηγήστε με ένα σύντομο συνοδευτικό κείμενο τι παρουσιάζει η παράσταση που θα φτιάξετε και προσθέστε τη στην αφίσα.

Μην ξεχάσετε, επίσης, να βάλετε τους δύο οδηγούς διακοπών (Πολυτροπικότητα, Διαβάζω και γράφω, ερωτ. 2) που φτιάξατε.

Εικόνα 19. Δραστηριότητα σχεδιασμού πολυτροπικού κειμένου με χρήση εικόνας, γραφής και ραβδογράμματος (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Διαθεματική Εργασία σ. 58).

10: Μετασχηματισμός τρόπων ή μέσων κατά την παραγωγή

Τέλος, εξετάστηκε κατά πόσο γίνεται μετασχηματισμός των τρόπων ή των μέσων κατά την παραγωγή κειμένων. Για παράδειγμα με αφορμή ένα γραπτό κείμενο ζητείται να γίνει παραγωγή εικονογραφημένης ιστορίας, δραματοποίηση κτλ.

10^η μέτρηση

- Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων **χωρίς μετασχηματισμό** τρόπου ή μέσου.
- Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων **με μετασχηματισμό** τρόπου ή μέσου (Εικόνα 20).

Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Ακούω και μιλάω

1. Αν έχετε κάποια ιστορία που να δείχνει τέτοια σχέση ανθρώπου-ζώου, παρόμοια με αυτή του εισαγωγικού κειμένου, αφηγηθείτε τη στην τάξη.
2. Αφηγηθείτε στους συμμαθητές σας ένα περιστατικό από μια εκδρομή στη φύση που σας έχει εντυπωσιάσει. • Προσέξτε τη δομή της αφήγησής σας, όπως και τις συνδετικές λέξεις ή φράσεις που θα χρησιμοποιήσετε.
3. Σας άρεσε η αφήγηση που ακούσατε από το συμμαθητή σας; • Ποια στοιχεία της σας άρεσαν περισσότερο; • Ποιες θεωρείτε αδυναμίες της αφήγησης αυτής;
4. Δείτε προσεκτικά την εικονογραφημένη ιστορία του Quino στη δεξιά εικόνα. Μπορείτε να αφηγηθείτε με λόγια όσα δείχνουν οι εικόνες;

Quino, Ο κίρκος ενάντια, εκδ. Ars Longa

Διαβάζω και γράφω

Εικόνα 20. Δραστηριότητα σχεδιασμού πολυτροπικού κειμένου με μετασχηματισμό σημειωτικού τρόπου και μέσου. (Σχολικό εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, 3^η ενότητα, σ. 51, Ερ. 4).

Στις διδασκαλίες που αναλύθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δεν υπήρξε καμία δραστηριότητα παραγωγής πολυτροπικών κειμένων και δεν αξιοποιήθηκε καμία από τις

δραστηριότητες σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων από αυτές που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 2

Στο παρόν κεφάλαιο προσδιορίστηκε το είδος και οι στόχοι της έρευνας και παρουσιάστηκε το υλικό της καθώς και οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης του. Αναλυτικότερα, στόχοι της έρευνας είναι η κατανόηση των τρόπων διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο και η εξέταση ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων που σχετίζονται με την ενσωμάτωση και αξιοποίηση στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας. Για τη εξαγωγή συμπερασμάτων συγκεντρώθηκε και αναλύθηκε υλικό που προέρχεται τόσο από τη διδασκαλία του μαθήματος σε σχολικές τάξεις σε δείγμα έντεκα εκπαιδευτικών από πέντε διαφορετικά Γυμνάσια, όσο και από τα σχολικά εγχειρίδια και τα Τετράδια Εργασιών, του γλωσσικού μαθήματος. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Ειδικότερα, δεδομένα από τις διδασκαλίες συλλέχθηκαν μέσω της μαγνητοφώνησης. Το υλικό της έρευνας αναλύθηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου η οποία συνδυάζει ποσοτικά με ποιοτικά στοιχεία. Ορίστηκαν Κατηγορίες ανάλυσης του υλικού και παρουσιάστηκαν αναλυτικά παραδείγματα αντιπροσωπευτικά για κάθε Κατηγορία.

Γ' ΜΕΡΟΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

3. Αποτελέσματα ανάλυσης

Όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το ερευνητικό υλικό περιλαμβάνει:

α. Τα σχολικά εγχειρίδια (Βιβλία μαθητή και Τετράδια Εργασιών) και των τριών σχολικών τάξεων του Γυμνασίου.

β. Τις διδασκαλίες έντεκα (11) εκπαιδευτικών σε σχολικές τάξεις και των τριών τάξεων του Γυμνασίου.

Η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων και η ανάλυση των διδασκαλιών, αποτελούν δύο ξεχωριστές και διακριτές μεταξύ τους ερευνητικές διαδικασίες. Για τις ερευνητικές αυτές διαδικασίες, χρησιμοποιήθηκαν κοινές κατηγορίες ανάλυσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης ξεχωριστά για καθεμία από τις δύο έρευνες και κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, θα γίνει συσχετισμός των δεδομένων κάθε έρευνας.

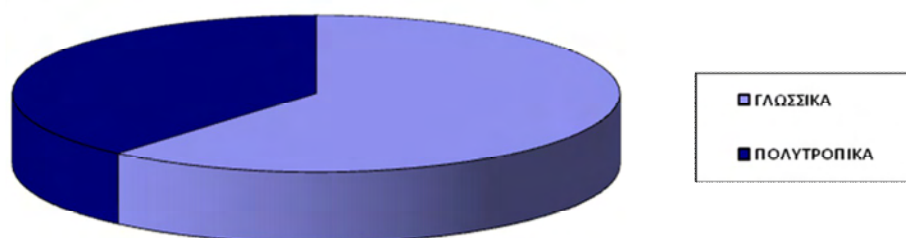
3.1. Ανάλυση σχολικών εγχειριδίων

3.1.1. Αριθμός και αναλογία γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας

Ο Πίνακας 2 αφορά την αναλογία γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Πίνακας 2
Αριθμός και αναλογία γλωσσικών- πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια

Τάξεις	Βιβλία του μαθητή		Τετράδια Εργασιών	
	Γλωσσικά Κείμενα	Πολυτροπικά κείμενα	Γλωσσικά κείμενα	Πολυτροπικά κείμενα
Α΄ Γυμνασίου	68	62	48	34
Β΄ Γυμνασίου	64	29	40	5
Γ΄ Γυμνασίου	63	50	32	19
ΑΘΡΟΙΣΜΑ	195	141	120	58
	199 πολυτροπικά (38,7 %) και 315 γλωσσικά κείμενα (61,3 %)			
ΣΥΝΟΛΟ	514 κείμενα (100%)			



Γράφημα 1. Αριθμός και αναλογία γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής γλώσσας και των τριών τάξεων του Γυμνασίου.

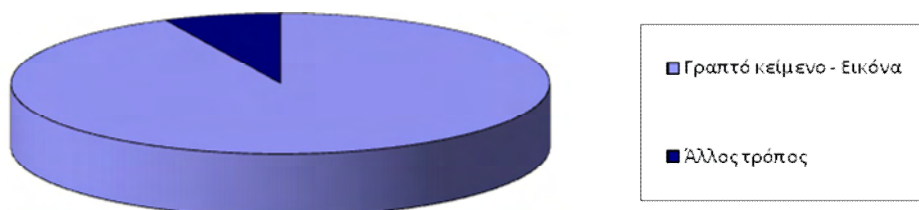
Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι από τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια και στα Τετράδια Εργασιών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου και αξιοποιούνται διδακτικά, τα γλωσσικά κείμενα υπερτερούν αριθμητικά. Ωστόσο, παρά την κυριαρχία των γλωσσικών κειμένων ο αριθμός των πολυτροπικών κειμένων με λειτουργικό ρόλο είναι αρκετά σημαντικός, με εξαίρεση το σχολικό εγχειρίδιο και το Τετράδιο Εργασιών

της Β΄ τάξης. Ειδικότερα, η αναλογία πολυτροπικών κειμένων προς τα γλωσσικά κείμενα που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια και των τριών σχολικών τάξεων, διαμορφώνεται περίπου στα 2/3.

3.1.2. Σημειωτικοί τρόποι παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι σημειωτικοί τρόποι με τους οποίους παρουσιάζονται τα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών βιβλίων.

Πίνακας 3		
Σημειωτικοί τρόποι παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας		
ΣΥΝΟΛΟ	ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ	
	Χρήση γραπτού κειμένου – εικόνας	Χρήση και άλλου τρόπου
199 κείμενα	185	14
100%	93%	7%



Γράφημα 2. Σημειωτικοί τρόποι παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, η εικόνα και η γλώσσα αποτελούν τους βασικούς σημειωτικούς τρόπους από τους οποίους συγκροτούνται τα πολυτροπικά κείμενα που ενσωματώνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια και ένα μικρό ποσοστό πολυτροπικών κειμένων τα οποία συντίθενται από άλλους σημειωτικούς τρόπους, εκτός από τους δύο παραπάνω. Τα κείμενα αυτά δεν εντάσσονται συνήθως στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά παραπέμπονται σε αυτά οι μαθητές/τριες για να τα επεξεργαστούν μέσω των δραστηριοτήτων των σχολικών βιβλίων.

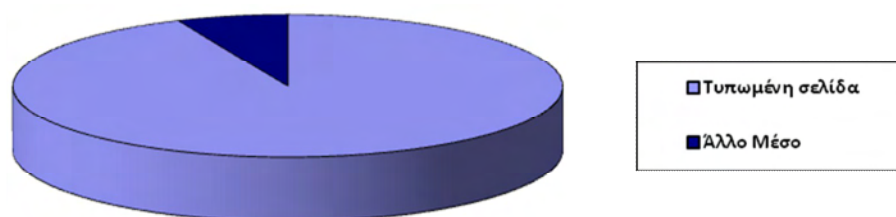
3.1.3. Σημειωτικά μέσα παρουσίασης των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα σημειωτικά μέσα με τα οποία μπορεί να παρουσιάζονται τα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών βιβλίων.

Πίνακας 4

Σημειωτικά μέσα παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας

ΣΥΝΟΛΟ	ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	
	Έντυπη Σελίδα	Άλλο Μέσο
199 κείμενα 100%	186 93, 4 %	13 06, 6%



Γράφημα 3. Σημειωτικά μέσα παρουσίασης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Τα πολυτροπικά κείμενα στα οποία χρησιμοποιείται και κάποιος άλλος τρόπος εκτός από την εικόνα και το γραπτό λόγο ή κάποιο άλλο μέσο εκτός της τυπωμένης σελίδας, είναι ελάχιστα. Πρόκειται κυρίως για ιστοσελίδες, οπτικοακουστικό υλικό, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές, ηλεκτρονικά παιχνίδια, c-d με μουσική αλλά και τρισδιάστατα αντικείμενα για τη σύνθεση των οποίων αξιοποιούνται εκτός από την εικόνα και το γραπτό λόγο και άλλοι σημειωτικοί τρόποι, όπως η κινούμενη εικόνα και ο ήχος/η μουσική, ή το διάγραμμα.

Στα ίδια κείμενα έχουμε και επιλογή άλλων μέσων εκτός της έντυπης σελίδας του σχολικού βιβλίου. Τα μέσα αυτά μπορεί να είναι, εκτός από το γραπτό λόγο και την στατική εικόνα, ηλεκτρονικά (τηλεόραση, ραδιόφωνο, κονσόλες ηλεκτρονικών παιχνιδιών, c-d), ψηφιακά (ιστοσελίδες, βίντεο), καθώς και γλωσσικά (προφορικός λόγος).

Για παράδειγμα, στις παρακάτω δραστηριότητες ζητείται από τους μαθητές/τριες η επεξεργασία ενός πολυτροπικού κειμένου που συγκροτείται και με άλλους σημειωτικούς

τρόπους εκτός της εικόνας και της γλώσσας και παρουσιάζεται με άλλα μέσα εκτός της τυπωμένης σελίδας.

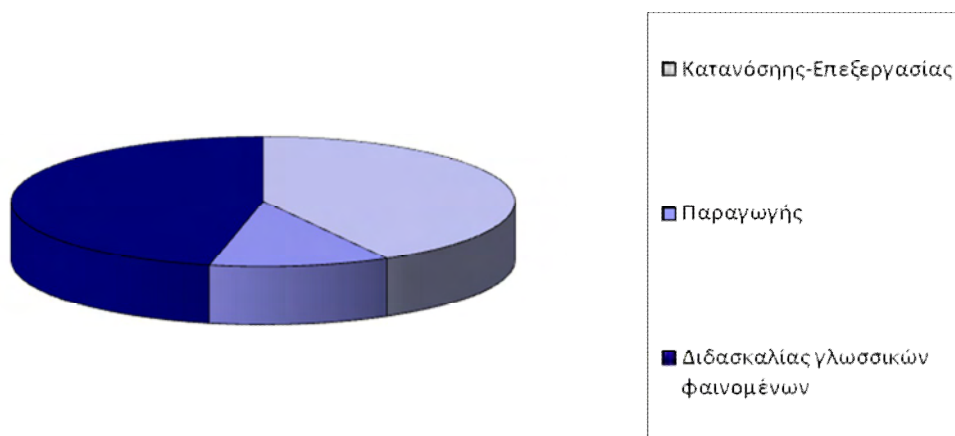
α. «Περιηγηθείτε μόνοι σας ή σε μικρές συντροφίες στη γειτονιά του σχολείου σας. Παρατηρήστε προσεκτικά δρόμους, κτίρια, τα μαγαζιά, τους κοινόχρηστους χώρους (πλατείες, πάρκα) και αξιολογήστε την αισθητική σας. Προσπαθήστε να σκεφτείτε συγκεκριμένες παρεμβάσεις που θα βελτιώναν αισθητικά το χώρο. Στη συνέχεια συντάξτε μια επιστολή προς το δήμο ή άλλον αρμόδιο φορέα που να περιλαμβάνει τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις σας για παρεμβάσεις και αλλαγές στο χώρο» (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Ακούω και Μιλώ, Ερ. 3 σ. 130).

β. «Παρακολουθήστε στον κινηματογράφο μια ταινία επιστημονικής φαντασίας (όπως αυτή στη διπλανή αφίσα) που σας άρεσε ιδιαίτερα. Παρουσιάστε την υπόθεση του έργου στην παρέα σας και στη συνέχεια σταθείτε ιδιαίτερα στα ειδικά εφέ της ταινίας» (Σχολικό εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, Ακούω και Μιλώ, Ερ 1 , σ. 147).

3.1.4. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι τρόποι διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά βιβλία. Για τη συγκρότηση του πίνακα αυτού, καταμετρήθηκαν όλες οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και των Τετραδίων Εργασιών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Οι κατηγορίες στις οποίες εντάχθηκαν οι διάφορες δραστηριότητες αφορούν την κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων, την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων και την αξιοποίηση των κειμένων αυτών ως μέσων διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων, λεξιλογίου ή στοιχείων που σχετίζονται με τα οργανωτικά χαρακτηριστικά των κειμένων.

Πίνακας 5			
<i>Τρόποι Διδακτικής Αξιοποίησης Πολυτροπικών Κειμένων στα Σχολικά Εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας</i>			
Τάξεις	Δραστηριότητες κατανόησης/επεξεργασίας	Δραστηριότητες Παραγωγής	Δραστηριότητες διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων
Α΄ Γυμνασίου	84 δραστηριότητες 19,85 %	22 δραστηριότητες 5,2 %	105 δραστηριότητες 24,82 %
Β΄ Γυμνασίου	38 δραστηριότητες 8,98 %	13 δραστηριότητες 3,07 %	43 δραστηριότητες 10,16 %
Γ΄ Γυμνασίου	55 δραστηριότητες 13 %	14 δραστηριότητες 3,3 %	49 δραστηριότητες 11,58 %
ΣΥΝΟΛΑ			
423 δραστηριότητες (100 %)	177 41,84 %	49 11,58 %	197 46,57 %




Γράφημα 4. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.


Από τον Πίνακα 5, λοιπόν, προκύπτει ότι τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται κυρίως ως μέσο διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων ή λεξιλογίου. Αρκετές είναι και οι δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων τα πολυτροπικά κείμενα γίνονται αντικείμενο κατανόησης και αποτελούν αφορμή για παραγωγή λόγου, προφορικού ή γραπτού. Υπάρχει, τέλος, και λίγες δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων.

Επίσης, διαπιστώθηκε μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων διαφορετικών τάξεων όσον αφορά το ποσοστό των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται τα πολυτροπικά κείμενα. Ειδικότερα, στη Β΄ Γυμνασίου οι δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται πολυτροπικά κείμενα είναι σαφώς λιγότερες από αυτές που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια των άλλων τάξεων, ιδιαίτερα όσον αφορά τις δραστηριότητες κατανόησης. Οι περισσότερες δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο της Α΄τάξης στο οποίο, όπως έχει αναφερθεί, περιλαμβάνονται και τα περισσότερα πολυτροπικά κείμενα σε σχέση με τα βιβλία των άλλων δύο τάξεων.

Ακόμη, διαπιστώθηκε πως στο πλαίσιο κάποιων από τις δραστηριότητες κατανόησης και επεξεργασίας των πολυτροπικών κειμένων, γίνεται **κριτική προσέγγιση** των επιλογών στον τρόπο αναπαράστασης ενός θέματος. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι κατά τη νοηματική προσέγγιση κάποιων από τα πολυτροπικά κείμενα, ζητείται η ανάλυση των προθέσεων και των στόχων των δημιουργών των κειμένων, της ιδεολογίας και των αξιών τους, της οπτικής μέσα από την οποία προσεγγίζουν ένα θέμα ή των κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων στα οποία αναφέρονται τα κείμενα.

Ως ενδεικτικά παραδείγματα παραθέτουμε τα παρακάτω κείμενα μαζί με τις δραστηριότητες που τα συνοδεύουν από το βιβλίο του μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου (Εικόνες 21, 22 και 23).

 **Κείμενο 4 [Η Ευρώπη των 25]**



Ερώτηση κατανόησης

■ Το σκίτσο αυτό δημοσιεύτηκε τη στιγμή που η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρούσε τη μεγαλύτερη διεύρυνση στην ιστορία της, στη Διάσκεψη των Ευρωπαίων ηγετών στην Αθήνα, την άνοιξη του 2003. Πώς νομίζετε ότι αντιμετωπίζει ο σκίτσογράφος τη διεύρυνση: με εμπιστοσύνη και αισιοδοξία ή με σκεπτικισμό και ανησυχία; • Σε ποια στοιχεία του σκίτσου βασίζεται η άποψή σας;

Ελίος Μακρής, περ. «Κ»,
εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

Εικόνα 21. Κριτική προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 4 σ. 66).



Κείμενο 2 [Λερώνει...]

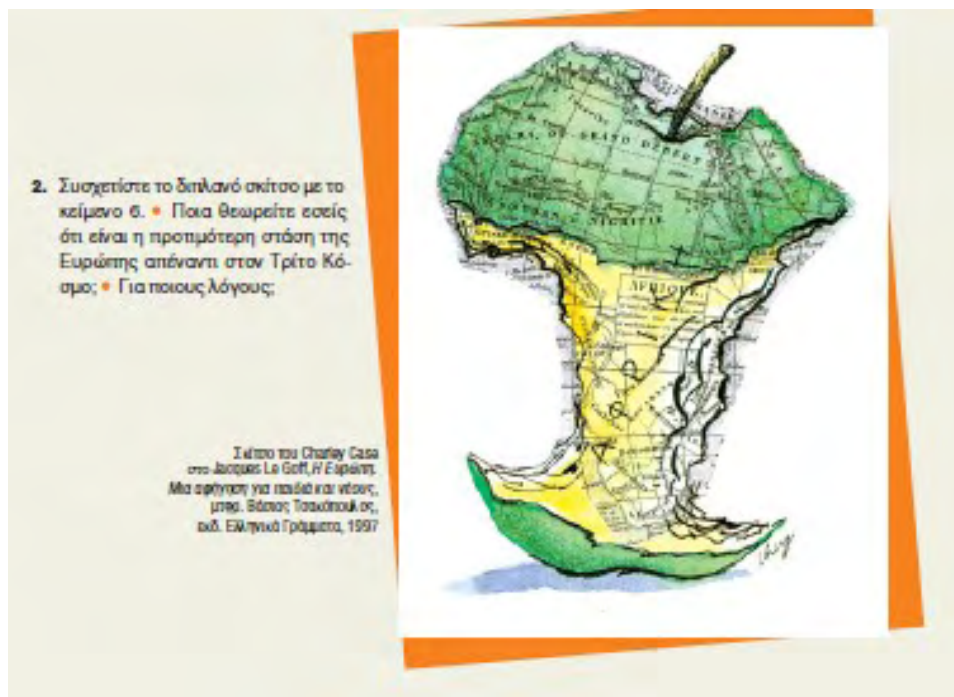


ΚΥΡ, εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2003

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 Ποια γνωστά σύμβολα αναγνωρίζετε στο σκίτσο;
- 2 Γιατί στο σκίτσο αυτό παρουσιάζονται αλλοιωμένα;

Εικόνα 22. Κριτική προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2, σ. 89).



Εικόνα 23. Κριτική προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Ερ. 2 σ. 84).

Επίσης, στο παράδειγμα που ακολουθεί η εξέταση του νοήματος συσχετίζεται με τα συμφραζόμενα στα οποία αναφέρεται το κείμενο ή με τις απόψεις και τις προθέσεις του δημιουργού του οι οποίες αποτυπώνονται στις αναπαραστατικές επιλογές (Εικόνες 24 και 25). Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της ερώτησης 2 στο κείμενο που ακολουθεί (Εικόνα 24) είναι, σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού, «να συνειδητοποιήσουν (οι μαθητές/τριες) καλύτερα τη σχέση του διαφημιστικού μηνύματος με την εποχή του, το κοινό στο οποίο απευθύνεται και την οπτική γωνία που υιοθετεί ο εκάστοτε καλλιτέχνης για να εξυπηρετήσει το σκοπό της διαφήμισης (Βιβλίο Εκπαιδευτικού τ. Γ', σ. 89).



- α. Τι ακριβώς διαφημίζουν και σε ποιο κοινό απευθύνονται;
 - β. Γιατί αυτές οι διαφημίσεις περιέχουν και αγγλικό κείμενο;
 - γ. Ποια καλλιτεχνικά στοιχεία διακρίνετε σ' αυτές και ποιο νομίζετε ότι είναι το αποτέλεσμα που επιδιώκει ο καλλιτέχνης που τις σχεδίασε;
 - δ. Παρατηρήστε σύγχρονες έντυπες διαφημίσεις. • Διαλέξτε και φέρτε στην τάξη αυτές που σας φαίνονται πιο καλλιτεχνικές. • Κάντε συγκρίσεις ανάμεσα στις σύγχρονες και τις παλιές διαφημίσεις.
3. Αναζητήστε σε βιβλία, στον Τύπο, στο Διαδίκτυο, σε μουσικά cd, σε κινηματογραφικές ταινίες και αλλού, πώς έχουν αποδώσει διάφοροι καλλιτέχνες (ζωγράφοι, λογοτέχνες, μουσικοί, φωτογράφοι κ.λπ.) απ' όλο τον κόσμο ένα θέμα που θεωρείτε ενδιαφέρον (π.χ. ο πόλεμος, η αγάπη, η φύση). • Συγκεντρώστε όσο το δυνατό περισσότερα έργα πάνω στο θέμα αυτό και συζητήστε στην τάξη σας: α. ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις των δημιουργών, β. τις πιθανές προθέσεις των δημιουργών αυτών.

Εικόνα 24. Συσχετισμός κειμένων με την εποχή στην οποία δημιουργούνται και με την οπτική γωνία δημιουργού τους (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ' Γυμνασίου, Ακούω και Μιλώ, Ερ.2 και 3. σσ. 129- 130).

Διαβάζοντας μια εφημερίδα συναντήσατε το διπλανό σκίτσο. Ποια «συμπεριφορά» αρκετών τηλεοπτικών καναλιών σατιρίζει ο σκιτσογράφος; • Σε ένα κείμενο τριών παραγράφων (300 λέξεις), που θα δημοσιευτεί στην ηλεκτρονική ή έντυπη εφημερίδα του σχολείου σας, προσπαθήστε να εξηγήσετε γιατί ορισμένοι τηλεοπτικοί σταθμοί υπερπροβάλλουν γεγονότα βίας, δυστυχημάτων κλπ.

Σκίτσο του Ακακαλιόη, στο Έλληνες γελοιογράφοι του 20ού αιώνα, επιμ. Γήσης Παπαγεωργίου, εκδ. Αστράια, 1999



Εικόνα 25. Συσχετισμός κειμένου με την οπτική γωνία δημιουργού του (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 121).

Στο επόμενο παράδειγμα (Εικόνα 26) ζητείται από τους μαθητές/τριες να συγκρίνουν τον τρόπο παρουσίασης μιας είδησης μεταξύ τηλεοπτικών, ραδιοφωνικών, έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/τριες δεν περιορίζονται στην περιγραφή του πολυτροπικού υλικού, αλλά ενθαρρύνονται να το προσεγγίσουν συγκριτικά και κριτικά.

• **Οργανώστε μια ηλεκτρονική έκθεση της τάξης σας στο διαδίκτυο.**
«Η πλαστή εικόνα του κόσμου από τα σύγχρονα ΜΜΕ και η ανατροπή της»
 Χωρισμένοι σε ομάδες, επιλέξτε ένα γεγονός της επικαιρότητας που απασχόλησε την κοινή γνώμη και συλλέξτε:

- Υλικό (φωτογραφίες, ήχο). Πώς παρουσιάστηκε από τα τηλεοπτικά δελτία;
- Πώς το παρουσίασαν το ραδιόφωνο και οι εφημερίδες;
- Πώς παρουσιάστηκε σε σελίδες του διαδικτύου;
- Πώς το αντιμετωπίσατε-κρίνατε εσείς (προσωπικά κείμενα);

Χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις

1. <http://www.ime.gr> (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού)
2. <http://www.benaki.gr> (Μουσείο Μπενάκη)
3. <http://www.ert.gr> (Ελληνική Ραδιοφωνία-Τηλεόραση)
4. <http://www.google.com> (Μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο)

Εικόνα 26. Συσχετισμός τρόπων και μέσων αναπαράστασης ενός θέματος με την οπτική γωνία δημιουργού (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 122).

Σε μια άλλη δραστηριότητα, ζητείται από τους μαθητές/τριες να εντοπίσουν τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι διαφημίσεις παιχνιδιών απευθύνονται στα αγόρια και στα κορίτσια, να εντοπίσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν για κάθε φύλο στις διαφημίσεις αυτές και να δημοσιεύσουν τα ευρήματά τους σε μια ιστοσελίδα μέσα από τη σύνθεση γραπτών κειμένων, αφισών και διαγραμμάτων (Εικόνα 27). Γίνεται, έτσι, φανερό ότι εκτός από την ικανότητα πολυτροπικού σχεδιασμού, η δραστηριότητα αυτή απαιτεί και δεξιότητες κριτικής διερεύνησης των αξιών και της ιδεολογίας που αποτυπώνονται στα πολυτροπικά κείμενα καθώς και δεξιότητες σύγκρισης των επιλογών αναπαράστασης μεταξύ διαφορετικών πολυτροπικών κειμένων



Διαθεματική εργασία

▶ Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδικά παιχνίδια έχουν κάποια σχέση με την αναπαραγωγή και τη διαίτιση στερεότυπων αντιλήψεων σχετικά με τους ρόλους ανδρών και γυναικών.

Για να διερευνήσετε την άποψη αυτή:

- Φτιάξτε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα απευθύνετε σε γονείς που έχουν παιδιά ενός ως δεκαπέντε χρονών.
 - Επεξεργαστείτε τα στοιχεία που θα συλλέξετε με τη διαδικασία αυτή.
- Παρατηρήστε συστηματικά και καταγράψτε τα κείμενα και τα άλλα στοιχεία από διαφημίσεις παιχνιδιών και εντοπίστε τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αυτές απευθύνονται στα αγόρια και στα κορίτσια. Επίσης, συγκεντρώστε στοιχεία από το Διαδίκτυο, χρησιμοποιώντας σε μηχανές αναζήτησης λέξεις-κλειδιά, όπως *στερεότυπο*, *προκατάληψη*, *σεξισμός*, *παιδικό παιχνίδι*.
- Τέλος, δημοσιεύστε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας καταχώριση με τίτλο: «Παιδικά παιχνίδια για αγόρια και κορίτσια». Εκεί μπορούν να υπάρχουν σύντομα κείμενα, κάποιες αφίσες που θα κατασκευάσετε εσείς, συνθήματα, καθώς και τα ευρήματά της παραπάνω έρευνας, παρουσιασμένα με διαγράμματα και σχόλια.

61

Εικόνα 27. Κριτική διερεύνηση των αξιών και της ιδεολογίας που αποτυπώνονται στα πολυτροπικά κείμενα (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ' Γυμνασίου, σ. 61).

3.1.5. Στοιχεία Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας που αξιοποιούνται στις δραστηριότητες επεξεργασίας και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια

3.1.5.1. Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους στις δραστηριότητες κατανόησης πολυτροπικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων

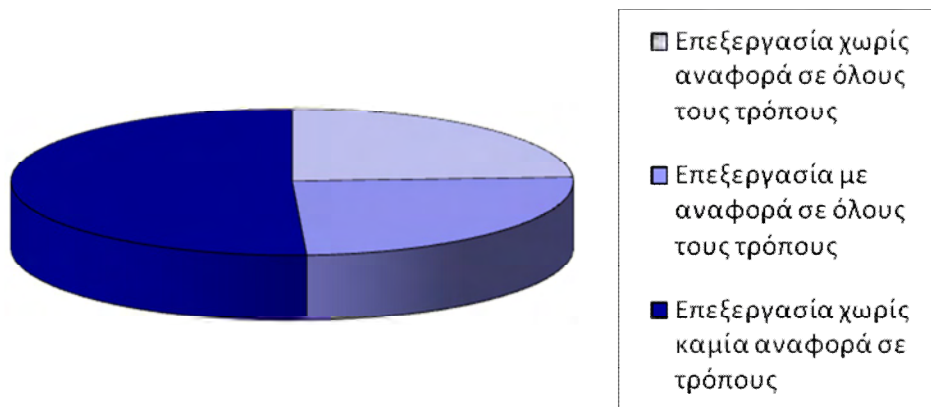
Ο σημειωτικός τρόπος (mode) αποτελεί μία από τις βασικότερες έννοιες στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας. Στη μέτρηση αυτή εξετάζεται εάν κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων γίνεται ή όχι αναφορά σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους που συγκροτούν το νόημά τους.

Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί, εξετάζεται η αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων. Κατά την ανάλυση προέκυψε και μια τρίτη κατηγορία ανάλυσης εκτός από τις δύο κατηγορίες που είχαν οριστεί πριν την ανάλυση. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει δραστηριότητες στις οποίες δε γίνεται αναφορά σε κανέναν σημειωτικό τρόπο αλλά στο κείμενο συνολικά.

Πίνακας 6

Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια

Τάξεις	Επεξεργασία χωρίς αναφορά σε όλους τους τρόπους	Επεξεργασία με αναφορά σε όλους τους τρόπους	Επεξεργασία χωρίς αναφορά σε τρόπους (αναφορά στο κείμενο)
Α΄ Γυμνασίου	24	29	59
Β΄ Γυμνασίου	8	6	19
Γ΄ Γυμνασίου	27	26	49
ΣΥΝΟΛΟ: 247 δραστηριότητες (100%)	59 (23,88%)	61 (24, 7%) (12: Σχέσεις μεταξύ τρόπων 4, 85)	124 (50,2%)





Γράφημα 5. Αναφορά στους τρόπους κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 6, στις περισσότερες δραστηριότητες επεξεργασίας δε γίνεται αναφορά σε κάποιον συγκεκριμένο σημειωτικό τρόπο, αλλά στο κείμενο συνολικά. Στις περιπτώσεις αυτές, δεν υπάρχουν οδηγίες στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για την πολυτροπική προσέγγιση των κειμένων και για την αξιοποίηση όλων των τρόπων κατά την επεξεργασία τους. Ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να απαντήσουν στις ερωτήσεις αυτού του τύπου αξιοποιώντας στοιχεία από όλους τους τρόπους. Έγκειται, επομένως, στον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει κάθε εκπαιδευτικός αυτές τις δραστηριότητες.


Ακολουθούν σε αριθμό οι δραστηριότητες στις οποίες γίνεται αναφορά σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους ενός κειμένου και έπονται οι δραστηριότητες στις οποίες γίνεται αναφορά σε ένα μόνο σημειωτικό τρόπο. Το ποσοστό επεξεργασίας των πολυτροπικών κειμένων με αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους είναι πολύ χαμηλό στο εγχειρίδιο της Β΄ τάξης. Μεταξύ των δραστηριοτήτων οι οποίες αναφέρονται σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους, υπάρχουν και κάποιες στις οποίες δεν προσεγγίζεται ξεχωριστά κάθε τρόπος, αλλά

ζητείται η ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των σημειωτικών τρόπων σε ένα κείμενο και της αλληλεπίδρασής τους ως μέσου συγκρότησης του νοήματος του κειμένου (Εικόνα 28).


 **Κείμενο 8 [Όταν καθυστερεί...]**



↓ Διαφημιστική καταχώριση στον Τύπο, 2004

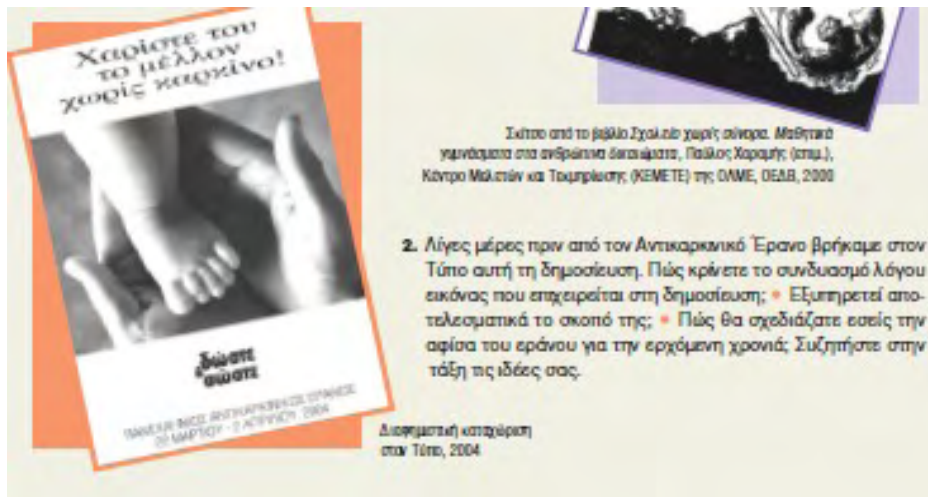
 **Ακούω και μιλώ**

1. Το σλόγκαν της διαφήμισης είναι: «Αργεί να κατέβει; Καιρός να ξυπνήσετε!». Ποιος «αργεί να κατέβει»; • Τι καλείται να κάνει ο χρήστης του Διαδικτύου;
2. Αν η εικόνα της διαφήμισης δεν υπήρχε, το σλόγκαν θα σας ήταν κατανοητό; • Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί; • Πώς η εικόνα συμπληρώνει το λόγο της διαφήμισης;
3. Συγκρίνετε τις σημασίες της φράσης «Αργεί να κατέβει; Καιρός να ξυπνήσετε!»:
 - α. ως σλόγκαν της διαφήμισης
 - β. ως λεζάντα στο διπλανό σκίτσο.



Εικόνα 28. Εξέταση των σχέσεων μεταξύ των σημειωτικών τρόπων και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης σε ένα πολυτροπικό κείμενο (Βιβλίο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 39).

Οι σχέσεις μεταξύ των σημειωτικών τρόπων δεν εξετάζονται μόνο σε σχέση με τη συγκρότηση του νοήματος των κειμένων, αλλά κάποιες φορές αναλύονται και σε σχέση με το είδος του κειμένου και την επίτευξη του στόχου κάθε κειμενικού είδους, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα που ακολουθεί (Εικόνα 29).



Εικόνα 29. Εξέταση των σχέσεων μεταξύ των σημειωτικών τρόπων και συσχετισμός τους με το σκοπό κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σ. 118).

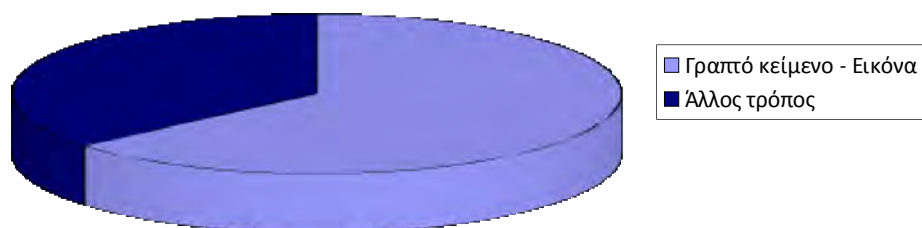
3.1.5.2. Χρήση τρόπων/ μέσων που αξιοποιούνται στις δραστηριότητες σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με μια ποικιλία σημειωτικών τρόπων και μέσων που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά το σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων συμβάλλει στην κατανόηση των τρόπων διαμόρφωσης του νοήματος στα κείμενα αυτά. Με τη μέτρηση αυτή, εξετάζεται η ποικιλία των τρόπων και των μέσων που αξιοποιούνται κατά την παραγωγή/ σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων.

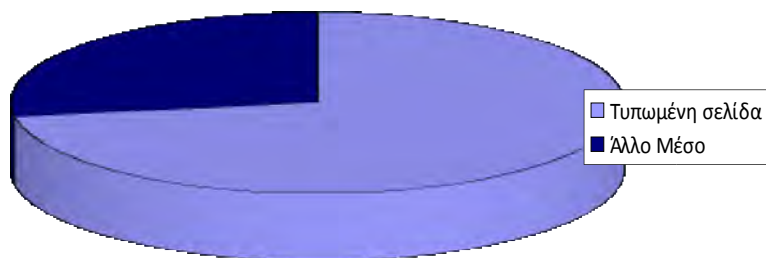
Πίνακας 7

Χρήση τρόπων/ μέσων στις δραστηριότητες σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας

Σημειωτικοί Τρόποι			Σημειωτικά Μέσα	
Τάξεις	Χρήση γραπτού κειμένου και εικόνας	Χρήση (και) άλλου τρόπου εκτός των δυο	Τυπωμένη σελίδα	Άλλο μέσο
Α΄ Γυμνασίου	19	8	20	7
Β΄ Γυμνασίου	6	6	10	2
Γ΄ Γυμνασίου	12	7	12	7
Σύνολο: 58 δραστηριότητες (100%)	37 63,79%	21 36,2 %	42 72,4 %	16 27,6 %



Γράφημα 6. Χρήση τρόπων κατά το σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.



Γράφημα 7. Χρήση μέσων κατά την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, οι **σημειωτικοί τρόποι που αξιοποιούνται κατά την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων** είναι κυρίως ο γραπτός λόγος και η εικόνα. Οι δύο αυτοί σημειωτικοί τρόποι χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες που ζητούν τη δημιουργία διαφημιστικών κειμένων, σκίτσων, αφισών, λευκωμάτων, προσκλήσεων, κολλάζ, γκράφιτι και άλλων.

Οι δραστηριότητες στις οποίες γίνεται αξιοποίηση άλλων σημειωτικών τρόπων εκτός της εικόνας και του γραπτού λόγου είναι σαφώς λιγότερες. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται δραστηριότητες δραματοποίησης όπου γίνεται χρήση προφορικού λόγου και νοηματικής γλώσσας (χειρονομίες) καθώς και δραστηριότητες που ζητούν τη δημιουργία στατιστικών ή χρονολογικών πινάκων με αριθμητικά και γλωσσικά στοιχεία καθώς και χρήση ραβδογραμμάτων (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Διαθεματική Εργασία, σ. 44). Επίσης, συναντήσαμε και χρήση οπτικοακουστικών δεδομένων σε οδηγίες για ηχογράφηση, σύνθεση τραγουδιού ή βιντεοσκόπηση. Πιο σπάνια είναι η χρήση τρόπων που σχετίζονται με τη δημιουργία τρισδιάστατων αντικειμένων, όπως είναι η δημιουργία ενός μουσείου ή με την

κίνηση, όπως είναι η οργάνωση μιας εκδήλωσης με εικαστικά, θεατρικά και μουσικοχορευτικά δρώμενα.

Σε όλες τις παραπάνω δραστηριότητες προσδιορίζονται εκτός από τους σημειωτικούς τρόπους και τα **μέσα παραγωγής πολυτροπικών κειμένων**. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7, η έντυπη σελίδα αποτελεί το κυρίαρχο σημειωτικό μέσο, ενώ η χρήση άλλων μέσων είναι σχετικά περιορισμένη.

Πιο συγκεκριμένα, εκτός από την τυπωμένη σελίδα άλλα μέσα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, τα ηλεκτρονικά μέσα τα οποία αξιοποιούνται σε δραστηριότητες που ζητούν το σχεδιασμό μιας ιστοσελίδας, τη σύνταξη ενός ηλεκτρονικού κειμένου (μείλ) ή λευκώματος (Εικόνα 30) καθώς και τη βιντεοσκόπηση ή ηχογράφιση ντοκουμέντων. Επίσης, ο προφορικός λόγος σε δραστηριότητες δραματοποίησης και ο ήχος/ η μουσική σε δραστηριότητες που ζητούν την οργάνωση εκδηλώσεων, αποτελούν μερικά ακόμη από τα μέσα υλοποίησης των κειμένων που ζητείται να δημιουργηθούν.

Διαθεματική εργασία

«Εικόνες του εαυτού μας και του κόσμου στο διαδίκτυο»

- ▶ Συνεργαζόμενοι σε ομάδες των δύο ατόμων και με τον καθηγητή της Πληροφορικής, επιχειρήστε να διαμορφώσετε ένα ηλεκτρονικό λεύκωμα, στο οποίο θα περιγράψετε μέσα από ποικίλο ηλεκτρονικό υλικό, εικόνες (σχέδια, σκίτσα, φωτογραφίες κ.λπ.) και κείμενα σημαντικές πτυχές της καθημερινής ζωής αλλά και του χώρου ζωής σας. Πιο συγκεκριμένα:
 - Συλλογή φωτογραφικού υλικού.
 - Απόδοση-κατασκευή μέσα από τη ζωγραφική του πορτρέτου του άλλου.
 - Σκίτσα που σατιρίζουν τον κόσμο ή τον εαυτό σας.
 - Πολιτιστικό υλικό (μουσεία, αρχεία, επιλογή κινηματογραφικών ταινιών κ.λπ.).
 - Κείμενα με βιωματικό ή κριτικό περιεχόμενο για πρόσωπα και πράγματα-γεγονότα της κοινωνικής σας ζωής.

Εναλλακτικά:



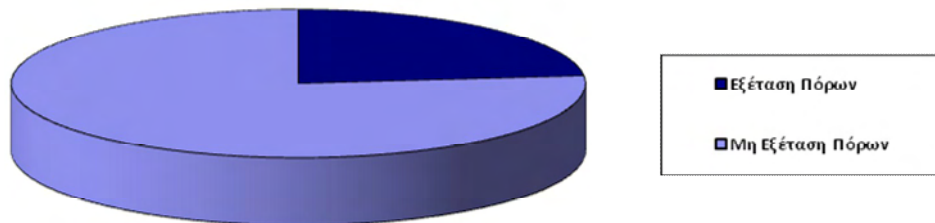
Εικόνα 30. Δραστηριότητα σχεδιασμού πολυτροπικού κειμένου με ηλεκτρονικά μέσα (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Διαθεματική Εργασία, σ. 122).

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων είναι διαθέσιμες δραστηριότητες που ζητούν από τους μαθητές/τριες τη διενέργεια κάποιας έρευνας με σκοπό τη συγκέντρωση υλικού από διάφορες πηγές και την παρουσίασή του σε ένα πολυτροπικό κείμενο με ενσωμάτωση διάφορων σημειωτικών τρόπων. Αυτές οι δραστηριότητες καλλιεργούν στους μαθητές/τριες το ερευνητικό πνεύμα, την ικανότητα σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων ενταγμένων συνήθως σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και την ικανότητα ενσωμάτωσης και συνδυασμού των διάφορων σημειωτικών τρόπων και πόρων προκειμένου να εξυπηρετηθεί αποτελεσματικά ο στόχος κάθε κειμενικού είδους που ζητείται να παραχθεί.

