



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού

Διπλωματική Εργασία

Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού
γραμματισμού σε μαθητές της Α' Λυκείου στο μάθημα της

Αγγλικής γλώσσας: Αξιοποιώντας το graphic novel

«Persepolis»

Καραϊσκού Βασιλική

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαρούση Μαρίτα
Βόλος, Ιούνιος 2013



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 11923/1
Ημερ. Εισ.: 28-02-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
428.007
ΚΑΡ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου Επίκ. Καθηγήτρια κα Παπαρούση Μαρίτα, για την άριστη συνεργασία που είχαμε, την πολύτιμη καθοδήγηση και επιστημονική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και για την υπομονή, επιμονή στη λεπτομέρεια και συνεχή ενθάρρυνση της.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κ. Ανδρουλάκη Γιώργο, Αναπλ. Καθηγητή και κ. Χανιωτάκη Νικόλαο, Επικ. Καθηγητή, για τις χρήσιμες παρεμβάσεις τους και τα διορθωτικά σχόλια τους.

Πολύτιμη, επίσης, υπήρξε η συνεργασία και η θετική ανταπόκριση των μαθητών/τριών της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου του Γυμνασίου – Α.Τ. Κρανέας Ελασσόνας κατά τη διάρκεια εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, χωρίς τη συνεργασία των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την αμέριστη συμπαράσταση της κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας εργασίας και ιδιαίτερα τον άντρα μου, Χριστόφορο, για την υπομονή που έδειξε αλλά και την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, βασικός στόχος της εκπαίδευσης του σύγχρονου σχολείου είναι η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών αξιοποιώντας στην τάξη πολυτροπικά κείμενα όπως τα *graphic novels*. Σ' αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο εντάσσεται η παρούσα έρευνα στόχος της οποίας είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για την καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού στους μαθητές/τριες της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας αξιοποιώντας διδακτικά το *graphic novel Persepolis*. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει: α) στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών και στην κριτική διερεύνηση ζητημάτων φύλου, πολιτισμικής ταυτότητας και θρησκείας, β) στην αποκωδικοποίηση του οπτικού κειμένου του *Persepolis*, γ) στη σε βάθος κατανόηση και χρήση των δομών της Αγγλικής γλώσσας. Η παρούσα έρευνα αποτελεί εκπαιδευτική παρέμβαση στο μάθημα της Αγγλικής σε μαθητές/τριες της Α' τάξης Γενικού Λυκείου του Γυμνασίου – Λ.Τ. Κρανέας Ελασσόνας. Η εφαρμογή της διήρκεσε 9 διδακτικά δώρα (Μάρτιος - Απρίλιος 2012) και βασίστηκε σε εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από ερωτηματολόγια και πίνακες που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες, από την ανάλυση των προσωπικών ημερολογίων και των κειμένων επιχειρηματολογίας και αναστοχασμού που ανέπτυξαν οι μαθητές/τριες, από την παρατήρηση των συζητήσεων στην τάξη και τις σημειώσεις πεδίου της καθηγήτριας, καθώς και από το προσωπικό ημερολόγιο της καθηγήτριας-ερευνήτριας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό παράδειγμα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Qualitative Inhaltsanalyse) του Ph. Mayring.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση πρακτικών κριτικού γραμματισμού στην τάξη καθώς οι μαθητές/τριες διερεύνησαν με επιτυχία την ιδεολογική διάσταση των κοινωνικά κατασκευασμένων κειμένων, προσέγγισαν κριτικά ζητήματα φύλου, πολιτισμικής ταυτότητας και θρησκείας, αμφισβήτησαν τα σχετικά στερεότυπα, προέβαλλαν εναλλακτικές οπτικές και ενεπλάκησαν σε κριτικές συζητήσεις σχετικά με το προσωπικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους. Επίσης, καλλιέργησαν δεξιότητες αποκωδικοποίησης οπτικού κειμένου καθώς και δεξιότητες χρήσης της Αγγλικής γλώσσας. Η παρούσα έρευνα κινητοποίησε ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες και αποδεικνύει ότι τα *graphic*

novels αποτελούν σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο στην τάξη για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών. Τέλος, παρουσιάζονται οι προκλήσεις, οι περιορισμοί αλλά και οι προοπτικές που συνδέονται με την ενσωμάτωση πρακτικών κριτικού γραμματισμού στην τάξη.

Λέξεις – Κλειδιά: κριτικός γραμματισμός, graphic novels, διδασκαλία Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, *Persepolis*, πολυγραμματισμοί.

ABSTRACT

Within the framework of critical pedagogy, critical literacy is one of the most important educational objectives in today's schools. Critical Literacy moves beyond the simple capacity of knowing how to read and write various types of texts allowing students to view texts as social constructs and read them from a critical, questioning stance in order to explore the underlying meanings. Graphic novels, as part of a multiliteracies approach, can be incorporated in the English secondary classroom as an alternative to traditional literacy practices to help develop critical and visual literacies of English-language learners. In the present research one particular graphic novel, *Persepolis*, is used as a teaching resource. The texts' multimodalities along with their engaging content raising issues of otherness, cultural identity, stereotypes as well as gender issues work together to help develop students' critical awareness and thinking, student's visual literacy and English language use.

The purpose of this article is to present how the graphic novel *Persepolis* was incorporated in the English as a foreign language (EFL) secondary classroom in order to promote students' critical literacy and critical thinking and the educational material developed. In particular, this research explores: 1) how critical literacy was employed in the EFL secondary classroom 2) how and to what extent students critically engaged with multimodal texts through discussion and writing 3) the benefits, challenges and implications of the implementation of critical literacy practices in the EFL secondary classroom. A qualitative descriptive study design was used. The data drawn from a critical literacy – oriented instruction in the 1st grade of an EFL classroom of senior high school include: students' questionnaires and graphic organizers, classroom observation, group and whole-class discussions, students' reflective essays and journals.

Results from the research highlight that when students are taught to read texts from a critical perspective, they are able to use linguistic and visual resources from graphic novels in order to explore the relationships between language and underlying meanings, engage into critical discussions, view texts from multiple perspectives and raise questions regarding social issues. In the current study, the graphic novel strongly motivated students to actively participate in the class and critically express their opinions through discussions and written reports using their personal and cultural

backgrounds. On the whole, the research suggests that graphic novels can be a very useful pedagogical tool for promoting students' critical literacy and critical thinking. Several challenges and limitations regarding the implementation of critical literacy practices in the secondary classroom are also discussed.

Keywords: critical literacy, graphic novels, EFL teaching, Persepolis, multiliteracies, critical thinking

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	4
1.1 Κριτικός Γραμματισμός	4
1.1.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός του όρου	4
1.1.2 Αρχές και μοντέλα κριτικού γραμματισμού	6
1.1.3 Διδακτικές πρακτικές	8
1.2 Πολυγγραμματισμοί	9
1.2.1 Εικόνα και οπτικός γραμματισμός	12
1.3 Τα graphic novels ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην τάξη	14
1.4 Επισκόπηση Ερευνών	18
1.5 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	22
1.6 Διδακτική αξιοποίηση του <i>Persepolis</i>	26
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	29
2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	29
2.2 Εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε	30
2.3 Εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας	31
2.4 Εφαρμογή της έρευνας	31
2.4.1 Εισαγωγικά μαθήματα	31
2.4.2 Μελέτη του graphic novel <i>Persepolis</i>	33
2.4.2.1 Ανάλυση του οπτικού κώδικα του <i>Persepolis</i>	33
2.4.2.2 Κριτική προσέγγιση του <i>Persepolis</i>	36
2.4.3 Επεξεργασία συμπληρωματικού υλικού	37
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	42
3.1 Επεξεργασία – Ανάλυση δεδομένων	42
3.1.1 Συλλογή δεδομένων	42
3.1.2 Μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας - ανάλυσης δεδομένων	42
3.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων	44
3.2.1 Αποτελέσματα της ανάλυσης του οπτικού κώδικα του <i>Persepolis</i>	44
3.2.2 Αποτελέσματα της κριτικής προσέγγισης του <i>Persepolis</i> και του συμπληρωματικού υλικού	48
3.2.2.1 Φύλο: Γυναίκες στο Ιράν	48
3.2.2.2 Πολιτισμική ταυτότητα: Ιρανικός πολιτισμός και κουλτούρα	50
3.2.2.3 Θρησκεία: Ισλάμ	52
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	56
4.1 Ανάλυση οπτικού κειμένου	56
4.2 Κριτική προσέγγιση των ζητημάτων του <i>Persepolis</i>	58
4.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών	64
4.4 Σύγκριση με προηγούμενες έρευνες	67
4.5 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και της εφαρμογής πρακτικών κριτικού γραμματισμού	68
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	83

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV	162

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές, παγκοσμιοποιημένες και ραγδαία εξελισσόμενες κοινωνίες, η έννοια του γραμματισμού επανεξετάζεται και επαναπροσδιορίζεται προς μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του όρου, γνωστή ως κριτικός γραμματισμός, γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη της αντίστοιχης παιδαγωγικής, της λεγόμενης Κριτικής Παιδαγωγικής. Η Κριτική Παιδαγωγική, που έχει τις ρίζες της στην απελευθερωτική εκπαίδευση του Freire (1970), ενθαρρύνει τους μαθητές να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά κατασκευασμένα νοήματα των κειμένων και να θέτουν δύσκολα ερωτήματα, προκειμένου να φέρουν στην επιφάνεια τις κρυμμένες ιδεολογίες των κειμένων, όπως υποσυνείδητα εκφράζονται μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Δεδομένου ότι τα κείμενα δεν είναι αντανakλάσεις της πραγματικότητας, αλλά επιλεκτικές εκδοχές της, διαμεσολαβημένες από μια συγκεκριμένη οπτική (Simpson, 1996), στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι η δημιουργία υποψιασμένων και κριτικά σκεπτόμενων αναγνωστών, τόσο των κειμένων που συναντούν στην καθημερινότητά τους και των κρυμμένων πολιτισμικών αξιών και ιδεολογιών τους, όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο τα κείμενα δημιουργούνται και αποκωδικοποιούνται. Απώτερος στόχος αυτής της διαδικασίας είναι να μετατραπούν οι αναγνώστες στη συνέχεια σε κριτικά σκεπτόμενους ενεργούς πολίτες, φορείς μετασχηματιστικών αλλαγών στην κοινωνία τους.

Παράλληλα, το σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και την κυριαρχία της εικόνας γίνεται ολοένα και περισσότερο πολύπλοκο και οπτικό. Τα κείμενα από μονοτροπικά μετατρέπονται σε πολυτροπικά, όπου οι εικόνες δεν υπόκεινται πλέον στην κυριαρχία του γραπτού λόγου, αλλά έχουν τη δική τους νοηματική αξία και μέσα από τους κώδικες τους προσθέτουν και επαυξάνουν στο συνολικό νόημα των κειμένων. Δεδομένου ότι «... δεν μπορεί να αποφευχθεί η πολυτροπική φύση των κυρίαρχων και αναδυόμενων πολιτισμικών τόπων» (Duncum, 2004: 259), απαιτείται η εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην ανάγνωση και ερμηνεία εικόνων και πολυτροπικών κειμένων, η καλλιέργεια δηλαδή του οπτικού τους γραμματισμού, γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών. Ένα είδος πολυτροπικού κειμένου που την τελευταία δεκαετία είναι ιδιαίτερα δημοφιλές και μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά

για την ανάπτυξη και καλλιέργεια του γλωσσικού, οπτικού, κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού των μαθητών/τριών είναι τα *graphic novels*.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών εντάσσεται η παρούσα έρευνα, η οποία αξιοποιεί διδακτικά το *graphic novel Persepolis* προκειμένου οι μαθητές/τριες να εκπαιδευτούν στην αποκωδικοποίηση του οπτικού κειμένου, στην κριτική διερεύνηση της ιδεολογικής φύσης των κειμένων, στην αμφισβήτηση στερεοτύπων, στην ανάδειξη προοδευτικών Λόγων σχετικά με ζητήματα φύλου, πολιτισμικής ταυτότητας και θρησκείας καθώς και στη σε βάθος κατανόηση και χρήση των δομών της Αγγλικής γλώσσας σε διάφορα κειμενικά είδη.

Αν και στο εξωτερικό αναφέρονται ποικίλες και αξιόλογες προσπάθειες για την ένταξη των *graphic novels* και του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, στην ελληνική πραγματικότητα δεν υπάρχουν αντίστοιχα παραδείγματα. Όσες προσπάθειες καταγράφονται σχετικά με την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού στην τάξη συναντώνται είτε στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αναφέρεται μια έρευνα της Mitsikouroulou (2007), η οποία ωστόσο διερευνά την αλλαγή των στάσεων και απόψεων καθηγητών Αγγλικής των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) σχετικά με τη διδασκαλία τους με την υιοθέτηση πρακτικών κριτικού γραμματισμού στην τάξη. Αν και οι στάσεις και απόψεις των καθηγητών είναι θετικές προς την ενσωμάτωση τέτοιων πρακτικών, δεν αναφέρονται ωστόσο στη συγκεκριμένη έρευνα παραδείγματα εφαρμογής τέτοιων πρακτικών στα ΣΔΕ καθώς και τα αποτελέσματά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια νέα, καινοτόμα προσπάθεια ενσωμάτωσης πρακτικών κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Για το σκοπό αυτό αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στην τάξη εκπαιδευτικό υλικό με βάση το *Persepolis* και αξιοποιήθηκε συμπληρωματικό αυθεντικό υλικό σχετικό με τα υπό διαπραγμάτευση θέματα. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία δομείται ως ακολούθως: Αρχικά παρουσιάζεται το επιστημονικό-θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας όπου γίνεται αναφορά στον Κριτικό Γραμματισμό και τους Πολυγραμματισμούς, στον Οπτικό Γραμματισμό και στη σημασία της διδακτικής αξιοποίησης των *graphic novels* στο σχολείο. Έπειτα, γίνεται επισκόπηση των σχετικών ερευνών, επιχειρείται σύνδεση της διδασκαλίας της Αγγλικής με τον Κριτικό Γραμματισμό και δικαιολογείται η επιλογή του *Persepolis* για χρήση στην

τάξη. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε, περιγράφεται αναλυτικά η διδακτική του εφαρμογή και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο έγινε η εφαρμογή, παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος συλλογής και επεξεργασίας-ανάλυσης των δεδομένων και τα αποτελέσματα, και τέλος ακολουθεί συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης και των παιδαγωγικών της προεκτάσεων. Τέλος, αναφέρονται κάποιοι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις σχετικά με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο σχολείο λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της κοινωνικής πραγματικότητας και του επικοινωνιακού τοπίου.

1. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Κριτικός Γραμματισμός

1.1.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός του όρου

Τις τελευταίες δεκαετίες, συγκεκριμένα από τη δεκαετία του 1960 και ως τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, η θεωρητική ενασχόληση με ζητήματα εξουσίας και ιδεολογίας (ανθρωπιστικές σπουδές, σχολή της Φρανκφούρτης) καθώς και η ανάπτυξη τομέων της γλωσσολογίας όπως η Κειμενογλωσσολογία, η Κοινωνιογλωσσολογία και η Κριτική Ανάλυση του Λόγου, οδήγησαν στη διεύρυνση της έννοιας του γραμματισμού. Συγκεκριμένα, η διαδικασία επανεξέτασης και επαναπροσδιορισμού του όρου γραμματισμός οδήγησε στην απομάκρυνση από τις ατομικές ερμηνείες και τις γνωστικές διαδικασίες προς μια θεώρηση του γραμματισμού ως ενός συνόλου κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών (Smagorinsky, 2001). «Το νόημα γίνεται κατανοητό περισσότερο με όρους κοινωνικοπολιτισμικών διαδικασιών παρά εσωτερικών γνωστικών καταστάσεων ή γεγονότων.» (Καράντζολα, 2004: 3). Η πολιτισμική προσέγγιση του γραμματισμού περιγράφεται συχνά ως κριτικός γραμματισμός. Το κέντρο βάρους μετατίθεται από τη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού που συνδεόταν κυρίως με την εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης προς μια διάσταση περισσότερο κοινωνικο-πολιτισμική, με στόχο την ανάδειξη της ιδεολογικής διάστασης των κειμένων σε σχέση πάντα με τα ευρύτερα πολιτισμικά, κοινωνικά και επικοινωνιακά συγκείμενά τους. (Street, 1984. Freire & Macedo, 1987. Luke, 2000. Baynham, 2002. Ματσαγγούρας, 2007. Χατζησαββίδης, 2007).

Στο πλαίσιο της νέας παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού τα κείμενα δεν θεωρούνται αυτόνομες, διακριτές οντότητες, αποπλαισιωμένες από τα κοινωνικά, πολιτισμικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενά τους με αμετάβλητο νόημα που οι αναγνώστες καλούνται να ανακαλύψουν, αλλά μεταβλητές και μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων «συνθηκών» που αφορούν στην κοινωνία αλλά και επίτευξης νέων «συνθηκών» μέσω των κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων (Cervetti, Pardales & Damico, 2001). Στο πλαίσιο αυτό και η σχολική τάξη δεν αποτελεί έναν ουδέτερο τόπο, απομονωμένο από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά μετατρέπεται σε κοινότητα γραμματισμού (literacy community) όπου οι συμμετέχοντες, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί, συν-οικοδομούν τα νοήματα και τις

θέσεις, όπου αμφισβητούνται οι κυρίαρχοι Λόγοι, τίθεται υπό διαπραγμάτευση ο λόγος του διδάσκοντα, ενθαρρύνονται οι εναλλακτικές οπτικές και αναγνώσεις των κειμένων και διαμορφώνονται έτσι μέσα στη σχολική τάξη ποικίλες μορφές «κριτικής» στάσης απέναντι στη γλώσσα. Στόχος είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί να αντιλαμβάνονται και να χειρίζονται την ιδεολογική διάσταση του γραμματισμού και το ρόλο του στην θέσπιση και παραγωγή ισχύος. Οι πρακτικές αυτές υλοποιούνται μέσα από συνεργασιακούς-διαδραστικούς διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις, στο πλαίσιο των οποίων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κουλτούρες» των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Shor, 1999. McLaughlin & DeVoogd, 2004α. Κωστούλη, 2005)

Πρωτοπόρος της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού θεωρείται ο Freire (1970) ο οποίος υποστήριζε ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει όχημα κοινωνικού και οικονομικού μετασχηματισμού με στόχο την κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων και την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο Freire μέσα από την «απελευθερωτική εκπαίδευση» του ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να σκέφτονται με κριτικό τρόπο, να διατυπώνουν αμφιβολίες για τα κείμενα που διαβάζουν και μέσα από μια διαδικασία αμφισβήτησης και των δικών τους πεποιθήσεων αλλά και των αξιών των κειμένων να μεταπλάθουν τους εαυτούς τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει. Προτείνει και εφαρμόζει στη Βραζιλία ένα σύστημα χειραφετικής εκπαίδευσης με τους μαθητές/τριες να είναι πρωταγωνιστές των αλλαγών, ικανοί να «διαβάζουν» και να ξαναγράφουν με ριζοσπαστικό τρόπο τον κόσμο.

Αν και οι ορισμοί του κριτικού γραμματισμού διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο, όλοι αναφέρονται σε μια ενεργή και δυναμική προσέγγιση της ανάγνωσης και των κειμενικών πρακτικών. Σύμφωνα με τον Shor (1999) ο κριτικός γραμματισμός εμπεριέχει την ανάλυση και την κριτική των σχέσεων μεταξύ κειμένων, γλώσσας, εξουσίας, κοινωνικών ομάδων και πρακτικών, ενώ, σύμφωνα με τον Luke (2004), όπως αναφέρεται στο Literacy GAINS (2009), ο κριτικός γραμματισμός συνίσταται στο να θέτει κανείς όλο και πιο δύσκολες ερωτήσεις, να διερευνά τα κείμενα σε βάθος, να προσπαθεί να διαβάσει πίσω και πέρα από τα κείμενα, να προσπαθεί να κατανοήσει πώς τα κείμενα εγκαθιδρύουν και χρησιμοποιούν την εξουσία πάνω μας, πάνω στους άλλους, εκπροσωπώντας ποιους και ποια συμφέροντα. Όπως αναφέρει και ο David Pearson (2002), η κατανόηση ενός κειμένου από μόνη της δεν είναι ποτέ αρκετή: πρέπει να έχει και μια κριτική οπτική γωνία (στο McLaughlin & DeVoogd, 2004b).

Γι' αυτό προσεγγίσεις μέσα από την οπτική του κριτικού γραμματισμού ενθαρρύνουν πάντα τους μαθητές/τριες να διαβάζουν ανάμεσα στις γραμμές και να θέτουν ερωτήματα για τις φωνές που αποσιωπούνται και εκείνες που προβάλλονται. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν ουσιαστικά ως αποκρυπτογραφητές κωδίκων, νοσηματοδότες, χρήστες αλλά και κριτικοί κειμένων (Luke & Freebody, 1999) και γίνονται έτσι ενεργοί και στρατηγικοί αναγνώστες που κατανοούν ότι το νόημα εδράζει στο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και ιστορικό συγκείμενο του αναγνωστικού γεγονότος (Serafini, 2003). Σκοπός του κριτικού γραμματισμού στην τάξη είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες και τους δασκάλους να αντιληφθούν «πώς τα κείμενα λειτουργούν στην κατασκευή του κόσμου τους και να αξιοποιήσουν τα κείμενα ως «κοινωνικά εργαλεία» για την αναδόμηση του κόσμου.» (Luke, 2000: 453). Σ'ένα ευρύτερο πλαίσιο ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στο να αναδείξει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και λειτουργεί προς την κατεύθυνση μια πολιτικής μετασχηματισμών, που μπορεί να οδηγήσει σε ενδεχόμενη αλλαγή των υπαρχόντων συστημάτων και αναπαραστάσεων (McLaren and Lankshear, 1993 στο Iyer, 2007. Shor, 1992 στο Iyer, 2007).

1.1.2 Αρχές και μοντέλα κριτικού γραμματισμού

Αν και υπάρχουν πολλές εκδοχές του κριτικού γραμματισμού, αποτελεί κοινή παραδοχή πως αποτελεί ουσιαστικά μια κοινωνική και πολιτική πρακτική κατασκευής του νοήματος άμεσα συνδεδεμένη με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσió της. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω αξίζει να αναφέρουμε ότι οι προσεγγίσεις κειμένων μέσα από την οπτική του κριτικού γραμματισμού εστιάζουν στα ακόλουθα (Shor, 1999):

- α) αποδόμηση των δομών και των γλωσσικών χαρακτηριστικών των κειμένων μέσα από ερωτήσεις σχετικά με τη δομή, το ύφος, το σκοπό του κειμένου.
- β) θεώρηση των κειμένων ως κοινωνικών κατασκευών που αντανakλούν τις ιδέες, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του συγγραφέα και συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων κατά τη στιγμή της δημιουργίας τους. Τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως ουδέτερα, διαχρονικά και αντικειμενικά.
- γ) διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών και αναγνώσεων στα κείμενα για τον εντοπισμό απόψεων και φωνών που δεν έχουν συμπεριληφθεί και έχουν μείνει εκτός κειμένου.

δ) εστίαση στις απόψεις και αξίες του δημιουργού του κειμένου λαμβάνοντας υπόψη το χρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο δημιουργίας του κειμένου.

ε) έμφαση στην ανάληψη δράσης για κοινωνική αλλαγή και άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά στον τρόπο προσέγγισης των κειμένων μέσα από την οπτική του κριτικού γραμματισμού βασίζονται ουσιαστικά στις ακόλουθες αρχές οι οποίες σύμφωνα με τους McLaughlin and DeVogd (2004a) είναι οι εξής:

α) Εστίαση σε ζητήματα εξουσίας μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την ανάληψη δράσης.

β) Ανάδειξη της πολυπλοκότητας των καταστάσεων και της προβληματικής των κειμένων (problematizing).

γ) Δυναμικός χαρακτήρας των πρακτικών που χρησιμοποιούνται και συνεχή προσαρμογή τους στα υπό εξέταση κείμενα.

δ) Ανάδειξη πολλαπλών οπτικών στην προσέγγιση και επεξεργασία των κειμένων.

Για την εφαρμογή των παραπάνω αρχών και χαρακτηριστικών του κριτικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

α) Το “Four Resources Model” των Freebody και Luke (2003), όπως αναφέρεται στην Iyer (2007), στο οποίο περιγράφονται τέσσερις δυναμικές και ρευστές κατηγορίες πρακτικών που μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη: πρακτικές αποκρυπτογράφησης κωδίκων του κειμένου (code-breaking practices), πρακτικές που δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να συμμετέχει στο κείμενο (text participation), πρακτικές νοηματοδότησης (meaning making) και πρακτικές ανάλυσης κειμένου (text analysis).

β) Το μεθοδολογικό πλαίσιο των 5 σταδίων, όπως το περιέγραψαν οι McLaughlin και Allen (2002), το οποίο εφαρμόζεται ως εξής: εξηγώ, δείχνω, καθοδηγώ, εξασκώ και αναστοχάζομαι.

γ) Το Πλαίσιο Κριτικής Ανταπόκρισης (Critical Response Frame - CRF), το οποίο καθοδηγεί ουσιαστικά τους μαθητές στο να διερευνήσουν με ποιον τρόπο το συγκεκριμένο πλαίσιο του κειμένου, το ίδιο το κείμενο, ο συγγραφέας καθώς και προσωπικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τις ανταποκρίσεις των μαθητών στο κείμενο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, κατά την επεξεργασία του κειμένου, διερευνούν το αναγνωστικό πλαίσιο, τις προθέσεις του συγγραφέα, το αναγνωστικό κοινό, το υπόβαθρο των ίδιων των αναγνωστών, μπαίνουν στη διαδικασία ερμηνείας

και ανάλυσης του κειμένου βάσει ενδείξεων του ίδιου του κειμένου, συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις μετά την ανάγνωση του κειμένου, σε παραγωγή γραπτού λόγου μετά τις συζητήσεις καθώς και σε αναστοχασμό και πιθανές δράσεις μετά την ανάγνωση (Knickerbocker & Rycik, 2006).

1.1.3 Διδακτικές πρακτικές

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί περισσότερο μια ιδεολογία, μια θεωρία για την εκπαίδευση παρά μια ξεχωριστή διδακτική μεθοδολογία. Σύμφωνα με τον Luke (2000), η εκπαίδευση με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού αποτελεί ουσιαστικά «μια άποψη-στάση τόσο για την θεωρία όσο και την πράξη» (σελ 454), ενώ οι Morgan and Wyatt-Smith (2000) όρισαν τον κριτικό γραμματισμό ως «ξεκάθαρα μια θεωρία προς εφαρμογή» (σελ 124). Το γεγονός αυτό θέτει ερωτήματα σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές-πρακτικές που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην τάξη. Εφόσον ο κριτικός γραμματισμός περιγράφεται κυρίως ως μια ιδεολογία για την εκπαίδευση και όχι ως ένα προκαθορισμένο σύνολο μεθοδολογικών στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη απαιτείται πρωτοβουλία, ευελιξία και φαντασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού για το πώς θα ενσωματώσει τον κριτικό γραμματισμό στην τάξη και πώς θα προσαρμόσει τις δραστηριότητες στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της τάξης του.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει «συνταγή επιτυχίας» για την ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού στην τάξη, ο Behrman (2006), μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κατηγοριοποίησε τις πιο διαδεδομένες πρακτικές που εφαρμόζονται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς για την ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία στις ακόλουθες έξι κατηγορίες:

- α) Ανάγνωση-μελέτη συμπληρωματικών κειμένων, όπως λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα, ταινίες, τραγούδια και μουσική, με στόχο την ανάδειξη και διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων που δεν θίγονται στα παραδοσιακά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων.
- β) Ανάγνωση-μελέτη κειμένων με παρόμοια θέματα μέσα από διαφορετικές όμως οπτικές γωνίες, προκειμένου να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες την υποκειμενικότητα

των κειμένων ανάλογα με τις προθέσεις του συγγραφέα και να κατατριφθεί ο μύθος ότι υπάρχουν αντικειμενικά κείμενα που εκφράζουν τη μία και μοναδική αλήθεια.

γ) Ανάγνωση-μελέτη κειμένων μέσα από μια ανθιστάμενη οπτική γωνία, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι τα κείμενα ερμηνεύονται διαφορετικά και ξεδιπλώνονται διαφορετικά μηνύματα μέσα απ' αυτά, ανάλογα με την ταυτότητα του αναγνώστη με βάση το φύλο, την φυλή, την εθνικότητά του, την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει.

δ) Παραγωγή αντι-κειμένων από τους μαθητές/τριες, διαδικασία που δίνει την ευκαιρία να ακουστούν οι φωνές ατόμων ή ομάδων που υποαντιπροσωπεύονται, που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα, που εκφράζουν αντισυμβατικές φωνές.

ε) Διεξαγωγή ερευνών από τους ίδιους τους μαθητές πάνω σε θέματα της επιλογής τους, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν ενεργό ρόλο στη μάθηση τους και να βρίσκονται στο επίκεντρο της δράσης.

στ) Ανάλυση κοινωνικής δράσης από την πλευρά των μαθητών/τριών, ώστε να επεκτείνουν τη δράση τους εκτός των ορίων της σχολικής κοινότητας ως μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας, που αναγνωρίζουν το γραμματισμό ως μια κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία και ως μέσο για κοινωνική αλλαγή.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού στην τάξη είναι μια ανοιχτή διαδικασία και σύμφωνα με τους McLaughlin and DeVogd (2004a) δεν θα ήταν σωστό οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού να μεταφέρονται από τη μια τάξη στην άλλη χωρίς κάποιου είδους προσαρμογής στα χαρακτηριστικά και στα δεδομένα της κάθε τάξης. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία είναι κεντρικός. Ξεκινά με την κατανόηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού και συνεχίζει με την υιοθέτηση των αντίστοιχων πρακτικών στην τάξη με στόχο να ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να διαβάζουν τα κείμενα και τον κόσμο μέσα από μια κριτική οπτική γωνία δίνοντας τους πρόσβαση σε μια ποικιλία κειμένων και οπτικών. Εφόσον ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι κριτικός αναγνώστης, τότε η όλη εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται σε μια φυσική διαδικασία στην τάξη.

1.2 Πολυγραμματισμοί

Τις τελευταίες δεκαετίες η επανάσταση στο χώρο των πολυμέσων, των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας έχει αλλάξει ριζικά το κοινωνικό και σημειωτικό τοπίο των δυτικών σύγχρονων κοινωνιών. Αν και ο γραπτός λόγος

συνεχίζει να έχει μια εξέχουσα θέση, είναι αλήθεια ότι η γλώσσα δεν αποτελεί πλέον το μοναδικό σημειωτικό τρόπο (mode) παραγωγής και μετάδοσης νοημάτων καθώς έχουν εμφανιστεί και άλλοι τρόποι αναπαράστασης νοημάτων (modes of meaning representation) όπως η εικόνα, ο ήχος, η μουσική, η κίνηση. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία την επανεξέταση της «γλώσσας» ως ενός πολυτροπικού φαινομένου και την αντιμετώπιση όλων των κειμένων ως πολυτροπικά (Kress, 2000).

Ένα πολυτροπικό κείμενο είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα πολυτροπικά κείμενα είναι πιο σύνθετα σε σχέση με τα κείμενα που χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως την πρωταρχική σημειωτική πηγή (Kress, 2003) καθώς διαφορετική λογική κυριαρχεί στο γραπτό κείμενο σε σχέση με το οπτικό. Ενώ στο γραπτό κείμενο κυριαρχεί η λογική του χρόνου ή της χρονικής αλληλουχίας, στο οπτικό κείμενο κυριαρχεί η χωρική διάταξη, η σύνθεση, το ταυτόχρονο (Kress, 2003). Στο νέο επικοινωνιακό τοπίο «το νόημα παράγεται με τρόπους που είναι όλο και περισσότερο πολυτροπικοί, στους οποίους οι γραπτοί-γλωσσικοί τρόποι νοήματος είναι αναπόσπαστο μέρος των οπτικών, ακουστικών και χωρικών τύπων νοήματος. (...) Μέσα σε αυτό τον αναδυόμενο κόσμο του νοήματος, απαιτείται ένας νέος, πολυτροπικός γραμματισμός.» (Core & Kalantzis, 2000: 5-6).

Παράλληλα, η μετανάστευση, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η πολυπολιτισμικότητα έθεσαν στο επίκεντρο τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, αλλάζοντας την ίδια τη φύση της εκμάθησης των γλωσσών. Η εκμάθηση της επίσημης εκδοχής μιας εθνικής γλώσσας δεν είναι πλέον αρκετή για να ανταποκριθεί στο νέο τοπίο, όπως έχει διαμορφωθεί εξαιτίας των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, γεγονός που δημιουργεί νέες ανάγκες.

Οι προβληματισμοί που προέκυψαν από τα παραπάνω νέα δεδομένα οδήγησαν στην ανάπτυξη της θεωρίας των Πολυγραμματισμών, η οποία αναφέρεται ουσιαστικά στην ποικιλομορφία των κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και στην ποικιλομορφία των κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία (Core & Kalantzis, 2000. Χατζησαββίδης, 2007). Η νέα θεώρηση του Γραμματισμού οδήγησε και στην ανάπτυξη της αντίστοιχης παιδαγωγικής. Αναφερόμαστε ουσιαστικά στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών (Pedagogy of Multiliteracies) που αναπτύχθηκε από την ομάδα The New London Group (1996).

Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών εστιάζει σε σημειωτικούς τρόπους αναπαράστασης (του νοήματος) που επεκτείνονται πέρα από τη γλώσσα και διαφέρουν ανάλογα με την κουλτούρα και το συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας και, επιπλέον, ανταποκρίνεται στο νέο πολυτροπικό επικοινωνιακό τοπίο, εφοδιάζοντάς μας με τα κατάλληλα εργαλεία για την προσέγγιση των νέων πολυτροπικών κειμένων. Στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών κεντρική θέση έχει η έννοια του σχεδίου (Design) που αποτελεί ουσιαστικά «μια μεταγλώσσα παραγωγής νοήματος, μια ευέλικτη και λειτουργική γραμματική, η οποία μπορεί να περιγράψει τόσο τις γλωσσικές διαφορές όσο και τις πολυτροπικές διαδικασίες παραγωγής νοήματος» (Γρόσδος, 2008: 24) και περιλαμβάνει 3 στάδια: Το σχεδιασμένο (**The Designed**), που παρέχει τους διατιθέμενους πόρους παραγωγής νοήματος, Το σχεδιασμό (**The Designing**), που αφορά στην επανατοποθέτηση των διαθέσιμων πόρων σ' ένα νέο διαφορετικό πλαίσιο και Το ανασχεδιασμένο (**The Redesigned**), που συνιστά ένα νέο πόρο και αφορά ουσιαστικά στο μετασχηματισμό των διαθέσιμων πόρων σε νέα νοήματα (The New London Group, 1996). Και τα τρία αυτά στάδια δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι «η παραγωγή νοήματος αποτελεί μια ζωντανή και δυναμική διαδικασία και όχι μια διαδικασία που κυριαρχείται από στατικούς κανόνες.» (The New London Group, 1996: 74).

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πρακτική, η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τις ακόλουθες 4 παιδαγωγικές διαδικασίες (The New London Group, 1996):

- α) **Τοποθετημένη Πρακτική**, που αφορά στην εμπλοκή των μαθητών με τα διαθέσιμα είδη λόγου και τα κειμενικά είδη που υπάρχουν στην καθημερινότητα τους, στα βιώματά τους.
- β) **Ανοιχτή Διδασκαλία**, που προσφέρει την απαραίτητη μεταγλώσσα για την περιγραφή και ερμηνεία των διαφόρων τρόπων κατασκευής νοήματος στα στοιχεία με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές.
- γ) **Κριτική Πλαισίωση**, που αναφέρεται στην περιγραφή και ερμηνεία των σχεδίων νοήματος σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.
- δ) **Πρακτική Μετασχηματισμού**, που αφορά στον τρόπο με τον οποίο το μετασχηματισμένο νόημα μπορεί να λειτουργήσει σε ένα νέο πλαίσιο για να εκφράσει διαφορετικές ανάγκες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω 4 παιδαγωγικές διαδικασίες κατά την εφαρμογή της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών στην τάξη δεν ακολουθούν μια

γραμμική ιεραρχία, ούτε αντιπροσωπεύουν στάδια, αλλά αντίθετα συσχετίζονται με ποικίλους τρόπους. «Στοιχεία από την κάθε διαδικασία μπορεί να συνυπάρχουν ταυτόχρονα, άλλες φορές μπορεί να υπερισχύει η μία ή άλλη διαδικασία, ενώ όλες τους επαναχρησιμοποιούνται σε διαφορετικά επίπεδα.» (The New London Group, 1996: 85).

1.2.1 Εικόνα και οπτικός γραμματισμός

Στο νέο επικοινωνιακό τοπίο ολοένα και περισσότερο οι έφηβοι έρχονται σε επαφή εκτός τάξης με κείμενα που περιλαμβάνουν σύνθετες εικόνες, ασυνήθιστες αφηγηματικές δομές, σύνθετα γραφικά και ιδιαίτερη διάταξη (Goldstone, 2004. Kress, 2003). Καθώς η εικόνα κυριαρχεί στην καθημερινή επικοινωνία (π.χ. Internet, βιντεοπαιχνίδια, περιοδικά, διαφημίσεις, εικονογραφημένα βιβλία, κόμικς), οι αναγνώστες θα πρέπει να αξιοποιήσουν νέες στρατηγικές, λεξιλόγιο και διαδικασίες για την ερμηνεία των νέων πολυτροπικών πηγών παραγωγής νοήματος. Το γεγονός αυτό επηρεάζει και την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μετακινηθούν από τις παραδοσιακές γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν για την κατανόηση των γραπτών κειμένων, προς νέες διδακτικές στρατηγικές και ερμηνευτικές διαδικασίες που θα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοούν τα πολυτροπικά κείμενα (Serafini, 2011). Απαιτείται δηλαδή η καλλιέργεια οπτικά εγγράμματων ατόμων. Ο οπτικός γραμματισμός, που ορίζεται ως η ικανότητα πρόσβασης, ανάλυσης, αξιολόγησης και μετάδοσης πληροφοριών οποιασδήποτε μορφής η οποία συμπεριλαμβάνει τη γνωστική επεξεργασία μιας εικόνας (Chauvin, 2003 στο Serafini, 2010), συνδυάζει τις ψυχολογικές θεωρίες αντίληψης με τις κοινωνικοπολιτισμικές και κριτικές πτυχές του οπτικού σχεδίου, της κοινωνικής σημειωτικής και των σπουδών στα MME. Για να μπορέσουν όμως οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τις απαραίτητες στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση πολυτροπικών κειμένων, είναι απαραίτητο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρώτα να εξοικειωθούν με τον τρόπο προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων και ειδικότερα των εικόνων και των σύνθετων γραφικών στα εικονογραφημένα βιβλία.

Οι Kress & van Leeuwen (1996), στο βιβλίο τους *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, ανέπτυξαν ένα μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο χαρακτηρίστηκε ποιοτικό και κριτικό, μία γραμματική του οπτικού κειμένου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση της εικόνας και στη μελέτη της

διασύνδεσης λεκτικής και εικονιστικής επικοινωνίας. Συνοπτικά, σύμφωνα με τους Kress & van Leeuwen (1996), η γραμματική του οπτικού κειμένου στην οποία βασίζεται και η ανάλυση των οπτικών κειμένων στηρίζεται στις ακόλουθες τρεις «μεταλειτουργίες» της εικόνας που είναι οι εξής:

α) Η **αναπαραστατική** μεταλειτουργία (ideational metafunction), που αφορά στην αναπαράσταση πτυχών του εμπειρικού κόσμου και στην αποτύπωση της σχέσης μεταξύ των απεικονιζόμενων προσώπων, τόπων και αντικειμένων (ενεργητικοί, παθητικοί ρόλοι, μέγεθος, χρώμα, αντίθεση, εστίαση).

β) Η **διαπροσωπική** μεταλειτουργία (interpersonal metafunction), που αφορά στην παρουσίαση της σχέσης δημιουργού και θεατή, οπότε γίνεται λόγος για διαδραστικά μηνύματα των εικόνων (interactive meanings) (επαφή μέσω βλέμματος και χειρονομιών, κοινωνική απόσταση (χρήση πλάνων), προοπτική (γωνίες απεικόνισης της δράσης)).

γ) Η **κειμενική** μεταλειτουργία (textual metafunction), που αφορά στην κειμενική δομή των εικόνων και των σελίδων, σχετίζεται δηλαδή με τη χωροθέτηση εικόνων στη σελίδα και την προβολή επιμέρους στοιχείων της σύνθεσης (οριζόντια δομή (αριστερά-δεξιά, δεδομένο και νέο), κάθετη δομή (πάνω-κάτω, ιδεώδες και πραγματικό), κέντρο (πυρήνας της πληροφορίας)) (στο Μπονιδής, 2004).

Το παραπάνω μεθοδολογικό εργαλείο της γραμματικής του οπτικού κειμένου βοηθά τους μαθητές/τριες να εστιάσουν αρχικά στο οπτικό περιεχόμενο, στην απλή παρατήρηση των εικόνων και σχεδίων των πολυτροπικών κειμένων και στη συνέχεια να μεταβούν σε ερμηνείες και κριτική αυτών των κειμένων λαμβάνοντας υπόψη και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο δημιουργίας τους. Η εστίαση στη δηλωτική ή κυριολεκτική σημασία των εικόνων και των κειμένων αποτελεί τη βάση για την κατανόηση τους, αλλά το να παραμείνουν οι αναγνώστες μόνο σ' αυτό περιορίζει τις ερμηνευτικές τους δυνατότητες κατά τη διαδικασία ανάλυσης της συνδηλωτικής ή αλληγορικής σημασίας αυτών των πηγών (Serafini, 2011). Η μετάβαση αυτή από την απλή παρατήρηση των εικόνων και των σχεδίων των πολυτροπικών κειμένων στην ανάλυση της σημασίας αυτών των εικόνων και στοιχείων, καθώς και των συμπερασμάτων που προκύπτουν στο περικείμενο πλαίσιο, αποτελεί σημαντική πτυχή της διαδικασίας κατανόησης των πολυτροπικών κειμένων (Serafini, 2003).

Κατά τη διαδικασία προσέγγισης, κατανόησης και ερμηνείας των πολυτροπικών κειμένων είναι απαραίτητο τόσο οι ίδιοι οι μαθητές/τριες όσο και οι

εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μια μεταγλώσσα προκειμένου να διαπραγματεύονται πτυχές των πολυτροπικών κειμένων καθώς και στρατηγικές κατανόησης αυτών των κειμένων. Η μεταγλώσσα αυτή επιτρέπει στους αναγνώστες να υιοθετήσουν μια πιο κριτική στάση στην ανάγνωση και να διερευνήσουν τις δομές και τα στοιχεία που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς και οι εικονογράφοι για τη μετάδοση των μηνυμάτων (Zammit, 2007 στο Serafini, 2011).

1.3 Τα graphic novels ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην τάξη

Ένα από τα πιο δημοφιλή πολυτροπικά κείμενα που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών στους μαθητές/τριες είναι τα graphic novels, καθώς ο συνδυασμός εικόνων και κειμένου τα καθιστά ένα πολύ χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην τάξη. Ο Scott McCloud (1993) αναφέρει ότι καμία άλλη μορφή τέχνης δεν δίνει τόσα πολλά στους αναγνώστες της ενώ ταυτόχρονα ζητά, απαιτεί τόσα πολλά από αυτούς επίσης. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει «η εικονογράφηση των κόμικς δεν είναι απλά ένας τρόπος σχεδίασης, είναι ένας τρόπος θέασης.» (Scott McCloud, 1993: 31). Ενώ στο παρελθόν τα βιβλία κόμικς και τα graphic novels θεωρούνταν ως κατώτερο λογοτεχνικό είδος και δεν κατείχαν την ίδια θέση, δεν απολάμβαναν το ίδιο κύρος όπως άλλα λογοτεχνικά είδη (π.χ. ποίηση, μυθιστόρημα κτλ), το κύρος τους αυξήθηκε τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα από τότε που το graphic novel *Maus* του Art Spiegelman κέρδισε το βραβείο Pulitzer.

