

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ
ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού υλικού»
Κατεύθυνση ΄B- Επιστήμες του Ανθρώπου

Ντέρτσου Στέλλα
(Α.Μ.: 12026)

**"Προσεγγίσεις πολυτροπικών κειμένων μέσω του κριτικού
γραμματισμού: διακρίσεις βασισμένες στην εξωτερική εμφάνιση
και παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κοινωνικής
επίγνωσης"**

Διπλωματική εργασία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαρούση Μαρίτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βασιλάκη Ευγενία, Λέκτορας

Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Χανιωτάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής

Βόλος 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	6
Εισαγωγή	7
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:.....	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	10
1. Ο Γραμματισμός.....	10
1.2.Τα μοντέλα του γραμματισμού.	13
2. Κριτικός γραμματισμός	15
2.1 Η Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού.....	20
3. Πολυτροπικότητα.....	24
3.1 Το Πολυτροπικό υλικό	27
3.2.1 Τα Πολυτροπικά κείμενα.....	28
3.2.1.1 Η επίδραση των πολυτροπικών κειμένων στα παιδιά	31
4. Σκοποί και Δεξιότητες της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας	34
4.1 Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσω κριτικών προσεγγίσεων πολυτροπικών κειμένων	38
5. Έρευνες σχετικές με την εφαρμογή του μοντέλου του κριτικού γραμματισμού. ...	42
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:.....	49
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	49
1. Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης	49
1.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της διδακτικής παρέμβασης	49
1.2 Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης	50
1.3 Το είδος της έρευνας	51

1.4 Ο χρόνος εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης.....	52
1.5 Ο πληθυσμός της διδακτικής παρέμβασης	54
1.6 Η Παιδαγωγική της διδακτικής παρέμβασης.....	54
2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	55
2.1 Ερωτηματολόγιο.....	56
2.2 Τα φύλλα εργασίας.....	57
2.3 Κλείδα Παρατήρησης.....	58
3. Εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης	58
3.1 1 ^η διδακτική ώρα	58
3.1.1 Παρακίνηση ενδιαφέροντος.....	58
3.2 Η 2 ^η διδακτική ώρα	61
3.2.1 Στάδιο αρχικής ανταπόκρισης και αποδόμησης.....	61
Εισαγωγή των εννοιών του κριτικού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας.....	61
3.2.2 Τα πρώτα φύλλα εργασίας	63
3.2.3 Στάδιο αποδόμησης.....	66
Τα δεύτερα φύλλα εργασίας	66
3.3 Η 3 ^η διδακτική ώρα	67
3.3.1 Στάδιο αποδόμησης	67
3.3.2 Τα τρίτα φύλλα εργασίας	67
3.4 Η 4 ^η διδακτική ώρα	68
3.4.1 Στάδιο αναδόμησης	69
Ερωτηματολόγια	69
4. Εγκυρότητα.....	69
4.1. Έλεγχος διαδικαστικής εγκυρότητας.....	70
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:.....	71

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	71
1. Αποτελέσματα διδακτικής παρέμβασης.....	71
1.1 Τα αποτελέσματα του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου (Pre-test & Post-test).....	71
2. Παρατηρήσεις στα φύλλα εργασίας.....	91
2.1. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	92
2.2 Τα πρώτα φύλλα εργασίας.....	95
2.3 Τα δεύτερα φύλλα εργασίας.....	98
2.4 Τα τρίτα φύλλα εργασίας.....	100
3. Κλείδα παρατήρησης.....	102
4. Τα αποτελέσματα από τη δημιουργία νέων κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες.....	104
5. Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	107
6. Περιορισμοί – Προτάσεις.....	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	113
Παραρτήματα.....	122

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με στήριξαν σε όλο αυτό το εγχείρημα..

Ιδιαίτερα, ευχαριστώ την κα. Παπαρούση Μαρίτα, επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις συμβουλές της και τη στήριξή της τόσο σε γνωστικό όσο και σε ηθικό επίπεδο. Χωρίς τη συμπαράστασή της και τις υποδείξεις της δεν θα είχε υλοποιηθεί η παρούσα εργασία.

Επίσης, ευχαριστώ την κα. Βασιλάκη Ευγενία, συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις καίριες επισημάνσεις της.

Ευχαριστώ και τον κ. Χανιωτάκη Νίκο, συνεπιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

Ακόμη, ευχαριστώ και τον κ. Κ.Α., διευθυντή του Γυμνασίου της Λάρισας, που με πολλή ευγένεια δέχτηκε να μου παραχωρήσει μέρος των διδακτικών του ωρών για να εφαρμόσω τη διδακτική μου παρέμβαση στο σχολείο που διευθύνει.

Ένα ευχαριστώ αξίζει και στην Γ.Ε. και Π.Μ., τις μαθήτριες που με ιδιαίτερη χαρά αφιέρωσαν μέρος του ελεύθερου χρόνου τους για την υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής της παρούσας παρέμβασης..

Τέλος, ευχαριστώ θερμά το σύζυγό μου και τους γονείς μου για την αμέριστη υπομονή, κατανόηση και υποστήριξη που μου προσέφεραν όλο αυτό το διάστημα.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και τα αποτελέσματα της εφαρμογής μιας διδακτικής παρέμβασης που έλαβε χώρα στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, με σκοπό την εισαγωγή των μαθητών/τριών σε βασικές έννοιες της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού αλλά και της εφαρμογής της σε συμβατικά και μη κείμενα από μαθητές/τριες της ΄Β Γυμνασίου για την ανάπτυξη κοινωνικής επίγνωσης σχετικά με τις διακρίσεις που βασίζονται στην εξωτερική εμφάνιση

Στο πλαίσιο αυτής της νέας προσέγγισης του λογοτεχνικού μαθήματος, καθώς και των προοπτικών που διανοίγονται στη διδακτική του, εντάσσεται και η παρούσα παρέμβαση τα αποτελέσματα της οποίας κατέδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών ισχυρίστηκε ότι πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα οπτική θεώρησης του μαθήματος της Λογοτεχνίας και έγινε εφικτό να προβληματιστεί ως ένα βαθμό κριτικά σχετικά με τις αναπαραστάσεις της κοινωνίας που δημιουργούν τα κάθε είδους κείμενα. Ωστόσο, υπήρχαν και μαθητές/τριες που δεν έδειξαν σημαντική αλλαγή στον τρόπο θέασης του κόσμου γύρω τους, γεγονός αναμενόμενο, αφού ο σχεδιασμός της παρέμβασης στόχευε στον αυθορμητισμό των παιδιών, τονίζοντας ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, ενώ παράλληλα η μικρή χρονική διάρκεια που είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια αποτέλεσε κατασταλτικό παράγοντα στην αλλαγή των βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων και στάσεων των παιδιών.

Εισαγωγή

Πότε άμεσα και μεγαλόφωνα και πότε πότε αθόρυβα και ανεπαίσθητα, έκδηλα ηθικά μηνύματα και υφέρπουσες ιδεολογικές τοποθετήσεις χρωματίζουν κείμενα και εικόνες, δημιουργώντας προκλήσεις στους ενήλικους και ανήλικους αποδέκτες που μέρα με τη μέρα τους καθίστανται ωριμότεροι και επαρκέστεροι. Στη νέα οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα τα άτομα, και ιδιαίτερα οι νέες γενιές, καλούνται να εξοικειωθούν με νέες κειμενικές πρακτικές και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα, συμβατικά και μή, δύνανται να δομούν κοινωνικές σχέσεις, να αναπαράγουν ή όχι ρατσιστικές και σεξιστικές θέσεις, να συντηρούν ή να αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες και να προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως «φυσικούς». Μια λύση προς την κατεύθυνση αυτή είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή των πρακτικών του κριτικού γραμματισμού που, σε αντίθεση με προσεγγίσεις που έδιναν έμφαση στην κατάκτηση μιας σειράς αποπλαισιωμένων γνώσεων και στρατηγικών, που ακόμη και σήμερα παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα με τη στείρα αποστήθιση γνώσεων, έχει ως στόχο να αναδείξει πώς κάποιος/α μέσα από τα κείμενα που παράγει προβάλλει, αποσιωπά ή υποστηρίζει ένα θέμα. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων πολιτών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να διαμορφώνουν κριτική στάση απέναντι σε οποιαδήποτε κοινωνικά ζητήματα, οικοδομώντας, ενισχύοντας ή αμφισβητώντας τα νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτά.

Οι παραπάνω σκέψεις αποτέλεσαν και την αφορμή για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης, η οποία επιδιώκει, μέσω της εισαγωγής και εφαρμογής των διδακτικών προσεγγίσεων του κριτικού γραμματισμού, να καταστήσει δυνατούς/τες τους/τις μαθητές/τριες να διερευνήσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση παγιωμένων αντιλήψεων σχετικά με κοινωνικά ζητήματα, όπως εν προκειμένω το ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης, ώστε να μην αποδέχονται την πραγματικότητα που τους περιβάλλει ως κάτι το δεδομένο ή ουδέτερο, αλλά ως πεδίο αλλαγών και ως πεδίο που υπόκειται σε γλωσσικές συμβάσεις και επιλογές.

Συγκεκριμένα η εργασία αποτελείται από τρία μέρη με επιμέρους κεφάλαια και υποκεφάλαια. Το πρώτο μέρος αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται και η παρούσα παρέμβαση. Γίνεται αναφορά στις αναγνωστικές και κριτικές θεωρίες, καθώς και στην έννοια της πολυτροπικότητας, ενώ επιπλέον παρουσιάζονται έρευνες που αφορούν το ίδιο θέμα. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται με λεπτομέρεια η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης και αναλυτικότερα ο σχεδιασμός της, τα εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων, η παιδαγωγική στην οποία βασίστηκε και τα επιμέρους τμήματά της, όπως αυτά εφαρμόστηκαν στην τάξη. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατίθενται οι παρατηρήσεις των φύλλων εργασίας, βάσει θεματικών αξόνων και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το όλο εγχείρημα. Η εργασία κλείνει με την παράθεση της βιβλιογραφίας και των παραρτημάτων.

Η αναγκαιότητα της εργασίας έγκειται στο γεγονός πως οι μαθητές/τριες διαμορφώνουν πλέον αξίες και χαρακτήρα από πολύ μικρή ηλικία και τις περισσότερες φορές εν αγνοία τους, δεχόμενοι ερεθίσματα από κάθε τι τριγύρω τους. Η έννοια του κριτικού γραμματισμού, εάν γίνει γνωστή από νωρίς, θα τους/τις βοηθήσει να αντιληφθούν τη δύναμη της γλώσσας και αφού μάθουν να υιοθετούν κριτική στάση έπειτα να αποδέχονται ή να απορρίπτουν τα μηνύματα που αυτή μεταδίδει με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Αυτό μπορεί να γίνει στο πλαίσιο του μαθήματος όπου τα οφέλη θα είναι συγκεκριμένα, αλλά το «εργαλείο» του κριτικού γραμματισμού παραμένει ως κτήμα των μαθητών για να το χρησιμοποιήσουν όποτε εμφανισθεί η ανάγκη. Ανάλογες παρεμβάσεις βρίσκονται σε εμβρυακή μορφή και αυτή η εργασία θέτει κάποιες βάσεις για το πώς μπορεί να εφαρμοσθεί—συγκεκριμένα στο μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας- και περισσότερο να βρει τρόπους για να γίνει κατανοητό από τους μαθητές/τριες σε αυτήν την ηλικία. αυτή η παράγραφος θα μπορούσε να πάει στην εισαγωγή ως προς τη σημαντικότητα της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- 1) Μπορούν οι μαθητές/τριες να εξετάσουν, μέσω των κριτικών πρακτικών ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων, τις πολιτισμικές, πολιτικές, και ιστορικές διαστάσεις τους και να αρχίσουν να σκέφτονται κριτικά σχετικά με τη φύση της ανάγνωσης ως κοινωνικής πρακτικής;

- 2) Μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές/τριες να πάρουν μια πιο δυναμική θέση απέναντι στα κείμενα με το να τα αναδομήσουν με τρόπους πιο συναπτούς με τη δική τους πραγματικότητα;
- 3) Μπορεί το μάθημα της λογοτεχνίας να γίνει πιο ενδιαφέρον και να θεωρηθεί ως ένας τρόπος για την κατασκευή κριτικών συζητήσεων και ερμηνειών ανάμεσα στους/ στις μαθητές/τριες και στους καθηγητές/τριες, ώστε να προβληματιστούν πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, όπως εν προκειμένω στο ζήτημα των διακρίσεων που βασίζονται στην εξωτερική εμφάνιση και να εξετάσουν τους παράγοντες που υποθάλπουν και συμβάλλουν στην διαιώνιση αυτών των διακρίσεων;

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Ο Γραμματισμός

Ο όρος *γραμματισμός* είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξιλόγιο και αποτελεί μετάφραση μιας έννοιας που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως “literacy”. Σε κάποιο βαθμό ο όρος αυτός είναι συγκρίσιμος με τον όρο *αλφαριθμητισμός* που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα και προσδιόριζε τον στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας στη βασική εκπαίδευση, περιγράφοντας κυρίως την κατάκτηση του μηχανισμού της γραφής και της ανάγνωσης.¹ Πολλές είναι οι μελέτες όμως που κατέδειξαν ότι η ικανότητα ανάγνωσης και παραγωγής λόγου ήταν μόνο η κορυφή του παγόβουνου όσον αφορά την εγγραμματοσύνη. Ειδικότερα, πορίσματα ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο έδειχναν αυξητική τάση στους λειτουργικά αναλφάβητους μαθητές (Heath, 1983; Baynham, 2000) που δυσκολεύονταν να αντεπεξέλθουν στις αυξανόμενες γλωσσικές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας με την ποικιλία κειμενικών ειδών, τροπικότητων και διαφοροποιημένων περιστάσεων. Σε αυτό το πλαίσιο προέκυψε ο όρος *γραμματισμός* ο οποίος στην ουσία αντικατέστησε τον παραδοσιακό όρο *αλφαριθμητισμό*, καταδεικνύοντας την πολύπλευρη και πολυσύνθετη όψη της εγγραμματοσύνης και ορίζοντας μια διαφορετική φιλοσοφία και προσέγγιση στη διδακτική της γλώσσας.

Σήμερα, στις μεταβιομηχανικές και τεχνολογικά ανεπτυγμένες κοινωνίες μας, το επίπεδο του αλφαριθμητισμού ή, πιο σωστά, το επίπεδο γραμματισμού των πολιτών συνδέεται άμεσα με τις ικανότητές τους να καλύψουν τις επιτακτικές ανάγκες για

¹ Βάσει του παραδοσιακού μοντέλου, ο γραμματισμός-αλφαριθμητισμός ταυτιζόταν μόνο με τη μεταγλωσσική ενημερότητα και τη γλωσσική-γραμματική ικανότητα (Kostouli, 2001).

κατανόηση, παραγωγή, ερμηνεία και κριτική αντιμετώπιση διαφόρων τύπων λόγου και κειμενικών ειδών. Οι ανάγκες αυτές, που μεταβάλλονται με γοργούς ρυθμούς, αποτελούν αντικείμενο έρευνας στα πλαίσια ενός ευρύτερου επιστημονικού χώρου, για τον οποίο στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε τον μη δόκιμο ακόμη όρο *εκπαίδευση γραμματισμού* αποδίδοντας μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα φέρεται ως *literacy education*. Η εκπαίδευση γραμματισμού επιδιώκει την υλοποίηση μιας γλωσσικής αγωγής που μπορεί να καλύψει τις προαναφερθείσες κοινωνικές ανάγκες (Baynham 1995; Hasan & Williams 1996). Εμφανίζονται όμως δύο τάσεις προσέγγισης των αναγκών, οι οποίες βασίζονται σε διακριτές απόψεις.

Η πρώτη άποψη συνθέτει το τοπίο του «λειτουργικού γραμματισμού». Μια λειτουργική προσέγγιση του γραμματισμού σημαίνει ότι *«διδάσκουμε τον γραμματισμό έτσι ώστε να μαθαίνουν οι συμμετέχοντες να πετυχαίνουν τους κοινωνικούς τους στόχους, δίνοντάς τους δηλαδή τη δυνατότητα πρόσβασης σε συναφείς χρήσεις του, χωρίς ωστόσο να υπεισέρχεται η κριτική διάσταση, με μια μορφή διδασκαλίας που αποδέχεται τα κυρίαρχα μέσα επικοινωνίας με τους δικούς τους όρους ως κάτι δεδομένο και φυσικό»* (Baynham 2002:12).

Η δεύτερη άποψη οριοθετεί το πεδίο του «κριτικού γραμματισμού». Ο κριτικός γραμματισμός συνεπάγεται απαραίτητα τη δράση στη ζώνη της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής, συνδέεται με τον εντοπισμό των προβληματικών σημείων, με τη μη αποδοχή αυτού που παρουσιάζεται ως δεδομένο. Συνδέεται με το ερώτημα «γιατί;». Παρ' όλο που το έργο του γραμματισμού δεν είναι απαραίτητα κριτικό καθ' αυτό, μπορεί ωστόσο να καταστεί ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή η γλώσσα είναι ισχυρή ως κοινωνική πρακτική. Οι θεσμοί και οι κοινωνικοί οργανισμοί αναπαράγονται μέσω της γλώσσας. Η γλώσσα εισάγει τα ανθρώπινα υποκείμενα στις κοινωνικές θέσεις. Το έργο του κριτικού γραμματισμού μπορεί να είναι η ευκαιρία για την άσκηση ελέγχου επί της παραγωγής του κειμένου. Μπορεί ωστόσο να συμβάλλει και στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα υπηρετούνται μέσω αυτών

(Baynham 2002:13).

Από τη στιγμή που ένας βασικός σκοπός της γλωσσικής αγωγής είναι η ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού –λειτουργικού, κριτικού ή και των δύο–,

αναπόφευκτα η προσοχή επικεντρώνεται στη γλώσσα ως κοινωνική πράξη. Ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιμετώπιση του γραμματισμού από την οπτική της γλωσσικής θεωρίας της μάθησης, σε αντιπαράθεση με γνωστικές ή ψυχολογικές θεωρίες μάθησης (Baynham 1995; Halliday 1996; Hasan & Williams 1996). Με βάση αυτή την οπτική, έχουν γίνει σημαντικές προτάσεις για τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης στο σχολείο μέσω των μαθημάτων του συνόλου του σχολικού προγράμματος και όχι μόνο μέσω του μαθήματος του οποίου το αντικείμενο μελέτης είναι η γλώσσα (Macken-Horarik 1988; Corson 1988/1990). Οι παιδαγωγικές πρακτικές στα πλαίσια αυτής της πρότασης –γνωστή στην αγγλική γλώσσα ως *language across the curriculum*– είναι αποτέλεσμα της μεταστροφής της προσοχής από τη γλώσσα ως αντικείμενο γνώσης στη γλώσσα ως μέσο για την κατάκτηση της γνώσης.² Η εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/τριών ώστε να χειρίζονται κοινωνικές έννοιες και κείμενα μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος, στοχεύει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας εντός και εκτός σχολείου. Απευθύνεται και λαμβάνει υπόψη τόσο τους/τις μαθητές/τριες που έρχονται στο σχολείο με «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα όσο και εκείνους/νες που χειρίζονται ήδη έναν «επεξεργασμένο» γλωσσικό κώδικα, όπως αυτός που απαιτείται από τη σχολική εκπαίδευση (Bernstein 1990/1991).