3.1.5.3. Εξέταση πόρων νοήματος κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια.

Επίσης, εξετάζεται αν ζητείται ή όχι στις δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων η εξέταση των πόρων νοήματος που διαθέτει κάθε σημειωτικός τρόπος. Η ανάλυση αυτή που παρουσιάζεται στον Πίνακα 8 αφορά τα σχολικά εγχειρίδια.

Πίνακας 8		
<i>Εξέταση πόρων νοήματος στις δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια</i>		
Τάξεις	Εξέταση πόρων	Μη εξέταση πόρων
A´ Γυμνασίου	21	87
B´ Γυμνασίου	10	23
Γ´ Γυμνασίου	26	77
ΣΥΝΟΛΟ:	247	57
δραστηριότητες (100%)	(23,07%)	187 (75, 07%)



Γράφημα 8. Εξέταση πόρων νοήματος κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Από την ανάλυση των δραστηριοτήτων στον Πίνακα 8 προέκυψε ότι στις περισσότερες από αυτές δεν εξετάζονται οι σημειωτικοί πόροι. Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις η νοηματική προσέγγιση των κειμένων γίνεται χωρίς αναφορά στους πόρους κάθε τρόπου που δημιουργούν νόημα.

Τέτοια περίπτωση αποτελεί, για παράδειγμα, το παρακάτω κείμενο (Εικόνα 31). Ειδικότερα, η ερώτηση του σχολικού βιβλίου με την οποία επιχειρείται η προσέγγιση του κειμένου κατά τη διδασκαλία του («Γιατί θυμώνει η Μαφάλντα και κλείνει την τηλεόραση και γιατί σε λίγο την ξανανοίγει;»), δεν εστιάζει σε πόρους νοήματος, όπως είναι τα «μπαλόνια» ομιλίας ή σκέψης, το μέγεθος των κάδρων ή «καρέ», η οπτική γωνία μέσα από την οποία απεικονίζεται η ηρωίδα, οι λεξιλογικές, γραμματικές, συντακτικές επιλογές στο γλωσσικό κείμενο και άλλα. Αντίστοιχες οδηγίες στο βιβλίο του εκπαιδευτικού για την αναφορά στους σημειωτικούς πόρους του κειμένου, δεν υπάρχουν. Επίσης, δεν εξετάζονται

χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, όπως είναι ο τρόπος εξασφάλισης νοηματικής συνοχής και αφηγηματικής ροής στο κόμικ μέσα από τη διαδοχή των σκίτσων ή των «καρέ».



Εικόνα 31. Επεξεργασία κειμένου χωρίς αναφορά στους σημειωτικούς πόρους (Σχολικό Εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, Κείμενο 4, σ. 90).

Όσον αφορά τα πολυτροπικά κείμενα κατά την επεξεργασία των οποίων γίνεται αναφορά στους σημειωτικούς πόρους, η ανάλυση αφορά αποκλειστικά τους σημειωτικούς πόρους της εικόνας και της γλώσσας, αφού πρόκειται κυρίως για έντυπα κείμενα, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Από την καταμέτρηση που αφορά τους πόρους νοήματος που σχολιάζονται στα κείμενα και παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, εξαιρέθηκαν οι γλωσσικές ασκήσεις στις οποίες γίνεται συμβατική επεξεργασία γλωσσικών πόρων. Τέτοια περίπτωση αποτελεί, για παράδειγμα, άσκηση του βιβλίου στην οποία ζητείται ο απλός εντοπισμός ενός γραμματικού τύπου σε ένα κείμενο, χωρίς να γίνεται συσχετισμός του με το νόημα ή με το είδος και το στόχο του κειμένου.

Πίνακας 9	
<i>Πόροι νοήματος που εξετάζονται στις δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια. Ενδεικτικά παραδείγματα</i>	
Πόροι νοήματος	Ενδεικτικά παραδείγματα
Χρώμα	Βιβλίο Γ΄ Γυμνασίου, Κ 11 Ερ. 4, σ. 19
Εκφράσεις και χειρονομίες των προσώπων που απεικονίζονται	Εικόνα 13
Εφέ κινηματογραφικής ταινίας	Β΄ Γυμνασίου, <i>Ακούω και Μιλώ</i> Ερ. 1 σ. 147
Αρχιτεκτονικός ρυθμός	Βιβλίο Γ΄ Γυμνασίου, Διαθεματική Εργασία σ. 85
Οπτικά σύμβολα	Βιβλίο Γ΄ Γυμνασίου, Κ 2 Ερ 1 σ. 89 και Σκίτσο σ. 102, Υποεν. Ε΄ (ΔΠΛ) Ερ. 1 σ. 102
Γραφικά ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού	Βιβλίο Γ΄ Γυμνασίου, Ερ. 2, σ. 102
Εξωγλωσσικά στοιχεία που απεικονίζονται σε ένα κείμενο	Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κ 10 σ. 45, Ερ. 1 σ. 46
Είδος της γραμματοσειράς	Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κ 1 Ερ. 3 και Ερ 4 σ. 48
Τρόπος σύνδεσης των προτάσεων	Βιβλίο Γ΄ Γυμνασίου, Κ 11 Ερ. 1 και 2, σ. 19
Ρυθμός της μουσικής	Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου Ερ. 8 σ. 54
Σημεία στίξης	Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κ 4 σ. 76, Ερ. 3 σ. 77
Εικόνες, πίνακες, διαγράμματα	Τετράδιο Εργασιών Γ΄ Γυμνασίου, Κ 1 Ερ. 2 σ. 28

Όπως φαίνεται, λοιπόν, στον Πίνακα 9 μερικοί από τους σημειωτικούς πόρους της εικόνας που εξετάζονται είναι το χρώμα, τα οπτικά σύμβολα, οι εκφράσεις και οι χειρονομίες των προσώπων που απεικονίζονται. Επίσης, εξετάζονται το είδος της γραμματοσειράς, οι τρόποι σύνδεσης των προτάσεων και τα σημεία στίξης, όσον αφορά τη γλώσσα στη γραπτή της μορφή.

Όσον αφορά, τέλος, άλλους τρόπους εκτός της γλώσσας και της εικόνας σχολιάζονται πόροι όπως ο αρχιτεκτονικός ρυθμός, ο μουσικός ρυθμός ενός τραγουδιού, τα εφέ μιας κινηματογραφικής ταινίας και πόροι όπως οι πίνακες και τα διαγράμματα. Βέβαια, μεγάλος είναι ο αριθμός των πόρων που δεν εξετάζονται σε κανένα κείμενο. Τέτοιοι πόροι είναι για παράδειγμα, το μέγεθος μιας εικόνας, η οπτική γωνία μέσα από την οποία απεικονίζεται ένα θέμα καθώς και οι τεχνικές πλαισίωσης (framing) και οργάνωσης των στοιχείων σε ένα πολυτροπικό κείμενο.

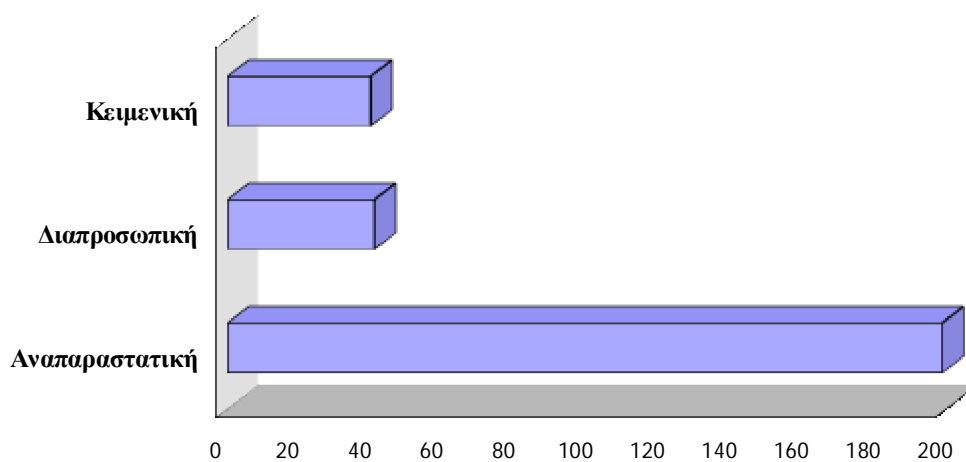
3.1.5.4. **Προσέγγιση λειτουργιών κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων σχολικών εγχειριδίων.**

Η προσέγγιση των λειτουργιών αποτελεί βασική πτυχή της νοηματικής προσέγγισης και κατανόησης ενός κειμένου. Ειδικότερα, στον Πίνακα 10 εξετάζονται τα είδη νοήματος ή οι μεταλειτουργίες (*metafunctions*) που εξετάζονται σε ένα πολυτροπικό κείμενο.

Πίνακας 10

Προσέγγιση λειτουργιών κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας

Τάξεις	Αναπαραστατική	Διαπροσωπική	Κειμενική
Α΄ Γυμνασίου	85	16	20
Β΄ Γυμνασίου	33	3	-
Γ΄ Γυμνασίου	164	22	20
ΣΥΝΟΛΟ: 247 δραστηριότητες	199	41	40
Ποσοστό (100%)	80,56%	16,6%	16,6%



Γράφημα 9. Προσέγγιση λειτουργιών κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι στις περισσότερες δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων εξετάζεται το *αναπαραστατικό νόημα* το οποίο αφορά το περιεχόμενο της αναπαράστασης, των αντικειμένων και των θεμάτων που παρουσιάζονται σε

ένα κείμενο. Ακολουθούν οι δραστηριότητες στις οποίες γίνεται εξέταση του *διαπροσωπικού νοήματος* το οποίο μπορεί να αφορά τις σχέσεις των προσώπων που απεικονίζονται σε ένα κείμενο, τη στάση του δημιουργού του κειμένου απέναντι στο θέμα που αναπαριστά ή τη στάση του απέναντι στον αναγνώστη του κειμένου και στα συναισθήματα που θέλει να του προκαλέσει (Εικόνα 33).

Οι δραστηριότητες στις οποίες εξετάζεται το κειμενικό νόημα το οποίο σχετίζεται με στοιχεία δομής και οργάνωσης ενός κειμένου, είναι πολύ λίγες. Τα στοιχεία που σχετίζονται με το κειμενικό νόημα στις περισσότερες περιπτώσεις απλώς εντοπίζονται στο κείμενο ενώ σε κάποιες άλλες συσχετίζονται με το είδος και με το στόχο του κειμένου. Επίσης, υπάρχουν και δραστηριότητες που ζητούν απλώς την αναγνώριση του είδους και του στόχου ενός κειμένου, χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν το κειμενικό του είδος.

Μικρότερα ποσοστά όσον αφορά την εξέταση των *λειτουργιών* των πολυτροπικών κειμένων, διαπιστώνονται στις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου. Μάλιστα, στο εγχειρίδιο της συγκεκριμένης τάξης δε βρέθηκε καμία δραστηριότητα στην οποία να εξετάζεται η κειμενική λειτουργία των κειμένων.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η ανάλυση περιορίζεται στην απλή περιγραφή των στοιχείων ενός κειμένου, χωρίς αναφορά στους πόρους νοήματος κάθε σημειωτικού τρόπου. Υπάρχουν, ωστόσο, και κάποιες περιπτώσεις στις οποίες οι λειτουργίες δεν επισημαίνονται απλά, αλλά συσχετίζονται με τους σημειωτικούς τρόπους και πόρους των κειμένων. Στο πλαίσιο τέτοιου είδους δραστηριοτήτων γίνεται κατανοητός από τους μαθητές/τριες ο τρόπος κατασκευής των διάφορων νοημάτων στα κείμενα και, έτσι, η ανάλυση των *λειτουργιών* δεν αποτελεί μια διαδικασία περιγραφική και διαισθητική, αλλά είναι περισσότερο συστηματική και τεκμηριωμένη (Εικόνες 32 και 33).

Κείμενο 12 [Ένας λύκος... στον υπολογιστή σας]



ARCTOYROS
Περιβαλλοντική εταιρεία για τη διατήρηση
της άγριας ζωής και του φυσικού περιβάλλοντος



Home
Δράσεις
Περιβαλλοντικό Κέντρο
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Βασικη ενέργεια

Εθελοντισμός
Μερό Άρτες
Εκδόσεις
Υποστηρίξτε τα έργα μας
Επισκεφτείτε μας



Λύκος (Canis lupus)

Ο λύκος υπήρξε το σαρκοφάγο με τη μεγαλύτερη γεωγραφική εξάπλωση στον πλανήτη μας. Σήμερα έχει εξαφανιστεί από το μεγαλύτερο μέρος της προηγούμενης κατανομής του. Η αρνητική αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για το λύκο και η μείωση της φυσικής του λείας καθιστούν το είδος τρωτό και τη συνέχεια της επιβίωσης του προβληματική.



Ορεινά οικοσυστήματα

Καφέ αρκούδα

Λύκος

- Χαρακτηριστικά του Λύκου

- Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το μέλλον του λύκου στην Ελλάδα

- Πρόγραμμα LIFE «ΛΥΚΟΣ»

- Ο λύκος παρύν στους μύθους και τις Παραδόσεις

Αγριόγιδο

Βίβρα

Ελληνικός ποιμενικός

http://www.arcturos.gr

Εικόνα 32. Προσέγγιση των λειτουργιών του κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους και πόρους νοήματος (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 12, σ. 56).



Εικόνα 33 Προσέγγιση διαπροσωπικής λειτουργίας κειμένου με αναφορά στους πόρους νοήματος (Τετράδιο Εργασιών Γ΄ Γυμνασίου, σ. 67).

Ειδικότερα, όπως φαίνεται και από τις ερωτήσεις οι οποίες συνοδεύουν τα παραπάνω κείμενα στο σχολικό εγχειρίδιο (Εικόνες 32 και 33), ενθαρρύνεται η εξέταση της λειτουργίας των εικονιστικών στοιχείων στα πολυτροπικά κείμενα (Εικόνα 32: Ερ.: «Ποιο ρόλο παίζει η κεντρική φωτογραφία του κειμένου 12; • Για ποιο λόγο νομίζετε ότι την έβαλαν οι δημιουργοί της ιστοσελίδας; • Για ποιο λόγο έγραψαν τις λέξεις «λύκος», «μαζί», «μέλλον», με μεγαλύτερα γράμματα»;

Εικόνα 33: Ερ. 7: «Με ποια στοιχεία το κείμενο 3β προσπαθεί να προσελκύσει τους θεατές; • Πόσο θεωρείτε ότι τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με την τέχνη;»).

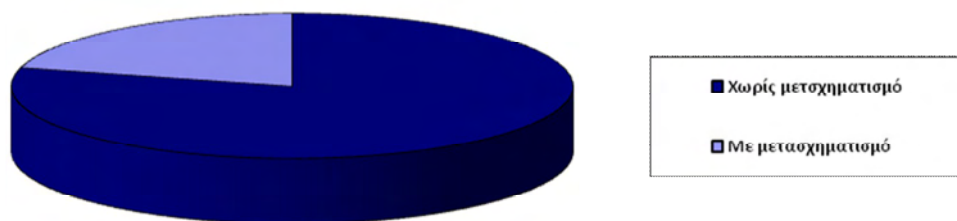
3.1.5.5. Μετασχηματισμός σημειωτικών τρόπων στις δραστηριότητες επεξεργασίας και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων σχολικών εγχειριδίων

Ο μετασχηματισμός τρόπων κατά την επεξεργασία ενός πολυτροπικού κειμένου που αποτελεί μια διαδικασία μεταφοράς νοήματος από έναν σημειωτικό τρόπο σε έναν άλλο, αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο της Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 11

Μετασχηματισμός τρόπων κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας

Τάξεις	Χωρίς μετασχηματισμό	Με μετασχηματισμό
A´ Γυμνασίου	82 (33, 19%)	28 (11,33%)
B´ Γυμνασίου	25 (10,12%)	8 (3, 24%)
Γ´ Γυμνασίου	87 (35, 22%)	15 (6,07%)
ΣΥΝΟΛΟ:	244	51
δραστηριότητες (100%)	193 (78, 14%)	51 (20,65%)



Γράφημα 10. Μετασχηματισμός τρόπων κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11 που παρατίθεται παραπάνω, δε γίνεται μετασχηματισμός τρόπων στο μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων, με τα μικρότερα ποσοστά να παρατηρούνται και πάλι στις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο της Β΄ τάξης. Ο μετασχηματισμός, όποτε λαμβάνει χώρα, αφορά συνήθως τη μετατροπή μιας εικόνας ή ενός πολυτροπικού κειμένου σε προφορικό ή γραπτό λόγο μέσα από δραστηριότητες που ζητούν, για παράδειγμα, την περιγραφή του περιεχομένου ενός πολυτροπικού κειμένου (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Ενότ. 8^η, Κ 4 σ. 67, Ερ. 3).

Σε άλλες δραστηριότητες ζητείται η συμπλήρωση μιας εικονογραφημένης ιστορίας με λόγια, ή ο μετασχηματισμός του οπτικού κώδικα σε γλωσσικό -προφορικό και γραπτό- και στον κιναισθητικό (gestural) κώδικα των χειρονομιών. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες ζητείται η μετατροπή του γραπτού κώδικα σε οπτικό, όπως είναι η παρακάτω δραστηριότητα, στην οποία ζητείται από τους μαθητές/τριες να σημειώσουν με βέλη στο χάρτη την πορεία που προτείνεται στο γραπτό κείμενο από το συγγραφέα (Εικόνα 34).

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1** Γιατί στον τίτλο του άρθρου ονομάζεται η Μυτιλήνη «λιμάνι τέχνης και πολιτισμού»; • Δικαιολογήστε το χαρακτηρισμό αυτό με στοιχεία από το κείμενο.
- 2** Δείξτε με βέλη στο χάρτη της Μυτιλήνης το γύρο του νησιού που προτείνει ο συγγραφέας του άρθρου.



Εικόνα 34. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με μετασχηματισμό γραπτού κώδικα σε οπτικό (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 153).

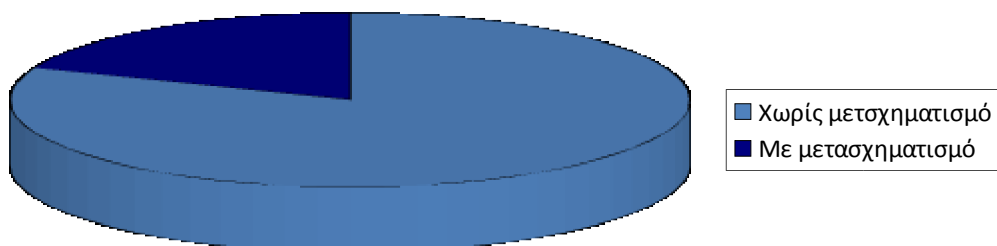
3.1.5.6. Μετασχηματισμός τρόπων στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας

Στον πίνακα που ακολουθεί, εξετάζεται ο μετασχηματισμός στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Πίνακας 12

Μετασχηματισμός τρόπων στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας

Τάξεις	Χωρίς Μετασχηματισμό	Με μετασχηματισμό
Α΄ Γυμνασίου	23	5
Β΄ Γυμνασίου	9	2
Γ΄ Γυμνασίου	15	4
ΣΥΝΟΛΟ: 58 Δραστηριότητες	47 81,3 %	11 18,96 %

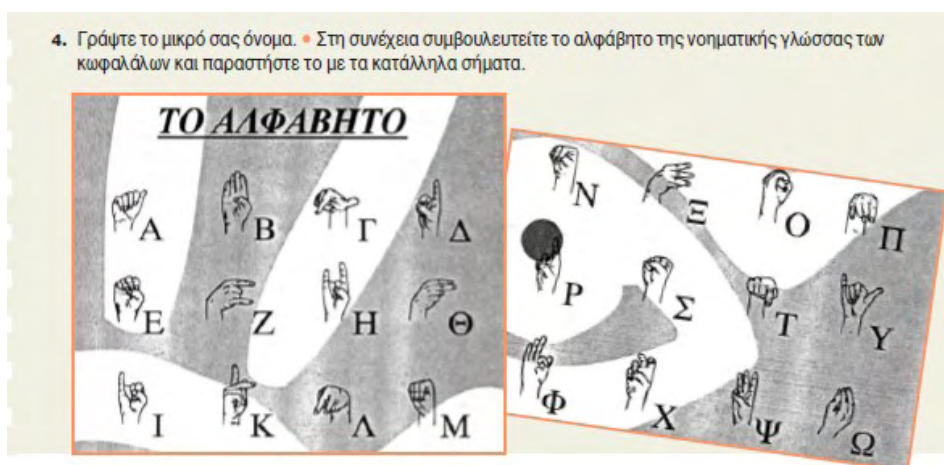


Γράφημα 11. Μετασχηματισμός τρόπων κατά την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας.

Στον Πίνακα 12 φαίνεται ότι οι δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων στην πλειοψηφία τους δεν περιλαμβάνουν μετασχηματισμό τρόπο. Οι δραστηριότητες αυτές ζητούν συνήθως τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου, ενταγμένου ή όχι σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο, μέσω του κατάλληλου συνδυασμού σημειωτικών τρόπων ώστε να επιτυγχάνεται ο στόχος του εκάστοτε κειμενικού είδους που ζητείται να παραχθεί.

Στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων οι οποίες περιλαμβάνουν μετασχηματισμό τρόπου, ο μετασχηματισμός αφορά κυρίως τη μεταφορά νοήματος από τον προφορικό λόγο σε γραπτό και από το γραπτό λόγο σε εικόνα. Τέτοια είναι, για παράδειγμα, μια δραστηριότητα στην οποία ζητείται από τους μαθητές η διενέργεια συνεντεύξεων και η μετεγγραφή τους σε γραπτό λόγο. Υπάρχουν, όμως, και πιο ασυνήθιστες περιπτώσεις μετασχηματισμού που αφορούν άλλους σημειωτικούς τρόπους και εμπλέκουν περισσότερους από δύο τρόπους.

Τέτοια περίπτωση αποτελεί, για παράδειγμα, μια δραστηριότητα που ζητεί τη συγκέντρωση στίχων από τραγούδια, τη μελοποίηση και ηχογράφησή τους σε c-d και κατόπιν την απαγγελία τους στο πλαίσιο μιας πολιτιστικής εκδήλωσης, την ερμηνεία τους από χορωδία καθώς και τη χορογραφική τους διασκευή (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Διαθεματική δραστηριότητα, σ. 131). Σε άλλη περίπτωση μπορεί να ζητείται ο μετασχηματισμός γλωσσικών δεδομένων -προφορικών ή γραπτών- σε αριθμητικά στοιχεία και η απεικόνισή τους με διαγράμματα (Γ΄ Γυμνασίου, Διαθεματική Εργασία σ. 120), ενώ σε κάποια άλλη δραστηριότητα ζητείται ο μετασχηματισμός του γραπτού λόγου σε χειρονομίες (Εικόνα 35).



Εικόνα 35. Μετασχηματισμός προφορικού γλωσσικού κώδικα σε γραπτό και κιναισθητικό (Σχολικό Εγχειρίδιο, Α΄ Γυμνασίου, σ. 16).

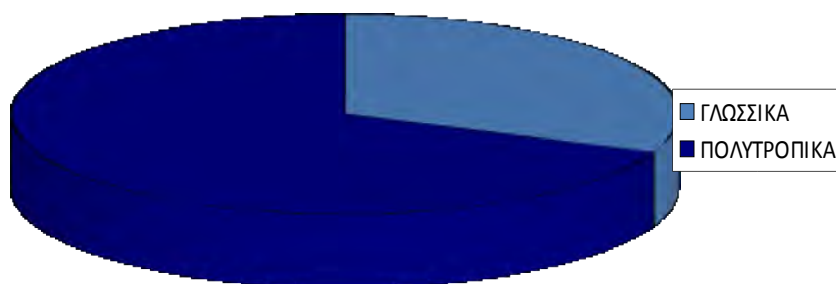
3.2. Ανάλυση Διδασκαλιών

3.2.1. Αριθμός και αναλογία πολυτροπικών και γλωσσικών κειμένων στις διδασκαλίες

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 13), παρουσιάζεται ο αριθμός και το κειμενικό είδος των πολυτροπικών και των γλωσσικών κειμένων που αξιοποιούνται στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών καθώς και η πηγή από την οποία αντλούνται.

Πίνακας 13 <i>Αριθμός και αναλογία πολυτροπικών και γλωσσικών κειμένων στις διδασκαλίες</i>					
Εκπαιδευτικοί	Πολυτροπικά Κείμενα	Γλωσσικά Κείμενα	Πηγή άντλησης κειμένων	Σχολική τάξη	Διάρκεια παρατήρησης (διδασκτικές ώρες)
Ε-ΑΣΠ	1 (σκίτσο)	5	Σχολικό Εγχειρίδιο	Γ΄	6
Ε-ΠΑΠ	1 (κόμικ)	3	Σχολικό Εγχειρίδιο	Β΄	5
Ε-ΞΑΝ	3 (1 ζωγραφικός πίνακας, 1 κόμικ, 1 γλωσσικό με πολυτροπικό- 30/3, συν. 101- 176, Κ6 σ. 94, Εν. 6 ^η Υποεν. Γ΄)	3	Σχολικό εγχειρίδιο- Φωτοτυπία (2 γλωσσικά)	Β΄	7
Ε-ΣΤΑΥΡ	4 (1 ιστοσελίδα, 1 γλωσσικό με ζωγραφικό πίνακα , 1 βίντεο, 1 γλωσσικό με εικόνα 22/3, σ. 114	3	Σχολικό εγχειρίδιο- Διαδίκτυο (Βίντεο	Α΄	11
Ε-ΛΑΜΠ	3 (1 γλωσσικό με σκίτσο,	-	Σχολικό εγχειρίδιο	Γ΄	1

	1 κόμικ Μαφάλντα, 1 γλωσσικό με πολυτροπικό)				
E-ΞΑΓΟΡ	2 (σκίτσα)	-	Σχολικό Εγχειρίδιο	Γ΄	1
E-ΡΟΥΚ	3 (σκίτσο (Μαφάλντα, 1 γλωσσικό με εικόνα, 1 γλωσσικό με πολυτροπικό (στατιστικός πίνακας)	1	Σχολικό Εγχειρίδιο	Β΄	1
E-TZAN	5 (1 φωτο με λεζάντα, 2 αφίσες, 2 αφίσες με γλωσσικό)	-	Σχολικό εγχειρίδιο	Α΄	1
E-KAP	6 (1 αφίσα και 5 γελοιογραφίες).	-	Σχολικό εγχειρίδιο (1) Φωτοτυπία (5)	Γ΄	1
E- EΥΓ	2 (2 αφίσες)	-	Σχολικό εγχειρίδιο	Α΄	1
E- ΚΑΤ	3 (1 Κόμικ Μαφάλντα και 2 γλωσσικά με σκίτσο)	-	Σχολικό Εγχειρίδιο	Γ΄	1
Σύνολα	33 (69 %)	15 (31 %)	42 κείμενα: Σχολικό εγχειρίδιο 6 κείμενα: Άλλη πηγή	3 διδασκαλίες στην Α΄ τάξη 3 διδασκαλίες στη Β΄ τάξη 5 διδασκαλίες στη Γ΄ τάξη	36 ώρες διδασκαλίας



Γράφημα 12. Αριθμός πολυτροπικών και γλωσσικών κειμένων τα οποία αξιοποιούνται διδακτικά στις διδασκαλίες.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13 τα πολυτροπικά κείμενα που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για διδασκαλία ήταν παραπάνω από διπλάσια σε σχέση με τα γλωσσικά. Στα πολυτροπικά, περιλαμβάνονται και αρκετές πολυτροπικές συνθέσεις οι οποίες, όπως αναφέρθηκε, αποτελούνται συνήθως από ένα γλωσσικό κείμενο το οποίο συνοδεύεται από μια εικόνα ή από ένα πολυτροπικό κείμενο.

Επίσης, τα πολυτροπικά κείμενα ανήκουν σε ποικίλα κειμενικά είδη, όπως ιστοσελίδες, κόμιξ, σκίτσα, πίνακες ζωγραφικής ή φωτογραφίες με λεζάντες και αφίσες. Με την εξαίρεση ενός βίντεο που προβάλλεται σε διαδραστικό πίνακα στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας και στο οποίο συνδυάζεται εικόνα, γλωσσικό κείμενο, ήχος και κίνηση, όλα τα υπόλοιπα πολυτροπικά κείμενα είναι έντυπα και το νόημά τους συγκροτείται από το σημειωτικό τρόπο της εικόνας και του γραπτού λόγου.

Ακόμη, το σχολικό εγχειρίδιο ή το αντίστοιχο Τετράδιο Εργασιών φαίνεται ότι αποτελούν την κύρια πηγή της άντλησης κειμένων για τη διδασκαλία. Γενικότερα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως κύρια και στις περισσότερες περιπτώσεις ως μοναδική πηγή άντλησης κειμένων για τη διδασκαλία τα σχολικά εγχειρίδια και τα Τετράδια Εργασιών, ενώ μόνο ένας μικρός αριθμός πολυτροπικών

κειμένων προέρχονται από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο ή το διαδίκτυο. Στις διδασκαλίες που έγιναν αντικείμενο ανάλυσης, οι διδάσκοντες σπάνια αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να φέρουν στην τάξη για διδασκαλία πολυτροπικά κείμενα που δεν περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια ή να αναθέσουν στους μαθητές/τριες δραστηριότητες σχεδιασμού έντυπων ή ηλεκτρονικών πολυτροπικών κειμένων.

Μια ακόμη διαπίστωση που προκύπτει από τα παραπάνω δεδομένα είναι ότι τα περισσότερα πολυτροπικά κείμενα που διδάχθηκαν προέρχονται από τις διδασκαλίες διάρκειας μίας διδακτικής ώρας ενώ τα περισσότερα γλωσσικά περιλαμβάνονται στις διδασκαλίες ολόκληρων διδακτικών ενοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στις μονώρες διδασκαλίες περιλαμβάνονται 24 πολυτροπικά και 1 γλωσσικό κείμενο ενώ στις διδασκαλίες ολόκληρων ενοτήτων περιλαμβάνονται 9 πολυτροπικά και 14 γλωσσικά κείμενα. Αυτή η διαπίστωση επιχειρείται να ερμηνευτεί στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής.

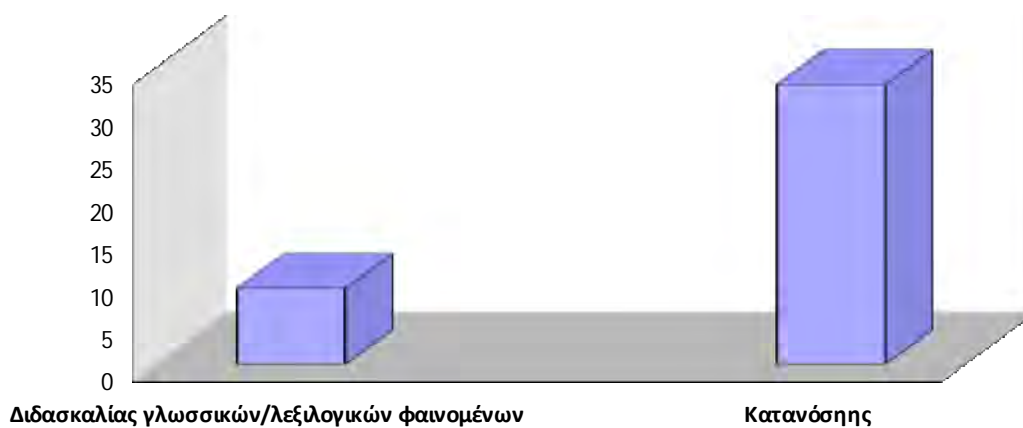
3.2.2. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες

Η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους αξιοποιούνται διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα αποτελεί έναν από τους δύο βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας. Ο τρόπος διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων μπορεί να γίνει κατανοητός με βάση το είδος των ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων που συνδέονται με αυτά. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζεται το είδος των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται τα πολυτροπικά κείμενα.

Πίνακας 14

Τρόποι Διδακτικής Αξιοποίησης Πολυτροπικών Κειμένων στη Γλωσσική Διδασκαλία

Είδος Δραστηριοτήτων	Αριθμός Δραστηριοτήτων
Διδασκαλία γλωσσικών/ λεξιλογικών φαινομένων με πολυτροπικά κείμενα	9 (27,3 %)
Παραγωγή πολυτροπικών κειμένων	0
Κατανόηση πολυτροπικών κειμένων	33 (100%)
ΣΥΝΟΛΟ	33 (100%)



Γράφημα 13. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία.

Κάθε πολυτροπικό κείμενο μπορεί να αξιοποιείται με πολλούς τρόπους παράλληλα. Αυτό σημαίνει ότι ένα κείμενο μπορεί να αποτελεί αντικείμενο κατανόησης και παράλληλα να γίνεται μέσο για τη διδασκαλία ενός γλωσσικού φαινομένου. Δεν υπάρχουν, δηλαδή, ξεκάθαρες διαχωριστικές γραμμές στον τρόπο αξιοποίησης των κειμένων. Ωστόσο, μπορούμε να διαπιστώσουμε κάποιες τάσεις που φαίνεται να υπάρχουν στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα αυτά αξιοποιούνται και προσεγγίζονται κατά τη διδασκαλία.

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, όλα τα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο των διδασκαλιών προσεγγίστηκαν ως αντικείμενα κατανόησης, ενώ δεν υπήρξε καμία δραστηριότητα παραγωγής τέτοιων κειμένων. Κάποια κείμενα

αξιοποιήθηκαν παράλληλα και ως μέσα για τη διδασκαλία κάποιου γλωσσικού ή λεξιλογικού φαινομένου. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ξεχωριστά καθένας από τους παραπάνω τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων και θα αναζητηθούν κάποια χαρακτηριστικά ή επιμέρους τάσεις που παρατηρούνται στο πλαίσιο κάθε τρόπου.

3.2.2.1. Δραστηριότητες διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων/λεξιλογίου με πολυτροπικά κείμενα

Ένα ποσοστό των πολυτροπικών κειμένων που διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αξιοποιούνται ως μέσα για τη διδασκαλία γλωσσικών ή λεξιλογικών φαινομένων. Τα κείμενα αυτά προσεγγίζονται νοηματικά και παράλληλα αξιοποιούνται και ως πλαίσια για τον εντοπισμό του υπό εξέταση γλωσσικού φαινομένου. Στις περισσότερες περιπτώσεις η νοηματική προσέγγιση των κειμένων και η διδασκαλία του γλωσσικού φαινομένου αποτελούν δυο εντελώς ανεξάρτητες δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να μη γίνεται κατανοητή η λειτουργία του υπό εξέταση γλωσσικού φαινομένου στο λόγο και η σχέση του με το νόημα ή με το είδος του κειμένου.

Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί και η διδασκαλία ενός πολυτροπικού κειμένου, και συγκεκριμένα ενός κόμικ του Αρκά με τίτλο «Χαμηλές Πτήσεις», το οποίο εντάσσεται στη Β' υποενότητα της 4^{ης} Ενότητας του γλωσσικού εγχειριδίου της Β' Γυμνασίου. Το πολυτροπικό αυτό κείμενο αναλύεται νοηματικά και στη συνέχεια αξιοποιείται ως μέσο διδασκαλίας ενός γλωσσικού φαινομένου που σχετίζεται με τις διαθέσεις των ρημάτων και τα αντικείμενά τους. Η γλωσσική αυτή άσκηση ανατίθεται στους μαθητές/τριες ως εργασία για το σπίτι, χωρίς να σχολιάζεται καθόλου κατά τη διδασκαλία. Με τον τρόπο αυτό, όμως, η εξέταση του γλωσσικού φαινομένου αποσυνδέεται από τη νοηματική προσέγγιση του

κειμένου και δε δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το γλωσσικό φαινόμενο ως πόρο νοήματος με συγκεκριμένη λειτουργία στο κείμενο.

Κ:Θα το διαβάσω εγώ για πρώτη φορά και μετά το διαβάζει και κάποιος άλλος, αν θέλει. Λοιπόν, είναι... Τί βλέπουμε στην πρώτη εικόνα; Τί βλέπουμε Παύλο;

Μ:Τον Αρκά που μιλάει...

Κ:Τον..

Μ:Τον Αρκά που μιλάει...

Κ:Ο Αρκάς είπαμε ότι είναι ο συγγραφέας. Δεν είναι ο ήρωας.

Μ1:Ένα πουλί.

Κ:Βλέπουμε ένα πουλί.

Μ:Ένα πρώτο και ένα δεύτερο.

Κ:Ο μπαμπάς, έτσι, πουλί που μιλάει στο πουλάκι, στο μικρό, στο μπόμπιρα, στο γιο του. Και ξαφνικά εμφανίζεται και μια νυχτερίδα. Έτσι, στη δεύτερη εικόνα. Ας δούμε λοιπόν τι γίνεται. Λέει ο μπαμπάς «Κοιμήσου επιτέλους, κοντεύουν μεσάνυχτα» και απαντά ο μπόμπιρας «Δε νυστάζω». «Κοιμήσου γιατί θα σε δώσω στη νυχτερίδα να σε φάει». Και η νυχτερίδα το παίρνει προσωπικά, διαμαρτύρεται και λέει «Συγγνώμη, αλλά αυτό που κάνετε, είναι αντιπαιδαγωγικό. Δεν είναι σωστό να φοβίζετε το μικρό.» Απαντάει ο μπαμπάς «Το ξέρω, αλλά για ελάτε λίγο στη θέση μου». «Ούτε είναι σωστό να φοβίζετε εμένα» λέει η νυχτερίδα.

Μ:Ωωωωωωωωωωωω....

Μ1:Να έρθουμε στη θέση του;

Κ:Δε σου άρεσε, ε;

Μ:Ωραίο ήταν.

Κ:Ποιος θα μας πει τι κατάλαβε από το κείμενο;

Μ:Εγώ.

Κ:Έλα Σταύρο.

Μ:Ότι η νυχτερίδα...

Μ1:Το διαβάσαμε;

Μ3:Άλλο είναι αυτό.

Μ: (συνεχίζει ο Σταύρος) λέει στο πατέρα ότι δεν είναι σωστό, λέει, και μετά να πάει στη θέση του, λέει, δηλαδή να έχει το παιδί.....

Μ2:Να το περιγράψω εγώ;

Κ:Ναι, Δημήτρη. Περιγράψε το.

Μ3:Ήταν ο μπαμπάς και είχε ένα παιδί και του έλεγε όλο...

Κ:Αυτό δε κοιμόταν, αργούσε να κοιμηθεί.

M3:Και του λέει «εγώ θα σε δώσω στη νυχτερίδα να σε φάει» και το ακούει η νυχτερίδα και το παίρνει προσωπικά και λέει γιατί...

K:Γιατί το φοβίζεις το παιδί;

M3:Γιατί φοβίζεις το παιδί και το φοβόταν αυτή.

K:Το φοβόταν η νυχτερίδα το παιδί;

M3:Ναι.

K:Γιατί;

M2:Όχι. Να πω;

K:Έχει δίκιο σ' αυτό που λέει ο Δημήτρης. Αλλά γιατί η νυχτερίδα να φοβάται το παιδί;

Πολλοί μαθητές/τριες μαζί: Κυρία, κυρία να πω;

K:Έλα Βικτωρία.

M6:Δεν ήθελε να αποκτήσει δικό του.

M2:Να πω;

K:Δεν ήθελε;

M6:Δεν ήθελε να αποκτήσει δικό του.

K:Γιατί όμως;

Πολλοί μαθητές/τριες μαζί: Κυρία, κυρία να πω;

K:Μην πετάγεσαι. Μην πετάγεστε. Έλα Κώστα.

M3:Δεν ήθελε να γίνει μπαμπάς.

K:Γιατί όμως;

M5:Ξέρω εγώ;

M4:Κυρία;

K:Έλα Ιφιγένεια.

M7:Μήπως βλέπει και καλά τι τραβάει αυτός ο μπαμπάς...

K:Έτσι μπράβο! Σου λέει άμα είναι να έχω ένα μπόμπιρα που θα με τρελαίνει και θα θέλει να κοιμάται κατά τη 1.00 τα ξημερώματα και εγώ νυστάζω και θέλω να κοιμηθώ γιατί θέλω να πάω την άλλη μέρα το πρωί στη δουλειά μου, καλύτερα να μη...[...]

K:Λοιπόν γράψτε άσκηση για την επόμενη φορά. Να βρείτε τα ρήματα του κειμένου. Να βρείτε τα ρήματα του κειμένου.

M2:Αυτή είναι δικιά σας άσκηση;

K:Ναι δικιά μου άσκηση.

M3:Να διαβάσουμε τη φωτοτυπία;

K:Όχι.

M1:Γιατί;

K:Να βρείτε τα ρήματα του κειμένου και να πείτε σε ποια διάθεση βρίσκονται. Θυμάστε τις διαθέσεις, ε; Ενεργητική, παθητική, μέση, ουδέτερη.

Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις πολυτροπικών κειμένων στα οποία η διδασκαλία του υπό εξέταση γλωσσικού φαινομένου αξιοποιείται και ως μέσο για τη νοηματική προσέγγιση του κειμένου. Τέτοια περίπτωση αποτελεί η διδακτική προσέγγιση μιας φωτογραφίας η οποία εντάσσεται στην Δ΄ υποενότητα της 5^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου στην οποία αντικείμενο διδασκαλίας είναι το Λεξιλόγιο της ενότητας αυτής και συγκεκριμένα τα ρήματα (Εικόνα 36). Κατά τη διδακτική της προσέγγιση, ζητείται από τους μαθητές/τριες η περιγραφή της με αξιοποίηση συγκεκριμένων ρημάτων. Επιπλέον, ο μετασχηματισμός της εικόνας σε λόγο προφορικό συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου.

- 2** α. Γράψτε ρήματα τα οποία δηλώνουν τα συναισθήματα των παιδιών που παρακολουθούν μια παράσταση στη διπλανή φωτογραφία.
β. Επιλέξτε κατάλληλα συνδεδετικά ρήματα και συνδυάστε τα με κατηγορούμενα προκειμένου να περιγράψετε τα παιδιά.

Alfred Eisenstaedt, *The ruppet show*, 1963
στο Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου
στη σχολική μονάδα, επιμ. Ιωσήφ Σολομών, ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 1999



Εικόνα 36. Πολυτροπικό κείμενο ως μέσο διδασκαλίας γλωσσικού φαινομένου και ως αντικείμενο νοηματικής προσέγγισης (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, σ. 93).

Κ Θέλω λοιπόν από τις αντιδράσεις των παιδιών, να βρούμε ρήματα τα οποία φανερώνουν τα συναισθήματά τους.

M1 Χαρούμενα

Κ Χαρούμενα, ωραία.

M2 Τρομαγμένα

Κ Χαρούμενα, τρομαγμένα. Άλλο;

Μ...

Κ Δε μου λες, τρομαγμένο, ποιο παιδί θα χαρακτήριζες έτσι;

Μ (δείχνοντας) Αυτό εδώ πέρα.

Κ Αυτό εδώ πέρα θα το χαρακτήριζες τρομαγμένο;

Μ Πανικοβλημένο.

[Γέλια]

Κ Ένα λεπτό, να σχολιάσω κάτι. Ακούστε λίγο. Αυτό το «πανικοβλημένο», που λες αυτή εδώ πέρα τη φατσούλα, έτσι; Που είναι με ανοιχτό το στόμα;

Μ Ναι, το κοριτσάκι.

Κ Δηλαδή είναι φοβισμένο;

Μ Ναι.

Μ Αυτό εδώ πέρα στη γωνία είναι ξαφνιασμένο.

Κ Αυτό εδώ πέρα στη γωνία; Ωραία, ξαφνιασμένο, λοιπόν.

Μ και αυτό που είναι κάτω στη γωνία, με το χέρι στο στόμα, βαριέται.

Κ Αυτό με το καπέλο κάνει μια χαρακτηριστική κίνηση σα να λέει «Σταματήστε να ουρλιάζετε πάνω από το κεφάλι μου».

Μ Βαριέται.

Κ Βαριέται; Δε μου φαίνεται ότι βαριέται.

Μ Ξαφνιασμένα.

Κ Ξαφνιασμένα, ωραία. Άλλο.

Κ Λοιπόν, ακούστε λίγο, τα παιδιά μπορούμε να πούμε ότι...