Στις μέρες μας «τα κόμικς και τα graphic novels απολαμβάνουν τη Χρυσή Εποχή τους στην εκπαίδευση» (Carter, 2007: 1), έχουν γίνει ιδιαίτερα δημοφιλή στο αναγνωστικό κοινό και έχουν καθιερωθεί στο ευρύτερο λογοτεχνικό τοπίο για πολλούς λόγους. Σ' ένα επικοινωνιακό τοπίο που είναι όλο και περισσότερο οπτικό μέσα από την τηλεόραση, τις ταινίες, το Internet, το κοινό δείχνει μια ιδιαίτερη προτίμηση για την εικόνα. «Η σημερινή γενιά είναι περισσότερο εξοικειωμένη με μη-κειμενικά οπτικά μέσα» (Carter, 2007: 11), γεγονός που εξηγεί την προτίμηση των αναγνωστών για τα graphic novels. Επιπλέον, οι πιο μικρής ηλικίας αναγνώστες προτιμούν να διαβάζουν graphic novels γιατί τα βρίσκουν απολαυστικά και αστεία, ενώ εκείνο που είναι επίσης ενδιαφέρον με το συγκεκριμένο είδος είναι ότι εκτός από τους νέους το απολαμβάνουν άτομα όλων των ηλικιών (Schwarz, 2002). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η δημοφιλία των graphic novels οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στη

θεματολογία τους, η οποία έχει εμπλουτιστεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Παρατηρείται μια έκρηξη στα θέματα που πραγματεύονται τα graphic novels, τα οποία περικλείουν ζητήματα που σχετίζονται με τις οικογενειακές σχέσεις, κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα καθώς και με την ιστορική πραγματικότητα, την πολιτισμική πολυμορφία, τα κοινωνικά δικαιώματα. Ειδικότερα σε θέματα σχετικά με την κουλτούρα και τις εθνικότητες στον κόσμο, τα graphic novels ανταποκρίθηκαν πολύ γρήγορα και αποτελούν ουσιαστικά ένα σοβαρό σχόλιο για την κουλτούρα και τον πολιτισμό, και μάλιστα με τρόπο που προσεγγίζεται από το ευρύ κοινό (Ruggieri, 2002).

Αν και έχουν δοθεί πολλοί και ποικίλοι ορισμοί για τα graphic novels, συχνά περιγράφονται ως μεγαλύτερα σε έκταση, δεμένα βιβλία (Yang, 2008), ενώ κατά τον Gorman (2003), όπως αναφέρεται στον Chun (2009), τα graphic novels είναι μια «αυθεντική ιστορία στην έκταση βιβλίου, είτε φανταστική είτε όχι, δημοσιευμένη στη μορφή ενός βιβλίου κόμικς ... ή και μια συλλογή ιστοριών που έχουν ήδη δημοσιευτεί ως ξεχωριστά βιβλία κόμικς (σελ. xii). Ο γνωστός θεωρητικός και δημιουργός των κόμικς Scott McCloud (1993) τα ορίζει ως «γραφικά ή άλλες εικόνες σε αντιπαραβολή με μια προμελετημένη σειρά, με σκοπό να μεταφέρουν πληροφορίες, και/ή να προκαλέσουν μια αισθητική ανταπόκριση στον παρατηρητή». Ο επίσης γνωστός θεωρητικός των κόμικς Will Eisner (2008) όρισε τόσο τα κόμικς όσο και τα graphic novels ως «ένα μέσο δημιουργικής έκφρασης, ένας διακριτός κλάδος, μια μορφή τέχνης και λογοτεχνικής φόρμας που ασχολείται με την τακτοποίηση εικόνων και λέξεων με στόχο την αφήγηση μιας ιστορίας ή τη δραματοποίηση μιας ιδέας.» (σελ. xi) Ανεξάρτητα από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τα graphic novels, γεγονός είναι ότι γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλή μεταξύ των αναγνωστών και συνεχώς ενισχύονται οι φωνές που υποστηρίζουν την αξιοποίηση τους στην τάξη, καθώς πολλά είναι τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές/τριες.

Κατά πρώτον, τα graphic novels είναι κατάλληλα για μαθητές/τριες που είναι απρόθυμοι και για όσους έχουν δυσκολίες με την ανάγνωση (Schwarz, 2002). Πολλοί μαθητές/τριες αποθαρρύνονται από την ανάγνωση μεγάλων και μακροσκελών κειμένων. Αντίθετα, η μορφή του κειμένου στα graphic novels, όπου συνδυάζονται τα μπαλόνια διαλόγου με μικρές προτάσεις, καθιστούν ενδεχομένως την ανάγνωση περισσότερο εύκολη και λιγότερο απαιτητική για τους αδύναμους μαθητές/τριες (Little, 2005). Επίσης, πολλές φορές οι αδύναμοι μαθητές αδυνατούν ενδεχομένως να

εντοπίσουν και να κατανοήσουν ορισμένα λογοτεχνικά στοιχεία όπως ο τόνος, η διάθεση, το θέμα, ο προοιδιασμός μόνο μέσα από το κείμενο. Οι εικόνες, ωστόσο, στα graphic novels προσφέρουν αυτά τα στοιχεία μ' έναν πιο εύκολο για αυτούς τους μαθητές/τριες τρόπο, ώστε να γίνουν κατανοητά.

Επίσης, δεδομένου ότι δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο, για τους οπτικού τύπου μαθητές/τριες τα graphic novels θεωρούνται συχνά ως ένα πολύ επικοινωνιακό μέσο, καθώς συνδυάζουν εικόνες και κείμενο προκειμένου να γίνονται περισσότερο κατανοητά (Hassett & Schieble, 2007). Σύμφωνα με το συγγραφέα Art Spiegelman, οι νεαροί αναγνώστες των graphic novels μπορούν να καταλάβουν μέχρι και το 60-70% μιας ιστορίας βασιζόμενοι μόνο στις εικόνες (Gorman, 2003 όπως αναφέρεται στο Callahan, 2009). Η συνέργεια λέξεων και εικόνων για την κατανόηση του κειμένου δίνει ένα ιδιαίτερα ισχυρό αποτέλεσμα. «Για την κατανόηση και την ερμηνεία των graphic novels οι μαθητές/τριες αξιοποιούν όχι μόνο λογοτεχνικά στοιχεία όπως οι χαρακτήρες, η πλοκή και ο διάλογος, αλλά και οπτικά στοιχεία όπως χρώμα, σκίαση, διάταξη των καρτέ, οπτική, ακόμη και στυλ γραμματοσειράς.» (Schwarz, 2006: 59).

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι τα graphic novels βοηθούν στην ανάπτυξη πτυχών του παραδοσιακού γραμματισμού. Οι εικόνες στα graphic novels βοηθούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, καθώς οι μαθητές μπορεί να δούνε μια άγνωστη λέξη και με τη βοήθεια των οπτικών στοιχείων του κειμένου να μπορέσουν να την αποκωδικοποιήσουν (Pennella, n.d). Το ίδιο τόνισε και ο Krashen (1989), όπως αναφέρεται στον Chun (2009), αναφέροντας ότι η οπτική αφήγηση που συνοδεύει τα κείμενα στα βιβλία comic «δίνει ενδείξεις που βοηθούν στην κατανόηση μιας άγνωστης λέξης ή μιας γραμματικής δομής» (σελ.402). Τέλος, πολλοί παιδαγωγοί θεωρούν τα graphic novels «ως ένα εναλλακτικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές/τριες μέσο που τους βοηθά να αναλύσουν λογοτεχνικές συμβάσεις, εξέλιξη χαρακτήρων, διαλόγους, σάτιρα, γλωσσικές δομές και να αναπτύξουν δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και διεξαγωγής έρευνας.» (Schwarz, 2006: 58).

Εκτός από την ανάπτυξη του παραδοσιακού γραμματισμού στους μαθητές/τριες, τα graphic novels αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο και για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών των μαθητών/τριών. Μέσα από τη θεματολογία των graphic novels οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν πρακτικές κριτικού γραμματισμού στην τάξη, προκειμένου να προωθήσουν την ποικιλομορφία, να δώσουν την ευκαιρία να ακουστούν οι φωνές

όλων, να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να εξετάσουν ιδέες και πρακτικές που προωθούν την ισότητα. Μέσα από τα graphic novels αναδεικνύονται ποικίλες οπτικές και φωνές, περισσότερες σε σχέση με τα παραδοσιακά βιβλία, που δίνουν την ευκαιρία για συζητήσεις στην τάξη σχετικά με θέματα όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και ενθαρρύνουν τους μαθητές να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα (Schwarz, 2006). Παράλληλα, οι μαθητές/τριες μέσα από την αποκωδικοποίηση των συμβάσεων των εικόνων εξοικειώνονται με την κατανόηση και αποκωδικοποίηση νοημάτων και μηνυμάτων που υπάρχουν όχι μόνο στα κείμενα αλλά και στους οπτικούς τρόπους αναπαράστασης των πληροφοριών, δεξιότητα ιδιαίτερα χρήσιμη και απαραίτητη στο σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο όπου κυριαρχούν τα πολυμέσα.

Παρά το γεγονός ότι τα graphic novels είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα από τη διδακτική αξιοποίηση τους, η χρήση τους στην τάξη παρουσιάζει πολλές προκλήσεις και γι' αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί και γενικότερα παιδαγωγοί είναι μερικές φορές επιφυλακτικοί. Κατά πρώτον, πολλές φορές είναι δύσκολο να βρει κανείς graphic novels των οποίων το περιεχόμενο να είναι κατάλληλο για την τάξη και να μην προκαλεί. Πολλές φορές υπάρχουν έντονες αντιστάσεις και αντιδράσεις στη διδακτική αξιοποίηση κειμένων που δεν θεωρούνται μέρος της επίσημης λογοτεχνικής παράδοσης αλλά ανήκουν στη μαζική κουλτούρα (popular culture), όπως τα graphic novels (Schwarz, 2006).

Επίσης, τα graphic novels δεν συμπεριλαμβάνονται στην ύλη των επίσημων εξετάσεων της πολιτείας για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών καθώς και των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων. Συνεπώς, οτιδήποτε παρεκκλίνει από την επίσημη γραμμή της πολιτείας σχετικά με το τι πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία, οποιαδήποτε καινοτομία, συναντά πολλές φορές αντιδράσεις και εμπόδια. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν και να προετοιμαστούν κατάλληλα προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες για την καλύτερη διδακτική αξιοποίηση των graphic novels στην τάξη και την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών στους μαθητές/τριες μέσα από τα graphic novels (Schwarz, 2006).

1.4 Επισκόπηση Ερευνών

Πολλές έρευνες και αξιόλογες προσπάθειες έχουν γίνει από εκπαιδευτικούς, κυρίως στο εξωτερικό, για την ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού στην τάξη και κυρίως στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Ωστόσο, όσον αφορά στην ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας (EFL Teaching), τα παραδείγματα είναι πολύ πιο περιορισμένα και κυρίως τα τελευταία χρόνια γίνονται πιο συστηματικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση.

Μεταξύ αυτών των προσπαθειών εντάσσεται η έρευνα του Wu (2008), ο οποίος σε μια τάξη 50 δευτεροετών φοιτητών στην Ταϊβαν εφάρμοσε, στο μάθημα της έκθεσης, υλικό που ανέπτυξε για την παραγωγή γραπτού λόγου στα Αγγλικά, εναρμονισμένο με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Οι φοιτητές αξιοποίησαν το υλικό και το ενσωμάτωσαν με επιτυχία στις δικές τους πολιτισμικές πρακτικές για την παραγωγή γραπτού λόγου. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πρωτοετείς φοιτητές της Αγγλικής σε Πανεπιστήμιο στην Τεχεράνη έδειξε ότι η ένταξη πρακτικών κριτικού γραμματισμού σε μάθημα κατανόησης γραπτού λόγου (Reading Course) είχε θετικά αποτελέσματα στην προσωπική, κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των φοιτητών. Αν και οι φοιτητές προέρχονταν από παραδοσιακό και συντηρητικό υπόβαθρο, μέσα από ομαδικές κριτικές συζητήσεις και αναστοχασμό, καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη των φοιτητών και ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία τους (Izadinia & Abednia, 2010). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας που εφαρμόστηκε σε 60 μαθητές/τριες της Αγγλικής επιπέδου Intermediate, σε σχολείο γλωσσών της Τεχεράνης. Οι μαθητές/τριες ανέλυσαν κείμενα που είχαν διαφορετικό τέλος το καθένα και στη συνέχεια αντάλλαξαν απόψεις για το πώς τα κείμενα διαπραγματεύονται ζητήματα φύλου, κοινωνικής τάξης, φυλής, εθνικότητας. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές/τριες βελτίωσαν σταδιακά τόσο την αναγνωστική τους ικανότητα όσο και την κριτική τους σκέψη και αντίληψη. Επιπλέον, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών και η προσωπική τους ικανοποίηση από την απόδοσή τους (Bagheridoust & Eslami, 2010).

Ο Huang (2011), ο οποίος σε έρευνά του ενσωμάτωσε πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε μάθημα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου στην Αγγλική (English Reading and Writing Course) σε φοιτητές σε Πανεπιστήμιο στην Taiwan, διαπίστωσε ότι τα αποτελέσματα ήταν θετικά τόσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων

κριτικού γραμματισμού όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του παραδοσιακού γραμματισμού. Οι φοιτητές ανέφεραν ότι βελτιώθηκαν στην παραγωγή γραπτού λόγου στα Αγγλικά και παράλληλα ανέπτυξαν θετική στάση προς την υιοθέτηση πρακτικών κριτικού γραμματισμού στο μάθημα. Επίσης, οι Ko & Wang (2012) εστίασαν σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού που χρησιμοποίησαν 4 μαθητές/τριες στην Taiwan, διαφορετικού επιπέδου γλωσσομάθειας στην Αγγλική, για να προσεγγίσουν άρθρα εφημερίδων που διαπραγματεύονταν θέματα φύλου. Διαπιστώθηκε ότι και οι 4 μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν κριτικά στα άρθρα, όμως οι στρατηγικές που ακολούθησαν για την κριτική προσέγγιση των άρθρων διέφεραν ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας τους. Ομοίως, σε έρευνα που αφορούσε στην καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας, για μαθητές/τριες επιπέδου High-Intermediate στην Κορέα, μέσα από άρθρα εφημερίδων, οι μαθητές/τριες βελτίωσαν τη γλωσσική τους ικανότητα στην Αγγλική και παράλληλα διεύρυναν τις γνωστικές και κριτικές τους οπτικές σε κοινωνικά ζητήματα. Επίσης, τα μαθήματα αποδείχτηκαν πολύ πιο ενδιαφέροντα σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων (Jeong, 2012).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες στη Βραζιλία δείχνει πώς πρακτικές κριτικού γραμματισμού στη γλωσσική εκπαίδευση και κυρίως στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας μπορούν να συνδεθούν με την εκπαίδευση για τις φυλετικές διακρίσεις προκειμένου να ανατραπούν τα φυλετικά στερεότυπα που εξακολουθούν να υπάρχουν στην κοινωνία της Βραζιλίας (Jorje, 2012). Η ανάγκη ενσωμάτωσης πρακτικών κριτικού γραμματισμού και στην εκπαίδευση των μελλοντικών καθηγητών Αγγλικής γλώσσας προκύπτει και από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπαίδευσης δευτεροετών φοιτητών της Αγγλικής. Οι φοιτητές αξιοποιώντας την ταινία «Slumdog millionaire» (2008) και την ιστορία «The Free radio», μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, προσέγγισαν κριτικά ζητήματα σχετικά με τη φυλή, την εθνικότητα, τις κοινωνικές τάξεις, τη θρησκεία, την εκπαίδευση, προκειμένου να φέρουν στην επιφάνεια πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα που συνδέονται με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της Αγγλικής. Οι δραστηριότητες περιελάμβαναν έρευνα, συζητήσεις, καθώς και παραγωγή γραπτών δοκιμίων σε θέματα σχετικά με την καταπίεση, τον αποκλεισμό, τον αναλφαβητισμό. Από την εξέταση των γραπτών των φοιτητών προκύπτει ότι η συγκεκριμένη διαδικασία τους βοήθησε να προσεγγίσουν σταδιακά και κριτικά τα υπό διαπραγμάτευση θέματα, και να θέσουν ερωτήματα σχετικά με

ζητήματα ισχύος και την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας (Álvarez, Calvete & Sarasa, 2012). Τέλος, έρευνα έδειξε ότι ομάδα καθηγητών που εφάρμοσαν τον κριτικό γραμματισμό στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας με στόχο την καλλιέργεια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, είχε θετικά αποτελέσματα. Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να λειτουργήσει ως μετασχηματιστική δύναμη, ώστε να μετατρέψει τους μαθητές σε ενεργούς αυριανούς πολίτες, ικανούς να επιφέρουν αλλαγές στην κοινότητά τους (Mattos, 2012).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και έρευνες στις οποίες αξιοποιούνται τα graphic novels ως διδακτικό εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Αγγλικής. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα των Αγγλικών σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιοποιήθηκε το graphic novel *Maus* που πραγματεύεται το ζήτημα του Ολοκαυτώματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενασχόληση των μαθητών με την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων ενός πολυτροπικού κειμένου μέσα από μια κριτική οπτική γωνία προκάλεσε το ενδιαφέρον τους για την ιστορία, αύξησε το βαθμό συμμετοχής τους και τους έφερε σε επαφή με εναλλακτικές απεικονίσεις της ιστορίας, τις οποίες αγνοούσαν προηγουμένως (Chun, 2009).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ομάδα μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία οι μαθητές/τριες προσέγγισαν graphic novels στηριζόμενοι στο θεωρητικό υπόβαθρο του κριτικού γραμματισμού, έδειξε ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών/τριών για ανάγνωση κειμένων, κλασσικών και μη, μέσα από την υιοθέτηση κριτικής κοινωνικής οπτικής και προσέγγισης των κειμένων. Επίσης, οι μαθητές/τριες έγιναν οι ίδιοι πρωταγωνιστές της μαθησιακής τους εμπειρίας, δεδομένου ότι αυτή συνδέεται με πραγματικά κοινωνικά ζητήματα της επικαιρότητας που τους απασχολούν (Greene, 2011).

Σε έρευνα περίπτωσης μελέτης, 4 υποψήφιοι καθηγητές Αγγλικών εφάρμοσαν κριτικές προσεγγίσεις, αξιοποιώντας το graphic novel *American Born Chinese*, σε μια μικρή ομάδα εφήβων, σε εικονικό περιβάλλον τάξης, προκειμένου να διερευνήσουν κριτικά ζητήματα φυλετικής ταυτότητας. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν την τεχνική των πολλαπλών οπτικών για να προσεγγίσουν κριτικά το κείμενο και αξιοποίησαν τις εικόνες και την πολυτροπικότητα του κειμένου, προκειμένου να θέσουν κριτικά ερωτήματα σε σχέση με το περιεχόμενό του, ενώ παράλληλα ζητήματα φυλετικής ταυτότητας και ισχύος τέθηκαν στο επίκεντρο των ερμηνειών τους. Ωστόσο, δεν εμβάθυναν στη θεώρηση του ρατσισμού ως δομικού

προβλήματος της κοινωνίας, αλλά παρέμειναν στη θεώρηση του ως ατομικού προβλήματος του ήρωα (Schieble, 2011).

Τέλος, σε έρευνα που παρουσιάζει τα συμπεράσματα εκπαιδευτικών από την εφαρμογή graphic novels στο μάθημα των Αγγλικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο Πανεπιστήμιο, αναφέρθηκε ότι οι μαθητές/τριες τους συμμετείχαν ενεργά στην ανάλυση των graphic novels, περισσότερο απ' ό,τι στα παραδοσιακά κείμενα, ήταν εξοικειωμένοι με τα graphic novels, ικανοί να τα αναλύσουν και μάλιστα σε βάθος. Μάλιστα ιδιαίτερα οι πιο αδύναμοι μαθητές/τριες τα κατάφεραν καλύτερα με την ανάλυση των οπτικών κειμένων και είχαν μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με τα παραδοσιακά κείμενα. Αν και δεν διαπιστώθηκε στενή σχέση ανάμεσα στη χρήση των graphic novels και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών, όλοι αναφέρθηκαν στα οφέλη που προκύπτουν από τη διδακτική αξιοποίηση των graphic novels, καθώς μπορούσαν να προσεγγίσουν ζητήματα που σχετίζονταν με την ιστορία, τα κοινωνικά ζητήματα, να αναλύσουν στοιχεία της λογοτεχνίας, όπως ακριβώς και με τα παραδοσιακά κείμενα. Επιπλέον, οι καθηγητές παρατήρησαν ότι η χρήση των graphic novels στην τάξη ενθάρρυνε τους μαθητές/τριες στην ανάγνωση παρόμοιων κειμένων εκτός τάξης (Annett, 2008).

Όσον αφορά ειδικότερα στη διδακτική αξιοποίηση του *Persepolis* στην τάξη έχουν γίνει ενδιαφέρουσες ερευνητικές προσπάθειες από εκπαιδευτικούς στο εξωτερικό. Η Sprangler (2010) αξιοποίησε το *Persepolis* και πραγματοποίησε με φοιτητές της μια ιστοεξερεύνηση (WebQuest). Στόχος ήταν η διερεύνηση του πολιτικού, ιστορικού, και κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου του Ιράν, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα οι φοιτητές τα γεγονότα που παρουσιάζει η Marjane, να αντιμετωπίσουν κριτικά τις δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις για το Ιράν, καθώς και τις απεικονίσεις του Ιράν από τα δυτικά ΜΜΕ. Μέσα από την ιστοεξερεύνηση οι φοιτητές επωφελήθηκαν από τη χρήση των νέων τεχνολογιών, ανέπτυξαν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, καθώς και έντονο ενδιαφέρον για τον Ιρανικό πολιτισμό και σχημάτισαν μια πιο σφαιρική και κριτική αντίληψη για τη ζωή και την κουλτούρα του Ιράν.

Οι Botshon & Plastas (2009) αξιοποίησαν με επιτυχία το *Persepolis* σε μαθήματα με φοιτητές τους, προκειμένου να δημιουργήσουν το κατάλληλο έδαφος για κριτικές συζητήσεις σχετικά με θέματα φύλου, έθνους, ιθαγένειας και πολέμου και επιπλέον να αμφισβητήσουν δυτικές οπτικές για τη Μέση Ανατολή, έτσι όπως παρουσιάζονται από τα ΜΜΕ.

1.5 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η καλλιέργεια του κριτικού και οπτικού γραμματισμού αποτελεί πλέον έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκρίνεται η εκπαίδευση στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και του σύγχρονου πολυμεσικού επικοινωνιακού τοπίου. Το γεγονός αυτό θέτει ερωτήματα σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται στην τάξη και, παράλληλα, θέτει νέες προκλήσεις στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) του σχολείου. Η νέα πραγματικότητα αφορά, αναμφισβήτητα, και το μάθημα της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο σχολείο. Δεδομένου ότι η Αγγλική γλώσσα αποτελεί βασικό εργαλείο επικοινωνίας, παραγωγής και κατανάλωσης μηνυμάτων στο σύγχρονο πολυγλωσσικό, πολυπολιτισμικό και πολυτροπικό επικοινωνιακό περιβάλλον, είναι απαραίτητο οι μαθητές/τριες να εκπαιδευτούν στην κριτική προσέγγιση και αποκωδικοποίηση των πολυτροπικών κειμένων που συναντούν στην καθημερινότητά τους στην Αγγλική γλώσσα. Παρουσιάζει, λοιπόν, ενδιαφέρον να εξετάσουμε κατά πόσο οι όροι κριτικός γραμματισμός, οπτικός γραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα ή παρεμφερείς έννοιες αναφέρονται και σε ποιο βαθμό στα υπάρχοντα Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της Αγγλικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εντάσσεται η καλλιέργεια του κριτικού και οπτικού γραμματισμού στη φιλοσοφία και στους στόχους των σημερινών ΑΠΣ για την Αγγλική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Στο Γενικό Μέρος του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την Αγγλική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφέρεται ότι «σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 353).

Ειδικότερα, ο εγγραμματισμός οδηγεί στην καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης, στη δυνατότητα της σωστής χρήσης της αγγλικής σε ποικίλα

περιβάλλοντα επικοινωνίας και στην κατοχή της δομής της. Οι μαθητές αναπτύσσουν επικοινωνιακές ικανότητες και γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό-επαγγελματικό γίνεσθαι ως αυριανοί πολίτες.

Η πολυγλωσσία οδηγεί στην ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των γλωσσών και καλλιεργεί τη δεξιότητα για τη διά βίου εκμάθηση των γλωσσών.

Η πολυπολιτισμικότητα συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης, στο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας του «άλλου» μέσα από την ευαισθητοποίηση στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία και στην ανάπτυξη της γλωσσικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης επιβάλλεται και η πρόσβαση, αξιολόγηση και αξιοποίηση πληροφοριών από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Π.Ι., 2003).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι, αν και γίνεται ξεκάθαρη αναφορά στο γλωσσικό γραμματισμό («καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης», «κατοχή της δομής της γλώσσας», «κατάλληλη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας»), στον πολιτισμικό γραμματισμό («διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης»), ρητές και άμεσες αναφορές στους όρους κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί και οπτικός γραμματισμός δεν υπάρχουν. Ωστόσο, έμμεσες αναφορές και στοιχεία που παραπέμπουν στην καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού μπορούν να εντοπιστούν και πιο συγκεκριμένα στους ειδικότερους στόχους της διδασκαλίας της Αγγλικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπου αναφέρονται τα ακόλουθα:

«να συμμετέχουν οι μαθητές ενεργά στο κοινωνικό-επαγγελματικό γίνεσθαι ως αυριανοί πολίτες»,

«να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του «άλλου» μέσα από την ευαισθητοποίηση στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία»,

«να συνειδητοποιούν την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας»,

«η κατάκτηση στάσεων ζωής και συμπεριφορών σε μια μεταβαλλόμενη, πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία»

«η εκτέλεση προγραμμάτων δράσης στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον» (Π.Ι., 2003: 353-355).

Επιπλέον, στους ειδικότερους στόχους της διδασκαλίας της Αγγλικής στο Γενικό Λύκειο αναφέρονται τα ακόλουθα:

«να καλλιεργήσει ο μαθητής τις ικανότητες του για κριτική σκέψη και κριτική ανάλυση, ώστε να μπορεί να αξιολογεί καταστάσεις και να διαμορφώνει γνώμη ...»,

«να μπορεί να χρησιμοποιεί την κριτική του ικανότητα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες του ώστε να επωφελείται ποικιλοτρόπως από την ακρόαση ή την ανάγνωση ενός κειμένου»,

«να συμβάλλει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μελλοντικούς πολίτες»
«στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων που είναι σε θέση να λειτουργήσουν σε ποικίλα ... πολιτισμικά πλαίσια»

«στον προβληματισμό και στην ευαισθητοποίηση του σε θέματα που αφορούν στο σύγχρονο άνθρωπο, στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης ...» (ΥΠΕΠΘ, 1999: 24164-24166)

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η καλλιέργεια του σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και η καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων αυριανών πολιτών αποτελούν βασικούς στόχους της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας και κατ' επέκταση βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στόχους που επίσης προάγει και ο κριτικός γραμματισμός. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι αναφορές αυτές παραπέμπουν κυρίως στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση της ιδεολογικής διάστασης των κειμένων, που αποτελεί και την ουσία του κριτικού γραμματισμού.

Όσον αφορά στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού και στην αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων και οπτικού υλικού στη διδασκαλία της Αγγλικής, υπάρχουν στη στοχοθεσία του μαθήματος έμμεσες και πάλι αναφορές μέσα από τα παρακάτω:

«Να μπορούν να χρησιμοποιούν παραγωγιστικά και εξωγωγιστικά στοιχεία μέσα στο πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικών πρακτικών με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία» (Π.Ι., 2003: 354).

«Να μπορεί ο μαθητής να συνάγει τα κίνητρα και τις προθέσεις του ομιλητή ή συγγραφέα με ... βάση συγκεκριμένα γλωσσικά, παραγωγιστικά ή εξωγωγιστικά στοιχεία».

«Να αναζητεί, να αξιολογεί και να συσχετίζει πληροφορίες από διάφορες πηγές (π.χ. βιβλιογραφία, διάφορα κείμενα, πίνακες, εικόνες)» (ΥΠΕΠΘ, 1999: 24167).

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές πηγές και στο υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας, αν και υπάρχουν συγκεκριμένα βιβλία που χρησιμοποιούνται, στα ΑΠΣ ενθαρρύνεται η χρήση συμπληρωματικού αυθεντικού εκπαιδευτικού υλικού που θα δίνει στους μαθητές περισσότερα ερεθίσματα για την καλλιέργεια και εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι:

Οι εκπαιδευτικές πηγές, που θα στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν μπορεί να είναι το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο. ...Ένα ντοσιέ με εκπαιδευτικό υλικό, ... συνεχώς ανανεούμενο, μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο θα πρέπει να είναι το βασικό υλικό πολλαπλής χρήσης...

Άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, εγκυκλοπαίδειες, αφίσες, λογισμικό, φωτογραφίες, βιντεοταινίες, διαφάνειες (σλάιντς), προπλάσματα, κατασκευές, αρχειακό υλικό του σχολείου ή της πολιτείας, ερωτηματολόγια, κείμενα και ό,τι άλλο οπτικοακουστικό και γραπτό υλικό θεωρείται απαραίτητο για τη συγκέντρωση των πληροφοριών, όλα μπορεί να είναι εκπαιδευτικό υλικό (Π.Ι., 2003: 380).

Τα παραπάνω είναι σε αρμονία με το πνεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία ενισχύει την αξιοποίηση πρόσθετου, αυθεντικού, ποικίλου και καλά οργανωμένου υλικού στην τάξη, που θα δίνει την ευκαιρία να ακουστούν εναλλακτικές φωνές, να παρουσιαστούν διαφορετικές οπτικές, και καθιστά ουσιαστικά τη μάθηση μια μαθησιακή εμπειρία εξερεύνησης τόσο για τους μαθητές/τριες όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, και στη μεθοδολογία που προτείνεται για τη διδασκαλία της Αγγλικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν στοιχεία που εμπίπτουν στη λογική της Κριτικής Παιδαγωγικής. Για τη διδασκαλία της Αγγλικής υιοθετείται η χρήση της επικοινωνιακής προσέγγισης, ενώ οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη είναι προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα, στο μαθησιακό στυλ, στο επίπεδο των μαθητών/τριών, στο γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο τους, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργητική μάθηση μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, σε διαλόγους και επικοινωνιακές δραστηριότητες, σε συνθετικές εργασίες (Π.Ι., 2003). Όλα τα παραπάνω συναντώνται και στην Κριτική Παιδαγωγική που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των

μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αξιοποίηση του υπόβαθρού τους για κριτική επεξεργασία των κειμένων, το διάλογο και τις ομαδικές εργασίες ως μεθόδους κατάλληλες για την τάξη.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι, τόσο στη στοχοθεσία της διδακτικής της Αγγλικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και στη διδακτική μεθοδολογία και στο εκπαιδευτικό υλικό, συναντώνται αναφορές που παραπέμπουν στα νέα είδη Γραμματισμού που προέκυψαν από τα νέα δεδομένα στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Σαφείς και άμεσες ωστόσο αναφορές στα νέα είδη γραμματισμού δεν υπάρχουν. Έχοντας αυτό ως βάση, καθώς και τις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να επεκταθεί η συστηματική και μεθοδική ενσωμάτωση του κριτικού και οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Αγγλικής στο σχολείο. Σ' αυτή τη λογική εντάσσεται και η παρούσα διδακτική πρόταση και εφαρμογή, η οποία βασίζεται στη διδακτική αξιοποίηση του *graphic novel Persepolis*.

1.6 Διδακτική αξιοποίηση του *Persepolis*

Το *Persepolis* (Satrapi, 2000) είναι η αυτοβιογραφία της Ιρανής συγγραφέως Marjane Satrapi, στο οποίο αφηγείται την ενηλικίωση της στο Ιράν κατά τη διάρκεια της Ισλαμικής Επανάστασης και μετά, κατά την εδραίωση του θεοκρατικού καθεστώτος, εντός και εκτός του Ιράν. Το *Persepolis* αποτελεί μέρος μιας νέας τάσης Ιρανών γυναικών συγγραφέων της διασποράς που χρησιμοποιούν την αυτοβιογραφία «ως μέσο που θα τους βοηθήσει να συμφιλιωθούν με την Ισλαμική Επανάσταση του 1979 και τη νέα τους ζωή στη διασπορά.» (Naghibi & O'Malley, 2005: 223). Ωστόσο, η Satrapi με το *Persepolis* υπερβαίνει κατά πολύ τη διακηρυγμένη αυτοβιογραφική της αφετηρία και το πλαίσιο μιας αληθινής ιστορίας, καθώς μέσα από το έργο της διερευνά θέματα που σχετίζονται με την ταυτότητα των Ιρανών γυναικών, τα στερεότυπα, την πολιτισμική ταυτότητα, την ιστορία και πολιτική του Ιράν, τη θρησκεία και το ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικής δυναμικής στο Ιράν. Για το λόγο αυτό είναι πολύ δύσκολη η κατηγοριοποίηση του *Persepolis* κάτω από ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος. Αυτή η πολυπλοκότητα και ποικιλία των ζητημάτων που θίγει και φέρνει στην επιφάνεια η Satrapi καθιστούν το κείμενο ιδιαίτερα ενδιαφέρον και απαιτητικό για την τάξη.

Επιπλέον, η καινοτομία του *Persepolis* έγκειται και σ' ένα ακόμη στοιχείο, στη μορφή και στο στυλ αφήγησης του κειμένου, καθώς η Satrapi αξιοποιεί εξαιρετικά τις συμβάσεις και τη δομή των graphic novels. Η μοναδική αφηγηματική δομή του κειμένου, ο συνδυασμός λέξεων και εικόνων, καθώς και η εικονογράφηση του, η οποία ακολουθεί ένα πολύ «καρτουνίστικο» στυλ, όπως το χαρακτηρίζει ο Scot McCloud (1993), καθιστούν την επίδραση του κειμένου στον αναγνώστη μοναδική. Το «καρτουνίστικο» στυλ του *Persepolis*, με το οποίο είναι εξοικειωμένο το αναγνωστικό κοινό, καθιστά από τη μία το κείμενο οικείο στον αναγνώστη και καθολικό, το παγκοσμιοποιεί, και από την άλλη το αποστασιοποιεί, τονίζει το «άλλο», το διαφορετικό. «Το *Persepolis* φέρνει στην επιφάνεια την έννοια της κοινής εμπειρίας μέσα από τα καρτουνίστικα σχέδια και τη χρήση της παγκόσμιας φιγούρας του παιδιού, αλλά ταυτόχρονα υποσκάπτει αυτή την καθολικότητα.» (Naghibi & O'Malley, 2005: 242).

Επιπλέον, η χρήση της φιγούρας του παιδιού ως αφηγητή και η φαινομενικά παιδική εικονογράφηση του κειμένου λειτουργούν ως αποτελεσματικό «καμουφλάζ» για τα σύνθετα ζητήματα ταυτότητας και εθνικότητας που θίγονται και τα ανατρεπτικά ενδεχομένως μηνύματα που το κείμενο μεταφέρει. Σε κάθε σελίδα η Marjane ανατρέπει την ιδέα της απλούστευσης και της καθολικότητας που συχνά ο αναγνώστης έχει συνδέσει με το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος, τα graphic novels, και θέτει ποικίλα και σύνθετα ζητήματα πολιτικής, ταυτότητας, εθνικότητας και θρησκείας που απαιτούν την πνευματική εγρήγορση του αναγνώστη (Naghibi & O'Malley, 2005). Τα graphic novels ως είδος «απαιτούν από τον αναγνώστη να ξεδιπλώσει τις «ανακατεμένες (co-mixed)» εικόνες και λέξεις. Στην περίπτωση του *Persepolis*, οι αναγνώστες θα πρέπει να κάνουν διπλή δουλειά, καθώς θα πρέπει να αποκωδικοποιήσουν επιπλέον και το «ανακάτεμα (co-mixing)» των πολιτισμικών εμπειριών της Ανατολής και της Δύσης.» (Naghibi & O'Malley, 2005: 246).

Συνεπώς, το *Persepolis* αποτελεί μια διδακτική πρόκληση για την τάξη. Η πολυπλοκότητα του περιεχομένου του, τα σύνθετα ζητήματα που αναδεικνύει, η πολυτροπικότητα του κειμένου και τα πολλαπλά επίπεδα αφήγησης μέσα από το συνδυασμό εικόνων και λέξεων, ενεργοποιούν τη φαντασία των μαθητών/τριών, προκαλούν το ενδιαφέρον τους, τραβούν την προσοχή τους, κινητοποιούν την κριτική τους σκέψη και τους κρατούν σε πνευματική εγρήγορση. Πρόκειται, αναμφισβήτητα, για μια πολύτιμη πηγή που μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά στην τάξη για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, καθώς και του κριτικού

τους γραμματισμού σε σχέση με ζητήματα φύλου, εθνικότητας, ταυτότητας, πολιτικής και θρησκείας.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας/εργασίας είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για την καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού στους μαθητές/τριες της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας αξιοποιώντας διδακτικά το graphic novel *Persepolis*. Ειδικότερα, η διδακτική αξιοποίηση του *Persepolis* υπό το πρίσμα της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού στην τάξη στοχεύει στα ακόλουθα:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα αλλά αποτελούν μια κατασκευασμένη αναπαράσταση του κόσμου.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με διαφορετικά κειμενικά είδη και τις συμβάσεις τους (π.χ. graphic novels, άρθρα, στατιστικές κτλ) και να συνειδητοποιήσουν πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα για την προβολή συγκεκριμένων ιδεολογικών θέσεων, απόψεων και την καθιέρωση συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών.
- Να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών και οι δεξιότητες κριτικής ανάλυσης των κειμένων προκειμένου οι μαθητές/τριες να προχωρούν σε πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων, σε διαλεκτική αντιπαράθεση με το κείμενο και στην ανάδειξη κρυφών νοημάτων-μηνυμάτων.
- Να διερευνήσουν οι μαθητές/τριες κριτικά τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών στην Ιρανική κοινωνία και γενικότερα στο Ισλάμ, για τον τρόπο ζωής, την κουλτούρα των Ιρανών και το ρόλο της θρησκείας, να αμφισβητήσουν τα σχετικά στερεότυπα και να προβάλλουν εναλλακτικές οπτικές-προσεγγίσεις σε σχέση με αυτά τα ζητήματα με στόχο την ανάληψη πρωτοβουλιών για την άρση των αδικιών και περιορισμών σε βάρος ανθρώπων διαφορετικού φύλου, εθνικότητας και θρησκειότητας.
- Να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την έννοια της διαφορετικότητας σε επίπεδο θρησκείας, φύλου και εθνικότητας και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του σεβασμού του διαφορετικού, του «άλλου».

Όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο οι δραστηριότητες και το υλικό που αναπτύχθηκε στοχεύουν στα ακόλουθα:

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στην Αγγλική γλώσσα για την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας (argumentative writing and speaking).
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με το λεξιλόγιο, τα δομικά, υφολογικά, σημασιολογικά στοιχεία και τις συμβάσεις διαφορετικών κειμενικών ειδών στην Αγγλική γλώσσα (π.χ. άρθρα, ιστοσελίδες, graphic novels, στατιστικές κτλ).
- Να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού καθώς και την απαραίτητη μεταγλώσσα για την αποκωδικοποίηση του οπτικού κειμένου των graphic novels και την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων γενικότερα.

Τέλος, μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση ενθαρρύνεται η συνεργασία και ομαδικότητα των μαθητών καθώς και η ενεργός συμμετοχή και εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2 Εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε

Για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε το παρακάτω εκπαιδευτικό υλικό: ερωτηματολόγιο (αρχικό και τελικό) για τη διερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων των μαθητών/τριών για τα υπό συζήτηση θέματα τόσο πριν όσο και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, φύλλα εργασίας (Worksheets) με ερωτήματα και δραστηριότητες σχετικά με τα αποσπάσματα του *Persepolis* που οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν στην τάξη, διαγράμματα και πίνακες προς συμπλήρωση (Venn diagram, charts), συμπληρωματικό αυθεντικό υλικό όπως άρθρα, video, έρευνες, στατιστικές, αποσπάσματα βιβλίων σχετικά με τα ζητήματα που αναδεικνύονται στο *Persepolis*, καθώς και αντίστοιχα φύλλα εργασίας για την επεξεργασία του συμπληρωματικού υλικού. Στόχος του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού ήταν: α) να βοηθήσει τους μαθητές/τριες στην κριτική επεξεργασία-προσέγγιση των κειμένων και στην ανάπτυξη κριτικών συζητήσεων για θέματα φύλου, θρησκείας, κουλτούρας και τρόπου ζωής στο Ιράν β) να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αποκωδικοποιήσουν τη γραμματική του οπτικού κειμένου του *Persepolis* γ) να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στην Αγγλική γλώσσα. Το υλικό που αναπτύχθηκε παρουσιάζεται αναλυτικά στα ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ της παρούσας εργασίας.

2.3 Εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας

Το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στους μαθητές/τριες της Α' τάξης Γενικού Λυκείου του Γυμνασίου – Λ.Τ. Κρανέας Ελασσόνας, ενός σχολείου που βρίσκεται σε αγροτική περιοχή. Στην έρευνα συμμετείχαν 12 μαθητές/τριες της Α' Λυκείου. Πρόκειται για ένα τμήμα με καλή επίδοση συνολικά και όσον αφορά στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών στην Αγγλική γλώσσα ο μέσος όρος της τάξης βρίσκεται σε επίπεδο B2 (καλή γνώση της Αγγλικής). Οι μαθητές/τριες του τμήματος διδάσκονται συστηματικά την Αγγλική από την Γ' Δημοτικού και κάποιοι από αυτούς έχουν αποκτήσει πτυχία γλωσσομάθειας στην Αγγλική γλώσσα επίπεδου B2 και Γ1.

2.4 Εφαρμογή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί ουσιαστικά εκπαιδευτική παρέμβαση στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας και η εφαρμογή της διήρκησε 9 διδακτικά δώρα (Sessions) από το Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2012. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικά η εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στα συγκεκριμένα δώρα:

2.4.1 Εισαγωγικά μαθήματα

1^ο Διδακτικό δώρο

Το πρώτο διδακτικό δώρο ήταν εισαγωγικό με στόχο α) την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την κριτική προσέγγιση/ανάλυση κειμένων με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και β) την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις συμβάσεις και την ορολογία των graphic novels (π.χ. καρτέ, λεζάντες κτλ), καθώς και με τον τρόπο αποκωδικοποίησης του οπτικού κειμένου των graphic novels μέσα από τη χρήση της κατάλληλης μεταγλώσσας. Συγκεκριμένα, δόθηκε στους μαθητές/τριες ένα άρθρο με τίτλο *Οι προοπτικές του νέου μνημονίου* (Γαλενιανός, 2012) και ακολούθησε συζήτηση – ανάλυση στην τάξη μέσα από ερωτήματα κριτικής ανάγνωσης-επεξεργασίας του άρθρου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.Α.). Η επεξεργασία του συγκεκριμένου άρθρου έγινε στην ελληνική γλώσσα, καθώς ο βασικός στόχος ήταν η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη φιλοσοφία των ερωτήσεων και του συγκεκριμένου τρόπου προσέγγισης του κειμένου και ενδεχομένως η χρήση της

Αγγλικής γλώσσας να τους δυσκόλευε περισσότερο. Στη συνέχεια δόθηκε στους μαθητές/τριες γλωσσάρι με τη βασική ορολογία (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.Β.) που χρησιμοποιείται για την αποκωδικοποίηση των εικόνων ενός graphic novel, καθώς και ένα απόσπασμα από graphic novel στο οποίο οι μαθητές/τριες επικεντρώθηκαν στα εξωγλωσσικά στοιχεία (π.χ. χρώματα, εκφράσεις προσώπων, διάταξη των φιγούρων, χρήση πλάνων κτλ) και μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις προσπάθησαν να αποκωδικοποιήσουν τη γραμματική του οπτικού κειμένου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.Γ.). Αρχικά οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν με το συγκεκριμένο τρόπο ανάλυσης του άρθρου καθώς και με τον τρόπο επεξεργασίας του οπτικού κειμένου του graphic novel καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι με παρόμοιες προσεγγίσεις, και πολλές φορές ήταν απαραίτητη η καθοδήγηση της καθηγήτριας μέσα από επεξηγήσεις-διευκρινίσεις.

2^ο Διδακτικό δίωρο

Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν με τους μαθητές/τριες στοιχεία σχετικά με την ιστορία και την πολιτική του Ιράν (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.Δ.) καθώς και θρησκευτικοί όροι σχετικοί με το Ισλάμ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.Ε.). Για την καλύτερη κατανόηση του *Persepolis* και την πιο σφαιρική και σε βάθος επεξεργασία των θεμάτων του, ήταν απαραίτητο να γίνει μια εισαγωγική συζήτηση σχετικά με την ιστορία και την πολιτική του Ιράν, τα οποία είναι άμεσα συνδεδεμένα και με το Ισλάμ, προκειμένου οι μαθητές/τριες να είναι εξοικειωμένοι με το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο που αποτελεί ουσιαστικά το βασικό υπόβαθρο του *Persepolis*. Στο επόμενο δίωρο, δόθηκε στους μαθητές/τριες ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.ΣΤ.) με στόχο τη διερεύνηση των πρότερων γνώσεων, αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων τους για τη θέση των γυναικών στο Ιράν και γενικότερα στο Ισλάμ, την Ιρανική κοινωνία και κουλτούρα, το Ισλάμ, καθώς και τις επιρροές που δέχτηκαν στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να καταθέσουν τις απόψεις και τις προσδοκίες τους για τον τρόπο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Τέλος, τους ζητήθηκε να περιγράψουν και να χαρακτηρίσουν την κεντρική ηρωίδα του *Persepolis*, τη Marjane, όπως τη φαντάζονται οι ίδιοι. Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV παρατίθενται ενδεικτικά κάποια γραπτά των μαθητών/τριών πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση.