Λαμβάνοντας ως κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται η φύση του γραμματισμού, αφενός, ως μιας γνωστικής δραστηριότητας που αφορά στη γραφή και την ανάγνωση λέξεων και, αφετέρου, ως μιας κοινωνικά πλαισιωμένης διαδικασίας που σχετίζεται με την παραγωγή και επεξεργασία μηνυμάτων, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία συνιστούν,

² Αρκετές από τις πιο πάνω προσεγγίσεις, μεταξύ των οποίων και η ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα προσέγγιση που στηρίζεται στη θεωρία των κειμενικών ειδών, έχουν κοινή αναφορά στις θέσεις του Halliday για τη γλώσσα. Κατανοώντας τις θεωρητικές απόψεις του σημαντικού αυτού γλωσσολόγου, μπορεί κανείς να δει τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να διαγραφεί η συστηματική σχέση μεταξύ κειμένου, γλωσσικού συστήματος και κοινωνικής περίπτωσης, εάν και εφόσον την περίπτωση την ερμηνεύσουμε όχι ως υλικό περιβάλλον αλλά ως σημειακό οικοδόμημα που χτίζεται με κοινωνικές έννοιες οι οποίες αναπτύσσονται παράλληλα με τις κοινωνικές πρακτικές.

κατά βάση, εκφάνσεις δύο διαφορετικών προσεγγίσεων ή μοντέλων, του γνωστικού ή "αυτόνομου" μοντέλου και του κοινωνικο-πολιτισμικού ή ιδεολογικού μοντέλου, που προσδιορίζεται από την έμφαση που δίνει στην ανάδειξη της ιδεολογικής διάστασης της γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, ο Street (1984, όπως αναφέρεται στο Baynham, 2002) ως «αυτόνομο» μοντέλο του γραμματισμού ονόμασε την προσέγγιση που θεωρεί το γραμματισμό ένα ατομικό επίτευγμα, μια δεξιότητα που κατακτάται από το άτομο μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, απαραίτητη προϋπόθεση για τη γνωστική του ανάπτυξη. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, υπάρχουν καθολικές συνέπειες του γραμματισμού, όπως η ταξινόμηση των ανθρώπων σε εγγράμματους και μη, με ό,τι συνέπειες έχει αυτό για τη ζωή τους (Baynham, 2002). Στον αντίποδα του αυτόνομου μοντέλου του γραμματισμού αντιπροβάλλεται από τον Street (1986) το «ιδεολογικό» μοντέλο του γραμματισμού. Ο Street ισχυρίζεται ότι υπάρχουν γραμματισμοί, τοποθετημένες κοινωνικές πρακτικές, που θα πρέπει να διερευνηθούν με τους δικούς τους όρους (Baynham, 2002). Η σημασία και οι χρήσεις των πρακτικών του γραμματισμού σχετίζονται με συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το ιδεολογικό μοντέλο επιχειρεί να κατανοήσει το γραμματισμό με βάση τις ιδεολογίες στις οποίες εδραιώνονται οι διάφορες μορφές γραμματισμού. Με άλλα λόγια, δίνει έμφαση στη διαφοροποίηση του γραμματισμού ανάλογα με τα συμφραζόμενα και ανάλογα με την κοινωνική πρακτική.

Αντλώντας από ένα διαφορετικό σύνολο επιστημών, το κάθε ένα από τα δύο αυτά μοντέλα γραμματισμού συνδέεται με την προβολή ενός ριζικά διαφορετικού συστήματος παραδοχών που αφορούν τόσο στη διερεύνηση της σχέσης του γραπτού με τον προφορικό λόγο και στον τρόπο καλλιέργειάς τους στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ανάγκη αναγνώρισης και συστηματικής μελέτης των ιδεολογικών εκείνων ζητημάτων που απορρέουν από τη χρήση του γραπτού λόγου ως συστήματος επικοινωνίας.

1.2. Τα μοντέλα του γραμματισμού.

Ο Μ. Baynham αναφέρει έξι μοντέλα γραμματισμού, τα οποία αναπτύχθηκαν στα πλαίσια των συζητήσεων σχετικά με την έννοια του γραμματισμού. Τα μοντέλα αυτά είναι τα εξής:

- Το ιατρικό μοντέλο, το οποίο αντιμετωπίζει την έλλειψη γραμματισμού ως μια ιατρικής φύσης κατάσταση από την οποία «υποφέρουν» ορισμένα άτομα. Χαρακτηριστικά είναι η χρήση του όρου «διάγνωση» και η έννοια του διαγνωστικού τεστ, η κατασκευή του γραμματισμού ως αναπηρίας από την οποία πάσχουν οι άνθρωποι, η πολύ εύκολη «διάγνωση» της δυσλεξίας.
- Το θεραπευτικό μοντέλο, το οποίο βλέπει την ανάπτυξη του γραμματισμού σε ένα ψυχολογικό πλαίσιο, ως τρόπο επίλυσης προβλημάτων.
- Το μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης, το οποίο βλέπει την ανάπτυξη γραμματισμού ως διαδικασία ανάπτυξης αυτοπεποίθησης και προσωπικής ισχύος, όχι μόνο στην περιοχή του γραμματισμού, αλλά και σε άλλους τομείς της ζωής.
- Το μοντέλο της κοινωνικής ενδυνάμωσης, το οποίο προχωρά πέρα από το στόχο της προσωπικής ενδυνάμωσης και συνδέει την ανάπτυξη του γραμματισμού με την κοινωνική αλλαγή.
- Τα λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού, τα οποία δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα. Σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές/τριες με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή.
- Τα κριτικά μοντέλα γραμματισμού, τα οποία, ενώ δίνουν και αυτά έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, δεν τα λαμβάνουν ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, ο Baynham επισημαίνει ότι τα μοντέλα αυτά δεν αποτελούν διακριτές κατηγορίες, αλλά είναι δυνατόν μερικά από αυτά να αναμειγνύονται και να συμπλέκονται (Baynham, 2002:27-28).

2. Κριτικός γραμματισμός

Ο όρος κριτικός γραμματισμός (ή εγγραμματισμός) προήλθε από τις σπουδές του νέου γραμματισμού (Gee, 1990; Cope and Kalantzis, 1993; Baynham, 2000; Kress, 1988) και αναφέρεται κυρίως στην ανάγκη για δημιουργία κριτικών ομιλητών, αναγνωστών και συγγραφέων που θα αντιλαμβάνονται τα κείμενα ως προϊόντα συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών και θα μπορούν να τα αναδομούν. Ειδικότερα, ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy) έρχεται να συμπληρώσει το λειτουργικό γραμματισμό και «αφορά στην ευαισθητοποίηση των ατόμων στους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται τα κείμενα από τους δημιουργούς τους, ώστε να περάσουν συγκεκριμένα μηνύματα» (Παπαδοπούλου, 2011:8).

Ένας στοιχειώδης ορισμός του κριτικού γραμματισμού περιλαμβάνει τρία στοιχεία: πρώτον μία μεταγνώση των διαφόρων συστημάτων παραγωγής νοήματος και των κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων στα οποία αυτά παράγονται και ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή. Δεύτερον, την κατοχή τεχνικών και αναλυτικών δεξιοτήτων με τις οποίες γίνεται η διαπραγμάτευση αυτών των συστημάτων σε ποικίλα πλαίσια και, τρίτον, την ικανότητα κατανόησης του πως αυτά τα συστήματα και οι δεξιότητες λειτουργούν στις σχέσεις και τα συμφέροντα της εξουσίας μέσω και μεταξύ των κοινωνικών θεσμών (Luke, 2000 :94).

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού χρειάζεται να γίνει μια ανάλυση καταρχήν του όρου «γραμματισμός» και έπειτα του προσδιορισμού «κριτικός».

Το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού προϋπόθετε ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι δεξιότητες αποπλαισιωμένες και υιοθετούσε διδακτικές πρακτικές που δίδασκαν τη γλώσσα και τα κείμενα χωρίς να αναφέρονται στα κοινωνικά συγκείμενα και τις κοινωνικές πρακτικές που τα παρήγαγαν. Αντίθετα, οι βασικές θέσεις του κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται στους εξής δύο άξονες: την ιδεολογική πλευρά του

γραμματισμού και την αναγνώριση των γλωσσικών δομών ως μέσο δόμησης του νοήματος.

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως μια πηγή δόμησης νοήματος που είναι ιδεολογικά προσδιορισμένη (Martin, 1989; Kostouli, 2001; Cope & Kalantzis, 1993). Ο γραμματισμός αφορά τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα (είτε γραπτά είτε προφορικά) σε κοινωνικο- πολιτισμικά προσδιορισμένα επικοινωνιακά συγκείμενα για να δημιουργήσει κοινωνική δράση. Αφού λοιπόν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να διαπραγματευτούν το νόημα, τους ρόλους τους και τις κοινωνικές τους πρακτικές, τότε αναμφισβήτητα αναγνωρίζεται η βαθιά ιδεολογική όψη του γραμματισμού. Το έργο του κριτικού γραμματισμού δεν είναι απαραίτητα κριτικό καθαυτό και μπορεί να είναι η άσκηση ελέγχου επί της παραγωγής του κειμένου ως προϊόντος και ως διαδικασίας, καθώς και η ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα εξυπηρετούνται μέσω αυτών (Baynham, 2002:13).

Πιο συγκεκριμένα, ο Baynham (2000) συνόψισε την ιδέα του κριτικού γραμματισμού σε τρία επίπεδα που εμπεριέχει το ένα το άλλο. Πρώτον την αντιμετώπιση της *γλώσσας ως κείμενο* με έμφαση στις γλωσσικές δομές και τη σημασιολογία. Δεύτερο, τη *γλώσσα ως περίσταση* με βάρος στις περιστάσεις επικοινωνίας και στο κοινωνικό συγκείμενο μέσα στο οποίο παράγεται λόγος, προφορικός ή γραπτός. Και τρίτο, τη *γλώσσα ως κοινωνική πρακτική* όπου τονίζεται ο βαθιά ιδεολογικός χαρακτήρας των κειμένων και υπογραμμίζεται η ανάγκη αναδόμησής τους για να ανευρεθούν οι αξίες και οι νόρμες που τα διαπερνούν και να μπορέσουν οι αναγνώστες να τα ερμηνεύσουν κριτικά.

Ο δεύτερος άξονας του κριτικού γραμματισμού που συνδέεται άμεσα με τον πρώτο είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζονται οι γλωσσικές δομές (ή αυτό που παραδοσιακά αναφέρουμε στο σχολικό γραμματισμό ως γραμματική). Με σημαντικές επιρροές από τη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday (Halliday, 1985; Halliday and Hasan, 1985), οι γλωσσικές δομές εξετάζονται και αντιμετωπίζονται ως πηγή δόμησης του νοήματος σε συγκεκριμένα κοινωνικά συγκείμενα και όχι ως αποπλαισιωμένα γραμματικά φαινόμενα.

Η δομή (γραμματική) έχει κεντρικό ρόλο στο μοντέλο του κριτικού γραμματισμού, αφού οι γλωσσικές επιλογές που κάνουν οι ομιλητές ή οι συγγραφείς

θα προσδιορίσουν το ύφος του κειμένου (*πεδίο, τρόπο, τόνο*) και το κειμενικό είδος. Είναι λοιπόν εξαιρετικά σημαντικό να μάθουν οι μαθητές να χειρίζονται και να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές δομές πλαισιωμένα για να παράγουν λόγο και να ερμηνεύσουν τα κείμενα που τους περιβάλλουν. Όπως ο Fairclough (1992) τόνισε, οι μαθητές πρέπει να εντοπίζουν τον τρόπο που οι άνθρωποι δομούν νόημα και παράγουν ή αναπαράγουν ισχύ μέσω συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών. Και για να μπορέσουν να το κάνουν αυτό πρέπει να καταλάβουν πώς παράγονται συγκεκριμένα κειμενικά είδη ως αποτέλεσμα θεσμοθετημένων κοινωνικών πρακτικών και ποιο ρόλο παίζουν οι γλωσσικές και υφολογικές δομές σε αυτή την παραγωγή.

Επομένως, σύμφωνα με το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων ένας ορισμός, στον οποίο εμπεριέχονται τόσο τα λειτουργικά όσο και τα κριτικά κριτήρια του γραμματισμού, είναι:

«Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη· περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως είναι η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν τη ικανότητα τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία». (Baynham, 2002: 21).

Παραδοσιακά, ο σχολικός γραμματισμός στον ελληνόφωνο χώρο αντιμετώπιζε τη γλώσσα μόνο ως κείμενο δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στις γλωσσικές και γραμματικές δομές (σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία) και στο περιεχόμενο (σημασιολογία). Ιδιαίτερη σημασία δινόταν στη ρυθμιστική γραμματική όπου οι γλωσσικές δομές διδάσκονταν εντελώς αποπλαισιωμένα, βασισμένες σε εγχειρίδια γραμματικής που προωθούσαν μια συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία ως ορθή (δηλ. την πρότυπη κοινή νεοελληνική) και αντετίθεντο σε κάθε έννοια γλωσσικής ποικιλότητας. Στην τάξη, οι γλωσσικές δομές διδάσκονταν με έντονη μεταγλωσσική ενημερότητα βασισμένη σε κανόνες, επαναλήψεις και τυποποιημένες γραμματικές ασκήσεις (π.χ. κλίση ρημάτων, συμπλήρωση καταλήξεων).

Τα τελευταία χρόνια έγιναν σημαντικές προσπάθειες να υιοθετηθεί η φιλοσοφία της γλώσσας ως περίσταση (Baynham, 2000), κυρίως με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (Χατζησαββίδης και Χαραλαμπίδης, 1997), η οποία θα μελετούσε το λόγο και τα κείμενα ενσωματωμένα στις περιστάσεις επικοινωνίας που τα παράγουν. Παρόλα αυτά, η εφαρμογή και αυτής της φιλοσοφίας ήταν σποραδική, μια και η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων κατέδειξε (Kostouli, 2001) ότι τα κείμενα που χρησιμοποιούνταν στο δημοτικό ήταν μη αυθεντικά και ότι εξακολουθούσαν να διδάσκονται με παραδοσιακές πρακτικές που έδιναν έμφαση πρώτα στην ανάλυση του περιεχομένου και έπειτα στο γραμματικό φαινόμενο, χωρίς να ερευνάται και να αναλύεται το κοινωνικό συγκείμενο και οι σχέσεις πομπού και αποδέκτη.

Εντέλει, το μοντέλο του κριτικού γραμματισμού δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί συστηματικά και σε ευρεία κλίμακα στην Ελλάδα με εξαίρεση τις προτάσεις και παρεμβάσεις ακαδημαϊκών (Matsaggouras & Tsiplakou, 2008, Kostouli, 2001, Κουτσογιάννης 2006). Παρόλα αυτά, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης έχει κατατεθεί συγκεκριμένη πρόταση για εφαρμογή του μοντέλου του κριτικού γραμματισμού στη δημόσια εκπαίδευση (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου, 2010), χωρίς όμως να έχει ακόμα εφαρμοστεί. Το μοντέλο αυτό αφορά όλες τις πλευρές του γλωσσικού μαθήματος και ενσωματώνει τις βασικές θέσεις του κριτικού γραμματισμού, όπως αναπτύχθηκαν πιο πάνω.

Για να μπορέσει να κατανοηθεί καλύτερα η φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να εξετάσουμε την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, αναφέρονται στη συνέχεια κάποια από τα κεντρικά σημεία που πρέπει να εξεταστούν όταν αναλύουμε ένα μάθημα γλώσσας στο σχολείο:

- **Γλωσσικοί τομείς:**

- Ποιοι τομείς της γλώσσας διδάσκονται και προωθούνται στο μάθημα;
- Αντιμετωπίζεται η γλώσσα βάσει της τμηματικής προσέγγισης των τεσσάρων δεξιοτήτων ή υπάρχει ένα πιο δυναμικό μοντέλο;

- Πού δίνεται περισσότερη έμφαση, στο γραπτό ή τον προφορικό λόγο και πώς διαφαίνονται οι μεταξύ τους σχέσεις;

- **Γλωσσική Γνώση:**
 - Ποιος είναι ο ρόλος των γλωσσικών δομών;
 - Υπάρχει συσχέτιση με τη δόμηση του νοήματος, το κοινωνικό συγκείμενο και το κειμενικό είδος;
 - Μελετούνται οι σχέσεις πομπού και αποδέκτη και ο τρόπος που δομείται το μεταξύ τους νόημα μέσω των γλωσσικών δομών;

- **Γλωσσική Χρήση (επικοινωνία):**
 - Ποιες γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται στην τάξη, σε ποια περίσταση και από ποιους;
 - Διαφαίνονται αξίες και νόρμες βάσει αυτής της χρήσης;
 - Ποιος και πόσος είναι ο λόγος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον λόγο των μαθητών;
 - Δομούνται νέα κειμενικά είδη (λόγοι) μέσα στην τάξη με συγκεκριμένες σχέσεις ισχύος;

- **Υλικά:**
 - Ποια υλικά χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία;
 - Υπάρχουν εγχειρίδια, αν ναι τι είδους κείμενα εμπεριέχουν;
 - Υπάρχει η έννοια της πολυτροπικότητας και η δόμηση του νοήματος με διαφορετικές τροπικότητες και γραμματικές κειμένου;

- **Κειμενικότητα:**

- Γίνεται συστηματική αντιμετώπιση των κειμένων ως κοινωνικών προϊόντων που προκύπτουν από συγκεκριμένες πρακτικές;
 - Αναφέρεται και μελετάται η έννοια του κειμενικού είδους;
 - Με ποιο τρόπο (π.χ. αναφορά στη γραμματική κειμένου, στα κριτήρια κειμενικότητας);
 - Γίνεται προσπάθεια να αναδομηθεί το κείμενο και να εντοπιστούν οι αξίες και οι νόρμες που το διαπερνούν;
- **Αξιολόγηση:**
 - Πώς γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών;
 - Πώς ορίζεται η γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα και πώς μετρείται;

2.1 Η Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Ο όρος «παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού» (“critical literacy pedagogy”), αντίθετα, αναφέρεται στην «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία». Η ίδια η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού διαθέτει τη δυναμική που επιτρέπει την κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της. Δίνει ανοίγματα για ερευνητική διδασκαλία, εντός της οποίας τα κείμενα που κατανοούνται ή/και δομούνται τελούν υπό διαπραγμάτευση σε ένα διαφορετικό, κάθε φορά, πλαίσιο κοινωνικών συναλλαγών και έχουν ρευστές ιδιότητες, ανάλογες των ισχυουσών κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών. Τα κείμενα, έτσι, αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και, παράλληλα, ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες. Επίσης, αντιμετωπίζονται ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων «πραγμάτων» που αφορούν στην κοινωνία αλλά και επίτευξης νέων «πραγμάτων», μέσω των κατάλληλων γλωσσικών χρήσεων (Cervetti, Pardales & Damico, 2001).

Οι σχετικές με τον κριτικό γραμματισμό πρακτικές δίνουν έμφαση στη συνεχώς εξελισσόμενη και επαναπροσδιοριζόμενη φύση των κειμενικών ειδών, τα οποία μπορεί να επιτελέσουν λειτουργίες τέτοιες που να επιφέρουν βελτιωτικές αλλαγές στην κοινωνία. Πρόκειται για αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές που εξυπηρετούν την αποδόμηση και ανα-δόμηση κειμένων, στοχεύοντας στην αμφισβήτηση της όποιας αλήθειας δεν μπορεί να γίνει άκριτα αποδεκτή. Οι πρακτικές αυτές ορίζουν ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης και υλοποιούνται μέσα από συνεργασιακούς-διαδραστικούς διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις, στο πλαίσιο των οποίων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κουλτούρες» των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Κωστούλη, 2005).³ Η διατύπωση υποθέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά στα κείμενα, η συλλογή δεδομένων για τις λεξικογραμματικές δομές τους (όπως και για άλλα τυχόν σημειωτικά μέσα επικοινωνίας), η αξιολόγησή τους και η διαμόρφωση προσωπικής θέσης έναντί τους είναι δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με κριτικά εγγράμματους αναγνώστες και συγγραφείς (Siegel & Fernandez, 2000).