Μ Φωνάζουν

Κ Φωνάζουν, ζητωκραυγάζουν δηλαδή. Αυτό μπορεί να δείχνει ότι τους αρέσει πάρα πολύ το έργο, από ενθουσιασμό δηλαδή, ή επειδή κάτι είδαν και φοβήθηκαν. Εγώ πιστεύω ότι μάλλον ισχύει το πρώτο. Ζητωκραυγάζουν επειδή είδαν κάτι και τους άρεσε πολύ.

Κ Αν ζητωκραυγάζουν, τότε τι νιώθουν;

Μ Χαρά.

Κ Χαρά, ενθουσιασμό, ευφορία.

Μ Κυρία, αυτό που κάθεται στη γωνία- γωνία, είναι κοιμισμένο.

Κ Δεν είναι κοιμισμένο, είναι τόσο απορροφημένο, είναι τόσο πολύ προσήλωμένο σε αυτό που βλέπει, που δεν κάνει καμία έκφραση στο πρόσωπό του. Το βλέπετε; Άρα λοιπόν, σε αυτήν την εικόνα, υπάρχουν όλων των ειδών οι αντιδράσεις. Από την προσήλωση, το πρώτο παιδάκι κάτω - κάτω, κάτι σκέφτεται, κάτι φοβάται, κάτι αναρωτιέται, μέχρι την απόλυτη χαρά, ζητωκραυγάζουν από ενθουσιασμό. Λοιπόν, άρα άσκηση για το σπίτι..

Μ Ωοοοο (αποδοκιμαστικά).

Κ Από τη σελίδα 93 το 2α και το 2β. Μάλλον μόνο το 2^α. Διάβασε το 2α.

Μ «Γράψτε ρήματα τα οποία δηλώνουν τα συναισθήματα των παιδιών που παρακολουθούν μια παράσταση στη διπλανή φωτογραφία».

Κ Ωραία, εντάξει;

Μ Κυρία, την παράσταση του κειμένου εννοεί;

Κ Μια οποιαδήποτε, μπορεί να είναι του κειμένου, δε με νοιάζει.

Μ Κυρία, θα έχουμε και το 2β;

Κ Όχι, μόνο το 2^α. Το 2β θα το κάνουμε αύριο, εδώ μαζί.

Μ Κυρία, να ρωτήσω κάτι;

Κ Να ρωτήσεις.

Μ Θα δουλεύουμε από αυτό το κείμενο, από αυτή τη φωτογραφία;

Κ Από αυτή τη φωτογραφία. Από αυτά που λέγαμε εδώ μέσα: *ζητοκρανιάζω, ενθουσιάζομαι, χαίρομαι, προσηλώνομαι, φοβάμαι, αναρωτιέμαι, σκέφτομαι, προβληματίζομαι,*

Μ Θα τα κάνουμε σε κείμενο;

Κ Όχι, εδώ πέρα θα τα γράψετε. Μόνο ρήματα. Από αυτήν την εικόνα. Εντάξει;

[E-TZAN K1 συν. 13- 57]

3.2.2.2. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κατανόησης, νοηματικής προσέγγισης και σχεδιασμού

3.2.2.2.1. Δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων

Ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων, αποτελεί μια ακόμη πρακτική γραμματισμού που σχετίζεται με τις νέες μορφές κειμένων και συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος. Ωστόσο, σε καμία από τις διδασκαλίες δεν περιλαμβάνεται κάποια δραστηριότητα παραγωγής πολυτροπικού κειμένου. Η εξοικείωση των παιδιών με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος επιδιώκεται μόνο μέσα από δραστηριότητες ανάλυσης τέτοιων κειμένων.

3.2.2.2. Δραστηριότητες κατανόησης πολυτροπικών κειμένων

Όπως αναφέρθηκε, όλα τα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιούνται διδακτικά στις υπό ανάλυση διδασκαλίες προσεγγίζονται νοηματικά. Στα περισσότερα από αυτά, η διδασκαλία επικεντρώνεται στην εξέταση των σημειωτικών τρόπων και των πόρων νοήματος, οι οποίοι αξιοποιούνται ως μέσα για τη νοηματική προσέγγιση των κειμένων. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί και το παρακάτω απόσπασμα που προέρχεται από τη διδασκαλία ενός πολυτροπικού κειμένου που περιλαμβάνεται στο Τετράδιο Εργασιών της Γ΄ Γυμνασίου (Εικόνα 47). Κατά τη διδασκαλία του, σημειωτικοί πόροι από όλους τους σημειωτικούς τρόπους του κειμένου, προσεγγίζονται ως επιλογές του δημιουργού μέσω των οποίων υλοποιείται το αναπαραστατικό, διαπροσωπικό και κειμενικό νόημα της αφίσας.

Έτσι, για παράδειγμα ο τρόπος απεικόνισης των παιδιών και τα χρώματα που επιλέγονται στην εικόνα συνδέονται με το αναπαραστατικό νόημα της αφίσας, ενώ η χρήση αριθμών (στατιστικά στοιχεία) συνδέεται με το ύφος του κειμένου και τη στάση που θέλει να προκαλέσει ο δημιουργός του κειμένου στους αναγνώστες (διαπροσωπικό νόημα). Επίσης, σχολιάζεται ο τρόπος οργάνωσης των στοιχείων της αφίσας (κειμενικό νόημα) και οι σημειωτικοί πόροι που αξιοποιούνται για τη διάκριση της αφίσας σε δύο τμήματα.

Κ «Ας δούμε και το από κάτω κείμενο. Προσπαθήστε να συγκρίνετε το ύφος και το περιεχόμενο τους. Έλα Μαρία».

M2 (διαβάζει: Περίπου 25 εκατομμύρια παιδιά... χάνουν τη ζωή τους από αυτές».)

Κ «Ωραία, μπορούμε να βγάλουμε ένα συμπέρασμα για το ύφος; Υπάρχει ομοιομορφία ύφους και γλώσσας στην αφίσα ή υπάρχει διαφορά στο πάνω μισό με το κάτω μισό;

Μ Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο πάνω μισό και στο κάτω μισό.

Κ Πού θεωρείς ότι έχουμε περισσότερο λογική προσέγγιση;

Μ Λογική προσέγγιση έχουμε στο κάτω μέρος ίσως. Είναι τα νούμερα και οι αριθμοί.

Κ Μπράβο, έτσι. Έχει στατιστικά στοιχεία. Και στο επάνω μέρος;

Μ Με επιχειρήματα και συναισθηματισμούς, προσπαθεί να...

Κ Μπράβο, έχει κυρίως συναισθηματικό χρώμα. Τι θα πρέπει να έχουν τα παιδιά, τι δεν έχουν. Σωστά; Ωραία. Ποιος θα σχολιάσει το χρώμα της αφίσας; Οι αφίσες κανονικά έχουν χρώμα. Ποια χρώματα κυριαρχούν εδώ»;

Μ Άσπρο και μαύρο.

Κ Άσπρο και μαύρο. Γιατί;

Μ Λογικά, έχει βάλει τέτοια χρώματα, επειδή η ζωή τους σίγουρα δεν είναι ωραία, και γι' αυτό έχει βάλει αυτά τα χρώματα, για να δώσει περισσότερη έμφαση σε αυτό.

Κ Πολύ ωραία. Και το κόκκινο, αυτές τις δύο κόκκινες γραμμές, πώς θα τις ερμηνεύαμε;

Μ Συμβολίζει ότι υπάρχει μεγάλος κίνδυνος, μεγάλος φόβος....

Κ Σωστά. Να σχολιάσουμε λίγο τις φυσιογνωμίες των παιδιών. Καταλαβαίνετε ότι πρόκειται για παιδιά που υποφέρουν;

Μ Ναι.

[E-KAP Κείμενο 2, σ.49, Τετράδιο Εργασιών, συν. 19-34]

Σε μια διδασκαλία, ο διαδραστικός πίνακας και το βίντεο που προβάλλεται σε αυτόν, αξιοποιούνται ως μέσα για μια πρώτη επαφή των μαθητών/τριών με έννοιες καθώς και με πρακτικές που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες. Ειδικότερα, στο βίντεο αυτό που προβάλλεται μέσω σύνδεσης με το διαδίκτυο, οι μαθητές/τριες περιηγούνται εικονικά στον αρχαίο ναό του Ποσειδώνα στο Σούνιο. Στόχος της προβολής του συγκεκριμένου βίντεο είναι να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τον όρο *εικονική πραγματικότητα* και να εξοικειωθούν με την *εικονική περιήγηση*. Βέβαια, για την καλύτερη εξοικείωση των μαθητών/τριών με την εικονική περιήγηση και την εικονική πραγματικότητα, δεν αρκεί η παθητική παρακολούθηση ενός σχετικού βίντεο, αλλά απαιτείται η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών/τριών σε ανάλογες δραστηριότητες.

Κ Θα περάσουμε στην 7η ενότητα, θα διαβάσουμε ένα κείμενο από την 7η ενότητα και θα ασχοληθούμε λίγο με την εικονική πραγματικότητα. Άνοιξα το διαδραστικό για να δούμε από το ιντερνετ κάποιες εικόνες.

Τι είναι η εικονική πραγματικότητα; Αντώνη;

Μ1. Είναι όταν ένας άνθρωπος ουσιαστικά ζει με εικόνες, ζει..

Κ. Λάθος. Ελένη;

M2. Είναι μια εικόνα που φαίνεται λες και είναι αληθινή.

K. Άρα, αποτυπώνεται η πραγματικότητα ενός προσώπου, ενός πράγματος, ενός φαινομένου μέσα από την εικόνα σαν να το ζω. Τώρα η εικονική πραγματικότητα δεν είναι βέβαια μια ερμηνεία του τρισδιάστατου του 3D. Εντάξει; Γιατί πέρα από τις τρεις διαστάσεις υπάρχουν και άλλες και προσπαθούν να εισχωρήσουν και αυτές μέσα στην εικονική πραγματικότητα.

[E- ΣΤΑΥΡ 17/3, συν. 1-6]

K: Αυτό είναι η εικονική πραγματικότητα που λέμε. Προσπαθώ να αποτυπώσω τον ναό της Ακρόπολης, των Αθηνών σε μια εικονική πραγματικότητα. Πώς ήταν τα πράγματα τότε. Αυτό είναι μια πανοραμική όψη κτισμάτων. Αυτός είναι ο ναός του Δία, εδώ είναι το Ερέχθειο, εδώ είναι ο... έξω από το ναό του Δία, όπως ήταν τότε. Εδώ δείχνει τα πλαϊνά...το βλέπετε; Αυτά είναι ισπανικά. Αυτή είναι η μετόπη που λέμε. Ότι έχει σωθεί ε; ...Βλέπετε πώς είναι η εικονική πραγματικότητα; Όποτε βλέπετε άστρο είναι αυτά που έχουν σωθεί. ...Το εσωτερικό του ναού σε εικονική πραγματικότητα. (...) Αυτά. Έχει πολύ ωραία αναπαράσταση για την Κνωσό, όπως και για την Αγία Σοφία. Δεν έχω χρόνο. Ιδίως για τον ναό της Αγίας Σοφίας, υπάρχει δυνατότητα να μπείτε και να οδηγηθείτε μόνοι σας στο χώρο, εσείς να επιλέγετε προς τα που θέλετε να πάτε με βελάκια και έχει εικονική πραγματικότητα.

[E- ΣΤΑΥΡ 17/3, συν.41, 49]

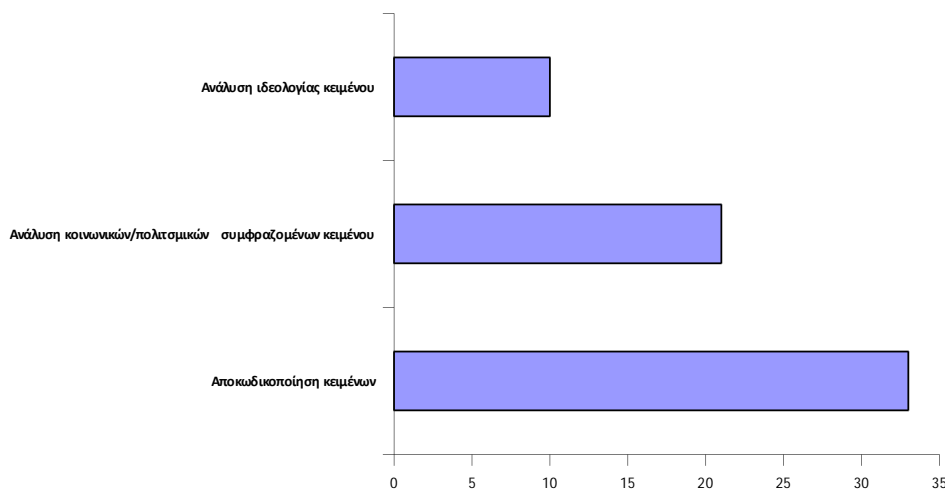
3.2.2.3. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και κριτικής ανάλυσης στις διδασκαλίες

Σε κάποιες διδασκαλίες, η διδακτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων που γίνονται αντικείμενο κατανόησης, δεν περιορίζεται σε πρακτικές αποκωδικοποίησης, αλλά περιλαμβάνει και την ανάλυση των κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων ή της ιδεολογίας και των αξιών που αντανακλώνται σε αυτά.

Πίνακας 15

Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και κριτικής ανάλυσης στις διδασκαλίες

Κείμενα ως αντικείμενα διδασκαλίας - Κατανόησης	Αριθμός κειμένων	Ποσοστά (%)
Αποκωδικοποίηση κειμένων	33	100%
Ανάλυση κοινωνικών/πολιτισμικών συμφραζομένων κειμένου	21	63,6
Ανάλυση ιδεολογίας κειμένου	10	30,3%
ΣΥΝΟΛΟ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	33 κείμενα	100%



Γράφημα 14. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και κριτικής ανάλυσης στις διδασκαλίες.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 15, όλα τα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιήθηκαν διδακτικά από τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσαν αντικείμενο αποκωδικοποίησης, ενώ αρκετά από αυτά προσεγγίσθηκαν και από κοινωνικοπολιτισμική άποψη. Τέλος, κάποια από αυτά τα κείμενα αναλύθηκαν και από ιδεολογική άποψη.

Η αποκωδικοποίηση των κειμένων περιλαμβάνει την περιγραφή του περιεχομένου τους με αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους και πόρους νοήματος. Κατά την κοινωνικοπολιτισμική ανάλυση, εξετάζονται τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά

συμφραζόμενα στα οποία δημιουργήθηκαν ή αναφέρονται τα κείμενα. Ακόμη, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές/τριες συσχετίζουν το κείμενο με τα συμφραζόμενα της σύγχρονης εποχής στην οποία ζουν και έτσι το ερμηνεύουν με έναν περισσότερο προσωπικό τρόπο που μπορεί να υπερβαίνει τις προθέσεις του δημιουργού του.

Επίσης, κατά την ιδεολογική ανάλυση τα κείμενα αναλύονται ως προς τις αξίες, την ιδεολογία και την οπτική γωνία που αντανακλώνται στους τρόπους αναπαράστασης ενός θέματος. Σε κάποιες διδασκαλίες, μάλιστα, αυτοί οι τρόποι αναπαράστασης γίνονται αντικείμενο αμφισβήτησης από τους μαθητές/τριες.

Επίσης σε κάποια από αυτά τα πολυτροπικά κείμενα εξετάζεται και το κειμενικό είδος, οι παράγοντες επικοινωνίας, όπως ο πομπός, ο δέκτης ή το κοινό στο οποίο απευθύνονται καθώς και ο στόχος τους. Ο προσδιορισμός του είδους και του στόχου ενός κειμένου ή των παραγόντων επικοινωνίας, προϋποθέτει κοινωνική και πολιτισμική γνώση εκ μέρους των μαθητών/τριών σχετικά με τα είδη των κειμένων που υπάρχουν στην κοινωνία τους, τους κοινωνικούς στόχους που υπηρετούν και τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Στο παρακάτω απόσπασμα, οι σημειωτικές επιλογές του συγγραφέα- σχεδιαστή του κειμένου (Εικόνα 44) συσχετίζονται με το κειμενικό είδος και το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου.

K Πάμε στο επόμενο τώρα. Στο κείμενο της αφίσας δεν υπάρχει ούτε ένα ρήμα. Για ποιούς λόγους;

M1 Δε χρειάζεται.

K Γιατί; Πότε τα χρησιμοποιούμε τα ρήματα; Όταν θέλουμε να κάνουμε τι;

M Ανάλυση, περιγραφή.

K Ποια ρήματα θα μπορούσε να έχει;

M1 (H) είσοδος (είναι) ελεύθερη.

M2 (Είναι) του Ευγένιου Λάμπιτς.

K Εδώ υπάρχει λόγος να μπουν ρήματα; Σε μια αφίσα;

M Όχι.

Κ Υπάρχει, όμως, ένα ρήμα που δεν είναι γραμμένο αλλά μπορεί να εννοηθεί πολύ εύκολα. Συνδέει την ονομαστική φράση «Καπέλο από ψάθα Ιταλίας» με την ονομαστική φράση «Από τη θεατρική ομάδα «Αφαντοι». Ποιο είναι το ρήμα αυτό; Το μαντέψατε;

Μ Το ρήμα θα μπορούσε να είναι το *ανεβαίνει, παρουσιάζεται*.

Κ Πολύ σωστά. Γιατί λέτε ότι ο συγγραφέας δεν το έβαλε στο κείμενο της αφίσας; Γιατί δε χρησιμοποιεί τα ρήματα αυτά στην αφίσα;

Μ Για να παίρνει πληροφορίες ο θεατής χωρίς να κουράζεται. Γίνεται πιο εύκολο.

Κ Το ρήματα που μαντέψατε σε ποιο χρόνο το βάλατε; Θα μπορούσε να μπει σε κάποιον άλλο; Θα μπορούσε να μπει στον μέλλοντα; Απαντήστε λαμβάνοντας υπόψη σας ότι η αφίσα δημιουργείται πριν από το γεγονός που προβάλλει. Μήπως όμως ο Ενεστώτας είναι προτιμότερος; Για ποιους λόγους;

Μ1 Ναι, θα μπορούσε.

Μ2 Δε μου πάει αισθητικά.

Μ3 Θέλει δραματικό Ενεστώτα.

Κ Ωραία, τί δίνει ο Ενεστώτας και η χρήση του στο λόγο;

Μ Ζωντάνια, παραστατικότητα, αμεσότητα.

Κ Ωραία, τα είχαμε κάνει στην αφήγηση αυτά.

[E-EΥΓ συν. 36-55]

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, οι σημειωτικοί πόροι που σχολιάζονται, όπως τα γράμματα, το χρώμα και τα εικονιστικά στοιχεία του κειμένου, συσχετίζονται με τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Έτσι, για παράδειγμα, γίνεται κατανοητό ότι το γράμμα «f» και τα μπλε πουλιά που απεικονίζονται, παραπέμπουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook και το Twitter αντίστοιχα. Επίσης, το πρόσωπο που απεικονίζεται ταυτίζεται με τον ηγέτη της Λιβύης, Καντάφι. Γενικότερα το σκίτσο ερμηνεύεται ως μια αλληγορία της πολιτικής κατάστασης στη Λιβύη την εποχή που δημοσιεύτηκε η γελοιογραφία (Εικόνα 37).



Εικόνα 37. Πολυτροπικό κείμενο ως αντικείμενο κοινωνικοπολιτισμικής ανάλυσης (Φυλλάδιο εκπαιδευτικού Ε-ΚΑΡ).

Κ Ας πάμε στην εικόνα από κάτω, στην τέταρτη. Τι βλέπετε;

Μ1 Εδώ, από ό, τι καταλαβαίνω, είναι ένας άνθρωπος που και καλά ισορροπεί πάνω σε μια ταμπέλα που είναι το facebook; Επειδή είναι τέτοιο το σηματάκι.

Μ2 Ξυραφάκι είναι.

Κ Ισορροπεί πάνω πού; Εδώ, επειδή λείπει το χρώμα, σας λέω ότι εδώ υπάρχει κόκκινο που χύνεται. Υπάρχει ένα γράμμα, το “f”, που δηλώνει τι;

Μ Facebook.

Κ Facebook, ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Μ Ναι και είναι ετοιμοθάνατος, επειδή έχει πάρει δύο νεκροκεφαλές και ...

Κ Μισό λεπτό, μισό λεπτό.

Μ Κύριε, ξυραφάκι δεν είναι;

Κ Είναι ξυράφι και τρέχει αίμα. Έτσι; Πάει αυτό. Τι κρατάει;

Μ Προσπαθεί να κρατήσει ισορροπία.

Κ Προσπαθεί να ισορροπήσει κάπου. Πάνω στις νεκροκεφαλές, τί υπάρχει;

Μ. Πουλιά.

Κ Ωραία, ας τα δούμε όλα μαζί. Τα πουλάκια είναι μπλε, δε φαίνονται.

Μ Τρία πουλάκια κάθονταν...

Κ Μπορούμε να συνεχίσουμε»; Ποιο πρόσωπο είναι αυτό;

Μ Του Καντάφι;

Κ Έχει να κάνει, λοιπόν, με την κατάσταση στη Λιβύη, τη χώρα του. Τι μπορούμε να καταλάβουμε, είναι εύκολη η κατάσταση για εκείνον ή όχι;

Μ Και το facebook πού κολλάει; Ότι όλα έγιναν μέσω συνεννόησης στο facebook;

Κ Υπάρχει, λοιπόν, αυτή η άποψη ότι η εξέγερση αυτή προωθήθηκε μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, μέσω λοιπόν του facebook.

Μ Ξέρουν και το facebook εκεί πέρα;

Μ Εδώ το ξέρεις εσύ.

Κ Τα πουλιά μπορείτε να φανταστείτε τι σημαίνουν; Σας λέω ότι είναι μπλε.

Μ Δημοκρατία.

Κ (γράφει στον πίνακα τη λέξη Twitter).

Μ Twitter!

Κ Την έχετε ακούσει αυτή τη λέξη;

Μ Ναι!

Κ Λέγεται ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ουσιαστικά δρομολόγησαν την πτώση του.

Κ Τελευταία ερώτηση. Τι μπορεί να σημαίνουν οι νεκροκεφαλές; Η δοκός ισορροπίας με τις νεκροκεφαλές εκατέρωθεν, τι μπορεί να σημαίνει; Προσπαθεί να εξισορροπήσει την κατάσταση με τι;

Μ

Κ Με φόνους

[E-KAP συν. 66-99]

Σε κάποιες περιπτώσεις, τα πολυτροπικά κείμενα λειτουργούν κατά τη διδασκαλία ως αφορμή για τη διερεύνηση των σύγχρονων κοινωνικών πρακτικών καθώς και των συμφραζομένων στα οποία ζουν οι μαθητές/τριες. Η σύνδεση του κειμένου με την επικαιρότητα συμβάλλει στην κατανόηση της σύγχρονης κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής πραγματικότητας στην οποία ζουν οι μαθητές/τριες. Έτσι, το κείμενο αποκτά διαχρονικότητα.

Ακούω και μιλώ

1. Στην Ευρώπη έχουν διαμορφωθεί τρεις στάσεις απέναντι στις ΗΠΑ:

Η πρώτη είναι το «αμερικανικό όνειρο». Η αμερικανική εκδοχή της ελεύθερης αγοράς για κάποιους αποτελεί πρότυπη μορφή καπιταλισμού.

Άλλοι θεωρούν ότι οι ΗΠΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκονται σε διαρκή ανταγωνισμό.

Τέλος, υπάρχουν και κάποιοι που εκτιμούν ότι υπάρχει σύμμετρη σχέση μεταξύ ΗΠΑ και Ευρωπαϊκής Ένωσης με έντονη αλληλεξάρτηση στον οικονομικό τομέα.



- Η γυναίκα που απεικονίζεται στο σκίτσο παριστάνει την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ποια από τις τρεις αυτές στάσεις φαίνεται να οραματίζεται;
- Συζητήστε στην τάξη ποια σχέση μεταξύ ΗΠΑ και Ευρωπαϊκής Ένωσης υποδηλώνεται στο σκίτσο.

Ηλίας Μακρής, περ. «Κ»,
εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

Εικόνα 38. Νοηματική προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου σε σχέση με τα συμφραζόμενα δημιουργίας και πρόσληψής του (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ' Γυμνασίου, σ. 84).

Πιο συγκεκριμένα, στο απόσπασμα που ακολουθεί, η εκπαιδευτικός επιχειρεί να συνδέσει το υπό ανάλυση πολυτροπικό κείμενο (Εικόνα 38) με την κατάσταση στη σύγχρονη Ελλάδα της οικονομικής κρίσης, με την κατάσταση στην Ευρώπη και με τις διεθνείς σχέσεις όπως διαμορφώνονται σήμερα. Οι σημειωτικές επιλογές του σκιτσογράφου όσον αφορά στον τρόπο αναπαράστασης του θέματος, αναλύονται και γίνονται κατανοητές στο πλαίσιο των συμφραζομένων δημιουργίας και πρόσληψης του κειμένου. Η επέκταση της συζήτησης σε θέματα που προβληματίζουν τους σύγχρονους μαθητές/τριες δημιούργησε ένα πραγματικό κλίμα διαλόγου μεταξύ των μαθητών/τριών, γεγονός που φαίνεται από τη μεγάλη συμμετοχή τους στη συζήτηση και από τη συνεχή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους.

Κ Σήμερα, παιδιά, και όχι το 2003 που δημοσιεύτηκε το σκίτσο, αλλά σήμερα κατά τη γνώμη σας, υπάρχει μεγάλος οικονομικός ανταγωνισμός μεταξύ ΗΠΑ και Ε.Ε.; Αν, δηλαδή αυτό που είπαμε πριν, αν επιβιώνει και σήμερα και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό. Σοφία.

[196]

M1 Κυρία, φυσικά και υπάρχει γιατί τότε δεν υπήρχε τόση πίεση όση υπάρχει σήμερα. Και είναι λογικό να υπάρχει οικονομικός ανταγωνισμός. Και όχι μόνο αυτό, και πολιτιστικός ανταγωνισμός και....

K Ε, σε παρακαλώ. Είμαστε συγκεντρωμένοι και προσέχουμε. Ναι Νίκη.

M2 Ναι μεν κάποιες χώρες, όπως η Γερμανία, τις ενδιαφέρει η κόντρα, αλλά στην πραγματικότητα αν θέλουμε να είμαστε «ενωμένοι», θα πρέπει να μας ενδιαφέρει πώς θα βγούμε από την κρίση. Άρα, άμα λειτουργούσε κανονικά και με το σωστό τρόπο η Ε.Ε, δε θα έπρεπε να μας ενδιαφέρει η ανταγωνιστικότητα με την Αμερική, αλλά να βρούμε το σωστό μέτρο....

M3 Αντί να μας ενδιαφέρει να βγει η Ελλάδα από την κρίση τώρα, μας ενδιαφέρει ο ανταγωνισμός. Και αυτό αφορά πολλές χώρες και όχι μόνο την Ελλάδα.

M2 Πιο πολύ έπρεπε να μας ενδιαφέρει να αυξήσουμε την ανταγωνιστικότητά μας με άλλες χώρες, όπως η Κίνα, παρά με την Αμερική.

K. Θα ήθελα λίγο να επανέλθουμε στο αν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ δολαρίου και ευρώ. Με βάση τα γεγονότα, παιδιά, που βιώνουμε σήμερα, και με βάση πολύ πρόσφατα γεγονότα, όπως ήταν η προχθεσινή Σύνοδος Κορυφής, ο μεγάλος ανταγωνισμός μεταξύ δολαρίου και ευρώ αποδεικνύεται ολοφάνερα. Ναι, κάτι ήθελες να πεις; Για να πει η Ελένη μετά.

M1 Θα ήθελα να πω ότι κάποιιοι πρόσφατα σκέφτονται η Ελλάδα να γυρίσει πίσω στη δραχμή...

M2 Όχι στη δραχμή

M1 ... για να υπάρχει πάλι ανταγωνισμός ανάμεσα στη δραχμή και στο ευρώ, επειδή...(δεν ακούγεται)

K Νίκο;

M3 Έτσι, θα υπήρχε μεγαλύτερος ανταγωνισμός και θα εισπράττει περισσότερα κέρδη η Ελλάδα.

M4 Βασικά το δολάριο, και το ευρώ, έχουν χάσει αξία γιατί το δολάριο έχει υποτιμηθεί και γενικά η Αμερική ήταν μια μεγάλη έκπληξη. Όλοι περίμεναν πολλά και τους έχει απογοητεύσει όλους, ειδικά τους αμερικανούς πολίτες και τους μετανάστες που πήγαν εκεί, γιατί έχει χάσει οικονομία. Άρα, δεν μπορούμε να πούμε ότι το δολάριο είναι ανώτερο του ευρώ, αλλά ούτε και ότι το ευρώ είναι κατώτερο του δολαρίου. Και από την Ε.Ε, περίμεναν πάρα πολλά και γενικά, χάλασε και αυτή. Άρα πιστεύω ότι η ανταγωνιστικότητα μεταξύ δολαρίου και ευρώ δεν έχει καμία σχέση με την πραγματικότητα του 2003. Σήμερα, δεν είναι τόσο μεγάλος ο ανταγωνισμός και προσπαθούν να δείξουν ότι η Αμερική ναί μεν είναι μια κυβέρνηση που υποσχόταν πολλά και έδωσε πολύ λίγα, θέλουν να δείξουν ποια τελικά άφησε πιο πολλά σαν κυβέρνηση και αν υπάρχει ανταγωνιστικότητα δεν είναι για το ποια είναι πιο καλή κυβέρνηση, αλλά για το ποιά «άξιζε» πιο πολύ σαν κυβέρνηση.

K Νίκο;

M5 Κυρία εγώ πιστεύω για την Ελλάδα ότι αν είχαμε γυρίσει στη δραχμή από τότε που αλλάξαμε και ήρθαμε στο ευρώ και δεν είχαμε μπει στην Ε.Ε., πιστεύω ότι μπορεί να ήταν πολύ καλύτερη η οικονομία μας.

M6 Κι εγώ.

[Χτυπά στυλό σε έδρα]

M7 Δεν είχαμε καμία υποστήριξη από άλλες χώρες.

Κ Δυο λεπτά, όχι όλοι μαζί. Τι είπες Νίκη;

M 4 Το ίδιο λάθος κάναμε. Το να γυρίσουμε πίσω στη δραχμή είναι λάθος. (δεν ακούγεται).

Κ Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, θα καταλήγαμε στο εξής συμπέρασμα, παιδιά. Ο οικονομικός ανταγωνισμός μεταξύ Ε.Ε. και ΗΠΑ εξακολουθεί να υπάρχει. Ακόμη και μέσα σε αυτήν την παγκόσμια οικονομική κρίση που ξέσπασε. Να πούμε, λοιπόν, ότι την Αμερική την ενδιαφέρει η τύχη του ευρώ και θα λέγαμε ότι όλες οι ευρωπαϊκές χώρες, ειδικά αυτές που μετέχουν στην ευρωζώνη, προσπαθούν, παιδιά, να κρατήσουν αυτό το ενιαίο νόμισμα, προσπαθούν να το διατηρήσουν, ακριβώς για να μην καταστραφούν οι οικονομίες τους. Άρα, λοιπόν, ο ανταγωνισμός μεταξύ ΗΠΑ και Ε.Ε. να υπήρχε και τότε, ίσως το 2003 να ήταν ακόμα πιο έντονος, αλλά υπάρχει και σήμερα. Έτσι; Θα ήθελα, επίσης, να πω ότι το μοντέλο ανάπτυξης σε όλη την Ευρώπη, παιδιά, μοιάζει και έχει πάρα πολλά κοινά σημεία με τον τρόπο που αναπτύχθηκε η οικονομία των ΗΠΑ. Όσον αφορά το σκίτσο μας, η γυναίκα αυτή οραματίζεται τη σχέση Ηνωμένων Πολιτειών και Ε.Ε. και η Ε.Ε ακολουθεί μια παγκόσμια δύναμη- σσσσσ- και αυτός ο ανταγωνισμός μεταξύ τους υπήρχε και υπάρχει. Και μάλιστα, με βάση το σκίτσο, η παγκόσμια αυτή υπερδύναμη, ο καρχαρίας έτσι όπως προβάλλονται εδώ οι ΗΠΑ, δείχνει καθαρά ότι ο καρχαρίας αυτός είναι ισχυρός, είναι δυνατός, φαίνεται δηλαδή κιόλας να χαμογελάει.

Μ Φαίνεται. Δε χαμογελάει, όμως.

Κ Ε, θα ήθελα, λοιπόν, να σταθούμε σε αυτό, ότι ο ανταγωνισμός υπήρχε και τότε, υπάρχει και σήμερα. Μάλιστα σήμερα υπάρχει και περισσότερος προβληματισμός,- εντάξει;- για τις σχέσεις μεταξύ ΗΠΑ και Ε.Ε., όπως υπάρχουν και πολλές σκέψεις και απόψεις για την τύχη της Ε.Ε. και για την τύχη του ευρώ. Πάντως αυτός ο ανταγωνισμός υπήρχε και υπάρχει.

[Ε-ΞΑΓ, συν. 77-82, 97- 113]

Επίσης, σε κάποιες διδασκαλίες, οι σημειωτικές επιλογές του δημιουργού του κειμένου όσον αφορά τους τρόπους αναπαράστασης ενός θέματος, αναλύονται κριτικά και συνδέονται τόσο με τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα του κειμένου όσο και με τις αντιλήψεις, την ιδεολογία και την οπτική γωνία του δημιουργού. Στο πλαίσιο αυτό, οι σημειωτικοί τρόποι και πόροι σχολιάζονται ως προς την ικανότητά τους όχι μόνο να δημιουργούν νόημα αλλά και να

κατασκευάζουν την πραγματικότητα μέσα από κάποια συγκεκριμένη οπτική γωνία η οποία είναι αποτέλεσμα των αντιλήψεων και της ιδεολογίας του σχεδιαστή του κειμένου.

Για παράδειγμα, στο απόσπασμα που ακολουθεί και προέρχεται από τη διδασκαλία ενός σκίτσου (Εικόνα 27) , οι μαθητές/τριες και η καθηγήτρια αναλύουν τις σημειωτικές επιλογές του σκιτσογράφου από σημειωτική και ταυτόχρονα από ιδεολογική άποψη, τοποθετώντας το κείμενο στα πολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα στα οποία αναφέρεται. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προσέγγισης, οι πόροι νοήματος του κειμένου αξιοποιούνται για τη διερεύνηση της οπτικής γωνίας και της ιδεολογίας του κειμένου.

Κ Κώστα, θέλεις να προσθέσεις κάτι;

Μ5 Ότι τα ψάρια είναι η Ε.Ε. και προσπαθούν να γίνουν όσα και η Αμερική, προσπαθούν να φτάσουν τη δύναμη της Αμερικής, έτσι ώστε να είναι αντάξια στη δύναμή της. Αυτό ίσως να αποδεικνύει ότι η Αμερική παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στην Ε.Ε. και ότι ίσως χώρες που την απαρτίζουν, όπως η Γερμανία και αυτές, μπορεί να τις κατευθύνει κιόλας.

Κ Σωστά. Ναι;

Μ Βασικά θέλει να δείξει ότι στην αρχή είμαστε και καλά μικρά ψαράκια, είμαστε μια χαρούμενη και μεγάλη παρέα, αλλά βασικά αυτό που φαίνεται πίσω από την εικόνα, υποδηλώνει ότι στην πραγματικότητα η Ευρώπη θέλει να φάει την Αμερική και να την καταστρέψει.

Κ Δυο λεπτά, τί είπαμε; Ότι μεταξύ μας δε μιλάμε, σηκώνουμε χέρι. Θα ήθελα, πριν προχωρήσουμε να παρατηρήσετε τον καρχαρία-ΗΠΑ. Θα ήθελα να προσέξετε και να μου πείτε αν σας φαίνεται ότι ο καρχαρίας-ΗΠΑ είναι κάπως χαμογελαστός και αν αυτό το χαμόγελο υποδηλώνει κάτι.

Μ 4 Βασικά, δεν είναι χαμόγελο. ...Θέλει να δείξει ότι και καλά αυτός είναι ο καλύτερος και όχι όλα τα κράτη της Ευρώπης στα χέρια του και ότι έχει μεγαλύτερη δύναμη, ότι και καλά δε θα μου μοιάσετε ποτέ. Και είναι αυτός ο ανταγωνισμός ποιος θα φάει ποιόν.

Κ Ο ανταγωνισμός αυτός υπάρχει και μεταξύ των ψαριών, αλλά προσέξετε: Τα μικρά ψάρια ακολουθούν ένα μεγάλο ψάρι και θα ήθελα λίγο αυτό να σχολιάσουμε.

Μ6 Η Αμερική κοιτάζει με φόβο τα ψάρια που είναι πίσω της, κοιτάζει με φόβο την Ευρώπη.

Κ Είναι φόβος;

Μ6 Είναι φόβος ότι η Ευρώπη μπορεί να την ξεπεράσει.

Κ Κατά τη γνώμη σου, δηλαδή, νομίζεις ότι ο καρχαρίας εδώ με το να «χαμογελάει», εντός εισαγωγικών, ή το να δείχνει λίγο τα δόντια του, αυτό δε σημαίνει τίποτα;

Μ6 Αυτό ήθελα να πω, ότι... Αμερική προς την Ευρώπη.

Κ Μαρία

M7 Νομίζω ότι η Αμερική έχει αμφιβολίες ότι θα είναι πάντα η υπερδύναμη του κόσμου και ότι αρχίζει καταλαβαίνει ότι οι άλλοι θέλουν να τη φάνε.

Κ Μάλιστα. Ε, Βασίλη;

M 8 Ότι η Αμερική είναι παγκόσμια υπερδύναμη, ότι θα έχει πάντα αμφιβολίες ότι και άλλες χώρες είναι ανώτερες από αυτή.

Κ Εντάξει, ακούστε λίγο, καθένας μπορεί να ερμηνεύσει το σκίτσο διαφορετικά. Απλώς, αν λάβουμε υπόψη μας και το γεγονός ότι το συγκεκριμένο σκίτσο, δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα Καθημερινή το 2003 και θα ήθελα λίγο να θυμηθείτε την ισχύ που είχε η Αμερική το 2003, ε; Δεν είχε ακόμα ξεσπάσει οικονομική κρίση. Αυτό, Κώστα, τι σημαίνει;

M9 Αυτό σημαίνει ότι ουσιαστικά η Αμερική ... , καθώς βλέπει ότι οι άλλοι προσπαθούν να φτάσουν τη δύναμή της, αλλά ουσιαστικά όλες αυτές οι χώρες είναι πόνια.

Κ Ακριβώς, δηλαδή, οι άλλες χώρες την ακολουθούν. Και προσέξτε, με βάση το σκίτσο, παιδιά, η παντοδυναμία της Αμερικής ξεχωρίζει. Δηλαδή προβάλλεται αυτή η δύναμη. Προσέξτε λίγο. Το ότι παριστάνεται ως καρχαρίας και μάλιστα καρχαρίας χαμογελαστός και δείχνει τα δόντια του, σημαίνει, παιδιά, ουσιαστικά ότι προβάλλεται ως παγκόσμια δύναμη. Όλες οι άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ακολουθούν πίσω της. Φαίνεται ότι υπάρχει ανταγωνισμός και μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, αλλά όλες, όμως, ακολουθούν, μία μεγάλη δύναμη.

M 1,2,3, 4 Κυρία, δεν την ακολουθούν, να τη φάνε θέλουν!

Κ Όχι να τη φάνε, απλώς... Θα ήθελα, λοιπόν, να μου πείτε κατά τη γνώμη σας, απ' όλες αυτές τις τρεις στάσεις που διαβάσαμε, που έχουν διαμορφωθεί στην Ευρώπη απέναντι στις ΗΠΑ, ποια θεωρείτε εσείς ότι υποδηλώνει το σκίτσο; Ναι, Αγγελική. [Η Καθηγήτρια χτυπά το στυλό στην έδρα]. Προσέχουμε, Νίκο προσέχουμε, ε.

M1 Η Ευρώπη πιστεύει ότι έχει ανταγωνιστικότητα με την Αμερική, ενώ στην πραγματικότητα η Αμερική είναι πολύ μπροστά από την Ευρώπη. Αλλά αν έπαιρνα κάποια ουδέτερη στάση, αλλά και πάλι δεν είναι, γιατί (το σκίτσο) παρουσιάζει την Ευρώπη να είναι ενωμένη, πράγμα που δεν ισχύει, αφού η Ευρώπη δεν είναι ενωμένη.

Κ Μάλιστα. Ναι Νίκη.

M2 Ένα αμερικανικό όνειρο είναι πιο μπροστά και όλη η Ε.Ε. είναι πίσω.

Κ Ναι. Δηλαδή, κατά τη γνώμη σου είναι η 1^η άποψη, ε;

M2 Ναι.

M3 Ναι μεν υπάρχει ένας ανταγωνισμός μεταξύ Ευρώπης και Αμερικής, αλλά υπάρχει μια σημαντική αλληλεξάρτηση στον οικονομικό τομέα. Το χρηματιστήριο, ας πούμε, δεν μπορεί να χωρίς την Αμερική ή χωρίς την Ευρώπη. Πρέπει να υπάρχουν και οι δύο. [Την 3^η άποψη βιβλίου. Συμφωνούν άλλοι δύο μαζί του].

Κ Ναι, σωστά. Δε θα ήταν, λοιπόν, σωστό να πούμε ότι το σκίτσο υποδηλώνει μόνο αυτήν την άποψη. Μπορεί το σκίτσο να υποδηλώνει και τον μεγάλο ανταγωνισμό που υπάρχει μεταξύ τους ιδιαίτερα στον οικονομικό τομέα, αλλά δε είναι λάθος να υποστηρίξουμε και την άποψη ότι οι ευρωπαϊκές χώρες προσπαθούν να ανταγωνιστούν την Αμερική οικονομικά. Δηλαδή έχουν κυριευθεί από το λεγόμενο αμερικανικό όνειρο. Και αυτό, επίσης, είναι σωστό. Γιατί μην ξεχνάτε ότι και στην Ευρώπη, όλα τα ευρωπαϊκά κράτη να ακολουθούν αυτό το μοντέλο ανάπτυξης. Μάλιστα.

[E-ΞΑΓΟΡ, συν. 58-85]

Η ιδεολογική οπτική που υιοθετείται στο κείμενο και οι σημειωτικοί τρόποι και πόροι μέσω των οποίων αυτή υλοποιείται, αποτελούν κάποιες φορές και αντικείμενο αμφισβήτησης κατά τη διδασκαλία. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα, οι μαθητές/τριες σχολιάζουν τις αναπαραστατικές επιλογές του σκίτσογράφου, τις αμφισβητούν και προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης του θέματος που ανταποκρίνονται περισσότερο, κατά τη γνώμη τους, στις σύγχρονες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και εξελίξεις. Έτσι, η πολυτροπικότητα αξιοποιείται στις περιπτώσεις αυτές **ως εργαλείο αμφισβήτησης και κριτικής ανάλυσης του κειμένου.**

M4 Να πω κάτι όμως; Στην πραγματικότητα η Αμερική δεν πρέπει να απεικονίζεται με καρχαρία, αφού οι ΗΠΑ έχουν φαλιρίσει. Είναι από τις χαμηλές οικονομίες, δεν είναι υπερδύναμη τώρα πια. Η Ρωσία είναι πλέον υπερδύναμη.

(...)

M4 Οι ΗΠΑ από καρχαρίας είναι σκυλόψαρο και η Γερμανία από μικρό ψαράκι σκυλόψαρο επίσης, και όλες οι άλλες χώρες της Ε.Ε., προσπαθούν να ακολουθήσουν τη Γερμανία.

[E- ΞΑΓΟΡ, συν. 57, 93]

Ωστόσο, σε κάποιες διδασκαλίες, η διερεύνηση των αξιών ενός κειμένου δε γίνεται με τρόπο που να ενθαρρύνει την κριτική στάση των μαθητών/τριών απέναντι σε αυτά, αλλά την υιοθέτηση των αξιών αυτών οι οποίες λειτουργούν, έτσι, ως μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί η διδασκαλία ενός πολυτροπικού κειμένου που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου (Εικόνα 39). Το κείμενο αφού

[201]

πρώτα προσεγγίζεται νοηματικά, στη συνέχεια αναλύεται και από ιδεολογική σκοπιά ως προς τις αξίες που αντανακλώνται σε αυτό. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα, η χρήση της λέξης *μήνυμα* αποκαλύπτει μια κριτική προσέγγιση του κειμένου ως φορέα ιδεολογικών θέσεων και αξιών που αντανακλώνται στους τρόπους αναπαράστασης.