3^ο Διδακτικό δίωρο

Στο τρίτο διδακτικό δίωρο ακολούθησε προβολή της ταινίας *Persepolis* (Satrapi & Paronnaud, 2007) προκειμένου οι μαθητές/τριες να έχουν μια συνολική εικόνα της ιστορίας και των γεγονότων που περιγράφονται, προϋπόθεση απαραίτητη για μια σε βάθος ανάλυση και κατανόηση των θεμάτων που πραγματεύεται το *Persepolis*. Ακολούθησε μια γενική συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις πρώτες εντυπώσεις, σκέψεις των μαθητών από την ταινία και τον τρόπο που παρουσιάζει διάφορα ζητήματα.

2.4.2 Μελέτη του graphic novel *Persepolis*

Στα επόμενα τρία διδακτικά δίωρα οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και ασχολήθηκαν μέσα από φύλλα εργασίας με την ανάλυση - επεξεργασία τριών αποσπασμάτων του *Persepolis*, αντιπροσωπευτικών της ζωής της Marjane στο Ιράν μετά την Ισλαμική Επανάσταση. Στο πρώτο απόσπασμα με τίτλο *The Veil* (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II-The Veil), η Marjane είναι μαθήτρια δημοτικού στο Ιράν κατά την εγκαθίδρυση του θεοκρατικού καθεστώτος με την Ισλαμική επανάσταση του 1979. Στο δεύτερο με τίτλο *Kim Wilde* (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II- Kim Wilde), η Marjane είναι έφηβη στο Ιράν και στο τρίτο με τίτλο *Convocation-The Socks* (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II- Convocation-The Socks), φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο του Ιράν μετά την επιστροφή της από την Αυστρία. Τα αποσπάσματα αυτά επελέγησαν ως κατάλληλα για την καλύτερη ανάδειξη και διαπραγμάτευση των υπό συζήτηση ζητημάτων όπως τέθηκαν μέσα από τους σκοπούς και στόχους της έρευνας. Οι μαθητές/τριες διάβαζαν στο σπίτι τους τα σχετικά κάθε φορά αποσπάσματα προκειμένου να ακολουθήσει στην τάξη η επεξεργασία των αποσπασμάτων η οποία περιελάμβανε δύο μέρη: την ανάλυση του οπτικού κώδικα συγκεκριμένων καρτέ και την κριτική προσέγγιση του κειμένου για την αναζήτηση των βαθύτερων νοημάτων του και την ανάδειξη της ιδεολογικής φύσης των ζητημάτων που πραγματεύεται. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος επεξεργασίας των αποσπασμάτων του *Persepolis*.

2.4.2.1 Ανάλυση του οπτικού κώδικα του *Persepolis*

4^ο Διδακτικό δίωρο

Όσον αφορά στην ανάλυση των εικόνων στο πρώτο απόσπασμα (*The Veil*), οι μαθητές/τριες εστίασαν μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα φύλου εργασίας

(ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II-Worksheet 1 (1.1)) στα εξωγλωσσικά στοιχεία και τους σημειωτικούς πόρους συγκεκριμένων καρτέ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II- PANELS 1). Συγκεκριμένα, εστίασαν την προσοχή τους στις φιγούρες και στην εμφάνιση τους, στις εκφράσεις των προσώπων, στις χειρονομίες τους και τη γλώσσα του σώματος, στα χρώματα (αντίθεση μαύρου-άσπρου) και στο συμβολισμό τους, προκειμένου να εξάγουν συμπεράσματα για την απεικόνιση των χαρακτήρων από τη συγγραφέα, τις απόψεις της, την κοινωνική πραγματικότητα στο Ιράν και τις συγκρούσεις που υπάρχουν. Επίσης, στα PANELS 1.1, 1.2, 1.3 οι μαθητές/τριες εστίασαν στη διάταξη των φιγούρων, στη γωνία λήψης της δράσης καθώς και στη χρήση πλάνων (μεσαία, κοντινά) και αξιοποίησαν αυτά τα στοιχεία για να σχολιάσουν-συζητήσουν την απόσταση μεταξύ αναγνώστη και πρωταγωνιστών και τις προθέσεις της συγγραφέως. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε από τους μαθητές/τριες στο PANEL 1.4 και στις αντιθέσεις που δημιουργούνται από τα χρώματα, τη σκίαση, τα σχέδια και τα σχήματα. Οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να αποκωδικοποιήσουν αυτές τις αντιθέσεις και το συμβολισμό τους και να προχωρήσουν σε μια δεύτερη, βαθύτερη ανάγνωση της εικόνας προκειμένου να εξάγουν συμπεράσματα για τη ζωή και τα συναισθήματα της μικρής Marjane καθώς και για την κοινωνική πραγματικότητα γύρω της.

5^ο Διδακτικό δίωρο

Στο δεύτερο απόσπασμα (*Kim Wilde*) ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Μέσα από τις ερωτήσεις του αντίστοιχου φύλλου εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II-Worksheet 2 (2.1)) οι μαθητές/τριες προχώρησαν στην οπτική ανάλυση συγκεκριμένων καρτέ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II-PANELS 2). Οι μαθητές/τριες εστίασαν στα PANELS 2.1, 2.2 στον τρόπο αναπαράστασης της Marjane σχολιάζοντας τα ρούχα και τη γενικότερη εμφάνισή της, τις εκφράσεις του προσώπου της και τις κινήσεις της, και συζήτησαν ομοιότητες και διαφορές που βρίσκουν ανάμεσα στους ίδιους και στην έφηβη Marjane. Επιπλέον, ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τις αφίσες και το συμβολισμό τους, το μέγεθος που καταλαμβάνουν στο συγκεκριμένο καρτέ σε σχέση με τη Marjane καθώς και τις χρωματικές αντιθέσεις που υπάρχουν. Στα PANELS 2.3, 2.4 ασχολήθηκαν με την εμφάνιση και τις εκφράσεις των φιγούρων αλλά εστίασαν κυρίως στη διάταξη των φιγούρων και στις διαστάσεις τους, και συζήτησαν τα συμπεράσματα που προκύπτουν σχετικά με τις σχέσεις εξουσίας στο Ιράν, τη σχέση της Marjane με τους εκπροσώπους της εξουσίας, καθώς και τα έμμεσα σχόλια της συγγραφέως για την κατάσταση αυτή. Επίσης σε όλα τα καρτέ οι μαθητές/τριες επικεντρώθηκαν στα πλάνα και στις γωνίες λήψης της δράσης και σχολίασαν τη συνολική εντύπωση που

δημιουργείται στον αναγνώστη σχετικά με την κατάσταση στο Ιράν όσον αφορά στην ιδιωτική και δημόσια ζωή των γυναικών. Τέλος, οι μαθητές/τριες αξιοποιώντας τα συμπεράσματα της αποκωδικοποίησης του οπτικού κειμένου των συγκεκριμένων καρτέ και της συζήτησης που ακολούθησε συμπλήρωσαν ένα διάγραμμα Venn με θέμα «Έφηβες στο Ιράν – έφηβες στην Ελλάδα» προκειμένου να κωδικοποιήσουν οπτικά τα συμπεράσματα τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II-Venn Diagram (GIRLS)).

6^ο Διδακτικό δίωρο

Στο τρίτο απόσπασμα (*Convocation-The Socks*) μέσα από τα αντίστοιχα ερωτήματα του σχετικού φύλλου εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II-Worksheet 3 (3.1) οι μαθητές εστίασαν με τον ίδιο τρόπο στη γραμματική και στις συμβάσεις του οπτικού κειμένου συγκεκριμένων καρτέ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II-PANELS 3). Συγκεκριμένα στα PANELS 3.1, 3.2, 3.3 οι μαθητές/τριες εστίασαν στη γλώσσα και στις εκφράσεις που χρησιμοποιούνται και προχώρησαν σε κριτική ανάλυση του λόγου. Στα PANELS 3.4 – 3.8 εστίασαν στα εξωγλωσσικά στοιχεία (εμφάνιση φιγούρων, εκφράσεις προσώπων, χειρονομίες, χρώματα) και στη γραμματική των εικόνων (πλάνα, γωνίες λήψης, διάταξη, μέγεθος, εστίαση) προκειμένου να «διαβάσουν ανάμεσα στις γραμμές» και να αναδείξουν τα βαθύτερα μηνύματα του κειμένου σχετικά με την πραγματικότητα στο Ιράν όσον αφορά στην τέχνη, στη δημιουργικότητα, στην ελευθερία σκέψης, έκφρασης, στη διασκέδαση, στην κοινωνική θέση των γυναικών και στη στάση και δράση των νέων ανθρώπων απέναντι στη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Στο PANEL 3.8 επικεντρώθηκαν συγκεκριμένα στην ανάλυση του φόντου και της κεντρικής εικόνας και σχολίασαν τις αντιθέσεις που δημιουργούν τα χρώματα, τα σχέδια, ο τρόπος απεικόνισης των φιγούρων. Επιπλέον, επισήμαναν ιδιαίτερα ότι τα κοντινά πλάνα και οι ευθύγραμμες γωνίες λήψης (π.χ. PANELS 3.4, 3.7), όπως και στα προηγούμενα αποσπάσματα, δίνουν αμεσότητα και ζωντάνια στους χαρακτήρες και τους φέρνουν σε άμεση επαφή με τον αναγνώστη. Σχολίασαν επίσης τον τρόπο που η συγγραφέας παρουσιάζει και σχολιάζει το κοινωνικό γίνεσθαι στο Ιράν και το βαθμό στον οποίο ενισχύει ή ανατρέπει παγιωμένες αντιλήψεις. Τέλος, οι μαθητές/τριες μπήκαν σε διαδικασία συγκρίσεων, συσχέτισεων και προβληματισμού για τη ζωή των γυναικών στο Ιράν και τη ζωή των σύγχρονων γυναικών μέσα από τη συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας με τίτλο “Women’s thoughts nowadays” (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II-THOUGHTS)

Η ανάλυση της γραμματικής του οπτικού κειμένου και η αναζήτηση των κρυμμένων πληροφοριών του οπτικού κώδικα κινητοποίησαν ιδιαίτερα τους

μαθητές/τριες οι οποίοι έδειξαν έντονο ενδιαφέρον. Ενεπλάκησαν πολύ ενεργά στην όλη διαδικασία, συζητώντας και αποκωδικοποιώντας τις συμβάσεις των εικόνων σε ομάδες και έπειτα στην ολομέλεια της τάξης, συμβάλλοντας μ' αυτό τον τρόπο σε μια δεύτερη, βαθύτερη ανάγνωση του κειμένου. Αν και αρχικά οι μαθητές/τριες χρειάστηκαν κάποια καθοδήγηση μέσα από επεξηγήσεις-διευκρινίσεις που δόθηκαν, στη συνέχεια ανταποκρίθηκαν πολύ καλά και προσέγγισαν τον οπτικό κώδικα του κειμένου με μεθοδικότητα και συστηματικότητα.

2.4.2.2 Κριτική προσέγγιση του *Persepolis* (4ο-5ο-6ο Διδακτικό δίωρο)

Σε κάθε απόσπασμα του *Persepolis*, μετά την ανάλυση των εικόνων, ακολούθησε η κριτική επεξεργασία και ερμηνεία του κειμένου για τον εντοπισμό των βαθύτερων νοημάτων του. Μέσα από την επεξεργασία σε ομάδες των σχετικών ερωτημάτων των τριών φύλλων εργασίας (WORKSHEET 1 (1.2), WORKSHEET 2 (2.2), WORKSHEET 3 (3.2)) οι μαθητές/τριες εστίασαν στην κριτική διερεύνηση των ιδεολογικών θέσεων της συγγραφέως και των προθέσεών της, στον τρόπο με τον οποίο απεικονίζει τους χαρακτήρες της, στη σχέση μεταξύ συγγραφέως και αφηγητή και στη δυναμική που δημιουργείται, εξέτασαν πώς το φύλο της συγγραφέως επηρεάζει τον τρόπο που παρουσιάζει τις καταστάσεις και συζήτησαν κατά πόσο η συγγραφέας ανατρέπει ή ενισχύει τα στερεότυπα για το Ιράν και ιδιαίτερα για τη ζωή των γυναικών. Αναρωτήθηκαν για τα επιφανειακά και βαθύτερα νοήματα του κειμένου και τις πρότερες γνώσεις τους σχετικά μ' αυτά. Επίσης, μέσα από κριτικές συζητήσεις, οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να συνδέσουν και να συσχετίσουν τα ζητήματα που αναδεικνύει η Satrapi με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό, ιστορικό, πολιτικό και θρησκευτικό πλαίσιο του Ιράν. Επιπλέον, μέσα από τα κατάλληλα ερωτήματα σχολίασαν τις φωνές που προβάλλονται και αυτές που αποσιωπούνται, εξέφρασαν τη συμφωνία ή διαφωνία τους με τις ενέργειες των χαρακτήρων και συζήτησαν για τα χαρακτηριστικά του αναγνωστικού κοινού καθώς και για την επίδραση των όσων παρουσιάζει η συγγραφέας στο αναγνωστικό κοινό. Τέλος, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να συσχετίσουν τις εμπειρίες της Marjane με τα προσωπικά τους βιώματα, τις προσωπικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις και να αναρωτηθούν για τις ιδεολογικές τους τοποθετήσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις και τον τρόπο διαμόρφωσης αυτών.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, στο πλαίσιο της ενεργούς και κριτικής προσέγγισης του κειμένου, οι μαθητές/τριες εστίασαν επιπλέον και στη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένα καρέ του κειμένου. Συγκεκριμένα, στο PANEL 3.1 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 3) οι μαθητές/τριες προχώρησαν σε κριτική ανάλυση του λόγου προκειμένου να εξετάσουν πώς η γλώσσα και οι μηχανισμοί της στο συγκεκριμένο απόσπασμα χρησιμοποιούνται για την προώθηση συγκεκριμένων ιδεολογικών θέσεων και απόψεων. Μέσα από τα κατάλληλα ερωτήματα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II-WORKSHEET 3 (3.1.1)) οι μαθητές/τριες εστίασαν στη χρήση της Προστακτικής και των modal verbs από τους εκπροσώπους του καθεστώτος προσπαθώντας να αιτιολογήσουν τη χρήση τους και την εντύπωση που δημιουργείται στο αναγνωστικό κοινό. Συγκεκριμένα, τόνισαν τη σημασία τους στη δημιουργία μιας αίσθησης αυθεντίας, εξουσίας και ανωτερότητας από την πλευρά των εκπροσώπων του καθεστώτος. Επίσης, σχολίασαν τη χρήση του α' πληθυντικού και των κτητικών αντωνυμιών και τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται από τους εκπροσώπους του καθεστώτος προκειμένου το κοινό να ταυτιστεί μαζί τους και να καλλιεργήσουν ένα κοινό εθνικό φρόνημα που τους ενώνει όλους. Επιπλέον, εστίασαν στη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών και στις ονοματοποιήσεις του κειμένου. Ανέφεραν ότι ο συγκεκριμένος τρόπος χρήσης της γλώσσας δίνει επισιμότητα και κύρος στο λόγο των εκπροσώπων του καθεστώτος και συζήτησαν τη συνολική εντύπωση που δημιουργείται στον αναγνώστη από τον παραπάνω τρόπο χρήσης της γλώσσας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι για την κριτική προσέγγιση των αποσπασμάτων και την ανάδειξη της ιδεολογικής φύσης των ζητημάτων του κειμένου, οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν συμπεράσματα και επισιμάνσεις που προέκυψαν και από την ανάλυση του οπτικού κώδικα του κειμένου.

2.4.3 Επεξεργασία συμπληρωματικού υλικού

Στα επόμενα δύο διδακτικά δίωρα αξιοποιήθηκε στην τάξη αυθεντικό συμπληρωματικό υλικό προκειμένου οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν, να συζητήσουν, να συγκρίνουν και κριτικά να επεξεργαστούν ποικίλες και διαφορετικές πτυχές της Ιρανικής κουλτούρας και παράδοσης και του τρόπου ζωής των Ιρανών. Συγκεκριμένα:

7^ο Διδακτικό δίωρο

Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν video με τίτλο *Beyond the Axis of Evil (vacation in Iran)* και ακολούθησε επεξεργασία του video και συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης μέσα από τα αντίστοιχα ερωτήματα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III-WORKSHEET 4). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες επικεντρώθηκαν στους σκοπούς του video, στα κίνητρα και στις αξίες του δημιουργού, στις διαφορετικές πτυχές του Ιράν που παρουσιάζονται και κατά πόσο συμφωνούν ή διαφέρουν από τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών/τριών, στον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται εικόνες και κείμενο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, στα συμπεράσματα που προκύπτουν. Έπειτα, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα μελέτησε από ένα κείμενο σχετικό με μια διαφορετική πτυχή του Ιράν. Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με μια έρευνα-στατιστική με τίτλο *Muslim American Market* (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III-ARTICLE 1), η δεύτερη με δύο άρθρα, το ένα σχετικό με το Ιρανικό Σινεμά (Εϊπίδης, 1995) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III-ARTICLE 2) και το άλλο σχετικό με την ταινία του Asghar Farhadi *A Separation* (Dehghan, 2012) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III-ARTICLE 3), ενώ η τρίτη ομάδα ασχολήθηκε με ένα απόσπασμα του βιβλίου *Reading Lolita in Teheran* της Azar Nafisi (Middle East Forum, n.d) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III-ARTICLE 4). Οι μαθητές/τριες μέσα από την επεξεργασία των ερωτημάτων των αντίστοιχων για κάθε ομάδα φύλλων εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III-WORKSHEET 5A, WORKSHEET 5B, WORKSHEET 5C) είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν και να σχολιάσουν πτυχές του Ιράν που αγνοούσαν (π.χ. τον Ιρανικό κινηματογράφο και την παράδοση του, την αρχιτεκτονική και την κουλτούρα του Ιράν), να τις συγκρίνουν με τη δική τους κουλτούρα, να δούνε ποιες φωνές προβάλλονται και γιατί, ποιες αποσιωπούνται, ποιες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας αναδεικνύονται και σε ποιο βαθμό ταιριάζουν με τις προσωπικές τους προσδοκίες και αντιλήψεις και να συζητήσουν για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η εικόνα μιας χώρας από τα ΜΜΕ. Επίσης, σχολίασαν τις προθέσεις των συγγραφέων των κειμένων και έκαναν τις αντίστοιχες συγκρίσεις ανάμεσα στη Marjane, την Azar Nafisi και τον Asghar Farhadi αναλύοντας πώς το φύλο επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι δύο συγγραφείς και ο σκηνοθέτης φιλτράρουν την κοινωνική πραγματικότητα στο Ιράν και παρουσιάζουν τις απόψεις τους. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα σχετικά με το Ιράν και τους Ιρανούς αξιοποιώντας κριτικά το υλικό που μελέτησαν προκειμένου να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας με τίτλο *Stereotype Organizer* (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

III) και να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με το θέμα μέσα από την παραγωγή καλά δομημένου γραπτού λόγου κάνοντας τη δραστηριότητα «ACTIVITY FOR HOMEWORK». Με αφορμή τα παραπάνω οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε κριτικές συζητήσεις σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας και καθιέρωσης των στερεοτύπων και τις επιπτώσεις που έχουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

8^ο Διδακτικό δώρο

Στο επόμενο διδακτικό δώρο οι μαθητές/τριες διάβασαν ένα άρθρο σχετικά με την απόφαση του Sarkozy να απαγορεύσει την μαντίλα στους δημόσιους χώρους στη Γαλλία (Chrisafis, 2009) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III-ARTICLE 5) και στη συνέχεια παρακολούθησαν δύο video, το ένα σχετικά με τις αντιδράσεις που προκάλεσε η απόφαση (Video 2: *Muslims outraged as French ban veils*: <http://www.youtube.com/watch?v=oufYFmNSwDg&feature=related>), και το δεύτερο σχετικά με τις απόψεις των μουσουλμάνων γυναικών για τη μαντίλα και το συμβολισμό της (Video 3: *Does the hijab prevent women from contributing to society?*: <http://www.youtube.com/watch?v=Hqkq4K5jah0&feature=related>). Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να συμπληρώσουν τον πίνακα με τίτλο *Character Perspective Chart* του φύλλου εργασίας τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III-WORKSHEET 6) και να επικεντρωθούν στην επιχειρηματολογία που κάθε πλευρά χρησιμοποιεί και στις διαφορετικές οπτικές του ίδιου ζητήματος που αναδεικνύονται. Οι μαθητές μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ενθαρρύνθηκαν να διερευνήσουν εναλλακτικές οπτικές ενός πολύπλοκου και αμφιλεγόμενου ζητήματος, να εστιάσουν κριτικά στη χρήση της γλώσσας για την προβολή συγκεκριμένων ιδεολογικών θέσεων, να εστιάσουν σε θέματα διαφορετικότητας που προκύπτουν με βάση το φύλο, τη θρησκεία, να κάνουν τις ανάλογες συγκρίσεις με τη Marjane και τον τρόπο που παρουσιάζει εκείνη παρόμοια θέματα, να συζητήσουν την πολυπλοκότητα αυτών των ζητημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες καθώς και τις επιπτώσεις στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να προβληματιστούν για τις δικές τους θρησκευτικές πεποιθήσεις και αντιδράσεις σχετικά με παρόμοια ζητήματα. Τέλος, οι μαθητές/τριες οργάνωσαν στην τάξη έναν αγώνα επιχειρηματολογίας γύρω από ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, αυτό της επαναφοράς της σχολικής ποδιάς στο σχολείο. Αναλαμβάνοντας κάποιοι από τους μαθητές/τριες διαφορετικούς ρόλους (π.χ. εκπρόσωποι του Υπουργείου Παιδείας, Διευθυντής σχολείου, εκπρόσωπος γονέων και κηδεμόνων, μαθητές/τριες) ανέπτυξαν την κατάλληλη επιχειρηματολογία υποστηρίζοντας ο καθένας μια διαφορετική οπτική

του ίδιου ζητήματος και κάνοντας ανάλογη χρήση της γλώσσας. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την πολυπλοκότητα πολλών ζητημάτων της καθημερινότητας καθώς και την ανάγκη σεβασμού της διαφορετικής άποψης, της διαφορετικής οπτικής, του «άλλου».

9^ο Διδακτικό δίωρο

Στο τελευταίο διδακτικό δίωρο μέσα από τα ερωτήματα του αντίστοιχου φύλλου εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III-WORKSHEET 7) και τη συζήτηση που έγινε στην τάξη, οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να προεκτείνουν τα ζητήματα που αναδεικνύονται μέσα από το *Persepolis* και να τα συνδέσουν με την πραγματικότητα γύρω τους, με τη σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα και τις προκλήσεις που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επίσης, προσπάθησαν να κάνουν τους αντίστοιχους συσχετισμούς και τις συγκρίσεις, να προχωρήσουν σε μια αναδόμηση του κειμένου, να συζητήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις αυτών των ζητημάτων (π.χ. ζητήματα φύλου, θρησκείας, στερεοτύπων, ελευθερίας έκφρασης και σκέψης) και να προτείνουν τρόπους δράσης και ενέργειες για την άρση των αδικιών και περιορισμών σε βάρος ανθρώπων βάση φύλου, θρησκείας, εθνικότητας. Επίσης, με αφορμή αυτά τα ερωτήματα, οι μαθητές/τριες αναρωτήθηκαν για τις προσωπικές τους ταυτότητες και τις επιρροές που δέχτηκαν στη διαμόρφωσή τους, καθώς και για τις στάσεις και απόψεις τους απέναντι στο «άλλο», το διαφορετικό, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα.

Στην κριτική επεξεργασία των αποσπασμάτων του *Persepolis* καθώς και του συμπληρωματικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αν και αρχικά τους δυσκόλεψε ο συγκεκριμένος τρόπος προσέγγισης και επεξεργασίας των κειμένων καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι, στη συνέχεια ανταποκρίθηκαν πολύ καλά, ενώ κινητοποιήθηκαν ιδιαίτερα και από το συμπληρωματικό υλικό. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά στις συζητήσεις και στις δραστηριότητες φέρνοντας πολλές φορές στην επιφάνεια ενδιαφέρουσες απόψεις, συσχετίζοντας τα ζητήματα που προέκυπταν με τις πρότερες γνώσεις τους, τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις τους. Έντονες συζητήσεις αλλά και διαφωνίες προκάλεσαν κάποια ζητήματα όπως για παράδειγμα το ζήτημα της θρησκείας. Επίσης, κατά την επεξεργασία των ερωτημάτων των φύλλων εργασίας, οι μαθητές εκτός από τις συζητήσεις σε ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης, κατέγραφαν στο προσωπικό τους ημερολόγιο (personal journal) τις σκέψεις και τα σχόλια τους για τα θέματα που επεξεργάζονταν, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν γραπτώς κείμενα

επιχειρηματολογίας με τις απόψεις τους για τα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα που θίγονταν στην τάξη.

Με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ξανά το αρχικό ερωτηματολόγιο, εμπλουτισμένο με κάποιες επιπλέον ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ-FINAL QUESTIONNAIRE). Επίσης, πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις εντυπώσεις τους από την όλη διδακτική παρέμβαση και τα ζητήματα που συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Επεξεργασία – Ανάλυση δεδομένων

3.1.1 Συλλογή δεδομένων

Τα δεδομένα, το υπό ανάλυση δηλαδή υλικό της παρούσας έρευνας, αντλήθηκε από: α) τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια (αρχικό και τελικό), β) τα στοιχεία που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες στα διαγράμματα και στους πίνακες που τους δόθηκαν (Venn diagram, character perspective chart, stereotype organizer, etc), γ) τις σημειώσεις που κρατούσαν στα προσωπικά τους ημερολόγια (personal journals) στο τέλος κάθε διδακτικού δώρου σχετικά με τα θέματα που θίγονταν μέσα από την ανάλυση του οπτικού κειμένου και τις κριτικές συζητήσεις στην τάξη, δ) τα κείμενα επιχειρηματολογίας (argumentative essays) και αναστοχασμού (reflective essays) που έγραφαν, στα οποία κατέγραφαν τους προβληματισμούς, τις σκέψεις και τις απόψεις τους για τα υπό συζήτηση θέματα και για τα ερωτήματα που διαπραγματεύονταν, ε) τις σημειώσεις πεδίου (field notes) που κρατούσε η καθηγήτρια-ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του οπτικού κειμένου και των κριτικών συζητήσεων στην τάξη, καθώς και από στ) το προσωπικό ημερολόγιο που συμπλήρωνε η καθηγήτρια μετά από κάθε διδακτικό δώρο, με σκέψεις και σχόλια σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών στα υπό συζήτηση ζητήματα μέσα από την παρατήρηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη.

3.1.2 Μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας - ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό παράδειγμα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Qualitative Inhaltsanalyse) του Ph. Mayring (1993) και πιο συγκεκριμένα η «δόμηση» (Strukturierung), που αποτελεί τη βασικότερη τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ο Ph. Mayring οδηγήθηκε στο μεθοδολογικό παράδειγμα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου αφενός από τη διαπίστωση ότι απουσίαζε ένα συστηματικό, συνθετικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού βάσει σαφών ερμηνευτικών κανόνων και, αφετέρου, από την άποψη ότι οι εν χρήσει μέθοδοι ήταν ελλιπείς. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές: κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, φιλμ κτλ. Συνήθως η

ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται σε υλικό προερχόμενο από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αλλά εφαρμόζεται και στην ανάλυση άλλων τύπων κειμένων και ποιοτικού υλικού γενικότερα, όπως προσωπικά έγγραφα και ντοκουμέντα, συνεντεύξεις, επιστολές, λογοτεχνικά κείμενα κτλ (Κυριαζή, 1999).

Στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου η γενική πορεία έρευνας που ακολουθείται κατά τη χρήση του ερευνητικού παραδείγματος της «δόμησης» είναι η ακόλουθη (Mayring, 1993 στο Μπονίδης, 2004: 128-129): Ο ερευνητής

- I. Καθορίζει τις μονάδες ανάλυσης
- II. Προσδιορίζει τους θεματικούς άξονες της δόμησης βάσει κάποιου θεωρητικού πλαισίου και των ερωτημάτων που έθεσε στην αρχή της έρευνας
- III. Συγκροτεί σύστημα κατηγοριών βάσει των παραπάνω θεματικών αξόνων
- IV. Ορίζει τις κατηγορίες με σαφήνεια και επιλέγει και παραθέτει χαρακτηριστικά παραδείγματα για κάθε κατηγορία.
- V. Μελετά το υλικό του προσεκτικά και υπογραμμίζει τα χωρία που εμπίπτουν στη θεματική της έρευνας
- VI. Επανέρχεται στο υλικό, το επεξεργάζεται και το αποδελτιώνει
- VII. Αναθεωρεί το σύστημα κατηγοριών αν τυχόν χρειάζεται
- VIII. Επεξεργάζεται τα δεδομένα με την τεχνική της δόμησης.

Ξεκινώντας δηλαδή από το ίδιο το υλικό, από τα δεδομένα, δημιουργείται ένα σύστημα κατηγοριών οι οποίες προέρχονται από το υλικό και στη συνέχεια αυτές ερμηνεύονται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στην παρούσα έρευνα, αρχικά, το υπό έρευνα υλικό, αποδελτιώθηκε και κατηγοριοποιήθηκε βάσει επαγωγικού συστήματος κατηγοριών και υποκατηγοριών, σύμφωνα με το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και στη συνέχεια σε κάθε υποκατηγορία, σύμφωνα με το παράδειγμα της πρότυπης δόμησης, ορίστηκαν αναφορές από το υλικό που είναι αξιοσημείωτες και μπορούν να χαρακτηριστούν ως «πρότυπες» λόγω της ιδιαίτερα ακραίας διατύπωσης τους, του θεωρητικού ενδιαφέροντος που παρουσιάζουν ή της συχνότητας με την οποία εμφανίζονται. (Μπονίδης, 2004). Επιχειρήθηκε λοιπόν μια περιγραφή-ανάλυση των δεδομένων σε μακρο-επίπεδο κατά κατηγορία χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και σε μικρο-επίπεδο αξιοποιώντας το παράδειγμα της πρότυπης δόμησης. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε για δεδομένα πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύχθηκε.

3.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την αποκωδικοποίηση του οπτικού κειμένου του *Persepolis* καθώς των δεδομένων που προέκυψαν και από την κριτική προσέγγιση του *Persepolis* και του συμπληρωματικού υλικού. Συγκεκριμένα:

3.2.1 Αποτελέσματα της ανάλυσης του οπτικού κώδικα του *Persepolis*

Στην κριτική προσέγγιση και επεξεργασία των ζητημάτων που αναδεικνύονται μέσα από το *Persepolis* βοήθησε σημαντικά η συστηματική ανάλυση και ερμηνεία του οπτικού κειμένου του graphic novel. Η επεξεργασία των εικόνων ξεκινά από την κυριολεκτική ή δηλωτική τους σημασία που βασίζεται στην πρόσληψη των οπτικών στοιχείων των εικόνων (π.χ. χρώμα, περιεχόμενο, διάταξη) και προχωρά στη βαθύτερη ερμηνεία τους και στην κατασκευή των νοημάτων τους μέσα από ποικίλες ερμηνευτικές οπτικές οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο του κειμένου. Η πρόσληψη των οπτικών στοιχείων μιας εικόνας και η ερμηνεία τους δεν είναι χωριστές νοητικές διεργασίες, αλλά διεργασίες που συνδέονται άμεσα. Γι' αυτό, οποιαδήποτε απόπειρα ανάλυσης και κατανόησης εικόνων και πολυτροπικών κειμένων πρέπει να αναγνωρίζει τη διασύνδεση μεταξύ των δύο αυτών διαδικασιών (Serafini, 2010). Έχοντας τα παραπάνω υπόψη, οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να εξάγουν συμπεράσματα και να κατασκευάσουν νοήματα και ερμηνείες σχετικά με τις προθέσεις της συγγραφέως, τη ζωή των Ιρανών γυναικών, την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα στο Ιράν, το Ισλάμ και το ρόλο του στη ζωή των Ιρανών μέσα και από τη μεθοδική και λεπτομερή ανάλυση των σημειωτικών πόρων των εικόνων.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες εστίασαν ιδιαίτερα την προσοχή τους στα **χρώματα** που χρησιμοποιεί η συγγραφέας. Ενώ δηλαδή οι μαθητές/τριες ήταν συνηθισμένοι σε πολύχρωμα graphic novels, εδώ παρατήρησαν ότι ολόκληρη η οπτική αφήγηση βασίζεται στην αντίθεση μαύρου-άσπρου, γεγονός που τους προξένησε ιδιαίτερη εντύπωση. Σύμφωνα με τους μαθητές/τριες, μέσα από την αντίθεση μαύρου-άσπρου, αναδεικνύεται η πρόθεση της συγγραφέως να υποδηλώσει ουσιαστικά τις αντιθέσεις που υπάρχουν στην Ιρανική κοινωνία, το διχασμό που βιώνουν οι γυναίκες αλλά και η ίδια η Marjane. Από τη μια υπάρχει η καταπίεση, ο σκοταδισμός, η βία και οι απαγορεύσεις του καθεστώτος, που συμβολίζονται με το

μαύρο χρώμα, και από την άλλη υπάρχουν υγιείς δυνάμεις, όπως η Marjane και άλλες γυναίκες, που είναι μορφωμένες, δυναμικές, αγωνίζονται για τα δικαιώματά τους και εναντιώνονται στο καθεστώς, που συμβολίζονται με το άσπρο χρώμα.

Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες σχολίασαν την αντίθεση μαύρου-άσπρου σε συγκεκριμένα καρέ (π.χ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 1- PANEL 1.4). Σύμφωνα με τους μαθητές/τριες, η σκίαση της Marjane στο συγκεκριμένο καρέ αποτυπώνει ιδιαίτερα έντονα την εσωτερική πάλη που βιώνει η Marjane, την πάλη ανάμεσα στον εσωτερικό της εαυτό και την εξωτερική πραγματικότητα, στην προσπάθειά της να ισορροπήσει ανάμεσα στην καταπίεση που δέχεται από το κοινωνικό περιβάλλον και στο φιλελεύθερο τρόπο σκέψης και δράσης που έχει μάθει από το οικογενειακό της περιβάλλον. Επίσης, η αντίθεση μαύρου-άσπρου σχολιάστηκε ιδιαίτερα και σ'ένα άλλο καρέ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 2- PANEL 2.1) το οποίο τράβηξε την προσοχή των μαθητών/τριών καθώς η Ιρανή Marjane απεικονίζεται με άσπρο μπλουζάκι, χωρίς μαντίλα και σε άσπρο φόντο ενώ οι αφίσες των Iron Maiden και της Kim Wilde, σύμβολα του Δυτικού Πολιτισμού, απεικονίζονται με μαύρο φόντο. Οι μαθητές/τριες επεσήμαναν ότι η Marjane, αν και ζει σ'ένα καταπιεστικό καθεστώς, παρουσιάζεται σε άσπρο φόντο που παραπέμπει σε κάτι θετικό και αισιόδοξο, ενώ τα σύμβολα του Δυτικού Πολιτισμού παρουσιάζονται σε μαύρο φόντο, χρώμα που συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα. Από τη συζήτηση που έγινε οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι ο συμβολισμός των χρωμάτων εκφράζει την προσπάθεια της συγγραφέως να ανατρέψει τα στερεότυπα για το ρόλο και τα χαρακτηριστικά της Ανατολής και της Δύσης.

Ιδιαίτερη προσοχή έδωσαν επίσης οι μαθητές/τριες στην εμφάνιση των γυναικών και ιδιαίτερα στη μαντίλα και στο συμβολισμό της. Όλες οι γυναίκες, στη δημόσια τουλάχιστον ζωή, απεικονίζονται να φορούν μαντίλα και μάλιστα κάποιες να έχουν καλυμμένο ολόκληρο το σώμα. Σύμφωνα με τους μαθητές/τριες, το γεγονός αυτό υποδηλώνει την προσπάθεια του καθεστώτος να επιβάλλει ομοιομορφία και απόλυτο έλεγχο τις ζωές των γυναικών, συνθλίβοντας ουσιαστικά την ατομικότητά τους. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες επεσήμαναν ότι η εικόνα ενός μικρού κοριτσιού με μαντίλα τους ξενίζει, δεν τους αρέσει και έτσι δημιουργείται μια απόσταση από τη Marjane την οποία νιώθουν διαφορετική, ξένη. Ωστόσο, παρατηρώντας προσεκτικά ορισμένα καρέ (π.χ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 1- PANEL 1.1 καθώς και ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 3- PANEL 3.5), οι μαθητές/τριες εντόπισαν μικρές λεπτομέρειες όπως διαφορετικά χαρακτηριστικά και εκφράσεις προσώπου, μικρές

διαφορές στο βλέμμα, διαφορετικό χτένισμα μαλλιών που διαφοροποιούν καθεμία από τις γυναικείες φιγούρες. Σύμφωνα με τα σχόλια των μαθητών/τριών η Satrapi, μέσα από αυτές τις διαφοροποιήσεις, βρίσκει τον τρόπο να δώσει έμφαση στην ατομικότητα των γυναικών καθώς και στο γεγονός ότι κάθε γυναίκα είναι ξεχωριστό άτομο, όπως και οι γυναίκες στη Δύση, παρά τις προσπάθειες των Ισλαμιστών ηγετών να καταπιέσουν την ατομικότητά τους. Επίσης, οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι το γεγονός ότι η Marjane παρουσιάζεται ως μικρό παιδί, τους δημιουργεί μια οικειότητα και τους φέρνει αναμνήσεις από τη δική τους παιδική ηλικία, ανατρέποντας έμμεσα τα στερεότυπα που θέλουν τις Ιρανές απόλυτα υποταγμένες, χωρίς προσωπικότητα και άποψη.

Επίσης, τα πλάνα (κοντινά, μακρινά) και οι γωνίες λήψης ήταν στοιχεία στα οποία επικεντρώθηκαν οι μαθητές/τριες κατά την ανάλυση των εικόνων προκειμένου να σχολιάσουν την απόσταση και τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον αναγνώστη και στους χαρακτήρες του *Persepolis*. Παρατήρησαν, ότι σε κάποια καρέ (π.χ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 1- **PANEL 1.3**, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 2 - **PANEL 2.2**, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 3 – **PANEL 3.4**) τα πλάνα είναι κοντινά, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα πρόσωπα και με οριζόντια ή μετωπική γωνία λήψης δίνοντας έτσι αμεσότητα και ζωντάνια στην αφήγηση, έμφαση στις ενέργειες των χαρακτήρων, δημιουργώντας μια αίσθηση οικειότητας ανάμεσα στον αναγνώστη και τους πρωταγωνιστές. Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι μέσα από τα κοντινά πλάνα η συγγραφέας τους ωθεί ουσιαστικά ως αναγνώστες να ταυτιστούν με τη Marjane και τις άλλες γυναίκες, να νιώσουν την αγωνία τους και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν την ψυχολογία και τις ανάγκες αυτών των γυναικών. Σε κάποια άλλα καρέ (π.χ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 2 - **PANEL 2.3&2.4** και ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 3 – **PANEL 3.1**) οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι οι πλάγιες και από κάτω γωνίες λήψης καθώς και η διαφορά στο μέγεθος των χαρακτήρων που απεικονίζονται αναδεικνύουν τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στο Ιράν, προβάλλουν την ισχύ του καθεστώτος και το φόβο που προκαλεί στους πολίτες και κυρίως στις γυναίκες. Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις διεκδικήσεις αυτών των γυναικών και ο αγώνας τους αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία.

Επιπλέον, σε κάποια καρέ, οι μαθητές/τριες επικεντρώθηκαν στις χειρονομίες των πρωταγωνιστών και στη γλώσσα του σώματος (π.χ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 1- **PANEL 1.2&1.3** καθώς και ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANELS 3 - **PANEL**

3.4) και σχολίασαν πως η συγγραφέας καταφέρνει έμμεσα να δώσει μια μαχητική εικόνα των γυναικών, μια ανατρεπτική διάθεση στην αφήγηση, να αναδείξει τη συγκρουσιακή κατάσταση που υπάρχει στο Ιράν προβάλλοντας γυναίκες που αγωνίζονται και μάχονται ενάντια στο καθεστώς και στους περιορισμούς που επιβάλλει.

Τέλος, σε κάποια καρέ οι μαθητές επικεντρώθηκαν στη διάταξη και στο μέγεθος των φιγούρων και στην εντύπωση που δημιουργούν στους αναγνώστες. Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANEL 1 - **PANEL 1.2**, οι μαθητές/τριες επισήμαναν ότι η διάταξη των φιγούρων τονίζει τη μετωπική σύγκρουση που υπάρχει στο Ιράν ανάμεσα στο καθεστώς και στις γυναίκες που αγωνίζονται για τα δικαιώματά τους. Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – PANEL 3 - **PANEL 3.7**, οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι η συγγραφέας μέσα από τη διάταξη των φιγούρων και την υιοθέτηση ενός σταδιακά μακρινού πλάνου δίνει έμφαση στην αλληλεγγύη, τη μαχητικότητα και την ενότητα των νέων του Ιράν που αγωνίζονται δυναμικά για τα δικαιώματά τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από την όλη διαδικασία, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν επίσης το κατάλληλο λεξιλόγιο, εξοικειώθηκαν και χρησιμοποίησαν τη μεταγλώσσα (π.χ. καρέ, λεζάντες, μπαλόνια διαλόγου κτλ) που απαιτείται για την παρατήρηση, την κατανόηση και ερμηνεία των οπτικών κειμένων προκειμένου να μεταβούν από την κυριολεκτική πρόσληψη των εικόνων στην ερμηνεία των νοημάτων τους. Μια μαθήτρια ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Νόμιζα ότι τα graphic novels είναι απλοϊκές, αστείες ιστορίες που τις διαβάζουμε χαλαρά για να περάσει ευχάριστα η ώρα. Με το Persepolis κατάλαβα ότι δεν είναι ακριβώς έτσι. Υπάρχουν πολλά μηνύματα που μπορεί να ανακαλύψει κανείς κάτω από τις εικόνες».

Μια άλλη μαθήτρια έγραψε: *«Η Satrapi καταφέρνει μέσα από τις εικόνες και μόνο να μας δείξει την ωρίμανση της, να μας δείξει πώς εξελίσσεται από ένα κοριτσάκι φοβισμένο, προβληματισμένο και γεμάτο ερωτηματικά σε μια γυναίκα δυναμική, που κατανοεί πλέον καλά την κατάσταση στο Ιράν και διεκδικεί τα δικαιώματά της, τη ζωή της».*

Ένας μαθητής παρατήρησε: *«Οι εικόνες τα λένε όλα. Η αντίθεση μαύρου-άσπρου, οι μικρές λεπτομέρειες στις χειρονομίες και στην απεικόνιση των χαρακτήρων και οι τόσο εκφραστικές φιγούρες κάνουν όλη τη διαφορά. Φανερώνουν πολλά περισσότερα απ' ότι το ίδιο το κείμενο».*

3.2.2 Αποτελέσματα της κριτικής προσέγγισης του *Persepolis* και του συμπληρωματικού υλικού

Από την ανάλυση των δεδομένων σε μακρο-επίπεδο, σύμφωνα με το μεθοδολογικό παράδειγμα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, προέκυψαν τρεις μεγάλες κατηγορίες με τις εξής υποκατηγορίες:

1) Φύλο: Γυναίκες στο Ιράν

- 1.1 Εμφάνιση των γυναικών στο Ιράν
- 1.2 Μόρφωση/εκπαιδευτικό επίπεδο των γυναικών στο Ιράν
- 1.3 Κοινωνική θέση των γυναικών στο Ιράν

2) Πολιτισμική ταυτότητα: Ιρανικός πολιτισμός και κουλτούρα

- 2.1 Μόρφωση/εκπαιδευτικό επίπεδο Ιρανών
- 2.2 Πολιτισμός και παράδοση στο Ιράν
- 2.3 Καθημερινή ζωή στο Ιράν

3) Θρησκεία: Ισλάμ

- 3.1 Ο ρόλος του Ισλάμ, της θρησκείας στη ζωή των γυναικών
- 3.2 Ο ρόλος του Ισλάμ στην Ιρανική κοινωνία
- 3.3 Ισλάμ και άλλες θρησκείες

Μέσα από τη συστηματική και λεπτομερή μελέτη-ανάλυση του υλικού για κάθε κατηγορία και υποκατηγορία προέκυψαν τα ακόλουθα:

3.2.2.1 Φύλο: Γυναίκες στο Ιράν

Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία οι αναφορές και τα σχόλια των μαθητών/τριών σχετικά με τις γυναίκες στο Ιράν και τη ζωή τους **πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση** ήταν ιδιαίτερα αρνητικές. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην εμφάνιση των γυναικών, στα κείμενα τους οι μαθητές/τριες αναφέρονταν στις Ιρανές ως «*άσχημες*», «*μελαμψές*», «*μεγάλης ηλικίας*», «*κακοντυμένες*», «*με παλιομοδίτικο στυλ και ρούχα*», «*καλυμμένες όλες με τη μπούρκα*». Σχετικά με τη μόρφωση τους, ανέφεραν ότι οι περισσότερες είναι «*αμόρφωτες και χαμηλό εκπαιδευτικού και μορφωτικού επιπέδου*», «*χωρίς ιδιαίτερη κουλτούρα και παιδεία*» και ότι οι περισσότερες έφηβες θα αντιμετωπίζουν «*σοβαρές δυσκολίες στο σχολείο*» και «*δεν θα έχουν ιδιαίτερες προσδοκίες για σπουδές και επαγγελματική αποκατάσταση*». Όσον αφορά στην κοινωνική τους θέση, οι μαθητές/τριες θεωρούσαν ότι οι «*Ιρανές δεν είναι ανεξάρτητες*», «*δεν έχουν κανένα δικαίωμα και καμία*

κοινωνική και δημόσια ζωή», τις χαρακτήριζαν ως «κατώτερες» και «καταπιεσμένες» που πάντοτε ακολουθούν τους κανόνες και είναι «υποταγμένες στο σύζυγο», «χωρίς καμία ελευθερία σκέψης και δράσης». Για τους μαθητές/τριες, η ζωή των Ιρανών γυναικών είναι μια ζωή γεμάτη «φόβο», «περιορισμούς» και «απαγορεύσεις». Χαρακτηριστικά κάποιες μαθήτριες ανέφεραν:

«Η ζωή των γυναικών στο Ιράν και στο Ισλάμ είναι ίσως ό,τι χειρότερο υπάρχει. Αυτές οι γυναίκες ζουν σαν φυλακισμένες, χωρίς καμία ελευθερία, χωρίς κανένα δικαίωμα, κάτω από συνεχή καταπίεση και φόβο».