Θεμελιακή είναι η αρχή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού ότι τα κείμενα αποτελούν κοινωνικές δράσεις που, μέσω των διαφοροποιημένων ανά περίπτωση γλωσσικών υλικών τους και των εν γένει δομικών στοιχείων τους, κατασκευάζουν, κατ' επιλογή και συνειδητά, ποικίλες οπτικές του κόσμου και πραγματικότητες: κοινωνικές ταυτότητες, ρόλους, αξίες, σχέσεις. Η αρχή αυτή προϋποθέτει επαρκή επίγνωση της «εξουσίας της γλώσσας» αλλά και της «γλώσσας της εξουσίας».

Οι στρατηγικές ανάπτυξης κριτικής προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων είναι πολλές (Mc Laughlin and DeVoogd, 2004; Luke, O' Brien and Comber, 2001) και μεταξύ άλλων αναφέρουμε τις εξής:

³ Διάφορες ερευνητικές-πειραματικές εφαρμογές (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009; Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009) επιβεβαιώνουν ότι βιώσιμες, όσο και αποτελεσματικές, πρακτικές του κριτικού γραμματισμού έχουν τη μορφή μίας πλήρους έρευνας.

- Σύγκριση κειμένων με παρόμοιο θέμα έτσι ώστε να τεθεί στο προσκήνιο όλο το φάσμα ενδεχόμενων προοπτικών
- Διερεύνηση των κειμένων σε σχέση με τις προβλέψεις των μαθητών, έτσι ώστε να καταδειχθούν οι αντιλήψεις που διαποτίζουν αυτές τις προβλέψεις
- Διερεύνηση ή δημιουργία διαφορετικού τέλους, έτσι ώστε να καταδειχθούν οι υπόρρητες αξίες και κοινωνικές προσδοκίες
- Χρήση παραδειγμάτων από κείμενα της καθημερινότητας, όπως διαφημίσεις για παιδικά παιχνίδια και ασφαλιστικές εταιρίες για να δείξουμε ότι τίποτα δεν είναι αθώο και ουδέτερο όσον αφορά το νόημα που περιέχει.
- Η παράθεση και η διδασκαλία στους/στις μαθητές/τριες να θέτουν ερωτήματα που καθιστούν το κείμενο αντικείμενο προβληματισμού και να μας πείθουν ότι έχουν αρχίσει να σκέφτονται πάνω σε ζητήματα γλώσσας, αφήγησης και εξουσίας.

Παρέχοντας στους/στις μαθητές/τριες δείγματα κριτικών ερωτήσεων όπως για παράδειγμα:

- Πώς επηρεάζεται η κατανόηση του κειμένου από την ιδιοσυγκρασία σου;
- Πώς σε επηρεάζει το κείμενο;
- Πώς σε επηρεάζει η γλώσσα του κειμένου;
- Ποιες απόψεις/ αξίες του κόσμου παρουσιάζει το κείμενο;
- Ποιες προοπτικές παραλείπονται από το κείμενο;
- Ποια συμφέροντα εξυπηρετούνται από το κείμενο;

Το κλειδί της υπόθεσης είναι ποιος θέτει τις ερωτήσεις, ποιος ανταποκρίνεται και το είδος των ερωτήσεων που τίθενται. Ο Gee (1989), όπως αναφέρεται στον Green (2001), ισχυρίζεται ότι η λογοτεχνία ενδυναμώνει τους αναγνώστες μόνο «όταν τους καθιστά ενεργούς ερευνητές για την κοινωνική πραγματικότητα που τους πλαισιώνει».

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι M. J. Botelho & M. K. Rudman (2009: 11-12)

«πολλοί άνθρωποι ανησυχούν ότι η κριτική ανάλυση θα «χαλάσει τη μαγεία» ή «θα καταστρέψει» την ιστορία, μπαίνοντας ως εμπόδιο στην απόλαυση των παιδιών κατά την αισθητική εμπειρία ανάγνωσης ενός κειμένου. Από την εμπειρία μας με παιδιά από την προσχολική ως την εφηβική ηλικία, είμαστε μάρτυρες της ευχαρίστησης που βιώνουν οι μαθητές/τριες, όταν μοιράζονται τις διαφορετικές παρατηρήσεις και ερμηνείες τους σχετικά με τα αγαπημένα τους βιβλία. Η κριτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνδέουν τα κείμενα με τις προσωπικές τους εμπειρίες, με άλλα κείμενα (λογοτεχνικά και μή), αλλά και με ολόκληρο τον κόσμο. Πολλές φορές ο βαθμός ανάπτυξης του διαλόγου και της κριτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας στην τάξη μέσω πολυτροπικών κειμένων (ποίηση, μουσική, τέχνες κ.α.) ενισχύει τη συμμετοχή των παιδιών στην ανάγνωση των κειμένων και προκαλεί την ευχαρίστησή τους μέσω της κατανόησης τους. Συμμετέχουν αναλαμβάνοντας δράση απέναντι στα κείμενα και τις εικόνες. Αντιλαμβάνονται ότι το νόημα του κειμένου δομείται και ξαναδομείται σε αλληλεπίδραση με το ίδιο το κείμενο, μεταξύ τους αλλά και με τον κόσμο γενικότερα. Η κριτική ανάλυση οδηγεί στην αναδόμηση των μηνυμάτων του κειμένου. Οι ρόλοι του εκπαιδευτή και μαθητή αναμιγνύονται καθώς όλοι εμπλέκονται στη διαδικασία του διαβάσματος. Οι εκπαιδευτές δεν είναι πλέον αυτοί που κατέχουν το νόημα του κειμένου». Η Barbara Comber (2001: 8), συνεχίζουν, ισχυρίζεται πως τα παιδιά μέσω της κριτικής ανάλυσης, αποκτούν «ρεπερτόριο λογοτεχνίας, (αισθητικό, ηθικό, πολιτισμικό), απόψεις πάνω στην γνώση, τρόπους εργασίας, οργάνωσης σκέψης και αλληλεπίδρασης». Εν ολίγοις, ο κριτικός γραμματισμός τοποθετεί στο επίκεντρο τα ενδιαφέροντα των παιδιών, γιατί αφορά τη συζήτηση με αυτά για το πώς δουλεύει το κείμενο και πώς αυτά δουλεύουν στον κόσμο. Είναι στο χέρι του κάθε παιδιού να κατανοήσει πως τα κείμενα επιδέχονται αμφισβήτηση, σχηματίζονται από συγκεκριμένους ανθρώπους με συγκεκριμένο τρόπο, επιδιώκοντας συγκεκριμένους σκοπούς και έχουν συγκεκριμένες επιπτώσεις στους αποδέκτες, παραγωγούς και χρήστες (Comber, 2001: 9). Όταν οι αναγνώστες αλληλεπιδρούν συναισθηματικά και επιστημονικά με τα βιβλία η αισθητική στάση

τους δημιουργεί χώρο για σκέψεις πάνω στις πολιτισμικές υποθέσεις που κάνει το κείμενο».

Οι ίδιοι ερευνητές (Botelho & Rudman, 2009: 17) αναφέρουν και πάλι χαρακτηριστικά «η παιδική λογοτεχνία περιέχει εμπειρίες οι οποίες διαφέρουν από τον καθημερινό κόσμο των παιδιών. Παρέχει ένα άνοιγμα στην κοινωνία και δημιουργεί ένα χώρο όπου τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν κόσμο διαφορετικό, (στα πλαίσια του πολιτισμού, τάξης, γλώσσας, σεξουαλικού προσανατολισμού, ηλικίας, ικανότητας και γεωγραφίας), δίνοντας ένα πλεονέκτημα με το οποίο οι αναγνώστες μπορούν να ζήσουν πολλαπλές ζωές. Η κριτική ανάλυση προσκαλεί τα παιδιά να εξετάσουν την κοινωνική κατασκευή της διαφορετικότητας, συνδέοντας τις εμπειρίες τους με πλατύτερες κοινωνιο-πολιτικές πρακτικές» (Lystad, 1980; McGillis, 1996). Όπως η ιδεολογία, η κοινωνικοποίηση μπορεί να είναι αντιδραστική ή συνεργάσιμη, ωφέλιμη ή καταστρεπτική. Αν από την μία γονείς και εκπαιδευτικοί πιέσουν τα παιδιά, ο κοινωνικός περίγυρος δώσει λάθος πρότυπα ή αποκοπούν τα παιδιά από ωφέλιμη σκέψη και συζήτηση, τότε αυτού του είδους η κοινωνικοποίηση είναι βλαβερή. Αν από την άλλη, η επαφή των παιδιών με την διαφορετικότητα και το άνοιγμα σε νέες ιδέες ή σε ποικιλία ακόμη και αντιπαλόμενων προοπτικών, οδηγεί σε μία επίγνωση διαφορετικών κανόνων και σκέψεων, τότε αυτή η κοινωνικοποίηση είναι ωφέλιμη. Το θέμα δεν είναι αν θα εμπλακούμε στην κοινωνικοποίηση ή όχι, αλλά η διαδικασία της εξέτασης του πώς «χτίζουμε» την κοινωνία και σε αυτήν την διαδικασία, ο καθένας μας είναι ένας ενεργός συνεργάτης».

3. Πολυτροπικότητα

Ο όρος «πολυτροπικότητα» (multimodality) εισήχθη από τους G. Kress και T. van Leeuwen. Η πολυτροπικότητα αποτελεί μία πρόκληση για τη μακρόχρονη και κυρίαρχη ιδέα ότι η «γλώσσα» είναι αυτή η πηγή νοήματος που κάνει δυνατή την «έκφραση» όλων των σκέψεων, εμπειριών, συναισθημάτων, αξιών, συμπεριφορών (Kress, 2010). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο αυτό εννοείται ότι σε ένα κείμενο είναι δυνατόν να συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (modes), όπως

είναι η γλώσσα - ο γραπτός λόγος, η εικόνα, ο ήχος, η μουσική, οι κινήσεις - οι χειρονομίες κ.ά.

Οι G. Kress και T. van Leeuwen επισημαίνουν ότι η γλώσσα και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο ήταν πάντα ένας μόνο τρόπος στο σύνολο των τρόπων που εμπλέκονταν στην παραγωγή κειμένων, γραπτών ή προφορικών και εξηγούν πώς αυτό βρίσκει εφαρμογή και στα προφορικά και στα γραπτά κείμενα. Αναφέρουν, λοιπόν, ότι ένα προφορικό κείμενο δεν είναι ποτέ απλώς λεκτικό, είναι και οπτικό και συνδυάζεται με τρόπους όπως η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος κ.ά. Με παρόμοιο τρόπο και ένα γραπτό κείμενο εμπειρέχει πολλά περισσότερα από τη γλώσσα: είναι γραμμένο για κάτι, πάνω σε κάποιο υλικό (ξύλο, χαρτί, πέτρα κ.λπ.) και με κάτι (μελάνι, μπογιά κ.λπ.) με γράμματα που έχουν ορισμένη μορφή και επηρεασμένα από διάφορες παραμέτρους (αισθητικές, ψυχολογικές κ.ά.) και με διάταξη που επιβάλλεται από το υλικό (π.χ. χαρτί, οθόνη υπολογιστή) (Kress & van Leeuwen, 2010).

Αντίστοιχα οι A. Baldry και P. Thibault υποστηρίζουν ότι ένα πολυτροπικό κείμενο μπορεί να είναι γραπτό, προφορικό ή ένας συνδυασμός γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά μπορεί να επεκταθεί πέρα από τη γλωσσική σημειωτική και να περιλαμβάνει άλλες τροπικότητες (modalities) παραγωγής νοήματος και όχι απαραίτητα γλώσσα (Baldry & Thibault, 2006). Αυτό σημαίνει ότι «οι πληροφορίες που μεταδίδει κάθε κείμενο δεν ανάγονται αποκλειστικά στο γλωσσικό περιεχόμενό του, αλλά προκύπτουν από τη συμβολή και άλλων σημειωτικών πόρων: εικονικών, τυπογραφικών ή χρωματικών κ.ά. Με αυτήν την έννοια το γραπτό μήνυμα είναι πολυτροπικό και άρα για την κατανόηση και παραγωγή γραπτών μηνυμάτων δεν επαρκεί η κατοχή της ανάγνωσης και της γραφής όπως αυτή νοείται στο πλαίσιο του κλασικού γραμματισμού» (Παπαδοπούλου, 2005). Επιγραμματικά, η πολυτροπικότητα «παρέχει τα εργαλεία για την αναγνώριση όλων των τρόπων μέσω των οποίων παράγεται το νόημα και η μάθηση λαμβάνει χώρα» (Kress, 2011).

Ως προς τον τρόπο ανάλυσης ενός πολυτροπικού κειμένου, οι Kress & van Leeuwen εκφράζουν την άποψη ότι τα προϊόντα του κάθε τρόπου θα πρέπει να αναλύονται με έναν ενιαίο τρόπο και όχι μεμονωμένα, δηλαδή τα νοήματα του συνόλου θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως το σύνολο των νοημάτων των μερών ή τα μέρη θα πρέπει να θεωρούνται ότι διεπιδρούν και επηρεάζουν το ένα το άλλο, και

καταλήγουν στο ότι πρέπει να κοιτάμε τη σελίδα ως ένα ενιαίο κείμενο (Kress & van Leeuwen, 2010).

Σύμφωνα με τον M. Halliday (1986), όπως παρατίθεται στους Kress & van Leeuwen, εντοπίζονται τρεις μεταλειτουργίες (metafunctions) των σημειωτικών συστημάτων:

- Η ιδεολογική/αναπαραστατική μεταλειτουργία (ideational metafunction), δηλαδή η ικανότητα των σημειωτικών συστημάτων να αναπαριστούν τα αντικείμενα και τις σχέσεις τους με άλλα αντικείμενα και με διαδικασίες σ' έναν κόσμο έξω από το αναπαραστατικό σύστημα ή τα σημειωτικά συστήματα μιας κουλτούρας.
- Η διαπροσωπική μεταλειτουργία (interpersonal metafunction), δηλαδή να μπορεί κάθε σημειωτικός τρόπος να προβάλλει τις σχέσεις ανάμεσα στον παραγωγό ενός (πολύπλοκου) μηνύματος και στο δέκτη/ανα-παραγωγό αυτού του σημείου. Κάθε τρόπος μπορεί να αναπαριστά μια συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στον παραγωγό, στο θεατή και στο αντικείμενο που αναπαρίσταται.
- Η κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction), δηλαδή να μπορεί κάθε σημειωτικός τρόπος να σχηματίζει κείμενα, συμπλέγματα σημείων που έχουν συνοχή τόσο εσωτερικά μεταξύ τους όσο και εξωτερικά με το πλαίσιο στο οποίο και για το οποίο παρήχθησαν (Kress & van Leeuwen, 2010).

Αναφορικά με την πολυτροπική μεταγραφή των αφηγηματικών κόμικς, οι A. Baldry και P. Thibault θέτουν το εξής ερώτημα: «Ποια μέσα και ποια είδη νοήματος που παράγονται από αυτά τα μέσα συμβάλλουν στο επίπεδο του λόγου της αφηγηματικής οργάνωσης;» Η απάντηση δίνεται σε συσχετισμό με τις μεταλειτουργίες αυτές, καθώς οι διαδικασίες παραγωγής νοήματος ενός κειμένου πρέπει να οριστούν με βάση τέσσερις τύπους νοήματος, διαφορετικούς αλλά γενικούς και συνακόλουθους.

Έτσι, οι τέσσερις τύποι νοήματος που προκύπτουν είναι:

1. το λογικό νόημα (logical meaning),

2. το κειμενικό νόημα (textual meaning),
3. το εμπειρικό/βιωματικό νόημα (experiential meaning) και
4. το διαπροσωπικό νόημα (interpersonal meaning) (Baldry & Thibault, 2006).

Ο Σ. Χατζησαββίδης, από την πλευρά του, επισημαίνει τη διαμόρφωση ενός νέου είδους λόγου, που απέχει από το γραπτό και τον προφορικό λόγο, είναι πολύ διαδεδομένος, έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και διαμορφώνει συνειδήσεις· είναι ο πολυτροπικός λόγος και τα χαρακτηριστικά του είναι τα παρακάτω: συνθηματικός, υπαινικτικός, ποικιλόμορφος, συνδυαστικός, συμμετοχικός, κοινωνιοκεντρικός (Χατζησαββίδης, 2011).

3.1 Το Πολυτροπικό υλικό

Η διαμόρφωση ποικίλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, ρυθμών διδασκαλίας και μορφών μάθησης αποτελούν χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008). Ξεκινώντας από ένα μαθητοκεντρικά οργανωμένο πλαίσιο, είναι σημαντικό να εφαρμόζονται ευέλικτες διδακτικές πρακτικές, να προωθείται η διαπροσωπική επικοινωνία και να ευνοείται η ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών πέρα από προκαθορισμένα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς. Οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφορούν στη διαφοροποίηση: των στόχων, των δραστηριοτήτων και των ερεθισμάτων, που προσφέρονται στους μαθητές.

Η εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων, δύναται να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ευέλικτο, ικανό να υποστηρίξει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως μαθησιακής ετοιμότητας και επιδόσεων (Dimitriadou, Tamtelen, & Tsakou, 2011). Η παροχή ποικίλων ευκαιριών μάθησης, η ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και η συνεργασία με τους γονείς, αποτελούν σημαντικά στοιχεία κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τούτο μπορεί να πραγματοποιηθεί με διδασκαλία, ανάλυση και αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων.

Ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να υποστηρίξει, αποτελεσματικά, προγράμματα που απαιτούν: παρουσίαση, ανάλυση και επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων (εικόνες, μουσική, video-clips), καθώς και απτική διάδραση σε μεγάλη επιφάνεια. Επίσης, θεωρείται σημαντικό διδακτικό εργαλείο, με μεγάλο εύρος εφαρμογών, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, καθώς αποτελεί σημαντικό στοιχείο ανάπτυξης των μαθησιακών κινήτρων στα παιδιά. Αποτελεί ένα εργαλείο, μέσω του οποίου, κάθε ενημερωμένος εκπαιδευτικός, με το κατάλληλο λογισμικό, μπορεί να ενθαρρύνει την αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά αλλά και των παιδιών μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τους Higgins και συν. (2005), ο διαδραστικός πίνακας,⁴ υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις, ενθαρρύνει το μαθητή και το δάσκαλο να συνεργάζονται γύρω από μια μεγάλη οθόνη. Δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες στο δάσκαλο να παρέχει «σκαλωσιές μάθησης» (scaffolding), καθώς και να προωθεί την εργασία στην ολομέλεια, σε αντίθεση με την ατομική εργασία σε εργαστήρια υπολογιστών (Reed, 2001).

Επιπροσθέτως, ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών με τη διδακτέα ύλη του αναλυτικού προγράμματος, καθώς συμβάλλει στην επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο μάθημα. Καθιστά, λοιπόν, τη διδασκαλία πιο παραστατική, παρέχοντας κίνητρα και διευρύνοντας τις δυνατότητες της κλασικής παρουσίασης (Abrams & Haefner, 1998. Bell, 2002).