Ωστόσο, οι αξίες αυτές δεν αντιμετωπίζονται κριτικά, ως κάτι το οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να κρίνουν ή ακόμη και να αμφισβητήσουν. Αντίθετα, παρουσιάζονται από την καθηγήτρια ως πρότυπα που πρέπει να υιοθετήσουν οι μαθητές/τριες, ως αξίες καθολικές τις οποίες συμμερίζονται όλοι, κάτι που φαίνεται και από τη χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου («Ποια μηνύματα παίρνουμε...»). Έτσι, το πολυτροπικό αυτό κείμενο προσεγγίζεται ουσιαστικά ως μέσο για τη μεταβίβαση συγκεκριμένων μηνυμάτων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς στους μαθητές/τριες.



Εικόνα 39. Προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου ως μέσου ηθικής διαπαιδαγώγησης μαθητών/τριών (Σχολικό Εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, Κείμενο 4 σ. 90).

Κ ... τί είναι σωστό και τί είναι λάθος. Είναι λοιπόν μια παθητική κοπέλα αυτή; Η έχει κρίση, έχει μυαλό, να προχωρήσει παραπέρα και θέλει να βρει απάντηση στα ερωτήματά της. Τι λέει η Μαρία; Μ Πιστεύω ότι δεν μπορεί να βρει απάντηση, αλλά ψάχνει πολύ.

Κ Ψάχνεται, έτσι; Άρα μας δίνει ένα μήνυμα η Μαφάλντα από αυτή της την αντίδραση; Ποια μηνύματα παίρνουμε από τη στάση και τη συμπεριφορά της, από τον τρόπο που αντιδρά; Πρώτο μήνυμα.

Μ1 Ότι δεν πρέπει να βλέπουμε διαφημίσεις στην τηλεόραση.

Κ Πολύ ωραία. Δεύτερον.

Μ (Δεν ακούγεται)

Κ Τέλεια. Τρίτον;

Μ Ότι πρέπει να σκεφτόμαστε καλύτερα.

Κ Ναι. Ναι (δίνοντας το λόγο σε τέταρτο μαθητή);

Μ Πρέπει να βλέπουμε με ένα συγκεκριμένο μέτρο.

Κ Να υπάρχει μέτρο, έ; Όριο. Το μέτρο είναι μια πάρα πολύ σημαντική λέξη. Έχει κανείς να προσθέσει κάτι;

[E-POYK, K1, συν 45- 55, K4, σ.90]

Η συχνή χρήση του ρήματος «πρέπει» στο λόγο των μαθητών/τριών (υψηλή τροπικότητα), εκφράζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της στάσης που «πρέπει» να έχουν οι μαθητές/τριες απέναντι στη διαφήμιση και στην τηλεόραση. Αντί, δηλαδή, να ζητείται από τους μαθητές/τριες να εκφράσουν την προσωπική τους στάση και άποψη απέναντι στο ζήτημα που τίθεται στο κείμενο, επιδιώκεται αντίθετα να υιοθετήσουν τις ιδεολογικές θέσεις του κειμένου. Συνολικά, θα λέγαμε ότι η θεώρηση του κειμένου ως πεδίου μεταβίβασης μηνυμάτων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, είναι χαρακτηριστικό μιας παραδοσιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας.

Στο επόμενο απόσπασμα από τη διδασκαλία μιας άλλης εκπαιδευτικού, οι ιδεολογικές θέσεις και αξίες που αποτυπώνονται στο πολυτροπικό κείμενο προσεγγίζονται καταρχάς ως προσωπικές απόψεις του σκιτσογράφου (Εικόνα 40). Στη συνέχεια, ακολουθεί ένας διάλογος στον οποίο οι μαθητές/τριες εκφράζουν την άποψή τους σχετικά με το θέμα που θίγεται στο κείμενο με βάση τις εμπειρίες τους από τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Όμως, η επιλογή της εκπαιδευτικού να υπαγορεύσει στους μαθητές/τριες την απάντηση στην ερώτηση του σχολικού βιβλίου, έχει ως αποτέλεσμα την επιβολή μίας μόνο ερμηνευτικής εκδοχής του κειμένου η οποία ταυτίζεται με την οπτική της καθηγήτριας και τη μεταβίβαση συγκεκριμένων αξιών στους μαθητές/τριες. Έτσι, και σε αυτήν την περίπτωση το κείμενο αξιοποιείται ως μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών/τριών και όχι ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης.



Εικόνα 40. Προσέγγιση πολυτροπικού κειμένου ως μέσου ηθικής διαπαιδαγώγησης μαθητών/τριών (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 3, σ. 108).

Κ. Είναι γνωστό αυτό το πράγμα στο σύγχρονο κόσμο; Τέτοιου είδους φιλάνθρωπικές ενέργειες για λόγους επίδειξης; Τι γνωρίζετε να γίνεται σχετικά; Ξέρετε δηλαδή ανθρώπους που είναι σπουδαίοι και εμφανείς και ασχολούνται με φιλάνθρωπικό έργο και αυτό δεν είναι ουσιαστική πραγματικά ανάγκη αλλά γίνεται για λόγους επίδειξης; Πρόσεξε καλά. γιατί σου έδωσα την άδεια να πας και να συνέλθεις. Εντάξει; Δες το σκίτσο και σκέψου κάτι και πες το μου.

M1. Θέλω να πω ότι η κυρία, ο θεός να την κάνει, υποτιμά τους φτωχούς θεωρώντας τους άλλη τάξη...

Κ. Άλλος κόσμος να.

M1. Ακριβώς και τους υποτιμάει με το να τους μαθαίνει να τρώνε αλεύρια και σκόνες και άλλες τέτοιες αηδίες

Κ. Φανερώνει το ενδιαφέρον. Το ενδιαφέρον του συγκεκριμένου δεν είναι πραγματικό, είναι υποκριτικό. Και αυτό το πράγμα είναι που σατιρίζει το κόμικ αυτό το συγκεκριμένο. Υπάρχει ερώτηση από κάτω. Την είδατε; Ποιές μορφές αλληλεγγύης σατιρίζει το κομικ; Είναι η υποκριτική ζερ;αλληλεγγύη, όχι η πραγματική, όχι η φιλάνθρωπική. Σήμερα έχετε ακούσει για περιπτώσεις, για ανθρώπους που επιδίδονται σε τέτοιου είδους ενέργειες που άλλα δείχνουν και άλλα θέλει; Τι έχετε ακούσει;

M. Υπάρχουν άνθρωποι που απλά δίνουν χρήματα και δωρεές και άλλα τέτοια χωρίς να.... και υπάρχουν και άλλοι...

Κ Γιατί το κάνουν αυτό τότε;

M. Για επίδειξη.

Κ. Για επίδειξη ε; άρα για την προσωπική τους εικόνα, για να γίνουν διάσημοι. Έχετε ακούσει για παραδείγματα διασήμων που ασχολούνται με φιλανθρωπικές ενέργειες;

M1. Ναι η Jolie.

M2. Η Madonna.

Κ. Άλλοι; Που να είναι στην Ελλάδα;

M3. Η Μπακογιάννη.

Κ. Συμφωνείς με το Γιώργο; Τι είπε ο Γιώργος;

M4. Η Μαντόνα.

Κ. Ωραία. Και για να δούμε τώρα παιδιά όλοι αυτοί οι επίσημοι, διάσημοι, οι πλούσιοι το κάνουν εντελώς υποκριτικά; Εξυπηρετούν τα δικά τους ατομικά συμφέροντα ξέρω εγώ. Φοροδιαφεύγουν με αυτό τον τρόπο; Δημιουργούν ένα προφίλ καθωσπρέπει ή υπάρχει αληθινό ενδιαφέρον πίσω από τέτοιες ενέργειες; Και αν δεν υπήρχαν και αυτές οι ενέργειες από ομάδες ακτιβιστών, τότε τι θα γίνονταν; Και αυτή ακόμα η ελάχιστη βοήθεια στον τρίτο κόσμο θα απουσίαζε και αυτή; Για δείτε έτσι λίγο.

M. Σίγουρα βοηθούνται και μόνο με χρήματα αλλά θέλουν να αποκτήσουν καλύτερο κύκλο. Έχω παρατηρήσει ότι πολλοί έγχρωμοι που έχουν καταξιωθεί στο χώρο της τέχνης και κάνουν τέτοιες ενέργειες, τους έχει βοηθήσει πιο πολύ...

Κ. Μάλιστα. Να πούμε δηλαδή ότι όποιο και να είναι το βαθύτερο κίνητρο, αν έχει ένα αποτέλεσμα γιατί να μην γίνει; Θέτω τον προβληματισμό μου. Να τον ακούσουμε. Αν το κίνητρο είναι αυτό που είναι εντάξει; Αλλά το αποτέλεσμα είναι θετικό, ανακουφίζονται οι πληθυσμοί που το έχουν ανάγκη. Το χρειάζονται τα παιδιά της Αφρικής. Να ζήσουν και κάποια από εκεί. Διαφορετικά, θα πρέπει να απαιτήσουμε από τις διάφορες κυβερνήσεις να αναλάβουν αυτές αυτό το έργο. [...]

Κ. Το κόμικ σατιρίζει, το σατιρικό κόμικ σατιρίζει...

M. Γελοιογραφία είναι.

Κ. Ναι, γελοιογραφία είναι. Σωστή παρατήρηση.

M. Τι σημαίνει η λέξη σατιρίζω;

Κ. Σημαίνει παρουσιάζω ...κάτι με ένα τρόπο καυτηριάζοντας κάτι. Είστε έτοιμοι να γράψετε;

M. Ναι.

Κ. (Γραπτές σημειώσεις μαθητών/τριών καθ' υπαγόρευση της καθηγήτριας) Η γελοιογραφία σατιρίζει την υποκριτική αλληλεγγύη των ισχυρών και των πλουσίων που εξασφαλίζει τη δική τους πάλι κοινωνική προβολή. «Φιλανθρωπικές οργανώσεις» που χαρακτηρίζονται από απίστευτη πολυτέλεια γίνονται για να αναγνωριστούν και να επιβραβευθούν ως κοινωνικά ενεργοί και ευαίσθητοι- κάνουν έργο δηλαδή- οι προνομιούχοι αυτής της γης, ενώ «σίγουρα» από το πλούσιο τραπέζι τους προσφέρουν στους «ταπεινούς και καταφρονεμένους». Αν έχετε απορίες σχετικά με το κείμενο, να μου το πείτε και αν δεν έχετε απορία να μου πείτε γιατί βάλαμε τα εισαγωγικά.

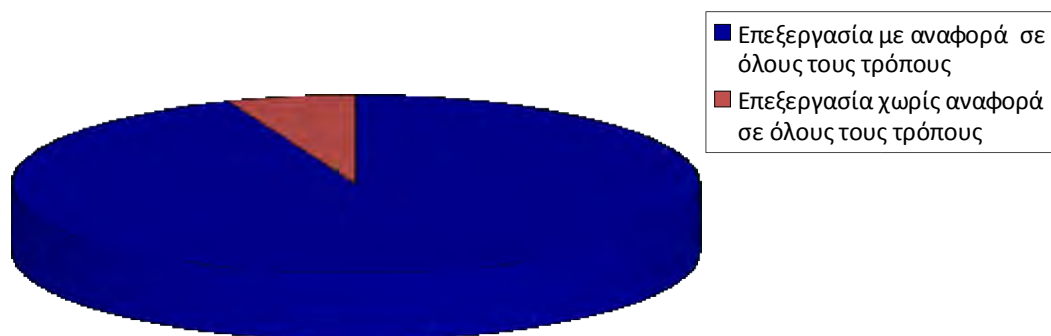
[E-KAT συν. 90-125]

3.2.3.Στοιχεία Κοινωνικής Σημειωτικής θεωρίας της πολυτροπικότητας κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες

3.2.3.1. Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες

Στον πίνακα που ακολουθεί εξετάζεται σε ποιο βαθμό γίνεται αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες. Η μέτρηση αυτή αφορά εκτός από τα πολυτροπικά κείμενα και τα γλωσσικά κείμενα τα οποία συνοδεύονται από κάποια εικόνα, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν και σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται οι εικόνες αυτές ως συστατικό στοιχείο του νοήματος ή εάν αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως διακοσμητικά στοιχεία.

Πίνακας 16	
<i>Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες</i>	
Επεξεργασία με αναφορά σε όλους τους τρόπους	31 κείμενα (93,9 %)
Επεξεργασία χωρίς αναφορά σε όλους τους τρόπους	2 κείμενα (6,1 %)
Σύνολα	33 κείμενα (100%)



Γράφημα 15. Αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.

Από τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στον Πίνακα 16, προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των πολυτροπικών κειμένων που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας στις διδασκαλίες αναλύθηκαν με αναφορά σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους που συνδιαμορφώνουν το κειμενικό νόημα. Τα δύο κείμενα των οποίων η επεξεργασία φαίνεται να έγινε χωρίς αναφορά σε όλους τους τρόπους, είναι κείμενα εικονιστικά και γι' αυτό η επεξεργασία τους έγινε με αναφορά μόνο στην εικόνα.

Η αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων γίνεται σε κάποιες περιπτώσεις με ρητό τρόπο. Έτσι, κατά τη διδακτική προσέγγιση ενός πολυτροπικού κειμένου απόσπασμα της οποίας παρουσιάζεται παρακάτω, έγινε αναφορά στους **σημειωτικούς τρόπους ή κώδικες** που συγκροτούν το νόημά του, όπως φαίνεται από τη χρήση των όρων *τρόποι επικοινωνίας, οπτικός και γλωσσικός κώδικας, πολυτροπικό κείμενο*. Επίσης, αναφέρονται από τους μαθητές και όροι όπως *ζωγραφικός και μαθηματικός κώδικας*, οι οποίοι μολοντί είναι αδόκιμοι όροι, αποκαλύπτουν την ικανότητα των μαθητών/τριών να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη συμβόλων (πόρους νοήματος) που συνυπάρχουν στα κείμενα αυτά, όπως είναι οι αριθμοί και κάποια εικονιστικά στοιχεία.

- Κ (...) Καταρχήν, τί κείμενο είναι;
- Μ (πολλοί μαζί) Πολυτροπικό.
- Κ Ωραία, τί σημαίνει πολυτροπικό;
- Μ Πολλοί τρόποι επικοινωνίας.
- Κ Πολλοί τρόποι επικοινωνίας, ωραία. Ποιους τρόπους επικοινωνίας βλέπετε εδώ πέρα;
- Μ Εικόνα.
- Κ Η εικόνα. Άλλο τρόπο επικοινωνίας;
- Μ Η γλώσσα
- Κ Ο γλωσσικός κώδικας, το κείμενο δηλαδή.
- Μ Γραφικός.
- Κ Όχι γραφικά. Όχι γραφικός, γλωσσικός κώδικας.
- Μ Μετεωρολογικός.
- Κ Ο μετεωρολογικός είναι κώδικας επικοινωνίας, αλλά δεν υπάρχει εδώ μέσα.
- Μ Κυρία, τα αστεράκια, πώς μπορούμε να τα πούμε;
- Κ Ποια αστεράκια;
- Μ Τα αστεράκια, δίπλα στο «Ο ΑΡΧΟΝΤΑΣ ΤΩΝ ΔΑΧΤΥΛΙΔΙΩΝ: Η ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΙΑ».
- Κ Α, δείχνουν πόσο καλό είναι το έργο;
- Μ Κώδικας ζωγραφικής;
- Κ Κώδικας ζωγραφικής; Δε μου αρέσει πολύ, αλλά... Έλα
- Μ Μαθηματικός.
- Κ Μαθηματικός. Όχι δεν είναι μαθηματικός, επειδή έχει τους αριθμούς. Λέει 2003, 201´.
- Μ Κυρία, αφού έχει αριθμούς.
- Κ Λέει Μαργαρίτα 2 τελοσπάντων.
- Μ 25^η Μαρτίου
- Κ Πού το λέει αυτό, δεν το βλέπω. Όχι ρε παιδιά στο κείμενο 2 είμαστε, μη με μπερδεύετε. Στο κείμενο 1 είναι οι άλλοι.
- Μ Κυρία, εκεί που έχει 2 αστεράκια;
- Κ Ε, ναι αλλά αυτό πού θα το βάλεις; Εμ, δε μου πάει, τι να το πω, κώδικας ζωγραφικής να το πω τώρα; Κάτι τέτοιο.
- Μ Αυτά δείχνουν πόσο καλή είναι η ταινία.
- Κ Ναι, πόσο καλή είναι η ταινία, αυτό δείχνει. Σσσς. Λοιπόν, από τους δύο κώδικες με ενδιαφέρει ο γλωσσικός, γιατί με αυτόν θα ασχοληθούμε τώρα και ο κώδικας της εικόνας. Εντάξει; Λοιπόν.
- Μ Κυρία, υπάρχει προφορικό κώδικας;
- Κ Προφορικός; Όχι, είναι γραπτός. Ωραία.(...)

[E- TZAN K 2 συν 62- 92]

[208]

Επίσης, κατά την ανάλυση της διδασκαλίας κειμένων των οποίων η επεξεργασία γίνεται με αναφορά σε όλους τους σημειωτικούς τρόπους, διαφάνηκε μια διάκριση μεταξύ των κειμένων στα οποία εξετάζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των σημειωτικών τρόπων και κειμένων στα οποία δεν εξετάζεται η αλληλεπίδραση αυτή. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν εξετάστηκε η αλληλεπίδραση των σημειωτικών τρόπων, καθώς το γλωσσικό κείμενο και η εικόνα αποτελούν αντικείμενα χωριστής εξέτασης και δε συσχετίζονται μεταξύ τους. Ωστόσο, σε κάποια άλλα κείμενα εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, ο τρόπος που συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο ενός κειμένου και ο διαφορετικός ρόλος του καθενός στον τρόπο αναπαράστασης του νοήματος.



Εικόνα 41. Εξέταση της σχέσης μεταξύ διαφορετικών σημειωτικών τρόπων και του ρόλου τους στη διαμόρφωση του νοήματος (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2 σ. 113).

Το απόσπασμα που ακολουθεί, προέρχεται από τη διδασκαλία μιας ιστοσελίδας που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο και η οποία αποτελείται από ένα γλωσσικό κείμενο και από εικόνες (Εικόνα 41). Κατά την προσέγγιση του κειμένου εξετάζεται η συγκρότηση του αναπαραστατικού νοήματος μέσα από την αλληλεπίδραση γλώσσας και εικόνας. Οι μαθητές/τριες φαίνεται να αναγνωρίζουν την αναπαραστατική ικανότητα της εικόνας και να κατανοούν τον τρόπο αλληλεπίδρασής της με τη γλώσσα για τη συγκρότηση του νοήματος σε ένα πολυτροπικό κείμενο.

Πιο αναλυτικά, εκφράζονται από τους μαθητές/τριες και την καθηγήτρια δύο αντιλήψεις όσον αφορά τη σχέση εικόνας και γλώσσας στα πολυτροπικά κείμενα. Μία άποψη είναι ότι οι εικόνες δίνουν περισσότερες πληροφορίες από το γλωσσικό κείμενο και μία άλλη ότι οι εικόνες παρέχουν με διαφορετικό τρόπο τις ίδιες ακριβώς πληροφορίες με το γλωσσικό κείμενο. Η άποψη της καθηγήτριας είναι ότι εικόνα και κείμενο έχουν μια συμπληρωματική σχέση.

Κ. Για τη δεύτερη ερώτηση. Αυτές θα μου τις κάνετε και γραπτώς την επόμενη φορά. Ωραία, συγκρίνοντας το κείμενο με τις εικόνες, βλέπετε να ταυτίζονται ή οι εικόνες περιέχουν πιο πολλά στοιχεία; Συγκρίνοντας το κείμενο με τις εικόνες που έχετε στη συγκεκριμένη σελίδα, ποια σας δίνει περισσότερες πληροφορίες; Σας δίνουν τις ίδιες; Σας δίνουν παραπάνω πληροφορίες; Και αν ναι, οι εικόνες ή το κείμενο; Αιτιολογήστε την απάντησή σας. Άννα.

M1. Οι εικόνες δίνουν παραπάνω πληροφορίες, επειδή στις εικόνες δείχνει και ανθρώπους αλλά και το τοπίο το οποίο βρίσκεται.

Κ. Καταρχάς βλέπουμε... Επειδή μέσα στην εικόνα, εισχωρούν και ανθρώπινες μορφές, συνειδητοποιούμε το μέγεθος ενός κτιρίου. Έτσι δεν είναι; Καταλαβαίνετε ότι το κτίριο είναι αρκετά ψηλό, όταν βλέπετε την ανθρώπινη φιγούρα αρκετά μικρή. Άλλο στοιχείο;

M2. Εγώ βασικά πιστεύω ότι ταυτίζονται, γιατί ό, τι μας λέει μέσα στο κείμενο, μπορούμε να το δούμε και μέσα από τις εικόνες.

Κ. Δηλαδή, στο κείμενο σου μιλάει για τη γενική άποψη από νοτιοανατολικά, για τη αξονική άποψη της ανατολικής όψης, το εξωτερικό τοπίο του ναού; Επομένως; Γιώργο;

M2. Όχι.

Κ. Α! Επομένως;

M3. Μπορούμε να δούμε την αρχιτεκτονική όψη του ναού.

K. Ως προς την αρχιτεκτονική και αντιδρούμε περισσότερο στις πληροφορίες. Ως προς την όψη, θυμηθείτε όταν γράφουμε ένα περιγραφικό κείμενο. Το περιγραφικό κείμενο, το περιγράφουμε, μπαίνουμε σε αυτήν τη διαδικασία, ανάλογα με την οπτική τη δικιά μας. Και η οπτική η δικιά μας πρέπει να καλύπτει τις οπτικές του οποιουδήποτε. Ε; Ένα έργο τέχνης πρέπει να το δούμε από όλη του τη διάσταση, όχι μόνο από τη δικιά μας πλευρά, αλλά να εισχωρήσουμε εμείς μέσα στο χώρο του αντικειμένου, από έξω προς τα μέσα, από πάνω προς τα κάτω.

M3. Εγώ πιστεύω ότι οι εικόνες περιέχουν πιο πολλά στοιχεία, γιατί μια εικόνα είναι ίση με χίλιες λέξεις, άρα μπορούμε να καταλάβουμε περισσότερα πράγματα.

K. Σωστά, αλλά ένα κείμενο είναι πάντα βοηθητικό στο να αντλήσουμε και να συνδυάσουμε τις πληροφορίες μας. Το κείμενο είναι πάντα βοηθητικό. Σίγουρα με τις εικόνες γίνεται πιο κατανοητό αυτό που θέλει να πει ο συγγραφέας.

[E-ΣΤΑΥΡ 17/3, συν 30-40]

Το επόμενο απόσπασμα προέρχεται από την ίδια διδασκαλία και περιλαμβάνει την ανάγνωση της γραπτής απάντησης ενός μαθητή στην ερώτηση που τους ανέθεσε η καθηγήτρια ως γραπτή εργασία για το σπίτι και η οποία αφορά τη σχέση εικόνας και γλώσσας στο ίδιο κείμενο.

M: Αν συγκρίνουμε τις ιστοσελίδες με τις εικόνες που τις συνοδεύουν, διαπιστώνουμε ότι οι εικόνες περιέχουν πολύ περισσότερα στοιχεία. Για παράδειγμα στο κείμενο υπάρχει απλή αναφορά στο άγαλμα του Δία χωρίς να δίνεται η περιγραφή του, ενώ στην εικόνα ο επισκέπτης μπορεί να δει αρκετές λεπτομέρειες καθώς και την αναπαράσταση των διάφορων απόψεων του ναού με πολλές αρχιτεκτονικές λεπτομέρειες που δεν αναφέρονται στα κείμενα.

[E- ΣΤΑΥΡ-22/3, συν. 40]

Επίσης, στο παρακάτω απόσπασμα που προέρχεται από άλλη διδασκαλία, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η εικόνα σχετίζεται με το γλωσσικό μέρος του κειμένου.

Κ Πάμε να δούμε τη δεύτερη ερώτηση; Γιατί τα λόγια της αφίσας συνοδεύονται από ένα ζωγραφισμένο καπέλο; Πώς συνδέεται η ζωγραφική με όσα αναφέρει η αφίσα; Γιατί έχει καπέλο και δεν έχει για παράδειγμα ένα ποδήλατο;

Μ Για να δώσει έμφαση στον τίτλο;

Κ Αρα, η εικόνα σχετίζεται με τον τίτλο. Το καπέλο αντικαθιστά ποιο γράμμα;

Μ Το «ο».

Κ Το καπέλο το κάνει πιο παραστατικό και πρωτότυπο, ε;

[E-EΥΓ συν. 11-15]

3.2.3.2. Εξέταση μέσω των πόρων νοήματος κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.

Οι πόροι νοήματος (modal resources) είναι οι πηγές με τις οποίες δημιουργείται το νόημα. Η αναφορά στους σημειωτικούς πόρους κατά τη διδακτική προσέγγιση ενός πολυτροπικού κειμένου, αποτελεί στην παρούσα έρευνα έναν από τους δείκτες με βάση τον οποίο διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο τα κείμενα προσεγγίζονται πολυτροπικά.

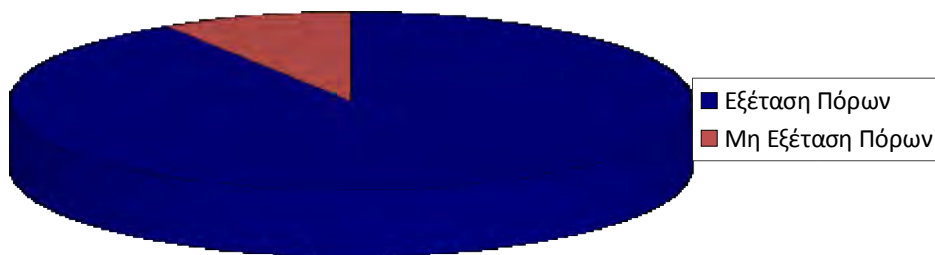
Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη μέτρηση, είναι οι παρακάτω:

- Επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων με αναφορά στους πόρους νοήματος.
- Επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων χωρίς αναφορά στους πόρους νοήματος.

Πίνακας 17

Εξέταση πόρων νοήματος των σημειωτικών τρόπων κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες

Σύνολα	Εξέταση πόρων	Μη εξέταση πόρων
33 κείμενα	30	3
100%	90,9%	09,1%



Γράφημα 16. Εξέταση πόρων νοήματος των σημειωτικών τρόπων κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 17, τα πολυτροπικά κείμενα που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας στις διδασκαλίες, προσεγγίζονται στην πλειοψηφία τους με αναφορά στους πόρους νοήματος των διάφορων σημειωτικών τρόπων, ενώ ελάχιστα είναι τα κείμενα κατά την επεξεργασία των οποίων δε σχολιάζεται κανένας σημειωτικός πόρος.

Η ποικιλία των σημειωτικών πόρων που εξετάζονται είναι αρκετά περιορισμένη. Ειδικότερα, οι γλωσσικοί πόροι που εξετάζονται μπορεί να είναι συγκεκριμένες λέξεις ή το είδος και το μέγεθος της γραμματοσειράς που χρησιμοποιείται σε ένα κείμενο. Όσον αφορά τον σημειωτικό τρόπο της εικόνας, σχολιάζονται πόροι νοήματος όπως είναι η τοποθέτηση της εικόνας στο κείμενο, τα χρώματα, τα σχέδια και γενικότερα ο τρόπος αναπαράστασης ενός αντικειμένου. Οι σημειωτικοί αυτοί πόροι μπορεί να συσχετίζονται με το νόημα και σε κάποιες περιπτώσεις με το είδος και το στόχο του κειμένου ή με την ιδεολογία που αντανακλάται στις σημειωτικές επιλογές.

Το απόσπασμα που ακολουθεί προέρχεται από τη διδακτική προσέγγιση ενός στατιστικού πίνακα που παρουσιάζει τα ποσοστά των αναγνωστών διάφορων εφημερίδων με βάση την

ηλικία (Εικόνα 42). Κατά τη διδασκαλία του σχολιάζονται γλωσσικοί πόροι, όπως τα ονόματα των εφημερίδων καθώς και εικονιστικοί πόροι όπως το χρώμα, το σχέδιο και τα αριθμητικά στοιχεία του πίνακα. Οι πόροι αυτοί αξιοποιούνται ως μέσο διερεύνησης του αναπαραστατικού και του διαπροσωπικού νοήματος του κειμένου. Έτσι, για παράδειγμα, η επιλογή κόκκινου χρώματος σχολιάζεται ως προς την ιδιότητα του χρώματος αυτού να προσελκύει την προσοχή του αναγνώστη.

Πιο αναλυτικά, στόχος της διδασκαλίας του κειμένου αυτού είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, αφού όπως αναφέρεται στο Βιβλίο του εκπαιδευτικού (Β΄ Γυμνασίου, σ. 72), στόχος είναι οι μαθητές/τριες να «ασκηθούν στην παρουσίαση στατιστικών πινάκων». Άλλος διδακτικός στόχος που προκύπτει από την τοποθέτηση του κειμένου στην Ε΄ Υποενότητα η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες παραγωγής λόγου, είναι η παραγωγή λόγου σχετικά με το θέμα του κειμένου.

Στη συγκεκριμένη διδασκαλία γίνεται χρήση μιας *μεταγλώσσας* που σχετίζεται τόσο με την πολυτροπικότητα (*γράμματα, εικόνες, πολυτροπικό κείμενο, σχέδια, χρώματα, νούμερα*), όσο και με το είδος του κειμένου (*ποσοστά, στατιστική*). Η *μεταγλώσσα* αυτή που αφορά σημειωτικούς πόρους όπως το χρώμα, τα αριθμητικά σύμβολα, οι λέξεις και τα διάφορα εικονιστικά και σχεδιαστικά στοιχεία, αξιοποιείται για την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού αυτού είδους καθώς και για την κατανόηση του περιεχομένου του.



Εικόνα 42. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά σε γλωσσικούς και εικονιστικούς πόρους νοήματος (Σχολικό Εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, σ. 96).

Κ Όταν βλέπω αυτό το κείμενο, τι παρατηρώ εδώ; Τι έχει εκτός από γράμματα; Τι άλλο έχει;
 Μ Εικόνες.

Κ Εικόνες. Από πού είναι οι εικόνες παρμένες;

Μ Από διάφορες εφημερίδες

Κ Από διάφορες εφημερίδες. Και όταν λέμε από διάφορες εφημερίδες, για να κοιτάζουμε λίγο πιο προσεχτικά. Ποιες είναι αυτές οι εφημερίδες; Πόσες είναι αυτές οι εφημερίδες; Είναι πολύ σημαντικό να κοιτάζουμε προσεχτικά για να βγάλουμε τα συμπεράσματά μας. Μαρία, τι λες;

Μ Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, Le Monde, Οικονομία.

Κ Άρα, η πρώτη μου παρατήρηση είναι ότι εδώ σε αυτό το κείμενο, υπάρχουν τρεις διαφορετικές εφημερίδες. Είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό. Τρεις διαφορετικές εφημερίδες. Τι άλλο βλέπω;

Μ Κάποια ποσοστά.

Κ Κάποια ποσοστά βλέπω, έτσι;. Άρα, ποια λέξη χρησιμοποιούμε. Αφού έχει ποσοστά, τί θα είναι;

Μ Στατιστική.

Κ Στατιστική, έτσι; Κάνουμε και κάποια στατιστική, λέει ο συμμαθητής σας. Για να δούμε, λοιπόν, τί άλλο υπάρχει εκτός από ποσοστά; Νίκη, τι λες;

Μ Σχέδια.

Κ Έτσι. Και τί άλλο;

Μ Κατηγορίες ανάλογα με τις ηλικίες.

Κ Βεβαίως. Κατηγοριοποίηση, λοιπόν, ανάλογα με τις ηλικίες. Παρατηρώ κάτι άλλο παιδιά; Πάνω-πάνω;

Μ Τον τίτλο.

Κ Ο οποίος σε τι παραπέμπει;

Μ (Διαβάζει) Στο «Ποσοστό του πληθυσμού που διαβάζει τουλάχιστον μια εφημερίδα».

Κ «Ποσοστό του πληθυσμού που διαβάζει τουλάχιστον μια εφημερίδα». Έτσι; Μιλάμε τώρα για ποσοστά. Κοιτάζουμε ξανά. Και τι άλλο βλέπουμε; Παρατηρούμε τα νούμερα. Πάνω-πάνω, τι χρώμα υπάρχει; Στο πρώτο;

Κ Έντονο κόκκινο. Γιατί υπάρχει άραγε αυτό το κόκκινο; Γιατί άραγε υπάρχει ένα διαφορετικό χρώμα;

Μ Για να δώσει έμφαση.

Κ Για να δώσει έμφαση και να τονίσει κάτι για να μας κάνει να το προσέξουμε, έτσι; Το κόκκινο, δεν το προσέχουμε πάντα πιο πολύ;

[E-POYK, συν. 110-131]

Επίσης, προκειμένου το κείμενο αυτό να γίνει κατανοητό, αξιοποιούνται πόροι και στοιχεία από διάφορους επιστημονικούς τομείς (π.χ. μαθηματικά-στατιστική). Έτσι, η πολυτροπική προσέγγιση του κειμένου εξυπηρετεί και τη διαθεματική/ διεπιστημονική του προσέγγιση.

Κ Τι κρατάμε, λοιπόν, εδώ; Ψάχνουμε το μεγαλύτερο νούμερο. Ποιες ηλικίες διαβάζουν πιο πολύ συγκριτικά εφημερίδα με τις άλλες; Όλοι το βλέπουμε τώρα, όλοι το βλέπουμε. Νάντια;

Μ Οι ηλικίες 35-44.

Κ Έτσι, οι ηλικίες 35-44. Το σημειώνουμε, βάζουμε το δικό μας σημαδάκι, το δικό μας αστεράκι εκεί, 35 ως 44 ετών.

Κ Υπάρχουν διαφορές στην ανάγνωση εφημερίδων ανάλογα με το επίπεδο μόρφωσης;

[216]

Μ Το 72, 3% αυτών που διαβάζουν εφημερίδα έχει ανώτερη μόρφωση, οι πιο πολλοί δηλαδή που διαβάζουν εφημερίδα είναι πολύ μορφωμένοι.

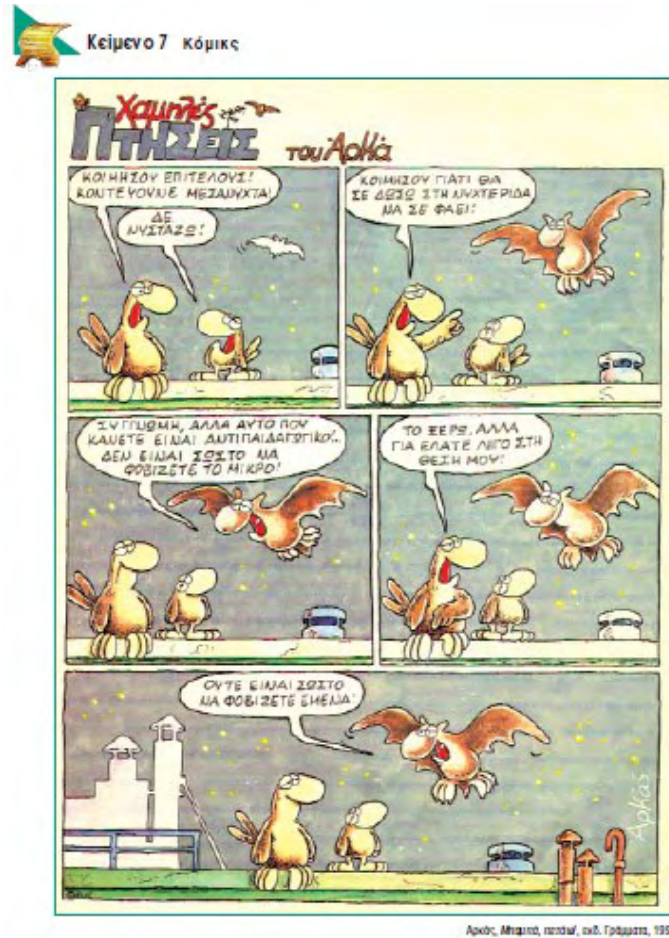
Κ Ωραία, τι άλλο μας λέει; Τα άλλα ποσοστά ποιος θα ας τα εξηγήσει;

Μ Επίσης, λέει, ότι το 58% όσων διαβάζουν εφημερίδα έχουν μέση μόρφωση και το 37,6% κατώτερη μόρφωση.

[E-POYK, Κ 8, σ. 9, συν.132-138]

Μεταξύ των πολυτροπικών κειμένων στα οποία σχολιάζονται οι σημειωτικοί πόροι περιλαμβάνονται και κάποια κείμενα στα οποία εξετάζονται μόνο γλωσσικοί πόροι οι οποίοι συχνά δε συσχετίζονται με το νόημα αλλά προσεγγίζονται αποπλαισιωμένα. Οι περιπτώσεις αυτές αφορούν συνήθως κείμενα που αξιοποιούνται ως μέσα διδασκαλίας γνώσεων που αφορούν γλωσσικά φαινόμενα ή λεξιλόγιο και σπανιότερα κείμενα που προσεγγίζονται νοηματικά.

Τέτοια περίπτωση αποτελεί η διδασκαλία του παρακάτω σκίτσου το οποίο προορίζεται για τη διδασκαλία ενός γλωσσικού φαινομένου και εντάσσεται στη Β' υποενότητα της 4^{ης} ενότητας του σχολικού βιβλίου η οποία αφορά τις διαθέσεις του ρήματος, τα μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα και το αντικείμενο (Εικόνα 43). Αρχικά γίνεται νοηματική ανάλυση του κειμένου και στη συνέχεια η εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές/ τριες μία ερώτηση του βιβλίου ως εργασία για το σπίτι. Η ερώτηση αυτή («Βρείτε τις διαθέσεις των ρημάτων και το αντικείμενό τους στο παραπάνω σκίτσο»), ζητά από τους μαθητές/ τριες τον προσδιορισμό των διαθέσεων και των αντικειμένων των ρημάτων των κειμένου, χωρίς συσχετισμό με το νόημα. Έτσι, η νοηματική προσέγγιση του κειμένου και η γλωσσική άσκηση, αποτελούν δύο εντελώς ανεξάρτητες δραστηριότητες.



4. Βρείτε τις διαθέσεις των ρημάτων και τα αντικείμενά τους στο παραπάνω σκίτσο.

Εικόνα 43. Αξιοποίηση πολυτροπικού κειμένου για τη διδασκαλία γλωσσικού φαινομένου (Σχολικό Εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου, Κείμενο 7, σ. 68).

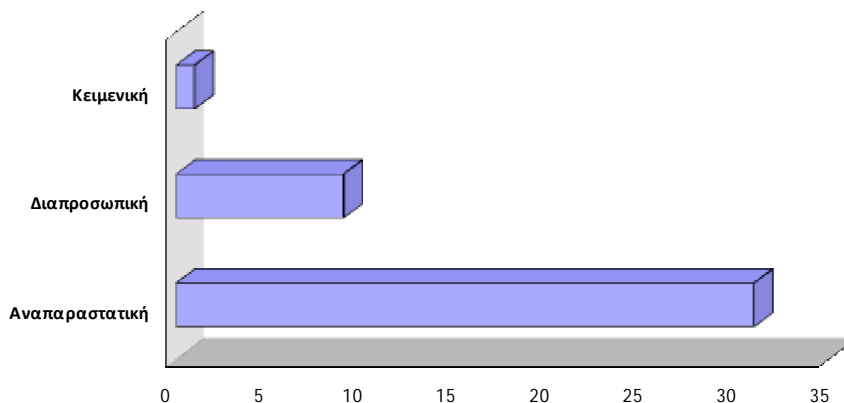
3.2.3.3. Προσέγγιση των λειτουργιών κατά την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες

Η επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων περιλαμβάνει συνήθως την ανάλυση της αναπαραστατικής, διαπροσωπικής ή της κειμενικής λειτουργίας των σημειωτικών τους τρόπων.

Πίνακας 18

Λειτουργίες πολυτροπικών κειμένων που προσεγγίζονται στις διδασκαλίες

Κείμενα	Αναπαραστατική Λειτουργία	Διαπροσωπική Λειτουργία	Κειμενική Λειτουργία
ΣΥΝΟΛΟ	31 κείμενα	9 κείμενα	1 κείμενο
%	94%	27,3%	3,3%

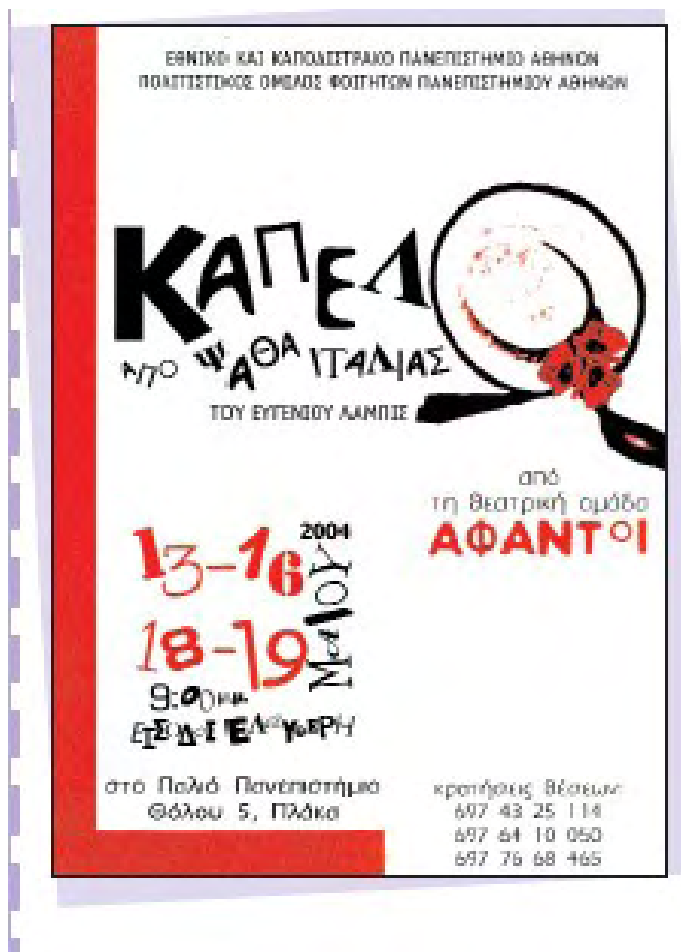


Γράφημα 17. Λειτουργίες πολυτροπικών κειμένων που προσεγγίζονται στις διδασκαλίες.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 18, τα κείμενα αναλύονται στην πλειοψηφία τους ως προς την αναπαραστατική τους λειτουργία. Σε λίγα κείμενα εξετάζεται η διαπροσωπική και σε ένα μόνο κείμενο η κειμενική λειτουργία.

3.2.3.3.1. Προσέγγιση αναπαραστατικής λειτουργίας

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής καταμετρήθηκαν οι δραστηριότητες στις οποίες εξετάζεται το αναπαραστατικό νόημα των κειμένων το οποίο αφορά, όπως έχει αναφερθεί, το περιεχόμενο της αναπαράστασης. Το παρακάτω απόσπασμα προέρχεται από τη διδασκαλία μιας αφίσας που περιλαμβάνεται στο Τετράδιο Εργασιών της Α΄ Γυμνασίου (Εικόνα 44).



Εικόνα 44. Προσέγγιση αναπαραστατικού νοήματος όπως αυτό διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση εικονιστικών και γλωσσικών στοιχείων κειμένου (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, σ. 48).

Όπως φαίνεται στο απόσπασμα που ακολουθεί, κατά την προσέγγισή του κειμένου σχολιάζεται το περιεχόμενό του, όπως αυτό διαμορφώνεται από όλους τους σημειωτικούς τρόπους. Έτσι σχολιάζονται παράλληλα εικονιστικά στοιχεία όπως το καπέλο, γλωσσικά στοιχεία όπως το είδος της γραμματοσειράς, η απουσία ρήματος και οι πληροφορίες για τον τόπο της παράστασης. Επίσης, σχολιάζονται τα αριθμητικά στοιχεία που αφορούν τις ημερομηνίες και την ώρα της θεατρικής παράστασης που διαφημίζεται στην αφίσα.

Κ Τι πληροφορίες μας δίνει αυτή η αφίσα; Τι πρόκειται να γίνει; Από ποιους; Πότε; Πού; Τι παρουσιάζει; Για τι πράγμα μιλάει;

Μ Διαφημίζει μια θεατρική παράσταση που θα γίνει με **τίτλο** «Καπέλα από ψάθα Ιταλίας».