«Η ζωή των γυναικών στο Ιράν πρέπει να είναι απαίσια. Οι γυναίκες αυτές δεν μπορούν να έχουν μια κανονική, νορμάλ ζωή όπως όλες οι άλλες. Εξαρτώνται συνέχεια από τους άντρες τους και δεν μπορούν να κάνουν τίποτα».

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, τη μελέτη και ανάλυση αποσπασμάτων της ζωής της Marjane και της οικογένειάς της στο Ιράν, τα video με τις αφηγήσεις, τις απόψεις και τις εμπειρίες των Μουσουλμάνων γυναικών για τη ζωή στο Ισλάμ καθώς και τις κριτικές συζητήσεις που έγιναν στην τάξη σχετικά μ' αυτά τα θέματα, οι αναφορές και τα σχόλια των μαθητών/τριών για τη ζωή των γυναικών στο Ιράν διαφοροποιήθηκαν αρκετά σε σχέση με τις αρχικές τους απόψεις. Συγκεκριμένα, σχετικά με την εμφάνιση των γυναικών, οι μαθητές/τριες ανέφεραν στα κείμενα τους ότι αρκετές έφηβες και γυναίκες στο Ιράν είναι «μοντέρνες» και φορούνε «μοδάτα ρούχα και παπούτσια», ότι ειδικά στην ιδιωτική τους ζωή «δεν φορούνε όλες μαντίλα» και ότι κάποιες Ιρανές όπως η Marjane είναι «*ιδιαίτερα όμορφες*», με «*δικό τους, προσωπικό στυλ*». Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γυναικών ανέφεραν ότι υπάρχουν γυναίκες όπως η Marjane και η Azar Nafisi που είναι «*μορφωμένες*», «*καλλιεργημένες*», με *διευρυμένους πνευματικούς ορίζοντες*», «*ανώτατες σπουδές στο εξωτερικό*» και «*ενδιαφέρονται να έχουν τη δική τους δουλειά και να είναι ανεξάρτητες*». Όσον αφορά στην κοινωνική τους ζωή, οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι «*αν και πολλές γυναίκες στο Ιράν είναι καταπιεσμένες, υπάρχουν γυναίκες με θάρρος*», «*δραστήριες*», «*που δεν φοβούνται να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους*», «*δυναμικές*», «*με ισχυρή προσωπικότητα και θέληση*», «*γυναίκες που αγωνίζονται*», «*που προσπαθούν να είναι ανεξάρτητες και να ορίζουν τη ζωή τους*», «*απελευθερωμένες*», *γυναίκες που έχουν «τις ίδιες ανησυχίες και ανάγκες με τις γυναίκες στην Ελλάδα*». Χαρακτηριστικά, κάποιοι μαθητές/τριες ανέφεραν:

«Νομίζω ότι έχω πολλά κοινά με τη Marjane. Η Marjane είναι σαν εμένα. Ακούμε την ίδια μουσική, το δωμάτιο της είναι γεμάτο posters όπως και το δικό μου, φοράει Nike

παπούτσια όπως και εγώ, της αρέσει ο Michael Jackson. Πολύ θα ήθελα να είναι φίλη μου».

«Θαυμάζω τη Marjane και τις φίλες της γιατί έχουν θάρρος και δεν φοβούνται να πούνε τη γνώμη τους. Οι γονείς της πρέπει να είναι πολύ περήφανοι για την κόρη τους».

«Νόμιζα ότι οι γυναίκες στο Ιράν είναι όλες αμόρφωτες και αδύναμες. Δεν ήξερα ότι υπάρχουν γυναίκες που δεν θέλουν να φορούνε τη μαντίλα και συμμετέχουν σε διαμαρτυρίες στους δρόμους».

«Εντυπωσιάστηκα με τη γιαγιά της Marjane. Είναι πολύ προχωρημένη και μοντέρνα για την ηλικία της. Η δικιά μου γιαγιά δεν θα έλεγε ποτέ αυτά τα πράγματα. Είναι πολύ πιο παραδοσιακή και αυστηρή».

3.2.2.2 Πολιτισμική ταυτότητα: Ιρανικός πολιτισμός και κουλτούρα

Στη δεύτερη κατηγορία η ανάλυση των δεδομένων έδειξε διαφοροποίηση στα σχόλια και τις απόψεις των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. **Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση** οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των Ιρανών ήταν αντίστοιχες με αυτές που είχαν για τη μόρφωση των γυναικών στο Ιράν. Στα σχόλια τους οι λέξεις-φράσεις που κυριαρχούσαν σχετικά με τους Ιρανούς ήταν ότι είναι «αμόρφωτοι», «χαμηλού πνευματικού επιπέδου», «άνθρωποι που μπορούν να τους εκμεταλλευτούν», «απομονωμένοι στη χώρα τους αγνοώντας πράγματα για τον υπόλοιπο κόσμο». Σχετικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα του Ιράν σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι «στο Ιράν υπάρχει τρομοκρατία» και «ότι πολλοί Ιρανοί είναι τρομοκράτες και επικίνδυνοι». Περιέγραψαν μια «χώρα που δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη», «φτωχή», «με πολλά προβλήματα και ελλείψεις σε υποδομές», «χωρίς πολιτισμό και κουλτούρα», στην οποία επικρατεί «πόλεμος, χάος και βία». Για την καθημερινή ζωή των ανθρώπων ανέφεραν ότι «υπάρχουν πολλές δυσκολίες», ότι «οι άνθρωποι φοβούνται και κυκλοφορούν με όπλα», ότι «οι συνθήκες διαβίωσης είναι ιδιαίτερα δύσκολες καθώς υπάρχουν πολλοί περιορισμοί και απαγορεύσεις» και γενικότερα μίλησαν για «χαμηλό βιοτικό επίπεδο των ανθρώπων στο Ιράν», «για μια ζωή με πολλές στέρησεις». Συγκεκριμένα, κάποιοι μαθητές ανέφεραν:

«Η ζωή αυτών των ανθρώπων πρέπει να είναι πολύ δύσκολη αφού έχουν συνεχώς πόλεμο. Είναι δύσκολο να έχουν μια κανονική ζωή σε καθεστώς τρομοκρατίας. Ζουν συνεχώς με το φόβο».

«Οι άνθρωποι στο Ιράν πρέπει να είναι εντελώς εξαθλιωμένοι και απογοητευμένοι. Έχουν βασικές ελλείψεις και δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε βασικές καθημερινές ανάγκες».

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, με τις κριτικές συζητήσεις που έγιναν μετά τα άρθρα που διάβασαν για το Ιρανικό σινεμά, τις στατιστικές και έρευνες σχετικά με το βιοτικό επίπεδο των Μουσουλμάνων στην Αμερική, τα video που είδαν για το Ιράν και το απόσπασμα του βιβλίου της Azar Nafisi που διάβασαν, οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον Ιρανικό πολιτισμό και την κουλτούρα, τη ζωή και το βιοτικό επίπεδο των Ιρανών και γενικότερα των μουσουλμάνων ήταν αρκετά διαφορετικές από τις αρχικές τους απόψεις. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη μόρφωση και το βιοτικό επίπεδο των Ιρανών ανέφεραν ότι, αν και δεν το περίμεναν, υπάρχουν πολλοί Ιρανοί και γενικότερα Μουσουλμάνοι που είναι «πλούσιοι», «έχουν καλοπληρωμένες δουλειές με σταθερό και υψηλό εισόδημα», «αρκετοί έχουν ανώτερες σπουδές και μάλιστα σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού» και «μιλούν άπταιστα μία ή και δύο γλώσσες». Σχετικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα του Ιράν, οι μαθητές/τριες εντυπωσιάστηκαν από τη «μακρά παράδοση του Ιρανικού σινεμά», μίλησαν για «διακρίσεις Ιρανών σκηνοθετών σε διεθνές επίπεδο», ανέφεραν ότι το Ιράν «έχει τη δική του αρχιτεκτονική και αισθητική», ότι «αν και η αρχιτεκτονική του Ιράν διαφέρει αρκετά από την αρχιτεκτονική του δυτικού κόσμου, είναι ωστόσο εντυπωσιακή και ιδιαίτερη», και ανέφεραν ότι «στο παρελθόν αναπτύχθηκε εκεί ένας μεγάλος πολιτισμός». Σχετικά με την καθημερινότητα των Ιρανών ανέφεραν ότι «παρά τα προβλήματα, οι άνθρωποι εκεί προσπαθούν να έχουν μια κανονική ζωή παρόμοια με τη δική μας», ότι στην «ιδιωτική τους ζωή συμπεριφέρονται πιο ελεύθερα, όπως και εμείς», «ερωτεύονται», «πηγαίνουν σε πάρτυ, αν και κρυφά μερικές φορές», «έχουν τις ίδιες ανησυχίες, τις ίδιες αγωνίες με εμάς», «κάποιοι έχουν ιδιαίτερα ενεργητική κοινωνική ζωή», «σπουδάζουν, μορφώνονται», «ενημερώνονται για το τι γίνεται στον κόσμο» και πολλοί από αυτούς «παρά τις δυσκολίες, έχουν ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο». Σχεδόν, όλοι οι μαθητές/τριες τόνισαν ότι πριν δούνε τα video και ασχοληθούν με το σχετικό υλικό είχαν μια εντελώς διαφορετική εικόνα για το Ιράν και τη ζωή των ανθρώπων εκεί, που ως ένα βαθμό ήταν διαστρεβλωμένη και δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα. Κάποιοι από τους μαθητές/τριες ανέφεραν χαρακτηριστικά:

«Θα ήθελα να επισκεφτώ το Ιράν γιατί είναι μια χώρα με διαφορετικό πολιτισμό από το δικό μας, διαφορετική παράδοση και κουλτούρα και αυτό μου προξενεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον»

«Νόμιζα ότι οι όλοι οι Ιρανοί είναι επικίνδunami άνθρωποι, τρομοκράτες, σκληροί και βίαιοι. Όπως ακριβώς τους έβλεπα στις ταινίες. Δεν είναι όμως έτσι. Έχουν φίλους, κάνουν πάρτυ έστω και κρυφά, μορφώνονται, θέλουν τα ίδια πράγματα μ'εμάς, έχουν τις ίδιες αγωνίες και ανησυχίες, θέλουν να έχουν μια κανονική ζωή. Τελικά, δεν είναι και τόσο διαφορετικοί από εμάς».

«Διαφωνώ με όσους λένε ότι δεν έχει τίποτα να δεις στο Ιράν. Η αρχιτεκτονική των κτιρίων τους είναι εντυπωσιακή, με εντελώς διαφορετικό στυλ από τα δικά μας όπως επίσης και τα τζαμιά τους. Αξίζει να τα δει κάποιος».

«Διαμαρτύρομαι έντονα για τον τρόπο που το άρθρο σας παρουσιάζει τους Ιρανούς. Αν και πέρασαν πολέμους, οι Ιρανοί ανέπτυξαν σημαντικό πολιτισμό και έχουν αρκετά μουσεία στη χώρα τους που το αποδεικνύουν. Επίσης, παρά τις απαγορεύσεις στην καθημερινότητα των ανθρώπων, υπάρχουν καλλιτέχνες στο Ιράν που διαπρέπουν, παράγουν πολιτισμό και κάνουν γνωστά τα προβλήματα της χώρας στον υπόλοιπο κόσμο, όπως ο βραβευμένος σκηνοθέτης Asghar Farhadi που πήρε Oscar για την ταινία του *Separation*».

«Καλό θα ήταν ο κόσμος να γνωρίσει την πραγματική εικόνα του Ιράν ώστε να εκτιμήσει περισσότερο τους ανθρώπους, τον καθημερινό τους αγώνα για ελευθερία έκφρασης, την ιστορία και τον πολιτισμό τους».

3.2.2.3 Θρησκεία: Ισλάμ

Όσον αφορά στην τρίτη κατηγορία, όλες οι αναφορές των μαθητών πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν ιδιαίτερα επικριτικές για το Ισλάμ και το ρόλο του τόσο στη ζωή των γυναικών, όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Συγκεκριμένα, στις αναφορές τους οι μαθητές/τριες τόνιζαν ιδιαίτερα «τους περιορισμούς», «τις απαγορεύσεις», «την καταπίεση που το Ισλάμ επιβάλλει στις γυναίκες», ανέφεραν ότι οι «γυναίκες είναι υποχρεωμένες να φορούνε μπούρκα», «να ακολουθούνε πολύ αυστηρούς κανόνες», «να λιθοβολούνται σε κάποιες περιπτώσεις», «να στερούνται ελευθεριών στον τρόπο έκφρασης τους», «να στερούνται δικαιωμάτων» και γενικότερα «να ζούνε σε καθεστώς φόβου και απαγορεύσεων», «απόλυτα υποταγμένες στους άντρες τους». Σχετικά με το ρόλο του Ισλάμ στην Ιρανική κοινωνία, οι μαθητές/τριες

είχαν και πάλι μια πολύ αρνητική εικόνα αναφέροντας ότι η θρησκεία του Ισλάμ «καλλιεργεί ανισότητες στην κοινωνία», «θέτει πολλούς περιορισμούς ιδιαίτερα στη δημόσια ζωή των ανθρώπων», «περιορίζει την ελευθερία σκέψης και έκφρασης και στερεί στους ανθρώπους βασικά δικαιώματα», ενώ πολλές φορές οι εκπρόσωποι του Ισλάμ καλλιεργούν «το φανατισμό και τη βία στην κοινωνία». Επίσης, οι μαθητές/τριες ήταν ιδιαίτερα αρνητικοί σχετικά και με το ρόλο του Ισλάμ απέναντι στις άλλες θρησκείες τονίζοντας ιδιαίτερα την «έλλειψη ανεκτικότητας του Ισλάμ προς τις άλλες θρησκείες», «το φανατισμό των Ισλαμιστών απέναντι στις άλλες θρησκείες», «τις τρομοκρατικές επιθέσεις στο όνομα του Αλλάχ» και «την καλλιέργεια πολλές φορές κλίματος βίας και μίσους». Συγκεκριμένα, κάποιοι μαθητές/τριες ανέφεραν:

«Νομίζω ότι δεν μπορεί μια γυναίκα στο Ισλάμ να είναι ευτυχισμένη. Την θεωρούν πολύ κατώτερη και δεν τη σέβονται»

«Το Ισλάμ παρεμβαίνει και περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη δημόσια ζωή των ανθρώπων και οι εκπρόσωποι του καλλιεργούν ένα κλίμα φανατισμού και έλλειψης ανεκτικότητας προς του αλλόθρησκους».

«Συνεχώς υπάρχουν περιστατικά βίας και τρομοκρατίας σε διάφορες πόλεις στο όνομα του Ισλάμ. Θεωρώ ότι αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό και επικίνδυνο».

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, μετά τα video που παρακολούθησαν οι μαθητές/τριες για το θέμα της μπούρκας στη Γαλλία, τις αφηγήσεις Μουσουλμάνων γυναικών σχετικά με το πώς αισθάνονται για τη μαντίλα και τη θρησκεία τους, καθώς και τις συζητήσεις που έγιναν στην τάξη για το Χριστιανισμό, τις θρησκείες γενικότερα και το ρόλο τους στη ζωή των ανθρώπων, η ανάλυση των κειμένων των μαθητών/τριών και των απόψεων που κατέθεσαν έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες εξέφρασαν και πάλι αρκετά αρνητικές απόψεις για το Ισλάμ και το ρόλο του στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και διαχώρισαν εντελώς το Ισλάμ από τις άλλες θρησκείες (π.χ. Χριστιανισμός) και την επιρροή που ασκούν στις ζωές των ανθρώπων. Μόνο 3 μαθήτριες εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις από τις αρχικές τους σε σχέση με το Ισλάμ. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι «για κάποιες μουσουλμάνες είναι επιλογή τους να φορούνε τη μαντίλα και όχι αποτέλεσμα καταπίεσης από τη θρησκεία». Επίσης, κάποιοι ανέφεραν ότι «υπάρχουν πολλές μουσουλμάνες γυναίκες που δεν φορούνε μπούρκα», «είναι μοντέρνες», «αντιδρούν στο καθεστώς των εκπροσώπων του Ισλάμ» και γενικότερα προσπαθούν να έχουν μια «φυσιολογική ζωή». Τα σχόλια, ωστόσο, των περισσότερων μαθητών ήταν αρνητικά για το πώς η θρησκεία του Ισλάμ αντιμετωπίζει τις γυναίκες. Στις αναφορές τους οι

λέξεις-φράσεις που κυριαρχούσαν ήταν «καταπίεση», «περιορισμοί», «απαγορεύσεις», «έλλειψη ελευθερίας» όπως και πριν την παρέμβαση. Επίσης, όσον αφορά στο ρόλο του Ισλάμ στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες ανέφεραν και πάλι ότι το «Ισλάμ θέτει πολλούς περιορισμούς», «δεν βοηθά στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην αποδοχή ατόμων άλλων θρησκειών» και ότι «πολλοί Ισλαμιστές είναι φανατισμένοι». Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να σκεφτούν για τη δική τους θρησκεία, το Χριστιανισμό και τους περιορισμούς που μπορεί να θέτει στις ζωές των πιστών (π.χ απαγόρευση γυναικών να εισέλθουν στο ιερό, το άβατο του Αγίου όρους) και να κάνουν τις ανάλογες συγκρίσεις, οι περισσότεροι μαθητές/τριες ανέφεραν «ότι δεν είναι ακριβώς το ίδιο», ότι «στον Χριστιανισμό δεν υπάρχουν τόσσοι πολλοί περιορισμοί για τους πιστούς», «ότι πρόκειται για μια πιο φιλελεύθερη θρησκεία που σέβεται την ατομική ελευθερία και αξιοπρέπεια, που δεν περιορίζει και δεν απαγορεύει». Χαρακτηριστικά κάποιοι μαθητές/τριες ανέφεραν:

«Το Ισλάμ είναι μια ιδιαίτερα καταπιεστική θρησκεία για τους ανθρώπους και ιδιαίτερα για τις γυναίκες. Υπάρχουν πολύ αυστηροί κανόνες και περιορισμοί».

«Δεν μπορώ να φανταστώ πώς θα ήταν η ζωή μου αν ήμουν μουσουλμάνα. Νομίζω ότι θα ήταν πολύ δύσκολη και δεν θα μου άρεσε».

«Ο Χριστιανισμός δεν καταπιέζει τους πιστούς. Δεν υπάρχουν περιορισμοί για τους πιστούς και ειδικά για τις γυναίκες όπως στο Ισλάμ».

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι όσον αφορά ειδικά στο θέμα της μαντίλας και της απαγόρευσης της σε δημόσιους χώρους σε κάποιες χώρες (π.χ. Γαλλία), καθώς και το ρόλο της θρησκείας σ' αυτό το ζήτημα, η ανάλυση των σχόλιων και απόψεων των μαθητών έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες παραδέχονταν την «πολυπλοκότητα» και «συνθετότητα» του ζητήματος, αρκετοί διχάστηκαν, ενώ πολλοί μαθητές/τριες αδυνατούσαν να δώσουν οριστικές απαντήσεις σ' αυτά τα ζητήματα. Συγκεκριμένα, μια μαθήτρια ανέφερε:

«Ναι, δεν θα ήθελα οι Μουσουλμάνες στην Ελλάδα να φοράνε μπούρκα. Δεν μου αρέσει και το βρίσκω καταπιεστικό γι' αυτές. Είναι διαφορετικό να φοράω το σταυρό. Θέλω να φοράω το σταυρό γιατί πιστεύω. Άλλωστε δεν φαίνεται γιατί τον φοράω κάτω από τη μπλούζα μου και δεν ενοχλώ κανέναν».

Μια άλλη έγραψε: *«Είναι δικαίωμα κάθε γυναίκας να αποφασίζει η ίδια τη θα φοράει και τι όχι. Για τις μουσουλμάνες η μαντίλα είναι θρησκευτικό σύμβολο, δείχνει σεμνότητα και σεβασμό».*

Μια άλλη ανέφερε: «Εφόσον αποφασίζουν να ζούνε στη Γαλλία, οι γυναίκες μουσουλμάνες οφείλουν να σέβονται τους νόμους του κράτους στο οποίο ζούνε και να μην φοράνε τη μαντίλα σε δημόσιους χώρους».

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις στο ζήτημα της μαντίλας και τις συζητήσεις που έγιναν με αφορμή αυτό το ζήτημα για τις θρησκείες και το ρόλο τους στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι μαθητές/τριες μπήκαν σε μια διαδικασία κριτικών συζητήσεων σχετικά με την ιδεολογική διάσταση αυτών των ζητημάτων και προβληματισμού για τις προσωπικές τους στάσεις και απόψεις απέναντι σ' αυτά τα ζητήματα και τη διαδικασία διαμόρφωσης των προσωπικών τους αντιλήψεων και πεποιθήσεων.

Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV παρατίθενται ενδεικτικά γραπτά των μαθητών/τριών μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η ενσωμάτωση πρακτικών κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας είναι ιδιαίτερα εποικοδομητική για τους μαθητές/τριες, καθώς τους βοηθά να διερευνήσουν την ιδεολογική διάσταση των κειμένων και να διαπραγματευτούν σύνθετα ζητήματα, όπως φύλου, πολιτισμικής ταυτότητας, θρησκείας, μέσα από διαδικασίες κριτικής ανάγνωσης και κριτικού αναστοχασμού. Επίσης, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι, προς την κατεύθυνση καλλιέργειας κριτικού γραμματισμού των μαθητών, η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, όπως τα *graphic novels*, αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στην τάξη, καθώς ο συνδυασμός οπτικών και κειμενικών στοιχείων δημιουργούν κατάλληλες προϋποθέσεις για προσέγγιση, κριτική ανάλυση και ερμηνεία πολύπλοκων ζητημάτων ιδεολογικής φύσης απ' όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως επιπέδου γλωσσομάθειας στην Αγγλική.

4.1 Ανάλυση οπτικού κειμένου

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, η διδακτική αξιοποίηση του *Persepolis* αποτέλεσε πολύτιμη μαθησιακή και εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές/τριες. Η πολυτροπικότητα του κειμένου σε συνδυασμό με την τόσο ζωντανή, άμεση και ενδιαφέρουσα αφήγηση προσέλκυσαν από την πρώτη στιγμή το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών, ενεργοποίησαν τη φαντασία, τα συναισθήματα, την κριτική τους σκέψη καθώς και κίνητρα μάθησης. Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές/τριες, ακόμη και οι πιο αδύναμοι και διστακτικοί, με χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας στην Αγγλική, απορροφήθηκαν από το κείμενο και ενεπλάκησαν στη διαδικασία ενεργούς και κριτικής ανάγνωσής του, προκειμένου να φέρουν στην επιφάνεια τα βαθύτερα νοήματα τόσο των γλωσσικών όσο και των εξωγλωσσικών στοιχείων του και να διερευνήσουν τα πολυεπίπεδα μηνύματα του. Η διαδικασία αποκωδικοποίησης των σημειωτικών πόρων των εικόνων και η συσχέτιση αυτών με την αφήγηση, αποδείχτηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόκληση για τους μαθητές/τριες, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και ιδιαίτερα αποτελεσματικά, αν και ήταν η πρώτη τους ενασχόληση με αυτού του είδους την ανάλυση. Αυτό αποδεικνύεται τόσο από

τις προσωπικές παρατηρήσεις της καθηγήτριας όσο και από τα σχόλια των ίδιων των μαθητών. Μια μαθήτρια ανέφερε χαρακτηριστικά:

«*Νόμιζα ότι τα graphic novels είναι απλοϊκές, αστείες ιστορίες που τις διαβάζουμε χαλαρά για να περάσει ευχάριστα η ώρα. Με το Persepolis κατάλαβα ότι δεν είναι ακριβώς έτσι. Υπάρχουν πολλά μηνύματα που μπορεί να ανακαλύψει κανείς κάτω από τις εικόνες*».

«*Ήταν από τα καλύτερα μαθήματα που κάναμε όλη τη χρονιά. Μου άρεσε που συζητούσαμε πολύ και αναλύαμε τις εικόνες. Δεν βαρέθηκα καθόλου. Θα ήθελα να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο*».

Επιπλέον, οι εικόνες με τις πληροφορίες και τα μηνύματα που μετέφεραν δεν επιβάρυναν το γνωστικό φόρτο των μαθητών, αλλά, αντίθετα, λειτουργώντας συμπληρωματικά στην κανονική αφήγηση του κειμένου, όχι μόνο δεν υποβάθμισαν τη σημασία και ιδεολογική φύση των θεμάτων που διαπραγματεύεται το *Persepolis*, αλλά τα ενίσχυσαν και τα έφεραν στο προσκήνιο. Όπως αναφέρει ο Serafini (2010), τα εξωγλωσσικά στοιχεία όπως το χρώμα, η σύνθεση, η χρήση των πλαισίων, η διάταξη, τα κενά ανάμεσα στα καρτέ, και η τροπικότητα φέρουν το καθένα χωριστά το δικό τους νοηματικό δυναμικό, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στην ερμηνεία των πολυτροπικών κειμένων. Στην παρούσα έρευνα, με την καθοδήγηση της καθηγήτριας και τα κατάλληλα ερωτήματα των φύλλων εργασίας, οι μαθητές/τριες εστίασαν την προσοχή τους στα εξωγλωσσικά στοιχεία του κειμένου (χρώματα, φιγούρες, κινήσεις σώματος, χειρονομίες, πλάνα, γωνίες λήψης) και τα αξιοποίησαν για να προχωρήσουν με τρόπο συστηματικό σε μια δεύτερη, βαθύτερη και περισσότερο κριτική ανάγνωση του κειμένου, ώστε να διερευνήσουν τις προθέσεις της συγγραφέως, την οπτική και τις θέσεις-απόψεις των χαρακτήρων, την καθημερινότητα των γυναικών στο Ιράν, καθώς και στοιχεία σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα των ανθρώπων στο Ιράν μετά την Ισλαμική επανάσταση. Οι μαθητές/τριες, ως ενεργοί αναγνώστες, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό, το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της αφήγησης, καθώς και της παραγωγής και πρόσληψης των εικόνων του κειμένου, κατάφεραν να προχωρήσουν σ'ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης και να επεξεργαστούν κριτικά ζητήματα φύλου, πολιτισμικής ταυτότητας και θρησκείας. Μια μαθήτρια έγραψε: «*Η Satrapi καταφέρνει μέσα από τις εικόνες και μόνο να μας δείξει την ωρίμανσή της, να μας δείξει πώς εξελίσσεται από ένα κοριτσάκι φοβισμένο, προβληματισμένο και γεμάτο*

ερωτηματικά σε μια γυναίκα δυναμική, που κατανοεί πλέον καλά την κατάσταση στο Ιράν και διεκδικεί τα δικαιώματά της, τη ζωή της».

Ιδιαίτερα οι πιο αδύναμοι μαθητές/τριες, που πολλές φορές δυσκολεύονται από το κείμενο, επικεντρώθηκαν στις εικόνες και στις πληροφορίες που μετέφεραν, προκειμένου να διερευνήσουν κριτικά τα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα, να εξάγουν συμπεράσματα και να συμμετέχουν ενεργά στις κριτικές συζητήσεις κάνοντας τους ανάλογους συσχετισμούς. Μέσα, λοιπόν, από την παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματα της επεξεργασίας του οπτικού κειμένου επιβεβαιώνεται η άποψη ότι «η κατασκευή του νοήματος ή η ερμηνεία των πολυτροπικών κειμένων συνδέεται στενά με την πρόσληψη των οπτικών και κειμενικών στοιχείων που ενυπάρχουν σ' αυτά. Γι' αυτό είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τους νέους αναγνώστες να παρατηρούν, να προσέχουν και να περιγράφουν όσο το δυνατόν περισσότερα γραφικά και εικόνες που εμπρικλείονται στα πολυτροπικά κείμενα.» (Serafini, 2010: 93).

4.2 Κριτική προσέγγιση των ζητημάτων του *Persepolis*

Επίσης, η συστηματική ανάλυση του οπτικού κώδικα του κειμένου συνδυάστηκε με την επεξεργασία των κατάλληλων ερωτημάτων και την αξιοποίηση συμπληρωματικού υλικού με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών σχετικά με ζητήματα φύλου, πολιτισμικής ταυτότητας και θρησκείας, πολιτισμικών στερεοτύπων, ελευθερίας σκέψης και δράσης, κατανόησης μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού φύλου, θρησκευματος και εθνικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες μέσα από κριτικές συζητήσεις και δραστηριότητες συμμετείχαν ενεργά στην κριτική διαπραγμάτευση των παραπάνω ζητημάτων και διλημάτων που προέκυψαν και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά σε θέματα φύλου και στις απόψεις, στάσεις των μαθητών/τριών σχετικά με τη ζωή των γυναικών στο Ιράν και στο Ισλάμ, η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι συζητήσεις στην τάξη και η κριτική επεξεργασία του σχετικού υλικού οδήγησε τους μαθητές/τριες στον επαναπροσδιορισμό των αρχικών τους στάσεων και πεποιθήσεων σχετικά με αυτά τα ζητήματα. Ενώ αρχικά οι απόψεις τους για τις Ιρανές ήταν ιδιαίτερα αρνητικές και αποτύπωναν τη δυτική αντίληψη και οπτική για τη ζωή των Ιρανών γυναικών, μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, οι μαθητές/τριες άρχισαν να επανατοποθετούνται, να

επαναδιαπραγματεύονται τις αρχικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους, να αναρωτιούνται για τις επιρροές που έχουν δεχτεί στη διαμόρφωση αυτών των απόψεων και τελικά να αρχίσουν να αμφισβητούν την αρχική εικόνα που είχαν για τις Ιρανές. Δεν βλέπουν πλέον όλες τις Ιρανές με το «μάτι της Δύσης» ως ανήμπορες και αμόρφωτες γυναίκες, αλλά αναφέρουν ότι υπάρχουν Ιρανές που είναι δυναμικές και δραστήριες, ενεργοί φορείς πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών. Οι αναθεωρημένες απόψεις των μαθητών/τριών συμφωνούν με την άποψη ότι «η Satrapi παρέχει ουσιαστικά μια αντι-αφήγηση σχετικά με τη θέση των Ιρανών γυναικών, μια αφήγηση που αποδομεί την κυρίαρχη τάση των ΜΜΕ και του δυτικού φεμινισμού να παρουσιάζουν τις Ιρανές και άλλες ομάδες γυναικών του τρίτου κόσμου ως τα απόλυτα θύματα.» (Basu, 2007: 8)

Μέσα από την κριτική ανάγνωση του *Persepolis* και την προσπάθεια αποκωδικοποίησης των βαθύτερων νοημάτων του κειμένου, οι μαθητές/τριες έβαλαν τον εαυτό τους στη θέση της Marjane και άλλων μουσουλμάνων εφήβων, αναζήτησαν και εντόπισαν κοινά σημεία και ομοιότητες, προσπάθησαν να συνδέσουν τις εμπειρίες της Marjane με τα δικά τους προσωπικά βιώματα, και τις δικές τους εμπειρίες, μπήκαν στη διαδικασία συγκρίσεων με τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα και αναρωτήθηκαν γιατί αποσιωπούνται αυτές οι ομοιότητες στα ΜΜΕ και στους κυρίαρχους Λόγους. Η Marjane, που απεικονίζεται από την αρχή με την μαντίλα, αρχικά τους φαίνεται ξένη, απόμακρη, διαφορετική από τους ίδιους. Σταδιακά, όμως, μέσα από την κριτική ανάλυση των εικόνων και τις κριτικές συζητήσεις, η Marjane γίνεται οικεία στους μαθητές/τριες οι οποίοι ταυτίζονται πολλές φορές μαζί της, τη νιώθουν φίλη τους. Η διαδικασία οικειοποίησης της Marjane δεν ήταν απλή, αλλά απαιτούσε την εγρήγορση των μαθητών κατά τη διαδικασία κριτικής αποδόμησης του κειμένου. «Στο *Persepolis* υπάρχει μια συνεχής εναλλαγή ανάμεσα στο οικείο και στο ξένο. Αυτή η διπλή διαδικασία της απομάκρυνσης και της οικειοποίησης είναι παρούσα σε ολόκληρο το κείμενο.» (Naghibi & O'Malley, 2005: 231).

Η Satrapi μέσα από την αφήγησή της δίνει ουσιαστικά φωνή στις Ιρανές γυναίκες, τις τοποθετεί στο επίκεντρο της δράσης και προκαλεί τους αναγνώστες να δούνε κριτικά τα ζητήματα φύλου που αναδεικνύονται μέσα από την προσωπική της αφήγηση λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μ' αυτό τον τρόπο η Satrapi «αποδομεί το διπολικό μοντέλο κωδικοποίησης του κόσμου, μοντέρνα Δύση και οπισθοδρομική Ανατολή, το οποίο δομεί και επηρεάζει

τις ζωές των γυναικών» (Basu, 2007: 9) και βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να παράγουν στο τέλος πιο προοδευτικούς Λόγους-απόψεις τόσο για τη θέση των Ιρανών γυναικών στις σύγχρονες κοινωνίες όσο και για ζητήματα φύλου γενικότερα.

Όσον αφορά στον **πολιτισμό και στην κουλτούρα** των Ιρανών, οι μαθητές/τριες μέσα από την κριτική επεξεργασία του συμπληρωματικού υλικού που διάβασαν και των video που είδαν, γνώρισαν διαφορετικές και άγνωστες για αυτούς πτυχές του Ιρανικού πολιτισμού. Οι μαθητές/τριες εκτέθηκαν σε υλικό, σε εικόνες και πλευρές της Ιρανικής κουλτούρας που είτε δεν προβάλλονται συχνά από τα δυτικά κυρίως ΜΜΕ είτε παρουσιάζονται διαστρεβλωμένα, δημιουργώντας λανθασμένες και αρνητικές εντυπώσεις. Οι μαθητές/τριες γνώρισαν Ιρανούς που παράγουν πολιτισμό και κουλτούρα (π.χ. Asghar Farhadi, Azar Nafisi), έχουν λάβει διακρίσεις, προασπίζονται με θάρρος τα δικαιώματα των συμπολιτών τους και το δικαίωμα στην ελευθερία του λόγου και της έκφρασης, και το έργο τους είναι ιδιαίτερα ανατρεπτικό, ενάντια στα στερεότυπα και στους Λόγους της εξουσίας. Οι διαφορετικές και ποικίλες αναπαραστάσεις της Ιρανικής κουλτούρας, του πολιτισμού και της σχέσης αυτών με την εξουσία, όπως παρουσιάζονταν στα διάφορα κείμενα, έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να προσεγγίσουν τα ζητήματα που αναδεικνύονταν μέσα από ποικίλες γωνίες θέασης, οι οποίες δεν ταυτίζονταν πάντα με τους κυρίαρχους Λόγους και με τις πρότερες αντιλήψεις και πεποιθήσεις των μαθητών/τριών, ώστε να τεθεί στο προσκήνιο ολόκληρο το φάσμα των ενδεχόμενων προοπτικών και εναλλακτικών οπτικών.

Η κριτική ανάλυση της ανατρεπτικής αφήγησης της Satrapi καθώς και η κριτική προσέγγιση εναλλακτικών οπτικών σχετικά με την κουλτούρα και τον πολιτισμό του Ιράν, βοήθησε τους μαθητές να προεκτείνουν τη σκέψη τους και να αναρωτηθούν για τον τρόπο και τους μηχανισμούς παγίωσης των κυρίαρχων αντιλήψεων σχετικά με τη Δύση και την Ανατολή και την αντικειμενικότητά τους. Συγκεκριμένα, στο δημόσιο λόγο, έχει κυριαρχήσει ο διαχωρισμός ανάμεσα στην προοδευτική, μοντέρνα Δύση και την οπισθοδρομική, συντηρητική Ανατολή την οποία προσπαθεί η Δύση να «βοηθήσει», «να εκδημοκρατίσει», καθώς και η απεικόνιση των Ιρανών γυναικών ως καταπιεσμένων, ανήμπορων, αμόρφωτων υποκειμένων ενός Ισλαμικού θεοκρατικού καθεστώτος που χρειάζονται τη βοήθεια της προοδευτικής Δύσης. Μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι οι μέχρι τώρα αντιλήψεις τους για το Ιράν και τις Ιρανές

εντάσσονται στο παραπάνω πλαίσιο και έχουν κατά κύριο λόγο διαμορφωθεί από την πληροφόρηση και τις εικόνες που έχουν από τα δυτικά ΜΜΕ καθώς και από τον τρόπο παρουσίασης του Ιράν μέσα από τη δυτική καλλιτεχνική παραγωγή (π.χ. ταινίες, λογοτεχνικά κείμενα). Οι μαθητές/τριες αναρωτήθηκαν για την αντικειμενικότητα αυτών των αφηγήσεων, για το ρόλο του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση τους καθώς και για την επίδραση τους στη διαμόρφωση των παγκόσμιων συσχετισμών.

Μέσα από την κριτική μελέτη του *Persepolis* και του συμπληρωματικού υλικού και τις σχετικές συζητήσεις, έγινε προσπάθεια να συνειδητοποιήσουν ουσιαστικά οι μαθητές/τριες ότι οι παραπάνω αφηγήσεις και αντιλήψεις περί πολιτισμένης Δύσης που οφείλει να «βοηθήσει» το οπισθοδρομικό «Άλλο», το Ιράν, είναι ουσιαστικά προϊόν μιας κυρίαρχης δυτικής κοινωνικοπολιτισμικής οπτικής, που θεωρεί κάθε τι ξένο και διαφορετικό ως κατώτερο. Οι αφηγήσεις αυτές προβάλλονται στο δημόσιο λόγο γιατί είναι σε αρμονία με το κυρίαρχο δυτικό κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο, όπως έχει κυριαρχήσει ως αποτέλεσμα πολιτικών και ιστορικών συγκυριών, και αποτελούν πολλές φορές άλλοθι για την άσκηση συγκεκριμένων πολιτικών επιδιώξεων της Δύσης στο γεωγραφικό χώρο της Μέσης Ανατολής. Οι μαθητές/τριες ωστόσο μέσα από τις κριτικές συζητήσεις αμφισβήτησαν την ύπαρξη της μίας και μοναδικής αλήθειας σχετικά με τα υπό συζήτηση θέματα και συνειδητοποίησαν ότι τα νοήματα αυτά και οι αφηγήσεις δεν είναι αδιαπραγμάτευτα, προϊόντα αντικειμενικής γνώσης και έρευνας, αλλά προϊόντα μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής και κοινωνικής οπτικής και εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα και επιδιώξεις. Όπως και σε άλλες περιπτώσεις, έτσι και στην περίπτωση του Ιράν, υπάρχουν αφηγήσεις που σκόπιμα παραβλέπονται και μένουν στο περιθώριο, ενώ προβάλλονται εκείνες μόνο που είναι σε αρμονία με τα συμφέροντα της εξουσίας. Ωστόσο, τέτοιες αφηγήσεις είναι επαναδιαπραγματεύσιμες αρκεί οι μαθητές/τριες-αυριοί πολίτες να είναι σε συνεχή εγρήγορση, να αντιμετωπίζουν τα κείμενα ως αποτέλεσμα ζυμώσεων στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και να «αποκωδικοποιούν» κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα γύρω τους ώστε να μη χειραγωγούνται από την κάθε είδους εξουσία.

Προς αυτή την κατεύθυνση το *Persepolis* αποτελεί ιδανική επιλογή καθώς ανατρέπει τις εύκολες κατηγοριοποιήσεις και τους διαχωρισμούς μεταξύ καλού και κακού, έτσι όπως έχουν αναδειχθεί και κυριαρχήσει στο σύγχρονο πολιτικό λόγο της Δύσης σχετικά με την Ανατολή και ειδικότερα τις ισλαμικές χώρες (Naghibi &

O'Malley, 2005). Επίσης, αναδεικνύει μια διαφορετική αφήγηση για τις Ιρανές καθώς τονίζει την επιθυμία τους για αλλαγές και τις απαιτήσεις τους για μεταρρυθμίσεις δίνοντας την εικόνα «όχι μιας στατικής κοινωνίας, αλλά μιας κοινωνίας στην οποία οι γυναίκες είναι ενεργοί φορείς πολιτικών και κοινωνικών μετασχηματισμών» (Basu, 2007: 17).

Όσον αφορά στο **θέμα του Ισλάμ και της θρησκείας** γενικότερα, ένα θέμα σύνθετο και πολύπλοκο, η στάση των μαθητών/τριών τόσο πριν όσο και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν ιδιαίτερα αρνητική και επικριτική προς το Ισλάμ και το ρόλο που έχει στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων. Μέσα από τα video που παρακολούθησαν οι μαθητές με τις απόψεις των Μουσουλμάνων γυναικών για τη μαντίλα και τα σχετικά άρθρα που διάβασαν δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αντιπαράθεση θέσεων, απόψεων και επιχειρημάτων και αναδείχθηκαν συγκρουσιακές απόψεις πρόσφορες για συζήτηση και κριτική στην τάξη. Ωστόσο, μέσα από τις συζητήσεις και τα γραπτά των μαθητών/τριών, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονταν να υιοθετήσουν εναλλακτικές οπτικές γωνίες σε σχέση με το υπό συζήτηση θέμα, να απομακρυνθούν από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαθορισμένα σχήματα σκέψης και να προεκτείνουν κριτικά το συλλογισμό τους.

Οι μαθητές/τριες, βαθιά επηρεασμένοι από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, εξέφραζαν ουσιαστικά τη φωνή των εκπροσώπων ενός συγκεκριμένου θρησκευτικού, οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του οποίου οι επιδράσεις είναι σε μεγάλο βαθμό καθοριστικές για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και τον τρόπο που ερμηνεύουν καταστάσεις, συμπεριφορές και γεγονότα που συμβαίνουν. Σε μεγάλο βαθμό οι απόψεις και πεποιθήσεις τους επηρεάζονταν από το γεγονός ότι είναι Έλληνες, χριστιανοί ορθόδοξοι, που ζουν σε μια χώρα στην οποία υπάρχει στενή σχέση κράτους και εκκλησίας, και στην οποία η επιρροή της εκκλησίας στην κοινωνική ζωή των ανθρώπων, στον τρόπο δράσης και σκέψης είναι αρκετά έντονη. Το γεγονός αυτό φάνηκε από τη δυσκολία αλλά και άρνηση κάποιων μαθητών/τριών να εξετάσουν κριτικά το ρόλο του Χριστιανισμού στην κοινωνική ζωή των πιστών, να αμφισβητήσουν ενδεχομένως κάποιες από τις πρακτικές που ακολουθούνται (π.χ. απαγόρευση εισόδου των γυναικών στο ιερό), να μπούν σε μια διαδικασία συσχέτισης με άλλες θρησκείες όπως το Ισλάμ (π.χ. η σημασία του σταυρού για τους Χριστιανούς και της μαντίλας για τους Μουσουλμάνους), να εξετάσουν γενικότερα την επίδραση και το ρόλο των θρησκειών στη ζωή των ανθρώπων και να απομακρυνθούν για λίγο από τους κυρίαρχους Λόγους και τις

κυρίαρχες πρακτικές σε σχέση με τη θρησκεία υιοθετώντας ποικίλες οπτικές στην επεξεργασία αυτών των ζητημάτων.