3.2.1 Τα Πολυτροπικά κείμενα

⁴ Η διεκπεραίωση όλων των σταδίων της διδακτικής παρέμβασης έγινε με τη χρήση διαδραστικού πίνακα που διέθετε η αίθουσα διδασκαλίας.

Υπενθυμίζοντας ότι ως κείμενο ορίζεται μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων (γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά) ή ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων (Χοντολίδου, 1999), να σημειωθεί ότι για την κατανόηση των πολυτροπικών μηνυμάτων δεν αρκεί η γνώση της ανάγνωσης και της γραφής (Παπαδοπούλου, 2005). Κατά συνέπεια, κατά την επεξεργασία του εστιάζουμε τόσο στα γλωσσικά όσο και στα μη-γλωσσικά στοιχεία του. Οι προσεγγίσεις πολυτροπικών κειμένων λειτουργούν, σε κάθε περίπτωση, ως ευκαιρίες για πολύσημες αναγνώσεις αυτόνομων μορφών έκφρασης. Οι εικονιστικές αναπαραστάσεις, φορείς διαφορετικών νοημάτων, χρησιμοποιούνται ως αυτόνομες μορφές έκφρασης που υπακούουν σε ιδιόμορφους “γραμματικούς” κανόνες. Μέσω των δραστηριοτήτων προσεγγίζονται βασικές έννοιες της πολυτροπικότητας, δηλαδή της σύζευξης διαφορετικών επικοινωνιακών κωδίκων (Τσιλιμένη κ.ά., 2006).

Ειδικότερα, μορφή πολυτροπικού κειμένου αποτελούν τα γραπτά κείμενα που εκμεταλλεύονται την οπτική τους δύναμη και χρησιμοποιούν εικονοποιητικά τεχνάσματα, πολλαπλασιάζοντας τις εκφραστικές δυνατότητες του γραπτού μηνύματος που αξιολογείται πλέον ως οπτικό υλικό.⁵ Η ανάγνωση παρόμοιων κειμένων ως διαδικασία είναι διαφορετική από την ανάγνωση των ρηματικών (γλωσσικών) κειμένων, καθώς ο αναγνώστης αναζητά κρυμμένα νοήματα και λανθάνουσες πληροφορίες διαμέσου του οπτικού κώδικα. Κατά συνέπεια, η ικανότητα ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων απαιτεί ενσωμάτωση στρατηγικών αποκωδικοποίησης των οπτικών συμβάσεων. Ο γραμματισμός της εικόνας επιχειρείται με δραστηριότητες, όπως σύνδεση της εικόνας με άλλες τέχνες, δημιουργική έκφραση, διαθεματικές προεκτάσεις, παραγωγή γραπτού λόγου, σύνδεση εικόνας με το κείμενο, ερευνητικές εργασίες, σύνδεση με προσωπικές

⁵ Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου, «Καθώς το γραπτό κείμενο απελευθερώνεται από τη μελανή ομοιομορφία της σελίδας και υιοθετεί ποικιλίες γραφών, κωδίκων και χρωμάτων, η επικοινωνιακή του δύναμη εντείνεται και το νόημά του εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία που πολλαπλασιάζουν τις εκφραστικές του δυνατότητες» (Γιαννικοπούλου, 2005: 121).

εμπειρίες.⁶ Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου, τα όρια ανάμεσα στη γραφή και την εικόνα είναι δυσδιάκριτα, καθώς στο γραπτό λόγο συμμετέχουν ποικίλα χρώματα, πλήθος γραφών και τυπογραφικών στοιχείων, μη γραμμικές αναγνώσεις κ.ά. (Yannicopoulou, 2002). Με την αλλαγή των γραμματοσειρών ή των χρωμάτων στα εικονογραφημένα και τα μπαλόνια των κόμικς ο αναγνώστης γνωρίζει αν πρόκειται για διάλογο ή αφήγηση, λόγια ή κρυφές σκέψεις, αν μιλάει ένας ή μιλούν πολλοί.

Να σημειωθεί, όμως, ότι οι τρόποι επικοινωνίας ενός πολυτροπικού κειμένου δεν εξετάζονται αποσπασματικά και δεν “τεμαχίζονται”. Το ρηματικό μέρος αποτελεί αδιαίρετη ενότητα με το οπτικό μέρος. Ως εκ τούτου, το πολυτροπικό κείμενο στη γλωσσική διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως κειμενικό είδος. Επιδιωκόμενος στόχος αποτελεί η προσέγγιση των εικονιστικών συμβάσεων σε συνδυασμό με τα γλωσσικά στοιχεία. Π.χ. ένα παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου για γλωσσική χρήση αποτελούν τα κόμικς. Η μετατροπή της διαδοχικής εικονικής εξέλιξης της ιστορίας σε γραπτή αφήγηση, η αναζήτηση αιτιοκρατικών σχέσεων στην εικονιζόμενη δράση, η αναζήτηση κινήτρων και διαθέσεων στα εικονιζόμενα πρόσωπα, καλλιεργεί τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης και βοηθά στην κατανόηση των εννοιών της χρονικής εξέλιξης και διαδοχής. Στην περίπτωση των κόμικς, οποιαδήποτε γλωσσική εκμετάλλευση ή προσέγγιση του λόγου τους, συνοδεύεται ταυτόχρονα από προσπάθεια αποκωδικοποίησης των συμβάσεών τους. Η παράλληλη γνώση των οπτικών στοιχείων των πολυτροπικών κειμένων (πολιτιστικές, κοινωνικές, αισθητικές- συμβολικές συνδηλώσεις) προσφέρεται κατά την προσέγγιση του υλικού ακόμα και όταν δεν αποτελεί μέρος της στοχοθεσίας.

Θεωρούμε, τέλος, πως πρέπει να επισημανθεί ότι μέσω της χρήσης των δυνατοτήτων, που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στην διδακτική πράξη, επιτυγχάνεται, παράλληλα,

⁶ Αξίζει να επισημανθεί πως τα πολυτροπικά κείμενα στο σχολικό βιβλίο δεν συνιστούν πρωτότυπο υλικό. Αποτελούν, είτε δημιουργία των εικονογράφων, οι οποίοι σχεδιάζουν πολυτροπικά κείμενα, π.χ. μία αφίσα, χωρίς συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο και απουσία φυσικού αποδέκτη, αποκλειστικά για τις ανάγκες έκδοσης των βιβλίων (κατασκευή του υλικού) είτε αποτυπώνονται φωτογραφικά στις σελίδες του βιβλίου (αποτύπωση του υλικού). Ο αναγνώστης στερείται τις οπτικές αξίες της εικόνας.

προετοιμασία των μαθητών στον ικανοποιητικό χειρισμό των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (Τύπος, τηλεόραση, teletext, video-clips, Internet κ.λπ). Ο συνδυασμός κειμένου, κινούμενων εικόνων, ήχου, βίντεο, που ελκύει και ενθουσιάζει τα παιδιά, ενεργοποιεί τη σύνδεση ανάμεσα στην τεχνολογία και στο γνωστικό αντικείμενο αλλά παράλληλα, κινητοποιεί την ενεργή συμμετοχή τους.

3.2.1.1 Η επίδραση των πολυτροπικών κειμένων στα παιδιά

Οι εικόνες αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού, καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις. Ταυτόχρονα αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Δημητριάδου, 2006: 198). Αναπαριστώντας τις κοινωνικές εμπειρίες και τις πολιτιστικές αξίες, προσφέρουν τις ευκαιρίες για προσωπικές μορφές κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου (Bruner, 1997: 73-76). Σύμφωνα με τον Βρύζα, «Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους να βλέπουμε τα πράγματα, νέες αντιλήψεις του πραγματικού: διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια, φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Βρύζας, 2005: 436). Γενικότερα μιλώντας, η εικόνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσολαβημένη εμπειρία, μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία. Όπως και στο γλωσσικό κείμενο, το νόημα παράγεται από τον διάλογο ανάμεσα στην εικόνα και στο παιδί-θεατή, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης (Βρύζας, 2005). Όπως γράφει και η Αναγνωστοπούλου, «Ανάμεσα στην εικόνα που κοιτάμε και στην εικόνα που μας κοιτάει αναπτύσσεται ένας διάλογος και μια επικοινωνία που εδράζεται κυρίως στην πραγματικότητα των σχέσεών μας μ' αυτήν και όχι στην πραγματικότητα της σχέσης της εικόνας μ' αυτό που αναπαριστά» (Αναγνωστοπούλου, 2005: 111).

Για τον Πλειό (2005) οι ιδιότητες των εικόνων, απλών και τεχνολογικών, επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων και καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου.

Οι ιδιότητες αυτές είναι:

- Ο ερμηνευτικός ρεαλισμός (η μετατροπή της γνώσης σε άποψη και ερμηνεία για την πραγματικότητα, αλλά και η αισθητική προσέγγιση της γνώσης, η απόλαυση).
- Η προσωποποίηση (η πληροφορία και η γνώση προσφέρονται όχι σε αφηρημένη μορφή αλλά με συγκεκριμένο εμπειρικό υλικό, π.χ. οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια).
- Η συμβολοποίηση (η μετατροπή αγαθών, υπηρεσιών, αξιών και ιδιοτήτων σε χειροπιαστά και εύπεπτα για τον καταναλωτή αγαθά, π.χ. η περιβαλλοντική αγωγή).
- Η σύνθεση συγκεκριμένου και γενικού (η γνώση προσφέρεται-παρουσιάζεται μέσα από συγκεκριμένες περιπτώσεις-παραδείγματα με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία γενίκευσης και συνολικής μελέτης του κόσμου, π.χ. ο εφήμερος τρόπος παρουσίασης των επίκαιρων γεγονότων στις τηλεοπτικές ειδήσεις).
- Η πρόσληψη σε ομοιογενή κοινωνικά περιβάλλοντα (η γνώση προσεγγίζεται με κριτήρια που διαμορφώνονται μέσα στην ομάδα, π.χ. οικογένεια, με την επιρροή της εικόνας).

Οι νέες γενιές του βλέμματος και τα σημερινά παιδιά της εικόνας μεγαλώνουν μέσα στον πολιτισμό της εικόνας. Δεδομένης της πραγματικότητας αυτής αλλά και όσων παρατηρεί ο Πλειός (2005) για τις ιδιότητες των εικόνων σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου, θεωρούμε πως είναι σημαντικό να αναφερθούμε στη σχέση παιδιού-εικόνας.⁷ Ο Ασωνίτης, εστιάζοντας στην παιδική ηλικία, παρατηρεί πως τα

⁷ Ζητήματα μελέτης και έρευνας αποτελούν οι λειτουργίες της οπτικής αντίληψης στα παιδιά (σε ποια ηλικία μπορούν να ξεχωρίζουν την εικόνα από την πραγματικότητα, με ποιους τρόπους αναπτύσσουν δεξιότητες στην ανάγνωση της εικόνας, από ποιους παράγοντες εξαρτάται η ικανότητα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης κ.ά.). Δεδομένου δε πως δεν βλέπουμε όλοι τα ίδια πράγματα, όταν βλέπουμε εικόνες (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2005), είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που επηρεάζουν την οπτική αντίληψη –τόσο οι σταθεροί, οι μακροχρόνιοι (προσωπικότητα, στυλ μάθησης, φύλο, επάγγελμα, ηλικία, αξίες, στάσεις, κίνητρα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, κοινωνικοοικονομική

εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας (Ασωνίτης, 2001: 19). Η Γιαννικοπούλου, από την πλευρά της, θεωρεί πως η ανάγνωση της εικόνας βοηθά το παιδί να συσχετίζει τη μορφή με το περιεχόμενο, το σημαίνον με το σημαινόμενο (Γιαννικοπούλου, 2001), διαδικασία που οδηγεί στην ενσωμάτωση αφαιρετικών δεξιοτήτων. Οι Κωνσταντινίδου-Σέμογλου και Θεοδωροπούλου (2005: 40) θεωρούν ότι η ύπαρξη της εικόνας στο παιδικό βιβλίο είναι απαραίτητη, γιατί τα παιδιά, καθώς δεν έχουν την ικανότητα να μετασχηματίσουν το συγκεκριμένο σε έννοια και καθώς δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα της αποπλαισίωσης, παραμένουν στενά συνδεδεμένα με την εξωγλωσσική πραγματικότητα και προσλαμβάνουν πληροφορίες από την εικόνα της πραγματικότητας αλλά και της αναπαραγωγής της.⁸

Πράγματι, η σχέση εικόνας-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Το παιδί δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο της εικόνας, τα προσαρμόζει στις ανάγκες της καθημερινότητάς του και τα ενσωματώνει, τα χρησιμοποιεί, δημιουργεί συμπεριφορά, προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες. Ιδιαίτερα στενή σχέση υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και τον ασυνείδητο κόσμο του παιδιού, που προσφεύγει στον φανταστικό κόσμο για να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να ζήσει όλα όσα δεν μπορεί στην πραγματικότητα. Η εικόνα κινητοποιεί εξωλεκτικά στοιχεία, εγείρει συναισθήματα, φαντασία, συγκίνηση. Να αναφερθεί ενδεικτικά ότι η εισβολή των παιδιών μέσα σε εικονογραφημένα δρώμενα τους προσφέρει τη γνώση και τη χαρά της συμμετοχικής δράσης στην παραγωγή νοημάτων και της δημιουργίας

θέση, πολιτιστικό υπόβαθρο, εκπαίδευση), όσο και οι παροδικοί (συναισθηματικές καταστάσεις, προθέσεις, κίνητρα και προσδοκίες).

⁸ Ωστόσο, σε έρευνα με υποκείμενα νήπια και προνήπια, τα οποία δέχονται λεκτικά και εικονικά μηνύματα (κινούμενες εικόνες) για να μελετηθεί η διαδικασία απόκτησης άγνωστων λέξεων, διαπιστώνουν ότι «στο μεν λεκτικό ερέθισμα ενεργοποιούνται προκειμένου να καλύψουν το νοηματικό κενό που δημιουργεί το άγνωστο σημαίνον, στο δε εικονικό αρκούνται, ως επί το πλείστον, στην εικονική πληροφορία με συνέπεια να μην επιχειρούν να τη συνδέσουν με το σημαίνον -σαν να μην ακούνε το σημαίνον» (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου, 2005: 48).

του δικού τους κόσμο. Η εικόνα, βέβαια, είναι ο τρόπος που την χρησιμοποιούμε. Αναπτύσσει τη φαντασία των παιδιών αλλά και την εγκλωβίζει. Έχει αισθητική διάσταση ή αγγίζει και ξεπερνά τα όρια της κακογουστιάς με την υπερβολική συγκινησιακή φόρτιση. Αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας ή οδηγεί στην απομόνωση. Συνεπακόλουθα, η εκπαίδευση της εικόνας έχει τριπλή κατεύθυνση: παιδαγωγική αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλφαριθμητισμό των χρηστών στον κώδικα που χρησιμοποιούν και ανίχνευση/ανακάλυψη των υπονοούμενων κοινωνικών συμβάσεων.

4. Σκοποί και Δεξιότητες της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας

Οι σκοποί της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικείμενου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και τη διδακτική μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών. Επομένως πρέπει, πριν από οτιδήποτε άλλο, να παραθέσουμε τους σκοπούς που ορίζει το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011)

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας.

Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται. Στον παραπάνω σκοπό περιλαμβάνονται τα εξής:

- Η συνειδητοποίηση, η διερεύνηση και η κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την ταυτότητά μας.
- Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης.
- Η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών». Στην Ελλάδα η κρίσιμη μάζα των αναγνωστών είναι πολύ μικρή και το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της φιλαναγνωσίας, τη δημιουργία, δηλαδή, συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών, οι οποίοι αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους.
- Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού μας.
- Η καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας. Μέσα από αυτή τη διευρυμένη ποικιλία κειμένων ο ρόλος της λογοτεχνίας αναδεικνύεται στρατηγικός, καθώς αυτή έχει αναπτύξει ένα ρεπερτόριο συμβολικών μορφών, τρόπων και συμβάσεων που διευκολύνουν την αναλυτική προσέγγιση και των άλλων ειδών επικοινωνίας –λ.χ. τα διαφορετικά είδη οπτικής αφήγησης και αναπαράστασης της υποκειμενικής εμπειρίας.
- Η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού.
- Η αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη

μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της.

- Η ενίσχυση της αίσθησης ότι η δύναμη και οι δυνατότητες της γλώσσας μπορούν να είναι μία από τις μεγαλύτερες χαρές της ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό.

Ειδικότερα, οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων είναι:

- Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.
- Να είναι σε θέση να διερευνούν όλους τους συντελεστές και τους αναγκαίους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων.
- Να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα. Να κατανοήσουν ότι οι πολιτισμικές αξίες σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει, είναι επομένως προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα αλλά και την ποικιλία τους. Να είναι σε θέση να διερευνούν την ιστορικότητά τους και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτές.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων.

Μετά τους σκοπούς, στο νέο ΠΣ αναφέρονται οι δεξιότητες που επιδιώκουμε να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Με τον όρο «δεξιότητες» εννοούμε όσα οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν πάνω στα κείμενα ή γύρω από τα κείμενα με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κάποιων ενοτήτων και μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση.

Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινότηση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών.

Οι Δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι:

- Ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα που διαβάζουν. Αξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης καθώς και εκείνης των συμμαθητών και συμμαθητριών τους.
- Αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τα διάφορα θέματα.
- Εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης: ιδιωτική, συν-ανάγνωση, δημόσια ανάγνωση σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ανάγνωση ύστερα από προτροπή, σύσταση, ανάθεση, δραματοποιημένη ανάγνωση, ανάγνωση μέσω της χρήσης κοινωνικών δικτύων κτλ.
- Αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και προσδιορισμός της ιστορικότητάς τους. Αναγνώριση και περιγραφή ιστορικού πλαισίου: χρόνος, χώρος, ιστορικά γεγονότα που ορίζουν την εξέλιξη της πλοκής, τους χαρακτήρες, καθώς και την οπτική γωνία του συγγραφέα.
- Αναγνώριση και περιγραφή των συμβάσεων και τεχνικών των λογοτεχνικών κειμένων. Συσχέτιση με τις χαρακτηριστικές μορφές και συμβάσεις των διαφορετικών ειδών της λογοτεχνίας.
- Ανίχνευση της μυθοπλαστικής επέμβασης της λογοτεχνίας, μετά από σύγκριση των γνώσεων και των πληροφοριών που μας παρέχουν τα λογοτεχνικά κείμενα (λ.χ. το ιστορικό μυθιστόρημα) με ανάλογες από

ιστορικά βιβλία ή δημοσιογραφικές πηγές. Διάκριση φανταστικών από πραγματικά γεγονότα.

- Επισήμανση των συγκρουόμενων κωδίκων συμπεριφοράς ανάμεσα π.χ. σε ήρωες διαφορετικής ηλικίας ή φύλου.
- Αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας.
- Μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011:1-3).

4.1 Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσω κριτικών προσεγγίσεων πολυτροπικών κειμένων

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την λογοτεχνία και εστιάζοντας στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας αλλά και βασιζόμενος σε ορισμένες αρχές. Για να το θέσουμε διαφορετικά, κάθε θεωρητική προοπτική προσέγγισης της λογοτεχνίας υποστηρίζει ένα ιδιαίτερο σύνολο αναγνωστικών ή παιδαγωγικών πρακτικών. Αυτές οι πρακτικές ποικίλλουν ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο η ανάγνωση ορίζεται, με τις επιστημολογικές υποθέσεις σχετικά με το αν η γνώση «ανακαλύπτεται» ή «κατασκευάζεται» και στην έμφαση που δίνεται στο ρόλο του κειμένου, του αναγνώστη, και του πλαισίου κατά τη διαδικασία ανάγνωσης. (Gee, 1996).