Κ Πολύ ωραία. Κι από ποιους παρουσιάζεται αυτή η θεατρική παράσταση; Υπάρχει κάποια συγκεκριμένη θεατρική ομάδα;

Μ Εδώ λέει ότι θεατρική ομάδα είναι οι «Άφαντοι»

Κ Μάλιστα. Πότε θα προβληθεί αυτή η θεατρική παράσταση; Πότε και πού θα γίνει η προβολή;

Μ Από 13-16 και από 18-19 Μαΐου στο Παλιό Πανεπιστήμιο, Θόλου 5 στην Πλάκα. Πού είναι η Πλάκα κυρία;

Κ Η Πλάκα είναι στην Αθήνα παιδιά.

Κ Πάμε να δούμε τη δεύτερη ερώτηση; Γιατί τα λόγια της αφίσας συνοδεύονται από ένα ζωγραφισμένο καπέλο; Πώς συνδέεται η ζωγραφική με όσα αναφέρει η αφίσα; Γιατί έχει καπέλο και δεν έχει για παράδειγμα ένα ποδήλατο;

Μ Για να δώσει έμφαση στον τίτλο;

Κ Άρα, η εικόνα σχετίζεται με τον τίτλο.

Κ Το καπέλο αντικαθιστά ποιο γράμμα;

Μ Το «ο».

Κ Το καπέλο το κάνει πιο παραστατικό και πρωτότυπο, ε; [...]

Κ Πάμε στο επόμενο τώρα. Στο κείμενο της αφίσας δεν υπάρχει ούτε ένα ρήμα. Για ποιούς λόγους;

Μ1 Δε χρειάζεται.

Κ Γιατί; Πότε τα χρησιμοποιούμε τα ρήματα; Όταν θέλουμε να κάνουμε τι;

Μ Ανάλυση, περιγραφή.

Κ Ποια ρήματα θα μπορούσε να έχει;

Μ1 (Η) είσοδος (είναι) ελεύθερη.

Μ2 (Είναι) του Ευγένιου Λάμπιτς.

[E-EYΓ 17/3, συν. 4- 15]

Στο παρακάτω απόσπασμα που προέρχεται από τη διδασκαλία ενός κόμικ του Αρκά που περιλαμβάνεται στην 4^η ενότητα του εγχειριδίου της Β΄ Γυμνασίου, το αναπαραστατικό νόημα του πολυτροπικού κειμένου προσλαμβάνεται πολυτροπικά με την ανάλυση του γλωσσικού και του εικονιστικού του μέρους να βαίνουν παράλληλα κατά την προσέγγιση του κειμένου.

Κ: Θα το διαβάσω εγώ για πρώτη φορά και μετά το διαβάζει και κάποιος άλλος, αν θέλει. Λοιπόν, είναι... Τί βλέπουμε στην πρώτη εικόνα; Τί βλέπουμε Παύλο; **Μ:** Τον Αρκά που μιλάει...

Κ: Τον..

Μ: Τον Αρκά που μιλάει...

Κ: Ο Αρκάς είπαμε ότι είναι ο συγγραφέας. Δεν είναι ο ήρωας.

Μ1: Ένα πουλί.

Κ: Βλέπουμε ένα πουλί.

Μ: Ένα πρώτο και ένα δεύτερο.

Κ: Ο μπαμπάς, έτσι, πουλί που μιλάει στο πουλάκι, στο μικρό, στο μπόμπιρα, στο γιο του. Και ξαφνικά εμφανίζεται και μια νυχτερίδα. Έτσι, στη δεύτερη εικόνα. Ας δούμε λοιπόν τι γίνεται. Λέει ο μπαμπάς «Κοιμήσου επιτέλους, κοντεύουν μεσάνυχτα» και απαντά ο μπόμπιρας «Δε νυστάζω». «Κοιμήσου γιατί θα σε δώσω στη νυχτερίδα να σε φάει». Και η νυχτερίδα το παίρνει προσωπικά, διαμαρτύρεται και λέει «Συγνώμη, αλλά αυτό που κάνετε, είναι αντιπαιδαγωγικό. Δεν είναι σωστό να φοβίζετε το μικρό.» Απαντάει ο μπαμπάς «Το ξέρω, αλλά για ελάτε λίγο στη θέση μου». «Ούτε είναι σωστό να φοβίζετε εμένα» λέει η νυχτερίδα.

Μ: Ωωωωωωωωωωωω....

Μ1: Να έρθουμε στη θέση του;

Κ: Δε σου άρεσε, ε;

Μ: Ωραίο ήταν.

[E-ΠΑΠ 15/2, συν. 43- 55]

Το απόσπασμα που ακολουθεί προέρχεται από τη διδασκαλία μιας πολυτροπικής σύνθεσης η οποία αποτελείται από ένα λογοτεχνικό κείμενο και από ένα σκίτσο (Εικόνα 45). Κατά τη διδασκαλία προσεγγίζονται ξεχωριστά το αναπαραστατικό νόημα του γλωσσικού κειμένου και της εικόνας. Το απόσπασμα αφορά ειδικότερα την προσέγγιση της εικόνας. Η εικόνα περιγράφεται αναλυτικά με αναφορά στα πρόσωπα και στα αντικείμενα που αναπαριστώνται καθώς και στα χρώματα και στα σχέδια τα οποία κυριαρχούν και χαρακτηρίζουν την κινεζική τέχνη.

 **Κείμενο 2 [Αν δώσεις...]**

Αν δώσεις ένα ψάρι σ' έναν άνθρωπο,
θα φάει μια φορά.
Αν τον μάθεις να ψαρεύει,
θα τρώει σ' όλη του τη ζωή.

Αν τα σχέδιά σου είναι για ένα χρόνο, σπείρε σπόρους.
Αν είναι για δέκα χρόνια, φύτεψε δέντρο.
Αν είναι για εκατό χρόνια, μόρφωσε το λαό.
Σπέρνοντας μια φορά σπόρους, σοδιάζεις μια φορά.
Φυτεύοντας ένα δέντρο, σοδιάζεις δέκα φορές.
Μορφώνοντας το λαό, σοδιάζεις εκατό φορές.



Κουάνγκ-Ταίσι, 4ος-3ος αι. π.Χ., Κίνα

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 Ποια είναι η καλύτερη βοήθεια που μπορεί κάποιος να προσφέρει στους συνανθρώπους του σύμφωνα με τον Κινέζο ποιητή;
- 2 Πιστεύετε ότι η πρότασή του έχει αξία σήμερα; • Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο σύγχρονο κόσμο;

Εικόνα 45. Χωριστή προσέγγιση αναπαραστατικού νοήματος εικόνας και γλώσσας (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ' Γυμνασίου, Κείμενο 2, σ.107).

Δ: Ωραία, λοιπόν. (Ανάγνωση κειμένου από καθηγήτρια): «Αν δώσεις ένα ψάρι σε έναν άνθρωπο θα φάει μια φορά. Αν τον μάθεις να ψαρεύει (κείμενο...) 3^{ος} αι. π.Χ. στην Κίνα». Έτσι; Λοιπόν. Τι δείχνει η εικόνα; Για δείτε την εικόνα. Έχετε εξοικειωθεί καθόλου με τη ζωγραφική την κινέζικη; Έχετε ξαναδεί;

M1: Όχι.

Δ: Όσοι έχουν δει. Για πες μας εσύ.

M: Η Μαρίνα.

Κ Έχουμε εδώ τη Μαρίνα που θα τη δώσουμε σήμερα, έτσι;

M2: Τι να πω τώρα;

Δ: Για πες μας, εσύ που έχεις ασχοληθεί, εδώ, πώς;

M2: Ίσως επειδή έχει πίσω απ' το βιβλίο το δέντρο, ίσως εννοεί ότι, ξέρω γω, ότι αν μορφώσουμε το λαό, με το βιβλίο που δείχνει πώς να φυτεύει, θα τον βοηθήσουμε πιο πολύ από το να του τα δώσουμε κατευθείαν, θα τον βοηθήσουμε για όλη του τη ζωή.

Δ: Θέλω λίγο να μου πεις, γιατί σε ρώτησα για τη ζωγραφική την κινέζικη; Ναι. Επειδή έχεις μια εξοικείωση, έτσι;

M2: Ναι.

Κ Λοιπόν για πες μας. Είναι σύνηθες θεματάκι σε αυτά που βλέπεις;

M2: Ναι.

Δ: Δηλαδή;

M2: Χρησιμοποιούν τέτοια χρώματα απαλά.

Δ: Απαλά, ε;

M2: Ε, δέντρα λουλούδια, διάφορα σχέδια.. αυτά.

Δ: Ναι... Κάποιος άλλος;

M3: Οι ζωγραφιές τους από ό, τι έχω ακούσει, είναι με ιερείς..

Δ: Με ιερείς ε;

M3: Είναι με σημαντικά πρόσωπα.

Δ: Με σημαντικά πρόσωπα. Τι αποπνέει η εικόνα; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της;

M2: Ως εικόνα από τα χρώματα που χρησιμοποιεί; Ή σχετικά με το κείμενο ;

Δ: Όχι, ως εικόνα αυτόνομη απ' το κείμενο εννοώ.

M4: Σκέτο μου βγάζει κάτι γαλήνιο, κάτι ήρεμο, διότι τα χρώματα είναι και έτσι πολύ ωραία και απαλά. Επιπλέον και στο πρόσωπο... φανερώσουν μια γαλήνη. Και δεν έχει κάτι το πολύ βίαιο, είναι πολύ απαλή γενικότερα η ζωγραφιά.. Δεν έχει έντονες γωνίες δεν είναι

Δ: Κάποιο άλλο γνώρισμα; Έλα Τέσα.

M5: Βασικά εδώ στην εικόνα ο άνθρωπος αυτός έχει ανοιχτό το στόμα του. Μήπως λέει κάτι; Ξέρω γω κανένα, κανένα απόσπασμα από κάτι; Έχει κι ένα βιβλίο..

Δ: Τί υπάρχει στην εικόνα;

M5: Υπάρχει ένα βιβλίο, γι' αυτό.

Δ: Ένα βιβλίο έτσι; Και ένα δέντρο. Λοιπόν. Είπατε ότι υπάρχει μια αίσθηση γαλήνης, έτσι; εσωτερικότητας, έτσι;

M5: Ηρεμίας.

Κ Ορίστε; .. Ποιος μίλησε;

M5: Ηρεμίας

Δ: Ηρεμίας. Ναι..

M6: Κυρία; Κι ότι κάτι προσπαθεί να μάθει;

[E- ΛΑΜΠ συν. 3- 37]

3.2.3.3.2. Προσέγγιση διαπροσωπικής λειτουργίας

Η προσέγγιση του διαπροσωπικού νοήματος μπορεί να αφορά είτε τα συναισθήματα, τη διάθεση και τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων που αναπαριστώνται σε ένα κείμενο είτε τη διάθεση και τα συναισθήματα που επιθυμεί να προκαλέσει στον αναγνώστη ο δημιουργός

ενός κειμένου. Σημειωτικοί τρόποι και πόροι νοήματος αξιοποιούνται ως εργαλεία που αποκαλύπτουν τους μηχανισμούς κατασκευής του διαπροσωπικού νοήματος στα κείμενα.

Στο απόσπασμα από τη διδασκαλία που παρατίθεται πιο κάτω, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις σημειωτικές επιλογές που διαμορφώνουν διαφορετικό ύφος σε καθένα από τα δύο τμήματα μιας αφίσας και τις συσχετίζει με τη διάθεση και τα συναισθήματα που θέλει να προκαλέσει ο σχεδιαστής της στον αναγνώστη. Για την ανάλυση της διαπροσωπικής αυτής λειτουργίας του κειμένου, αξιοποιούνται σημειωτικοί πόροι και της γλώσσας και της εικόνας οι οποίοι αναλύονται ως προς τις δυνατότητές τους να διαμορφώσουν το ύφος και να μεταφέρουν συναισθήματα. Επίσης, σχολιάζεται και ο τρόπος με τον οποίο η αλληλεπίδραση της εικόνας με τη γλώσσα επηρεάζει και προδιαθέτει τους αναγνώστες.

Κ Στην αφίσα αυτή έχουμε δύο ενότητες. Μία από τη μέση και πάνω, μία από τη μέση και κάτω. Ας δούμε το κείμενο, να δούμε αν υπάρχει καμία διαφορά. Μαρία, διάβασέ μας το πρώτο κείμενο: *Παιδιά... όταν στην πραγματικότητά τους δε χωράει το παιχνίδι*».

Μ (διαβάζει: «Περισσότερο ευάλωτα... αβεβαιότητα»).

Κ «Ας δούμε και το από κάτω κείμενο. Προσπαθήστε να συγκρίνετε το ύφος και το περιεχόμενό τους. Έλα Μαρία».

Μ2 (διαβάζει: Περίπου 25 εκατομμύρια παιδιά... χάνουν τη ζωή τους από αυτές».)

Κ «Ωραία, μπορούμε να βγάλουμε ένα συμπέρασμα για το ύφος; Υπάρχει ομοιομορφία ύφους και γλώσσας στην αφίσα ή υπάρχει διαφορά στο πάνω μισό με το κάτω μισό;

Μ Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο πάνω μισό και στο κάτω μισό.

Κ Πού θεωρείς ότι έχουμε περισσότερο λογική προσέγγιση;

Λογική προσέγγιση έχουμε στο κάτω μέρος ίσως. Είναι τα νούμερα και οι αριθμοί.

Κ Μπράβο, έτσι. Έχει στατιστικά στοιχεία. Και στο επάνω μέρος;

Μ Με επιχειρήματα και συναισθηματισμούς, προσπαθεί να...

Κ Μπράβο, έχει κυρίως συναισθηματικό χρώμα. Τι θα πρέπει να έχουν τα παιδιά, τι δεν έχουν. Σωστά; Ωραία. Ποιος θα σχολιάσει το χρώμα της αφίσας; Οι αφίσες κανονικά έχουν χρώμα. Ποια χρώματα κυριαρχούν εδώ»;

Μ Άσπρο και μαύρο.

Κ Άσπρο και μαύρο. Γιατί;

Μ Λογικά, έχει βάλει τέτοια χρώματα, επειδή η ζωή τους σίγουρα δεν είναι ωραία, και γι' αυτό έχει βάλει αυτά τα χρώματα, για να δώσει περισσότερη έμφαση σε αυτό.

Κ Πολύ ωραία. Και το κόκκινο, αυτές τις δύο κόκκινες γραμμές, πώς θα τις ερμηνεύαμε;

Μ Συμβολίζει ότι υπάρχει μεγάλος κίνδυνος, μεγάλος φόβος....

Κ Σωστά. Να σχολιάσουμε λίγο τις φυσιογνωμίες των παιδιών. Καταλαβαίνετε ότι πρόκειται για παιδιά που υποφέρουν;

Μ Ναι.

Κ Γιατί νομίζετε ότι συμπληρώθηκε αυτή η αφίσα και με εικόνες; Είναι πιο αποτελεσματική ή όχι; Γιατί δε βάζει απλώς το κείμενο; Γιατί να βάλει και εικόνες; Κατορθώνει κάτι με τον τρόπο αυτό;

Μ1 Μας δείχνει την πραγματικότητα την καθημερινή.

Κ Ναι. Δεν μπορούσε να μας δείξει την πραγματικότητα μόνο με τη γλώσσα ή μόνο με τις εικόνες; Γιατί να κάνει αυτό το συνδυασμό; Θα μπορούσε να έχει μόνο τις φωτογραφίες, ε;

Μ1 Μα, θέλει να μας πει κιόλας τι γίνεται.

Κ Το κείμενο είναι πιο περιεκτικό, αυτό είναι αλήθεια.

Μ2 Νομίζω ότι με τις εικόνες μας αγγίζει περισσότερο, ενώ με τις λέξεις δίνει πιο πολύ νόημα.

Κ Ωραία. Θέλει κανείς να συμπληρώσει τίποτα»;

Μ3 Πολλές φορές οι εικόνες λένε περισσότερα και από τις λέξεις, γιατί βλέποντας ας πούμε μόνο και μόνο αυτό το παιδί, πώς είναι ζωγραφισμένος ο πόνος στο πρόσωπό του, καταλαβαίνεις τι έχει να σου πει το κείμενο.

Κ Πόσο μάλλον ο συνδυασμός γλώσσας και εικόνας. Είναι πιο δυνατός. Ωραία.

[E-KAP συν. 17-43]

Ακολουθεί ένα ακόμη απόσπασμα από την προσέγγιση δύο πολυτροπικών κειμένων τα οποία περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου και αποτελούν αντικείμενο συνεξέτασης (Εικόνα 46). Πρόκειται για δύο διαφημιστικές αφίσες κινηματογραφικών ταινιών οι οποίες συνοδεύονται από γλωσσικά κείμενα στα οποία παρουσιάζεται η υπόθεση και οι συντελεστές των ταινιών. Κατά την προσέγγιση των κειμένων αυτών η καθηγήτρια εστιάζει στην αναπαραστατική και στη διαπροσωπική τους λειτουργία.

BIG FISH ΑΠΙΘΑΝΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ★★★

Ο ΑΡΧΟΝΤΑΣ ΤΩΝ ΔΑΧΤΥΛΙΔΙΩΝ

BIG FISH. 2003 (Εγχρ.) 110'

Η ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΙΑ ★★★

THE LORD OF THE RINGS: THE RETURN OF THE KING.

2003 (Εγχρ.) 201'



Εικόνα 46. Προσέγγιση αναπαραστατικής και διαπροσωπικής λειτουργίας κειμένων με αναφορά σε γλωσσικούς και εικονιστικούς πόρους νοήματος (Σχολικό Εγχειρίδιο Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2, σ. 83).

Πιο συγκεκριμένα, η καθηγήτρια ζητάει από τους μαθητές/τριες να περιγράψουν τα στοιχεία που αναπαριστούν οι εικόνες (αναπαραστατικό νόημα) και να εκφράσουν την προτίμησή τους (διαπροσωπικό νόημα) για την ταινία που θα επέλεγαν να δουν με βάση αυτά τα στοιχεία. Οι μαθητές/τριες εκφράζουν τη στάση τους απέναντι στις ταινίες που παρουσιάζονται στα κείμενα και τη δικαιολογούν με αναφορά σε γλωσσικούς και εικονιστικούς πόρους νοήματος, όπως το μέγεθος και το είδος της γραμματοσειράς, το χρώμα, η τοποθέτηση των αντικειμένων που απεικονίζονται στο κείμενο, τα στοιχεία που απεικονίζονται και ο τρόπος αναπαράστασής τους.

Κ Προφορικός; Όχι, είναι γραπτός. Ωραία. Λοιπόν. Ερώτηση: Αν κάποιος έβλεπε μόνο τις εικόνες, χωρίς να διαβάσει όλα αυτά που λέει το κείμενο, δηλαδή χωρίς να ξέρει για ποια ταινία πρόκειται, ποιοι πρωταγωνιστούν. Τώρα κοιτάζτε λίγο τις δύο εικόνες και θέλω να μου πείτε κάποιο παιδί στο οποίο αρέσουν οι ταινίες δράσης, ποια από τις δυο ταινίες θα διάλεγε και γιατί; Με βάση μόνο τις εικόνες.

Μ Κυρία, το Big Fish, τι σημαίνει;

Κ Μεγάλο ψάρι.

Μ1 Εγώ θα επέλεγα τον «Άρχοντα των δαχτυλιδιών».

Μ2 Κι εγώ.

Μ3 Κι εγώ.

Μ4 Εγώ το δεύτερο.

Κ Εσένα σου αρέσει η δράση και θα επέλεγες το Big Fish;

Μ Όχι η δράση.

Κ Είπα πριν στα παιδιά στα οποία αρέσει η δράση, ποιο από τα δύο θα επέλεγαν.

[Μιλούν όλοι μαζί και η καθηγήτρια χτυπά το χέρι στην έδρα] Κ Έλα, έλα, έλα.

Μ Το πρώτο, γιατί φαίνεται να έχει όπλα, σπαθιά, δράση, περιπέτεια

Κ Περιπέτεια, λοιπόν, φαίνεται καθαρά. Λοιπόν. Ακόμα και αν δε διαβάσουμε το κείμενο, καταρχήν βλέπουμε τα πρόσωπα των πρωταγωνιστών, έτσι; Ένα από αυτά είναι το γνωστό...

Μ Ο Άραγκον

Κ Δεν ξέρω πώς λέγονται αυτά.

Μ Ο Άραγκον είναι κυρία.

Κ Τα πρόσωπα αυτά παίζουν και στο τρίτο αυτό μέρος της ταινίας, έτσι; Οπότε σίγουρα θα σας είναι γνωστά και από προηγούμενες ταινίες. Κάποιος που θα επέλεγε...

Μ Εγώ, εγώ.

Κ Τι θα επέλεγες;

Μ Το δεύτερο.

Κ Για ποιο λόγο;

Μ Γιατί το έχω δει και έχει πιο πολύ δράση.

Κ Εγώ σου λέω άλλο. Εσύ έχεις δει την ταινία και θα επέλεγες αυτή. Εγώ σε ρωτάω πριν πας στο σινεμά και βλέπεις αυτές τις δύο εικόνες, ποιο θα επιλέξεις και γιατί;

Μ Κανένα, δε μου αρέσει κανένα.

Κ Υπάρχει κανένα παιδί που θα επέλεγε το Big Fish και γιατί; Σσςςς. *[Χτυπά το χέρι στην έδρα]*
Ναι;

Μ2 Δείχνει κάτι μεγάλα πράγματα και δείχνει έναν άνθρωπο στη μέση και μου φαίνεται πως θα είναι τρομαχτικό έναν άνθρωπο μέσα σε μεγάλα γράμματα

Κ Ποιος θα μου περιγράψει λίγο την εικόνα αυτή;

Μ Εγώ!

Κ Έλα Μαρία. Ό, τι βλέπεις.

Μ Έχει ένα μεγάλο δέντρο, έναν ουρανό.

Κ Και πίσω από το δέντρο;

Μ Κλαδιά δέντρου.

Κ Α, είναι κλαδιά. Τα οποία βγαίνουν από πού;

Μ Από το Big Fish, από τα γράμματα.

Μ Δεντρόψαρο

Κ Δεντρόψαρο είναι ναι(γελώντας).

Κ Άρα έχουμε τα γράμματα που είναι το Big Fish και από πάνω τα κλαδιά. Αυτό ως εικόνα, παραπέμπει σε κάτι φυσικό, σε κάτι λογικό; Δηλαδή, αν ανοίξουμε την πόρτα θα δούμε ένα δέντρο που θα γράφει από κάτω Big Fish και από πάνω θα έχει κλαδιά;

Μ Όχι, είναι κάτι απίθανο. Άρα, λοιπόν, είναι ένα έργο που δε στηρίζεται σε κάτι το πραγματικό, αλλά σε κάτι που είπαμε ότι είναι τι;

Μ Φανταστικό.

Κ Φανταστικό, ένα μυστήριο, εξωπραγματικό.

Μ Και το άλλο έργο είναι φαντασίας.

Κ Και το άλλο, ναι σωστά, αλλά είναι πιο πολύ δράσης. Νίκη;

Υποτίθεται ότι τα κλαδιά βγήκαν από τα γράμματα.

Μ3 Το δεύτερο, γιατί είναι φανταστικό. Μου αρέσουν τα απίθανα πράγματα που δεν μπορούν να γίνουνε, τα φανταστικά.

Κ Ωραία, άλλο. Πολύ ωραίο, πολύ καλό αυτό. Η συγκεκριμένη ταινία έχει πάρει 4 χρυσές σφαίρες που πάει να πει ότι είναι εξαιρετικά αξιόλογη, έτσι;

Μ4 Και Όσκαρ έχει πάρει.

Κ Και όσκαρ πρωτότυπης μουσικής. Όμως, συγγνώμη, είναι υποψήφια για αυτά τα δύο. Αλλά και το να είναι υποψήφια για κάτι, πάει να πει ότι είναι εξαιρετικά καλή ταινία. Λέγε.

Μ5 Εγώ θα επέλεγα τη δεύτερη, γιατί η άλλη φαίνεται βαρετή με βάση το χρώμα.

Μ6 Τη δεύτερη, γιατί σε προκαλεί να μάθεις τι είναι.

Κ Την περιέργεια, λοιπόν

Μ7 Κυρία, εγώ προτιμώ την πρώτη, γιατί μου αρέσουν οι ηθοποιοί.

[E- TZAN K2- K3, συν 92- 142]

3.2.3.3. Προσέγγιση κειμενικής λειτουργίας

Το κειμενικό νόημα ή η κειμενική λειτουργία αφορά τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου και τον τρόπο τοποθέτησης και διάταξης των επιμέρους στοιχείων που το συγκροτούν. Στο παρακάτω απόσπασμα από τη διδασκαλία μιας αφίσας που περιλαμβάνεται στο Τετράδιο Εργασιών της Γ΄ Γυμνασίου (Εικόνα 47), ο καθηγητής προτρέπει τους μαθητές/τριες να κοιτάζουν το κείμενο συνολικά και στη συνέχεια να περιγράψουν τα μέρη του και τα επιμέρους στοιχεία από τα οποία αποτελείται. Έτσι, αναλύεται το σχέδιο της αφίσας και γίνεται διάκριση των επιμέρους εννοιών της και του τρόπου διαχωρισμού τους.

 **Κείμενο 2** [Τα παιδιά του πολέμου]

Παιδιά...

...έπν στην πραγματικότητά τους δε χωράει το παιχνίδι

Περισσότερο ευάλωτα στις κακουχίες και τις απειλές, περισσότερο ευαίσθητα στη βία και το φόβο, τα παιδιά για να ανταποκριθούν σωστά έχουν ανάγκη από συνθήκες, που θα τους επιτρέψουν να ζήσουν μια ομαλή παιδική ηλικία.

Κι ενώ θεωρούμε ανασφαπέρο το δικαίωμά τους στην υγεία, στη μόρφωση, στο παιχνίδι, στην εξογνωσία, πόσα αλήθεια παιδιά στον πλανήτη μας απολαμβάνουν τα στοιχειώδη αγαθά που μπορούν να καλύψουν τις βασικές ανάγκες τους για επιβίωση;

Και κάθε φορά που ένας πόλεμος ή κάποια φυσική καταστροφή συγκλονίζει τον κόσμο και λείπει, όπως αξιοκρατία, ασφάλεια και μάλλον, χάνουν το νόημά τους, τα παιδιά, ο πιο ευάλωτος πληθυσμός, παύουν εφηνικά να είναι παιδιά. Η ζωή τους σμυδύεται αν επανδρωτά από το φόβο και την αβεβαιότητα.

Η ΠΡΟΓΝΩΣΤΙΚΟΚΟΙΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΟΛΕΜΩΝ

Πόλεμος

- Περίπου 25 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο έως σήμερα έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους εξαιτίας άνοπλων συγκρούσεων.
- Περισσότερα από 2 εκατομμύρια παιδιά έχουν τη ζωή τους από άνοπλες συγκρούσεις την τελευταία δεκαετία. Περίπου 6 εκατομμύρια τραυματίστηκαν σοβαρά, 1 εκατομμύριο έμειναν ορφανά και 12 εκατομμύρια έμειναν άστεγα.
- Σε 87 χ ώρες του πλανήτη τα παιδιά ζουν ανάμεσα σε 60 εκατομμύρια νάρκες, 10.000 παιδιά κάθε χρόνο χάνουν τη ζωή τους από αυτές.

Πολιτικός: με τη φέη, παρατετατά φιά όλο της οργάνωσης Γαίρφα Λαίρφα 2003

1. Τι είδους είναι το κείμενο αυτό; • Για ποιο σκοπό έχει γραφτεί; • Ποιο σκοπό εξυπηρετούν οι φωτογραφίες που το συνοδεύουν;

2. Στο κείμενο παρουσιάζονται δύο πραγματικότητες που άρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Η μία είναι αυτή που ταράζει σε όλα τα παιδιά του πλανήτη και η άλλη αυτή που ζουν οραμένα παιδιά, όταν ο πόλεμος συγκλονίζει τη χώρα τους. Περιγράψτε όσο μπορείτε ακριβέστερα τις δύο αυτές πραγματικότητες με στοιχεία του κειμένου.

Εικόνα 47. Προσέγγιση κειμενικής λειτουργίας κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς πόρους (Τετράδιο Εργασιών Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2 σ. 49).

Η πολυτροπικότητα αξιοποιείται στο πλαίσιο της δραστηριότητας αυτής ως μέσο για την κατανόηση του τρόπου οργάνωσης του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες διακρίνουν τον τρόπο οργάνωσης της αφίσας σε δύο ευδιάκριτα τμήματα με κατακόρυφη διάταξη καθώς και τα επιμέρους στοιχεία που περιλαμβάνει κάθε τμήμα και επισημαίνουν μια αντίθεση που υπάρχει μεταξύ των δύο τμημάτων η οποία αναλύεται περισσότερο στη συνέχεια της διδασκαλίας.

Κ Να ξεκινήσουμε για να προλάβουμε. Σελίδα 49 του τετραδίου Εργασιών. Ελάτε να το κάνουμε γρήγορα. Λοιπόν, το κείμενο 2, *Τα παιδιά του πολέμου*». Θέλω καταρχήν να μας πεις, τί βλέπουμε εδώ πέρα»;

Μ Βλέπουμε ένα κοριτσάκι...».

Κ Το σύνολο, έτσι;. Είναι μια αφίσα, μάλλον».

Μ Ναι»

Κ Ωραία, η αφίσα αυτή τί περιλαμβάνει»;

Μ Ένα Αφρικανάκι, ένα παιδάκι από την Αφρική. Λογικά, είναι σε πόλεμο η χώρα της. Λογικά».

Κ Και φαντάζεσαι εσύ ότι κάτι τρέχει. Η αφίσα αυτή είναι ενιαία; Δηλαδή, έχει ένα θέμα ολόκληρη; Ένα θεματικό μοτίβο; Τι βλέπεις; Είναι μια ενότητα; Είναι μόνο μια εικόνα»;

Μ Όχι. Είναι δύο».

Κ Δύο Μπράβο. Βλέπετε όλοι ότι τέμνεται στη μέση, χωρίζεται.

Στο από κάτω, τί βλέπουμε; Τι βλέπεις; Θέλω να μου πεις τον αριθμό των εικόνων που βλέπεις.

Μ Δύο

Κ Έχουν το ίδιο θέμα;

Μ Ναι

Κ Οι πρωταγωνιστές είναι ποιοι; Παιδιά, ενήλικες;

Μ Παιδιά.

Κ Στην αφίσα αυτή έχουμε δύο ενότητες. Μία από τη μέση και πάνω, μία από τη μέση και κάτω. Ας δούμε το κείμενο, να δούμε αν υπάρχει καμία διαφορά. Μαρία, διάβασέ μας το πρώτο κείμενο: *Παιδιά... όταν στην πραγματικότητά τους δε χωράει το παιχνίδι*».

Μ (διαβάζει: «Περισσότερο ευάλωτα... αβεβαιότητα».

[E-KAP συν. 2-16]

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων εξετάζονται οι **λειτουργίες των σημειωτικών τρόπων**. Τόσο στα σχολικά εγχειρίδια όσο και στις διδασκαλίες, το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά την εξέταση της αναπαραστατικής λειτουργίας και ακολουθεί σε πολύ μικρότερο ποσοστό η εξέταση της διαπροσωπικής και της κειμενικής λειτουργίας.

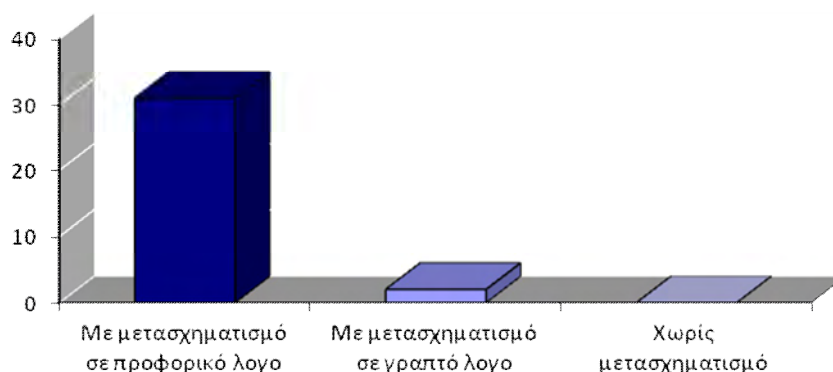
Μια διαφορά που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ σχολικών βιβλίων και διδασκαλιών είναι ότι στις περισσότερες διδασκαλίες η προσέγγιση των λειτουργιών περιλαμβάνει την εξέταση και των σημειωτικών τρόπων και πόρων με τους οποίους υλοποιείται το νόημα το οποίο, έτσι, δεν προσεγγίζεται διαισθητικά αλλά συνδέεται με τις σημειωτικές επιλογές του σχεδιαστή του κειμένου. Αντίθετα, η εξέταση των λειτουργιών στα σχολικά βιβλία δε συνδέεται συνήθως με τις σημειωτικούς πόρους, με αποτέλεσμα η ανάλυση να περιορίζεται στην απλή περιγραφή των στοιχείων ενός κειμένου.

Η εξέταση των λειτουργιών επικεντρώνεται είτε σε κάθε σημειωτικό τρόπο ξεχωριστά είτε στο κείμενο συνολικά. Στη δεύτερη περίπτωση, η προσέγγιση του νοήματος είναι περισσότερο πολυτροπική, αφού εξετάζει το νόημα όπως αυτό συγκροτείται από την αλληλεπίδραση όλων των σημειωτικών τρόπων. Επίσης, στις περισσότερες περιπτώσεις, η ανάλυση των λειτουργιών αποτελεί μια ενδοκειμενική διαδικασία που περιορίζεται στην κατανόηση του κειμένου και δε συνδέει το κείμενο με τα συμφραζόμενα στο πλαίσιο των οποίων δημιουργείται και με τους στόχους του δημιουργού του.

3.2.3.4. Μετασχηματισμός τρόπων ή μέσων κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες

Στον πίνακα που ακολουθεί, εξετάζεται ο μετασχηματισμός σημειωτικών τρόπων στις δραστηριότητες επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων που περιλαμβάνονται στις διδασκαλίες.

Πίνακας 19		
<i>Μετασχηματισμός τρόπων ή μέσων κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες</i>		
Εκπαιδευτικοί / Κείμενα	Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με μετασχηματισμό πόρου ή μέσου.	Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου χωρίς μετασχηματισμό πόρου ή μέσου.
ΣΥΝΟΛΟ 33 κείμενα	33 Κείμενα	Κανένα Κείμενο



Γράφημα 18. Μετασχηματισμός τρόπων ή μέσων κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στις διδασκαλίες.

Από την ανάλυση των διδασκαλιών και τον Πίνακα 19 προκύπτει ότι κατά την επεξεργασία όλων των πολυτροπικών κειμένων που έγιναν αντικείμενο διδασκαλίας έγινε μετασχηματισμός τρόπων. Ειδικότερα, ο μετασχηματισμός έγινε μέσω της προφορικής περιγραφής του περιεχομένου της αναπαράστασης των πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές/τριες και σε δύο περιπτώσεις μέσω της γραπτής απόδοσης του περιεχομένου τους. Τα μέσα που αξιοποιούνται είναι το χαρτί στην περίπτωση του γραπτού λόγου και η προφορική ομιλία στην περίπτωση του προφορικού λόγου.

Στο παρακάτω απόσπασμα ζητείται από τους μαθητές/τριες να «διαβάσουν» έναν στατιστικό πίνακα, δηλαδή να μετασχηματίσουν σε προφορικό λόγο τα νοήματα που αναπαρίστανται μέσω των αριθμών, των λέξεων, των εικόνων, των χρωμάτων και των ραβδογραμμάτων. Πρόκειται για μια απαιτητική διαδικασία που απαιτεί από τους μαθητές/τριες γνώσεις για τους διαφορετικούς τρόπους δημιουργίας νοήματος και για την κατανόηση των ποικίλων συμβάσεων.

Κ Τι κρατάμε, λοιπόν, εδώ; Ψάχνουμε το μεγαλύτερο νούμερο. Ποιες ηλικίες διαβάζουν πιο πολύ συγκριτικά εφημερίδα με τις άλλες; Όλοι το βλέπουμε τώρα, όλοι το βλέπουμε. Νάντια;

Μ Οι ηλικίες 35-44.

Κ Έτσι, οι ηλικίες 35-44. Το σημειώνουμε, βάζουμε το δικό μας σημαδάκι, το δικό μας αστεράκι εκεί, 35 ως 44 ετών.

Κ Υπάρχουν διαφορές στην ανάγνωση εφημερίδων ανάλογα με το επίπεδο μόρφωσης;

Μ Το 72, 3% αυτών που διαβάζουν εφημερίδα έχει ανώτερη μόρφωση, οι πιο πολλοί δηλαδή που διαβάζουν εφημερίδα είναι πολύ μορφωμένοι.

Κ Ωραία, τι άλλο μας λέει; Τα άλλα ποσοστά ποιος θα ας τα εξηγήσει;

Μ Επίσης, λέει, ότι το 58% όσων διαβάζουν εφημερίδα έχουν μέση μόρφωση και το 37,6% κατώτερη μόρφωση.

[E-ΡΟΥΚ, Κ 4, σsn 132-138]

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 3

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν διεξοδικά οι αναλύσεις των διδασκαλιών του μαθήματος σε δείγμα έντεκα εκπαιδευτικών. Η μέθοδος ανάλυσης που επιλέχτηκε είναι η Ανάλυση Περιεχομένου στο πλαίσιο της οποίας συνδυάζονται ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία που σχετίζονται με τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στο γλωσσικό μάθημα και τα στοιχεία από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας που αξιοποιούνται κατά την προσέγγιση των κειμένων αυτών. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι τα πολυτροπικά κείμενα έχουν ενταχθεί και αξιοποιούνται διδακτικά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο ως μέσα διδασκαλίας γλωσσικών/λεξιλογικών φαινομένων, ως αντικείμενα κατανόησης /σχεδιασμού και σε ελάχιστες περιπτώσεις ως αντικείμενα κριτικής ανάλυσης. Επίσης, διαπιστώθηκε η διδακτική αξιοποίηση κάποιων στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας χωρίς, ωστόσο, τα στοιχεία αυτά να προσεγγίζονται με ενιαίο και συστηματικό τρόπο σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου.

Δ΄ ΜΕΡΟΣ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

4. Συμπεράσματα και συζήτηση αποτελεσμάτων ανάλυσης

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού και επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής. Ειδικότερα, επιχειρείται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η ερμηνεία τους με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής και ο συσχετισμός τους με τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία. Τέλος, εξετάζεται η συμβολή αυτής της διατριβής στην εκπαιδευτική έρευνα που σχετίζεται με την πολυτροπικότητα και τα πολυτροπικά κείμενα και επισημαίνονται κάποιοι περιορισμοί της.

4.1. Διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας

Τα πολυτροπικά κείμενα εντάσσονται και αξιοποιούνται διδακτικά στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Πρόκειται για κείμενα που συναντούν οι μαθητές/τριες στην καθημερινή τους ζωή, όπως κόμιξ, γελοιογραφίες, αφίσες, ιστοσελίδες, πίνακες με στατιστικά στοιχεία και πολλά άλλα. Με την ενσωμάτωση και διδακτική αξιοποίηση τέτοιου είδους κειμένων στο μάθημα της γλώσσας, εντάσσονται και αξιοποιούνται στη διδασκαλία πτυχές της νέας επικοινωνιακής και κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίες καθιστούν το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας πιο συναφές με την καθημερινή ζωή και τα βιώματα των μαθητών (Donaghy & Xerri, 2017· Handayani, 2018· Ryu, & Boggs, 2016).

Όσον αφορά τους σημειωτικούς τρόπους με τους οποίους συγκροτείται τα νόημα στα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιούνται διδακτικά στο μάθημα της γλώσσας, διαπιστώθηκε

ότι πρόκειται για έντυπα, κυρίως, κείμενα τα οποία συγκροτούνται από τους σημειωτικούς τρόπους της εικόνας και της γλώσσας στη γραπτή της μορφή. Στα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνονται και λίγες δραστηριότητες οι οποίες παραπέμπουν στην επεξεργασία ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων. Ωστόσο, αυτές δεν επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, όπως προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Έτσι, διαπιστώνεται ότι το εύρος των σημειωτικών τρόπων και μέσων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων είναι περιορισμένο. Η απουσία ηλεκτρονικών και ψηφιακών κειμένων και μέσων από τη γλωσσική διδασκαλία (Kitson, 2011· Lourenço & Ramos, 2012· Yeh, 2018) και η σχεδόν αποκλειστική στήριξη της διδασκαλίας στα έντυπα γλωσσικά εγχειρίδια και σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα από το οποίο απουσιάζει κάθε αναφορά στην έννοια της πολυτροπικότητας, έχει ως αναπόδραστη συνέπεια τον περιορισμό των σημειωτικών τρόπων με τους οποίους εξοικειώνονται οι μαθητές/τριες και τη στέρηση από τα παιδιά της δυνατότητας να διευρύνουν τις πολυτροπικές εμπειρίες τους.

Η διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια είναι ουσιαστικά αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας που αναλαμβάνουν κάποιες από τις συγγραφικές ομάδες να αναπληρώσουν το «κενό» που υπάρχει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003 σχετικά με τη διδασκαλία της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος. Η πρωτοβουλία αυτή έρχεται μεν σε αντίθεση με το γλωσσικό προσανατολισμό του ΑΠΣ, αλλά αποτελεί ένα απολύτως κατανοητό εγχείρημα των συγγραφέων οι οποίοι είναι και μέλη της ελληνικής ακαδημαϊκής κοινότητας, να εντάξουν στη διδασκαλία της γλώσσας τις σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις και τις νέες θεωρίες επικοινωνίας που ήταν γνωστές στην ελληνική επιστημονική κοινότητα κατά τη χρονική περίοδο που συντάχθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια (Κουτσογιάννης, 2011).

Επίσης, από την ανάλυση των διδασκαλιών προέκυψε ότι τα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες είναι περισσότερα από τα γλωσσικά, ενώ αντίθετα στα σχολικά εγχειρίδια τα γλωσσικά κείμενα υπερτερούν αριθμητικά. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, θα μπορούσε κάποιος να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν σε γενικές γραμμές στις διδασκαλίες τους τα πολυτροπικά κείμενα σε σχέση με τα γλωσσικά.

Ωστόσο, ένα τέτοιο συμπέρασμα είναι επιφανειακό και παραπλανητικό, καθώς για μεθοδολογικούς λόγους οι οποίοι αναλύονται διεξοδικά στο μεθοδολογικό μέρος της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ήταν ενημερωμένοι στον ίδιο βαθμό σχετικά με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι όσοι από τους εκπαιδευτικούς γνώριζαν το αντικείμενο της έρευνας πρόκριναν στη διδασκαλία τους τα πολυτροπικά κείμενα, ενώ οι εκπαιδευτικοί που αγνοούσαν το ακριβές αντικείμενο της έρευνας πρόκριναν τα γλωσσικά κείμενα. Έτσι, η επιλογή μεγάλου αριθμού πολυτροπικών κειμένων από τους εκπαιδευτικούς στις διδασκαλίες, δε φαίνεται να είναι αποτέλεσμα μιας συνειδητής προτίμησης των διδασκόντων στα πολυτροπικά κείμενα. Κατά συνέπεια, οι διαπιστώσεις που αφορούν την επιλογή κειμένων από τους εκπαιδευτικούς δεν μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλή και γενικεύσιμα συμπεράσματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα πολυτροπικά κείμενα.

4.2. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος

Τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται διδακτικά στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας με ποικίλους τρόπους οι οποίοι συνδέονται με διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι κατευθύνσεις διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων και επιχειρείται η σύνδεσή τους με τις ευρύτερες σχετικές κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή έρευνα καθώς και με τα ελληνικά σχολικά συμφραζόμενα.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση, τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια κυρίως ως μέσα διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων, ενώ όσο αφορά τις διδασκαλίες, μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στις δραστηριότητες κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων. Επίσης, στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν λίγες δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων καμία από τις οποίες, ωστόσο, δεν επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία.