Έγινε αντιληπτό ότι υπάρχουν στους μαθητές/τριες ισχυρά παγιωμένες αντιλήψεις, προκαθορισμένες και διαμορφωμένες από το οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον τους και τις κυρίαρχες πρακτικές της δυτικής κουλτούρας στην οποία ζουν και μεγαλώνουν, που τους εμποδίζουν να σκεφτούν λιγότερο στερεοτυπικά και να τις αμφισβητήσουν. Ειδικά σε ευαίσθητα θέματα όπως αυτό της θρησκείας, που πολλές φορές θεωρούνται θέματα «ταμπού» και δεν αμφισβητούνται εύκολα ούτε στο χώρο του σχολείου αλλά ούτε και στη δημόσια ζωή και στο δημόσιο διάλογο, είναι ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτείται συστηματική προσπάθεια ώστε οι μαθητές/τριες να μπουνε σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού, αναθεώρησης και ενδεχομένως και αμφισβήτησης των υφιστάμενων πρακτικών, απόψεων και πεποιθήσεων.

Γενικότερα, είναι αλήθεια ότι, ξεκινώντας από τη Marjane, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να κάνουν τις ανάλογες συγκρίσεις και τους συσχετισμούς με τις προσωπικές τους εμπειρίες, τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα και να μπουνε σε μια διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με τις προσωπικές τους αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις για θέματα φύλου, πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας. Αναρωτήθηκαν για το πώς οι ίδιοι ορίζουν την ταυτότητά τους και το «Άλλο», το διαφορετικό, για το πώς συμπεριφέρονται απέναντι του, για τις επιρροές που δέχτηκαν από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στη διαμόρφωση αυτών των πεποιθήσεων και στάσεων τους, καθώς και πόσο ανοιχτοί είναι απέναντι στο διαφορετικό και στην αλλαγή. Μέσα από τις συζητήσεις και τα παραδείγματα που ανέφεραν οι μαθητές/τριες έγινε αντιληπτό ότι οι επιδράσεις που έχουν δεχτεί από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον είναι καθοριστικές στον τρόπο που σκέφτονται και λειτουργούν και χρειάζεται συστηματική προσπάθεια προκειμένου να αποκτήσουν μια πιο κριτική, διερευνητική στάση απέναντι στις προσωπικές τους ταυτότητες καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο θεωρούν δεδομένο. Η διαπίστωση αυτή ήταν ιδιαίτερα εμφανής στο θέμα της θρησκείας. Η πλειοψηφία των μαθητών αδυνατούσε να δει κριτικά την προσωπική τους θρησκευτική ταυτότητα και να συνειδητοποιήσει τον καθοριστικό ρόλο που έχει στον τρόπο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας.

Από τις συζητήσεις στην τάξη και την εκπαιδευτική παρέμβαση φάνηκε ότι πολλές φορές οι πολιτισμικά ορισμένες ταυτότητες των μαθητών/τριών δρουν περιοριστικά και διαστρεβλωτικά στον τρόπο θέασης της κοινωνικής

πραγματικότητας, γεγονός που θέτει νέες προκλήσεις στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Για το λόγο αυτό χρειάζεται έγκαιρη, συνεχής, συστηματική και μεθοδική εξάσκηση και εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην κριτική διερεύνηση και προσέγγιση πρώτα του ίδιου τους του εαυτού και της ταυτότητάς τους και στη συνέχεια του κόσμου γύρω τους. Αναμφισβήτητα, πρόκειται για μια διαδικασία ιδιαίτερα δύσκολη, απαιτητική και χρονοβόρα που καλό ίσως είναι να ξεκινήσει από μικρότερη ηλικία, από το δημοτικό μάλιστα, καθώς χρειάζεται επιμονή, συστηματικότητα και μεθοδικότητα. Είναι αναγκαίο οι μαθητές/τριες, μέσα από την εκπαίδευση, να μετατραπούν σε κριτικούς αναγνώστες και πολίτες.

Γενικότερα, οι μαθητές/τριες τέθηκαν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμμετέχοντας ενεργά στη διαπραγμάτευση επίκαιρων και πολυσύνθετων ζητημάτων και διλημμάτων, διερευνώντας κριτικά την κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη κατασκευή των αφηγήσεων και νοημάτων που κυριαρχούν γύρω τους, και επαναπροσδιορίζοντας κριτικά, ως ένα βαθμό, τις προσωπικές τους ταυτότητες και πεποιθήσεις. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες δεν ήταν παθητικοί αναγνώστες διαφόρων κειμενικών ειδών και παθητικοί δέκτες πληροφοριών από την καθηγήτρια, αλλά πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την κριτική και σε βάθος ανάλυση των κειμένων και των γλωσσικών χρήσεων. Έτσι, οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα αλλά μια ιδεολογική δομή-αναπαράσταση του κόσμου, που άλλοτε εξυπηρετούν σκοπιμότητες και υποστηρίζουν κυρίαρχες ιδεολογίες και άλλοτε ανατρέπουν τους κυρίαρχους Λόγους χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τους μηχανισμούς της γλώσσας. Στο τέλος, οι μαθητές/τριες ήταν πιο ώριμοι στο να εξετάζουν κριτικά σύνθετα ζητήματα, να αμφισβητούν δεδομένες απόψεις-θεάσεις του κόσμου και να αναλύουν τις επιπτώσεις τους στις σύγχρονες κοινωνίες. Μ' αυτό τον τρόπο καλλιεργήθηκε η δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού των μαθητών/τριών τόσο εντός όσο και εκτός των ορίων της σχολικής τάξης.

4.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών

Όσον αφορά στις δραστηριότητες, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, οι μαθητές/τριες ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και ανέφεραν ότι το μάθημα τους φάνηκε ενδιαφέρον και χρήσιμο. Ενθουσιάστηκαν με την προβολή της ταινίας την

οποία βρήκαν πρωτότυπη, το συμπληρωματικό υλικό και ιδιαίτερα τα video τράβηξαν την προσοχή τους, ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον τους και τούς κινητοποίησαν μ' έναν πολύ άμεσο τρόπο. Ιδιαίτερη επίσης απήχηση είχε στους μαθητές η αποκωδικοποίηση του οπτικού κειμένου του *Persepolis*, καθώς όπως ανέφεραν ήταν μια «πρόκληση» για αυτούς να αναζητήσουν τα κρυμμένα νοήματα πίσω από τις εικόνες και να τα σχολιάσουν στα Αγγλικά. Όπως ανέφερε ένας μαθητής *«θα ήθελα να διαβάσω κι άλλα παρόμοια βιβλία στον ελεύθερο χρόνο μου»*. Επίσης, ιδιαίτερα θετικά εκφράστηκαν για τη δυνατότητα που είχαν να δούλεψαν σε ομάδες, να εμπλακούν σε συζητήσεις στα Αγγλικά στην τάξη και να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους σκέψεις, απόψεις και τα συναισθήματα μέσα από τα προσωπικά ημερολόγια που διατηρούσαν. Μια μαθήτρια ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Μου άρεσε πολύ που δουλεύαμε σε ομάδες και συζητούσαμε μεταξύ μας για τόσα θέματα.. Το βρήκα πολύ ενδιαφέρον και δημιουργικό και δεν βαρέθηκα καθόλου. Θα ήθελα να το κάνουμε πιο συχνά. Προτιμώ τις συζητήσεις από τις ασκήσεις γραμματικής.»* Γενικότερα, οι μαθητές ήταν ευχαριστημένοι με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και τις δραστηριότητες που υλοποίησαν και κυρίως με το γεγονός ότι συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα και ήταν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά στις δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές/τριες, είναι γεγονός ότι μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ενισχύθηκε η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη και ικανότητα των μαθητών/τριών, καθώς και οι δεξιότητες αναζήτησης, κριτικής επεξεργασίας και αξιοποίησης πληροφοριών από διαφορετικά κειμενικά είδη. Τα παραπάνω επισήμαναν και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες στα σχόλια τους. Ιδιαίτερα, η εργασία σε ομάδες ενθάρρυνε τη συμμετοχή και των πιο αδύναμων μαθητών/τριών που συνήθως δεν συμμετείχαν στο μάθημα και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι, εκτός από την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, οι δραστηριότητες βοήθησαν σημαντικά και στην ανάπτυξη του παραδοσιακού γραμματισμού των μαθητών/τριών και κυρίως των δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου στα Αγγλικά (*speaking and listening skills*), καθώς και παραγωγής γραπτού λόγου στα Αγγλικά για την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας (*argumentative writing*). Από την παρατήρηση των συζητήσεων των μαθητών/τριών σε ομάδες, αλλά και στην ολομέλεια, φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές/τριες, ακόμη και οι πιο απρόθυμοι, ανεξαιρέτως επιπέδου γλωσσομάθειας

στα Αγγλικά και, στο βαθμό που μπορούσε ο καθένας, συμμετείχαν ενεργά στις συζητήσεις και αυτό βοήθησε σημαντικά στη βελτίωση του προφορικού τους λόγου στα Αγγλικά. Επίσης, οι συζητήσεις σε ομάδες και η αλληλοδιόρθωση βοήθησε τους πιο αδύναμους μαθητές να βελτιώσουν τις εκφράσεις και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσαν, κυρίως στις συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης.

Επίσης, όλοι οι μαθητές/τριες μπήκαν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και η εξέταση των κειμένων που παρήγαγαν έδειξε ότι χρησιμοποίησαν συστηματικά τις συμβάσεις και τη δομή για την ανάπτυξη κειμένων επιχειρηματολογίας που είχαν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα. Ακόμη και αδύναμοι μαθητές που συνήθως δεν έγραφαν εκθέσεις, μπήκαν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, σε πιο απλό επίπεδο έκφρασης και σύνταξης, χρησιμοποιώντας όμως σωστά το λεξιλόγιο και τις εκφράσεις που έμαθαν από την ανάλυση του οπτικού κώδικα του graphic novel. Επίσης, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών (π.χ. γράμμα παραπόνων, χαρακτηρισμός προσώπων, φιλικό γράμμα), ενώ το γεγονός ότι είχαν κίνητρα και ενδιαφέρον να παράγουν γραπτό κείμενο επηρέασε θετικά και την απόδοσή τους. Επιπλέον, η συνεχής εξάσκηση μέσα από την τήρηση προσωπικού ημερολογίου σε κάθε μάθημα ήταν ένας ακόμη παράγοντας που βοήθησε στη βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Ένας μαθητής ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Είχα κίνητρο να γράψω γιατί ήθελα να εκφράσω τις απόψεις μου για τα θέματα που συζητούσαμε και ήθελα να τις παρουσιάσω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο»*. Επίσης, οι μαθητές/τριες εμπλούτισαν σημαντικά το λεξιλόγιο τους στην Αγγλική γλώσσα με λέξεις και εκφράσεις που μάθανε από τα video και τα άρθρα που συνάντησαν και τα οποία αξιοποίησαν στη συνέχεια στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και στις συζητήσεις για τα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν και αξιοποίησαν την κατάλληλη «μεταγλώσσα» για την αποκωδικοποίηση των εικόνων.

Γενικότερα, οι περισσότεροι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα θετικά στην παρέμβαση και αξιοποίησαν στις δραστηριότητες την Αγγλική γλώσσα προκειμένου να διαπραγματευτούν ζητήματα ιδεολογικής φύσης. Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες σε σχόλιά τους ανέφεραν ότι μέσα από τις δραστηριότητες είχαν την ευκαιρία *«να εξασκήσουν τα Αγγλικά τους»*, *«να βελτιώσουν τα προφορικά τους»*, και να μάθουν *«να διαβάζουν τις εικόνες»*. Ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν με κάποια κείμενα του συμπληρωματικού υλικού, τα οποία τους

φάνηκαν κουραστικά και δύσκολα. Επίσης, οι δυσκολίες που συνάντησαν αρχικά οι μαθητές/τριες στον τρόπο επεξεργασίας των εικόνων και των ερωτημάτων, δεδομένου ότι πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με μια τέτοιου είδους ανάλυση, ξεπεράστηκαν στα επόμενα μαθήματα, τα οποία κύλησαν ομαλά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Εκείνο που ήταν αξιοπρόσεκτο ήταν ότι όλοι οι μαθητές/τριες, στο βαθμό που μπορούσε ο καθένας, ενεργοποιήθηκαν και έδειξαν ενδιαφέρον να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες και να συμμετέχουν ενεργά στις συζητήσεις στην τάξη, κάτι το οποίο ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό.

4.4 Σύγκριση με προηγούμενες έρευνες

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν και επιβεβαιώνουν αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών στο εξωτερικό που υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματικού στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας συμβάλλει στην προσωπική, κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Izadinia & Abednia, 2010), διευρύνει τις κριτικές οπτικές των μαθητών/τριών σε σχέση με κοινωνικά ζητήματα όπως ζητήματα φύλου, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης, θρησκείας (Bagheridouost & Eslami, 2010. Álvarez, Calvete & Sarasa, 2012) και βοηθά τους μαθητές/τριες να μετατραπούν σε κριτικούς αναγνώστες και ενεργούς πολίτες (Mattos, 2012). Επίσης, όσον αφορά στην καλλιέργεια του παραδοσιακού γραμματισμού των μαθητών/τριών στην Αγγλική γλώσσα και η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει παλαιότερες έρευνες που υποστηρίζουν ότι είναι εφικτή η καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού και ταυτόχρονα η ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου στα Αγγλικά (Wu, 2008. Huang, 2011. Jeong, 2012), σε συνάρτηση βέβαια και με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών.

Όσον αφορά στην αξιοποίηση των graphic novels στην εκπαιδευτική διαδικασία η παρούσα έρευνα, όπως και παλαιότερες, επιβεβαιώνει ότι η αξιοποίηση των graphic novels στην τάξη προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ενεργοποιεί κίνητρα μάθησης, αυξάνει το βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών, ενισχύει την ανάγνωση παρόμοιων κειμένων εκτός τάξης και, πολλές φορές, είναι πιο αποτελεσματική στην κριτική προσέγγιση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων σε σχέση με τα παραδοσιακά κείμενα. (Chun, 2009. Greene, 2011. Annett, 2008. Schieble, 2011). Επίσης, όπως και στην έρευνα της Annett (2008), φάνηκε ότι οι αδύναμοι

μαθητές/τριες είχαν καλύτερη απόδοση με τέτοιου είδους κείμενα σε σχέση με τα παραδοσιακά κείμενα. Επιπλέον, μέσα από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι η αξιοποίηση των graphic novels στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την καλλιέργεια τόσο του κριτικού όσο και του οπτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, συνδέοντας μάλιστα τα δύο είδη γραμματισμού. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης οπτικών κειμένων και η απόκτηση της αντίστοιχης «μεταγλώσσας» μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές/τριες κατάλληλα για την κριτική επεξεργασία και προσέγγιση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων που πολλές φορές πραγματεύονται τα σύγχρονα graphic novels και την ανάδειξη της ιδεολογικής τους φύσης. Επιπλέον, μέσα απ' αυτή τη διαδικασία ενισχύεται και η καλλιέργεια του παραδοσιακού γραμματισμού των μαθητών/τριών στην Αγγλική γλώσσα, σε συνάρτηση και με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, καθώς η γλώσσα γίνεται εργαλείο στα χέρια των μαθητών για την επεξεργασία και διαπραγμάτευση σύνθετων ζητημάτων. Ο βαθμός βέβαια στον οποίο αναπτύσσεται ο παραδοσιακός γραμματισμός των μαθητών μέσα από αυτή την προσέγγιση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

4.5 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και της εφαρμογής πρακτικών κριτικού γραμματισμού

Αναμφισβήτητα, η όλη εκπαιδευτική διαδικασία και η εισαγωγή πρακτικών Κριτικού Γραμματισμού στην τάξη υπήρξε ιδιαίτερα εποικοδομητική και ωφέλιμη για τους μαθητές/τριες. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση στην τάξη και τις σχετικές συζητήσεις που έγιναν με συναδέλφους, αναδείχθηκαν κάποιοι περιορισμοί και προβληματισμοί σχετικά με την εισαγωγή πρακτικών Κριτικού Γραμματισμού στην τάξη, γεγονός που θέτει νέες προκλήσεις για τους διδάσκοντες.

Καταρχάς, για πρώτη φορά εφαρμόστηκαν πρακτικές κριτικού γραμματισμού στη συγκεκριμένη τάξη. Οι μαθητές/τριες δεν είχαν επεξεργαστεί άλλη φορά κείμενο, και μάλιστα graphic novel, μέσα από αυτή την οπτική και γι' αυτό αρχικά δυσκολεύτηκαν με την επεξεργασία των ερωτημάτων, την ανάλυση των εικόνων και του κειμένου. Αναμφισβήτητα, οι μαθητές/τριες χρειάζονται περισσότερο χρόνο και εμπειρία προκειμένου να εξοικειωθούν με τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού,

να προσεγγίζουν τα κείμενα και τις γλωσσικές επιλογές με κριτική διάθεση, να επεξεργάζονται αμφιλεγόμενα και πολυσύνθετα ζητήματα από πολλές πλευρές και διαφορετικές οπτικές γωνίες και γενικότερα να μούνε σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και ίσως και αμφισβήτησης των κυριάρχων Λόγων έτσι όπως εκφράζονται σε διάφορες πτυχές της καθημερινότητας τους. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να λαμβάνουν στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης συνεχή και συστηματική εκπαίδευση στον συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης των διαφόρων κειμενικών ειδών, στο πλαίσιο και της Κριτικής Παιδαγωγικής, με στόχο την δημιουργία ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων μαθητών/τριών και πολιτών αργότερα.

Ένα δεύτερο σημείο που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής είναι το γεγονός ότι ο κριτικός γραμματισμός είναι περισσότερο μια ιδεολογία για τη διδασκαλία στην τάξη παρά μια συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία, ένα προκαθορισμένο δηλαδή σετ διδακτικών-εκπαιδευτικών στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη τάξη. Δεν υπάρχει μια «συγκεκριμένη φόρμουλα για να εφαρμόσει κανείς τον Κριτικό Γραμματισμό στην τάξη» (Luke, 2000: 453-454) γι' αυτό και «ο Κριτικός Γραμματισμός πρέπει να επαναπροσδιορίζεται συνεχώς στην πράξη» (Comber, 2001: 100 στο Behrman, 2006). Το γεγονός αυτό θέτει περισσότερες δυσκολίες και εμπόδια στους καθηγητές που καλούνται να εισάγουν τέτοιες πρακτικές στην τάξη. Όπως φάνηκε από τις συζητήσεις της ερευνήτριας με συναδέλφους της, οι καθηγητές είναι απρόθυμοι πολλές φορές να το τολμήσουν εξαιτίας της προετοιμασίας που απαιτείται για την επιλογή του κατάλληλου κάθε φορά συμπληρωματικού υλικού, των απαιτήσεων και δυσκολιών που υπάρχουν, καθώς και της ανασφάλειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών στην τάξη εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης και καθοδήγησης.

Επίσης, ένας άλλος προβληματισμός που προέκυψε από τις συζητήσεις με συναδέλφους ήταν σχετικά με το πόσο εύκολα μπορούν να ενσωματωθούν τέτοιου είδους πρακτικές στην τάξη όταν τα Αναλυτικά Προγράμματα προσανατολίζονται στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων γραμματισμού και επιπλέον υπάρχει η σχετική πίεση χρόνου για την επίτευξη «μετρήσιμων» στόχων ιδιαίτερα στο Γενικό Λύκειο με τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Συνεπώς, χρειάζεται ευελιξία, πολλή οργάνωση και ενδεχομένως προσωπική πρωτοβουλία από την πλευρά του καθηγητή για την ανάπτυξη του κατάλληλου υλικού για την επεξεργασία κειμένων των σχολικών εγχειριδίων μέσα από την οπτική του κριτικού γραμματισμού. Το γεγονός αυτό λειτουργεί πολλές φορές αποτρεπτικά και αποθαρρυντικά για τους καθηγητές.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι κάποιοι συνάδελφοι επισήμαναν ότι η συζήτηση αμφιλεγόμενων και επίμαχων ζητημάτων, ζητημάτων «ταμπού» στην τάξη (π.χ. θρησκεία) και η ενθάρρυνση των μαθητών να σταθούν κριτικά απέναντι σ' αυτά τα ζητήματα και να πάρουν την πρωτοβουλία να αμφισβητήσουν τους κυρίαρχους Λόγους, να αμφισβητήσουν ενδεχομένως αποδεκτές και καθιερωμένες πρακτικές απόλυτα συνυφασμένες και συνδεδεμένες με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο έχουν μεγαλώσει, ενδεχομένως να προκαλέσει την αντίδραση των γονέων και των υπόλοιπων συναδέλφων. Η πολιτική φύση που υπάρχει στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού και η τάση ανατροπής καθιερωμένων κοινωνικών πρακτικών είναι πολύ πιθανόν να προκαλέσει αντιδράσεις και προβλήματα και αυτό λειτουργεί αποθαρρυντικά για τους καθηγητές.

Τέλος, ένα άλλος προβληματισμός, που αποτελεί και την κύρια κριτική απέναντι στον κριτικό γραμματισμό, προκύπτει από το γεγονός ότι είναι πολύ δύσκολο να αξιολογήσει κανείς τα αποτελέσματα της εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στην τάξη. Εξαιτίας της ίδιας της φύσης της διδασκαλίας, των πρακτικών καθώς και της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού που έχει ως στόχο να ενθαρρύνει τους μαθητές να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στα κείμενα, να διατυπώνουν ερωτήματα για τον κόσμο γύρω τους και την κοινωνική πραγματικότητα, να αμφισβητούν και να ανατρέπουν τα κακώς κείμενα, είναι πολύ δύσκολο να αξιολογήσεις κανείς τα αποτελέσματα ποσοτικά, να θέσει μετρήσιμους στόχους και να έχει μετρήσιμα αποτελέσματα. Δυστυχώς, σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δίνει έμφαση στους αριθμούς, σε βάρος πολλές φορές της ουσίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στο οποίο και οι ίδιοι οι γονείς ζητούν άμεσα, μετρήσιμα και χειροπιαστά αποτελέσματα, γίνεται αντιληπτό ότι η εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού είναι πολύ πιθανό να εγείρει ερωτήματα και αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς, τις προκλήσεις, τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες που μπορεί να εγείρει, ακόμη και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην τάξη, αξίζει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς συστηματική προσπάθεια ενσωμάτωσης τέτοιων πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας μάλιστα και πολυτροπικά κείμενα όπως τα graphic novels, προκειμένου οι σημερινοί μαθητές/τριες να γίνουν ενεργοί, κριτικά σκεπτόμενοι και έτοιμοι για δράση αυριανοί πολίτες.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για τη συστηματική ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στο υλικό που επεξεργάστηκαν και στην κριτική προσέγγιση και διαπραγμάτευση σύνθετων και επίκαιρων κοινωνικών ζητημάτων, όπως ζητήματα φύλου, πολιτισμικής ταυτότητας και θρησκείας, καθώς και η ανάπτυξη θετικών στάσεων εκ μέρους των μαθητών/τριών προς τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, ενθαρρύνουν την άποψη για ενδυνάμωση των μαθητών/τριών με δεξιότητες κριτικού γραμματισμού. Είναι σημαντικό οι στόχοι της διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο να διευρυνθούν ώστε να συμπεριλάβουν, εκτός από την ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων του παραδοσιακού γραμματισμού, την καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Είναι απαραίτητο οι μαθητές/τριες να μετατραπούν σε κριτικούς αναγνώστες, ικανούς να διαπραγματεύονται σύνθετα κοινωνικά ζητήματα και να διερευνούν ιδεολογίες και κρυφά νοήματα που ενυπάρχουν στους Λόγους των κειμένων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ενθαρρυντικά και για την υιοθέτηση πρόσθετου εναλλακτικού υλικού στην τάξη, όπως τα graphic novels. Η εμπειρία από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση δείχνει ότι τα graphic novels μπορούν να αποτελέσουν καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την κουλτούρα της εικόνας και τον τρόπο αποκωδικοποίησης των οπτικών κειμένων, και παράλληλα να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη κριτικών συζητήσεων σχετικά με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα ιδεολογικής φύσης και τη διασύνδεση αυτών με τις προσωπικές αφηγήσεις και εμπειρίες των μαθητών/τριών. Δεδομένου ότι στο μέλλον τα πολυτροπικά και οπτικά κείμενα θα συνεχίσουν να κυριαρχούν στο επικοινωνιακό τοπίο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούν σ'αυτές τις αλλαγές και να βρουν τρόπους να ενσωματώσουν τα πολυτροπικά κείμενα που οι μαθητές - αναγνώστες συναντούν εκτός σχολείου στις τάξεις και στο ρεπερτόριο των παιδαγωγικών πρακτικών τους (Serafini, 2012).

Αν και στο εξωτερικό έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σημαντικές, αξιόλογες προσπάθειες για την ένταξη τόσο των graphic novels όσο και του κριτικού

γραμματισμού στο μάθημα της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, στην ελληνική πραγματικότητα δεν υπάρχουν αντίστοιχα παραδείγματα. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια καινοτόμα προσπάθεια για την εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας μέσα από την αξιοποίηση πρωτότυπου εναλλακτικού υλικού, όπως το graphic novel *Persepolis*, με αποτελέσματα ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για τη συνέχιση παρόμοιων προσπαθειών. Αναμφισβήτητα, αξίζει να σημειωθεί ότι απαιτείται χρόνος και οργάνωση για τη συστηματική ενσωμάτωση πρακτικών κριτικού γραμματισμού στην τάξη. Χρειάζεται συνεχής προσπάθεια και μεθοδικότητα προκειμένου οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τέτοιου είδους πρακτικές, να υιοθετήσουν κριτική στάση απέναντι στα κείμενα και τους κυρίαρχους Λόγους, να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικού αναστοχασμού και κριτικής διαπραγμάτευσης ζητημάτων της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, ώστε όλα τα παραπάνω να μετουσιωθούν σε δράση των μαθητών/τριών τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, σε μια κοινωνική μετασχηματιστική δύναμη την οποία ο Freire (1970) ονομάζει «praxis». Ο Crawford (1978) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν μια τέτοιου είδους μετάβαση και «προσαρμογή από έναν παθητικό ρόλο σ'έναν ενεργητικό δίνοντας αρκετό χρόνο στους μαθητές για τη μετάβαση, αρνούμενοι να πάρουν αποφάσεις που ανήκουν στους μαθητές και αποδεχόμενοι τα αποτελέσματα των ενεργειών των μαθητών ως πολύτιμα» (σελ. 157).

Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο απαιτείται βέβαια και η εξοικείωση των ίδιων των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός δεν αποτελεί μια ακόμη διδακτική μεθοδολογία. Αποτελεί ιδεολογία, στάση και φιλοσοφία ζωής απέναντι στο κοινωνικό γίνεσθαι. Γι' αυτό είναι απαραίτητο πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν κατάλληλα και να κάνουν κτήμα τους τις βασικές αρχές και τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού, προκειμένου να προχωρήσουν στη συνέχεια στην εφαρμογή των αντίστοιχων πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, δεδομένης της κυριαρχίας των πολυτροπικών κειμένων στο νέο επικοινωνιακό τοπίο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διευρύνουν τις γνώσεις τους και για τα νέα είδη κειμένων που οι μαθητές διαβάζουν, τις δεξιότητες και στρατηγικές που απαιτούνται για την αποκωδικοποίηση αυτού του είδους των κειμένων καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση (Serafini, 2012). Η ύπαρξη λοιπόν κατάλληλα εκπαιδευμένων και προετοιμασμένων εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή

εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικού υλικού στην τάξη με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού και οπτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ενσωματώσουν πρακτικές κριτικού γραμματισμού και να αξιοποιήσουν διδακτικά πολυτροπικά κείμενα όπως τα graphic novels στην τάξη στο πλαίσιο των νέων Πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το «Νέο Σχολείο» που έχουν εξαγγελθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Στη φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών εντάσσεται η σταδιακή απομάκρυνση από τη χρήση ενός και μοναδικού γλωσσικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της Αγγλικής προς την κατεύθυνση ανάπτυξης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας για την επίτευξη των διδακτικών του στόχων, ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της τάξης του. Συνεπώς, σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αναπτύξει πρωτοβουλίες σχετικά με το υλικό, τα κείμενα, τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει στην τάξη λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, συνθήκες και απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και του σύγχρονου πολυτροπικού επικοινωνιακού τοπίου. Ωστόσο, στην παρούσα φάση, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο» λειτουργούν πιλοτικά σε κάποια σχολεία μόνο και υπάρχει ένας σχετικός προβληματισμός κατά πόσο τελικά θα επεκταθεί η υλοποίηση και εφαρμογής τους σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας.

Συμπερασματικά, όπως υποστηρίζει και ο Comber (2001), το να είναι κάποιος κριτικά εγγράμματος είναι όχι μόνο κεντρικό αλλά και απολύτως αναγκαίο σ' έναν πολυποίκιλο κόσμο που κυριαρχείται από τα ΜΜΕ. Μέσα από την εφαρμογή της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού στην τάξη μπορεί να επιτευχθεί το ιδανικό στην εκπαίδευση που είναι η καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνων αναγνωστών – αυριανών πολιτών του κόσμου, οι οποίοι θα μπορούν «να διαβάζουν όχι μόνο τις λέξεις αλλά και τον κόσμο» προκειμένου να κατανοούν ουσιαστικά τα κείμενα (Freire & Macedo, 1987). Η ενσωμάτωση του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, δίνει νέες προοπτικές στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας δεδομένου του ρόλου της στο σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο, και τονίζει τη σημασία του κριτικού αναστοχασμού τόσο εντός όσο και εκτός τάξης προκειμένου οι μαθητές να είναι ικανοί να σκέφτονται και να ενεργούν ανεξάρτητα, κριτικά και υπεύθυνα, χωρίς να γίνονται θύματα της προπαγάνδας των κυρίαρχων Λόγων και της εξουσίας. Η ανάπτυξη τέτοιου είδους αναγνωστών - πολιτών μέσα

από την εκπαίδευση γίνεται ακόμη πιο επιτακτική ανάγκη δεδομένου ότι το νέο πολυτροπικό, επικοινωνιακό τοπίο του 21^{ου} αιώνα, όπως έχει διαμορφωθεί και από την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και την κυριαρχία της εικόνας στην καθημερινότητα, θέτει νέες προκλήσεις για εκείνους που θέλουν να είναι ενεργοί πολίτες, συνδιαμορφωτές των εξελίξεων και όχι παθητικοί δέκτες των γεγονότων και θεατές της κοινωνικής πραγματικότητας γύρω τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

- Γαλενιανός, Μ. (2012). *Οι προοπτικές του νέου μνημονίου*. Ανακτήθηκε στις 10-3-2012 από <http://greekeconomistsforreform.com/EL/public-finance/the-prospects-of-the-new-loan-agreement-for-greece/>.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της Β' Δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2008). Ανακτήθηκε στις 22 - 5 - 2012 από <http://invenio.lib.auth.gr/record/112440>.
- Εϊπίδης, Δ. (1995). *Θησαυροί του Ιρανικού κινηματογράφου: Αφιέρωμα στον Μοσέν Μαχμαλμπάφ*. Ανακτήθηκε στις 16-12-2012 από <http://www.biblionet.gr/main.asp?page=showbook&bookid=169598>.
- Καραντζόλα, Ε. (2000). *Από "τα γράμματα" στον (κριτικό) γραμματισμό: Συνέπειες για τη διδασκαλία/εκμάθηση του γραπτού λόγου στο σχολείο*. Εισήγηση στο Forum συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Δράση 4), www.komvos.edu.gr.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλη, Τ. (2005). *Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού*. Στο Κουτσογιάννης, Χαραλαμπόπουλος & Λιόσης (επιμ.). *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης εργασίας του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών*. Ανακτήθηκε στις 3 - 3 - 2011, από http://www.pischools.gr/lessons/english/pdf/14depps_XenonGlosson-Agglika.pdf.

- ΥΠΕΠΘ. (1999). *ΦΕΚ 1868/11-10-1999: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 10-3-2011 από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/eniaio_lykeio.pdf.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007. Ανακτήθηκε στις 30-4-2012 από <http://users.auth.gr/sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf>.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Álvarez, Z., Calvete, M. & Sarasa, M.C. (2012). Integrating critical pedagogy theory and practice: classroom experiences in Argentinean EFL teacher education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 60 – 70.
- Annett, D. (2008). Implementing graphic texts into the language arts classroom. *Minnesota English Journal*, 44(1), 150-179.
- Bagheridoust, E. & Eslami, N. R. (2010). The impact of teaching Critical Literacy on EFL learners' reading comprehension and critical awareness: A Freirean addition to Vygotsky's ZPD. *JELS*, 1(2), 143-161.
- Basu, L. (2007). Crossing cultures/crossing genres: The re-invention of the graphic memoir in *Persepolis* and *Persepolis 2*. *Nebula* 4(3), 1-19.
- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μετφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490-98.
- Botshon, L. & Plastas, M. (2009). Homeland in/security: A discussion and workshop on teaching Marjane Satrapi's *Persepolis*. *Feminist Teacher*, 20(1), 1-14.
- Callahan, R. (2009). *Perceptions and Use of Graphic Novels in the Classroom*. (Master, Ohio University, 2009). Retrieved from <http://www.cehs.ohio.edu/resources/documents/callahan.pdf>.
- Carter, J. B. (2007). *Building literacy connections with graphic novels: Page by page, panel by panel*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical

- literacy. Retrieved October 20, 2012, from <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>.
- Chauvin, B. A. (2003). Visual or media literacy? *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 119–128.
- Chrisafis, A. (2009, June 22). Nicolas Sarkozy says Islamic veils are not welcome in France. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/world/2009/jun/22/islamic-veils-sarkozv-speech-france>.
- Chun, Christian W. (2009). Critical literacies and graphic novels for English language learners: Teaching Maus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144–153.
- Comber, B. (2001). Classroom explorations in critical literacy. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 90–102). Newark, DE: International Reading Association.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In Cope, B. & M. Kalantzis (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, (pp. 3-8). London: Routledge.
- Crawford, L. M. (1978). *Paulo Freire's philosophy: derivation of curricular principles and their application to second language curriculum design*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (AAT 7911991).
- Dehghan, S.K. (2012, February 27). Oscar success of A Separation celebrated back home in Iran. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/film/2012/feb/27/oscar-success-a-separation-iran>.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality, and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264.
- Eisner, W. (1985). *Comics & sequential art*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.
- Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: the four roles model. In G. Bull and M. Anstey (Eds.) *The Literacy Lexicon*, (2nd edn. pp. 51–66). NSW: Pearson Education Australia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin Books.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the world and the word*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Goldstone, B.P. (2004). The postmodern picture book: A new subgenre. *Language Arts*, 81(3), 196–204.
- Gorman, M. (2003). *Getting graphic! Using graphic novels to promote literacy with preteens and teens*. Worthington, OH: Linworth.
- Greene, S. (2011). *Reading the word and the world through graphic novels: a graphic portrayal of young adult literacy development in a ninth grade English literature classroom*. (Dissertation, Georgia Southern University, 2011). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10518/4770>.
- Hassett, D. D. & Schieble, M. B. (2007). Finding space and time for the visual in K-12 literacy instruction. *The English Journal*, 97(1), 62-68.
- Huang, S.-y. (2011). Reading “Further and Beyond the Text”: Student perspectives of Critical Literacy in EFL reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), 145–154.
- Iyer, R. (2007) Negotiating critical, postcritical literacy: the problematic of text analysis. *Literacy*, 41(3), 161- 168.
- Izadinia, M. & Abednia, A. (2010). Dynamics of an EFL reading course with a critical literacy orientation. *Journal of Language and Literacy Education*, 6(2), 51-67.
- Jeong, M. (2012). *Developing Critical Literacy through English newspaper articles for high-intermediate EFL students in Korea*. (M.A. Thesis, University of Wisconsin, 2012). Retrieved from <http://digital.library.wisc.edu/1793/63773>.
- Jorje, M. (2012). Critical Literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *The Latin Americanist*, 56(4), 79-90.
- Knickerbocker, J. L. & Rycik, J. A (2006). Reexamining literature study in the middle grades: A critical response framework. *American Secondary Education*, 34(3), 43-56.
- Ko, M.-y. & Wang, T.-F. (2012). EFL learners’ Critical Literacy practices: A case study of four college students in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 11(1). Retrieved from <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40299-012-0013-5.pdf>.
- Krashen, S. (1989). Language teaching technology: A low-tech view. In J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics, 1989* (pp. 393–407). Washington, DC: Georgetown University Press

- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, (pp. 182-202). London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Literacy GAINS* (2009). *Connecting practice and research: Critical literacy guide*
Retrieved February 20, 2012 from
http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf
- Little, D. (2005, March). In a single bound: A short primer on comics for educators. *New Horizons for Learning*. Retrieved September 16, 2013, from
<http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/literacy/articles/inasingleboundashortprimeroncomicsforedu/>.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461.
- Luke, A. (2004). Forward. In McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). *Critical literacy: Enhancing student's comprehension of text*. New York, Scholastic.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999, August). Further notes on the four resources model. *Reading Online*. Retrieved January 26, 2003, from
http://www.readingonline.org/past/past_index.asp?HREF=/research/lukefreebody.html
- Mattos, A. (2012). Education for citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL classroom. In Robyn M. Gilles (Ed), *Pedagogy*, (pp. 191-212). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Mayring, Ph. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse- Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McCloud, Scott (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper.
- McLaren, P. L. & Lankshear, C. (1993). Critical literacy and the postmodern. In C. Lankshear and P. L. McLaren (Eds.), *Critical Literacy: Politics, praxis, and the postmodern turn*. Albany, (pp. 379–419). NY: State University of New York Press.

- McLaughlin, M., & Allen, M.B. (2002). *Guided comprehension: A teaching model for grades 3–8*. Newark, DE: International Reading Association.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004a). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 52–62.
- McLaughlin, M., & Devoogd, G. (2004b) *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.
- Middle East Forum (n.d.). *Reading Lolita in Teheran*. Retrieved March 20, 2012, from <http://www.meforum.org/542/reading-lolita-in-tehran>.
- Mitsikopoulou, B. (2007). From educational pragmatism to critical literacy pedagogy: Transformations in language teaching practices. Paper presented at the 14th International Conference of Applied Linguistics. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association (319-334).
- Morgan, W. & Wyatt-Smith, C.M. (2000). Im/proper accountability: Toward a theory of critical literacy and assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice*, 7, 123–142.
- Muslim American Market* (n.d). Retrieved December 12, 2012, from <http://www.allied-media.com/AM/>.
- Naghibi, N. & O' Malley, A. (2005). Estranging the Familiar: 'East' and 'West' in Satrapi's *Persepolis*. *English Studies in Canada*, 31(2), 223-248.
- Penella, B. (n.d). Graphic novels: The POW!-er in the classroom. *Brodart: Graphic Novels*. Retrieved November 18, 2012, from http://www.graphicnovels.brodart.com/teachers_perspective.htm.
- Ruggieri, C. A. (2002). Multigenre, multiple intelligences, and transcendentalism. *The English Journal*, 92(2), 60-68.
- Satrapi, M. (2000). *Persepolis: The story of a childhood*. Paris: L'association.
- Satrapi, M (2000). *Persepolis 2: The story of a return*. Paris: L'association.
- Satrapi, M. & Paronnaud, V. (Directors). (2007). *Persepolis*. [Animated film]. France: The Kennedy/Marshall Company.
- Schieble, M. (2011). A case for interruption in the virtual English classroom with the graphic novel American Born Chinese. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(2), 202-218.
- Schwarz, G. E. (2002). Graphic books for diverse needs: Engaging reluctant and curious readers. *ALAN Review*, 3(1), 54-57.

- Schwarz, G. E. (2006). Expanding literacies through graphic novels. *English Journal*, 95 (6), 58-64.
- Serafini, F. (2003, February). Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction. *Reading Online*, 6(6). Retrieved October 26, 2012, from http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?href=/articles/serafini.
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85-104.
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Serafini, F. (2012). Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the Schools*, 19(1), 26-32.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor & C.Pari (eds), *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds*. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook.
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*, 50(2), 118-127.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133-169.
- Sprangler, S. (2010). Voices from the field: Building prior knowledge and exploding stereotypes: A *Persepolis* WebQuest. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 65 – 74.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Wu, Y.-c. (2008). *Bridging worlds: What is a critical literacy teacher like you doing in a traditional writing classroom like this?* (Dissertation). Retrieved from ProQuest Digital Dissertations (AAI3310475).
- Yang, G. (2008). Graphic novels in the classroom. *Language Arts*, 85, 185-192.
- Zammit, K. (2007). Popular culture in the classroom: Interpreting and creating multimodal texts. In R. Whittaker, M. O'Donnell, & A. McCabe (Eds.), *Advances in language and education* (pp. 60–76). London: Continuum.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.Α. Οι προοπτικές του νέου μνημονίου

posted on Φεβρουαρίου 23, 2012 by M. Galenianos (in <http://greekeconomistsforreform.com>)

Το νέο μνημόνιο (1) θα μειώσει σημαντικά την **τεράστια** αβεβαιότητα που περιβάλλει την Ελλάδα το οποίο θα βελτιώσει τις προοπτικές επανεκκίνησης της ανάπτυξης και (2) θα βελτιώσει τη διαπραγματευτική θέση της Ελλάδας το οποίο θα επιτρέψει την επαναδιαπραγμάτευση του χρέους σε ένα-δυο χρόνια.

Το νέο μνημόνιο φέρνει νέες επιταγές για επώδυνη λιτότητα αλλά δείχνει και το δρόμο μέσω του οποίου θα βγούμε σιγά-σιγά από την κατάσταση ομηρίας στην οποία βρισκόμαστε τα τελευταία δύο χρόνια. Η ανταλλαγή των ομολόγων και η ανακεφαλαίωση των ελληνικών τραπεζών θα μειώσουν την αβεβαιότητα που μαστίζει την ελληνική οικονομία και θα μας επιτρέψει σε 2-3 χρόνια να διαπραγματευτούμε (πραγματικά αυτή τη φορά) για καλύτερους όρους με τους δανειστές μας.

Σήμερα, όμως, η **μόνη** εναλλακτική του μνημονίου είναι η στάση πληρωμών η οποία παραμένει μια επιλογή που ενέχει μεγαλύτερο κόστος από όφελος για την Ελλάδα. [...]

Μια στάση πληρωμών θα μας φέρει μπροστά στις εξής εναλλακτικές:

1) Να αφήσουμε τις τράπεζες να κλείσουν. Αυτή θα είναι και η χειρότερη κατάληξη επειδή θα οδηγήσει στην απώλεια των αποταμιεύσεων και στην εξαφάνιση της ρευστότητας από την αγορά. Ήδη ένας από τους βασικούς λόγους που η ύφεση είναι τόσο βαριά είναι ότι οι τράπεζες δανείζουν πολύ λιγότερο από πριν. Αν κλείσουν εντελώς, τότε η οικονομία θα καταρρεύσει πλήρως.

2) Να δεσμεύσει η κυβέρνηση τις καταθέσεις έτσι ώστε να αποφευχθούν οι πολλές αναλήψεις και να παραμείνουν οι τράπεζες ανοιχτές. Νομίζω όμως ότι πολύ δύσκολα θα γίνει αποδεκτή αυτή η επιλογή από το ελληνικό κοινό καθώς θα χάσει την πρόσβαση στις αποταμιεύσεις του τη στιγμή ακριβώς που τα άλλα εισοδήματά του μειώνονται. Αυτήν την πολιτική προσπάθησε να ακολουθήσει και η κυβέρνηση της Αργεντινής προς το τέλος της δικής τους κρίσης και οδήγησε στις τεράστιες διαδηλώσεις που έριξαν τέσσερις προέδρους μέσα σε δυο βδομάδες και κατέληξαν στην υποτίμηση του νομίσματός τους.

3) Να βγούμε από το ευρώ το οποίο θα επιτρέψει τη στήριξη των τραπεζών με πληθωριστικές δραχμές. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι οι καταθέτες ευρώ έβαλαν και δραχμές θα λάβουν (το οποίο έγινε και στην Αργεντινή) αλλά θα είναι πια η μόνη αποδεκτή λύση.

Συνεπώς, η στάση πληρωμών θα φέρει πολύ άσχημα αποτελέσματα τα οποία θα είναι πολύ χειρότερα από τη λιτότητα του μνημονίου.

Παρά τα σκληρά του μέτρα όμως, υπάρχουν και θετικά στοιχεία στο νέο μνημόνιο:

– Το χρέος προς ιδιώτες θα μειωθεί από τα 200 στα 100 δισ., οι δαπάνες για τόκους θα μειωθούν κατά 5 δισ. ετησίως και, κυρίως, η αποπληρωμή του υπολοίπου θα γίνει σε ορίζοντα 30 χρόνων και με σχετικά χαμηλό επιτόκιο (3,5-4%). Σε αυτήν την ανταλλαγή θα συμμετέχει και η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, αν και με καλύτερους όρους από τους ιδιώτες δανειστές μας.

– Θα βελτιωθεί η οικονομική κατάσταση των ελληνικών τραπεζών επειδή θα παραδώσουν τα «αναξιόπιστα» ομόλογα της ελληνικής κυβέρνησης και θα εισπράξουν 30 δισ. βοήθειας. Αυτό θα πεί ότι θα ξέρουν πια τι λεφτά έχουν και θα μπορέσουν να ξαναδανείσουν.