Ετσι, στη συναλλακτική θεωρία του λογοτεχνικού έργου, την οποία πρότεινε η Louise Rosenblatt (1982/1993) – μια θεωρία με σαφή παιδαγωγικό χαρακτήρα –, και στην οποία θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά επειδή μας έχει επηρεάσει στον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, το μεγάλο πρόβλημα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να αναγνωρίσει τη σημασία και των δύο ειδών ανταπόκρισης σε αυτή – την *πληροφοριακή* (effferent) και την *αισθητική* (aesthetic). Συνήθως, θεωρείται ότι πρώτα πρέπει ο μαθητής να εξοικειωθεί με την ανάλυση της μορφής και του περιεχομένου του κειμένου, σε επίπεδο πρακτικό,

τεχνικό, εμπειρικό και ποσοτικό, και μετά να προστεθεί σε αυτό η συναισθηματική προσέγγισή του ως «επικάλυψη», σαν «τη μαρμελάδα στο ψωμί», όπως γράφει χαρακτηριστικά η Rosenblatt (1982/1993).⁹

Επίσης, η Rosenblatt (1982/1993) ασκεί κριτική στη διαδεδομένη άποψη (προερχόμενη από το πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας) ότι, κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά στρέφονται περισσότερο προς το «πραγματικό», το «ρεαλιστικό» παρά στον κόσμο της φαντασίας. Υποστηρίζει ότι στην άποψη αυτή λανθάνει η σύγχυση ανάμεσα στην αισθητική στάση απέναντι στην ανάγνωση και στη φαντασία και το φανταστικό. Κείμενα που αναφέρονται σε «πραγματικούς» χαρακτήρες και περιγράφουν «πραγματικά» γεγονότα είναι δυνατόν να αναγνωσθούν αισθητικά, ενώ ταυτόχρονα η φαντασία είναι απαραίτητη και στις γνωστικές διεργασίες. Η αισθητική ανάγνωση είναι πέρα από τη διάκριση πραγματικού- φανταστικού.

Ωστόσο, παρά το ότι η λογοτεχνία καλύπτει διεθνώς ολοένα και μεγαλύτερο μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων της Γλώσσας στα σχολεία, η συναλλακτική φύση της δεν αναγνωρίζεται πάντα και δεν εκτιμάται αναλόγως. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο τα σχολικά βιβλία, τα τετράδια εργασίας των μαθητών και τα βοηθητικά βιβλία για το δάσκαλο να υποστηρίζουν –με ερωτήσεις, ασκήσεις, εργασίες– περισσότερο τη μη αισθητική, πληροφοριακή παρά την αισθητική ανάγνωση και αυτό το φαινόμενο πρέπει να περιορισθεί.

Η αναγνωστική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική, αυτό δεν σημαίνει όμως ότι δεν κρύβει και προβλήματα. Επειδή το κέντρο εστίασης στην αναγνωστική προσέγγιση τίθεται, κατά κύριο λόγο, στην ψυχολογική συναλλαγή μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου (στην ανάγνωση ως ατομικό-ψυχολογικό γεγονός) –αν και οι συναναγνώστες είναι δυνατόν να παίζουν σημαντικό ρόλο σε μια παρόμοια

⁹ Τεχνικές, όπως οι ερωτήσεις για γεγονότα και λεπτομέρειες, η τιτλοφόρηση, η γενίκευση, η παράφραση, η σύνοψη, χρησιμοποιούνται στα πλαίσια αυτής της παραδοσιακής διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Αντίθετα, η διδασκαλία που δίνει έμφαση στην αισθητική ανάγνωση τονίζει ουσιαστικά την ανάγνωση με έναν εσωτερικό στόχο, την επιθυμία για μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη εμπειρία για χάρη της εμπειρίας αυτής καθαυτής.

αναγνωστική διαδικασία–, ο κίνδυνος είναι να παραμείνουν κρυφοί οι «λόγοι» του κειμένου (Gee, 1996), οι ιδεολογικές και κοσμοαντιληπτικές του δομές δηλαδή, εξαιτίας της έμφασης στις προσωπικές συνδέσεις με το κείμενο (Pirie, 1999). Αυτόν ακριβώς τον κίνδυνο έρχονται να αποσοβήσουν οι κριτικές θεωρίες θέτοντας την εξατομικευμένη ανάγνωση στο ιστορικο-κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα γράφονται και διαβάζονται. (Pirie, 1999). Σε αυτό το σημείο θα εστιάσουμε στη συνέχεια, αφού ο συνδυασμός αναγνωστικών-κριτικών θεωριών συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασής μας.

Τα λογοτεχνικά κείμενα που γίνονται αντικείμενο ανάλυσης στη σχολική τάξη κερδίζουν αυθεντικότητα και κύρος από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι ιστορίες έχουν την ικανότητα να παρουσιάζουν ως κάτι φυσικό τις ιδεολογικές τους θέσεις και να διαμορφώνουν τους αναγνώστες τους κατά τρόπο που να καταστούν ιδανικοί, δηλαδή να παράγουν αναγνώσεις οι οποίες να ευθυγραμμίζονται με τις απόψεις του κειμένου. Επιπλέον, πολλές σύγχρονες αναγνωστικές προσεγγίσεις δεν τοποθετούν τους εκπαιδευτικούς σε θέσεις από τις οποίες να θέτουν σε αμφισβήτηση τους λόγους των κειμένων, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως ουδέτεροι. Δεν πρέπει να ξεχνάμε δε ότι σε κάθε τάξη ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται από τους μαθητές του ως ερμηνευτική αυθεντία. Η αφήγηση φιλτράρεται από όσα ο εκπαιδευτικός λέει για το κείμενο –με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί το κείμενο στους μαθητές «δίνοντας έμφαση σε κάτι, επιλέγοντας ή αποκλείοντας» (Luke and Luke, 1989).

Το ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό: ποια κείμενα προσφέρονται για κριτικές προσεγγίσεις; Τα κείμενα που προσφέρονται για κριτικές προσεγγίσεις πρέπει να είναι ριζοσπαστικά ή πλήρη/μεστά νοήματος (Kohl, 1995), υπό την έννοια ότι βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τις υποκείμενες ιδεολογίες τόσο των κειμένων όσο και του συγκεκριμένου της ζωής τους (McDaniel, 2004), να μάθουν να αναγνωρίζουν τα τρωτά σημεία των δικών τους πολιτισμικών βεβαιοτήτων και να τις προκαλούν. Το 'πρόβλημα' σε παρόμοιες περιπτώσεις είναι ότι η μάλλον ή ήττον πολιτικώς ορθή εκπαιδευτική τάση της εποχής μας τείνει στην επιλογή κειμένων τα οποία προβάλλουν προβληματικές καταστάσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγουν συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις· για να το θέσουμε διαφορετικά, προτιμώνται τα 'σωστά' κείμενα, αυτά που διασφαλίζουν τις 'σωστές' αντιδράσεις : καταδίκη αρνητικών συμπεριφορών και νοοτροπιών, αποφυγή μεροληπτικών

απόψεων και λόγου, ενσυναίσθηση και κατανόηση προς μια προκαθορισμένη έκφραση της διαφορετικότητας (Bogdan, 1992).

Παρόλα αυτά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο τρόπος πρόσληψης των κειμένων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον αναγνώστη και τους πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανταπόκρισή του και, αφού μας ενδιαφέρει στην προκειμένη περίπτωση και η διδακτική αξιοποίησή τους, από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός τα χρησιμοποιεί με τους μαθητές.

Κατασκευάζοντας κείμενα ως πολιτισμικούς κόσμους, οι αναγνώστες –και συνεπώς και οι μαθητές-αναγνώστες- μαθαίνουν να ερμηνεύουν τις πράξεις των χαρακτήρων εντός ευρύτερων πλαισίων ή συστημάτων δραστηριοτήτων που συνίστανται από πολιτισμικές ή ιδεολογικές δυνάμεις (Engestrom, 1987). όπως παρατηρεί ο Bruner, οι αφηγήσεις "διαμεσολαβούν μεταξύ του κανονιστικού κόσμου του πολιτισμού και του πιο ιδιάζοντος έργου των πεποιθήσεων, ονείρων και ελπίδων» (Bruner, 1990: 52), ενώ και ο Edelsky σημειώνει: να μελετάμε συστήματα -πώς λειτουργούν και με ποιο στόχο- να εστιάζουμε σε συστήματα επιρροής, συστήματα πολιτισμού, συστήματα σχέσεων των δύο φύλων ... να είμαστε κριτικοί σημαίνει αμφισβήτηση ενάντια στο πλαίσιο του συστήματος, να είμαστε μη-κριτικοί σημαίνει ότι βλέπουμε τα άτομα έξω από ... [και] χωριστά από τα συστήματα και ως εκ τούτου ξεχωρισμένα από τον πολιτισμό και την ιστορία. (Edelsky, 1999: 28). Πιο συγκεκριμένα, προχωρώντας πέρα από την εστίαση σε μεμονωμένους χαρακτήρες, στην εξέταση των συστημάτων που διαμορφώνουν τους χαρακτήρες, οι ίδιοι οι αναγνώστες μπορούν να εξετάσουν πώς οι ζωές εκφράζουν κοινωνικές δυνάμεις και πώς τα άτομα μπορούν να επηρεάσουν αυτές τις θεωρούμενες ως δεδομένες πρακτικές. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να προχωρούν πέρα από την συνήθη έμφαση στο να συνάγουν τις πράξεις ή διάλογο των χαρακτήρων (τι ο χαρακτήρας κάνει ή λέει), τις πεποιθήσεις (τι οι χαρακτήρες πιστεύουν ο ένας για τον άλλο), και τους στόχους και κίνητρα (τι ο χαρακτήρας προσπαθεί να επιτύχει και γιατί), στο να αντιλαμβάνονται τους χαρακτήρες ως κατασκευασμένους μέσω της γλώσσας και του λόγου (Mellor & Patterson, 2000; Smagorinsky & O'Donnell-Allen, 1998).

Εντέλει, καθώς ανταποκρίνονται στα κείμενα, οι μαθητές/τριες μπορούν να εντοπίσουν προβλήματα, θέματα, ή διλήμματα που απεικονίζονται σε κείμενα ή προέρχονται από τις εμπειρίες των μαθητών. Το γεγονός ότι ενοχλούνται ή όχι από

αυτές τις ανησυχίες, τα θέματα, ή διλήμματα ενισχύει τη δέσμευσή τους σχετικά με την έρευνα αυτών των κόσμων ή συστημάτων.

5. Έρευνες σχετικές με την εφαρμογή του μοντέλου του κριτικού γραμματισμού.

Το μοντέλο του κριτικού γραμματισμού δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί συστηματικά και σε ευρεία κλίμακα στην Ελλάδα, με εξαίρεση τις προτάσεις και παρεμβάσεις ακαδημαϊκών (Kostouli, 2001, Κουτσογιάννης 2006). Στο εξωτερικό αντιθέτως έχει εφαρμοστεί ευρέως τις τελευταίες δεκαετίες, γι' αυτό και οι, εντελώς ενδεικτικές, έρευνες στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια και αφορούν κατά κύριο ζητήματα όπως αυτά που μας απασχόλησαν στη δική μας ερευνητική παρέμβαση (διακρίσεις που βασίζονται στην εξωτερική εμφάνιση), έχουν υλοποιηθεί αποκλειστικά εκτός Ελλάδας.

Αρχικά πρέπει να διασαφηνιστεί, πως ο όρος που θα συναντήσουμε συχνά στις έρευνες που αναφέρονται στις διακρίσεις βάσει της εξωτερική εμφάνισης, δηλαδή ο όρος «lookism», εισήχθη, σύμφωνα με την Angela C. Stalcup (http://angelastalcup.com/sample_article.pdf), το 1991 από την Mary Dunn πρόεδρο του Smith College ως «η κατασκευή ενός προτύπου για την εξωτερική ομορφιά/ελκυστικότητα» (Siegel 1991: 38). Σε ελεύθερη μετάφραση ο όρος «lookism» σημαίνει την προκατάληψη και την ειδική διαχείριση κάποιων άτομων βασισμένη στη εξωτερική τους εμφάνιση. Θέλοντας να ερμηνεύσει τους λόγους που ενισχύουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, η Stalcup συνεχίζει αναφέροντας ότι η Naomi Wolf στο έργο της *The Beauty Myth*, υποστηρίζει πως η Δυτική κουλτούρα, είναι μία «κουλτούρα της ομορφιάς» που τρέφεται από τα M.M.E. και την συνεχόμενη προβολή εικόνων «τέλειας» ομορφιάς (ειδικά γυναικείας). Συνεπώς, έχουμε γίνει μία κουλτούρα που αγαπάει την ομορφιά επειδή μας έχουν μάθει να αγαπούμε την ομορφιά. Όμως σύμφωνα και με τον Fink et al. (2001), οι ανθρωπολόγοι αντιπαρέρχονται αυτήν την άποψη και υποστηρίζουν πως ο λόγος για τον οποίο δίνουμε ποιοτικά χαρακτηριστικά στην εξωτερική εμφάνιση και μας ελκύει ένας όμορφος άνθρωπος βασίζεται στην εξέλιξη των ειδών. Δηλαδή η έλξη σε κάποιον

όμορφο εξωτερικά, με καθαρό δέρμα, όμορφα μαλλιά και συμμετρικό σώμα έχει να κάνει με την αναζήτηση ζευγαριού για αναπαραγωγή το οποίο είναι δυνατό και υγιές. (http://angelaalcup.com/sample_article.pdf).

Άλλος ένας ερευνητής που ασχολείται με το θέμα της εξωτερικής ομορφιάς και γιατί συνήθως ταυτίζουμε την έννοια της ομορφιάς με την καλοσύνη είναι ο Feingold (1992:304-341), ο οποίος αναφέρει ότι σύμφωνα με τους Buck and Tiene (1989), κοινωνικά επιθυμητά χαρακτηριστικά αποδίδονται σε όμορφους ανθρώπους παρά σε μη-ελκυστικούς. Έτσι ακόμα και σε σκηνοθετημένες δίκες, οι ένορκοι έδιναν χαλαρότερες ποινές σε ελκυστικούς κατηγορούμενους από ότι σε μη-ελκυστικούς, οι οποίοι κατηγορούταν για τον ίδιο ακριβώς λόγο.

Ο Feingold ανέλυσε δεδομένα πολλών μελετών πάνω στα κοινωνικά και ψυχολογικά αποτελέσματα της ομορφιάς και κατέληξε πως υπάρχουν κάποια στερεότυπα όσον αφορά τους ελκυστικούς ανθρώπους: «Ελκυστικοί όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση άνθρωποι και των δύο φύλλων, γίνονται αποδεκτοί ως πιο κοινωνικοί, κυρίαρχοι, σεξουαλικά θερμοί, ψυχικά υγιείς και με περισσότερες κοινωνικές ικανότητες, από ότι οι μη-ελκυστικοί στην εξωτερική εμφάνιση άνθρωποι».

Υπάρχουν έρευνες ακόμη και για την ειδική διαχείριση μαθητών/τριών από τους καθηγητές τους λόγω εξωτερικής εμφάνισης. Στην έρευνά τους οι DeCastro-Ambrosetti και ο Grace Cho (2011), μελέτησαν μία ομάδα εκπαιδευτικών και τους υπέβαλαν ερωτήσεις, σημειώνοντας παράλληλα και τις αντιδράσεις τους. Μία από τις δραστηριότητες ήταν και η προβολή φωτογραφιών στις οποίες έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να προσδιορίσουν την εξέλιξη των μαθητών/τριών, που έβλεπαν, με βάση την εξωτερική εμφάνιση. Το συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξαν, ήταν πως υπήρχε προ-τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στους «μαθητές/τριες» στηριζόμενη αποκλειστικά και μόνο στην εξωτερική τους εμφάνιση

Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, κάποιες από τις έρευνες που αναφέρουν ότι η πρακτική του κριτικού γραμματισμού δύναται να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο αντίληψης της εξωτερικής εμφάνισης είναι οι εξής:

A) Η έρευνα των Karen Chambers και Susan Alexander (2007) του *Saint Mary's College* διερευνά πώς η κριτική προσέγγιση στον «μιντιακό γραμματισμό» μπορεί να

βοηθήσει τις μαθήτριες του κολλεγίου να αποκτήσουν μία υγιή εικόνα για την εξωτερική τους εμφάνιση με απώτερο σκοπό να αποφύγουν διατροφικές διαταραχές.¹⁰ Αξιολογούν την επίδραση του μιντιακού γραμματισμού συγκρίνοντας δύο μοντέλα διδασκαλίας, που πραγματοποιήθηκαν με την παρακολούθηση ενός βίντεο και την ανάγνωση ενός κειμένου με το ίδιο θέμα. Οι ερωτήσεις της έρευνας είναι εάν μπορούν οι καθηγητές/τριες να παράσχουν την κριτική επίγνωση στις μαθήτριες με σκοπό να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο δέχονται τις εικόνες των ΜΜΕ, όταν κρίνουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους

Τα αποτελέσματα βασίστηκαν σε ερωτηματολόγιο που δόθηκαν στις συμμετέχουσες μετά την παρακολούθηση του βίντεο και την ανάγνωση του κειμένου, καταδεικνύοντας μία θετικά αποτελεσματική αλλαγή στην εικόνα που έχουν οι μαθήτριες για την εξωτερική τους εμφάνιση, καθώς η έκθεση μίας τάξης σε κριτική μιντιακή ανάλυση, ενισχύει την γνώση των μαθητών/τριών σε σχέση με την εξωτερική εμφάνιση.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η έρευνα της M. Garofalo (2013), η οποία ασχολείται με την κριτική προσέγγιση των εικόνων των ηρωίδων του Ντίσνευ από κορίτσια ηλικίας 7 έως 11 ετών. Συγκεκριμένα μελετώντας δύο ταινίες, τη «Σταχτοπούτα» (1950) και «τη Μικρή Γοργόνα» (1989), ο στόχος που θέτει είναι : η κριτική προσέγγιση των εικόνων των ΜΜΕ, ώστε να δημιουργηθεί χώρος για συζήτηση και να προαχθεί η επίγνωση της ιδεολογίας του Ντίσνευ για τα κορίτσια. Αφού θέσει στη βάση της θεωρίας της τις απόψεις διάφορων ερευνητών για τις εικόνες των γυναικών στις ιστορίες του Ντίσνευ (Zarranz 2007, Giroux & Pollock 2012, DoRozario 2004, Hurley 2005), καταλήγει στο στερεότυπο δίπολο όπου: η καλοσύνη έχει λευκή απόχρωση, παθητική στάση και οι ήρωες που την διαθέτουν συνήθως παντρεύονται, ενώ η κακία αποδίδεται σε σκοτεινά χρώματα, ισχυρές προσωπικότητες με δύναμη και ως επί το πλείστον σε μοναχικούς χαρακτήρες. Μετά την εφαρμογή των μεθόδων του κριτικού γραμματισμού, καταλήγει στο συμπέρασμα

¹⁰ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, ο Potter (2001: 4) ορίζει τον μιντιακό γραμματισμό ως μία προοπτική που χρησιμοποιούμε ενεργά, όταν εκθέτουμε τον εαυτό μας στα ΜΜΕ με σκοπό να ερμηνεύσουμε τα μηνύματα που συναντάμε

ότι τα νεαρά κορίτσια είναι εφικτό να γίνουν κριτικοί αποδέκτες των ιστοριών του Ντίσνευ και να αναλύσουν τα δεδομένα που παρέχονται από τις ιστορίες αυτού του κολοσσού παραγωγής ταινιών, ο οποίος αποτελεί μία τεράστια δύναμη στη δημιουργία πολιτιστικής σκέψης σε παιδιά σε όλο τον κόσμο. Κλείνει ισχυριζόμενη ότι ο κριτικός γραμματισμός στο χώρο των ΜΜΕ μπορεί να αποτελέσει ένα σπουδαίο εργαλείο, ώστε η ψυχαγωγία των παιδιών να αποκτήσει και εκπαιδευτικό χαρακτήρα αλλά και μόνο κάνοντας ερωτήσεις.