Πιο αναλυτικά, οι διαπιστώσεις που αφορούν τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι επιγραμματικά οι παρακάτω:

- Μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται τα πολυτροπικά κείμενα στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας περιλαμβάνει τη διδακτική αξιοποίηση των κειμένων αυτών ως **αντικειμένων ανάγνωσης, κατανόησης και σπανιότερα σχεδιασμού.**
- Τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται σε πολλές δραστηριότητες ως **μέσα που κάνουν πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία γνώσεων για τη γλώσσα.** Στις δραστηριότητες αυτές οι μη γλωσσικοί σημειωτικοί τρόποι δεν αποτελούν αντικείμενο ανάλυσης.

- Σε λίγες δραστηριότητες, **τα πολυτροπικά κείμενα προσεγγίζονται κριτικά και η πολυτροπικότητα αξιοποιείται ως εργαλείο κριτικής / ιδεολογικής ανάλυσης των κειμένων.**

4.2.1. Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσα διδασκαλίας γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα

Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων και των διδασκαλιών, μεγάλο μέρος των πολυτροπικών κειμένων που γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, αξιοποιούνται ως μέσα για τη διδασκαλία γνώσεων για τη γλώσσα, μέσα από δραστηριότητες που συνδέονται κυρίως με παραδοσιακές πρακτικές γραμματισμού. Στις δραστηριότητες αυτές, η επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων περιορίζεται αποκλειστικά στο γλωσσικό τους μέρος και εστιάζει στους γλωσσικούς μόνο πόρους νοήματος οι οποίοι, σε πολλές περιπτώσεις, απλώς εντοπίζονται στο κείμενο και στη συνέχεια αναλύονται χωρίς να συσχετίζονται με το νόημα του κειμένου.

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγουν και άλλες έρευνες που αφορούν τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι η διδακτική αξιοποίηση των εικόνων και των πολυτροπικών κειμένων γίνεται στο πλαίσιο παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων (Βεκρής, 2011) ή σε ένα διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο χαρακτηρίζεται από τη μίξη παραδοσιακών με πιο σύγχρονους γλωσσοδιδακτικούς λόγους (Αντωνοπούλου, κ.α., 2011 α, β· Κουτσογιάννης, 2011α).

Επίσης, στην ελληνική και κυρίως στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετές αναφορές στην αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων ως μέσων που καθιστούν αποτελεσματικότερη τη μάθηση της γλώσσας και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Ωστόσο, στις έρευνες αυτές η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων συνδέεται με τις νέες πρακτικές γραμματισμού. Ειδικότερα, η ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης του οπτικού μέρους ενός κειμένου θεωρείται ότι διευκολύνει την κατανόηση του γλωσσικού του μέρους και την εκμάθησή της γλώσσας, γενικότερα. Έτσι, στις έρευνες αυτές, ο οπτικός γραμματισμός καλλιεργείται με στόχο τη διευκόλυνση της κατάκτησης του γλωσσικού γραμματισμού (Donaghy & Xerri, 2017· Ryu, & Boggs, 2016· Xerri, 2018).

Αντίθετα, όσον αφορά στη γλωσσική διδασκαλία στη χώρα μας, η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων ως μέσων διδασκαλίας γνώσεων για τη γλώσσα, συνδέεται με παραδοσιακές πρακτικές γραμματισμού, όπως είναι η επίλυση ασκήσεων γραμματικής παραδοσιακού τύπου που συνοδεύουν τα κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, η κατάκτηση του οπτικού γραμματισμού και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τους νέους τρόπους δημιουργίας νοήματος στα κείμενα, δεν αποτελεί διδακτικό στόχο. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει και από το γεγονός ότι η *μεταγλώσσα* που αξιοποιείται κατά την προσέγγιση αυτών των κειμένων, σχετίζεται αποκλειστικά με τα διδασκόμενα γλωσσικά φαινόμενα.

Επίσης, κατά την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων ως μέσων διδασκαλίας της γλώσσας, το εικονιστικό μέρος των κειμένων αυτών δε γίνεται, συνήθως, αντικείμενο ανάλυσης και δεν αξιοποιείται για τη διευκόλυνση της γλωσσικής εκμάθησης. Τα πολυτροπικά κείμενα φαίνεται ότι λειτουργούν, στις δραστηριότητες αυτές, ως μέσα που κάνουν πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία της γλώσσας και λειτουργούν ως κίνητρο για την εκμάθησή της. Επίσης, τα πολυτροπικά κείμενα, στην περίπτωση αυτή, λειτουργούν ως αυθεντικά πλαίσια στα οποία μελετάται όχι το νόημα του κειμένου, αλλά η μορφή, η χρήση και η λειτουργία της γλώσσας στο πλαίσιο μιας κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Γενικότερα, ο τρόπος διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας παρουσιάζει σε πολλές περιπτώσεις χαρακτηριστικά της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, αφού οι σχετικές με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος

γνώσεις, κατακτώνται μέσα από την επεξεργασία αυθεντικών πολυτροπικών κειμένων (Κεφ. 1.6. παρούσας διατριβής). Ακόμη, στις οδηγίες που παρέχονται στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό, προτείνεται η αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο της διαθεματικής σύνδεσης των διάφορων γνωστικών αντικειμένων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, κ..ά., 2011· ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2002).

Επίσης, από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος φαίνεται ότι απουσιάζει σχεδόν εντελώς η χρήση νέων τεχνολογιών και η αξιοποίηση ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων ως μέσων διδασκαλίας και μάθησης (Κεφ. 3.1.2. και 3.2. παρούσας διατριβής). Πιο συγκεκριμένα, σε μία μόνο διδασκαλία από αυτές που αναλύθηκαν διαπιστώθηκε η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα και του διαδικτύου. Ωστόσο, η χρήση των μέσων αυτών δε συνδυάστηκε με νέες πρακτικές μάθησης και γραμματισμού, καθώς τα μέσα αυτά χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό για την παρουσίαση της γλωσσικής θεωρίας και για την προβολή και επεξεργασία παραδοσιακού τύπου γλωσσικών ασκήσεων. Από την ανάλυση των διδασκαλιών προέκυψε μία μεμονωμένη περίπτωση στην οποία ο διαδραστικός πίνακας αξιοποιείται ως περιβάλλον νέων πρακτικών γραμματισμού και συγκεκριμένα ως μέσο για την κατανόηση από τους μαθητές/τριες της εικονικής πραγματικότητας και της εικονικής περιήγησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Κεφ. 3.2.2.2. παρούσας διατριβής).

Έτσι, λοιπόν, στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας δεν αξιοποιούνται διδακτικά ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα. Επίσης, ο ρόλος που έχουν οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα αυτό είναι πολύ περιορισμένος και συνδέεται, συνήθως, με παραδοσιακές πρακτικές γραμματισμού. Αντίθετα, στη διεθνή βιβλιογραφία η χρήση της τεχνολογίας συνδέεται με περισσότερο ενεργητικούς και συμμετοχικούς τρόπους μάθησης (Godhe, 2013a, b) καθώς και με πολυτροπικές πρακτικές γραμματισμού στις οποίες ασκούνται οι μαθητές κατά την αλληλεπίδρασή τους με ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα στα πολυτροπικά περιβάλλοντα του διαδικτύου (Miller & McVee, 2013).

Η καλλιέργεια τέτοιων πρακτικών, όμως, μέσα από τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας δεν απαντάται στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, όπως προέκυψε από τις αναλύσεις. Έτσι, ενώ στην Ελλάδα διαπιστώνεται η σύνδεση των νέων τεχνολογιών με παραδοσιακές κυρίως πρακτικές γραμματισμού (Κουτσανδρέας, 2011) και η μη πλήρης αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Η/Υ για πολυτροπική αναπαράσταση και επικοινωνία (Τροκάλλη, 2014), στη διεθνή έρευνα επισημαίνεται η μετάβαση που έχει συντελεστεί από τη λειτουργία των τεχνολογικών μέσων ως εργαλείων μετάδοσης γνώσεων ή εργαλείων που παρέχουν απλώς κίνητρα μάθησης, στη λειτουργία τους ως μέσων που συνδέονται με νέες πολυτροπικές πρακτικές γραμματισμού (Miller & McVee, 2013).

Οι συγγραφικές ομάδες φαίνεται ότι επιχειρούν να ανανεώσουν και να διευρύνουν το περιεχόμενο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας, εισάγοντας στη διδασκαλία στοιχεία σχετικά με την πολυτροπική επικοινωνία. Ωστόσο, το αυστηρά οριοθετημένο πλαίσιο των σχολικών εγχειριδίων στο οποίο καλούνται να εντάξουν τα στοιχεία αυτά, επιβάλλει σε μεγάλο βαθμό και συγκεκριμένους τρόπους αξιοποίησης και προσέγγισής τους.

Ειδικότερα, ο τρόπος προσέγγισης και επεξεργασίας ενός κειμένου ή μιας γνώσης που εντάσσεται στα σχολικά εγχειρίδια, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση του κειμένου αυτού ή της γνώσης αυτής στη δομή μιας ενότητας του σχολικού εγχειριδίου και κατ' επέκταση από τους διδακτικούς στόχους της υποενότητας στην οποία αναπλαισιώνεται (Bernstein, 2003· Κουτσογιάννης, 2011α). Από τις αναλύσεις στην παρούσα διατριβή διαπιστώθηκε πως σχεδόν όλα τα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιήθηκαν ως μέσα διδασκαλίας γνώσεων για τη γλώσσα περιλαμβάνονται στις υποενότητες των σχολικών εγχειριδίων στις οποίες γίνεται, κατά κανόνα, η διδασκαλία γλωσσικών ή λεξιλογικών φαινομένων (Ενότητες Β' και Γ'). Τα πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιούνται με τον τρόπο αυτό, υπηρετούν ουσιαστικά το γλωσσοκεντρικό προσανατολισμό του μαθήματος.

4.2.2. Τα πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κατανόησης και σχεδιασμού

Τα πολυτροπικά κείμενα που έχουν ενταχθεί στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο προσεγγίζονται σε αρκετές περιπτώσεις ως αντικείμενα πολυτροπικής ανάλυσης και συνδέονται με νέες πρακτικές γραμματισμού. Η ανάγκη εξοικείωσης με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και με πολυτροπικές πρακτικές γραμματισμού, όπως είναι η ανάγνωση, κατανόηση και ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων, έχουν ενταχθεί ως βασικοί στόχοι γραμματισμού στα Αναλυτικά Προγράμματα της γλωσσικής διδασκαλίας πολλών χωρών, καθώς θεωρούνται μέρος του σύγχρονου γραμματισμού τον οποίο πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές (Coiro, 2003· de Saint-Georges & Weber, 2013· Donaghy & Xerri, 2017· Gee & Hayes, 2011· Ζάγουρας, 2018· Κάββουρα- Σισσούρα, 2011· Κεραμυδά & Κυρίδης, 2011· Kiili, Laurinen, Marttunen & Leu, 2012· Kulju, Kupiainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, 2018· Lourenço & Ramos, 2012· Pahl & Rowsell, 2012· Rowsell & Pahl, 2015· Serafini, 2013· Walsh, 2009).

Η παραπάνω κατεύθυνση που έχει διαμορφωθεί στην έρευνα και αφορά την εισαγωγή στοιχείων από τους Πολυγραμματισμούς στην εκπαίδευση, φαίνεται να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο. Σε έρευνες που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικότερα, τονίζεται η ανάγκη διδασκαλίας γνώσεων που αφορούν την πολυτροπική επικοινωνία και τους Πολυγραμματισμούς και παρουσιάζονται κάποιες σημαντικές αλλαγές που έχουν ήδη δρομολογηθεί στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος με την ενσωμάτωση στοιχείων από τους Πολυγραμματισμούς (Βεκρής, 2011· Κουτσογιάννης, 2011α· Katsarou & Tsafos, 2010· Μελιντζή, 2009· Ντίνας & Κουκουρίκου, 2011· Παπαδοπούλου, 2010· Τροκάλλη, 2014· Φτερνιάτη, 2011).

Πιο αναλυτικά, όπως έχει αναφερθεί (Κεφ. 1.6. παρούσας διατριβής) στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, υπάρχουν σαφείς αναφορές στην αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων ως αντικειμένων ανάγνωσης, κατανόησης, ανάλυσης και σχεδιασμού με στόχο την εξοικείωση

των μαθητών/τριών με την πολυτροπική επικοινωνία και με τους νέους τρόπους συγκρότησης του νοήματος (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, 2006α). Επίσης, στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό υιοθετείται μια διευρυμένη έννοια της *ανάγνωσης* στην οποία περιλαμβάνονται όλοι οι σημειωτικοί τρόποι που συνδιαμορφώνουν το νόημα ενός πολυτροπικού κειμένου (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, 2006α).

Επίσης, διαπιστώθηκε η ενσωμάτωση μικρού αριθμού δραστηριοτήτων παραγωγής/σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια και η παντελής απουσία τέτοιων δραστηριοτήτων από τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών που έγιναν αντικείμενο ανάλυσης στην παρούσα έρευνα (Κεφ. 3.2.2. παρούσας διατριβής). Ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων αποτελεί βασική πρακτική του σύγχρονου γραμματισμού και η μη εξοικείωση των μαθητών/τριών με αυτήν, περιορίζει τις σημειωτικές δυνατότητες των παιδιών και τους στερεί τη δυνατότητα για ενεργητική και δημιουργική αλλαγή των επικοινωνιακών δεδομένων σε ποικίλα συμφραζόμενα (Bezemer & Kress, 2008· Cope & Kalantzis, 2000· Kress, 2010· Miller & McVee, 2013· O'Brien, Salina, Reinhart & Paratore, 2018· Serafini, 2013· Wyatt –Smith & Kimber, 2009).

Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι η ποικιλία των νέων πρακτικών γραμματισμού με τις οποίες επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών/τριών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας είναι περιορισμένη και αφορά, κυρίως, δραστηριότητες ανάγνωσης-κατανόησης και πολύ λιγότερες δραστηριότητες σχεδιασμού τέτοιων κειμένων. Επίσης, οι παραπάνω δραστηριότητες αφορούν τα έντυπα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων και σπάνια ψηφιακά κείμενα που συνδέονται με τις νέες τεχνολογίες. Οι νέες τεχνολογίες δε φαίνεται να χρησιμοποιούνται στο μάθημα αυτό και όταν κατ'εξάιρεση χρησιμοποιούνται, συνδέονται με παραδοσιακές πρακτικές γραμματισμού, όπως είναι η επίλυση γλωσσικών ασκήσεων. Στη διεθνή βιβλιογραφία, αντίθετα, υπογραμμίζεται η μετάβαση που έχει συντελεστεί από τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως μέσων διδασκαλίας στη χρήση τους ως μέσων πρακτικής

γραμματισμού και άσκησης των μαθητών/τριών σε πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού (Kitson, 2011· Nordby, Knain & Jonsdottir, 2017).

Επίσης, στη διεθνή έρευνα η εξοικείωση των μαθητών με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και η άσκησή τους σε πρακτικές ανάγνωσης και σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων, δεν περιορίζονται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά συνδέονται με τη μάθηση και τις πρακτικές γραμματισμού κάθε μαθήματος (Eilam & Gilbert, 2014· Hand, McDermott & Prain, 2015· Jewitt, Kress, Ogborn & Tsatsarelis, 2001· Miller & McVee, 2013).

Οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να εισαγάγουν για πρώτη φορά στην ιστορία της γλωσσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας την πολυτροπικότητα ως αντικείμενο διδασκαλίας (Κουτσογιάννης, 2011α), μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση εννοιών από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας κατά την επεξεργασία και τη νοηματική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων (Κεφ. 3.1.4. παρούσας διατριβής). Πρόκειται για μια ενέργεια εμπλουτισμού του κατεξοχήν μαθήματος που σχετίζεται με το νόημα και την επικοινωνία, με στοιχεία από τις σύγχρονες θεωρίες νοήματος, επικοινωνίας αλλά και γραμματισμού (Πολυγραμματισμοί).

Στο πλαίσιο κάποιων δραστηριοτήτων, για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν το νόημα μιας εικόνας ή ενός πολυτροπικού κειμένου, να περιγράψουν τα συστατικά μέρη ενός κειμένου με αναφορά στην εικόνα και στη γλώσσα του κειμένου, ή να αναλύσουν τις σημειωτικές επιλογές στον τρόπο αναπαράστασης μιας εικόνας (Κεφ. 3.1.5. και 3.2.3. παρούσας διατριβής).

Ωστόσο, στις δραστηριότητες αυτές δε γίνεται αναφορά στους αντίστοιχους όρους της Κοινωνικής Σημειωτικής (λειτουργίες, σημειωτικοί τρόποι, σημειωτικοί πόροι), δε χρησιμοποιείται, δηλαδή, κάποια *μεταγλώσσα* σχετική με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος. Η χρήση της *μεταγλώσσας* θα διευκόλυνε και θα έκανε πιο συστηματική την

επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων και θα βοηθούσε, έτσι, τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τους μηχανισμούς κατασκευής του νοήματος στα κείμενα αυτά (Chan, Chia, & Choo, 2017· Cope & Kalantzis, 2000· Κουτσογιάννης, 2017· Macken-Horarik., Love, Sandiford & Unsworth, 2017· The New London Group, 2000).

Επιπλέον, η αξιοποίηση ενός σαφούς πλαισίου διδασκαλίας και αξιολόγησης της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εξοικείωση των μαθητών με τις νέες πρακτικές γραμματισμού (Serafini, 2013). Η ανάγκη παροχής διδακτικής υποστήριξης στους μαθητές κατά την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων καθώς και η ανάγκη σύνδεσης του πολυτροπικού σχεδιασμού με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Bezemer & Kress, 2008· Cope & Kalantzis, 2000· Kress, 2010· Miller & McVee, 2013· O'Brien, Salina, Reinhart & Paratore, 2018· Serafini, 2013· Wyatt –Smith & Kimber, 2009) και αναφέρεται και από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων (Κεφ. 1.6. παρούσας διατριβής).

Ωστόσο, οι παραπάνω αναφορές στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό φαίνεται να παραμένουν σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς από την ανάλυση δεν προέκυψε κανενός είδους καθοδήγηση ούτε από τους συγγραφείς προς τους εκπαιδευτικούς (Κεφ. 1.6. παρούσας διατριβής) αλλά ούτε και από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές κατά τη διδασκαλία (Κεφ. 3.2 παρούσας διατριβής). Οι οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς που περιλαμβάνονται στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό είναι περισσότερο θεωρητικής φύσης παρά διδακτικής. Αυτό σημαίνει ότι παρέχονται κάποια θεωρητικά στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα και γενικότερα με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος, αλλά δε δίνονται συγκεκριμένες διδακτικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης αυτών των κειμένων (Κεφ. 1.6. παρούσας διατριβής).

Η απουσία ενός σαφούς πλαισίου διδασκαλίας και αξιολόγησης των πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο, οφείλεται και στο γεγονός

ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος δεν υπάρχει πρόβλεψη για τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων και της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσεγγίσουν διδακτικά τα πολυτροπικά κείμενα, χωρίς να τους έχουν παρασχεθεί σαφείς και αναλυτικές οδηγίες και συχνά ούτε σχετική επιμόρφωση σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των κειμένων αυτών και διδασκαλίας της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος (Miller & McVee, 2013).

Επίσης, η πρωτοβουλία των συγγραφικών ομάδων των πιο πρόσφατων γλωσσικών εγχειριδίων να εντάζουν στοιχεία της πολυτροπικής επικοινωνίας στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, δε φαίνεται να χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα. Όπως έχει αναφερθεί (Κεφ. 3.1.1. παρούσας διατριβής), τα πολυτροπικά κείμενα που έχουν ενσωματωθεί στα σχολικά εγχειρίδια της Β΄ Γυμνασίου καθώς και οι δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτά, είναι πολύ λιγότερα συγκριτικά με αυτά που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια της Α΄ και της Γ΄ Γυμνασίου. Το δεδομένο αυτό δείχνει ότι οι συγγραφικές ομάδες των σχολικών εγχειριδίων δεν τηρούν ενιαία στάση όσον αφορά την ενσωμάτωση στο γλωσσικό μάθημα των πολυτροπικών κειμένων και της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος καθώς και γενικότερα όσον αφορά το είδος του επιδιωκόμενου γραμματισμού στο μάθημα αυτό.

Οι διαφορές που διαπιστώθηκαν μεταξύ των εγχειριδίων διαφορετικών σχολικών τάξεων όσον αφορά τον αριθμό των πολυτροπικών κειμένων που αξιοποιούνται διδακτικά και των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με αυτά οφείλονται και στο γεγονός ότι η συγγραφή κάθε τεύχους γίνεται από διαφορετικές ομάδες συγγραφέων. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η ίδια ομάδα συνέγραψε τα εγχειρίδια της Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου τα οποία περιλαμβάνουν πολύ μεγαλύτερο αριθμό πολυτροπικών κειμένων σε σχέση με αυτά της Β΄ Γυμνασίου τα οποία συνέγραψε διαφορετική συγγραφική ομάδα.

Πρέπει, ακόμη, να αναφερθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία η ενσωμάτωση στοιχείων από την πολυτροπικότητα στη διδασκαλία της γλώσσας και άλλων μαθημάτων αφορά σε μεγάλο βαθμό ψηφιακά κείμενα τα οποία θεωρείται ότι παρέχουν στους μαθητές/τριες τα κίνητρα για να αναπτύξουν γλωσσικές, ψηφιακές και οπτικές δεξιότητες και για να εξοικειωθούν με νέες πρακτικές γραμματισμού που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (Kist, 2005· Lourenço & Ramos, 2012· Miller & McVee, 2013).

Αντίθετα, στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, η διδακτική προσέγγιση της πολυτροπικότητας γίνεται κυρίως μέσα από τα έντυπα πολυτροπικά κείμενα των σχολικών βιβλίων. Πιο συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των δραστηριοτήτων πολυτροπικής προσέγγισης και ανάλυσης των κειμένων, περιορίζεται στα έντυπα πολυτροπικά κείμενα που έχουν ενταχθεί στα σχολικά εγχειρίδια και περιλαμβάνουν ελάχιστα ψηφιακά ή ηλεκτρονικά κείμενα, στα οποία παραπέμπονται οι μαθητές μέσω των ασκήσεων και δραστηριοτήτων του βιβλίου. Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, καμία από τις δραστηριότητες αυτές που περιλαμβάνουν ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα δεν επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία (Κεφ. 3.2.2. παρούσας διατριβής).

Ενώ όμως σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, η ενσωμάτωση στοιχείων σχετικών με την πολυτροπικότητα και τους Πολυγραμματισμούς στο πλαίσιο των διάφορων σχολικών μαθημάτων, επιφέρει ουσιαστικές μεταβολές στο περιεχόμενο και στην παιδαγωγική τους (De Saint-Georges & Weber, 2013· Freebody & Luke, 2003· Gee & Hayes, 2011· Jewitt, 2009· Κατσαρού, 2011· Κυπριώτης, 2006· Katsarou & Tsafos, 2010· Kress, 2010· Kress & Van Leeuwen, 2001· Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2017· Μελιντζή, 2009· Ντίνας & Κουκουρικού, 2011· Norris & Maier, 2014· Παρασκευαΐδη, 2011· Papadopoulou, 2010· Pahl & Rowsell, 2006, 2012· Serafini, 2012a, 2012b· Serafini, 2013· Van Leeuwen & Jewitt, 2001· Φτερνιάτη, 2011· Χατζησαββίδης, 2003α, 2003β· Χοντολίδου, 1999), η εισαγωγή

στοιχείων από την πολυτροπική δημιουργία νοήματος στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο, δεν μεταμορφώνει ουσιαστικά το μάθημα αυτό.

Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα πολυτροπικά κείμενα δε γίνονται αντικείμενο συστηματικής ανάλυσης και αξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια, είτε γιατί τα κείμενα αυτά εντάσσονται σε ένα παραδοσιακό διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο τη λογική του οποίου υπηρετούν (Donaghy & Xerri, 2017· Κουτσογιάννης 2011α· Magnusson, Godhe, Sofkova Hashemi, 2018). Έτσι, μπορεί να χρησιμοποιούνται ως μέσα γλωσσικής διδασκαλίας, χωρίς να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας ως προς τα πολυτροπικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, η αδυναμία πολλών εκπαιδευτικών, λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης, να στηρίζουν τους μαθητές τους στην επεξεργασία, στο σχεδιασμό ή στην αξιολόγηση των πολυτροπικών κειμένων, αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που δυσχεραίνει την εξοικείωση των μαθητών με στοιχεία της πολυτροπικής επικοινωνίας (Karastathi, 2016).

4.2.3. Τα πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και κριτικής ανάλυσης

Η σύνδεση της πολυτροπικής ανάλυσης με μια κριτική προσέγγιση και παιδαγωγική φαίνεται να κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία (Κεφ. 1.3.3. παρούσας διατριβής). Έτσι, κάποιοι ερευνητές προτείνουν τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού και κριτικού γραμματισμού (Albers, Vasquez & Harste, 2015· Chan & Choo, 2009· Djonov & Zhao, 2013· Roche, 2014· Vie & Dieterle, 2016).

Ωστόσο, η κριτική προσέγγιση φαίνεται να ασκεί μικρή μόνο επίδραση στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο (Κεφ. 3.1.4. και 3.2.2 παρούσας έρευνας). Αναλυτικότερα, στα βιβλία του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται κάποιες αναφορές στην κριτική ανάλυση των κειμένων (Κεφ. 1.6.2. παρούσας έρευνας). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αναφορές των συγγραφέων που σταχυολογήθηκαν στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό, η κριτική ανάλυση περιλαμβάνει την ιδεολογική ανάλυση των κειμένων και την ανίχνευση των ιδεών, των αξιών, των αντιλήψεων και της οπτικής που αντανακλάται σε ένα κείμενο. Περιλαμβάνει, ακόμη, την κοινωνικοπολιτισμική ανάλυση στο πλαίσιο της οποίας το κείμενο δεν προσεγγίζεται αποπλαισιωμένα ως σημειωτικό μόνο προϊόν, αλλά γίνεται κατανοητό με βάση τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα στα οποία διαμορφώθηκε ή αναφέρεται και με βάση τους επικοινωνιακούς και κοινωνικούς στόχους που υπηρετεί (Albers, Vasquez & Harste, 2015· Djonon & Zhao, 2013· Roche, 2014· Vie & Dieterle, 2016).

Όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος στις σχολικές τάξεις, διαπιστώθηκε ότι η επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων παρουσιάζει σε ελάχιστες περιπτώσεις χαρακτηριστικά της κριτικής προσέγγισης. Ειδικότερα, από την ανάλυση προέκυψε ότι στις δραστηριότητες ανάγνωσης και κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων που ενσωματώνονται στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδασκαλία του μαθήματος, η εστίαση φαίνεται να είναι περισσότερο στην ανάλυση των ίδιων των κειμένων, χωρίς σύνδεση με το συγκεκριμένο και με την ιδεολογία του δημιουργού τους. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων στις περισσότερες περιπτώσεις, αποτελεί απλώς μια πρακτική σχολικού γραμματισμού και όχι μια πρακτική που έχει ως στόχο να εξοικειώσει τους μαθητές με τις κοινωνικές πρακτικές στις οποίες είναι τοποθετημένα τα κείμενα (Κεφ. 3.2.2.3. παρούσας διατριβής).

Αυτή η θεώρηση του πολυτροπικού κειμένου ως μονάδας αποκομμένης από τις κοινωνικές πρακτικές με τις οποίες συνδέεται, γίνεται εμφανής και στα θεωρητικά στοιχεία που ενσωματώνονται στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία του εκπαιδευτικού σχετικά με την

πολυτροπικότητα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί (Κεφ. 1.6.2. παρούσας διατριβής), η φορμαλιστική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων και η παρουσίαση των στοιχείων της πολυτροπικής δημιουργίας νοήματος ως «ύλης», έρχονται σε αντίθεση με την προσέγγιση των κειμένων αυτών στο μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς έρευνας ως *πόρων νοήματος* στενά συνυφασμένων με τα κοινωνικά συμφραζόμενα και με τις κοινωνικές πρακτικές στο πλαίσιο των οποίων δημιουργούνται ή αξιοποιούνται (Cope & Kalantzis, 2000· The New London Group, 2000· Freebody & Luke, 2003· Κουτσογιάννης 2017· Luke & Freebody, 1999· Serafini, 2010, 2012a, 2012b). Η κριτική ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι Πολυγραμματισμοί προσεγγίζονται ως μια ομάδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων και όχι ως κοινωνικά τοποθετημένες και ιδεολογικά προσανατολισμένες πρακτικές, απαντάται και αλλού στη διεθνή βιβλιογραφία (Kulju, Kuriaainen, Wiseman, Jyrkiäinen, Koskinen-Sinisalo & Mäkinen, 2018).

Βέβαια, ενσωματώνονται στο γλωσσικό μάθημα και κάποιες δραστηριότητες στις οποίες η προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων δεν περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση ή στην περιγραφική απόδοση του περιεχομένου τους, αλλά περιλαμβάνει και την κοινωνικοπολιτισμική και ιδεολογική τους ανάλυση (Κεφ. 3.2.2.3. παρούσας διατριβής). Αναλυτικότερα, σε κάποιες δραστηριότητες οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τα κείμενα στηριζόμενοι τόσο στα κειμενικά συμφραζόμενα όσο και σε στοιχεία από τη σύγχρονή τους κοινωνική πραγματικότητα και πολιτισμική εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάγνωση και η πρόσληψη των κειμένων αποτελεί μια ενεργητική και δημιουργική διαδικασία κατά την οποία τα κείμενα γίνονται κατανοητά όχι μόνο ως προϊόντα της εποχής στην οποία δημιουργήθηκαν ή αναφέρονται, αλλά αποκτούν διαχρονικότητα, καθώς συνδέονται με τα βιώματα των μαθητών/τριών και αποτελούν αφορμή να προβληματιστούν οι μαθητές/τριες σχετικά με τη σύγχρονη εποχή και κοινωνία (Donaghy & Xerri, 2017).

Επίσης, όπως προέκυψε από την ανάλυση, σε κάποιες δραστηριότητες ζητείται ο συσχετισμός των σημειωτικών επιλογών του συγγραφέα με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, τις

αξίες και την ιδεολογία του συγγραφέα, το σκοπό του κειμένου και άλλα (Κεφ. 3.2.2.3. παρούσας διατριβής). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η κοινωνικοπολιτισμική και ιδεολογική ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων συνδυάζεται με την πολυτροπική τους προσέγγιση και η πολυτροπικότητα αξιοποιείται ως εργαλείο κριτικής προσέγγισης των κειμένων. Μέσα από μια τέτοια είδους προσέγγιση, αναδεικνύονται οι διαφορετικές εκδοχές αναπαράστασης που κατασκευάζονται μέσω των σημειωτικών επιλογών του δημιουργού (Ajayi, 2015· Albers, Harste & Vasquez, 2015· Djonov & Zhao, 2013· Duffelmeyer & Ellertson, 2005· Huang, 2015· Robinson, 2014· Way, 2014).

Μάλιστα, σε κάποιες διδασκαλίες, οι σημειωτικές επιλογές του σχεδιαστή δεν αναλύονται απλά, αλλά γίνονται αντικείμενο αμφισβήτησης και *ανασχεδιασμού* από τους μαθητές/τριες. Ωστόσο, οι δραστηριότητες αυτού του είδους είναι ελάχιστες. Οι δυνατότητες της κριτικής πολυτροπικής παιδαγωγικής να αναδεικνύει τους τρόπους κατασκευής της πραγματικότητας στα πολυτροπικά κείμενα και να ενθαρρύνει την αμφισβήτηση συγκεκριμένων εκδοχών αναπαράστασης και την αναθεώρησή τους μέσα από τον πολυτροπικό σχεδιασμό, αναφέρονται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Djonov & Zhao, 2013). Και στη θεωρία των Πολυγραμματισμών υποστηρίζεται η ανάγκη κριτικής ανάλυσης των σημειωτικών επιλογών ενός κειμένου και ο συσχετισμός τους με το συγκείμενο και την ιδεολογία του δημιουργού του (Cope & Kalantzis, 2000· The New London Group, 2000· Κουτσογιάννης, 2017).

Υπάρχουν, από την άλλη, και κάποιες περιπτώσεις στις οποίες οι σημειωτικοί πόροι δε συσχετίζονται με το νόημα του κειμένου ή με το στόχο του συγγραφέα, αλλά προσεγγίζονται περισσότερο ως συμβάσεις και γραμματικά συστήματα που ερμηνεύονται ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενα χρήσης τους (Κεφ. 3.2.2.3. παρούσας διατριβής). Έτσι, όμως, δεν μπορεί να γίνει κατανοητός ο στοχοθετημένος και ιδεολογικός χαρακτήρας των σημειωτικών επιλογών ενός συγγραφέα.

Μία ακόμη διαπίστωση που προέκυψε από την ανάλυση των διδασκαλιών είναι ότι η κριτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων, όπου γίνεται, δε στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και περιορίζεται στην περιστασιακή ανίχνευση κάποιων αξιών ή ιδεολογικών στοιχείων σε ένα κείμενο. Αντίθετα, στη σχετική βιβλιογραφία (Κεφ. 1.3.3. παρούσας διατριβής) τονίζεται η σημασία που έχει η χρήση *μεταγλώσσας* για μια συστηματική κριτική ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων (O' Halloran, Tan & Marissa, 2017) και η εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών ανάγνωσης για την κριτική προσέγγιση των κειμένων (Djonon & Zhao, 2013· Duffelmeyer & Ellertson, 2008· Robinson, 2014).

Μια ακόμη πρακτική που ενισχύει την κριτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων είναι ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων μέσω του οποίου οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν με τρόπο πειστικό τη δική τους ιδεολογική οπτική (Huang, 2015). Ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων αποτελεί, όπως έχει αναφερθεί, μία από τις βασικές πρακτικές στο πλαίσιο μιας σύγχρονης προσέγγισης στο γραμματισμό (Bowen & Whithaus, 2013· Lutkewitte, 2013· Miller & McVee, 2013) και βασική πτυχή της παιδαγωγικής προσέγγισης των Πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis, 2000· The New London Group, 2000). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, οι μαθητές/ τριες συνειδητοποιούν ότι η δημιουργία νοήματος αποτελεί μια διαδικασία δημιουργικού σχεδιασμού με βάση τους στόχους, τις αντιλήψεις τους και την οπτική γωνία που υιοθετούν (Cope & Kalantzis, 2000).

Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε (Κεφ. 2.3.4.3. και 3.2.2.1. παρούσας διατριβής), στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος δε δίνεται βαρύτητα στις δραστηριότητες σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων. Αυτό οφείλεται τόσο στον πολύ μικρό αριθμό δραστηριοτήτων παραγωγής πολυτροπικών κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια (Κεφ. 3.1.4. παρούσας έρευνας) όσο και στην απουσία ενός σαφούς πλαισίου αξιολόγησης των πολυτροπικών κειμένων που θα λειτουργούσε υποστηρικτικά κατά το σχεδιασμό κειμένων από τους μαθητές καθώς και για τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία (Adsanatham, 2012· Bezemer & Kress, 2008· Cope

& Kalantzis, 2000· Kress, 2010· Miller & McVee, 2013· O'Brien, Salina, Reinhart & Paratore, 2018· Serafini, 2013· Wyatt –Smith & Kimber, 2009). Ακόμη, η τάση των εκπαιδευτικών στις διδασκαλίες που έγιναν αντικείμενο ανάλυσης, να αποφεύγουν την επιλογή δραστηριοτήτων σχεδιασμού πολυτροπικών κειμένων (Κεφ. 3.2.2. παρούσας έρευνας), μπορεί να σχετίζεται και με ελλείψεις στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον πολυτροπικό σχεδιασμό και στους τρόπους ένταξής του στη διδασκαλία και αξιολόγησής (Miller & McVee, 2013).

Επίσης, σε αντίθεση με τους στόχους που έχει η κριτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων, όπως αυτή παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Albers, Vasquez & Harste, 2015· Djonon & Zhao, 2013· Roche, 2014· Vie & Dieterle, 2016), η ελληνική εκδοχή, όπως παρουσιάζεται σε κάποιες δραστηριότητες ιδεολογικής ανάλυσης των κειμένων, εμφανίζει κάποια ιδιομορφία. Πιο συγκεκριμένα, σε κάποιες διδασκαλίες η διερεύνηση των αξιών και των αντιλήψεων που αποτυπώνονται στα κείμενα δε στοχεύει στην κατανόηση του ιδεολογικού χαρακτήρα των κειμένων και στην υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντι σε αυτά, αλλά στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσω της υιοθέτησης των αξιών που αντανακλώνται στα κείμενα (Κεφ. 3.2.2.3. παρούσας έρευνας).

Πιο αναλυτικά, κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι σε κάποιες διδασκαλίες οι αξίες και η ιδεολογία των κειμένων, όπως και οι τρόποι με τους οποίους υλοποιούνται σημειωτικά, ανιχνεύονται μεν από τους μαθητές/τριες αλλά δεν προσεγγίζονται κριτικά, καθώς αντιμετωπίζονται ως πρότυπα μίμησης που πρέπει να υιοθετήσουν οι μαθητές/τριες (Κεφ. 3.2.2.3. παρούσας διατριβής). Η τάση αυτή που διαπιστώθηκε κατά τη διδακτική προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων από μέρος των διδασκόντων, δεν απαντήθηκε στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και φαίνεται να συνδέεται με παραδοσιακές παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες που πολύ απέχουν από την κριτική προσέγγιση.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι για πρώτη φορά στην ιστορία του γλωσσικού μαθήματος στη χώρα μας τα πολυτροπικά κείμενα αξιοποιούνται διδακτικά και η χρήση τους δεν περιορίζεται σε

ένα ρόλο διακοσμητικό. Ειδικότερα, τα κείμενα αυτά αξιοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα, κατά κύριο λόγο, ως μέσα διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων στο πλαίσιο μιας κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής- λειτουργικής προσέγγισης, η οποία δίνει έμφαση στη μελέτη της χρήσης και της λειτουργίας της γλώσσας μέσα από κείμενα της καθημερινής ζωής.

Επίσης, τα πολυτροπικά κείμενα που ενσωματώνονται στο γλωσσικό μάθημα αξιοποιούνται, σε μικρότερο βαθμό, και ως αντικείμενα κατανόησης και πολυτροπικής ανάλυσης. Ο τρόπος αυτός προσέγγισης των κειμένων αντλεί στοιχεία από την προσέγγιση των Πολυγραμματισμών στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με νέες πρακτικές γραμματισμού που σχετίζονται με την ικανότητα ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων. Τέλος, συμπεριλαμβάνεται στη γλωσσική διδασκαλία και ένας πολύ μικρός αριθμός δραστηριοτήτων στις οποίες τα πολυτροπικά κείμενα γίνονται αντικείμενα κριτικής προσέγγισης. Στις δραστηριότητες κριτικής προσέγγισης γίνεται φανερή κάποια επίδραση από τον Κριτικό Γραμματισμό.

Η διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία, αντανακλά την επίδραση που έχουν ασκήσει στην ελληνική επιστημονική κοινότητα και κατ' επέκταση στις συγγραφικές ομάδες οι σύγχρονες θεωρίες γραμματισμού και πιο συγκεκριμένα η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών (Κεφ. 1.2. παρούσας διατριβής). Η διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση των Πολυγραμματισμών γίνεται γνωστή στην Ελλάδα μέσα από πληθώρα κειμένων που δημοσιεύονται από την ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα.

Οι συγγραφείς, επηρεασμένοι από τις σύγχρονες θεωρίες σημείωσης και γραμματισμού, προσπάθησαν να εντάξουν στο γλωσσικό μάθημα την πολυτροπική δημιουργία νοήματος και τα πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα διδασκαλίας, αλλά παράλληλα κλήθηκαν να υλοποιήσουν ένα γλωσσοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα, στο οποίο η γλώσσα παρουσιάζεται ως μοναδικός τρόπος δημιουργίας νοήματος και στο οποίο ζητείται η αναλυτική διδασκαλία της μορφής και της δομής της (Κεφ. 1.6. παρούσας έρευνας). Έτσι, τα πολυτροπικά κείμενα εντάχθηκαν στο

γλωσσικό μάθημα για να υπηρετήσουν, σε κάποιες περιπτώσεις, τη διδασκαλία της γλώσσας. Έτσι, η έμφαση στο γλωσσικό μάθημα εξακολουθεί να δίνεται στην κατάκτηση από τους μαθητές/τριες του γλωσσικού συστήματος της νέας ελληνικής (Κεφ. 1.6., 3.1.1., 3.2.1., 3.1.4. παρούσας διατριβής). Γενικότερα, η γλωσσική γραμματική και το συντακτικό, φαίνεται να κατέχουν κυρίαρχη θέση στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και στη διάταξη της ύλης σε αυτό (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2011).

Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους αναπλαισιώνονται τα πολυτροπικά κείμενα στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο είναι αποτέλεσμα και της επίδρασης διαφορετικών και συχνά αντιφατικών γλωσσοδιδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων που έχουν διαμορφώσει τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Κουτσογιάννης, 2010, 2011^α, 201). Έτσι, η διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία και η ενσωμάτωση στοιχείων από τους Πολυγραμματισμούς στο μάθημα αυτό, γίνεται σε ένα διδακτικό πλαίσιο το οποίο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα στο οποίο δεν υπάρχει καμία αναφορά στην έννοια της πολυτροπικότητας, στα πολυτροπικά κείμενα και στους Πολυγραμματισμούς (Κεφ. 1.5. παρούσας εργασίας).

Εκτός από τους συγγραφείς, σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αναπλαισίωση των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τη διδασκαλία τους σχεδόν αποκλειστικά στα σχολικά εγχειρίδια με αποτέλεσμα την ύπαρξη μιας σχετικής ομοιομορφίας στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Κουτσογιάννης, 2011· Μπουντά, 2013. Παπαδοπούλου, 2005). Έτσι, τα κείμενα που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα προσεγγίζουν, προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από τα σχολικά βιβλία, ενώ είναι σπάνια η αξιοποίηση άλλων μαθησιακών πόρων και μέσων διδασκαλίας ή η άντληση κειμένων από άλλα μέσα πλην των σχολικών βιβλίων. Αλλά και στις ελάχιστες περιπτώσεις στις οποίες αξιοποιούνται

τεχνολογικά μέσα, η χρήση τους συνδέεται με παραδοσιακές πρακτικές γραμματισμού. Έτσι, οι όποιες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να κινούνται σε γενικές γραμμές στην ίδια κατεύθυνση με αυτή των σχολικών εγχειριδίων ή προς μια κατεύθυνση πιο παραδοσιακή.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται πως έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς τον εκσυγχρονισμό του γλωσσικού μαθήματος με βάση τις νέες θεωρίες σημείωσης και γραμματισμού, καθώς οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων επεχείρησαν και κατάφεραν σε κάποιο βαθμό, να εκσυγχρονίσουν το γλωσσικό μάθημα εισάγοντας για πρώτη φορά σε αυτό πολυτροπικά κείμενα που αξιοποιούνται διδακτικά. Ωστόσο, μένουν ακόμη αρκετά να γίνουν ώστε το γλωσσικό μάθημα να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα που συνεχώς διαμορφώνονται στον τομέα της αναπαράστασης και της επικοινωνίας και τα οποία επηρεάζουν αναπόφευκτα και τη γλώσσα. Οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν δεν αφορούν μόνο το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και το διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται κάθε νέα γνώση (Κουτσογιάννης 2011α).

4.3. Ενσωμάτωση και διδακτική αξιοποίηση στοιχείων από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας

Από την ανάλυση του υλικού της έρευνας προκύπτουν κάποια συμπεράσματα που σχετίζονται με τα στοιχεία από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας που αξιοποιούνται κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

- Κατά τη διδακτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων αξιοποιούνται ορισμένα στοιχεία από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας, όπως είναι οι σημειωτικοί τρόποι και πόροι νοήματος, ο μετασχηματισμός των μέσων ή των πόρων νοήματος καθώς και οι λειτουργίες των πολυτροπικών κειμένων (Κεφ. 3.1.5. και 3.2.3. παρούσας διατριβής).
- Τα παραπάνω στοιχεία αξιοποιούνται, σε κάποιες περιπτώσεις, ως εργαλεία νοηματικής προσέγγισης και κριτικής ανάλυσης των πολυτροπικών κειμένων, χωρίς, ωστόσο, να γίνεται σαφής αναφορά στις αντίστοιχους όρους (*μεταγλώσσα*) που συνδέονται με την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στις σχολικές τάξεις, διαπιστώθηκε η διδακτική αξιοποίηση στοιχείων που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος χωρίς, ωστόσο, να γίνεται ρητή αναφορά στις αντίστοιχες έννοιες. Τα στοιχεία αυτά είναι οι σημειωτικοί τρόποι και πόροι νοήματος, το σχέδιο ενός κειμένου, οι λειτουργίες των σημειωτικών τρόπων και σε κάποιες περιπτώσεις ο μετασχηματισμός των σημειωτικών τρόπων (Κεφ. 3.1.5., 3.2.3. και 4.2.2. παρούσας διατριβής).