– Θα ξεκαθαρίσει (κάπως) η κατάσταση σχετικά με το μέλλον της χώρας. Αυτή τη στιγμή δεν γνωρίζουμε αν θα είμαστε μέσα στο ευρώ σε έξι μήνες από τώρα το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά σε οποιαδήποτε αναπτυξιακή προσπάθεια. Όμως, καλώς εχόντων των πραγμάτων σε ένα περίπου μήνα το τοπίο θα ξεκαθαρίσει και, παρά την ύφεση, θα υπάρξει μεγαλύτερη βεβαιότητα για το μέλλον.

– Το υπόλοιπο χρέος μας θα είναι προς την τρόικα και έχει και αυτό μακρύ ορίζοντα αποπληρωμής (15 χρόνια) και χαμηλό επιτόκιο (3,5%), όπως αποφασίστηκε στη σύνοδο του Ιουλίου του 2011.

– Το 2014 θα έχουμε πια πρωτογενές πλεόνασμα και ξεκαθαρισμένες τράπεζες, οπότε θα έχουμε και **ισχυρότερη** διαπραγματευτική θέση έναντι της τρόικας.

Με άλλα λόγια, τα δύο βασικά προβλήματα που θα μας δημιουργούσε η στάση πληρωμών δεν θα υφίστανται πια. Αυτό θα μας δώσει τη δυνατότητα να πιέσουμε για να «κουρευτεί» και το χρέος που έχουμε προς την τρόικα, έτσι ώστε να επανέλθουμε σε **βιώσιμη** δημοσιονομική πορεία. [...]

Όμως, ενώ το να κλείσουμε το έλλειμμα του προϋπολογισμού μας είναι όντως απαραίτητο, το να αποπληρώνουμε ένα τεράστιο χρέος για τα επόμενα 30 χρόνια δεν είναι ούτε θεμιτό αλλά ούτε και αναπόφευκτο — στο βαθμό που έχουμε καλή διαπραγματευτική θέση.

Αφού διαβάσετε προσεκτικά το παραπάνω άρθρο επεξεργαστείτε τα ακόλουθα ερωτήματα:

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Ποια η κεντρική ιδέα του κειμένου και ποια η θέση του συγγραφέα; Ποιες απόψεις και αξίες ασπάζεται;
- Ποιο το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο του κειμένου;
- Τα θέματα που θίγονται τα έχετε ξανακούσει; Έχετε δει ή διαβάσει κάτι σχετικό; Τι προϋποθέτει η ανάγνωση του συγκεκριμένου κειμένου;
- Ποιο το κειμενικό είδος; Ποια η γλώσσα και το ύφος του; Αναφέρεται κάποια από τα χαρακτηριστικά του.
- Ποια πλευρά της κοινωνικής πραγματικότητας παρουσιάζει ο συγγραφέας και ποια αποσιωπά;
- Ποιο πιστεύεται ότι είναι το αναγνωστικό του κοινό; Σε ποιους απευθύνεται; Ποιοι αναγνώστες πιστεύετε θα αντιδρούσαν θετικά και ποιοι αρνητικά;

ΑΝΑΛΥΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Σχολιάστε τον τίτλο του άρθρου. Τι λέξεις χρησιμοποιεί και πώς προδιαθέτουν τον αναγνώστη; Τι προσπαθεί να πετύχει ο συγγραφέας;
- Δώστε έναν άλλο τίτλο στο άρθρο και σχολιάστε τις εντυπώσεις που δημιουργούνται.
- Σχολιάστε το πρόσωπο που χρησιμοποιείται ο συγγραφέας σε όλο το κείμενο. Ποιες αντωνυμίες χρησιμοποιεί και γιατί; Ποιους περιλαμβάνει η αντωνυμία που χρησιμοποιείται και γιατί; Ποιοι οι δυο πόλοι που δημιουργούνται; Ποιος ο σκοπός του συγγραφέα;
- Σχολιάστε τις ακόλουθες φράσεις: «**προοπτικές επανεκκίνησης της ανάπτυξης**», «**διαπραγματευτική θέση της Ελλάδας**» (παρ. 1), «**απώλεια των αποταμιεύσεων**», «**εξαφάνιση της ρευστότητας**» (παρ. 4) «**αναπτυξιακή προσπάθεια**» (παρ.10). Γιατί ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ονοματοποιήσεις; Ποιες φωνές αποσιωπούνται πίσω από αυτές;

- Σχολιάστε τη μεταφορική γλώσσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας: «**θα βγούμε σιγά-σιγά από την κατάσταση ομηρίας στην οποία βρισκόμαστε τα τελευταία δύο χρόνια**» (παρ. 2). Τι αποτέλεσμα δημιουργεί στον αναγνώστη; Ποιοι είναι σε «ομηρία»; Γιατί δεν κατονομάζονται;
- Σχολιάστε τη χρήση των επιθέτων στις ακόλουθες φράσεις: «**τεράστια** αβεβαιότητα» «**μόνη** εναλλακτική του μνημονίου είναι η στάση πληρωμών» «**ισχυρότερη** διαπραγματευτική θέση», «**βιώσιμη** δημοσιονομική πορεία» Σε ποιες περιπτώσεις είναι αρνητικά και σε ποιες θετικά; Τι εντύπωση δημιουργούν στον αναγνώστη και τι προσπαθεί να πετύχει ο συγγραφέας;
- Σχολιάστε τις ακόλουθες δυο φράσεις:
«Το νέο μνημόνιο φέρνει νέες επιταγές για επώδυνη λιτότητα αλλά δείχνει και το δρόμο μέσω του οποίου θα βγούμε σιγά-σιγά από την κατάσταση ομηρίας στην οποία βρισκόμαστε τα τελευταία δύο χρόνια» (παρ. 2)
«Παρά τα σκληρά του μέτρα όμως, υπάρχουν και θετικά στοιχεία στο νέο μνημόνιο» (παρ.7)
Γιατί ο συγγραφέας δεν κατονομάζει – αναλύει τα «σκληρά μέτρα», «την επώδυνη λιτότητα»; Τι προσπαθεί να πετύχει; Τι σύνταξη χρησιμοποιεί και γιατί;
- Πώς ο συγγραφέας εκφράζει τη βεβαιότητά του για αυτά που παρουσιάζει; Βρείτε στοιχεία μέσα από το κείμενο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I.B. GLOSSARY

Graphic Novel/Comics Terms and Concepts

Layout

Panel: A distinct segment of the comic, containing a combination of image and text in endless variety.

Frame: The lines and borders that contain the panels.

Gutter: The space between framed panels.

Foreground: The panel closest to the viewer.

Midground: Allows centering of image by using natural resting place for vision. The artist deliberately decides to place the image where a viewer would be most likely to look first. Placing an image off-center or near the top or bottom can be used to create visual tension but using the midground permits the artist to create a more readily accepted image.

Background: Provides additional, subtextual information for the reader.

Graphic weight: A term that describes the way some images draw the eye more than others, creating a definite focus using color and shading in various ways

Figures

Faces: Faces can be portrayed in different ways. Some depict an actual person, like a portrait; others are iconic, which means they are representative of an idea or a group of people.

Hands/Feet: The positioning of hands and feet can be used to express what is happening in the story. For example, hands that are raised with palms out suggest surprise. The wringing of hands suggests obsequiousness or discomfort. Hands over the mouth depict fear, shame, or shyness. Turned in feet may denote embarrassment, while feet with motion strokes can create the sense of panic, urgency, or speed.

Text

Captions: These are boxes containing a variety of text elements, including scene-setting, description, etc.

Speech balloons: These enclose dialogue and come from a specific speaker's mouth; they vary in size, shape, and layout and can alternate to depict a conversation. Types of speech balloons include those holding:

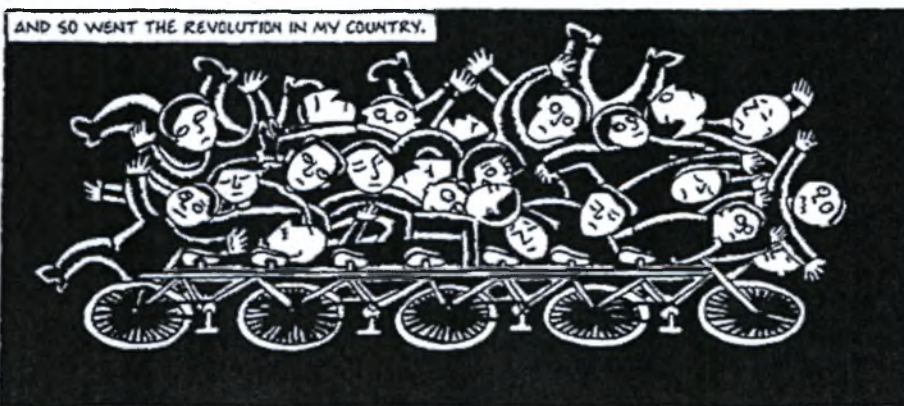
- External dialogue, which is speech between characters
- Internal dialogue, which is a thought enclosed by a balloon that has a series of dots or bubbles going up to it

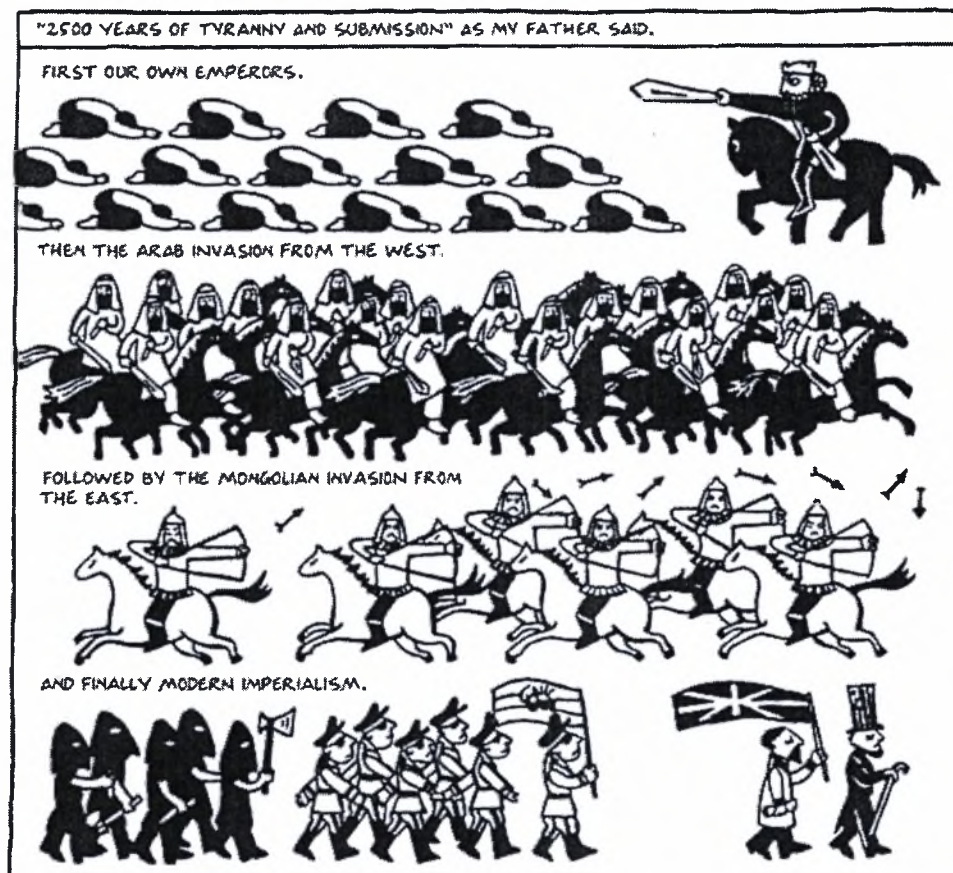
Special-effects lettering: This is a method of drawing attention to text; it often highlights onomatopoeia and reinforces the impact of words such as *bang* or *wow*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.Γ.

The Bicycle

THE BICYCLE







1) Read the extract titled “The bicycle” and then consider the following questions:

- How many panels are there in each page? Why are some of the panels bigger in size? What is the author trying to achieve?
- What do speech balloons express in each panel?
- In some of the panels, apart from the speech balloons, there are also captions. What is their role in the narration? How do captions relate to the speech balloons?
- **On page 10**, comment on the foreground and background of the second and the fifth panel. What is the author trying to show? What is the effect on the reader?
- Comment on the colours of the extract. Why is the author using these colours? What is the symbolism? What is the effect on the reader?
- Comment on the figures **on page 10**. How are they represented? Do you feel comfortable with these representations of the figures on this page?
- Do these representations of the figures **on page 10** match your previous knowledge and perceptions? If yes, why? If not, in what sense?
- Comment on the clothes, the body language, the gestures and the facial expressions of the figures in the panels **on page 10**. What is the overall impression created to the reader?
- **On page 12**, in some panels, there are closer shots of the figures. Why? What is the relationship created between the readers and the figures in the panels?
- **On page 11**, we have long shots of the panels. Why? What is the impression the author is trying to create?
- **On page 11**, comment on the layout of the panels. What does the author try to achieve? What information do the readers get?
- **On page 12**, we view the figures from a straight on angle? Why? Do you think the effect would be different if we had a different angle?
- In general, how are the images related to the text? How do images influence the narration of the story?
- Are you familiar with this type of texts? In what sense is this text similar or different from the texts you know?
- What conclusions can you draw about the author from the text? Which do you think is the audience of the text? What would you change in this text?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.Α. HISTORY OF IRAN
Iran Timeline – The most important events

1926: Reza Khan is crowned as **Shah** establishing the **last ruling monarchy** in Iranian history, the Pahlavi dynasty. Reza Shah enacts **policies of modernization** and secularization, reasserting control of tribes and provinces.

1935: Formerly known as Persia, **Iran is adopted as the country's official name.**

1960: Iran, along with Iraq, Kuwait, Saudi Arabia, and Venezuela, found the Organization of Petroleum Exporting Countries (OPEC) to consolidate power over the oil industry, a main financial resource for all the countries.

1961: The **Shah embarks** on a succession of economic, social, and administrative **reforms, pushed by the Kennedy Administration**, that are known as the Shah's "White Revolution." These reforms greatly focus on land reforms, privatization of factories, and education measures, which are criticized by the Majles but enjoy great **initial support from the populace.**

Mid 1960s – Late 1970s: The **Shah's progressively autocratic methods**, including his increasing use of secret police to enact his reforms as well as his pro-western policies, continue to alienate large sectors of the population, most notably, the Shi'a clergy.

➤ *In Persepolis, Marjane's parents are frequent protesters at these demonstrations. Friends of her parents, Siamek Jari and Moshen Shakiba, are two of the many protesters imprisoned and tortured.*

1979: The Islamic Revolution begins. As the political situation deteriorates, the **Shah** and his family are forced **into exile**. Exiled religious leader, Ayatollah **Khomeini** returns from exile to assume control of Iran and is declared Supreme Leader of the newly **established Islamic Republic of Iran, a theocratic republic based on the Islamic faith.**

➤ *In Persepolis, Marjane describes a population that is overjoyed at the exodus of the Shah, but imbued by strange phenomena such as the revamping of school texts, an inexplicably drastic piety in neighbors, the establishment of Hezbollah (fundamentalist street gangs), Revolutionary Committees, and the introduction of the veil.*

Early to Mid 1980s: Iran and Iraq attack and counterattack continuously, neither side holding the advantage for long.

➤ *In Persepolis, Marjane, her family, friends, and neighbors, are continuously sent into the basement following bombings.*

1990-1991: Iran and Iraq resume diplomatic ties soon after. Rapprochement with the West remains hindered. **The fundamentalist regime continues its repression.**

➤ *Marjane, a student at the university in Tehran, describes her and her friends' attitudes as being composed of polar opposites. They are model citizens in public, giving the regime no excuse to harass them, but in private they are exuberant individuals, throwing parties nearly every night. One night ends in tragedy, with one friend falling to his death while trying to escape the Guardians of the Revolution.*

1993: The U.S. accuses Iran of conducting a secret arms program. Iran refutes that it has a right to a nuclear energy program. Repressive measures by the Islamic regime continue

1999: Pro-democracy students take to the streets, protesting the closure of "Salam," a reformist newspaper. Clashes with the regime result in six days of rioting and more than 1,000 arrests.

2002: Iran begins construction on their first nuclear reactor, despite U.S. objections. **President Bush refers to Iraq, Iran, and North Korea as an "axis of evil"** in reference to the long-range missiles being developed among the nations. Iran reacts with outrage, the speech condemned by both conservatives and reformists.

2005: Mahmoud Ahmadinejad, the **extremely conservative mayor of Tehran, wins the presidential election.** Iran resumes its nuclear activities, insisting that its activities are not for war purposes.

2006: IAEA says Iran has failed to stop its uranium enrichment process, inviting sanctions from U.N. Security Council and condemnations from Iran who speeds up its uranium enrichment.

May 2009: A U.S. report declaring Iran as the "most active state sponsor of terrorism" in the world is denied by Iran.

October 2009: Iran and other U.N. Security Council members hold talks concerning Iran's uranium enrichment program in Geneva.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.Ε. GLOSSARY ABOUT ISLAM

Allah (A-lah'): Arabic word for God

Hadith (Ha-deeth'): The reported sayings and actions of the prophet Muhammad which serve as a model of behavior for Muslims.

Hijab (Hee-jab'): Literally, the word translates as "**curtain**" or "**veil**." It refers to the headscarf and non-revealing clothing worn by many Muslim women to maintain modesty. The style of headscarf and dress varies from country to country. Modest behavior is mandated for both women and men.

Imam(s): Leaders of prayer in a mosque.

Islam (Is-lam'): Literal translation is "submission to the will of God." It originates from the Arabic word, "salaam," which means peace. .

Islamic Revolution or Iranian Revolution (1979): It refers to events involving the **overthrow of Iran's monarchy under Shah Mohammad Reza Pahlavi** and its **replacement with an Islamic republic under Ayatollah Ruhollah Khomeini**, the leader of the revolution.

Mosque: Place of worship for Muslims. Many mosques are recognized by their tall minarets or towers; however, minarets are not a physical requirement of mosques. Typically, mosques have a prayer hall covered with carpets, and people take their shoes off at the door to maintain the cleanliness of the prayer area.

Muhammad: Muslims believe Muhammad was the last in the chain of divinely appointed prophets through whom God sent his message to humankind. Muhammad was born in the year 570 C.E., in the town of Mecca on the Arabian peninsula. Muslims believe that he was the recipient of God's last divine revelation, the Quran.

Muslim (Mus'lim -): One who follows the religion of Islam;

Quran (Kur-aan'): The holy scripture of Islam, believed to have been revealed to the prophet Muhammad through the angel Gabriel over a period of 23 years. It contains many of the same teachings, admonitions, and stories of earlier prophets found in Jewish and Christian scriptures.

Ruhollah Musavi Khomeini: An **Iranian religious leader** and politician, and leader of the 1979 **Iranian Revolution**. Following the revolution, Khomeini became **the country's Supreme Leader** until his death.

Sharia (Sha-ree'-a): **Islamic law, based on the Quran** and the sayings and actions of the prophet Muhammad.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.ΣΤ. QUESTIONNAIRE

1) What comes to your mind when you hear the word “Iran”?

.....
.....
.....
.....
.....

2) How would you describe the life of women in Islam?

.....
.....
.....
.....
.....

3) Where do your information, knowledge about Iran and Islam come from?

.....
.....
.....
.....
.....

4) In your opinion, what are the benefits from your acquaintance with the cultural and social background of other countries through your English classes at school?

.....
.....
.....
.....
.....

5) In your opinion, which skills do you develop through English language teaching? In which ways do you improve yourself?

.....
.....
.....
.....
.....

6) What would you change in the way English is taught at school?

.....
.....
.....
.....
.....

7) Mention some of the activities, material etc you wish to be included in the English classes and say why.

.....
.....
.....
.....
.....

8) Do you like comics? Justify your answer.

.....
.....
.....
.....
.....

9) Do you like cinema? Justify your answer.

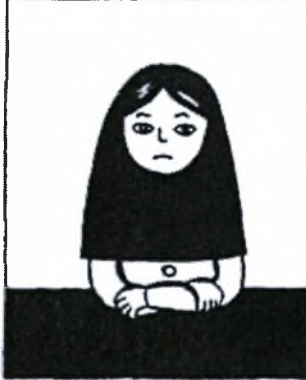
.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

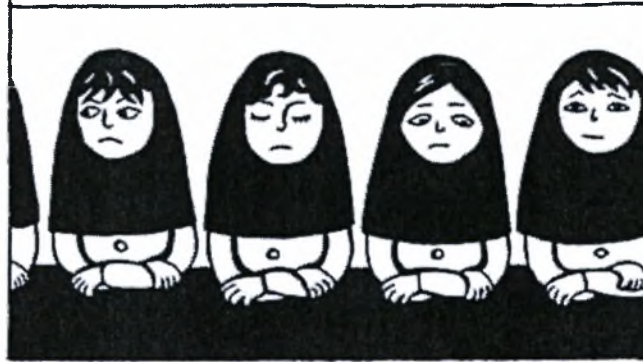
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – THE VEIL


THE VEIL

THIS IS ME WHEN I WAS 10 YEARS OLD. THIS WAS IN 1980.



AND THIS IS A CLASS PHOTO. I'M SITTING ON THE FAR LEFT SO YOU DON'T SEE ME. FROM LEFT TO RIGHT: GOLNAZ, MAHSHID, MARINE, MINNA.



IN 1979 A REVOLUTION TOOK PLACE. IT WAS LATER CALLED "THE ISLAMIC REVOLUTION".



THEN CAME 1980: THE YEAR IT BECAME OBLIGATORY TO WEAR THE VEIL AT SCHOOL.



WE DIDN'T REALLY LIKE TO WEAR THE VEIL, ESPECIALLY SINCE WE DIDN'T UNDERSTAND WHY WE HAD TO.



AND ALSO BECAUSE THE YEAR BEFORE, IN 1979, WE WERE IN A FRENCH NON-RELIGIOUS SCHOOL.



WHERE BOYS AND GIRLS WERE TOGETHER.



AND THEN SUDDENLY IN 1980...

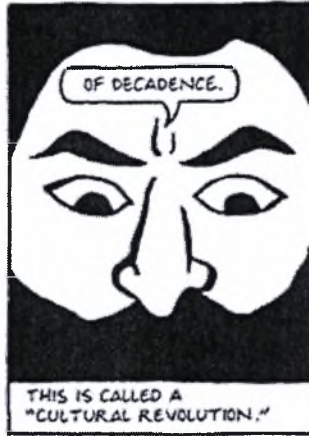
ALL BILINGUAL SCHOOLS MUST BE CLOSED DOWN.



THEY ARE SYMBOLS OF CAPITALISM.



OF DECADENCE.



WE FOUND OURSELVES VEILED AND SEPARATED FROM OUR FRIENDS.



AND THAT WAS THAT...

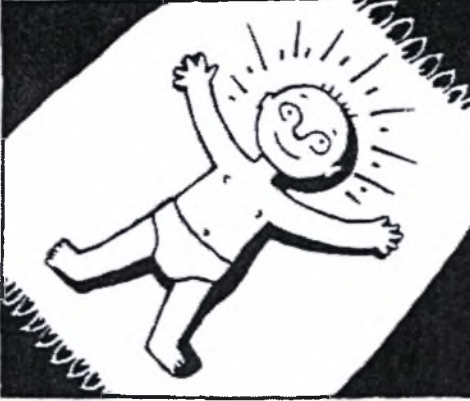




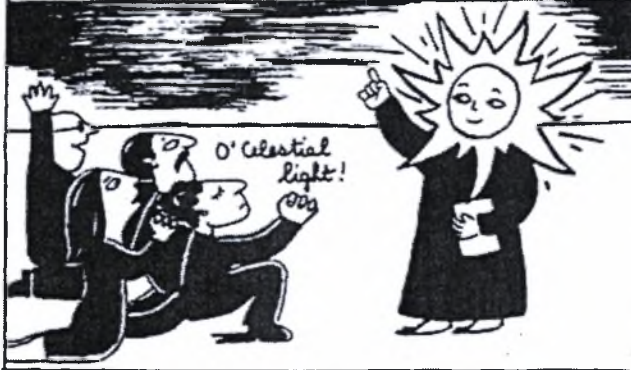
I REALLY DIDN'T KNOW WHAT TO THINK ABOUT THE VEIL. DEEP DOWN I WAS VERY RELIGIOUS BUT AS A FAMILY WE WERE VERY MODERN AND AVANT-GARDE.



I WAS BORN WITH RELIGION.



AT THE AGE OF SIX I WAS ALREADY SURE I WAS THE LAST PROPHET. THIS WAS A FEW YEARS BEFORE THE REVOLUTION.



BEFORE ME, THERE HAD BEEN A FEW OTHERS.



A WOMAN?

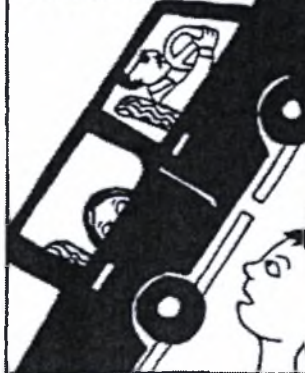


I WANTED TO BE A PROPHET...

BECAUSE OUR MAID DID NOT EAT WITH US.



BECAUSE MY FATHER HAD A CADILLAC.



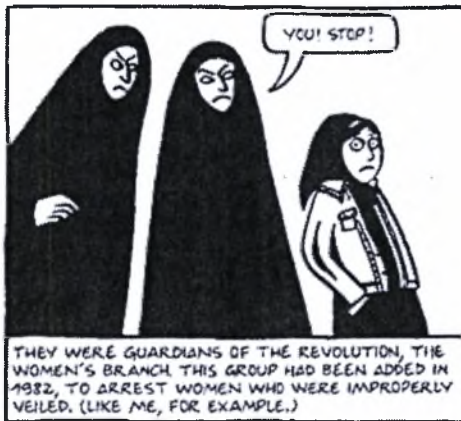
AND, ABOVE ALL, BECAUSE MY GRANDMOTHER'S KNEES ALWAYS ACHED.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – ΚΙΜ ΒΙΛΔΕ





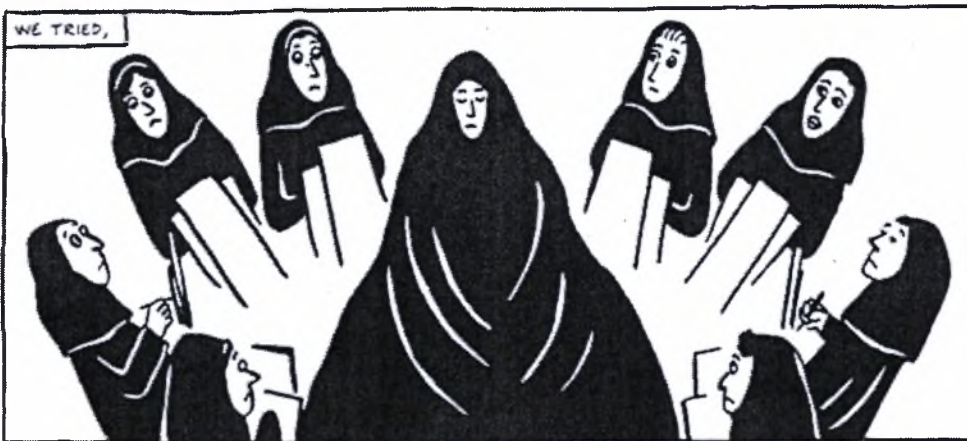
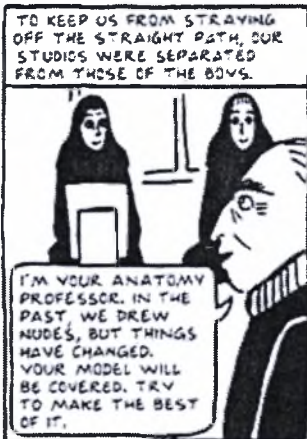




ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ - CONVOCATION – THE SOCKS

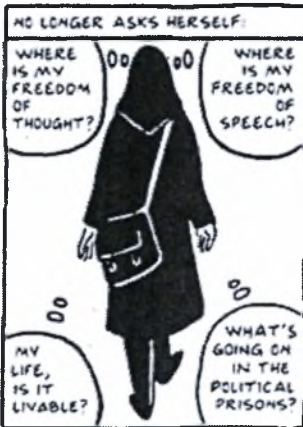
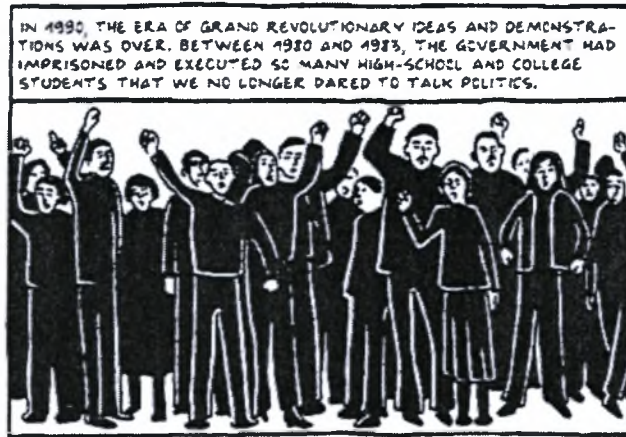


THE SOCKS













ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II - WORKSHEET 1

1.1 ANALYSIS OF PANELS

❖ **Focus on panels 1.1, 1.2, 1.3 & 1.4 and consider the following questions:**

Representation of characters – figures

- Describe the figures in the panels.
- Why has the author of the text represented the figures in this particular way?
- Focus on the body language and the facial expressions of the figures in the panels. What information do we get? Which aspects of social reality do the panels portray?
- What is the author trying to show?
- What colours does the author use and why?

Contact – Distance – Image Interaction

-In **panels 1.1 and 1.2** we have a long shot with the figures not looking at the reader whereas in **panel 1.3** there is eye contact between the reader and the woman in the panel at a relatively close distance (medium shot). What is the purpose of that? What is the effect on the reader?

Comment on the body language of the woman in **panel 1.3**.

- How do these panels influence the way we read the text? What's the purpose of the author?
- In all panels we view the figures from a frontal/horizontal angle at eye-level. What's the purpose of that?

Compositional Meaning

In **panels 1.1 & 1.2** what is the layout of the figures? What does this suggest? What does the conflict in **panel 1.2** suggest?

PANEL 1.4

Comment on Marjane's figure, her facial expressions, the colours in the panels, the background. What's the symbolism? Relate this panel to the author's purpose, her perspective and the audience she addresses.

1.2 Read the extract titled “The Veil” and then consider the following questions:

- What are the themes on the surface level of the story? What are the inner/key themes of the story?
- Have you heard about these issues before? What is your previous knowledge?
- How are themes presented in the text? What sort of genre (text type) does this text belong to? What do panels - images suggest and how do they relate to the text?
- What’s the relationship between the author and the narrator and how does this affect your reading of the text? How is the author using her power in this text?
- Which of the characters seem to face difficulties?
- Which of the characters do you agree or disagree with and why?
- Read the speech bubbles **in the panels at the centre of page 2**. Comment on the vocabulary and modality used. Relate the speech bubbles to the comments in the captions at the bottom of these panels. What impression do you get?
- Read the speech bubbles with the girls’ words **in the panel at the bottom of page 1**. What do they express? What’s the purpose of this panel?
- What is the author’s perspective on the issues presented? How does she express her perspective? Is she convincing?

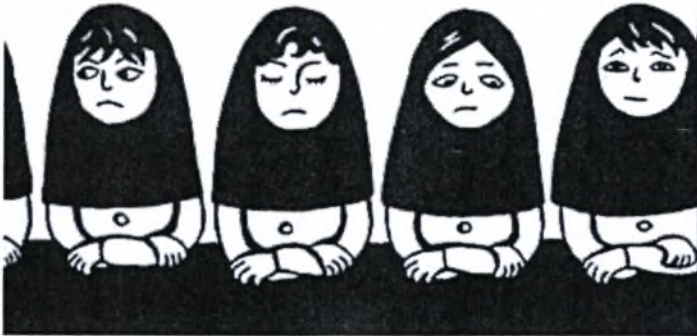
TO SUM UP

- Does the author lean more toward perpetuating stereotypes regarding women in Iran or toward challenging them?
- How is the author using her power in the text to support her perspective and shape her message?
- What is the audience of this text? What assumptions does the author make about her reader and how does this affect her writing?
- Who might feel comfortable reading this text and why?
- Who might feel uncomfortable reading this text and why?
- Are there elements in the text which do not match your previous knowledge/perspectives regarding women in Iran?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – PANELS 1

PANEL 1.1

AND THIS IS A CLASS PHOTO. I'M SITTING ON THE FAR LEFT SO YOU DON'T SEE ME. FROM LEFT TO RIGHT: GOLNAZ, MAHSHID, MARINE, MINNA.



PANEL 1.2

EVERYWHERE IN THE STREETS THERE WERE DEMONSTRATIONS FOR AND AGAINST THE VEIL.



PANEL 1.3



PANEL 1.4



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ - WORKSHEET 2

2.1 ANALYSIS OF PANELS

❖ **Focus on panels 2.1, 2.2, 2.3 & 2.4 and consider the following questions:**

Representation of characters – figures

- How is Marjane portrayed in this extract? Describe her appearance, her clothes, her facial expressions, her body movements and generally the whole setting.
- Describe the other figures present in the scene. Who are they? How are they represented in the extract? Comment on their appearance, clothes, facial expressions, body language. Compare/contrast them with Marjane.
- What is the author trying to show? What's the audience she is referring to and how does this affect her writing?
- Why is the background white?

Contact – Distance – Image Interaction

- In **panel 2.1** we have a long shot of Marjane and we view her from a straight on angle. In **panel 2.2** we have a medium shot. What's the purpose of that? What is the author trying to show?

Compositional Meaning

- What's the layout of the elements in **panel 2.1**?
- Which elements of the panel are bigger in size and why?

PANELS 2.3, 2.4

- In **panel 2.4 and more particularly in the panel in the centre**, we have a close up from a straight on angle. Why? How is the image related to the text? What overall impression does the author create to the reader?
- How does the author portray power relations in **panels 2.3 & 2.4** and what is she trying to show?

2.2 Read the extract titled “Kim Wilde” and then consider the following questions:

- What are the key themes in this extract?
- How is Marjane portrayed in this extract? Does Marjane's portrayal/representation fit with your expectations and your previous perceptions regarding the life of teenager girls in Iran?
- Whose voices are heard in the text?

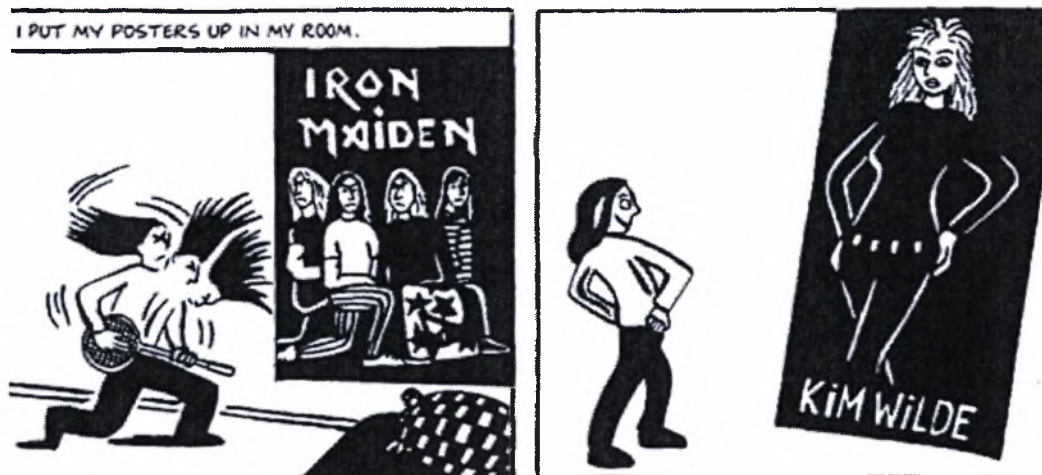
- What view of the world and values does the author assume that the reader holds?
- What does the author want you to believe / to see regarding young girls in Iran?
- How does the author portray the character in order to get you to believe this?
- Does this extract remind you of any personal experiences?
- How would your mother react in a similar situation?
- What do you think will happen when Marjane gets home?

TO SUM UP

- Compare **panels 2.1 & 2.2 with panels 2.3 & 2.4**. What are your conclusions regarding public versus private life in Iran?
- Do these conclusions match your previous perceptions regarding life in Iran?
- What's the purpose of the author?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – PANELS 2

PANEL 2.1



PANEL 2.2



PANEL 2.3



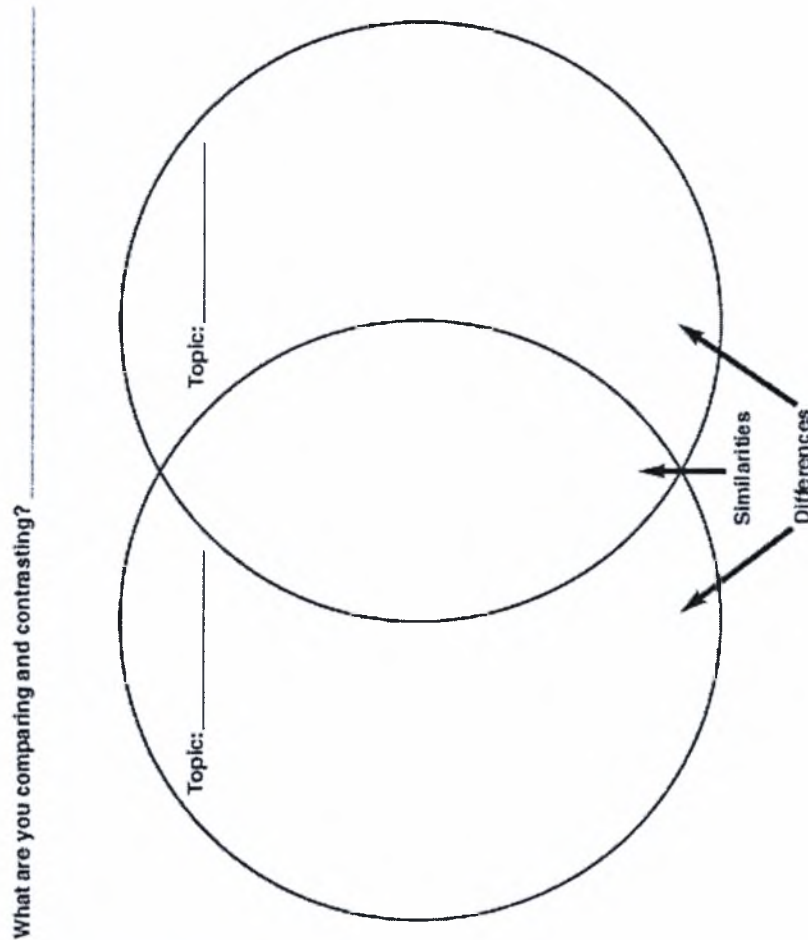
PANEL 2.4



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ – Venn Diagram (GIRLS)

Name _____ Class _____ Date _____

Venn Diagram



Concepts and Challenges in Physical Science Teacher's Resource CD-ROM
© by Pearson Education, Inc./Global Finance/Pearson Learning Group. All rights reserved.

STUDY TOOL, page 18

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ - WORKSHEET 3

3.1 ANALYSIS OF PANELS

3.1.1 Focus on panels 3.1 -3.3 and comment on the vocabulary and the function of the language:

Panel 3.1: - Comment on the beginning of the speech. Why does the speaker in the panel use the pronoun “we” (1st person plural)? Who does the pronoun “we” refer to?

- What **modal verbs and mood** does the speaker use and why?
- In front of which words is the **possessive pronoun “our”** used? Why?
- Why does the speaker use abstract nouns (freedom, republic)?
- What is the speaker trying to achieve with the above linguistic choices? What is the effect on the audience? Whose voices are heard and whose voices are not heard?
- Does the way the man in the panel expresses himself remind you of similar situations in today’s reality? If yes, in which cases? What are the similarities or the differences?

Panels 3.2, 3.3: - Comment on the questions and answers of the men in the panel. What’s the impression/effect on the reader and what is the author’s purpose?

- What is the main character’s (Marjane’s) development? What impression does the reader get of Marjane?
- What are the author’s values, ideas? Whose voices are heard?

3.1.2. Focus on panels 3.4 – 3.8 and consider the following questions:

Panel 3.4: - Comment on the facial expressions, the gestures and the body language of Marjane. What is the author trying to show?

- **In Panel 3.4**, we view Marjane from a straight on angle and there is eye contact between the reader and Marjane. Initially, we have a long shot of Marjane and gradually a closer shot of her. What does this imply?
- What is the role of the rest of the women in the panel?

Panel 3.5: Comment on the appearance and the facial expressions of the women in the panel. What are their emotions? What is the author's point of view? What is she trying to show?

- What is the layout of the figures in the panel? What do the women in the centre and those around her symbolize? What power relations are portrayed in this way?

Panel 3.6: - What is the purpose of the panels showing the same woman from different perspectives? What is the author trying to show?

- How do the panels relate to the text? What is the overall impression on the reader?

Panel 3.7: - Comment on the appearance and the facial expressions of the young people in the panels. What is the impression you get?

- We view the figures from a frontal/horizontal angle and there is eye-contact between the readers and the young people in the panels. Why does the author focus on the faces? What is her purpose?

Panel 3.8: - Comment on the colours, the layout of the panel and the way the figures are represented. What aspects of social reality are represented? What is the effect on the reader regarding social reality in Iran? What is the author trying to show?

3.2 Read the extract titled “Convocation – The Socks” and then consider the following questions:

- Describe the setting of the story in this extract (time, place, people involved).
- Which aspects of social reality does the author present in this extract?
- How are male figures portrayed in this extract? Give examples from the extract.

TO SUM UP

- How does the author's gender influence the way she presents the situation/reality in Iran?
- Can you find any similarities or differences between women's life and reality in Iran and your own reality and everyday life? Give examples.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ - PANELS 3

PANEL 3.1



PANEL 3.2



PANEL 3.3



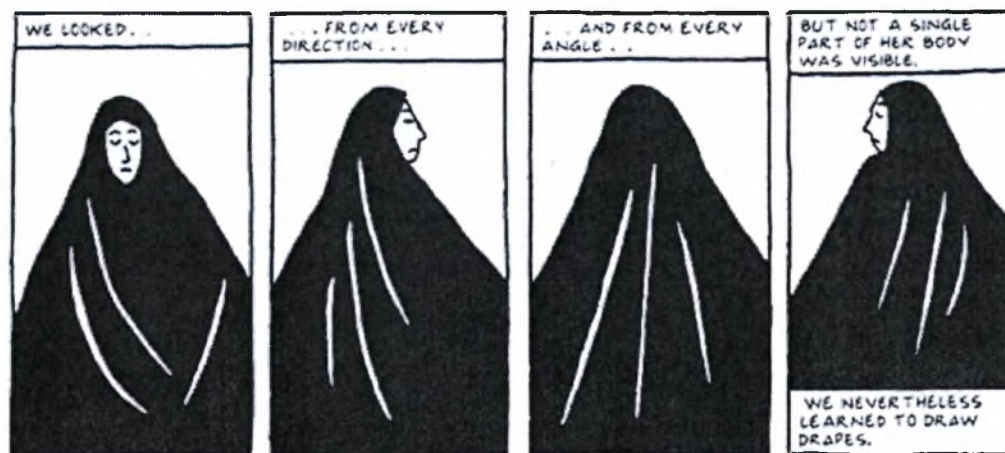
PANEL 3.4



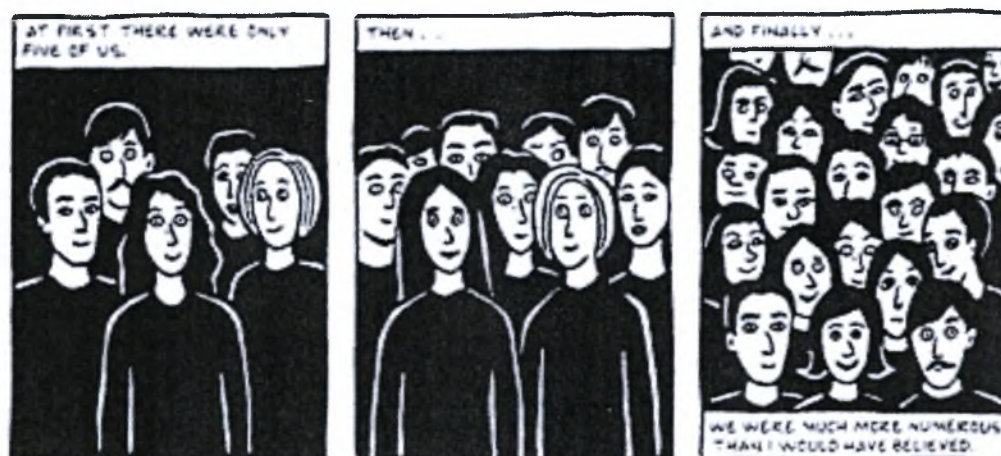
PANEL 3.5



PANEL 3.6



PANEL 3.7



PANEL 3.8



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ - THOUGHTS

WOMEN'S THOUGHTS NOWADAYS



WHAT DO WOMEN THINK ABOUT TODAY?



WHAT HAVE WOMEN FORGOTTEN TO THINK ABOUT TODAY?