Επιπρόσθετα, η Debby M. Zambo (2009) περιγράφει πως μπορεί ο οπτικός γραμματισμός μέσω κριτικής σκέψης να βοηθήσει τους νέους να κατανοήσουν και να αποδεχτούν άτομα με φυσικές δυσμορφίες. Ισχυρίζεται πως αυτό που βλέπουν τα παιδιά είναι συνήθως καθοριστικό για την διαμόρφωση της σκέψης τους. Και στον σημερινό κόσμο ο τρόπος σκέψης των νέων επηρεάζεται από τις εικόνες περισσότερο από ποτέ (Janks, 2000, New London Group, 2000). Έτσι, αντί να σκεφτούν κριτικά για τις εικόνες και τις κοινωνικο-πολιτιστικές δυνάμεις τριγύρω τους, απλά απορρίπτουν όσους δεν ταιριάζουν με τις εικόνες των γνωστών ηθοποιών, αθλητών και άλλων διασημοτήτων.

Η εργασία μιλάει για το τι έκανε στην τάξη της όπου υπήρχε άνιση αντιμετώπιση προς κάποια παιδιά λόγω φυσικής δυσμορφίας και παρέχει μία διδακτική στρατηγική, ώστε να μαθαίνουν οι νέοι να διαβάζουν τις εικόνες κριτικά και αποτελεσματικά, αναπτύσσοντας μία σημαντική ικανότητα να ξεχωρίζουν σημαντικά θέματα που επηρεάζουν τις ζωές τους. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε εικόνες, ποιήματα, ανοικτή συζήτηση, ερωτηματολόγια και φύλλα εργασίας για να θέσει σε κίνηση την κριτική σκέψη των παιδιών. Στο τέλος της παρέμβασης αναφέρει ότι χάρη στον οπτικό γραμματισμό, κατάφερε να αλλάξει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των παιδιών, αφού παρατήρησε ότι τα παιδιά άρχισαν να συμπεριφέρονται πιο σωστά στα άτομα με φυσική δυσμορφία αλλά και ότι οι τελευταίοι, ένιωθαν λιγότερο μειονεκτικά, πιο δυνατοί και σίγουροι για τον εαυτό τους.

Όσον αφορά την εφαρμογή των κριτικών προσεγγίσεων στο μάθημα της λογοτεχνίας και πάλι η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έφερε στο φως αρκετές έρευνες εκ των οποίων κάποιες που μελετήθηκαν και για το σχεδιασμό της παρούσας παρέμβασης παρατίθενται στη συνέχεια.

Οι Jennifer O' Brien (Luke, O' Brien and Comber, 2001) και Vivian Vasquez (1996) αναφέρουν πως ο κριτικός γραμματισμός δεν πρέπει να εφαρμόζεται μόνο σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, αλλά μπορεί να διδαχτεί και σε μικρότερες τάξεις χρησιμοποιώντας κείμενα όλων των ειδών. Ως προς τούτο συμφωνεί και ο Stephens (1992) που θεωρεί ότι, ακόμη και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι αναγνώστες θα πρέπει να διδαχθούν πώς να αναλάβουν ερωτηματική στάση έναντι των κειμένων που διαβάζουν. Έτσι, ο Ryan T. Bourke (2008) δείχνει με ποιο τρόπο τα παραμύθια, όταν τα αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός κριτικά, μπορούν να αφυπνίσουν τους μαθητές, ακόμη και στην πρώτη τάξη του δημοτικού, για να τους δοθεί έστω και σαν υπαινιγμός η έννοια του κριτικού γραμματισμού. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός, δανείζεται μία έκφραση του Jones (2006) και μας λέει πως φορώντας στους μαθητές τα «γυαλιά» του κριτικού γραμματισμού εξετάζουν τα ερεθίσματα που δέχονται, - στην συγκεκριμένη περίπτωση το σύνθημα και ευκολονόητο νόημα ενός παραμυθιού - και τότε σύμφωνα και με τους DeVoogd, 2006; Powell, Cantrell, & Adams, 2001, ο κριτικός γραμματισμός δανείζει τον εαυτό του στην κοινωνική λειτουργία και στη δημιουργία ενός καλύτερου και πιο δίκαιου κόσμου. Το μέσο που χρησιμοποιεί είναι, αυτό που προτείνει και ο Shannon (1991), η ερώτηση : «Γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι;» Καταλήγει δε πως τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού σε μία τάξη του δημοτικού, πάνω σε γνωστά κείμενα, είναι ασαφή. Και αυτό γιατί σε αυτό το επίπεδο κάποια παιδιά κατάλαβαν ορισμένα πράγματα κάποια άλλα όμως όχι, όπως συνέβη αντίστοιχα και στην παρούσα έρευνα. Παραδέχεται πως πολλά ακόμη μπορούν να γίνουν και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να ρίξουν τους «σπόρους» του κριτικού γραμματισμού, ώστε να υπάρχουν περισσότερες περιπτώσεις όπου θα δούμε καρπούς.

Μία ακόμη έρευνα που εστιάζει στις απόψεις σχετικά με την εξωτερική ομορφιά και εξερευνεί πως μπορεί η λογοτεχνία να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει εφήβους να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους είναι και αυτή που διενεργήθηκε σε μαθητές/τριες Γυμνασίου από την Samantha Cur (2007). Η εργασία στηρίζεται σε ένα βιβλίο του Toni Morrison με τίτλο «The bluest Eyes» και σε ένα τετράδιο εργασιών που δημιουργήθηκε για να καταστήσει το βιβλίο ως ένα καταλύτη για συζήτηση και δραστηριότητες γύρω από τις αντιλήψεις σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση. Η συγκεκριμένη ιστορία επιλέχθηκε λόγω του θέματος της

άπιαστης ομορφιάς που προβάλλει. Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της εργασίας στηρίζεται, όπως και στην παρούσα έρευνα, στο συνδυασμό αναγνωστικών και κριτικών θεωριών και εξηγεί πως η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει τους έφηβους αναγνώστες να καταλάβουν τον κόσμο γύρω τους, συνειδητοποιώντας ότι οι φυλετικές διαφορές και η κοινωνία που τις αναπαράγει ασκούν επίδραση στην αντίληψη για την εξωτερική ομορφιά. Πιο συγκεκριμένα, στη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος οι συμμετέχοντες έδειχναν κάποια δυσκολία στο να απομακρυνθούν από την επιρροή της επικρατούσας αντίληψης για την ομορφιά. Ακόμη έκριναν τον εαυτό τους με βάση τα κριτήρια που έθεταν οι συνομήλικοί τους, τα μίντια και οι φυλετικές διακρίσεις (περισσότερο οι νόρμες που είχαν θέσει οι λευκοί). Ωστόσο, στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε να αναδύεται από τους συμμετέχοντες μία τάση αμφισβήτησης της δύναμης που έχουν αυτοί οι παράγοντες, σκεπτόμενοι πως αυτές οι παγιωμένες απόψεις περί ομορφιάς ίσως ενέχουν κάποια λάθη. Επίσης έδειξαν μία τάση αλλαγής όσον αφορά την αυτοκριτική για το σώμα τους και υιοθέτησαν μία θετικότερη στάση για την έννοια της ομορφιάς, η οποία άρχισε να εστιάζει και σε στοιχεία του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων.

Οι Lane W. Clarke και Erin Whitney (2009) στην έρευνά τους πραγματεύονται την ενδυνάμωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και πώς αυτή μπορεί να γίνει αποδοτικότερη με οφέλη που φθάνουν και πέρα από τα όρια της τάξης, μέσω των πολυτροπικών κειμένων. Χρησιμοποιώντας τη στρατηγική του Jones (2006), σε συνδυασμό με τα κατάλληλα βιβλία, δίνουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να διδάξουμε λογοτεχνία μέσω πολυτροπικών κειμένων. Σταδιακά προτρέπουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις μεθόδους «αποδόμησης-αναδόμησης- και κοινωνικής δράσης» για να αντιληφθούν πως όλα τα κείμενα εμπεριέχουν πολλαπλά μηνύματα και ένας τρόπος να τα κατανοήσουν αυτά τα μηνύματα είναι να βγάλουν ένα-ένα τα καλύμματα που δημιουργούνται λόγω της προοπτικής μας, της θέσης μας και της δύναμης του καθενός. Ως αποτέλεσμα υπήρξε ο ενθουσιασμός των μαθητών αλλά και της καθηγήτριας της τάξης, στην οποία εφάρμοσαν την διδασκαλία κειμένων μέσω πολυτροπικότητας. και ενώ αυτός αποτελεί ένα μόνο βήμα, γνωρίζουμε πως είναι θετικό στοιχείο στο οποίο μπορούμε να επενδύσουμε για να αποκομίσουν τα μέγιστα οι μαθητές/τριες.

Τέλος, μία αξιολογη έρευνα είναι και αυτή των Elizabeth J. Tisdell και Patricia M. Thompson (2007), οι οποίοι αναφέρονται στη σύγχρονη κουλτούρα και στον ρόλο της στην διδασκαλία της διαφορετικότητας και του κριτικού μιντιακού γραμματισμού. Χρησιμοποιώντας μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας, σε ένα μεικτό μοντέλο μελέτης που αποτελούταν από εκπαιδευτές (δύο διαφορετικά δείγματα και τρόπους εξαγωγής συμπερασμάτων: παρατήρηση και συνέντευξη), κατέληξαν σε συμπεράσματα όσον αφορά τις επιδράσεις των ΜΜΕ στην διαμόρφωση των απόψεων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα για την ίδια τους την ταυτότητα και πως αυτοί οι ίδιοι χρησιμοποιούν τις επιρροές τους από τα ΜΜΕ για να διδάξουν την διαφορετικότητα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτές «καταναλώνουν» και δέχονται επιρροές σε μεγάλο βαθμό από τα ΜΜΕ και επιπλέον τα χρησιμοποιούν στην διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα εστίασαν τις επιρροές σε θέματα εναλλακτικών αφηγήσεων για τον εαυτό τους, διευρυμένη σκέψη όσον αφορά τους «άλλους», διαφορετικής εθνικότητας, φύλου ή/και σεξουαλικού προσανατολισμού και περαιτέρω ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στην διδασκαλία στην τάξη.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1. Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

1.1 Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της διδακτικής παρέμβασης

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και η εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών του μέσω τη κριτικής προσέγγισης πολυτροπικών κειμένων. Συγκεκριμένα βασικό μέλημα της ερευνήτριας δεν ήταν η απομνημόνευση θεωρητικών στοιχείων, αλλά μέσω της εφαρμογής κάποιων από τις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες, ποια είναι τα οφέλη του, πώς μπορεί να τους/τις βοηθήσει να γίνουν πιο διερευνητικοί, να συμμετέχουν σε μια τάξη με κριτικό τρόπο αποκομίζοντας τα μέγιστα και γενικότερα να αντιλαμβάνονται τα ερεθίσματα που δέχονται και έξω από την τάξη με επιφυλακτικό, εποικοδομητικό τρόπο, περνώντας τα πάντα από το φίλτρο της ανάλυσης.

Δεδομένου ότι ερευνητές όπως οι Luke (2000), McLaughlin and DeVoogd (2004) και Comber (2001) ισχυρίζονται ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν έχει την συνοχή μίας παγιωμένης στρατηγικής που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε ένα πρόγραμμα σπουδών και ότι ο κριτικός γραμματισμός χρειάζεται να επαναπροσδιορίζεται συνεχώς στην πράξη, επιλέχθηκαν κάποιες από τις στρατηγικές που η ερευνήτρια θεώρησε ότι μπορούν να εφαρμοσθούν στο επίπεδο της συγκεκριμένης τάξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- 4) Μπορούν οι μαθητές/τριες να εξετάσουν, μέσω των κριτικών πρακτικών ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων, τις πολιτισμικές, πολιτικές, και ιστορικές διαστάσεις τους και να αρχίσουν να σκέφτονται κριτικά σχετικά με τη φύση της ανάγνωσης ως κοινωνικής πρακτικής;
- 5) Μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές/τριες να πάρουν μια πιο δυναμική θέση απέναντι στα κείμενα με το να τα αναδομήσουν με τρόπους πιο συναπτούς με τη δική τους πραγματικότητα;
- 6) Μπορεί το μάθημα της λογοτεχνίας να γίνει πιο ενδιαφέρον και να θεωρηθεί ως ένας τρόπος για την κατασκευή κριτικών συζητήσεων και ερμηνειών ανάμεσα στους/ στις μαθητές/τριες και στους καθηγητές/τριες, ώστε να προβληματιστούν πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, όπως εν προκειμένω στο ζήτημα των διακρίσεων που βασίζονται στην εξωτερική εμφάνιση και να εξετάσουν τους παράγοντες που υποθάλλουν και συμβάλλουν στην διαίωνιση αυτών των διακρίσεων;

1.2 Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι:

- 1) Οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με τις έννοιες του κριτικού γραμματισμού και των πολυτροπικών κειμένων και να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τις έννοιες αυτές για να ερμηνεύσουν και να προβληματιστούν πάνω στις εκφάνσεις της εξωτερικής ομορφιάς όπως αυτές παρουσιάζονται τόσο στην λογοτεχνία μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν, στην καθημερινότητά τους.
- 2) Οι μαθητές/τριες να διερευνήσουν, μέσω των κριτικών πρακτικών ανάγνωσης της λογοτεχνίας, τις διακρίσεις επάνω στο κοινωνικό ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης και να αναζητήσουν τις αιτίες που διαμορφώνουν τις παγιωμένες αντιλήψεις επάνω σε αυτό.

- 3) Οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή και να εφαρμόσουν τις στρατηγικές ανάπτυξης κριτικών προσεγγίσεων που αναφέρονται στην παρέμβαση και συγκεκριμένα:
 - α) στην παράθεση συμπληρωματικού υλικού που αφορά τα πολυτροπικά κείμενα (διαφημίσεις, κόμικ, άρθρα από περιοδικά, ταινίες, βίντεο κλπ)
 - β) στην παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων από τους ίδιους/ες σε γνωστές ιστορίες/παραμύθια και να προκαλέσουν τους συμμαθητές τους να αναλύσουν το νόημα του έργου τους δημιουργώντας τις βάσεις για να γίνει κατανοητός ο κριτικός γραμματισμός μέσα από το παιχνίδι και την ανταλλαγή ιδεών.
- 1) Οι μαθητές/τριες αφού κατανοήσουν τις έννοιες υποκειμενικό-αντικειμενικό, να αντιληφθούν την σχετικότητα της εξωτερικής ομορφιάς ανά τον κόσμο, ερχόμενοι σε επαφή μέσω της παρέμβασης με διάφορους πολιτισμούς αλλά και την σχετικότητα της εξωτερικής ομορφιάς ανά τον χρόνο, βλέποντας τις εναλλαγές στα πρότυπα ομορφιάς από το μεσαίωνα ως τις μέρες μας.

1.3 Το είδος της έρευνας

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα η οποία περιέχει στοιχεία έρευνας-δράσης, αφού σύμφωνα με τον Silverman, είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος για να εξερευνήσουμε «καθημερινή συμπεριφορά», καθώς αυτός ο τύπος έρευνας παρέχει μία βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων (Silverman, 2000: 1 και 8).

Ο A. H. Halsey, όπως παρατίθεται στους L. Cohen & L. Manion, ορίζει την έρευνα- δράση ως μία «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1994: 258). Οι Β. Κουϊδης και Π. Δήμου δίνουν τον εξής ορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας -δράσης, όπως αυτός παρουσιάστηκε σε συνέδριο για την έρευνα δράσης που έγινε το Μάιο του 1981 στο Πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας: « είναι ένας όρος που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε μια δέσμη δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, στη

βελτίωση του σχολείου και στην ανάπτυξη πολιτικής και σχεδιασμού. Κοινό στοιχείο στις δραστηριότητες αυτές είναι ο καθορισμός των στρατηγικών που θα εφαρμοστούν και που μετά θα υποβληθούν σε συστηματική παρατήρηση, μελέτη και αλλαγή. Όσοι συμμετέχουν στην Έρευνα Δράση παίρνουν μέρος σε όλο το φάσμα αυτών των ενεργειών». (Κουΐδης & Δήμου, 2009: 6). Οι S. Kemmis και R. McTaggart, όπως αναφέρονται από τους Β. Κουΐδη και Π. Δήμου (2009: 5), ορίζουν την έρευνα-δράση ως «μία μορφή συλλογικής αυτο-αναστοχαστικής (self-reflective) έρευνας που αναλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες στις κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές τους, καθώς επίσης και να κατανοήσουν τις πρακτικές τους και τις καταστάσεις στις οποίες πραγματοποιούνται» (Κουΐδης & Δήμου, 2009: 5).

1.4 Ο χρόνος εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση διεξήχθη τον Απρίλιο του 2014 και πιο συγκεκριμένα από 05/04/2014 έως 08/04/2014. Για την εφαρμογή της παραχωρήθηκαν στην ερευνήτρια τέσσερις διδακτικές ώρες. Οι δύο πρώτες ήταν μεμονωμένες και πραγματοποιήθηκαν σε δύο διαφορετικές ημέρες, ενώ οι άλλες δύο ήταν συνεχόμενες και πραγματοποιήθηκαν μετά την παρέλευση μιας κενής ημέρας.

Αξίζει να επισημανθεί ότι είχε προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης σε δύο μαθήτριες. Η πιλοτική εφαρμογή έλαβε χώρα μέσα στο χρονικό διάστημα τεσσάρων σαρανταπεντάλεπτων για τέσσερις συνεχόμενες ημέρες. Κατά το διάστημα της πιλοτικής εφαρμογής η ερευνήτρια σημείωσε τα τρωτά σημεία της παρέμβασης που δυσκόλεψαν τις μαθήτριες και προέβη στις απαραίτητες αλλαγές πριν την οριστική εφαρμογή της στη σχολική τάξη.

Τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης:

1. Πιλοτική εφαρμογή
2. Τελική εφαρμογή

3. 1^η διδακτική ώρα

- Αρχικό ερωτηματολόγιο (Pre- test)
- Προσέλευση ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών με την παράθεση εποπτικού υλικού/ σημειωτικών μέσων.