Η διδακτική αξιοποίηση των παραπάνω εννοιών αφορά, κυρίως, τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς διαπιστώθηκε η παντελής έλλειψη κάθε αναφοράς στους όρους που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος (Κεφ. 1.6.1. παρούσας διατριβής) και αρκετά περιορισμένες αναφορές στις έννοιες αυτές στα σχολικά εγχειρίδια. και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού (Κεφ. 1.6.2. παρούσας διατριβής).

Πιο αναλυτικά, κατά την παρουσίαση του Αναλυτικού Προγράμματος του 2003 (Κεφάλαιο 1.6. παρούσας διατριβής) με βάση το οποίο συντάχθηκαν και τα σχολικά

εγχειρίδια που διδάσκονται έως σήμερα στα σχολεία, διαπιστώθηκε η απουσία αναφορών στην έννοια της πολυτροπικότητας, των πολυτροπικών κειμένων ή σε κάποια άλλη έννοια σχετική με την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας καθώς και οδηγιών που να σχετίζονται με τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία. Αντίθετα, δίνεται μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων. Έτσι, η γλώσσα παρουσιάζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως το κυρίαρχο ή το μόνο σύστημα αναπαράστασης και επικοινωνίας (Katsarou & Tsafos, 2010) και ο ρόλος που παίζουν τα μη γλωσσικά σημειωτικά συστήματα και η πολυτροπικότητα στη διαμόρφωση του νοήματος και στην επικοινωνία υποβαθμίζεται.

Μολονότι, λοιπόν, η νεοελληνική γλώσσα αποτελεί το κατεξοχήν μάθημα το οποίο σχετίζεται με την επικοινωνία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003 αποτυγχάνει να εντάξει στη γλωσσική διδασκαλία τις σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές και είναι προσανατολισμένο στην κάλυψη της ύλης και στη μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα (Katsarou & Tsafos, 2010). Η απουσία σχετικών με τα πολυτροπικά κείμενα και την πολυτροπικότητα αναφορών από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003, προβληματίζει με δεδομένο ότι η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και των Πολυγραμματισμών στο χώρο της εκπαίδευσης και του γραμματισμού είναι ήδη γνωστές στο ελληνικό επιστημονικό πεδίο από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Χοντολίδου, 1999) και οι σχετικές με τα πεδία αυτά δημοσιεύσεις στην Ελλάδα είναι αρκετές και διαρκώς αυξάνονται.

Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη την έμφαση του Αναλυτικού Προγράμματος στη διαθεματική σύνδεση της γνώσης μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, προκαλεί εντύπωση η επιλογή των συντακτών να μην αναφερθούν στην έννοια της πολυτροπικότητας η οποία προσφέρει τα εργαλεία προσέγγισης της γνώσης στο πλαίσιο μιας διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης. Ο συσχετισμός της πολυτροπικότητας με τη διαθεματική προσέγγιση γίνεται εμφανής με έμμεσο μόνο τρόπο στις διαθεματικές δραστηριότητες που

προτείνονται ενδεικτικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση και ανάλυση μη γλωσσικού υλικού, χωρίς όμως να γίνεται ρητή αναφορά στην έννοια της πολυτροπικότητας.

Αυτά τα χαρακτηριστικά του Αναλυτικού Προγράμματος του 2003 και οι προδιαγραφές του για ομοιόμορφη εφαρμογή του περιεχομένου του σε όλα τα σχολεία της χώρας, δεν μπορούν εκ των πραγμάτων να υπηρετήσουν την οπτική των Πολυγραμματισμών για αξιοποίηση των πολυπολιτισμικών και πολυτροπικών εμπειριών που βιώνουν οι μαθητές/τριες στην καθημερινή τους ζωή.

Οι συγγραφικές ομάδες πρέπει σε γενικές γραμμές να ευθυγραμμίζονται με τις προδιαγραφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και να υλοποιούν τους στόχους, τα περιεχόμενα και τις βασικές διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές τους. Έτσι, τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών των συγγραφικών ομάδων είναι περιορισμένα. Δεδομένου μάλιστα ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003 είναι ένα στοχοθετικό πρόγραμμα «κλειστού τύπου» στο οποίο γίνεται λεπτομερής προσδιορισμός των στόχων και των περιεχομένων της διδασκαλίας, της διδακτικής μεθοδολογίας καθώς και των τρόπων αξιολόγησης των μαθητών/τριών, καταλαβαίνουμε ότι οι συγγραφείς έχουν μικρά περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών για ενσωμάτωση στοιχείων που δεν προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Όσον αφορά τις διδασκαλίες, φαίνεται να αναγνωρίζεται η συμβολή όλων των σημειωτικών τρόπων στη συγκρότηση του νοήματος, αφού κατά τη νοηματική προσέγγιση της πλειοψηφίας των πολυτροπικών κειμένων (Κεφ. 3.2.3. παρούσας διατριβής) εξετάζονται, στις περισσότερες περιπτώσεις, όλοι οι σημειωτικοί τρόποι. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες εξετάζεται η σχέση μεταξύ των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση που συμβάλλει στην κατανόηση των σημειωτικών μηχανισμών συγκρότησης του νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα (Kress, 2008).

Σε κάποιες διδασκαλίες, οι σημειωτικοί τρόποι ή πόροι νοήματος που χρησιμοποιούνται σε ένα κείμενο, δεν επισημαίνονται απλά αλλά προσεγγίζονται ως συνειδητές επιλογές του δημιουργού του κειμένου για την κατασκευή του νοήματος και συσχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, την ιδεολογία και το στόχο του δημιουργού (Κεφ. 3.2.2.3.. παρούσας διατριβής). Σε αυτές τις περιπτώσεις που είναι ελάχιστες, οι σημειωτικές επιλογές ενός κειμένου δεν προσεγγίζονται ως κανονιστικά και αποπλαισιωμένα γραμματικά συστήματα, αλλά ως μια ποικιλία επιλογών που είναι διαθέσιμες για έναν δημιουργό στα εκάστοτε συμφραζόμενα. Η αναγνώριση του ενεργού ρόλου του ατόμου στο σχεδιασμό του κειμένου και του νοήματός του, εντάσσεται σε μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στη δημιουργία νοήματος (Kress, 2010) και θεωρείται θεμελιώδης παράμετρος της δημιουργίας νοήματος στο πλαίσιο μιας σύγχρονης πολυτροπικής θεωρίας σημείωσης (Kress, 2010· Kress & Van Leeuwen, 2001).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιχειρούν συχνά την πολυτροπική προσέγγιση των κειμένων, χωρίς όμως να διαθέτουν τα κατάλληλα εργαλεία και την ανάλογη καθοδήγηση για ένα τέτοιο εγχείρημα. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι στις διδασκαλίες και σε κάποιο βαθμό και στα σχολικά εγχειρίδια, δε χρησιμοποιείται κάποια γραμματική *μεταγλώσσα* σχετική με τις συμβάσεις της εικόνας και με τους νέους τρόπους δημιουργίας νοήματος (Unsworth, 2006) η οποία θα διευκόλυνε τα παιδιά να κατανοήσουν τους μηχανισμούς δημιουργίας νοήματος στα πολυτροπικά κείμενα. Έτσι, το νόημα των πολυτροπικών κειμένων προσεγγίζεται κατά κάποιο τρόπο «διαισθητικά» (Παρασκευαΐδη, 2011· Τροκάλλη, 2014).

Έτσι, ενώ οι σημειωτικοί τρόποι, οι πόροι και οι λειτουργίες σε ένα πολυτροπικό κείμενο μπορεί να αποτελούν αντικείμενο εξέτασης, ωστόσο η ανάλυση δε συνδυάζεται με την χρήση της σχετικής *μεταγλώσσας* και με τον προσδιορισμό ενός σαφούς πλαισίου αξιολόγησης των πολυτροπικών κειμένων. Έτσι, όμως, οι μαθητές δεν εφοδιάζονται με τα απαραίτητα

εργαλεία και τις γνώσεις για να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τα πολυτροπικά κείμενα και περιορίζονται σε μια επιφανειακή και μη συστηματική προσέγγισή τους. Γενικότερα, η αξιολόγηση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας παραμένει γλωσσοκεντρική, καθώς διαπιστώθηκε η τάση των εκπαιδευτικών να αποφεύγουν συστηματικά τις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και να επιλέγουν όσες σχετίζονται με γλωσσικά κείμενα (Κεφ. 3.2.2. παρούσας διατριβής).

Η αντίφαση που υπάρχει μεταξύ της εισαγωγής στοιχείων από την πολυτροπική δημιουργία νοήματος στο γλωσσικό μάθημα και της κυριαρχίας ενός γλωσσοκεντρικού συστήματος αξιολόγησης, επισημαίνεται σε αρκετές έρευνες (Hamilton, Heydon, Hibbert & Stooke, 2015· Jewitt, 2003· Kalantzis, Cope & Harvey, 2003· Wyatt –Smith & Kimber, 2009). Ένα σύστημα αξιολόγησης το οποίο βασίζεται στη γλώσσα και στον έντυπο λόγο, δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση γνώσεων και πρακτικών που σχετίζονται με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος. Για τους σκοπούς αυτού του γλωσσοκεντρικού συστήματος αξιολόγησης, οι μαθητές/τριες αναγκάζονται συχνά να μεταφέρουν σε γραπτό λόγο την ποικιλία των πηγών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία και οι ίδιοι οι μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης (Godhe, 2013a, b, 2014· Hamilton, Heydon, Hibbert & Stooke, 2015· Jewitt, 2007). Γι' αυτό, επιχειρείται από κάποιους ο προσδιορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση του πολυτροπικού λόγου (Chan & Choo, 2009· Wyatt –Smith & Kimber, 2009) και των δεξιοτήτων πολυτροπικού γραμματισμού με τις οποίες πρέπει να είναι εφοδιασμένοι οι σύγχρονοι μαθητές (Serafini, 2010, 2012a, 2012b, 2013).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ως γενική διαπίστωση ότι στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο εντάσσονται ορισμένα στοιχεία σχετικά με τα πολυτροπικά κείμενα και την πολυτροπική δημιουργία νοήματος. Ωστόσο, παρά την αξιοποίηση των παραπάνω στοιχείων, η προσέγγιση στην αναπαράσταση και στην

επικοινωνία που κυριαρχεί στο μάθημα αυτό, παραμένει ουσιαστικά γλωσσοκεντρική και η πολυτροπική δημιουργία νοήματος δεν προσεγγίζεται με συστηματικό τρόπο.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 4

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος των πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο δεν είναι διακοσμητικός αλλά λειτουργικός. Ειδικότερα, τα κείμενα αυτά αξιοποιούνται διδακτικά ως μέσα για τη διδασκαλία γνώσεων για τη γλώσσα, ως αντικείμενα κατανόησης και μέσα εξοικείωσης με τους νέους τρόπους δημιουργίας νοήματος και σπανιότερα ως αντικείμενα κριτικής ανάλυσης και ως αντικείμενα σχεδιασμού. Αυτοί οι τρόποι διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων συνδέονται με τις ευρύτερες τάσεις που έχουν διαμορφωθεί στη διεθνή έρευνα σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων σε σχολικά συμφραζόμενα. Από την ανάλυση, επίσης, προέκυψε ότι κατά την επεξεργασία των κειμένων αυτών αξιοποιούνται στοιχεία από την Κοινωνική Σημειωτική θεωρία της πολυτροπικότητας, όπως είναι η αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους και πόρους νοήματος, η ανάλυση των λειτουργιών της εικόνας και του κειμένου και ο μετασχηματισμός τρόπων. Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες φαίνεται να εξοικειώνονται σε κάποιο βαθμό με την πολυτροπική δημιουργία νοήματος, μολονότι όχι με τρόπο συστηματικό.

5. Αντί Επιλόγου

Με την παρούσα διατριβή, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι τρόποι διδακτικής αξιοποίησης και προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Η έρευνα στηρίχτηκε τόσο σε ποσοτικά όσο και σε ποιοτικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων καθώς και της διδασκαλίας του μαθήματος από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα σχετικά με τον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης και προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων δεν είναι σε καμιά περίπτωση γενικεύσιμα, καθώς αφορούν ένα συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών από σχολεία του νομού Χανίων. Άλλωστε, η έρευνα αυτή δεν αποτελεί μια ποσοτική μελέτη αλλά μια ποιοτική ανάλυση που έχει ως στόχο την κατανόηση κυρίως ποιοτικών αλλά και κάποιων ποσοτικών παραμέτρων που σχετίζονται με τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων στο γλωσσικό μάθημα.

Επίσης, στη έρευνα αυτή γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων τόσο με τις διεθνείς τάσεις που κυριαρχούν στον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων όσο και με τις γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις που διαμορφώνουν τη σύγχρονη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, δεν εξετάζονται με τρόπο συστηματικό οι διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που διαμορφώνουν το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, τις πρακτικές γραμματισμού, το ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη διδασκαλία ή τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής αίθουσας και σχεδιασμού του μαθησιακού υλικού (Bearne & Kress, 2001· Carrington & Marsh, 2005· Jewitt, 2007· Kress et. al., 2005· Kress et. al., 2001· O' Halloran, 2004). Οι προσεγγίσεις αυτές στο πλαίσιο των οποίων

αναπλασιάζονται τα πολυτροπικά κείμενα, διαμορφώνουν τις *εγγράμματες ταυτότητες* των μαθητών/τριών και συνεπώς αποτελούν μια πολύ σημαντική πτυχή που πρέπει να μελετηθεί με συστηματικότητα (Κουτσογιάννης, 2017). Επίσης, η διερεύνηση των διδακτικών και παιδαγωγικών αντιλήψεων των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων, θα συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά τη διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Στην παρούσα έρευνα η διδασκαλία και η μάθηση δεν προσεγγίστηκαν ως περιστάσεις πολυτροπικής επικοινωνίας (Bezemer & Kress, 2015). Η υιοθέτηση μιας πολυτροπικής οπτικής στην ανάλυση, θα έδινε τη δυνατότητα να διερευνηθούν πτυχές της διδασκαλίας οι οποίες δεν μπορούν να μελετηθούν στο πλαίσιο μιας έρευνας που εστιάζει αποκλειστικά στην ανάλυση των γλωσσικών ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Τέτοιες πτυχές είναι, για παράδειγμα, οι σημειωτικοί τρόποι και τα μέσα που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία και οι μαθητές κατά τη μάθηση ή ο τρόπος διάταξης των θρανίων και οργάνωσης της σχολικής αίθουσας. Σημειωτικές επιλογές όπως οι παραπάνω, υλοποιούν συγκεκριμένες διδακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και το ρόλο των παιδαγωγικών υποκειμένων. Η διερεύνηση των επιλογών αυτών θα παρείχε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το τί συμβαίνει πραγματικά κατά τη διδασκαλία. Ωστόσο, μια πολυτροπική ανάλυση προϋποθέτει τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών, κάτι που δεν είναι καθόλου εύκολο να επιτευχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης, η παρούσα έρευνα δεν εστίασε στην πολυτροπικότητα ως χαρακτηριστικό του σχεδιασμού του μαθησιακού υλικού και στις συνέπειες που έχει στη συγκρότηση της γνώσης, στο περιεχόμενο και στην παιδαγωγική του μαθήματος (Cope & Kalantzis, 2000· Dimopoulos, Koulaidis & Sklaveniti, 2003· Jewitt, 2005· Lemke, 1998· Unsworth, 2006).

Παρά το γεγονός ότι κάποια ζητήματα δεν καλύπτονται από την παρούσα διατριβή και μένουν ανοικτά προς διερεύνηση, η έρευνα αυτή έρχεται να καλύψει ένα κενό στην ελληνική έρευνα και βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η σημασία της έρευνας αυτής έγκειται στο ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων, απορρέουν από την ανάλυση τόσο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και της διδακτικής πράξης. Έτσι, θεωρούμε ότι αυτή η έρευνα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας συνολικότερης εικόνας σχετικά με τους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και για τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή τους.

Η εστίαση της έρευνας στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και ο συνδυασμός τους με κάποια ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση, συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα πολυτροπικά κείμενα εντάσσονται, αξιοποιούνται και προσεγγίζονται διδακτικά στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Για όλους τους παραπάνω λόγους, θεωρούμε ότι η συμβολή της παρούσας διατριβής στην έρευνα για την πολυτροπικότητα και την εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι σημαντική, ενώ παράλληλα θέτει νέα ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα για την Α΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

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

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., & Βερούτσου. (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα για την Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ζάγκα, Ε., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., ... & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 35, 55-66. Ανακτήθηκε από http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_35_55_66.pdf

Αντωνοπούλου, Σ., Κουτσανδρέας Κ., Μπατσίδου Β., & Παυλίδου Μ. (2011α). *ΤΠΕ και διδασκαλία της γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Φιλανδίας, Κύπρου, Ιταλίας, Connecticut (Η.Π.Α.), Γερμανίας, Αγγλίας, Αυστραλίας, Βικτόριας & Queensland Αυστραλίας, Hong Kong & Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από <http://www.greeklanguage.gr/node/762>

Αντωνοπούλου, Σ., Κουτσανδρέας Κ., Μπατσίδου Β., & Παυλίδου Μ. (2011β). *ΤΠΕ και διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων (γλώσσας και λογοτεχνίας) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Φιλανδίας, Κύπρου, Ιταλίας, Connecticut (Η.Π.Α.), Γερμανίας, Αγγλίας, Αυστραλίας, Βικτόριας & Queensland Αυστραλίας, Hong Kong & Ελλάδας*. Ανακτήθηκε από <http://www.greeklanguage.gr/node/761>

- Abdi, R. (2013). The effect of using hypertext materials on reading comprehension ability of EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 557-562.
- Adsanatham, C. (2012). Integrating assessment and instruction: Using student-generated grading criteria to evaluate multimodal digital projects. *Computers and Composition*, 29(2), 152-174.
- Ajayi, L. (2009). English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 585-595.
- Ajayi, L. (2015). Critical Multimodal Literacy: How Nigerian Female Students Critique Texts and Reconstruct Unequal Social Structures. *Journal of Literacy Research*, 47 (2), 216-244.
- Albers, P., Harste, J. C., & Vasquez, V. M. (2015). Critical and Multimodal Literacy Curricula. In M., Hamilton, R., Heydon, K., Hibbert, & R., Stooke (Eds). *Negotiating spaces for literacy learning: multimodality and governmentality* (pp. 115-130). London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Albers, P., Vasquez, V., Harste, J. C. (2011). Making visual analysis critical. In D. Lapp & D. Fisher. *Handbook of research on teaching the English language arts* (3rd ed.) (pp. 195-201). New York: Routledge
- Alexander, J., & Rhodes, J. (2014). On multimodality: New media in composition studies. Conference on College Composition and Communication/National Council of Teachers of English NCTE.
- Allen, P., Bateman, J. A., & Delin, J. (1999, November). Genre and layout in multimodal documents: towards an empirical account. In R., Power & D., Scott (eds.). *Proceedings of the AAAI Fall Symposium on Using Layout for the Generation, Understanding, or Retrieval of Documents* (pp. 27-34).
- Βεκρής, Ε. (2011). Η αξιοποίηση της εικόνας στα διδακτικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Στο Μ., Πουρκός,

- & Ε., Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 575-589). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Babalioutas, D. & Papadopoulou, M. (2007). Teaching Critical Literacy through Print Advertisements: An Intervention with 6th Grade Students (Ages 11-12). *The International Journal of Learning*, 14 (7), 119-126.
- Baharani, B. & Ghafournia, N. (2015). The Impact of Multimodal Texts on Reading Achievement: A Study of Iranian Secondary School Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4 (4), 161-170.
- Baldry, A. (2004). Phase and transition, type and instance: patterns in media texts as seen through a multimodal concordancer. In Kay O' Halloran (ed.). *Multimodal Discourse Analysis: Systemic functional perspectives* (pp. 83-108). London and New York: Continuum.
- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2005). *Multimodal Transcription and Text Analysis. A multimedia toolkit and coursebook (with associated on-line course)*. London: Equinox (xv-xvi).
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Springer.
- Bateman, J., Delin, J. and Henschel, R. (2004). Multimodality and empiricism: preparing for a corpus based approach to the study of multimodal meaning-making. In Ventola, E., Charles, C. & Kaltebacher, M. (Eds). *Perspectives on multimodality* (pp. 65-87). Amsterdam: John Benjamins.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Bearne, E. & Kress, G. (2001). 'Editorial', Special Issue on *Multi-modal Texts, Reading, Literacy and Language*, 35(3), 89-93.
- Beavis, C., Nixon, H. & Atkinson, S. (2005). LAN cafes: Cafes, places of gathering, or sites of informal teaching and learning? *Education, Communication and Information, Special issue: New Media, Production Practices, Learning Spaces*, 5 (1), 41-60.

- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. Routledge.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. 2, Psychology Press.
- Birdsell, Brian. (2017). The Role of Images in ELT (English Language Teaching) Textbooks: A Case for Visual Metaphors. *Journal of Liberal Arts Development and Practices*. 1. 9-18.
- Bowen, T. & Whithaus, C. (Eds.) (2013). *Multimodal literacies and emerging genres*. University of Pittsburgh Press.
- Buchholz, B. A. & Pyles, D. G. (2018). Scientific literacy in the wild: Using multimodal texts in and out of school. *The Reading Teacher*.
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012). New literacies as multiply placed practices: expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education*, 26(4), 331-346.
- Burger, A. (2018). *Teaching Graphic Novels in the English Classroom*. Springer.
- Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.
- Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.
- Γαβρηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο
- Γκόρια, Σ. (2014). Κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στην προσχολική ηλικία: η περίπτωση των χαρτών. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή

Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

- Γκόρια, Σ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2008). Οπτικός γραμματισμός στην προσχολική ηλικία: Μια διδακτική παρέμβαση με τη χρήση χαρτών. Στο Ε., Σταυρίδου, Χ., Σολομωνίδου & Μ., Παπαρούση (επιμ.), *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού* (σσ. 289-309), Αθήνα: Εκδόσεις νέων Τεχνολογιών.
- Γκόρια, Σ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2011). Πολυτροπικά κείμενα στο Νηπιαγωγείο. Η περίπτωση των χαρτών. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 445-466). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Γραϊκός, Ν. (2011). Προτάσεις επεξεργασίας παραγόμενου μαθητικού πολυτροπικού λόγου στο Δημοτικό σχολείο. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 427-444). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Callow, J. (2018). Classroom assessment and picture books-strategies for assessing how students interpret multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, 41(1), 5.
- Carrington, V. & Marsh, J. (2005). Digital childhood and youth: New texts, new literacies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26, (3), 279-285.
- Chan, C., Chia, A. & Choo, S. (2017). Understanding Multiliteracies and Assessing Multimodal Texts in the English Curriculum. *The English Teacher* (2) 15.
- Chan, C. & Choo, S. (2009). Introducing a multimodal Framework in English language reading assessment. In *Proceedings of the Second International Conference of Teaching and Learning, INTI University College, Malaysia* (pp. 1-17).
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου - Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the internet: Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458-464.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D.J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D.J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 1–21). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). A Grammar of Multimodality, *International Journal of Learning*, 16 (2), 361-425. Ανακτήθηκε από: http://newlearningonline.com/uploads/L09_17649_MultlmodalGrammar_final.pdf
- Christie, F. (2005). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Bloomsbury Publishing.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.)(2009). *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives*. Bloomsbury Publishing.
- Cumming, J., Kimber, K. & Wyatt-Smith, C. (2012). Enacting Policy, Curriculum and Teacher Conceptualisations of Multimodal Literacy and English in Assessment and Accountability. *English in Australia*, 47(1), 9-18.
- Δημητριάδου, Κ. & Γελαδάρη, Α. (2011). Στρατηγικές προώθησης του Οπτικού Γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Μ., Πουρκός, & Ε., Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 467-486). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Davis H. & Reed Yv. (2003). Assessing multimodal texts in multilingual classrooms. *Perspectives in Education*, 21(1), 101-118.

- De Saint-Georges, I. & Weber, J. J. (Eds.) (2013). *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Springer Science & Business Media.
- Derewianka, B. M. & Coffin, C. (2008). Time visuals in history textbooks: some pedagogic issues. In L. Unsworth (Eds.), *Multimodal Semiotics: Functional Analysis in Contexts of Education* (pp. 187-200). London: Continuum.
- Dimopoulos, K., Koulaidis, V. & Sklaveniti, S. (2003). Towards an analysis of visual images in the school science textbooks and the press. *Research in Science Education*, 33(2), 189-216.
- Djonov, E. & Zhao, S. (2013). From multimodal to critical multimodal studies through popular discourse. In E. Djonov & S. Zhao (Eds.), *Critical multimodal studies of popular discourse* (pp. 1–14). New York, NY: Routledge.
- Djonov, E. & Van Leeuwen, T. (2013). Between the grid and composition: Layout in PowerPoint's design and use. *Semiotica*, 2013 (197), 1-34.
- Djonov, E. & Van Leeuwen, T. (2014). Bullet points, new writing, and the marketization of public discourse: A critical multimodal perspective. In E. Djonov & S. Zhao (Eds.), *Critical multimodal studies of popular discourse* (pp. 232-250). London & New York,,: Routledge.
- Donaghy, K. & Xerri, D. (2017). *The Image in English Language Teaching*. Malta: ELT Council.
<http://goo.gl/osKRCq>
- Dooly, M. (2018). I do which the question”: students’ innovative use of technology resources in the language classroom. *Lang. Learn. Technol*, 2(1), 184-217.
- Duffelmeyer, B.B. & Ellertson, A. (2005). Critical visual literacy: Multimodal communication across the curriculum. *Across the disciplines*, 3. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο:
http://lib.dr.iastate.edu/engl_pubs/105/.
- Dutton, J. & Rushton, K. (2018). Confirming identity using drama pedagogy: English teachers' creative response to high-stakes literacy testing. *English in Australia*, 53(1), 5.

- Eilam, B. & Gilbert, J. K. (2014). The Significance of Visual Representations in the Teaching of Science. In *Science Teachers' Use of Visual Representations* (pp. 3-28). Springer International Publishing.
- Ζάγουρας, Θ. (2018). *Ο πολυτροπικός γραμματισμός στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας: δύο εθνογραφικές μελέτες περίπτωσης για τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).
- Fairclough, N. (2000). Multiliteracies and Language, Orders of discourse and intertextuality. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Multi-literacies: literacy learning and the design of social futures* (pp. 162-181). London: Routledge.
- Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The four roles model. In *The literacy lexicon*. Prentice Hall.
- García, D., García, J. & Hernández, Y. (2011). Students' beliefs: Multimodal texts as pedagogical tools in foreign language learning. *PAPELES*, 3(5), 21-35.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Psychology Press.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. London: Routledge.
- Gibbons, A. (2012). *Multimodality, cognition, and experimental literature* (Vol. 3). London: Routledge.
- Godhe, A. L. (2013a). Negotiating assessment criteria for multimodal texts. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 19(3), 31-43.
- Godhe, A. L. (2013b). Tensions and contradictions when creating a multimodal text as a school task in mother tongue education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(04), 208-224.

- Godhe, A. L. (2014). *Creating and Assessing Multimodal Texts: Negations at the Boundary*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Granly, A. & Maagerø, E. (2012). Multimodal texts in kindergarten rooms. *Education Inquiry*, 3(3), 371-386.
- Grapin, S. (2018). Multimodality in the new content standards era: Implications for English learners. *TESOL Quarterly*.
- Halliday, M.A.K. (1994 [1985]). *An Introduction to Functional Grammar*. London and Melbourne: Arnold.
- Halliday, M.A.K., Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hamilton, M., Heydon, R., Hibbert, K. & Stooke, R. (Eds.) (2015). *Negotiating spaces for literacy: Multimodality and governmentality*. London, UK: Bloomsbury
- Hand, B., McDermott, M. & Prain, V. (2015). *Using Multimodal Representations to Support Learning in the Science Classroom*. Springer International Publishing.
- Handayani, N. F. (2018). Improving English Vocabulary for Second Graders Using Pictures at SD Pangudi Luhur Jakarta. *JET (Journal of English Teaching)*, 4(1), 37-53.
- Howell, E., Butler, T. & Reinking, D. (2017). Integrating multimodal arguments into high school writing instruction. *Journal of Literacy Research*, 49(2), 181-209
- Hodge, R. & G. Kress. (1988). *Social Semiotics*. Cornell University Press.
- Huang, S. Y. (2015). The intersection of multimodality and critical perspective: multimodality as subversion. *About Language Learning & Technology*, 19 (2), 21– 37. Ανακτήθηκε από: http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44428/1/19_03_action1.pdf
- Θεολόγου, Σ. (2017). *Πολυτροπικότητα και οπτικός γραμματισμός στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας για το γυμνάσιο: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή τους στους μουσουλμάνους μαθητές στη Θράκη* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο

Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών).

Ιωσηφίδης, Ι. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Jewitt, C. (2003). Re-thinking assessment: Multimodality, literacy and computer-mediated learning. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 10(1), 83-102.

Jewitt, C. (2005). Multimodality, “reading” and “writing” for the 21st century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 315-331.

Jewitt, C. (2007). A multimodal perspective on textuality and contexts. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 275-289.

Jewitt, C. (2008a). Multimodal Discourses across the Curriculum. In M., Martin-Jones, A.M., de Mejia, & N.H., Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Discourse and education* (Vol. 3) (pp. 357-367). Springer.

Jewitt, C. (2008b). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.

Jewitt, C. (ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London: Routledge

Jewitt, C., Bezemer, J. & O’Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. London and New York: Routledge

Jewitt, C. & Kress. G. (Eds.) (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.

Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: The multimodal environment of a science classroom. *Educational Review*, 53(1), 5-18.

Jiang, L. (2018). Digital multimodal composing and investment change in learners' writing in English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 40, 60-72.

- Jocius, R. (2013). Exploring adolescents' multimodal responses to *The Kite Runner*: Understanding how students use digital media for academic purposes. *Journal of Media Literacy Education*, 5(1), 310-325. Ανακτήθηκε από: <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss1/4/>.
- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. (2017). Multimodal Languaging as a Pedagogical Model—A Case Study of the Concept of Division in School Mathematics. *Education Sciences*, 7(1), 9.
- Κάββουρα- Σισσούρα, Θ. (2011). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 626-635). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Καλούτσας, Θ. (2018). "Η αποτελεσματικότητα της Ψηφιακής Αφήγησης Ιστοριών στο γραπτό λόγο μαθητών Δημοτικού Σχολείου: Μία μελέτη Έρευνας-Δράσης.". <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39967>
- Καρασαββίδης, Η. & Θεοδωρακάκου, Μ. (2011). Πτυχές σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιοποίησης ενός ψηφιακού βίντεο στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Μ., Πουρκός, & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 527-549). Θεσσαλονίκη: Νησίδες
- Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: Δυο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ.403-426). Θεσσαλονίκη: Νησίδες
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο

- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2006γ). *Νεοελληνική Γλώσσα για τη Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α. Γ. & Χαραλάμπους, Δ. Φ (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κεραμυδά, Μ. & Κυρίδης, Α. (2011). Τα ΜΜΕ ως αντικείμενο διδασκαλίας στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 636-652). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Κόμης, Β. & Ντίνας, Κ. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ΥΠΔΒΜΘ. Ανακτήθηκε από http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa.pdf
- Κουτσανδρέας, Κ. (2011). Ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία: Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελλάδας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/ellada_bthmia-koutsandreas.pdf
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) (2010). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μη-τρικής, δεύτερης/ξένης)*. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>

Κουτσογιάννης, Δ. (2011α). Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ.550-574). Θεσσαλονίκη: Νησίδες

Κουτσογιάννης, Δ. (2011β). ΤΠΕ και γλωσσική διδασκαλία: οι τρεις αλληλένδετοι κύκλοι. Στο Δ., Κουτσογιάννης, Μ., Παυλίδου & Ι., Χαλισιάνη (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες* (σσ.7-31). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και ΥΠΔΒΜΘ. Ανακτήθηκε από

http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia.pdf

Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου (σσ. 21052- 21076). ΦΕΚ 1562, τ. Β', 27 Ιουνίου 2011. Ανακτήθηκε από <http://users.uowm.gr/kdinas/wp-content/uploads/2016/01/ΦΕΚ-1562-27-Ιουνίου-2011.pdf>

Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ. & Χαλισιάνη Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia.pdf

Κουτσουσίμου-Τσίνογλου, Β. (2000). Πολυφωνικότητα και Πολυτροπικότητα: Δείκτες Στάσεων του/της Ομιλητή/-τριας και Σχεδιασμός ενός «Κοινού Γραπτού». Προπαιδαγωγική ανάλυση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 1-2, 207-222. Ανακτήθηκε από: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_print/4/1.htm

Κυπριώτης, Δ. (2006). Πολυτροπικότητα και γραπτά- εικονιστικά κείμενα. Ανακτήθηκε από <http://multitasks.blogspot.gr/2006/09/blog-post.html>

- Kalantzis, M. (1997). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τί εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ., Χριστίδης (επιμ.). "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (σσ. 691-694). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Harvey, A. (2003). Assessing Multiliteracies and the New Basics. *Assessment in Education*, 10 (1), 15- 26.
- Katsarou, E. & Tsafos V. (2010). Multimodality in L1 Curriculum: The case of Greek compulsory education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 4 (1), pp. 48-65.
- Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M. & Leu, D. J. (2012). Working on understanding during collaborative online reading. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 448-483.
- Kist, W. (2004). The new literacies movement: Reading and writing in the digital age. *Independent School*, 63(4), 28-36.
- Kist, W. (2005). *New literacies in action: Teaching and learning in multiple media*. New York: Teachers College Press.
- Kitson, L. (2011). Reconceptualising understandings of texts, readers and contexts: One English teacher's response to using multimodal texts and interactive whiteboards. *English in Australia*, 46(3), 76-86.
- Koutsogiannis, D., Pavlidou, M. & Antonopoulou, S. (2014). Digital Literacies in International Literacy Education Curricula: The case of Finland and Victoria, Australia. In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (Eds.). *Cross-curricular approaches to language education* (pp. 386 – 403). Cambridge: Cambridge Scholars Publishers.

- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, 22 (1), 5-22.
- Kress, G. (2008). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress G. (2010). *A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *English in urban classrooms: A Multimodal Perspective on teaching and Learning*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London & New York: Continuum.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Psychology Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343-368.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K. L., & Mäkinen, M. (2018). A Review of Multiliteracies Pedagogy in Primary Classrooms. *Language and Literacy*, 20(2), 80-101.
- Kyle, F., Kujala, J., Richardson, U., Lyytinen, H. & Goswami, U. (2013). Assessing the Effectiveness of Two Theoretically Motivated Computer-Assisted Reading Interventions in the United Kingdom: GG Rime and GG Phoneme. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 61–76.
- Λύκου, Χρ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ Halliday. Ανακτήθηκε από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/>

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of digital literacy*, 1(1), 12-24.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies*. UK: Open University Press.
- Lemke, J.L. (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In J.R., Martin & R., Veel (eds.). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp.1175-1189). London: Routledge.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18.
- LeVine, P. & Scollon, R. (Eds.) (2004). *Discourse and technology: Multimodal discourse analysis*. Georgetown University Press.
- Lourenço, C. & Ramos, A. (2012). Integrating multiple literacies and digital storytelling in language learning: a case study. In *5th International Conference "ICT for Language Learning"*. Pixel. Ανακτήθηκε από http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/426-IBT88-FP-Ramos-ICT2012.pdf
- Loveless, D. J., Griffith, B., Berci, M. E., Ortlieb, E. & Sullivan, P. M. (Eds.) (2014). *Academic Knowledge Construction and Multimodal Curriculum Development*. Hershey, PA: IGI Global.
- Luke, A. (2004). The trouble with English. *Research in the Teaching of English*, 39(1), 85-96.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically primary*, 4(2), 5-8.
- Lutkewitte, C. (Ed.). (2013). *Multimodal composition: A critical sourcebook*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.

Luzón, M. J., Ruiz-Madrid, M. N. & Villanueva, M. L. (Eds.) (2010). *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning*. Cambridge Scholars Publishing.

Μελιντζή Ι. (2009). *Η έννοια της πολυτροπικότητας και η επεξεργασία της στο σχολικό εγχειρίδιο «Δραματική Ποίηση- Ευριπίδη Ελένη (Γ' Γυμνασίου)*. (Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία). Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). «Αναγνώσεις» έργων τέχνης: Ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση έργων ζωγραφικής στο Νηπιαγωγείο. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 487-496). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Μουστάκα, Θ. & Ντίνας, Κ. (2012). Αξιοποίηση του Web Quest για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση 171*, 161-176.

Μπαμπαλιούτα, Δ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2008). Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/τριες/τριες Στ' τάξης Δημοτικού. Στο Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου, Μ. Παπαρούση (επιμ.). *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού* (σσ. 310-329). Αθήνα: Εκδόσεις νέων Τεχνολογιών.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Macken-Horarik, M., Love, K., Sandiford, C. & Unsworth, L. (2017). *Functional Grammaticals: Re-conceptualizing Knowledge about Language and Image for School English*. Routledge.

Magnusson, P., Godhe, A. L. & Sofkova Hashemi, S. (2018). Digital competence in the subject of swedish– conceptualizations in curricula. In *Arle Tale 2018 Arle Sig Tale Symposium 2018*, *Metochi*.

- Manoli, P. & Papadopoulou, M. (2013). Strategic reading in multimodal texts: An application in EFL. In *Electronic Proceedings of the 5th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 3533-3540).
- Maritha, E. & Dakhi, S. (2017). The effectiveness of picture: An empirical evidence in vocabulary mastery. *JET (Journal of English Teaching)*, Volume 3 (3), pp. 163- 176. Retrieved from <http://ejournal.uki.ac.id/index.php/jet/article/view/757>
- Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. In F. Christie (ed.). *Children writing: reader*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- McCabe, A., O'Donnell, M. & Whittaker, R. (Eds.) (2009). *Advances in language and education*. London: Continuum.
- Mc Dermott, G. (2013). The role of social media in foreign language teaching: A case study for French. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 32(2), 141-157.
- Martinec, R. & Salway, A. (2005). A system for image–text relations in new (and old) media. *Visual Communication* 4(3), 337-371.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). Ανακτήθηκε από <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Miller, S. M. & McVee, M. B. (Eds.) (2013). *Multimodal composing in classrooms: Learning and teaching for the digital world*. London: Routledge.
- Νάκη, Στ., Αργυράκης, Β. & Κασκαντάμη, Μ. (6-7 Απριλίου 2006). Αξιοποιώντας το λογισμικό παρουσιάσεων για τη δημιουργία μιας διαφήμισης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Εισήγηση στο: *Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό: ζητήματα δημιουργίας, διδακτικής αξιοποίησης και αξιολόγησης*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος: (υπό δημοσίευση).

- Ντέρτσου, Σ. Κ. (2014). *Προσεγγίσεις πολυτροπικών κειμένων μέσω του κριτικού γραμματισμού: διακρίσεις βασισμένες στην εξωτερική εμφάνιση και παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κοινωνικής επίγνωσης* (Master's thesis).
- Ντίνας, Κ. & Κουκουρίκου, Α. (2011). Η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του Δημοτικού σχολείου. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες. Ανακτήθηκε από: <http://www.nissides.gr/greek/parts/44.pdf>
- Nixon, H., Atkinson, S. & Beavis, C. (2005). New Media Pathways: Navigating the Links between Home. In Tan Wee Hin, L. (Ed.), *Handbook of research on literacy in technology at the K-12 level* (pp. 118-136). Igi Global.
- Nordby, M., Knain, E. & Jonsdottir, G. (2017). Vocational students' meaning-making in school science-negotiating authenticity through multimodal mobile learning. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 52-65.
- Norris, S. & Maier, C. D. (Eds.) (2014). *Interactions, images and texts: a reader in multimodality*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Nouri, J. (2018). Students Multimodal Literacy and Design of Learning During Self-Studies in Higher Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-16.
- Romero, E. D., & Bobkina, J. 7. Teaching visual literacy through memes in the language classroom. *THE IMAGE*, 59.
- O'Brien, L. M., Salinas, A., Reinhart, K. C., & Paratore, J. R. (2018). Pre-service Teachers' Use of Multimodal Text Sets and Technology in Teaching Reading: Lessons Learned from a Design-Based Study. In *Best Practices in Teaching Digital Literacies* (pp. 123-136). Emerald Publishing Limited.
- O' Halloran, K. (1999). Towards a systemic functional analysis of multisemiotic mathematics texts. *Semiotica* 124 (1/2), 1-29.

- O' Halloran, K. (2000). Classroom discourse in mathematics: A multisemiotic analysis. *Linguistics an Education*. 10 (3), 359-388.
- O' Halloran, K. (Ed.) (2004). *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*. London: Continuum
- O' Halloran, K. (2005). *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual Images*. London: Continuum.
- O' Halloran, K. (2009). Historical changes in the semiotic landscape: From calculation to computation. In Jewitt, C. (Ed). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 98-113). London: Routledge.
- O' Halloran, K. L., Tan, S. & Marissa, K.L. E (2017). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 147-170.
- O' Toole, M. (1994). *The Language of Displayed Art*. Leicester: Leicester University Press.
- Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2007). Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα των σχολικών εγχειριδίων: μια πρόταση ανάλυσης. Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 605-613). Πρακτικά του Συνεδρίου, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 6, 120-130.
- Παρασκευαΐδη, Α. (2011). Η προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου: Κριτική Θεώρηση. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 590-603). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Πουρκός, Μ.Α. & Κατσαρού, Ελ. (Επιμ.) (2011). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

- Pacheco, M. B., Smith, B. E. & Carr, S. (2017). Connecting classrooms and communities with language and technology: A multimodal code-meshing project. *Voices from The Middle*, 24(3), 63.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (Eds.) (2006). *Travel Notes From The New Literacy Studies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2012). *Literacy and education*. SAGE Publications Ltd.
- Paul, A. & Miguel, F. (2017). Reading with eyes wide open: reflections on the impact of multimodal texts on second language reading. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), 57-69.
- Papadopoulou, M. (2001). Multimodality as an access to writing for preschool children. *International Journal of Learning*, 8, 1-15.
- Papadopoulou, M. (2010). Literacy and Multiliteracies in Early Childhood Education: some comments on the Greek Curriculum. In M. Paramithiotou & C. Angelaki (eds.). Proceedings of the European Regional Conference of OMEP, *Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the Future* (pp. 416-423). Syros Island: OMEP. 50.
- Papadopoulou, M. & Christidou, V. (2004). Multimodal Text Comprehension and Production by Preschool Children: An Interdisciplinary Approach of Water Conservation. *International Journal of Learning*, 11, 917-927.
- Papadopoulou, M. & Gana, H. (2008). La lecture de textes fonctionnels multimodaux par des enfants de l'école maternelle. In A. Weil-Barais, E. Marti, K. Ravanis (eds.). *Noter pour Penser: Approches Développementales et didactiques. Actes du Colloque International, Noter pour penser*. Angers. Ανακτήθηκε από http://ead.univ-angers.fr/~confluences/IMG/pdf/3_Papadopoulou_al.pdf
- Patterson, N. G. (2000). Hypertext and the changing roles of readers. *The English Journal*, 90(2), 74-80.