- What are the similarities – differences between women nowadays and Marjane?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ- WORKSHEET 4

Watch the video “**Beyond the Axis of Evil (vacation in Iran)**” and then consider the following questions:

- Why would someone create this video? What are his/her motives, ideas and values?
- Which aspects of Iran are presented in this video? Why?
- What information presented in the text does not match what you already knew about Iran and the life of the people there?
- Who could be the viewers of this video?
- What are the perceptions, the ideas behind the text of this video?
- How are the images related to the text? What is the author trying to show?
- How are people in Iran portrayed in this video? Can you find any similarities between their everyday life, their reality and yours?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ- ARTICLE 1



8 Million Muslims in North America

Four Even Quadrants	National Average ¹
African American	24%
Arab Americans	26%
South Asian	26%
All Other	24%
Total	100%

- 7 million in the U.S.; 1 million in Canada.
- Larger than Norway, Finland, Denmark, Switzerland & Sweden.
- Annual growth rate of 6% versus 0.9% for total U.S.²
- Interaction between indigenous and immigrant Muslims is limited.
- Same size community as Hispanics 25 years ago.

¹Zogby International, August 2000 ²U.S. Census Data 2000

Data Provided by Bridges TV- American Muslim Lifestyle Network

American Muslims are Younger

- 67% of adult American Muslims are under 40 years old
- 67% of the adult American population is over 40 years old³
- American Muslims are younger and future of America:

Adult Age	American Muslim ¹	American Muslims ²	Total Americans ³
18-29	39.8%	26.1%	14.1%
30-49	49.5%	52.4%	31.1%
50-64	6.4%	16.7%	27.7%
65+	1.0%	4.8%	27.2%

¹Cornell University ²Zogby International, August 2000 ³U.S. Census Data 2000

American Muslims are Well-Educated

- 67% of American Muslims have a Bachelor's degree or higher
- 44% of Americans have a Bachelor's degree or higher³
- The Variance for Advanced Degrees is even greater.
- One in ten American Muslim HH has a physician / medical doctor

Maximum Education	American Muslims ¹	American Muslims ²	Total Americans ³
Advanced Degree	42.7%	32.1%	8.6%
Bachelor's	35.2%	30.0%	35.1%
Some College	9.5%	19.4%	32.3%
High School	10.1%	14.1%	18.9%
No HS Diploma	2.4%	4.7%	4.7%

¹Cornell University ²Zogby International, August 2001 ³Statistical Abstract of the U.S. 2001

American Muslims are Affluent

- U.S. Average income is **\$24,168** per year (U.S. Census 2000)
- 66% of American Muslim HH's earn over \$50,000/year
- 26% of American Muslim HH's earn over \$100,000/year
- Annual Household income range for American Muslims:

Annual Income	% of HH	Cumm
Under \$25,000	13%	100%
\$25K-\$50K	21%	87%
\$50K-75K	22%	66%
\$75K-100K	15%	44%
\$100K-\$150K	14%	29%
\$150K-250K	7%	12%
Over \$250K	5%	5%

Source: Cornell University April 2002

Top 10 Occupations of American Muslims

Rank	Occupation	Percent
1	Student	26.2%
2	Engineer	12.4%
3	Physician/Dentist	10.9%
4	Homemaker	10.0%
5	Programmer	7.0%
6	Corporate Manager	6.4%
7	Teacher	6.4%
8	Small Business Owner	4.4%
9	Researcher	4.1%
10	Admin. Assistant	2.9%
	Total	\$4.5%

Source: Cornell University April 2002

Under-Represented Occupations for Muslims

Occupation	Percent
Journalist/Editor	1.1%
Attorney/Lawyer	0.8%
Director/Producer/Actor	0.6%

- American Muslims are under-represented in occupations that make public policy and influence public opinion.
- Few American Muslims pursue Print/TV/Film media
- American Muslims are unlikely to be in state legislatures and courts where laws are made and practiced.

Source: Cornell University April 2002

Market Analysis of American Muslims

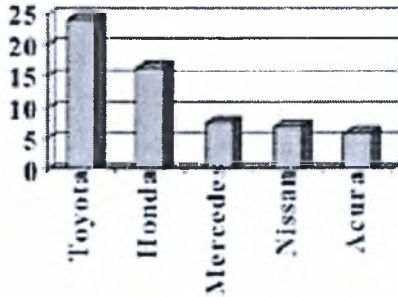
- A sizable market with 8 million people
- 2.3 million households in North America
- Growing at 6% annual growth rate.
- HH double to 10 million by 2014.
- Bigger than Norway, Finland, Denmark or Sweden.
- Growth Factors: birth rates, conversions & immigration.
- A younger, well-educated and affluent target market
- 25% larger family size than U.S. average.
- Survey design and analysis by Cornell University
- Research sponsored by BridgesTV
- Survey sent to 5,000 random residents
- Industry average: 3% to 6% response rate
- Cornell University study: 18% response rate
- Is high response rate proxy for high demand for TV

- The study has heavier immigrant Muslim bias.
- Survey conducted in April 2002

Source: Cornell University April 2002

Top Five Cars Owned by American Muslims

- Top U.S. brands: GM, Ford and Daimler-Chrysler
- Top 5 cars owned by American Muslims are:



Source: Cornell University April 2002

American Muslims are considering American Cars

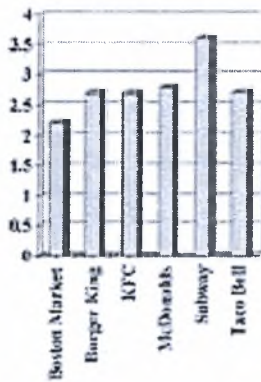
- 67% of AMs plan to buy a new car every 3.3 years.
- American Muslims are leaning towards American-made cars

Car Make	Current Share	Plan-to-Buy Share	Share Diff
Chrysler	3.4%	6.4%	+3.0%
Ford	3.5%	7.1%	+3.6%
GM	4.2%	4.8%	+0.6%
Mercedes	7.7%	5.8%	-1.9%
Honda	16.4%	14.2%	-2.2%
Toyota	24.1%	17.5%	-6.5%

Source: Cornell University April 2002

Subway is the preferred fast food restaurant

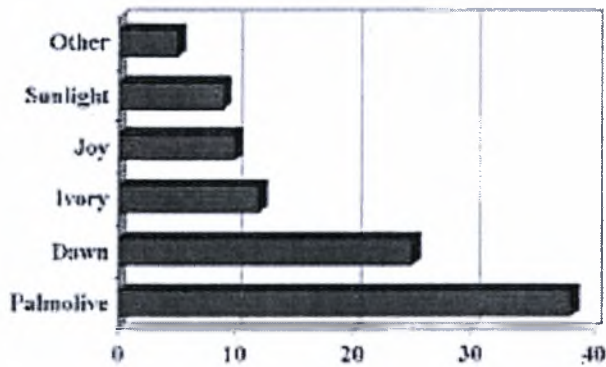
- Several write-ins: "we avoid fast food"
- Meat needs to be Halal (Kosher)
- American fast-food owners may be missing out on a key market
- Chains offering non-meat options such as Pizza Hut, Domino's may have done better
- Need for Halal products is high



Source: Cornell University April 2002

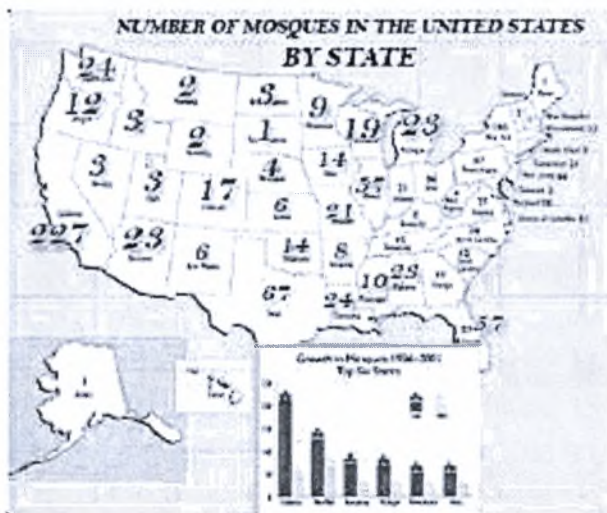
American Muslims prefer Palmolive for Dishes

- Palmolive and Dawn gained share versus six months ago
- Current share of dish liquid in American Muslim homes:



Source: Cornell University April 2012
Data Provided by [Bridges To American Muslim Lifestyle Network](#)

Number of Mosques in the United States by State

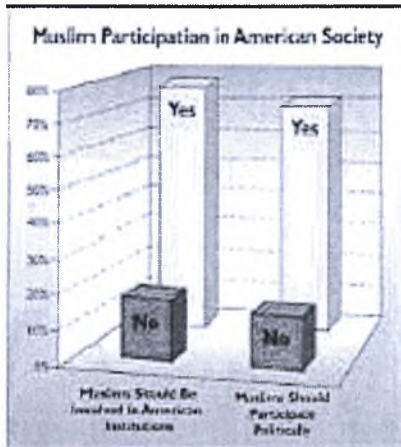


Demographic Facts

- Mosques in the United States: 1,209
- American Muslims associated with a mosque: 2 million
- Increase in number of mosques since 1994: 25 percent
- Proportion of mosques founded since 1990: 52 percent
- Average number of Muslims associated with each mosque in the United States: 1,625
- U.S. mosque participants who are converts: 33 percent
- American Muslims who "strongly agree" that they should participate in American institutions and the political process: 71 percent
- U.S. mosques attended by a single ethnic group: 7 percent
- U.S. mosques that have some Asian, African-American, and Arab members: nearly 90 percent
- Ethnic origins of regular participants in U.S. mosques:
 - South Asian (Pakistani, Indian, Bangladeshi, Afghan) = 33 percent
 - African-American = 30 percent
 - Arab = 25 percent
 - Sub-Saharan African = 3.4 percent
 - European (Ecuadorian, Tatar, Kosovar, etc.) = 2.1 percent
 - White American = 1.6 percent

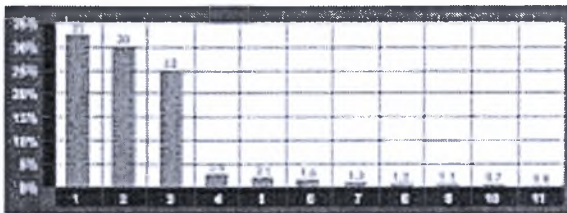
- Southeast Asian (Malaysian, Indonesian, Filipino) = 1.3 percent
- Caribbean = 1.2 percent
- Turkish = 1.1 percent
- Iranian = 0.7 percent
- Hispanic/Latino = 0.5 percent
- U.S. mosques that feel they strictly follow the Koran and Sunnah: more than 90 percent
- U.S. mosques that feel the Koran should be interpreted with consideration of its purposes and modern circumstances: 71 percent
- U.S. mosques that provide some assistance to the needy: nearly 70 percent
- U.S. mosques with a full-time school: more than 20 percent

The information above was drawn from the "Mosque in America: A National Portrait," a survey released in April 2001. It is part of larger study of American congregations called "Faith Communities Today," coordinated by Hartford Seminary's Hartford Institute for Religious Research in Connecticut. Muslim organizations cosponsoring the survey are the Council on American-Islamic Relations, the Islamic Society of North America, the Ministry of Imam W. Deen Muhammad, and the Islamic Circle of North America.



(Chart based on information from the Hartford Institute for Religious Research)

U.S. Mosque population by background



- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1 South Asians | 7 Southeast Asian |
| 2 African-Americans | 8 Caribbean |
| 3 Arabs | 9 Turkish |
| 4 Sub-Saharan African | 10 Iranian |
| 5 European | 11 Hispanic/Latino |
| 6 White Americans | |

(Data from U.S. Department of State, April 2001)

• 22.4 percent of American Muslims were born in the United States (American Muslim Council, August 2000).

• 61.8 percent of all American Muslims are college graduates (American Muslim Council, August 2000).

• 60.1 percent of American Muslims are men and 41.9 percent are women (American Muslim Council, August 2000). Data Provided by Bridges TV- American Muslim Lifestyle Network Muslim American Eldersity

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ- ARTICLE 2**Θησαυροί του ιρανικού κινηματογράφου: Αφιέρωμα στον Μοσέν Μαχμαλμπάφ**

επιμέλεια: Σώτη Τριανταφύλλου

μετάφραση: Σώτη Τριανταφύλλου

Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, 1995

Οι Ιρανοί είναι οι κληρονόμοι ενός από τους παλαιότερους και λαμπρότερους πολιτισμούς στον κόσμο. Με την πάροδο των χρόνων, η παράδοση της ποίησης, της λογοτεχνίας, της μουσικής και των εικαστικών τεχνών έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην κοινωνία τους. Μια ιδιαίτερα σημαντική παράδοση στη δημιουργική εξιστόρηση -προφορική και οπτική- έχει, ασφαλώς, συνεισφέρει στην ανάπτυξη του ιρανικού κινηματογράφου, ο οποίος, τα τελευταία χρόνια έχει θεωρηθεί ως ένας από τους πιο επιτυχημένους εθνικούς κινηματογράφους στον κόσμο. Ο κινηματογράφος του Ιράν ξεκίνησε πριν από 60 χρόνια - μια μικρή περίοδος σε σύγκριση με άλλους εθνικούς κινηματογράφους, αλλά χαρακτηριζόμενη από μεγάλη ποικιλία και επιτυχία. Αν και άγνωστος στη Δύση μέχρι πρόσφατα, ο ιρανικός κινηματογράφος εξελίχθηκε σε μια ζωντανή και δημοφιλή καλλιτεχνική έκφραση, στηρίζοντας μια βιομηχανία η οποία παράγει 60-70 ταινίες μεγάλου μήκους ετησίως.

Η πλειοψηφία αυτών των παραγωγών αρχικά σκόπευε στις ανάγκες της τοπικής αγοράς, αλλά στις αρχές της δεκαετίας του '70 εμφανίστηκε μια νέα γενιά σκηνοθετών, όπως οι Πάρβιτς Σιγιάντ Κιμιάι-Ι, Νταριούς Μεχρτζουϊ και Αμίρ Ναντερί, οι οποίοι ξέφυγαν από τα εθνικά όρια και εντυπωσίασαν τους κινηματογραφόφιλους παγκοσμίως. Η επιτυχία τους επιβεβαιώθηκε από δεκάδες βραβεία τα οποία κέρδισαν οι σκηνοθέτες σε γνωστά φεστιβάλ σε όλο τον κόσμο.

Η καταπληκτική τους δουλειά συνεχίζεται με την ίδια ενέργεια και καινοτόμο διάθεση και ενισχύθηκε με την παρουσία μιας καινούργιας γενιάς από εξίσου ταλαντούχους σκηνοθέτες οι

οποίοι προστέθηκαν στους άλλους. Είναι, κυρίως, λόγω της συμβολής τους που ο ιρανικός κινηματογράφος εξελίχθηκε σε ένα από τα πιο φιλόδοξα κινήματα παγκοσμίως. Αν τα έργα του '70 έθεσαν προοπτική στο σχεδιάγραμμα ενός κινηματογράφου που καθρέφτιζε τις εθνικές φιλοδοξίες της εποχής, ό,τι ακολούθησε μετά την ισλαμική ιρανική επανάσταση ήταν σταθερά συνδεδεμένο με κοινωνικά και εθνικά θέματα. Όπως έχει αναφέρει και ο Μοσέν Μαχμαλμπάφ, η πλήρης απουσία του σεξ και της βίας από τον ιρανικό κινηματογράφο έστρεψε τους κινηματογραφιστές προς την εικαστική ποίηση και την έρευνα. Ο καλλιτεχνικός εκλεπτυσμός σχηματίζει μία σταθερή και ιδιαίτερα πλούσια σύνθεση, μέσω της οποίας ερευνάται η ποιότητα και το περιεχόμενο της σύγχρονης ζωής στο Ιράν. [...]

Τα όρια του χώρου και του χρόνου στα πλαίσια αυτού του Φεστιβάλ μάς ανάγκασαν να περιορίσουμε τις επιλογές μας σε δέκα μεγάλων μήκους ταινίες, αριθμός ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει απλώς μια σύντομη εισαγωγή σε ένα θέμα σημαντικής σημασίας και έκτασης. Επίσης, το μικρό αφιέρωμα στον Μαχμαλμπάφ είναι μόνο ενδεικτικό της έκτασης και του Βάθους του πολύπλευρου έργου του. Ελπίζουμε ότι, στο μέλλον, καταλληλότερες συνθήκες θα ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες σχετικές με την ανίχνευση των χώρων που αναγκαστικά παρέμειναν ανεξερεύνητοι σε αυτή την προσπάθεια.

Δημήτρης Εϊπίδης (Μια εισαγωγή στον ιρανικό κινηματογράφο)

ΠΗΓΗ: <http://www.biblionet.gr/main.asp?page=showbook&bookid=169598>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ-ARTICLE 3**Oscar success of A Separation celebrated back home in Iran**

Iranians take to social media to praise Academy-award winning film condemned by Islamic Republic

by Saeed Kamali Dehghan

guardian.co.uk, Monday 27 February 2012 08.21 GMT



Oscars 2012: Asghar Farhadi, whose film, A Separation, won the best foreign language film award.

Photograph: Robyn Beck/AFP/Getty Images) Photograph: Robyn Beck/AFP/Getty Images

A Separation has become the first movie ever to take an Academy Award to Iran after winning the best foreign language Oscar, prompting national celebration at a critical time in the country's history.

Millions of Iranians stayed up all night to watch the film's director, Asghar Farhadi, going up on the stage and delight his countrymen at a time when their lives are clouded with fear of war with Israel and crippling economic sanctions.

"At this time, many Iranians all over the world are watching us and I imagine them to be very happy," said Farhadi, while accepting the Oscar. "At the time when talk of war, intimidation, and aggression is exchanged between politicians, the name of their country, Iran, is spoken here through her glorious culture, a rich and ancient culture that has been hidden under the heavy dust of politics."

He added: ""I proudly offer this award to the people of my country, the people who respect all cultures and civilisations and despise hostility and resentment."

With his acceptance speeches at various international awards, including a Golden Globe in January, Farhadi has become an ambassador for peace from Iran, making Tehran's regime - famous for its bellicose statements - infuriated with the film's success in countries hostile towards the Islamic republic.

Iran's A Separation was up against Belgium's Bullhead, Israel's Footnote, Poland's In Darkness and Canada's Monsieur Lazhar.

Within few minutes of winning an Academy Award, Iranians took to the social networking websites such as Twitter and Facebook, congratulating themselves on A Separation's success at the Oscars.

"Imagine Iranians are now waking up to find the world is talking about its cinema, not its nuke, for a change," said Iranian journalist, Reza Asadi, on his Twitter account.

The Oscars was not broadcast live in Iran by the state media, but many Iranians watched it through illegal satellite dishes. Many online users shared Farhadi's comments and clips of his acceptance speech and news websites based outside the country liveblogged the event.

Despite generating patriotic sentiments among ordinary Iranians, Tehran leaders have been skeptical about the film's worldwide success, especially in the United States which they consider as a sworn enemy.

A Separation was originally produced with permission from the Iranian government. But in the face of its success, the regime has not publicly denounced the film but many of its supporters have publicly spoken against it. In a programme broadcast in the state-run television, Masoud Ferasati, an Iranian writer whose views are close to those of the Islamic regime, said: "The image of our society that A Separation depicts is the dirty picture Westerners are wishing for."

He added: "On one hand, they [the US] impose sanctions against us and on the other, they give award to our film, to send us a positive signal, I think this [the film's success] is an illusion. This is not a good film." Ferasati's remarks have been echoed by many other regime supporters.

A Separation, Farhadi's fifth feature film, follows the story of two Iranian families whose lives have become twined to each other. Simin (Leila Hatami) is seeking to leave her husband, Nader (Peyman Moaadi) as she wants to leave Iran for a better life; he wants to remain and care for his ill father. When Simin goes back to her parents, Nader hires a maid, Razieh (Sareh Bayat) to take care of the housework – which results in a cross-class clash after an incident that takes both families to a Sharia court.

A Separation had managed to obtain government blessing although permission for its production was briefly removed in 2010 when Farhadi voiced support for imprisoned film-maker Jafar Panahi at the Iran Cinema Celebration festival. After its nationwide release, it attracted an unprecedented audience for an independent film inside the country and even won government-sponsored awards.

A Separation's popularity in Iran left no choice for the regime but to put its name forward for the Oscars.

ΠΗΓΗ: <http://www.guardian.co.uk/film/2012/feb/27/oscar-success-a-separation-iran>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ- ARTICLE 4**Reading Lolita in Tehran**

by Azar Nafisi

Middle East Quarterly

Spring 2003, pp. 3-17

retrieved in <http://www.meforum.org/542/reading-lolita-in-tehran>**About the Author**

Reading Lolita in Tehran, a new memoir by Azar Nafisi, is the story of Iran's revolution from the unusual vantage point of an Iranian-born, American-schooled instructor of English literature, who arrived at Tehran University in the revolutionary year of 1979.

Nafisi's father, a mayor of Tehran whom the shah imprisoned in the 1970s, had sent her abroad as a child, to study in England and Switzerland. In 1979, she received her doctorate in English and American literature from the University of Oklahoma, where she had joined the Iranian students' movement against the shah. In 1979, she enthusiastically returned to a new Iran, to take up a teaching position at Tehran University.

But the following year, Islamic zealots moved to purge Iran's universities, and she was expelled for refusing to wear the veil when it became mandatory in 1981. In later years, she also taught at the Free Islamic University and Allameh Tabatabai University; she finally left Iran in 1997. Today she teaches at Johns Hopkins University's School of Advanced International Studies in Washington.

Extract from the Book**Robed Readers**

In the fall of 1995, after resigning from my last academic post, I decided to indulge myself and fulfill a dream. I chose seven of my best and most committed students and invited them to come to my home every Thursday morning to discuss literature. They were all women; to teach a mixed class in the privacy of my home was too risky, even if we were discussing harmless works of fiction.

For nearly two years, almost every Thursday morning, rain or shine, they came to my house, and almost every time, I could not get over the shock of seeing them shed their mandatory veils and robes and burst into color. When my students came into that room, they took off more than their scarves and robes. Gradually, each one gained an outline and a shape, becoming her own inimitable self. Our world in that living room with its window framing my beloved Elburz Mountains became our sanctuary, our self-contained universe, mocking the reality of black-scarved, timid faces in the city that sprawled below.

The theme of the class was the relation between fiction and reality. We read Persian classical literature, such as the tales of our own lady of fiction, Scheherazade, from *A Thousand and One Nights*, along with Western classics—*Pride and Prejudice*, *Madame Bovary*, *Daisy Miller*, *The Dean's December*, and, yes, *Lolita*. As I write the title of each book, memories whirl in with the wind to disturb the quiet of this fall day in another room in another country, in America.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ- WORKSHEET 5(A)

Read **the following statistics regarding American Muslims** and then consider the following questions:

- What information do you get about American Muslims from the statistics? Which of the data given impressed you most and why?
- Does this data match your previous knowledge about Muslims in the West?
- What is the purpose of this research and its results?
- Do you think the information given leans more towards perpetuating stereotypes or challenging them?
- Who are the intended audience of this research? What are the characteristics of the audience?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ- WORKSHEET 5(B)

Read the following **articles regarding the Iranian cinema** and then consider the following questions:

- Were you surprised by the articles? If yes, why?
- Who wrote the articles? Where are the articles published? Who are the intended audiences?
- Which aspects of Iran are presented here? Did you know about them?
- In the Greek text, comment on the vocabulary used to refer to the Iranian cinema and culture. What is the overall impression on the reader? What is the author trying to show?
- Whose words are quoted in the English article? How are people in Iran represented through Asghar Farhadi's words?
- Compare Asghar Farhadi with Marjane Satrapi. Can you find any similarities? What are their values/ideas? How do they present Iran? What are they trying to show? What conclusions can you draw?

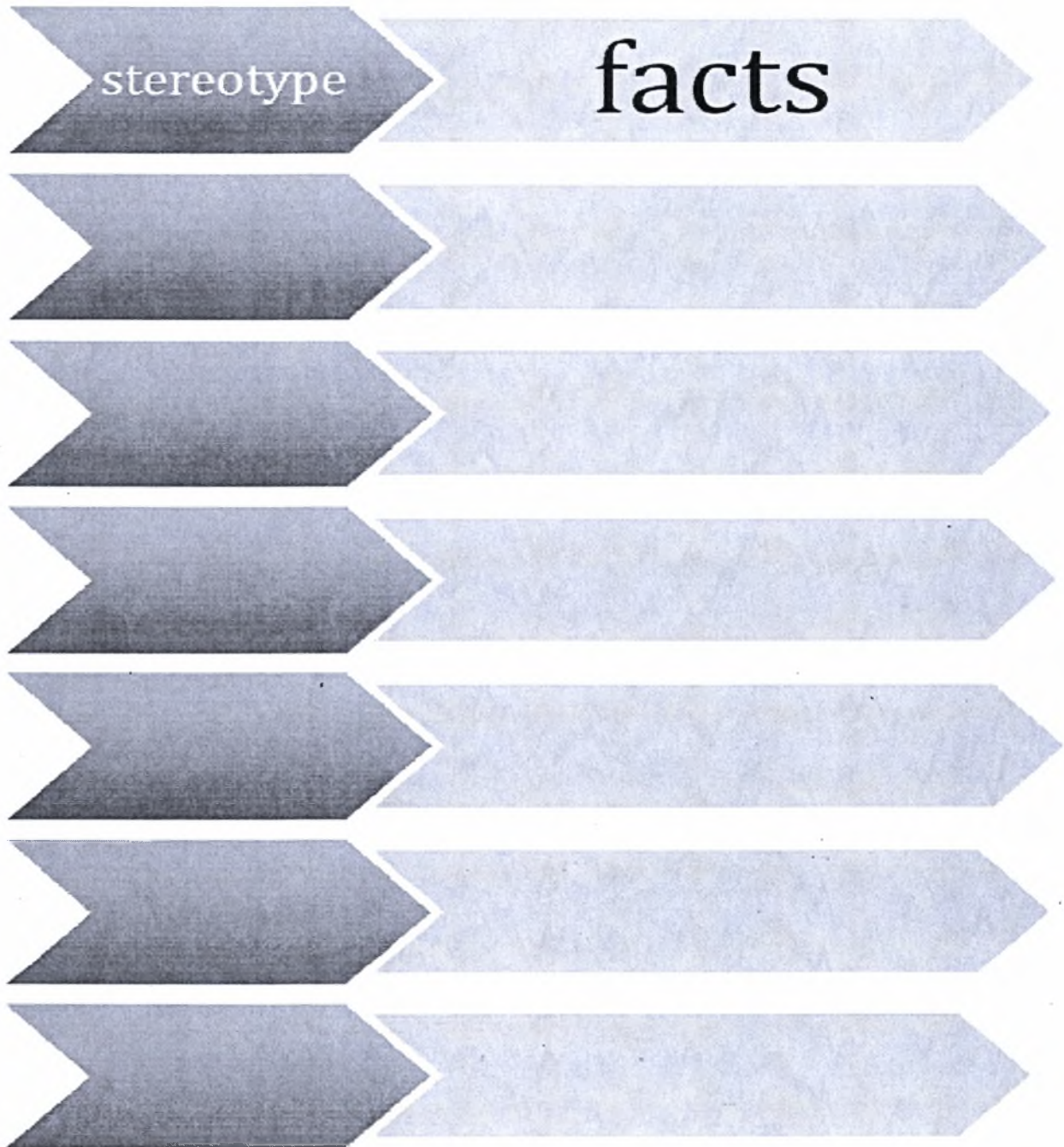
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ- WORKSHEET 5(C)

Read about **the life of Azar Nafisi** and a **quote from her book Reading Lolita in Tehran** and then consider the following questions:

- Which aspect of social reality does the author present in this extract?
- What are the values, the ideas of the writer?
- Whose voices are heard?
- What kind of text is Azar Nafisi's text? What are the similarities and differences with Satrapi's text? How are the key themes presented in both texts?
- What conclusions can you draw about the author? What are the similarities between Nafisi and Satrapi?
- How does the authors' gender affect the way both authors represent reality in Iran and the themes they choose? What is their purpose?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ-STEREOTYPE ORGANIZER

The Best Cure for a Stereotype is Knowledge



ACTIVITY FOR HOMEWORK

Read the following article of *The Guardian* and write a letter to the editor of the newspaper complaining about the negative way Muslims are represented in Hollywood movies. Include the following:

- Say that you agree with the article and the results of the research
- Express your dissatisfaction/disappointment about how Muslims are represented in Hollywood movies focusing on the negative impact of that image in society.
- Give examples-arguments to challenge the negative stereotypes about Muslims. For your argumentation, you can use material from the video you saw, the articles you read, the classroom discussions you had.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ-ARTICLE 5**Nicolas Sarkozy says Islamic veils are not welcome in France**

- State of nation talk breaks century of precedent
- Cheers as president takes hard line on Muslim dress
 - Angelique Chrisafis in Paris
 - The Guardian, Monday 22 June 2009 19.35 BST



Nicolas Sarkozy arrives at the Versailles Palace in Paris. Photograph: Benoit Tessier/AP

Nicolas Sarkozy today took a hard line in France's latest row over Islamic dress, saying full veils and face coverings were a sign of women's debasement and "not welcome" on French soil.

More than 50 MPs, mostly from the president's centre-right UMP party, last week backed calls for a parliamentary inquiry to debate whether Muslim women who wear full-body religious veils with only their eyes visible posed a threat to the republic's secular values and gender equality. A government spokesman had suggested that a law could eventually be proposed to ban full coverings from being worn in public in France.

Sarkozy today used his first state of the nation speech to defend the French republican principle of secularism and attack full Islamic veils.

He said: "The problem of the burka is not a religious problem, it's a problem of liberty and women's dignity. It's not a religious symbol, but a sign of subservience and debasement. I want to say solemnly, the burka is not welcome in France. In our country, we can't accept women prisoners behind a screen, cut off from all social life, deprived of all identity. That's not our idea of freedom."

There was raucous applause from MPs and senators. Sarkozy backed the setting up of a parliamentary commission on the issue of full Islamic veils, calling for all arguments to be heard. "But I tell you, we must not be ashamed of our values. We must not be afraid of defending them," he said.

Earlier in his speech, he warned against stigmatising religion in secular France. "We must not fight the wrong battle. In the republic, the Muslim religion must be respected as much as other religions."

Muslim headscarves and all religious symbols were banned in schools in 2004, and the latest row over religious dress is likely to spark more soul-searching and controversy in France.

There are no figures for the number of Muslim women who cover their face, but it is believed to be a very small minority. In France, the terms burka and niqab are often used interchangeably – the former refers to a full-body covering worn largely in Afghanistan with a mesh screen over the eyes, while the latter is a full-body veil, often in black, with a gap for the eyes.

Critics have already warned that the government risks stigmatising Muslims over a minor and marginal issue. After Sarkozy's speech, the leftwing senator Jean-Pierre Chevènement said the subject was difficult because people were free to dress how they liked in public under French law, but full veils could contravene French ideas on gender equality. He cautioned against whipping up "pointless provocations".

Sarkozy's views on Muslim women's dress came as he set out his social and economic reform themes for the second half of his five-year term. He made history as the first French leader in more than 100 years to address a special sitting of both houses of parliament in the sumptuous setting of the Chateau of Versailles.

For more than a century the parliament has sought to preserve its independence by not allowing France's powerful leaders to address MPs and senators directly. The French constitution was changed last year to allow the president this new privilege, but critics on the left accused Sarkozy of weakening the role of prime minister and behaving like a power-grabbing "hyper-president" or monarch.

Sarkozy used the speech to stress that the financial crisis had brought the "French model" of strong public investment and generous social spending back into fashion across the world.

He warned that the financial crisis was not over and France more than ever needed the public sector, economic and educational reforms he has styled himself as the only man brave enough to deliver.

He ruled out tough austerity measures or raising taxes to deal with France's public debt. Instead, he pledged to raise a new public loan to help France out of the economic crisis, despite the country's ballooning budget deficit.

Sarkozy's plans for the coming years included a review of the French retirement age of 60, tough new carbon tax measures, cuts to health spending and building new prisons.

Breaking with tradition

Nicolas Sarkozy yesterday made history as the first president to address parliament in more than 100 years. Since 1875, France's leaders have been banned from appearing before lawmakers to safeguard parliamentary independence. But Sarkozy changed the constitution last year, allowing him to address parliament once a year. He delivered his US-style state of the union speech to a congress of both houses of parliament – MPs and senators – at the Chateau of Versailles. But critics on the left accused him of weakening the role of his prime minister. Media commentators called him the "Sun President", an allusion to the "Sun King", Louis XIV, who built Versailles. Greens

and Communists boycotted the speech, while Socialists left immediately after in protest that the president was not obliged to debate his speech. Sarkozy said he was setting in motion a "profound change" to the French republic that showed the importance of the French parliament.

ΠΗΓΗ: <http://www.guardian.co.uk/world/2009/jun/22/islamic-veils-sarkozy-speech-france>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ-WORKSHEET 6

- Read the article titled “Nicolas Sarkozy says Islamic veils are not welcome in France”, watch the two videos and then complete the following *Character Perspective Chart*.

Character Perspective Chart

<u>Article</u>	<u>Video 1</u>	<u>Video 2</u>
Key themes: What are the key themes in this article?	Key themes: What are the key themes in this video?	Key themes: What are the key themes in this video?
Time – Place: Where and when does this issue take place?	Time – Place: Where and when does this issue take place?	Time – Place: Where and when does this issue take place?
Action of the protagonist: How did Sarkozy react to the problem?	Action of the protagonist: How did the women in the video react to the problem?	Action of the protagonist: How did the woman react to the problem? What is her opinion?

<p>The protagonist's argument: Write down his basic argument.</p>	<p>The protagonist's argument: Write down their basic argument.</p>	<p>The protagonist's argument: Write down her basic argument.</p>
<p>Whose voices are heard and whose voices are not heard;</p>	<p>Whose voices are heard and whose voices are not heard;</p>	<p>Whose voices are heard and whose voices are not heard;</p>
<p>How objective/subjective are his arguments? What are his interests behind his arguments?</p>	<p>How objective/subjective are their arguments?</p>	<p>How objective/subjective are her arguments?</p>

<p>What is the audience of this article? Who might agree or disagree with his perspective?</p>	<p>What is the audience of this article? Who might agree or disagree with their perspective?</p>	<p>What is the audience of this article? Who might agree or disagree with her perspective?</p>
<p>How are women portrayed in his argument? Are they portrayed as individuals or as part of a larger group?</p>	<p>How are women portrayed in their argument? Are they portrayed as individuals or as part of a larger group?</p>	<p>How are women portrayed in her argument? Are they portrayed as individuals or as part of a larger group?</p>
<p>What are the inner themes?</p>	<p>What are the inner themes?</p>	<p>What are the inner themes?</p>

QUESTIONS FOR DISCUSSION

- What is the overall impression on the reader regarding the veil in the West?
- What are the similarities-differences between Sarkozy and the representatives of the regime in Marjane's comic?
- What is your previous knowledge regarding the veil? Do the perspectives presented here match your previous knowledge about the veil in the West?
- Taking into consideration the article you read and the videos you saw, why do you think Marjane wrote the graphic novel?
- Did you ever feel different from/in relation to the people, the culture around you? In what sense? How did you handle that?
- Did you ever make any changes in order to adjust to a new environment? If yes, what kind of changes? How difficult was it? How did you feel?
- How would you feel if you weren't allowed to wear a cross? How would you feel if you had to wear uniforms at school?

FOLLOW –UP ACTIVITY

- The Greek Ministry of Education decides that students should wear uniforms at school. The Headmaster of the School announces it to the students' representatives. The Headmaster is in favor of the decision whereas the students' representatives are against it. Organize a debate in class. Each side should present its arguments.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ-WORKSHEET 7

DISCUSSION IN THE CLASSROOM

- Suppose that Marjane was a muslim girl who was born and grew up in Greece and she is narrating her story. Which aspects of the story would be different? What would she change?
- How would the text be different if the writer was male?
- What are the similarities-differences between the religion in Iran and the religion in our country?
- What are the challenges/difficulties for Muslim women who live and work in the West (e.g. Europe, America)? How do they cope with these difficulties - challenges?
- Would you like Marjane to be one of your classmates? Why? What are the advantages of multicultural classes?
- How would you feel/react if one of your classmates did not participate in the school parade because of his/her religious beliefs?
- How do you think we should be educated so as not to react stereotypically towards other groups of people?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ-FINAL QUESTIONNAIRE

1) What comes to your mind when you hear the word “Iran”?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) How would you describe the life of women in Islam?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) Where do your information, knowledge about Iran and Islam come from?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4) In your opinion, what are the benefits from your acquaintance with the cultural and social background of Iran through the English classes you had at school?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) What skills have you acquired through the English classes you had?

.....
.....

.....

.....

.....

.....

6) What is your opinion about comics after the classes you had? What skills did you acquire regarding reading comics?

.....

.....

.....

.....

.....

7) The class was useful and interesting.

Very A bit Hardly Not at all

Justify your answer.

.....

.....

.....

.....

8) Name the most and the least interesting activities.

.....

.....

.....

.....

9) What did you like most and what did you like least in the class you had?

.....

.....

.....

.....

10) What extra activities and material would you like to be included in the English classes?

.....
.....
.....
.....
.....

11) In what ways would you differentiate the classes you had? What would you change? Would you add activities? Would you take out some activities?

.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV

Ενδεικτικά γραπτά των μαθητών πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση

1. What do you think of Marjane;

I think that this woman faced a lot of problems and she wants to send a message to people to be proud of their country. She probably to talk about her life but people will treat her in a very bad way. She is modest, without self-confident and she thinks that she is inferior to others. She is probably a pupil in a school so she will face more difficulties in relation to their classmates.

precious knowledge
reputation
image
of Marjane

2. What do you think of Marjane;

I believe that the book talks about her daily routine in Iran which is not so "ordinary" for us since it's full of strict limitations, restrictions and prohibitions. Of course men would be superior to women and was would be mentioned in every speech period. The author Marjane Satrapi may be an old woman that describes her life in her country and write her experiences to inform us about the life in Iran.

respect
rank
and
creating

3. Questionnaire

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1) What comes to your mind when you hear the word "Iran"?

(Ποιες εικόνες, λέξεις σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη «Ιράν».)

... Iran, blood, hatred, political, wars, men, women, children, ...
 ... Iran, children, war, ...
 ... Iran, ...

2) How would you describe the life of women in Islam?

(Πώς θα περιγράφατε τη ζωή των γυναικών στο Ισλάμ.)

... The life of women in Islam is restricted. They are obedient
 to men and their husbands and women in Islam. They cannot
 do anything the way they want. They read the Quran
 an awful life because the way women are treated
 imposed to others.

3) Where do your information, knowledge about Iran and Islam come from?

(Από πού προέρχονται οι πληροφορίες, εικόνες, γνώσεις που έχετε για τη ζωή στο Ιράν και για το Ισλάμ.)

Most of my knowledge and information come from newspapers,
 television, magazines and internet.

4) In your opinion, what are the benefits from your acquaintance with the cultural and social background of other countries through your English classes at school?

(Τι πιστεύετε ότι σας προσφέρει η γνωριμία με την κουλτούρα και γενικότερα το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο άλλων χωρών μέσα από τη διδασκαλία της Αγγλικής στο σχολείο.)

There are a lot of benefits such as we could know cultures and
 we get prepared to a possible travel to a foreign country. However
 we should see history.

5) In your opinion, which skills do you develop through English language teaching? In which ways do you improve yourself?

(Πώς πιστεύετε ότι βελτιώνεστε ως άτομο μέσα από τη διδασκαλία των Αγγλικών. Ποιες δεξιότητες πιστεύετε ότι αναπτύσσετε.)

~~I believe that I have developed some skills through English language teaching.~~
 I believe that I have some foreign and practical ones.

I can ~~be~~ ^{hear} I can ~~hear~~ ^{hear} by very hard to achieve my goal. I become better at speaking and listening.

6) What would you change in the way English is taught at school?

(Τι θα θέλατε να αλλάξετε στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα Αγγλικά στο σχολείο.)

I would change it to be more interesting. We could have more movies, songs and whatever that can capture the lesson.

7) Mention some of the activities, material etc you wish to be included in the English classes and say why.

(Αναφέρετε συγκεκριμένα με τι είδους υλικό, δραστηριότητες κτλ θα θέλατε να εμπλουτιστεί το μάθημα των Αγγλικών στο σχολείο και γιατί.)

movies - to understand english better
songs - to learn
games - to learn english without get bored

8) Do you like comics? Justify your answer.

(Σας αρέσουν τα comics; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.)

I like comics since they combine funny pictures with funny phrases. It is very interesting to read them.

9) Do you like cinema? Justify your answer.

(Σας αρέσει ο κινηματογράφος; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.)

Of course I like cinema since I understand it. We can laugh at it, practice our english language etc.

4. Questionnaire

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1) What comes to your mind when you hear the word "Iran"?

(Πώς σκέφτεται λέξεις σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη «Ιράν».)

When I hear the word Iran in my mind some a lot of pictures and words like pers and lake of Caspian. I think that was and some people in my have a lot of good so ~~quite~~ there is lot of ~~strong~~ healthy children and they go to school so they ~~will~~ not have knowledge for other countries

2) How would you describe the life of women in Islam?

(Πώς θα περιγράψετε τη ζωή των γυναικών στο Ισλάμ.)

I ~~think~~ believe that the life of women in Islam is difficult. There are unprotected and depend on their husband. ~~often~~ they ~~often~~ suffer violence on women ~~and~~ they must follow the rules and if they don't do this they will punished for from their country.

3) Where do your information, knowledge about Iran and Islam come from?

(Από πού προέρχονται οι πληροφορίες, τύποις, γνώσεις που έχετε για τη ζωή στο Ιράν και για το Ισλάμ.)

My information, knowledge about Iran and Islam come from newspapers and television. I saw a lot of ~~documentaries~~ about culture in these countries. ~~Επιπλέον~~, I read articles about women there and I think that it is difficult to live in Iran and Islam.

4) In your opinion, what are the benefits from your acquaintance with the cultural and social background of other countries through your English classes at school?

(Τι πιστεύετε ότι σας κερδίζει ή γινώσκω με την κουλτούρα και γενικότερα το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο άλλων χωρών μέσω από τη διδασκαλία της Αγγλικής στο σχολείο.)

In my opinion, knowledge about cultural and social background of other countries are beneficial for people. We learn about other custom and we know the difference between them. It's good for knowledge about we gain the world to visit other countries. We avoid the misunderstanding.

5) In your opinion, which skills do you develop through English language teaching? In which ways do you improve yourself?

(Πώς πιστεύετε ότι βελτιώνεστε ως άτομα μέσω από τη διδασκαλία των Αγγλικών. Πώς δεξιότητες πιστεύετε ότι αναπτύσσεται.)

I think that I improve my ~~person~~ because we discuss ~~in~~ our opinion for a lot of problem and situations also.

writing ~~is~~ become better and we can do projects better
with our teacher and classmates

6) What would you change in the way English is taught at school?

(Τι θα θέλατε να αλλάξετε στον τρόπο με τον οποίο διδάσχετε τα Αγγλικά στο σχολείο;)

~~More~~ ~~teachers~~ Teachers should do the English
lesson more interesting for students. ~~They~~ I should see
some ideas about ~~the~~ the things that we learn in English

7) Mention some of the activities, material etc you wish to be included in the English classes and say why.

(Ανυφέρετε συνοπτικά με τι είδους υλικό, δραστηριότητες κτλ θα θέλατε να εμπλουτιστεί το μάθημα των Αγγλικών στο σχολείο και γιατί;)

I wish to be included in the English classes have videos
about other countries or other students. We can read
some books such as comics or magazines ~~about~~ and gain
more knowledge.

8) Do you like comics? Justify your answer.

(Σας αρέσουν τα comics; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.)

I like comics because I think that they are funny
but I don't read them. I ~~want~~ like more seeing videos
with books about reading comics.

9) Do you like cinema? Justify your answer.

(Σας αρέσει ο κινηματογράφος; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.)