4. 2^η διδακτική ώρα:

- Στάδιο αρχικής ανταπόκρισης των μαθητών/τριών μέσω της κριτικής προσέγγισης λογοτεχνικού κειμένου.
- Φύλλα εργασίας και ανοικτή συζήτηση για την προσωπική σύνδεση των μαθητών/τριών με το λογοτεχνικό κείμενο.
- Παρουσίαση διδακτικού- εκπαιδευτικού υλικού
- Ανάθεση δραστηριότητας

5. 3^η διδακτική ώρα

- Στάδιο αποδόμησης:
- Παρουσίαση διδακτικού- εκπαιδευτικού υλικού
- Παράθεση συμπληρωματικού υλικού («κείμενα» της καθημερινότητας και της μαζικής κουλτούρας όπως διαφημίσεις, ταινίες, βίντεο, βιντεοπαιχνίδια, τραγούδια) που πραγματευόταν το ίδιο θέμα με το λογοτεχνικό κείμενο.
- Φύλλα εργασίας και ανοικτή συζήτηση για την προσέγγιση του συμπληρωματικού υλικού.

6. 4^η διδακτική ώρα

- Στάδιο αναδόμησης:
- Παραγωγή γραπτού λόγου (δημιουργία αναδομημένων κειμένων) και ανάγνωση από τους/τις ίδιους/ιες μαθητές/τριες.
- Τελικό ερωτηματολόγιο (Post- test).

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης βασίστηκε στις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού (από αναφέρονται στο μέρος πρώτο: θεωρητικό πλαίσιο) και βασικός στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο δημιουργίας κριτικής σκέψης από πλευράς των μαθητών/τριών χωρίς να στερούνται την ευχαρίστηση και την απόλαυση

που προσφέρει η λογοτεχνία. Το πλαίσιο αυτό συνίσταται στα στάδια της αρχικής ανταπόκρισης, της αποδόμησης και της αναδόμησης.

1.5 Ο πληθυσμός της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες της Β΄ Τάξης Γυμνασίου. Συγκεκριμένα συμμετείχε το τμήμα Β΄ 2 ενός Γυμνασίου στην πόλη της Λάρισας, μετά από αίτηση της ερευνήτριας και αφορούσε στη γνωστική περιοχή του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Το σύνολο του δείγματος ήταν 19 μαθητές/τριες εκ των οποίων τα 10 ήταν κορίτσια και τα 9 ήταν αγόρια.

Πριν την έναρξη της παρέμβασης η διδάσκουσα της τάξης επεσήμανε στην ερευνήτρια ότι 3 μαθητές (δύο αγόρια και ένα κορίτσι) παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε η διδασκαλία να εξελιχθεί, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ομαλά για όλους τους μαθητές/τριες του τμήματος. Η διδάσκουσα του τμήματος βρισκόταν εντός της τάξεως σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

1.6 Η Παιδαγωγική της διδακτικής παρέμβασης

Η παιδαγωγική της παρούσας παρέμβασης βασίστηκε στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών που προτείνεται από το The New London Group και αφορά το συνδυασμό τεσσάρων παιδαγωγικών πρακτικών (Τοποθετημένη Πρακτική, Ανοιχτή διδασκαλία, Κριτική πλαισίωση και Μετασχηματισμένη πρακτική). Η έμφαση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τίθεται στο μαθητή στην ενεργό συμμετοχή και την ενδυνάμωσή του (The New London Group, 1996: 20-25 & 2000: 30-36, Χατζησαββίδης, 2003, Αρχάκης, 2007: 41-42, Kalantzis, 1999, Kalantzis & Cope, 2001).

Από τα παραπάνω τέσσερα στοιχεία η διδακτική παρέμβαση περιλαμβάνει:

- Την *Τοποθετημένη Πρακτική (Situated Practice)*, επειδή το λογοτεχνικό κείμενο που επιλέχθηκε για κριτική προσέγγιση αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης της Β Γυμνασίου ενώ παράλληλα το συμπληρωματικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προήλθε από την εμπειρία και τα βιώματα της καθημερινής τους ζωής.
- Την *Ανοιχτή διδασκαλία (Overt Instruction)*, διότι η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εξήγησε την έννοια του κριτικού γραμματισμού και έθεσε σε εφαρμογή τις στρατηγικές ανάπτυξης κριτικής προσέγγισης τόσο στο λογοτεχνικό κείμενο όσο και στα «κείμενα» - σημειωτικά μέσα της καθημερινότητας που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη φάση της Τοποθετημένης Πρακτικής.
- Την *Κριτική πλαισίωση (Critical Framing)*, καθώς οι κριτικές πρακτικές ανάγνωσης της λογοτεχνίας και των «κειμένων»- σημειωτικών μέσων της καθημερινότητας αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της εμπειρίας των μαθητών/τριών γύρω από τα κείμενα, έτσι ώστε να εξετάζουν τις πολιτισμικές, πολιτικές, και ιστορικές διαστάσεις τους και τον αντίκτυπό τους στις ζωές αυτών των ίδιων.
- Τη *Μετασχηματισμένη πρακτική (Transformed Practice)*, καθώς οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν, όσο το δυνατόν περισσότερο, τη νέα γνώση και να δημιουργήσουν νέα αναδομημένα κείμενα.

2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Ως εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο (Pre- test & Post- test), τα φύλλα εργασίας των παιδιών και η κλείδα παρατήρησης που συμπληρώθηκε από τη διδάσκουσα του τμήματος, η οποία ήταν παρούσα σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

2.1 Ερωτηματολόγιο

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν 15 ερωτήσεις (12 κλειστές και 3 ανοικτές) οι οποίες σχεδιάστηκαν, ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα οι δύο πρώτες αφορούν στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και τέθηκαν για να αξιολογηθεί εάν οι μαθητές/τριες θεωρούν τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος ευνοϊκό για την κατασκευή κριτικών συζητήσεων και ερμηνειών. Συμπληρωματικά, η δεύτερη κλειστή ερώτηση συνοδευόταν από μια ανοικτή προκειμένου οι μαθητές/τριες, που απάντησαν καταφατικά στην παραπάνω ερώτηση, να εκφράσουν τα ζητήματα στα οποία θεωρούν ότι το λογοτεχνικό μάθημα τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν με κριτικό τρόπο.

Η τρίτη και η τέταρτη ερώτηση ήταν ανοικτές και ζητούσαν από τους μαθητές/τριες να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στην έννοια του όμορφου-άσχημου αναφορικά με την εξωτερική εμφάνιση.

Η πέμπτη ερώτηση τέθηκε για να διερευνηθεί η επίγνωση των μαθητών/τριών για το πόσο επίκτητη ή όχι είναι η αντίληψη της ομορφιάς – και ενδεχομένως το πόσο εύκολα μπορούν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τον κριτικό γραμματισμό.

Ο στόχος της πέμπτης ερώτησης ήταν να προσδιοριστεί εάν αντιλαμβάνονται οι μαθητές/ριες την έννοια της ομορφιάς σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση ως παγιωμένη ή (το προφανές για κριτικά εγγράμματους ενήλικες) ή εάν μεταβάλλεται η έννοιά της ανά το χρόνο.

Η έβδομη ερώτηση αναφέρεται στην ηλικία που θεωρούν οι μαθητές/τριες πως αρχίζουν να επιδρούν οι εξωτερικοί παράγοντες στην διαμόρφωση της εικόνας της ομορφιάς.

Η όγδοη και ένατη ερώτηση είναι σχετικές με το αποτέλεσμα θα λέγαμε των προηγούμενων ερωτήσεων και εφόσον έχουν κάνει κάποιες σκέψεις πάνω στην

επίκτητη εικόνα της ομορφιάς και στην υποκειμενικότητά της, με το αν θα αλλάζανε κάτι στην εμφάνισή τους και η επιλογή των φίλων τους σε σχέση με αυτή.

Οι επόμενες 6 ερωτήσεις έχουν σκοπό να δημιουργήσουν το κριτικό προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας, καθώς τέθηκαν με σκοπό να διερευνηθούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την παγιωμένη αντίληψη των ανθρώπων σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση.

Προκειμένου να εξαχθούν αποτελέσματα έγινε συγκριτική μελέτη και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών και στα δύο ερωτηματολόγια.

2.2 Τα φύλλα εργασίας

Δημιουργήθηκαν 3 έντυπα φύλλα εργασίας με διαφορετικές ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν με γνώμονα τις στρατηγικές ανάπτυξης κριτικής προσέγγισης, ώστε να ενθαρρυνθούν οι μαθητές/τριες να καθιστούν τα κείμενα (λογοτεχνικά και μη) αντικείμενα προβληματισμού.

Συγκεκριμένα το πρώτο φύλλο εργασίας σχεδιάστηκε για την κριτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου « Η κ. Νίτσα» του Μ. Καραγάτση (βλ. Παράρτημα 2) για να τεθεί αρχικά, έστω και με έμμεσο τρόπο, ένας σπόρος διερεύνησης σχετικά με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις που τυχόν επηρεάζουν την ανάγνωση των μαθητών/τριών.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας σχεδιάστηκε για να διερευνηθεί το λογοτεχνικό κείμενο του σχολικού βιβλίου συγκριτικά με τα «κείμενα» της καθημερινότητας και της μαζικής κουλτούρας (ταινίες, βίντεο, βιντεοπαιχνίδια, τραγούδια, φυλλάδια, διαφημίσεις κ.α.), με απώτερο σκοπό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα, αλλά κοινωνικώς κατασκευασμένα με πολιτισμικές, πολιτικές, και ιστορικές διαστάσεις που έχουν αντίκτυπο στις ζωές τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτό το στάδιο τα φύλλα εργασίας συμπληρώνονταν από τους/ τις μαθητές /τριες παράλληλα με ανοικτή συζήτηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς στόχος της ερευνήτριας ήταν ο δημιουργικός διάλογος, ώστε να εκφραστούν οι αρχικές, άμεσες, αβίαστες ανταποκρίσεις των μαθητών/τριών, οι οποίες, όπως είχε

επισημάνει από την αρχή, δεν θεωρούνται σε καμία περίπτωση λανθασμένες αλλά απαραίτητες για περαιτέρω στοχασμό.

Το τρίτο φύλλο εργασίας σχεδιάστηκε βάσει των διδακτικών πρακτικών του κριτικού γραμματισμού και αφορούσε στην παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων και πιο συγκεκριμένα στην δημιουργία νέων αναδομημένων κειμένων από τον/την κάθε/καθεμία μαθητή/τρια ξεχωριστά, δίνοντας μια διαφορετική οπτική από εκείνη του συγγραφέα, ώστε να αντιληφθούν τις υπόρρητες αξίες και κοινωνικές προσδοκίες και να αναρωτηθούν εάν αυτές πρέπει να γίνουν αποδεκτές (McLaughlin and DeVoogd 2004).

2.3 Κλείδα Παρατήρησης

Λίγο πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης η ερευνήτρια παρέδωσε στη διδάσκουσα του τμήματος μία κλείδα παρατήρησης, για να συμπληρωθεί κατά τη διάρκεια και μέχρι την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, η διδάσκουσα ήταν παρούσα σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας χωρίς όμως να παρεμβαίνει και να συμμετέχει στην διεκπεραίωσή της. Η κλείδα παρατήρησης αποτελεί μια εποπτική ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων.

3. Εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης

3.1 1^η διδακτική ώρα

3.1.1 Παρακίνηση ενδιαφέροντος

Με την έναρξη της διδακτικής ώρας η ερευνήτρια, αφού συστήθηκε στους/στις μαθητές/τριες, περιέγραψε εν συντομία το σκοπό της παρουσίας της και

το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ασχολείται. Επιπρόσθετα, διασαφήνισε εκ των προτέρων ότι κοινός στόχος ήταν η δημιουργία μιας γόνιμης συζήτησης, όπου καθοριστικό ρόλο θα έπαιζε η ειλικρίνεια. Μία ημέρα πριν την παρέμβαση η διδάσκουσα του τμήματος είχε ενημερώσει τα παιδιά ότι για τέσσερις διδακτικές ώρες το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας θα το παρέδιδε μια νέα καθηγήτρια που εκπονεί τις μεταπτυχιακές της σπουδές και ότι κρινόταν απαραίτητη και η δική τους συμβολή στην ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε την πρώτη ημέρα με τη συμπλήρωση του αρχικού ερωτηματολογίου (Pre- test) από τα 19 παιδιά του τμήματος, αφού δόθηκε στη διάθεσή τους το χρονικό διάστημα των 20 λεπτών. Ωστόσο ο χρόνος δεν υπήρξε αρκετός για όλα τα παιδιά, εκ των οποίων 3 αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Η ερευνήτρια μετά την παρέλευση του προαπαιτούμενου χρονικού διαστήματος πρότεινε στα 3 παιδιά να ολοκληρώσουν τα ερωτηματολόγια τους στο τέλος της διδακτικής ώρας, για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν την έναρξη του μαθήματος. Και σε αυτό το στάδιο η ερευνήτρια παρότρυνε τους μαθητές/τριες να είναι ειλικρινείς και τους διαβεβαίωσε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος αποκρίσεις, καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν και θα παρέμεναν ανώνυμα.

Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κάποια από τα παιδιά ζήτησαν διευκρινίσεις σχετικά με ορισμένες ερωτήσεις και η ερευνήτρια τις έδινε σε όλο το τμήμα για να ακουστούν από όλους. Γενικότερα με την διανομή των ερωτηματολογίων η πλειονότητα της τάξης αντέδρασε πολύ ευχάριστα, διότι, όπως αναφέρθηκε από κάποιους/ες μαθητές/τριες, τους προξένησε εντύπωση το γεγονός ότι το μάθημα αφορούσε τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αλλά μόνο οι τρεις πρώτες ερωτήσεις σχετίζονταν με αυτό. Αξίζει μάλιστα να επισημανθεί ότι μετά το πέρας της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων μερικοί/ές μαθητές/τριες δήλωσαν στην ερευνήτρια με μεγάλη ανακούφιση ότι τους έφυγε το άγχος, καθώς πίστευαν ότι οι ερωτήσεις θα διερευνούσαν τις γνώσεις τους πάνω σε λογοτεχνικούς όρους.

Αφού συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια τέθηκε σε λειτουργία ο διαδραστικός πίνακας του τμήματος, γεγονός που και πάλι προκάλεσε έκπληξη στους /στις μαθητές/τριες, καθώς ισχυρίστηκαν κάποια από τα παιδιά ότι το μάθημα είθισται να πραγματοποιείται με βασικό μέσο το σχολικό εγχειρίδιο.

Στόχος του μαθήματος της πρώτης διδακτικής ώρας ήταν να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών με την παράθεση φωτογραφικού υλικού από την ερευνήτρια με το πρόγραμμα του PowerPoint (PPT) και μέσω των ερωτήσεων και των αρχικών αποκρίσεων των μαθητών να εκμαιευτούν οι παγιωμένες αντιλήψεις τους σχετικά με τις έννοιες της ομορφιάς και της ασχήμιας, καθώς και τα μέσα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτή, εισάγοντας σταδιακά την έννοια της πολυτροπικότητας και των σημειωτικών μέσων. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες διαφάνειες περιελάμβαναν άτομα που, όσον αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, διέθεταν μια εμφάνιση που προσιδιάζε με τα κοινώς αποδεκτά πρότυπα ομορφιάς και άτομα που απομακρύνονταν από αυτά (βλ. Παράρτημα). Κατά την έναρξη της προβολής των διαφανειών οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών υπήρξαν ομόφωνες, και ίσως αναμενόμενες, διότι στη θέαση των ατόμων που προσιδιάζαν τα κοινώς αποδεκτά πρότυπα ομορφιάς ακούστηκαν επιφωνήματα ενθουσιασμού, ενώ μόλις παρουσιάστηκαν τα άτομα που είχαν απόκλιση από αυτά κυριάρχησαν αρνητικά σχόλια και αστεϊσμοί.

Οι ερωτήσεις που συνόδευαν τις εικόνες ήταν οι εξής:

Στην πρώτη ερώτηση («Ποιες είναι οι πρώτες λέξεις που σας έρχονται στο μυαλό όταν βλέπετε αυτές τις εικόνες;») οι πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν ότι τα πρώτα εικονιζόμενα πρόσωπα «είναι φυσιολογικά/ θεϊκά/ απερίγραπτα», ενώ για τα δεύτερα ρωτούσαν εάν τα περίεργα χαρακτηριστικά που διέθεταν ήταν αληθινά ή αν ήταν ντυμένοι καρναβάλια.

Στην δεύτερη ερώτηση («Εάν θα κάνατε παρέα με κάποια από τα εικονιζόμενα πρόσωπα; Για ποιο λόγο;») οι περισσότεροι μαθητές/τριες απάντησαν ότι θα προτιμούσαν τα πρώτα εικονιζόμενα πρόσωπα για να μην τους κοροϊδεύουν οι φίλοι τους σε περίπτωση που εμφανιζόταν με τα δεύτερα, ωστόσο μία μαθήτρια πήρε το λόγο και έθεσε ως κριτήριο για τις κοινωνικές συναναστροφές τον χαρακτήρα του ανθρώπου και όχι την εξωτερική εμφάνιση. Τέλος μία απάντηση, που συμπίπτει και με απάντηση της πιλοτικής εφαρμογής, ήταν ότι από τα μη εμφανίσιμα πρόσωπα, τα δύο άτομα που ήταν μικρά ηλικιακά θα έπρεπε να κάνουν κάποια παρέμβαση, διότι λόγω εμφάνισης δεν θα έβρισκαν σύντροφο για να δημιουργήσουν οικογένεια, ενώ ο μεγαλύτερος σε ηλικία κύριος που ήταν πιο ευτραφής δεν χρειαζόταν κατά τη γνώμη

τους να κάνει κάποια παρέμβαση είτε λόγω της προχωρημένης ηλικίας του είτε γιατί θα ήταν ήδη νυμφευμένος. Συνοπτικά, λοιπόν, έθεσαν ως προϋπόθεση την κοινωνικά αποδεκτή εξωτερική εμφάνιση στις νεαρές ηλικίες προκειμένου να επιλεγούν από κάποιο σύντροφο για τη δημιουργία οικογένειας.

Στην τρίτη ερώτηση («Ποια μέσα πιστεύετε ότι συντελούν στη διαμόρφωση της άποψής μας για το τι ορίζουμε όμορφο εξωτερικά»;) οι απαντήσεις των παιδιών ήταν οι διαφημίσεις –άρθρα από εφημερίδες- περιοδικά, ταινίες, (M.M.E.), διαδίκτυο και καταγράφηκαν από την ερευνήτρια στον πίνακα. Η ίδια προσέθεσε επιπλέον τα κόμικς, τα βιντεοπαιχνίδια, τα παραμύθια - λογοτεχνικά κείμενα και τη μουσική, που δεν είχαν αναφερθεί από τα παιδιά και παρέθεσε διαφάνειες με παραδείγματα για το καθένα από αυτά (βλ. Παράρτημα), τονίζοντας την εξουσία της γλώσσας και τα ιδεολογικά μηνύματα που τυχόν αυτή μεταφέρει. Λίγο πριν την ολοκλήρωση της διδακτικής ώρας η ερευνήτρια ανέθεσε ως δραστηριότητα στους μαθητές/τριες για το επόμενο μάθημα να προσκομίσουν και αυτοί/ές παράδειγμα από τα μέσα που ήταν σημειωμένα στον πίνακα, για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται και απεικονίζεται άμεσα ή έμμεσα μέσω του λόγου και της εικόνας αντίστοιχα η εξωτερική εμφάνιση των ανθρώπων. Κλείνοντας την παρουσίαση κάποιοι από τους μαθητές/τριες ρώτησαν την ερευνήτρια εάν θα φέρουν στο επόμενο μάθημα και το σχολικό βιβλίο των Λογοτεχνικών κειμένων ή μόνο το έντυπο υλικό που τους ζητήθηκε. Η ερευνήτρια απάντησε ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι απαραίτητο και στην επόμενη συνάντησή τους θα συνδυαστεί με όσα προβλήθηκαν στον διαδραστικό πίνακα.