- Peterson, S. S. & McClay, J. K. (2012). Assumptions and practices in using digital technologies to teach writing in middle-level classrooms across Canada. *Literacy*, 46(3), 140-146.
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J. & Friedrich, L. (2013). How teachers are using technology at home and in their classrooms. Washington, DC: *Pew Research Center's Internet & American Life Project*.
- Ρογδάκη, Α. (2012). *Κριτικός Γλωσσικός Γραμματισμός και διδασκαλία της Γλώσσας στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Μια μελέτη περίπτωσης* (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Ρογδάκη, Α. (2013). *Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: μια μελέτη περίπτωσης* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30267>
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Roche, M. (2014). *Developing Children's Critical Thinking Through Picturebooks: A Guide for Primary and Early Years Students and Teachers*. London and N.Y: Routledge.
- Rowell, J. & Pahl, K. (Eds.) (2015). *The Routledge handbook of literacy studies*. London and N.Y.: Routledge.
- Royce, T. D. (2002). Multimodality in the TEOL classroom: Exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly* 36(2), 191-205.
- Royce, T. D. & Bowcher, W. L. (Eds.) (2007). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Ryu, J. & Boggs, G. (2016). Teachers' Perceptions about Teaching Multimodal Composition: The Case Study of Korean English Teachers at Secondary Schools. *English Language Teaching*, 9(6), 52-60.
- Σαμσαρέλου, Ε. & Βέμη, Β. (2011). Μια μουσειοκατασκευή για τον νεολιθικό πολιτισμό: Πολυτροπικό Εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία). Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 497-509). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Στάμος, Τρανός & Χατζησαββίδης (2004). Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: Πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή. *Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 666-672). Θεσσαλονίκη, 2004.
- Schmidt, H. C. (2013). Media literacy education in primary, secondary, and post-secondary education: A comparison of how media literacy is addressed across the educational system. *Journal of Media Literacy Education*, 5(1), 295-309.
- Schroeter, S. & Wager, A. C. (2017). Blurring Boundaries: Drama as a Critical Multimodal Literacy for Examining 17th-Century Witch Hunts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(4), 405-413.
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41(2), 85-104.
- Serafini, F. (2012a). Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the Schools*, 19(1), 26-32.
- Serafini, F. (2012b). Expanding the four resources model: Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150-164.
- Serafini, F. (2013). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.

- Shapiro, A. & Niederhauser, D. (2004). Learning from hypertext: Research issues and findings. In D. H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 605–620). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, B. E., Pacheco, M. B. & de Almeida, C. R. (2017). Multimodal codemeshing: Bilingual adolescents' processes composing across modes and languages. *Journal of Second Language Writing*, 36, 6-22.
- Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms: Representation, Rights and Resources*. London: Routledge.
- Τουλούμης, Κ. (2011). Ο Πολυτροπικός κόσμος των αρχαίων πραγμάτων κι η χρήση τους στην εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού, (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 510-526). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Τροκάλλη, Α. (2014). *Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/7650>
- Τύμπα, Ε. (2018). Γλωσσική διδασκαλία στην Α΄ Δημοτικού: Συν-οικοδομώντας μια κοινότητα πρώτου σχολικού γραμματισμού. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. Ανακτήθηκε από <https://ikee.lib.auth.gr/record/299006/files/GRI-2018-22156.pdf> φνψ
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Στο B., Cope & M., Kalantzis (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (σσ. 9-38). London and New York: Routledge
- ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τόμος Α΄

- ΥΠΔΒΜΘ (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Unsworth, L. (2002). Changing dimensions of school literacies. *Australian Journal of Language and Literacy, The*, 25(1), 62.
- Unsworth, L. (2006, July). Image-text relations and intersemiosis: towards multimodal text description for multiliteracies education. Paper presented at the 33rd International Systemic Functional Congress (PUC SP), Sao Paolo Brazil. Abstract retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/250029489_ImageText_Relations_and_Intersemiosis_Towards_Multimodal_Text_Descip-tion_for_Multiliteracies_Education
- Unsworth, L. (2008). Multiliteracies and metalanguage: Describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. In D. Leu, J. Corio, M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *Handbook of research on new literacies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Unsworth, L. (Ed.). (2011). *New literacies and the English curriculum*. Bloomsbury Publishing. London-New York: Continuum.
- Unsworth, L. & Chan, E. (2009). Bridging multimodal literacies and national assessment programs in literacy. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(3), 245–257.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association
- Van Leeuwen, Theo (1999). *Speech, Music, Sound*. London: Macmillan Press Ltd.
- Van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (Eds.). (2001). *The handbook of visual analysis*. Sage.

- Varelas, M. & Pappas, C. C. (Eds.). (2013). *Children's ways with science and literacy: Integrated multimodal enactments in urban elementary classrooms*. London-New York: Routledge.
- Vie, S. & Dieterle, B. (2016). Minding the Gap: Comics as Scaffolding for Critical Literacy Skills in the Classroom. In *Composition Forum* (Vol. 33). Association of Teachers of Advanced Composition.
- Voogt, J. & McKenney, S. (2007). Using ICT to foster (pre) reading and writing skills in young children. *Computers in the Schools*, 24(3-4), 83-94.
- Walsh M. (2006). The “textual shift”: Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. *Australian Journal of language and literacy*, 29(1), 24-37.
- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In L. T. W., Hin, & R. Subramaniam (Eds.). (2009). *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level: Issues and challenges* (pp. 32-47). IGI Global.
- Walsh, M. (2017). Multiliteracies, Multimodality, New Literacies and.... What Do These Mean for Literacy Education?. In *Inclusive Principles and Practices in Literacy Education* (pp. 19-33). Emerald Publishing Limited.
- Wang, H. (2018). "A Case Study of English Language Learners' Multimodal Compositions and Identity Representations." Dissertation, Georgia State University, 2018. https://scholarworks.gsu.edu/mse_diss/60.
- Wang, S. & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us. *Calico Journal*, 29 (3), 412-430.
- Way, K. (2014). *Speaking Back to Structure: Critical Multimodal Media Literacy & The Politics of School Reform*. (Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Amherst). Retrived from: http://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/136/
- Wyatt –Smith C. & Kimber K. (2009). Working multimodally: Challenges for assessment. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), 70-90.

Wawra, D. (2018). Multimodal literacy: Meaning negotiations in political cartoons on the refugee crisis. *System*.

Φτερνιάτη, Α. (2011). Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού σχολείου. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 604-625). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003α). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών/τριών. *Φιλολόγος*, 113, 405-414.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003β). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας (Α.Π.Θ.). *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (σσ. 189-196). Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον.

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) (2010). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτη/μη-τρικής, δεύτερης/ξένης)*. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: Προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ., Πουρκός & Ε., Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 103-113). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ουρ. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και παιδί* (σσ. 25-36). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, 115-117. Ανακτήθηκε από:
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/>
- Χριστίδης, Α.- Φ., (επιμ.) (1997). *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Xerri, D. (2018). Feature Films in English Language Teaching. *ELT Journal*.
- Yeh, H. C. (2018). Exploring the perceived benefits of the process of multimodal video making in developing multiliteracies. *Language Learning & Technology, 22*(2), 28–37.
<https://doi.org/10125/44642>.
- Yi, Y., King, N., & Safriani, A. (2017). Reconceptualizing Assessment for Digital Multimodal Literacy. *TESOL Journal, 8*(4), 878-885.
- Youngs, S. (2012). Understanding history through the visual images in historical fiction. *Language Arts, 89*(6), 379-395.
- Zhang, Z., & Chan, E. (2017). Teaching reading through multimodal texts. In *Asian English Language Classrooms* (pp. 49-70). Routledge.
- Zheng, B., Yim, S., & Warschauer, M. (2018). Social media in the writing classroom and beyond. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-5.
- Zheng, B., & Warschauer, M. (2017). Epilogue: Second language writing in the age of computer-mediated communication. *Journal of Second Language Writing, 36*, 61-67.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Δόμηση Περιεχομένου διδασκαλιών με το παράδειγμα της πρότυπης δόμησης

A. Τρόποι διδακτικής αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων

A1. Πολυτροπικά κείμενα ως μέσα διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων και λεξιλογίου

Κείμενο 6 [Πολίτικη κουζίνα]

\2003 (Εγχρ.) 108'



Ελληνική ταινία σε σκηνοθεσία Τάσου Μπουλμέτη, με τους: Γιώργο Χωραφά, Ιεροκλή Μιχαηλίδη, Στέλιο Μάινα, Ρένια Λουιζίδου, Ταμέρ Καραντάλ, Τάσο Μπαντή. Ο Φάνης, Πολίτης στην καταγωγή και αστροφυσικός στο επάγγελμα, ξαναγυρίζει στην Πόλη ύστερα από τριάντα χρόνια, για να δει τον άρρωστο παππού του. Το ταξίδι δίνει την αφορμή για αναδρομή

64την 1στο παρελθόν, όταν ως παιδί στην Πόλη μάθαινε τα μυστικά της μαγειρικής από τον παππού του και ζούσε τον πρώτο έρωτα με τη μικρή Σαϊμέ. Μνήμες από την Πόλη, χιούμορ, συγκίνηση, γαστρονομία και φιλοσοφία της ζωής. Εντυπωσιακή παραγωγή, με πολύ καλές ερμηνείες, ιδιαίτερα από τον Ιεροκλή Μιχαηλίδη.

περ. *Αθηνόραμα*, Οκτώβριος 2003

Εικόνα III. Πολυτροπικά κείμενα ως μέσα διδασκαλίας γλωσσικών φαινομένων και λεξιλογίου

Κ Πολύ ωραία. Πάμε τώρα στην παρακάτω άσκηση, Ακούω και Μιλώ, Ερ. 1.

Διάβασε Γιώργο να δούμε τί ζητάει

M «Βρείτε τις λέξεις *σκηνοθεσία, αστροφυσικός* (κειμ 6) και *υπερπροστατευτικός* (Κ 7). Ποιά είναι τα συνθετικά της καθεμίας; Μπορείτε να σκεφτείτε και άλλες λέξεις που να περιέχουν ένα από αυτά τα συνθετικά;

K Εσείς θα βρείτε μόνο τις λέξεις *σκηνοθεσία, αστροφυσικός* (κειμ 6) από το Κ6.

Τις βρήκατε; Ποιος θα πει τα συνθετικά τους;

M 1 Σκηνή και θέση;

K Σκηνή και θέτω, τίθημι, σωστά. Η άλλη;

M2 Άστρο και φυσικός.

K Πολύ ωραία παιδιά. Ποιες άλλες λέξεις περιέχουν ένα από αυτά τα συνθετικά που βρήκατε, για σκεφτείτε να μου πείτε μερικές;

M (πολλοί μαζί) Σκηνικό, τοποθετώ, αστροναύτης, φυσικοθεραπευτής κλπ.

[E-ΡΟΥΚ Κ2, σ. 94, συν. 84- 91, Βιβλίο μαθητή Τ. Β']

A2. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κατανόησης



Εικόνα Π2. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κατανόησης (Σχολικό Εγχειρίδιο Β' Γυμνασίου, Κείμενο 4, σ. 90)

K «Είχαμε δει και ένα πολυτροπικό κείμενο στην ενότητά μας, στην ενότητα 6 με τη

Μαφάλντα στη σελίδα 90. Και τι είχαμε πει ότι κάνει αυτό το πανέξυπνο κοριτσάκι, ποιος θέλει να μας πει Μαρία»;

Μ Έβλεπε μια διαφήμιση, έκλεισε την τηλεόραση και μετά το σκέφτηκε- «τι είμαστε» αναρωτιέται- και ξανάνοιξε την τηλεόραση.

Κ Μα γιατί το κάνει αυτό; Χαρούλα τι λες εσύ;

Μ1 Πιστεύω ότι δεν είχε απάντηση σε αυτό το ερώτημα.

Μ2 Ήθελε να αντιδράσει, μήπως;

Κ Ήθελε να αντιδράσει λες εσύ. Εσύ Βασούλα τι λες;

Μ3 Μάλλον επειδή είχε πάρα πολλά ερωτηματικά.

Κ Είχε ερωτηματικά. Ναι; (απευθυνόμενη σε μαθητή).

Μ4 Πιστεύω ότι κατάλαβε ότι η διαφήμιση και η τηλεόραση την παρακινούν να κάνει τα πάντα και παρότι το καταλαβαίνει, δεν μπορεί να κάνει κάτι.

Μ5 Εκνευρίστηκε, γιατί σκέφτηκε ότι οι άνθρωποι είναι καταναλωτικά όντα.

Κ Και τί καταλαβαίνουμε από τα τελευταία της λόγια, τί λέει; Διάβασε το τελευταίο σκίτσο, Γιώργο.

Μ «Αυτοί οι καταραμένοι ξέρουν πολύ καλά ότι εμείς δεν το ξέρουμε»

Κ Τί εννοεί; Τί λες εσύ;

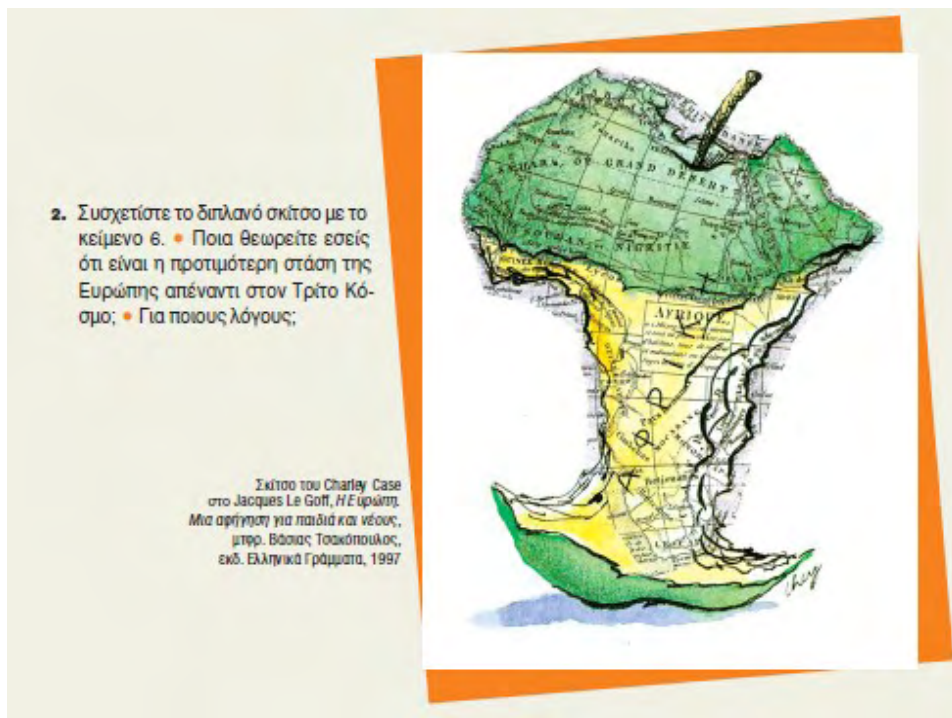
Μ Μήπως ότι δεν ξέρουν τί είναι σωστό...;

Κ ... τί είναι σωστό και τί είναι λάθος. Είναι λοιπόν μια παθητική κοπέλα αυτή; Ή έχει κρίση, έχει μυαλό, να προχωρήσει παραπέρα και θέλει να βρει απάντηση στα ερωτήματά της. Τι λέει η Μαρία;

Μ Πιστεύω ότι δεν μπορεί να βρει απάντηση, αλλά ψάχνει πολύ.

E-POYK συν 31-46, Κ4, σ. 90, Βιβλίο μαθητή, Τ. Β΄

A3. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και ιδεολογικής ανάλυσης



Εικόνα Π3. Πολυτροπικά κείμενα ως αντικείμενα κοινωνικοπολιτισμικής και ιδεολογικής ανάλυσης (Σχολικό Εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σκίτσο σ. 84) .

Κ Θα ήθελα να πάμε στο δεύτερο σκίτσο. Ποιος θέλει να διαβάσει; Βασούλα δυνατά.

Μ «Συσχετίστε το διπλανό σκίτσο με το κείμενο 6. Ποια θεωρείτε εσείς ότι είναι η προτιμότερη στάση της Ευρώπης απέναντι στον τρίτο κόσμο; Για ποιους λόγους;» (ερώτηση βιβλίου).

Κ Για γυρίστε πίσω στο κείμενο 6. Το έχουμε διαβάσει. Θα ήθελα, παιδιά, να μου πείτε σε πολύ γενικές γραμμές, ποιά άποψη προβάλλει ο συγγραφέας στο κείμενο 6 σχετικά με τη σχέση Ε.Ε. με τον υπόλοιπο κόσμο, σε πολύ γενικές γραμμές να θυμηθούμε ποια άποψη προβάλλει το κείμενο 6. Ναι, Άννα δυνατά.

Μ Λέει ότι θα πρέπει να είναι μία Ευρώπη που να αγωνίζεται ενάντια στις ανισότητες, την ανεργία, τα αρνητικά φαινόμενα, να είναι πιο δίκαιη, ε....

Κ Ναι. Και κυρίως, παιδιά, σσςς ... θα λέγαμε ότι αναφέρεται σε κάποιες αξίες πάνω στις οποίες έχει στηριχθεί αυτό το ευρωπαϊκό οικοδόμημα. Ποιες είναι αυτές οι θεμελιώδεις αξίες στις οποίες έχει βασιστεί, έχει στηριχτεί; Κώστα;

Μ Για την ειρήνη και ο συγγραφέας λέει απλά ότι πρέπει να στην παιδεία, στον πολιτισμό και(δεν ακούγεται).

Κ Δηλαδή, για κοιτάζετε και λίγο προς το τέλος του κειμένου. Η Ευρώπη για ποιο λόγο θα πρέπει να αγωνιστεί; Δηλαδή ποια θέματα πρέπει να επιλύσει; Σσσσς... Ποια θέματα τα οποία είναι προβλήματα που απασχολούν τις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες. Ναι, Νίκο.

Μ Εκτός από τις χώρες της Ε.Ε., το πώς θα μπορέσουν να ωφελήσουν και άλλες χώρες, όπως οι χώρες του Τρίτου Κόσμου να ξεφύγουν από τη μοίρα τους και να αρχίσει μια ανάπτυξη.

Κ Μάλιστα. Ναι;

Μ Θα έπρεπε η Ε.Ε, να δείξει λίγη ευαισθησία και να οργανώσει κάτι, όπως είναι οι Γιατροί χωρίς Σύννορα, που πάνε και βοηθάνε ένα παιδί, Ίσως η Ε.Ε., να φτιάξει μια παρόμοια οργάνωση που να κάνει όντως πράγματα και να στέλνει λεφτά και να τους βοηθάει.

Κ Σωστά. Θα ήθελα λίγο, παιδιά, στο κείμενο 6 να κοιτάζετε την τελευταία παράγραφο που μιλάει για την Ευρώπη του πολιτισμού, την Ευρώπη της παιδείας. Μιλάει για μια Ευρώπη που θα δίνει προτεραιότητα στα δικαιώματα της γυναίκας, στα δικαιώματα του παιδιού, για μια Ευρώπη που θα αγωνίζεται εναντίον των ανισοτήτων, εναντίον της ανεργίας, εναντίον του κοινωνικού αποκλεισμού κλπ. Θα ήθελα, λοιπόν, με βάση αυτό το κείμενο, να σχολιάσουμε το σκίτσο στη σελίδα 84. Κατά τη γνώμη σας, τί παριστάνει το σκίτσο αυτό, αν μπορείτε να μου το περιγράψετε, και ποια θα πρέπει να είναι η στάση της Ευρώπης απέναντι στις χώρες του Τρίτου Κόσμου.

Εγώ πιστεύω, ότι την απεικονίζει έτσι την εικόνα γιατί είναι σαν να την έχουν καταφάει την Αφρική, την εκμεταλλεύονται όλοι λόγω πετρελαίου.

Κ Πολύ σωστά. Φαίνεται, παιδιά, ολοφάνερα στο σκίτσο ότι η αφρικανική ήπειρος παριστάνεται με μισοφαγωμένο μήλο και μάλιστα φαίνεται περιμετρικά, ε; Όπως επίσης και η βόρεια πλευρά της και η νότια πλευρά της που είναι πλούσια σε κοιτάσματα, είναι φαγωμένη. Πού σημαίνει τι πράγμα; Κώστα.

Μ Ουσιαστικά δίνει τη δική της μάχη κατά της φτώχειας και ...

Κ Σωστά, αλλά αυτό τί αποδεικνύει, το γεγονός ότι έχει φαγωθεί;

Μ Ότι έχει φαγωθεί από τις άλλες χώρες.

Κ Και κυρίως, ας θυμηθούμε κεφάλαιο της αποικιοκρατίας. Ποια κράτη εκμεταλλεύτηκαν σε αφάνταστο σημείο; Θυμάστε από το σχετικό κεφάλαιο της Αποικιοκρατίας που κάναμε; (κουδούνι)

Ε-ΞΑΓ, συν. 115- 131, Κ2 , Τ. Γ', σ. 84

B. Στοιχεία πολυτροπικής θεωρίας στη διδασκαλία των πολυτροπικών κειμένων στη σχολική τάξη

B.1. Η έννοια της πολυτροπικότητας και των πολυτροπικών κειμένων

Κ Συγγνώμη, αυτό το κείμενο πώς το χαρακτηρίζουμε που έχει γράμματα και εικόνες;

M1. Πολυτροπικό.

Κ. Και ποια είναι η ικανότητα ενός πολυτροπικού κειμένου;

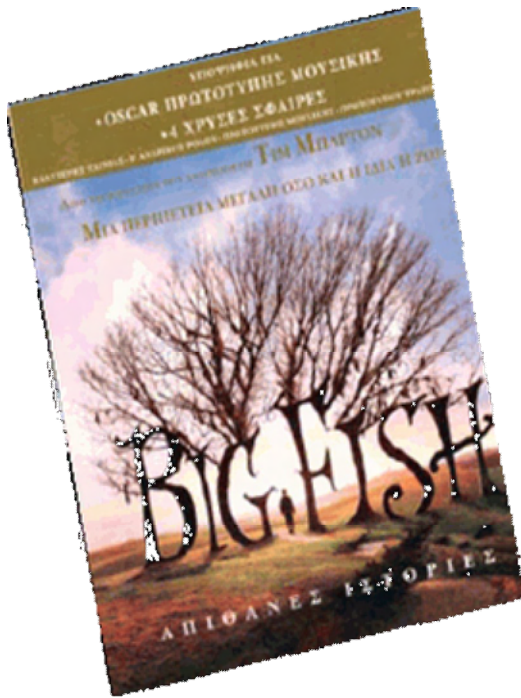
M1. Μπορούμε να μη καταλάβουμε κάτι με τα λόγια και να το καταλαβαίνουμε με τις εικόνες. Να είναι πιο κατανοητό.

Κ. Να είναι πιο κατανοητό, συμπληρώνει τα γράμματα, είναι η συνέχεια των γραμμάτων

.

E-ΣΤΑΥΡ, συν. 7-11, 17/3, Τ. Α' Κ2 σ. 113,

B2. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους και στη μεταξύ τους σχέση



BIG FISH ΑΠΙΘΑΝΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ★★★

BIG FISH. 2003 (Εγχρ.) 110'

Αμερικανική ταινία σε σκηνοθεσία Τιμ Μπάρτον, με τους Γιουάν Μακ Γκρέγκορ, Άλμπερτ Φίνεϊ, Τζέσικα Λαγκ, Έλενα Μπόνιαμ Κάρτερ. Γνωστός αλλά και αγαπητός στο περιβάλλον του ως μεγάλος μυθοπλάστης, ο Έντουαρντ Μπλουμ, αν και βρίσκεται στη δύση της ζωής του, επιμένει να αφηγείται φανταστικές ιστορίες. Ο απόμακρος όμως γιός του, ο Γουίλ, δεν μπορεί να διακρίνει το αληθινό βίωμα από το μύθο και προσπαθεί, λίγο πριν από το τέλος, να βρει την αλήθεια πίσω από τις αφηγήσεις του.

• ΑΕΛΛΩ CINEMAX 5+1 ΑΙΘΟΥΣΑ 5 50 (Παρ.-Πέμ.), ΑΕΛΛΩ CINEMAX 5+1 ΑΙΘΟΥΣΑ 554 (Παρ.-Πέμ.), ANTAMΣ 2 112 (Παρ.-Πέμ.), ART ECRAN CINEMA 2 72 (Παρ.-Πέμ.), ΕΤΟΥΑΛ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ 2 76 (Παρ.-Πέμ.), ΤΙΤΑΝΙΑ CINEMAX 10 (Παρ.-Πέμ.)

περ. *Αθηνόραμα*, 2004

Εικόνα Π4. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς τρόπους και στη μεταξύ τους σχέση (Σχολικό εγχειρίδιο Γ' Γυμνασίου, κείμενο σ. 83)

Μ Κυρία, λέει πιο κάτω «Απίθανες ιστορίες». Είναι πολλές ιστορίες, δηλαδή;

Κ Τώρα που θα διαβάσουμε το κείμενο, θα δούμε παρακάτω τι πληροφορίες μας δίνει.

Τώρα, θα διαβάσει η Μαρίνα, θα δούμε το κείμενο, θα δούμε τι παραπάνω πληροφορίες μας δίνει το κείμενο που δεν μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην εικόνα. Έλα.

Μ [Ανάγνωση πρώτου γλωσσικού κειμένου]

Κ Ωραία, μέχρι εδώ. Αυτό που μας διάβασε, τί πληροφορίες μας δίνει μέχρι τώρα;

Μ Τους ηθοποιούς.

Κ Ωραία. Και τι άλλο μας δίνει;

Μ Το σκηνοθέτη.

Κ Άρα λοιπόν τους συντελεστές της ταινίας. Από αυτά, υπάρχει κάτι στην εικόνα, χωρίς να το διαβάσουμε;

Μ Οι ηθοποιοί.

Κ Οι ηθοποιοί. Τα ονόματα μας τα δίνει εδώ πέρα, αλλά τα ονόματα τα ξέραμε και από την αφίσα.

E- TZAN K2, T. A' σ. 83 συν. 146-155

B3. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς πόρους



Ακούω και μιλώ

1. Στην Ευρώπη έχουν διαμορφωθεί τρεις στάσεις απέναντι στις ΗΠΑ:
 Η πρώτη είναι το «αμερικανικό όνειρο». Η αμερικανική εκδοχή της ελεύθερης αγοράς για κάποιους αποτελεί πρότυπη μορφή καπιταλισμού.
 Άλλοι θεωρούν ότι οι ΗΠΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκονται σε διαρκή ανταγωνισμό.
 Τέλος, υπάρχουν και κάποιοι που εκτιμούν ότι υπάρχει σύμμετρη σχέση μεταξύ ΗΠΑ και Ευρωπαϊκής Ένωσης με έντονη αλληλεξάρτηση στον οικονομικό τομέα.



- Η γυναίκα που απεικονίζεται στο σκίτσο παριστάνει την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ποια από τις τρεις αυτές στάσεις φαίνεται να οραματίζεται;
- Συζητήστε στην τάξη ποια σχέση μεταξύ ΗΠΑ και Ευρωπαϊκής Ένωσης υποδηλώνεται στο σκίτσο.

Ηλίας Μακρής, περ. «Κ», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

Εικόνα Π5. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με αναφορά στους σημειωτικούς πόρους (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, σκίτσο σ. 84).

Κ Ναι, πριν συζητήσουμε το πρώτο αυτό θέμα, θα ήθελα να παρατηρήσετε προσεκτικά το σκίτσο. Η εικόνα παιδιά που παριστάνει την Ε.Ε., φαίνεται στο σκίτσο, ε; Πολύ καθαρά, και μάλιστα κοιτάτε λίγο πάνω στο κεφάλι της, ε;

Μ Φαίνεται, κυρία.

Κ Φαίνεται ότι πρόκειται για την Ε.Ε. Υπάρχουν τα δύο γράμματα, Ε.Ε., (Η καθηγήτρια δείχνει στα παιδιά την εικόνα μέσα από το βιβλίο της και τους ενθαρρύνει να παραστήσουν τη γυναίκα φιγούρα με το στέμμα στο κεφάλι της που γράφει Ε.Ε.) Θα ήθελα να δείτε τί οραματίζεται Η Ε.Ε.; Δηλαδή περιγραφή του σκίτσου, ε;

Μ Είναι τα ψαράκια και είναι και ο καρχαρίας που είναι το πιο δυνατό και το πιο μεγάλο ψάρι, είναι η Αμερική νομίζω, γιατί είναι η σημαία της Αμερικής. Και τα υπόλοιπα ψαράκια είναι ακριβώς πίσω από τον καρχαρία

Κ Και ακολουθούν.

Μ Ναι, και ακολουθούν.

Κ Η γυναίκα αυτή, λοιπόν, παιδιά, παρασταίνει την Ε.Ε. που οραματίζεται το βυθό της θάλασσας. Και σε αυτό το βυθό της θάλασσας, φέρνει στο μυαλό της την εικόνα ενός καρχαρία και δίπλα από τον καρχαρία, ακριβώς από πίσω τα μικρά ψαράκια ακολουθούν.

Μ Κυρία, τα πίσω και καλά μικρά ψαράκια, προσπαθούν να φάνε το μεγάλο.

Μ2 Ναι, κυρία!

Μ3 Ναι κυρία, είναι ανταγωνισμός!

Ε-ΞΑΓ, συν. 47- 56, Κ1 σ. 84,Τ. Γ΄

Β4. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με μετασχηματισμό τρόπου



Εικόνα Π6. Επεξεργασία πολυτροπικού κειμένου με μετασχηματισμό τρόπου (Σχολικό εγχειρίδιο Γ΄ Γυμνασίου, Κείμενο 1, σσ. 106-107).

Κ. Πολύ ωραία. Για δείτε λίγο την εικόνα που συνοδεύει το κείμενο 1. Ξαναλέω ελάτε λίγο στην εικόνα που συνοδεύει το κείμενο 1. Τι θα λέγατε σχετικά; Ρίξτε μια ματιά.

Μ. Να την εξηγήσω;

Κ Να πεις ό, τι βλέπεις. Για πες.

Μ1 Λοιπόν, βλέπω έναν που είναι πολύ της πόλης και το μόνο που κάνει είναι να ξυπνάει μπροστά στον υπολογιστή, να κοιμάται και να τρώει, και ο άλλος είναι ... (κάτι λένε οι συμμαθητές/τριες του και απαντάει) Είπα εγώ ότι είναι μπούλγης;

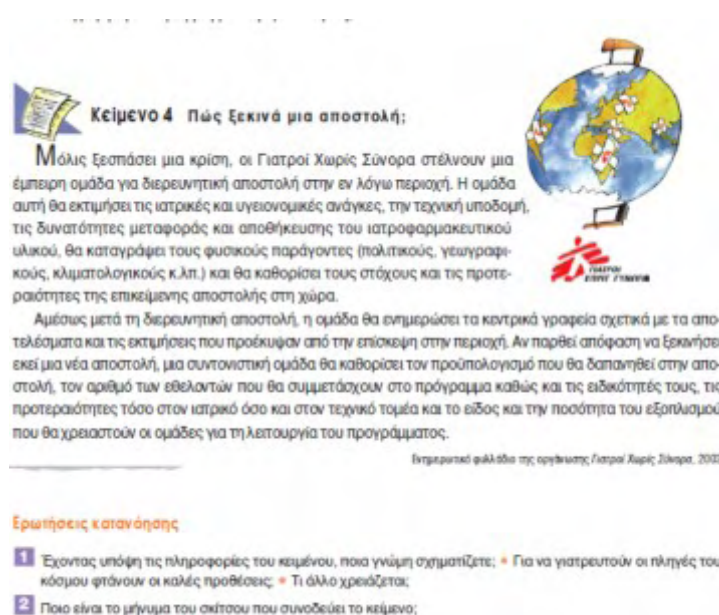
Κ. Περίμενε Ιάσωνα είπες να κοιμάται και να τρώει. Πως αυτό;

Μ1. Ε μόνο αυτό θα ξέρει να κάνει, εκτός από το να κάθεται στον υπολογιστή. Και μετά να περπατάει σταυρωτά. Ο άλλος με τα γυαλάκια είναι πολύ της φύσης, στη ζούγκλα ταξιδεύει παντού και έχει μια χαρά ζωή.

E-KAT, συν. 16-21, Βιβλίο μαθητή Τ. Γ', Κ 1 σ. 106-107

B5. Προσέγγιση λειτουργιών

B5.1. Προσέγγιση Αναπαραστατικής λειτουργίας εικονιστικού και γλωσσικού μέρους πολυτροπικού κειμένου



Κείμενο 4 Πώς ξεκινά μια αποστολή;

Μόλις ξεσπάσει μια κρίση, οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα στέλνουν μια έμπειρη ομάδα για διερευνητική αποστολή στην εν λόγω περιοχή. Η ομάδα αυτή θα εκτιμήσει τις ιατρικές και υγειονομικές ανάγκες, την τεχνική υποδομή, τις δυνατότητες μεταφοράς και αποθήκευσης του ιατροφαρμακευτικού υλικού, θα καταγράψει τους φυσικούς παράγοντες (πολιτικούς, γεωγραφικούς, κλιματολογικούς κ.λπ.) και θα καθορίσει τους στόχους και τις προτεραιότητες της επικείμενης αποστολής στη χώρα.

Αμέσως μετά τη διερευνητική αποστολή, η ομάδα θα ενημερώσει τα κεντρικά γραφεία σχετικά με τα αποτελέσματα και τις εκτιμήσεις που προέκυψαν από την επίσκεψη στην περιοχή. Αν παρθεί απόφαση να ξεκινήσει εκεί μια νέα αποστολή, μια συντονιστική ομάδα θα καθορίσει τον προϋπολογισμό που θα δαπανηθεί στην αποστολή, τον αριθμό των εθελοντών που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα καθώς και τις ειδικότητές τους, τις προτεραιότητες τόσο στον ιατρικό όσο και στον τεχνικό τομέα και το είδος και την ποσότητα του εξοπλισμού που θα χρειαστούν οι ομάδες για τη λειτουργία του προγράμματος.

Ενταξιακό φύλλο της οργάνωσης Γιατροί Χωρίς Σύνορα, 2002

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 Έχοντας υπόψη τις πληροφορίες του κειμένου, ποια γνώμη σχηματίζετε;
 - Για να ιατρευτούν οι πληγές του κόσμου φτάνουν οι καλές προθέσεις;
 - Τι άλλο χρειάζεται;
- 2 Ποιο είναι το μήνυμα του σκίτσου που συνοδεύει το κείμενο;

Εικόνα Π7. Προσέγγιση Αναπαραστατικής λειτουργίας εικονιστικού και γλωσσικού μέρους πολυτροπικού κειμένου (Σχολικό εγχειρίδιο Γ' Γυμνασίου, Κ. 4, σ. 108).

Δ: Να δούμε λίγο την εικόνα; Τι βλέπετε; Παύλο;

M7: Ότι μερικές περιοχές έχουνε χαζαπλάστ.

Δ: Είναι ο πλανήτης και κάποιες περιοχές έχουνε χαζαπλάστ, κάποιες όχι, έτσι; Και κάτω είναι ο λογότυπος, έτσι; Ο λογότυπος των γιατρών.

M7: Και ότι κάποιες περιοχές χρειάζονται βοήθεια.

Δ: Χρειάζονται βοήθεια. Περισσότερη από ό, τι σε σχέση με άλλες. Ποιες περιοχές είναι; Γιατί δεν είναι τυχαία τα σημεία, όπου υπάρχει πρόβλημα.

M8: Είναι περιοχές που έχουνε προβλήματα.

Δ: Που έχουν προβλήματα. Όπως; Όπως;

M8: Φτώχεια.

Δ: Φτώχεια, άλλα;

M8: Πόλεμο ίσως.

Δ: Πόλεμο, άλλα;

M9: Δικτατορία.

Δ: Ναι. Άλλο.

M9: Ίσως αν είχανε σεισμό.

Δ: Φυσικές καταστροφές, ωραία.

Δ: Είδατε ποιες είναι οι περιοχές να τις εντοπίσουμε λίγο γεωγραφικά; Να τις ονομάσουμε;

M: Νότια Αμερική. Αφρική.

Δ: Νότιος Αμερική. Αφρική, Ασία, όλες έτσι; Μετά;

M: Αφρική.

Δ: Αφρική. Μετά; Από την Ασία ποιες περιοχές; Είδατε πολύ εύκολα. Εκεί Μέση Ανατολή ε;

M1: Από κει πέρα μετά..

M2: Η Σιβηρία

M1: Και μετά Ιαπωνία είναι, Ιαπωνία;

Δ: Ναι πιο χαμηλά, όμως, έτσι; Εκεί τα μέρη σου Μαρία. Λοιπόν. Ποιο μήνυμα λοιπόν έχουν αυτά τα χαζαπλάστ; Ποιο μήνυμα δίνεται απ' την εικόνα;

M1: Της βοήθειας.

Δ: Της βοήθειας Γιώργο. Ποια βοήθεια;

M1: Που δίνουν οι γιατροί.

Δ: Τί κάνουν, δηλαδή, με αυτή τη βοήθεια;

Μ1: Βοηθάνε τους ανθρώπους σε προβλήματα υγείας.

Ε-ΛΑΜΠ συν. 213-269, Κ 4 σ. 108, Βιβλίο μαθητή, Τ. Γ΄

B5.2. Προσέγγιση Διαπροσωπικής λειτουργίας εικονιστικού και γλωσσικού μέρους πολυτροπικού κειμένου

ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

Το **ρήμα** – Παράγωγα ρήματα – Το **ρήμα** στην **αφήγηση**

Κείμενο 1 [Πάμε θέατρο;]



- 1 Τι πληροφορίες μάς δίνει αυτή η αφίσα; • Τι πρόκειται να γίνει; • Από ποιους; • Πότε; • Πού;
- 2 Γιατί τα λόγια της αφίσας συνοδεύονται από ένα ζωγραφισμένο καπέλο; • Πώς συνδέεται η ζωγραφική με όσα αναφέρει η αφίσα;
- 3 Στην αφίσα χρησιμοποιούνται πολλές και διαφορετικές γραμματοσειρές. • Για ποιο λόγο;
- 4 Ποιες λέξεις προβάλλονται περισσότερο από άλλες στην αφίσα; • Γιατί;
- 5 Στο κείμενο της αφίσας δεν υπάρχει ούτε ένα ρήμα. • Για ποιους λόγους;
- 6 Υπάρχει όμως ένα ρήμα που δεν είναι γραμμένο αλλά μπορεί να εννοηθεί πολύ εύκολα. Συνδέει την ονοματική φράση «Καπέλο από ψάθα Ιταλίας» με την ονοματική φράση «Από τη θεατρική ομάδα "Αφαντοι"». • Ποιο είναι το ρήμα αυτό; • Το μαντέψατε; • Γιατί ο συγγραφέας δεν το έβαλε στο κείμενο της αφίσας;
- 7 Το ρήμα που μαντέψατε σε ποιο χρόνο το βάλατε; • Θα μπορούσε να μπει σε κάποιον άλλο; • Θα μπορούσε να μπει στο μέλλοντα; • Απαντήστε λαμβάνοντας υπόψη σας ότι η αφίσα δημιουργείται πριν από το γεγονός που προβάλλει. • Μήπως όμως ο ενεστώτας είναι προτιμότερος; • Για ποιους λόγους;

Εικόνα Π8. Προσέγγιση Διαπροσωπικής λειτουργίας εικονιστικού και γλωσσικού μέρους πολυτροπικού κειμένου (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 1, σ. 48).

Κ Ωραία. Το τρίτο, τώρα, ερώτημα. Στην αφίσα χρησιμοποιούνται πολλές και διαφορετικές γραμματοσειρές. Για ποιο λόγο; Καταρχάς πείτε μου, είναι στην ίδια σειρά τοποθετημένα τα γράμματα;

Μ Όχι, οι λέξεις είναι μπερδεμένες, άνω-κάτω, περίεργες.

Κ Ωραία. Ποιες λέξεις προβάλλονται περισσότερο από άλλες στην αφίσα;

Μ1 Ο τίτλος της αφίσας....

Μ2 Και το όνομα της θεατρικής ομάδας, η λέξη «Άφαντοι».

Κ Πολύ ωραία. Πώς είναι γραμμένες οι λέξεις αυτές, με μικρά ή με κεφαλαία γράμματα;

Μ Με κεφαλαία.

Κ Και για πείτε μου, ποιες λέξεις έχουν πιο έντονη γραφή σε σχέση με άλλες;

Μ Οι ίδιες που είπαμε πριν, κυρία. Ο τίτλος της παράστασης και το όνομα της θεατρικής ομάδας.

Κ Ωραία. Γιατί πιστεύετε εσείς ότι αυτά είναι πιο έντονα γραμμένα;

Μ1 Για να τραβάνε την προσοχή.

Μ2 Και γιατί είναι πράγματα που μας ενδιαφέρουν, που πρέπει να μας μείνουνε.

Κ Πολύ ωραία. Ο τρόπος αυτός που είναι γραμμένα, σας προϊδεάζει, σας προετοιμάζει για κάτι;


Μ Ότι είναι κάτι χαρούμενο.


Κ Θα είναι δράμα ή κωμωδία;

Μ Κωμωδία.

Ε-ΕΥΓ συν. 20- 59, Τετράδιο Εργασιών Τ. Α΄, Κ 1, σ. 48

B5.3. Προσέγγιση Κειμενικής λειτουργίας πολυτροπικού κειμένου

 **Κείμενο 2** [Τα παιδιά του πολέμου]



Παιδιά...
...είναι στην πραγματικότητα τους δε χυθεί το παιχνίδι

Περισσότερο ευάλωτα στις κακοτυχίες και τις στερήσεις, περισσότερο ευαίσθητα στη βία και το φόβο, τα παιδιά για να ανταποκριθούν σωστά έχουν ανάγκη από συνθήκες, που θα τους επιτρέψουν να ζήσουν μια ομαλή παιδική ηλικία.

Κι ενώ θεωρούμε ανασφαλιστό το δικαίωμά τους στην υγεία, στη μόρφωση, στο παιχνίδι, στην εργασία, πόσα αληθινά παιδιά στον πλανήτη μας απολαμβάνουν τα στοιχειώδη αγαθά που μπορούν να καλύψουν τις βασικές ανάγκες τους για επιβίωση;

Και κάθε φορά που ένας πόλεμος ή κάποια φυσική καταστροφή συγκλονίζει τον κόσμο και λέξεις, όπως αζιοπρόπια, ασφαλισία και μάλλον, χάνουν το νόημά τους, τα παιδιά, ο πιο ευάλωτος πληθυσμός, παύουν εθνικά να είναι παιδιά. Η ζωή τους σμυδιάζεται αν επανόρθωτα από το φόβο και την αβεβαιότητα.

Η πραγματικότητα των παιδιών

Πόλεμος

- Περίπου 25 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο έως σήμερα έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους εξαιτίας άνοπλων συγκρούσεων.
- Περισσότερα από 2 εκατομμύρια παιδιά έχασαν τη ζωή τους από άνοπλες συγκρούσεις την τελευταία δεκαετία. Περίπου 6 εκατομμύρια τραυματίστηκαν σοβαρά, 1 εκατομμύριο έμειναν ορφανά και 42 εκατομμύρια έμειναν άστεγα.
- Σε 87 χώρες του πλανήτη τα παιδιά ζουν ανάμεσα σε 60 εκατομμύρια νάρκες. 10.000 παιδιά κάθε χρόνο χάνουν τη ζωή τους από αυτές.

Πολιτικές για τη ζωή, εκπαιδευτικό υλικό της οργάνωσης Unicef/Ασπρά, 2008

Εικόνα Π19. Προσέγγιση Κειμενικής λειτουργίας πολυτροπικού κειμένου (Τετράδιο Εργασιών Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 1).

Κ Θέλω καταρχήν να μας πεις, τί βλέπουμε εδώ πέρα»;

Μ Βλέπουμε ένα κοριτσάκι...».

Κ Το σύνολο, έτσι;. Είναι μια αφίσα, μάλλον».

Μ Ναι»

Κ Ωραία, η αφίσα αυτή τί περιλαμβάνει»;

Μ Ένα Αφρικανάκι, ένα παιδάκι από την Αφρική. Λογικά, είναι σε πόλεμο η χώρα της. Λογικά».

Κ Και φαντάζεσαι εσύ ότι κάτι τρέχει. Η αφίσα αυτή είναι ενιαία; Δηλαδή, έχει ένα θέμα ολόκληρη; Ένα θεματικό μοτίβο; Τι βλέπεις; Είναι μια ενότητα; Είναι μόνο μια εικόνα»;

Μ Όχι. Είναι δύο».

Κ Δύο Μπράβο. Βλέπετε όλοι ότι τέμνεται στη μέση, χωρίζεται.

Στο από κάτω, τί βλέπουμε; Τι βλέπεις; Θέλω να μου πεις τον αριθμό των

εικόνων που βλέπεις.

Μ Δύο

Κ Έχουν το ίδιο θέμα;

Μ Ναι

Κ Οι πρωταγωνιστές είναι ποιοι; Παιδιά, ενήλικες;

Μ Παιδιά.

Ε-ΚΑΡ, συν. 2-16, Κ 1, Τετράδιο Εργασιών, Τ. Γ΄