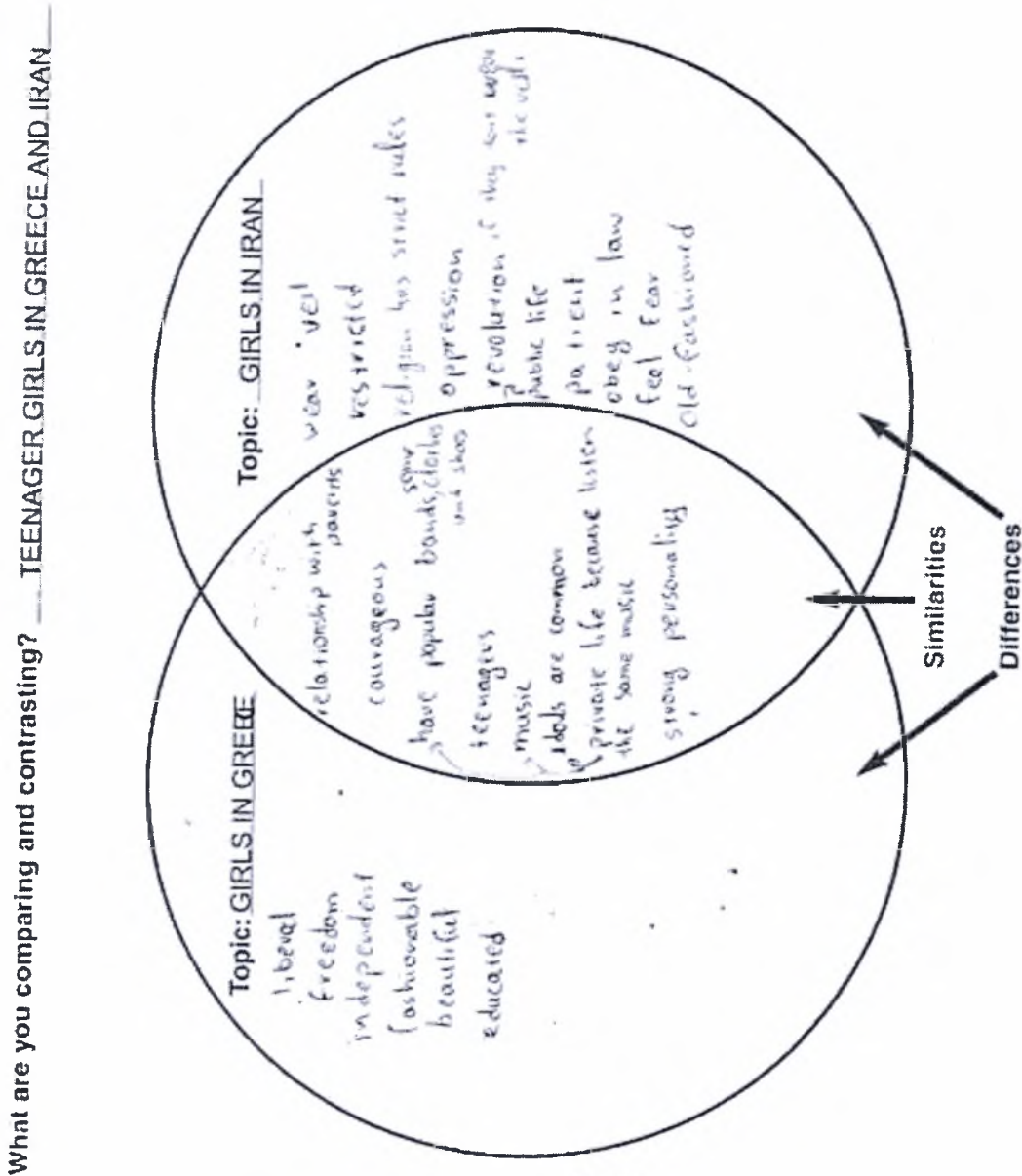
I like cinema very much but I don't have the opportunity
to go and watch movies in my PC or television
and it is great because I watch them with my
friends and learn about a lot of things. ~~I watch~~
I watch a lot of times ~~about~~ and sometimes alone.

Ενδεικτικά γραπτά των μαθητών μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

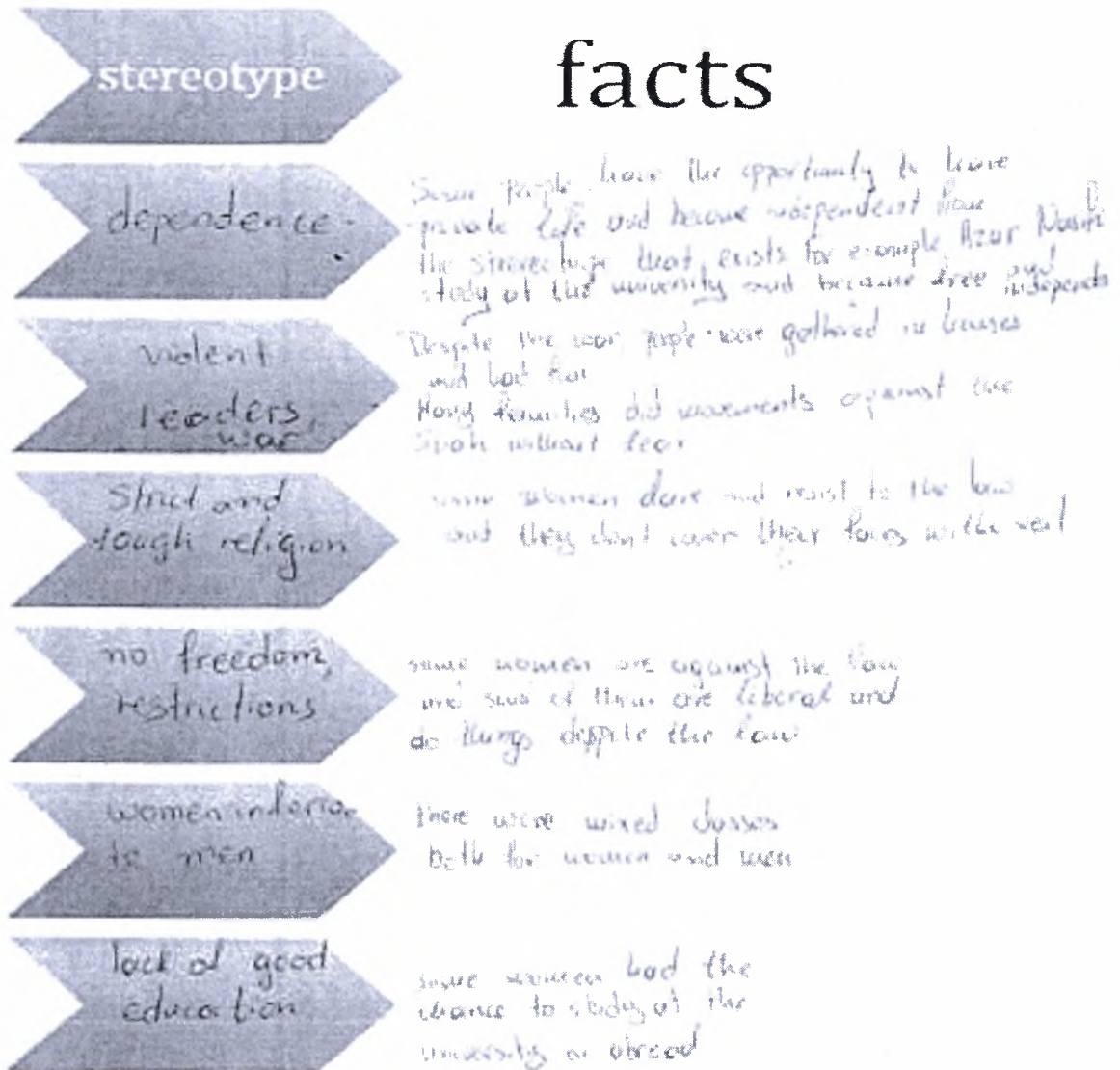
5. Venn Diagram

Name Vaso Terzou Class A Date 24-3-12

Venn Diagram



6. Stereotype Organizer

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**The Best Cure for a Stereotype is Knowledge**

7. My new friend Marjane (Worksheet 7)

Dear Katherine,

Hello, how are you? I didn't have so much time to send you an e-mail but now I do! I am writing to tell you about a person who I learn via studying her books about her life and Iran, about Marjane. I want to tell you a lot of information about her because I like her very much in the end and I understand that life in Iran isn't so different as I think in start.

change
in the
point of
view

I believe that Marjane wants to show the differences and similarities with us via her own experience. She is a free person who try to be independent. She is courageous and she isn't afraid the restrictions of regime and her country. She is patient and has a strong personality. She is fashionable and a modern girl in Iran, she wear brand name clothes and shoes. She listen rock music and she has a lot of posters in walls. Marjane is a teenager just like us. She is a different girl in Iran who don't like to wear the veil and she go against the law and rules there. She try to have a normal life. Despite the problems and restrictions in Iran she is powerful and saw that there was a lot of people there who were independent and they want a life like us.

more
interesting
opinions
about
Marjane

I found a lot of common characteristics with her and I think that is good to read about her life.

I hope to see you soon!

Kisses,

Uxox

actual
unpleasant life

8. Activity for homework (Letter of complaint)

Dear editor,

I read your article about people who live in Iran and I would like to complain about the way Muslims are portrayed in Hollywood films. I was deeply dissatisfied with your representations of Muslims in Hollywood movies. Muslims are represented as violent, dangerous and threatening. I want to protest about these insights.

It is understandable that Muslims are complaining about the films they felt negative images of their faith and this had negative consequences on their lives. I can totally understand why they feel this way and I agree with their complaints.

expressed a
dislike
about
stereotypes

I was disappointed to see that movies show violence, threats and prejudices as part of their lives. I would like to express my dissatisfaction with this fact, because it does not represent the truth. These films make people think that Muslims are inferior to other civilisations and this is wrong.

now
every
day
Iran

According to statistics, Muslim Americans are well-educated. Many of them have different degrees and they have managed to have a high job in the job market and to get a high income. Some women in Iran are independent and do not wear veils. Their civilisation is attractive to a lot of people and people's everyday life in Iran does not have a lot of differences with ours.

I expect that this fact will have a change for the better and people will appreciate and admire the life in Iran more, because it is worth it.

Yours faithfully,
Tiana Smith

9. Final Questionnaire

FINAL QUESTIONNAIRE

1) What comes to your mind when you hear the word "Iran"?

(Ποιες εικόνες, λέξεις σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη «Ιράν».)

veils, burka, vestive, strict, religious
women inferior to men but some of them are independent
different culture, Islamic and Persian, some of
them learn things about technology

2) How would you describe the life of women in Islam?

(Πώς θα περιγράψατε τη ζωή των γυναικών στο Ισλάμ.)

inferior to men, they have more restriction than men
some fight for their freedom to come independent
we cover with veils, see lot of them study at
University

3) Where do your information, knowledge about Iran and Islam come from?

(Από ποιές πηγές έρχονται οι πληροφορίες, εικόνες, γνώσεις που έχετε για τη ζωή στο Ιράν και για το Ισλάμ.)

from TV, books, articles, magazines, sites or Internet
videos,

4) In your opinion, what are the benefits from your acquaintance with the cultural and social background of Iran through the English classes you had at school?

(Τι πιστεύετε ότι σας πρόσφεραν οι δραστηριότητες και η συζήτηση που κάνατε σχετικά με την κοινότητα και γενικότερα το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του Ιράν; Τι μάθησε και πώς επηρεάστηκαν οι αντιλήψεις, ο τρόπος σκέψης σας.)

We learn about their culture about their restrictions
of regime, the difference which have from
others and the similarities. We see videos
and read book from women in Iran and we change
our minds about them.

5) What skills have you acquired through the English classes you had?

(Ποιες δεξιότητες απέκτησα από τα μαθήματα που κάνατε.)

cooperation, we see the things different, we try
to find all though from all perspectives.

6) What is your opinion about comics after the classes you had? What skills did you acquire regarding reading comics?

(Ποια η γνώμη σας για τις comics μετά από τα μαθήματα που παρακολούθησατε; Ποιες δεξιότητες πιστεύετε ότι αναπτύξατε σε σχέση με την ανάγνωση των comics.)

We learn more things about comics, about facial expression panels, colours, shapes, bubbles, we can see the comics, discuss and try to analyze them better.

7) The class was useful and interesting.

Very A bit Hardly Not at all

Justify your answer.

(Το μάθημα ήταν χρήσιμο και ενδιαφέρον.

Πολύ Λίγο Μέτρια Καθόλου

Δικαιολογήστε την απάντησή σας.)

It was very interesting because we learn a lot of things about youth, women and men, their culture, their technology and others but in the end it is boring because we ~~can~~ do the same things again and again.

8) Name the most and the least interesting activities.

(Ποιες από τις δραστηριότητες είχαν περισσότερο ενδιαφέρον και ποιες λιγότερο.)

The most interesting activities are the videos which we see and the comic but the least interesting activities are the other articles about it.

9) What did you like most and what did you like least in the class you had?

(Τι σας άρεσε περισσότερο στο μάθημα και τι λιγότερο.)

I like the videos and discussion about comics and I don't like the questions which we do in the end.

ΒΙΟΧΗΜΕΙΑ

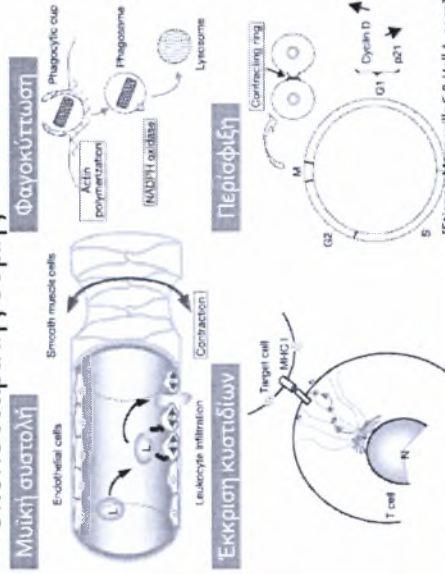
ΔΙΑΛΕΞΗ #13

ΒΙΟΧΗΜΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ

1. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
2. ΜΥΪΚΗ ΣΥΣΤΟΛΗ

1. ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΥΪΚΩΝ ΚΙΝΗΤΗΡΩΝ

- Ως κίνηση, ορίζουμε την σχετική μετακίνηση ενός κυττάρου ή μιας υποκυτταρικής δομής



ΒΙΟΧΗΜΙΚΗ ΒΑΣΗ ΚΙΝΗΣΗΣ

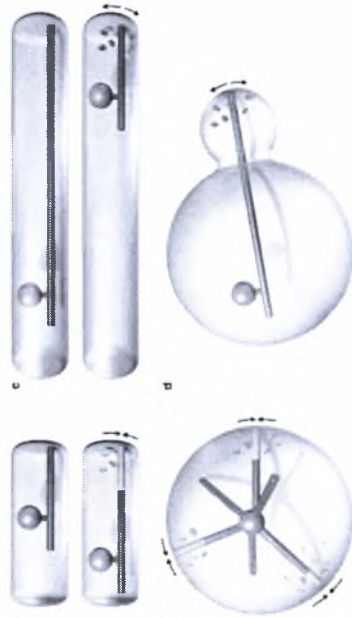
- Μία οποιαδήποτε κίνηση περιλαμβάνει τον συντονισμό πληθώρας βιοχημικών διαδικασιών. Απαιτεί:

1. συσταλτές δομές-ουσιαστικά δομές αυξομειούμενου μεγέθους με πολικότητα
2. αλληλεπιδράσεις των συστατών δομών-ουσιαστικά την λύση και επαναδημιουργία δεσμών
3. την κατανάλωση ενέργειας (ΑΤΡ ή GTP)
4. την δράση εξωκυττάρων ερεθισμάτων (ενδογενών ή περιβαλλοντικών) και την «μετάφρασή» τους σε φυσική δραστηριότητα-ουσιαστικά πολλαπλές οδούς σηματοδότησης.

ΒΙΟΧΗΜΙΚΗ ΒΑΣΗ ΚΙΝΗΣΗΣ

ΒΙΟΧΗΜΙΚΟΙ ΚΙΝΗΤΗΡΕΣ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΣΧΗΜΑ, ΜΕΓΕΘΟΣ & ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΚΥΤΤΑΡΟΥ Ή ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΔΙΩΝ

«Ελκτικές» ή «απωστικές» κινήσεις επιτυγχάνονται με τον πολυμερισμό ή αποπολυμερισμό μακρομορίων: π.χ. επιμήκυνση (α&β) ή σμίκρυνση (ε&δ) μικροσωληνίσκων (πράσινο), πλά /ω στους στίβους, είναι προσδεξιμένοι. Ένα οργανίδιο (κόκκινο), καθορίζει την θέση του οργανιδίου και την μορφή του κυττάρου.

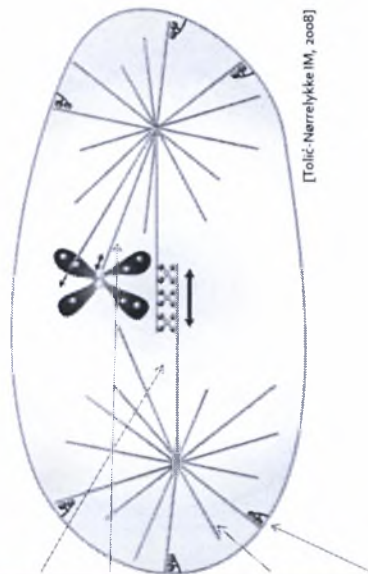


[Tolic-Nerrellykke IM, 2008]

«ΜΙΑ» ΚΙΝΗΣΗ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ ΚΙΝΗΣΕΩΝ

Η μετακίνηση των χρωμοσωμάτων κατά την κυτταροδιαίρεση στηρίζεται σε:

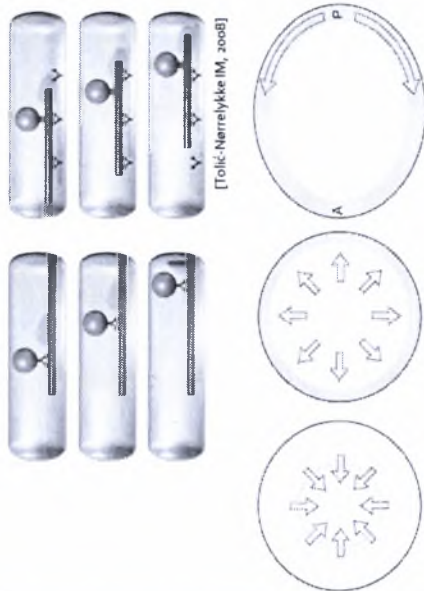
- Διαπολικούς μικροσωληνίσκους που σπινθώνονται
- Μικροσωληνίσκους κινητήριου που σμικρύνονται και μεταφέρουν και τα χρωμοσώματα (μέωση Ι) ή τις αδελφές χρωματίδες (μέωση ΙΙ)
- Πολικούς μικροσωληνίσκους που αντισταθμίζουν τις τάσεις και
- Περιφερειακούς μικροσωληνίσκους που εξασφαλίζουν την τελική κατανομή στους «πόλους».



[Tolic-Nerrellykke IM, 2008]

ΒΙΟΧΗΜΙΚΟΙ ΚΙΝΗΤΗΡΕΣ ΕΠΙΤΡΕΠΟΥΝ ΤΗΝ ΜΕΤΑΤΟΠΙΣΗ ΕΝΔΟΚΥΤΤΑΡΙΩΝ ΔΟΜΩΝ

Κινήσεις ολίσθησης: Ένα οργανίδιο (κόκκινο) μπορεί να μετατοπίζεται κατά μήκος ενός ινιδίου, ή να μετατοπίζεται έμμεσα, λόγω της επαναπροσανόδεσης του ινιδίου σε άλλες δομές ή του κυτταρικού σκελετού. Οι κινήσεις επιτρέπονται και στις 3 διαστάσεις (3D), προς οποιαδήποτε κατεύθυνση.



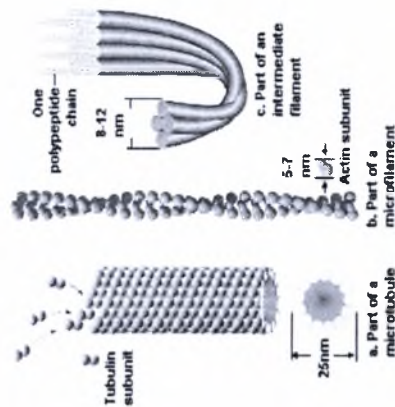
[Tolic-Nerrellykke IM, 2008]

[Mullins D, 2011]

ΚΥΤΤΑΡΟΣΚΕΛΕΤΟΣ

Προεπεξεργασμένο για την στήριξη και κίνηση, το κύτταρο διαθέτει εξειδικευμένα σκελετικά στοιχεία, τον κυτταροσκελετό, ο οποίος αποτελείται από διαφορετικού διαμετρήματος ινίδια τα οποία οργανώνονται σε δίκτυα:

- Μικροσωληνίσκους σωληνίσκους (ταυμπουλίνης)
- Ινίδια ακτινής
- Ενδιάμεσα ινίδια.





[Corra-Ann Schoenenberger, Unibas]

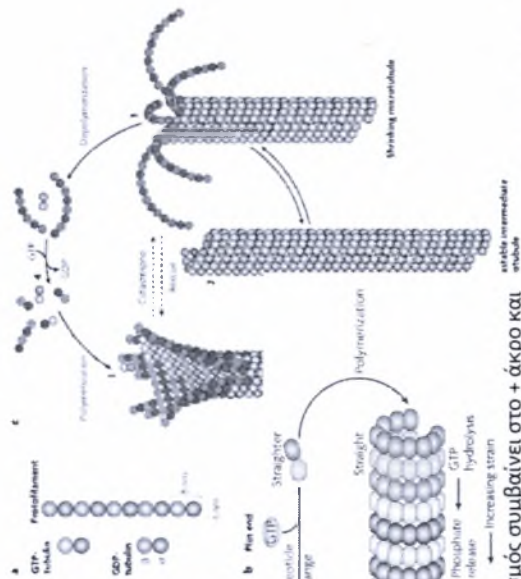
Ινδία ακτίνης, ενδιάμεσα ινίδια και μικροσωληνίσκοι (αριστερά), προσδέχουν πληθώρα ενδοκυττάρων και εξωκυττάρων πρωτεϊνών, εξασφαλίζοντας την αλληλεπίδραση ενός κυττάρου με το περιβάλλον του και την κυτταρική πολικότητα, όπως επίσης την οργάνωση ενός ιστού και ενός οργάνου (κάτω).



[Röper K., 2003]

Πολυμερισμός συμβαίνει στο + άκρο και αποπολυμερισμός στο - άκρο [Howard J & Hyman AA, 2009].

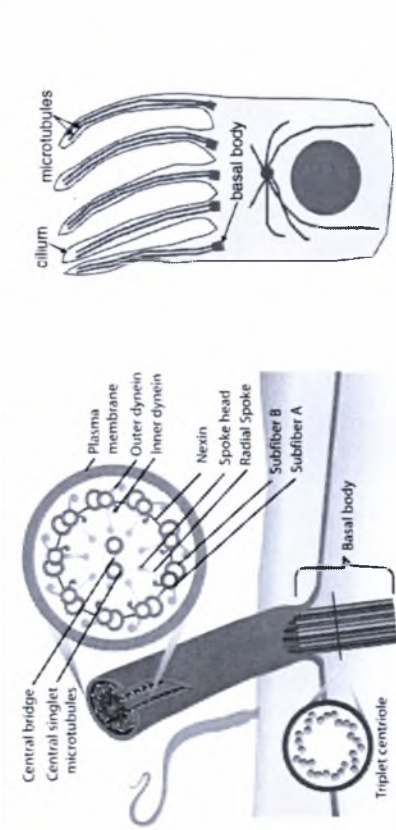
ΜΙΚΡΟΣΩΛΗΝΙΣΚΟΙ
Οι μικροσωληνίσκοι αποτελούν πολυμερή σωληνίνας α και β. Οι πρωτεϊνικές υπομονάδες οργανώνονται σε πολικά ινίδια με την κατανάλωση GTP.
(☒ Ταξόλη/Facitaxel)



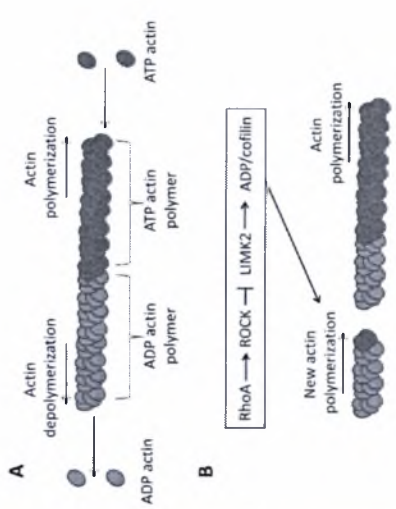
[Alkhamra A & Steinmetz MD, 2008]



Οι μικροσωληνίσκοι μπορούν να οργάνωνται σε απλές δομές και να λειτουργούν ως «προπέλεις» σε προκαρυωτικούς και ευκαρυωτικούς οργανισμούς.

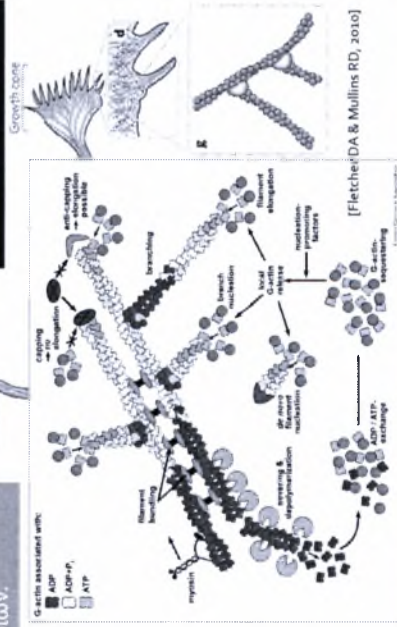


ΙΝΙΔΙΑ ΑΚΤΙΝΗΣ
Η μονομερής σφαιρική ακτίνη (G-actin) οργάνωνεται σε πολικά ινίδια (F-actin) και σχηματίζει τις δομές που συμμετέχουν στην ιγνλάση και διάδραση με το εξωκυττάριο περιβάλλον.
Α) Ο πολυμερισμός της ακτίνης απαιτεί την κατανάλωση ATP. Πολυμερισμός συμβαίνει στο + άκρο και αποπολυμερισμός στο - άκρο.
Β) Ο σχηματισμός των ινιδίων απαιτεί την συνεργασία πολλών πρωτεϊνών.



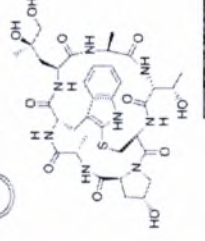
ΙΝΙΔΙΑ ΑΚΤΙΝΗΣ

Ο σχηματισμός, όπως επίσης και η λειτουργία μιας νευρικής απόληξης-νευρικού αυξητικού κώνου, απαιτούν τον σχηματισμό ευθυγραμμίων και διακλαδισμένων ινιδίων.



[Fletcher/DA & Mullins RD, 2010]

ΦΑΛΛΟΪΔΙΝΗ



Η φαλλοΐδίνη συντίθεται αποκλειστικά στο είδος *Amanita phalloides*. Συνδέεται επιλεκτικά στην πολυμερισμένη ακτίνη και αποτρέπει την επαναδιαμόρφωση των ινιδίων.

Οι φαλλοΐδινες είναι τοξική αν χορηγηθεί ενδοφλέβια. Η πιθανή παρουσία ελκών στο πεπτικό σύστημα επιτρέπει την απορρόφηση της και τότε εκδηλώνεται τοξικότητα.



ΑΜΑΤΟΞΙΝΕΣ

Η δηλητηρίαση από μανιτάρια οφείλεται κυρίως στις αματοξίνες, οι οποίες συντίθενται σε αρκετά είδη *Amanita*, *Galerina* και *Lepiota* (πέτραν του *Amanita phalloides*).

Οι αμανιτίνες α -, β - και γ -, που έχουν χαρακτηρισθεί ως τοξικές, είναι δικυκλικά οκταπεπίδια, τα οποία προσδένονται μη αντιστρεπτά στην RNA πολυμεράση II και προκαλούν ηπατοστομικότητα [Enjalbert F et al, 2002; Mengs U et al, 2012]. Οι αμανιτίνες είναι ανθεκτικές στην θερμική επεξεργασία.



2. ΜΥΪΚΗΣΥΣΤΟΛΗ

ΜΥΪΚΗ ΣΥΣΤΟΛΗ

Η μυϊκή συστολή στηρίζεται σε οργανωμένες δομές πρωτεϊνικών ινιδίων - τα σαρκομερίδια. Τα σαρκομερίδια είναι ιδιαίτερα ευκρινή στους γραμμωτούς μυς.



- Skeletal muscle**
- has striated, tapered rod-shaped cells
 - has nonstriated, unbranched fibers
 - occurs in walls of internal organs
 - is involuntary



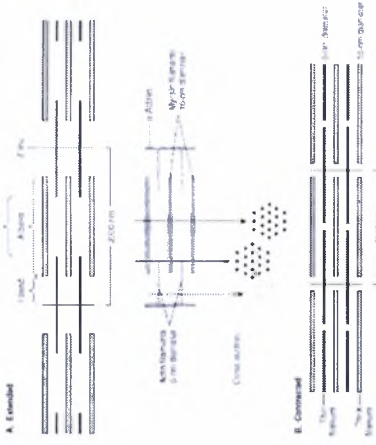
- Cardiac muscle**
- has striated, branched, unbranched fibers
 - occurs in walls of heart
 - is involuntary



- Smooth muscle**
- has striated, spindle-shaped fibers
 - is usually attached to skeleton
 - is involuntary

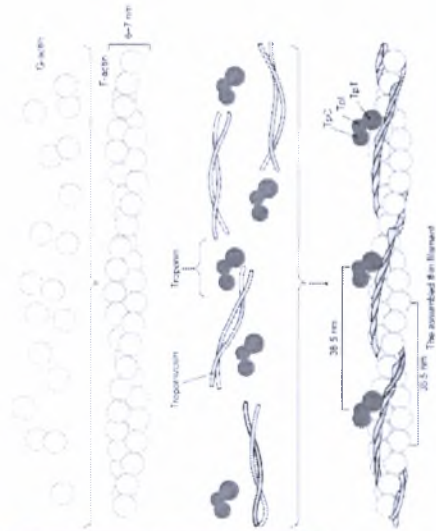
ΣΑΡΚΟΜΕΡΙΔΙΑ

Τα σαρκομερίδια οργανώνονται στις περιοχές I, H και A. Κατά την ιστονική συστολή, το μήκος του μυός μειώνεται λόγω της αύξησης της αλληλοεπικάλυψης μεταξύ των λεπτών και παχέων νημάτων και το μήκος της ζώνης I μειώνεται: τα νημάτια ακτίνης ολισθαίνουν στα παχύτερα νημάτια μυοσίνης.



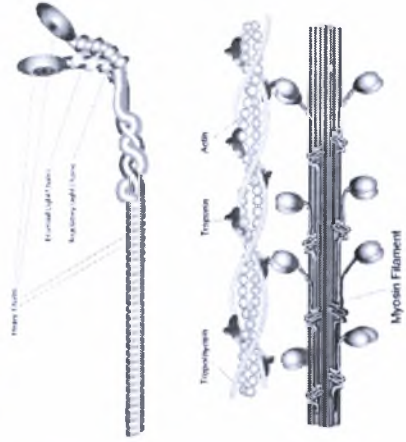
ΣΑΡΚΟΜΕΡΙΔΙΑ – ΝΗΜΑΤΙΑ ΑΚΤΙΝΗΣ

Τα λεπτά νημάτια ακτίνης έχουν ως βασική μονάδα τα ινίδια ακτίνης (προκύπτουν από τον πολυμερισμό σφαιρικής ακτίνης). Τα λειτουργικά λεπτά νημάτια περιέχουν επίσης την ινώδη πρωτεϊνη τροπομοσίνη και την σφαιρική τροπονίνη (θπομονάδες C, I, T).

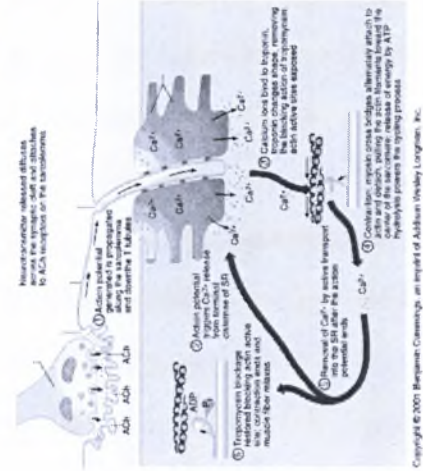


ΣΑΡΚΟΜΕΡΙΔΙΑ-ΝΗΜΑΤΙΑ ΜΥΟΣΙΝΗΣ

Η μυοσίνη είναι μία διμερής α-έλικα. Ενζυμική πέψη (εργαστηριακά) επέτρεψε τον προσδιορισμό μιας «κεφαλικής» περιοχής, με δυνατότητα πρόσδεσης στην ακτίνη και μιας ελαφρύτερης ουράς. Οι ουράιες περιοχές πολλών μορίων μυοσίνης συστρέφονται και σχηματίζουν τα παχεία νημάτια των σαρκομερίδιων.



ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΜΥΪΚΗΣ ΣΥΣΤΟΛΗΣ



Steps in contraction

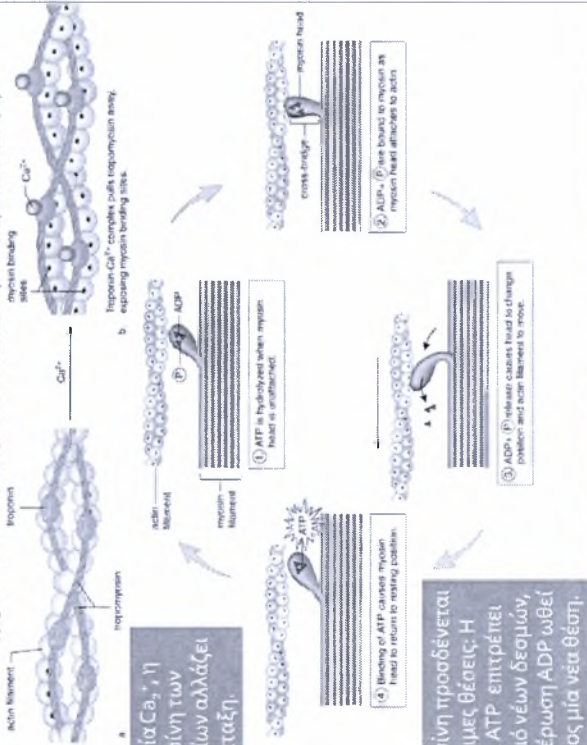
1. Discharge of motor neuron
2. Release of transmitter (acetylcholine) at motor endplate.
3. Binding of acetylcholine to nicotinic acetylcholine receptors
4. Increased Na^+ and K^+ conductance in endplate membrane
5. Generation of endplate potential
6. Generation of action potential in muscle fibers
7. Inward spread of depolarization along T tubules.
8. Release of Ca^{2+} from terminal cisterns of sarcoplasmic reticulum and diffusion to thick and thin filaments.
9. Binding of Ca^{2+} to troponin. Ca^{2+} uncovers myosin binding sites of actin.
10. Formation of cross linkages between actin and myosin and sliding of thin on thick filaments, producing shortening

Steps in relaxation

1. Ca^{2+} pumped back into sarcoplasmic reticulum
2. Release of Ca^{2+} from troponin
3. Cleavage of interlink between thin and myosin.

Copyright © 2001 Benjamin Cummings, an imprint of Addison Wesley Longman, Inc.

Copyright © The McGraw-Hill Companies, Inc. Permission required for reproduction or display



α-β. Παρουσία Ca^{2+} ή τροπομοσίνη των λεπτών νημάτιων αλλάζει χωροδιάταξη.

1-2-3-4. Η μωσασίνη προσδένεται στις διαθέσιμες θέσεις. Η καταπόνηση ATP επιτρέπει τον σχηματισμό νέων δεσμών, και η απελευθέρωση ADP ωθεί το νημάτιο προς μία νέα θέση.

ΚΑΡΔΙΑΚΕΣ ΓΛΥΚΟΣΙΔΕΣ ΔΑΚΤΥΛΙΤΙΔΟΣ

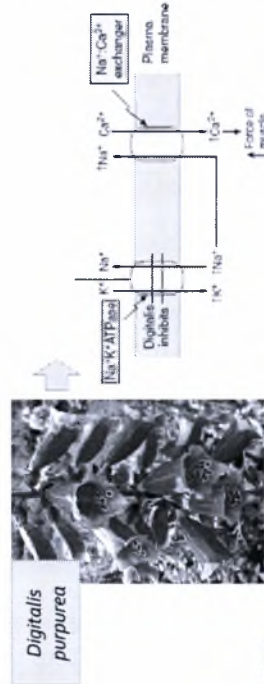


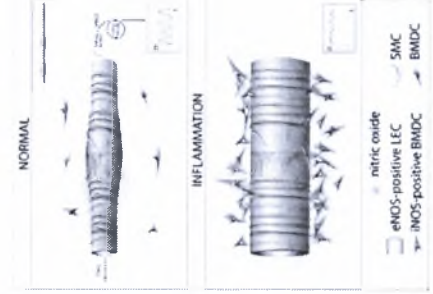
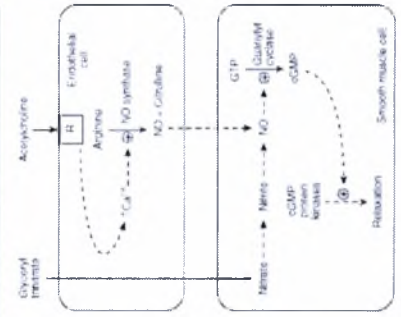
FIGURE 49-12 Scheme of how the drug digitalis (used in the treatment of certain cases of heart failure) increases cardiac contraction. Digitalis inhibits the Na^+/K^+ ATPase (see Chapter 40). This results in less Na^+ being pumped out of the cardiac myocyte and leads to an increase of the intracellular concentration of Na^+ . In turn, this stimulates the $\text{Na}^+/\text{Ca}^{2+}$ exchanger so that more Na^+ is exchanged outward, and more Ca^{2+} enters the myocyte. The resulting increased intracellular concentration of Ca^{2+} increases the force of muscular contraction.

Digitalis purpurea

Symphytum officinale

ΜΥΪΚΗ ΣΥΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΝΟ

Το NO προκαλεί χαλασα των λείων μυϊκών ινών-κυττάρων.



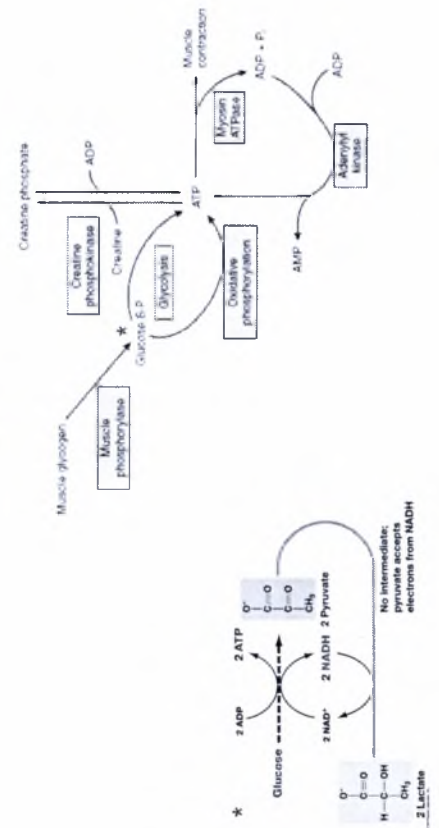
[Liao S et al, 2011]

ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ NO

TABLE 49-9 Some Physiologic Functions and Pathologic Involvements of Nitric Oxide (NO)

- Vasodilator; important in regulation of blood pressure.
- Involved in penile erection; sildenafil (Viagra) affects this process by retaining a cGMP phosphodiesterase.
- Neurotransmitter in the brain and the peripheral autonomic nervous system.
- Role in long-term potentiation.
- Role in neurotoxicity.
- Low levels of NO involved in causation of pyroresistance in vulnerable hypertensive pyloric stenosis.
- May have role in relaxation of skeletal muscle.
- May constitute part of a primitive immune system.
- Inhibits adhesion, activation, and aggregation of platelets.

ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΗΓΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΥΨΗ ΤΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΩΝ ΑΠΑΙΤΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΥΟΣ



ΜΥΚΕΣ ΙΝΕΣ ΤΥΠΟΥ I & II

TABLE 49-10 Characteristics of Type I and Type II Fibers of Skeletal Muscle

	Type I Slow Twitch	Type II Fast Twitch
Myosin ATPase	Low	High
Energy utilization	Low	High
Mitochondria	Many	Few
Color	Red	White
Myoglobin	Yes	No
Contraction rate	Slow	Fast
Duration	Prolonged	Short

TABLE 49-11 Types of Muscle Fibers and Major Fuel Sources Used by a Sprinter and by a Marathon Runner

Sprinter (100 m)	Marathon Runner
Type II glycolytic fibers are used predominantly	Type I (oxidative) fibers are used predominantly
Creatine phosphate is the major energy source during the first 4-5 s	ATP is the major energy source throughout
Glucose derived from muscle glycogen and metabolized by anaerobic glycolysis is the major fuel source	Blood glucose and free fatty acids are the major fuel sources
Muscle glycogen is rapidly depleted	Muscle glycogen is slowly depleted

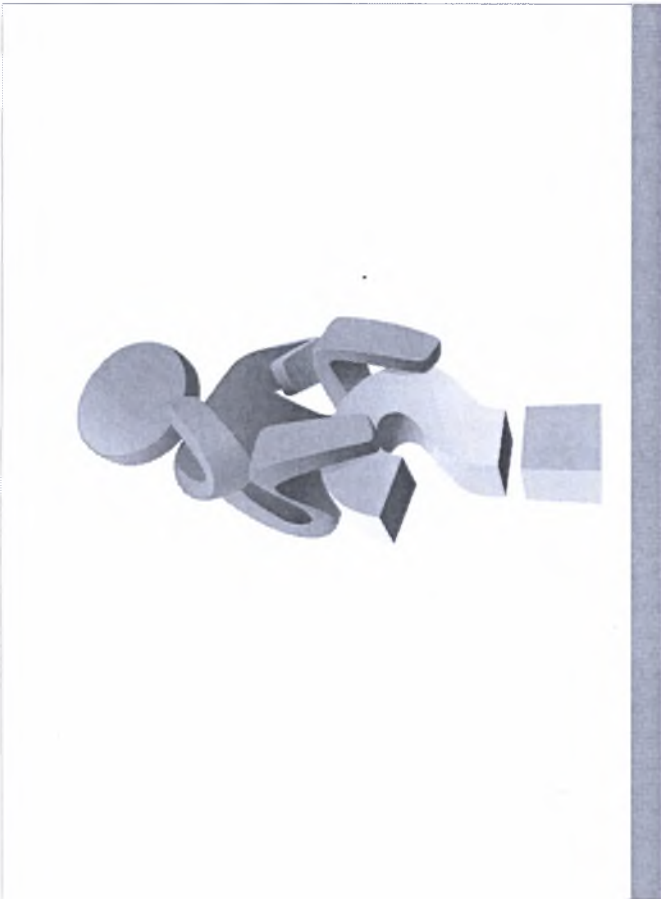
Παρατηρείστε τις διαφορές στην μεταβολική δραστηριότητα των μυϊκών ινών και την ισχύ τους: ΟΙ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΝΤΑΝΑΚΛΩΝΤΑΙ ΣΕ ΔΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΥΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗΣ

ΣΥΝΟΨΗ ΤΟΥ ΜΥΪΚΟΥ ΜΕΤΑΒΟΛΙΣΜΟΥ

TABLE 49-12 Summary of Major Features of the Biochemistry of Skeletal Muscle Related to Its Metabolism¹

- Skeletal muscle functions under both aerobic (resting) and anaerobic (eg, sprinting) conditions, so both aerobic and anaerobic glycolysis operate, depending on conditions.
- Skeletal muscle contains myoglobin as a reservoir of oxygen.
- Skeletal muscle contains different types of fibers primarily suited to anaerobic (fast twitch fibers) or aerobic (slow twitch fibers) conditions.
- Actin, myosin, tropomyosin, troponin complex (TnT, TnI, and TnC), ATP, and Ca²⁺ are key constituents in relation to contraction.
- The Ca²⁺-ATPase, the Ca²⁺-release channel, and calmodulin are proteins involved in various aspects of Ca²⁺ metabolism in muscle.
- Insulin acts on skeletal muscle to increase uptake of glucose.
- In the fed state, most glucose is used to synthesize glycogen, which acts as a store of glucose for use in exercise. "Preloading" with glucose is used by some long-distance athletes to build up stores of glycogen.
- Epinephrine stimulates glycogenolysis in skeletal muscle, whereas glucagon does not because of the absence of its receptors.
- Skeletal muscle cannot contribute directly to blood glucose because it does not contain glucose-6-phosphatase.
- Lactate produced by anaerobic metabolism in skeletal muscle passes to liver, which uses it to synthesize glucose, which can then return to muscle (the Cori cycle).
- Skeletal muscle contains phosphocreatine, which acts as an energy store for short-term (seconds) demands.
- Free fatty acids in plasma are a major source of energy, particularly under marathon conditions and in prolonged starvation.
- Skeletal muscle can utilize ketone bodies during starvation.
- Skeletal muscle is the principal site of metabolism of branched-chain amino acids, which are used as an energy source.
- Proteolysis of muscle during starvation supplies amino acids for gluconeogenesis.
- Major amino acids emanating from muscle are alanine (destined mainly for gluconeogenesis in liver) and forming part of the glucose-alanine cycle) and glutamine (destined mainly for the gut and kidneys).

¹The Table brings together material from various chapters in this book.



10) What extra activities and material would you like to be included in the English classes?

(Μετά τα μαθήματα που παρακολούθησατε αναφέρετε με τι είδους υλικό και δραστηριότητες θα επιθυμούσατε να εμπλουτιστεί το μάθημα των Αγγλικών)

All of them are good and let about the theme
which we are study

11) In what ways would you differentiate the classes you had? What would you change? Would you add activities? Would you take out some activities?

(Τι θα αλλάζατε στον τρόπο που έγινε το μάθημα; Θα προσθέτατε δραστηριότητες; Θα αφαιρούσατε κάποιες; Τι θα θέλατε να γίνεταν διαφορετικά;)

I would take out the questions which we do
and I would add more videos.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119315