3.2 Η 2^η διδακτική ώρα

3.2.1 Στάδιο αρχικής ανταπόκρισης και αποδόμησης.

Εισαγωγή των εννοιών του κριτικού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας

Στόχος της δεύτερης διδακτικής ώρας ήταν να εμπλακούν οι μαθητές/τριες με την λογοτεχνία με έναν τρόπο που θα τους/τις ενθάρρυνε να εξετάσουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την κοινωνία και την ίδια τη γλώσσα. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου ο σχεδιασμός της βασίστηκε στις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού (βλ. μέρος πρώτο: θεωρητικό πλαίσιο). Από αυτές υιοθετήθηκε η διερεύνηση του λογοτεχνικού κειμένου, «Η κυρία Νίτσα» του Μ. Καραγάτση, το οποίο περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο και στη διδακτέα ύλη της Β Γυμνασίου, σε σχέση με κάθε είδους «κείμενα», έτσι ώστε να διαφανούν οι Λόγοι που δεν είναι ποτέ ουδέτεροι αλλά κοινωνικώς κατασκευασμένοι και έχουν τη δύναμη με άμεσο ή έμμεσο τρόπο να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των αναγνωστών/θεατών/ ακροατών κ.ο.κ. Μετά την επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου και των «κειμένων» που συγκεντρώθηκαν, τόσο από τους μαθητές/τριες όσο και από την ερευνήτρια, παρουσιάστηκε η θεωρία του κριτικού γραμματισμού και των πολυτροπικών κειμένων, προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, ως επιστέγασμα της γόνιμης συζήτησης που προηγήθηκε, ώστε να γίνει αντιληπτό ότι το δημιούργημα του συγγραφέα οικοδομείται σε σχέση με το νόημα άλλων κειμένων και Λόγων και σε σχέση με ό,τι συμβαίνει μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο συγγραφής και ανάγνωσης του κειμένου. Επιδιώχθηκε λοιπόν, μέσω του συνδυασμού των διδακτικών πρακτικών και της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού, να βοηθήσουμε τους μαθητές να καταλάβουν ότι το νόημα όλων των «κειμένων» γίνεται κατανοητό μέσα στο πλαίσιο των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών συγγραφής τους και ότι εξετάζοντας αυτές τις συνθήκες καθίσταται εφικτό να αναλάβουν κοινωνική δράση, προβάλλοντας τις δικές τους απόψεις και αξίες, για μία πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία.

Διεξοδικότερα, αφού έγινε μια σύντομη αναφορά στα καίρια σημεία του προηγούμενου μαθήματος, παρουσιάστηκε σε μία διαφάνεια ο σκοπός του μαθήματος. Κύριο μέλημα λοιπόν ήταν η δημιουργία κριτικά εγγράμματων ατόμων, διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα τόσο σε λογοτεχνικά όσο και σε καθημερινά «κείμενα» κρύβει ιδεολογικά μηνύματα αναφορικά με το θέμα της εξωτερικής εμφάνισης. Εν συνεχεία ξεκίνησε η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου «Η κυρία Νίτσα» του Μ. Καραγάτση.

Το προαναφερθέν λογοτεχνικό κείμενο έθιγε το θέμα της εξωτερικής εμφάνισης και αυτό αποτέλεσε το αρχικό κριτήριο επιλογής από την ερευνήτρια. Παράλληλα προσφερόταν για κριτική διερεύνηση, γιατί η ερευνήτρια πίστευε ότι θα βοηθούσε τα παιδιά να κατανοήσουν τις υποκείμενες ιδεολογίες του που δεν είναι ουδέτερες και ανεξάρτητες από τα κοινωνικά, πολιτικά και ιστορικά συγκείμενα μέσα στα οποία το λογοτεχνικό κείμενο είχε δημιουργηθεί (McDaniel, 2004).

Το απόσπασμα του λογοτεχνικού κειμένου του Μ. Καραγάτση, αν και υπήρχε στο σχολικό εγχειρίδιο, μοιράστηκε σε έντυπη μορφή σε όλα τα παιδιά του τμήματος, διότι είχαν σημειωθεί με έντονη και πλάγια γραφή κάποιες προτάσεις και φράσεις (βλ. Παράρτημα), προκειμένου οι μαθητές/τριες να επιστήσουν την προσοχή τους στη δύναμη της γλώσσας, που είχε παρουσιαστεί ως επικείμενος στόχος κατά την έναρξη της διδακτικής ώρας. Ωστόσο, το κείμενο αναγνώστηκε ολόκληρο και πήραν το λόγο όλοι/ες οι μαθητές/τριες ανεξαιρέτως. Η αναγνωστική πορεία όμως ήταν σπειροειδής. Η ερευνήτρια διευκρίνισε εκ των υστέρων ότι θα διέκοπτε τη ροή της ανάγνωσης για να θέτει ερωτήσεις σε διάφορα σημεία του κειμένου που ήταν πρόσφορα για προβληματισμό. Βασισμένη στις αυθόρμητες και άμεσες αποκρίσεις των παιδιών έθετε εκ νέου ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση. Μέσω της συζήτησης έθετε εκ νέου ερωτήματα πάνω στις αρχικές ανταποκρίσεις κάποιων παιδιών, έτσι ώστε να ακουστούν οι απόψεις από όλους τους/τις μαθητές/τριες και να σημειωθεί σε ποιο βαθμό οι διαφορετικές απόψεις ασκούσαν επίδραση στις αρχικές αποκρίσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με το κείμενο, καθώς η διδάσκουσα του τμήματος επρόκειτο να το διδάξει λίγο αργότερα βάσει του αναλυτικού προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας.

3.2.2 Τα πρώτα φύλλα εργασίας

Οι μαθητές/τριες είχαν ανα χείρας και φύλλα εργασίας με τις ερωτήσεις που πρόβαλλε στις διαφάνειες η ερευνήτρια κατά την αναγνωστική διαδικασία. Με τη διανομή των εντύπων η ερευνήτρια τους είπε ότι η συμπλήρωση των απαντήσεων ήταν προαιρετική και ότι διανεμήθηκαν και σε έντυπη μορφή για δική τους

διευκόλυνση, καθώς πρωταρχικός της στόχος ήταν η δημιουργία μιας γόνιμης συζήτησης όπου θα ακούγονταν με ειλικρίνεια όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις. Και πάλι ο ρόλος της ερευνήτριας προσπάθησε να είναι συντονιστικός, δίνοντας το βήμα του λόγου στους/στις μαθητές /τριες.

Οι 6 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα) τέθηκαν πάνω σε σημεία του κειμένου που θα φαινόταν οικεία ή ξένα ή γενικότερα που θα λειτουργούσαν ως πηγή προβληματισμού για τα παιδιά. Σχεδιάστηκαν βάσει των διδακτικών πρακτικών του κριτικού γραμματισμού, έτσι ώστε να τεθεί, έστω και έμμεσα, ένας σπόρος διερεύνησης σχετικά με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που επηρεάζουν την ανάγνωσή τους. Βασικός στόχος όμως ήταν, μέσω της διερεύνησης του νοήματος του κειμένου και των κινήτρων του δημιουργού/συγγραφέα, η σταδιακή απομάκρυνση από την εντελώς προσωπική ή ψυχολογική ανταπόκριση των μαθητών/τριών και η εστίαση στο γεγονός ότι το πρόβλημα που ανακύπτει στο συγκεκριμένο κείμενο έχει άμεση σχέση με θέματα κοινωνικών διακρίσεων και ότι η θέση που υιοθετούμε τόσο ως αναγνώστες όσο και ως πολίτες είναι πιθανόν να επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τους άλλους και φυσικά και τα πάσης φύσεως "κείμενα" που αφορούν τη διαφορετικότητα. Η ερευνήτρια προσπάθησε να τους περάσει το μήνυμα ότι η τάξη, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, θα αποτελούσε ένα μέρος της κοινωνίας και ότι οι ίδιοι ως ενεργά μέλη της καλούνται να αναλάβουν δράση σε διάφορα κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά, πολιτισμικά κ.α. ζητήματα που ανακύπτουν τόσο μέσα από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας όσο και μέσα από τα "κείμενα" της καθημερινότητας.

Η πρώτη ερώτηση (βλ. Παράρτημα) αφορούσε στον τίτλο και στην εικόνα του κειμένου και στόχος της ήταν να ακουστούν οι προβλέψεις των παιδιών για το θέμα του κειμένου σχετικά με το κείμενο που επρόκειτο να αναγνωστεί.

Αφού ξεκίνησε η ανάγνωση του κειμένου μέχρι και το σημείο που παρουσιάζονται οι δύο δασκάλες του κεντρικού ήρωα, τέθηκαν οι επόμενες 3 ερωτήσεις ως παρωθήσεις στις αρχικές ανταποκρίσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα τους παρακινούσαν να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονταν από το συγγραφέα τα πρόσωπα του κειμένου (ρόλος/χαρακτήρας ηρώων), έτσι ώστε να αναρωτηθούν αν καθίσταται ορατή κάποια διαφορά μεταξύ τους και σε ένα επόμενο στάδιο, να εξετάσουν τι λείπει, υπο-παρουσιάζεται ή υπερ-παρουσιάζεται στο κείμενο

και για ποιο, αν κάποια απο αυτά μένουν στο περιθώριο (McLaughlin & DeVogd, 2004).

Τέλος, οι επόμενες δύο ερωτήσεις τέθηκαν με σκοπό να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις και τα πιστεύω των παιδιών, σχετικά με τα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα που ανακύπτουν μέσα από το κείμενο και παράλληλα αν ήταν εφικτό να συνειδητοποιήσουν ότι το νόημα του κειμένου δεν είναι μόνο το δημιουργήμα του συγγραφέα, αλλά οικοδομείται σε σχέση με το νόημα άλλων «κειμένων» και Λόγων και σε σχέση με ό,τι συμβαίνει μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο συγγραφής και ανάγνωσης του κειμένου.

Με αφορμή τις απαντήσεις των παιδιών (βλ. Παράρτημα) η ερευνήτρια εισήγαγε την έννοια του στερεότυπου και παρέθεσε και τον επιστημονικό ορισμό του που ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα «Η πύλη για την ελληνική γλώσσα» (http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html).

Εν συνεχεία ζήτησε από τους/τις μαθήτριες να της παραθέσουν το υλικό που τους/τις είχε αναθέσει κατά την διεκπεραίωση της πρώτης διδακτικής ώρας, για να γίνει όσο το δυνατόν περισσότερο κατανοητή, και μέσω παραδειγμάτων, η έννοια του στερεότυπου, σχετικά με το θέμα της εξωτερικής εμφάνισης. Η ανταπόκριση των μαθητών/τριών ήταν αρκετά ικανοποιητική, καθώς συγκεντρώθηκαν τουλάχιστον 10 έντυπες εικόνες φωτομοντέλων από γυναικεία και αντρικά περιοδικά. Ωστόσο, δεν παρατέθηκαν παραδείγματα από όλες τις κατηγορίες που είχαν αναγραφεί στον πίνακα, γεγονός που ίσως καταδεικνύει ότι η δύναμη της εικόνας των περιοδικών ήταν πιο διαδεδομένη σε σχέση με τα άλλα μέσα που επηρεάζουν την αντίληψη μας σχετικά με το τι εκλαμβάνουμε κάτι ως όμορφο ή άσχημο. Η ερευνήτρια διέθετε μαζί της και συμπληρωματικό υλικό σε περίπτωση που οι μαθητές δεν παρουσίαζαν καθόλου δικό τους ή από όλα τα μέσα που ήταν αναγραμμένα στον πίνακα.

Η παράθεση των εικόνων από τα παιδιά αποτέλεσε την αφορμή για την προβολή της θεωρίας της πολυτροπικότητας και των σημειωτικών μέσων (βλ. Παράρτημα), έτσι ώστε να αντιληφθούν τα παιδιά τι ορίζουμε ακριβώς με την έννοια «κείμενο».

3.2.3 Στάδιο αποδόμησης

Τα δεύτερα φύλλα εργασίας

Λίγο πριν την ολοκλήρωση της διδακτικής ώρας παρουσιάστηκε από την ερευνήτρια συμπληρωματικό υλικό με «κείμενα» που παρουσιάζουν μέσα από ποικίλες οπτικές το ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης (βλ. Παράρτημα) και μοιράστηκαν και πάλι φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα) με 5 ερωτήσεις, σχετικά με το θέμα της εξωτερικής εμφάνισης, που σχεδιάστηκαν για να τοποθετήσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τα συγκεκριμένα «κείμενα» σε συγκεκριμένο ιστορικό, ιδεολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό συγκείμενο, συνειδητοποιώντας ότι όλα αυτά είναι δυνατόν να έχουν διαμορφώσει τις προσδοκίες που είχαν για το κείμενο, αφού και το κειμενικό νόημα γίνεται κατανοητό μέσα στο πολιτισμικό, ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο αυτό εμφανίζεται.

Η διδακτική ώρα ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού (βλ. Παράρτημα), και με την παρουσίαση στους/στις μαθητές/τριες μιας νέας δραστηριότητας από την ερευνήτρια, που εντασσόταν και πάλι στα πλαίσια της αποδόμησης.

Συγκεκριμένα, τα θέματα που επρόκειτο να ερευνηθούν στην επόμενη διδακτική ώρα ήταν τα εξής:

- εάν η αντίληψη του τι θεωρείται όμορφο ως προς την εξωτερική εμφάνιση των γυναικών και των αντρών ήταν ίδια σε παλαιότερες εποχές ή άλλαξε με την πάροδο των χρόνων;
- εάν σε διαφορετικούς πολιτισμούς/χώρες υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα ομορφιάς.

3.3 Η 3^η διδακτική ώρα

3.3.1 Στάδιο αποδόμησης

Η τρίτη διδακτική ώρα υλοποιήθηκε μετά την παρέλευση μιας κενής ημέρας. Κατά την έναρξη του μαθήματος παρουσιάστηκαν στο διαδραστικό πίνακα οι θεωρίες της πολυτροπικότητας και του κριτικού γραμματισμού, για να γίνει μια σύνδεση με όσα είχαν παρουσιαστεί τις προηγούμενες ημέρες, αλλά και για να τεθεί, για ακόμη μια φορά, με σαφήνεια ο σκοπός της παρέμβασης.

Μετά την υπενθύμιση του θεωρητικού μέρους προβλήθηκαν από την ερευνήτρια σε παρουσίαση με την μορφή Powerpoint, παραδείγματα με εικόνες, για να προβληματιστούν εάν και σε ποιο βαθμό μεταβάλλεται η αντίληψη της ομορφιάς κατά την πάροδο των χρόνων και εάν τα πρότυπα της ομορφιάς είναι κοινά σε όλους τους πολιτισμούς/ χώρες του κόσμου. Οι διαφάνειες αυτές προβλήθηκαν με σκοπό να αντιληφθούν ότι η έννοια της εξωτερικής ομορφιάς δεν είναι παγιωμένη, να ανοίξει το φίλτρο μέσα από το οποίο τα παιδιά αναγνωρίζουν την ομορφιά και να ξεφύγουν από τα στεγανά που οριοθετεί μία κλειστή, τοπική κοινωνία.

3.3.2 Τα τρίτα φύλλα εργασίας

Οι διαφάνειες που παρουσιάστηκαν από την ερευνήτρια συνοδεύονταν και πάλι από 3 ερωτήσεις που προβάλλονταν στον διαδραστικό πίνακα, αλλά μοιράστηκαν και σε έντυπη μορφή. Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούσαν στην επανεξέταση του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου τόσο μέσα στο κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο, χώρο και χρόνο συγγραφής του, αλλά και συγκριτικά με τα άλλα «κείμενα», για να διερευνηθεί η επίδραση των κοινωνικο-πολιτικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας στη διαμόρφωση αντιλήψεων και ενεργειών (Bainbridge, Malicky, & Payne, 2004).

Λίγο πριν την ολοκλήρωση της διδακτικής ώρας η ερευνήτρια, βασισμένη στις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, ανέθεσε στους/ στις μαθητές/τριες τη δημιουργία γραπτών κειμένων επιλέγοντας δύο διαφορετικά θέματα.

Πιο συγκεκριμένα, τα θέματα που καλούνταν να αναπτύξουν οι μαθητές ήταν τα εξής:

- A. “Πως θα εξελισσόταν η ιστορία αν η Σταχτοπούτα εκτός από φτωχή ήταν και άσχημη;.....”
- B. “Υποθέστε ότι ένα μοντέλο με αναλογίες που είναι αποδεκτές στις δυτικές κοινωνίες αναζητεί δουλειά σε ένα περιοδικό της Μαυριτανίας..... “

Το πρώτο θέμα είχε να κάνει με την αναδιήγηση του γνωστού παραμυθιού, αλλάζοντας την εξωτερική εμφάνιση της Σταχτοπούτας, ενώ το δεύτερο με τη δημιουργία μιας φανταστικής ιστορίας, όπου ένα ευτραφές μοντέλο με δυτικές αναλογίες αναζητά δουλειά σε κοινωνίες, όπου τα ευτραφή μοντέλα θεωρούνται ότι έχουν τις ιδανικές αναλογίες.

Στόχος της δραστηριότητας ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες, μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών τους, σε ποιο βαθμό και η δική τους ιδιοσυγκρασία έχει επηρεαστεί από τις κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές, πολιτισμικές συνθήκες που προβάλλονται από κάθε είδους «κείμενο» με το οποίο έρχονται σε επαφή και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους γύρω από διάφορα ζητήματα και κυρίως κοινωνικά, όπως είναι και το παρόν θέμα της εξωτερικής εμφάνισης.

3.4 Η 4^η διδακτική ώρα

3.4.1 Στάδιο αναδόμησης

Ερωτηματολόγια

Η τέταρτη διδακτική ώρα ήταν συνέχεια της τρίτης. Συνεπώς, κατά τη διάρκειά της ολοκληρώθηκε η διαδικασία της παραγωγής λόγου από τους/τις μαθητές/τριες που είχε ξεκινήσει από την προηγούμενη ώρα. Τα γραπτά και πάλι ήταν ανώνυμα και μόλις τα συγκέντρωσε η ερευνήτρια, αφού τα ανακάτεψε τα ξαναμοίρασε τυχαία σε όλα τα παιδιά και με τη σειρά ο/η καθένας/μία ανέβαινε στον πίνακα και έπαιρνε το λόγο. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά εξέφρασαν την έκπληξή τους και παρότρυναν την καθηγήτρια της τάξης, που ήταν παρούσα σε όλη τη διαδικασία, να εφαρμόζουν την ίδια μέθοδο και στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης των γραπτών από τα παιδιά η ερευνήτρια, ως απότοκο της όλης διαδικασίας, παρότρυνε στους/στις μαθητές/τριες να αρχίσουν να χρησιμοποιούν τη λογοτεχνία ως μέσο για κριτικές συζητήσεις για το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο του κόσμου στον οποίο ζούμε, αλλά και γενικότερα να αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως έναν από τους τρόπους της κοινωνικής αλλαγής. Η διδακτική ώρα ολοκληρώθηκε με τη διανομή των τελικών ερωτηματολογίων (Post-test), αλλά η συμπλήρωσή τους έγινε και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

4. Εγκυρότητα

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκαν οι απαραίτητες τεχνικές προκειμένου να ελεγχθούν και να διασφαλιστούν η διαδικαστική εγκυρότητα και η αξιοπιστία της διδακτικής παρέμβασης.

4.1. Έλεγχος διαδικαστικής εγκυρότητας

Για τον έλεγχο της αξιόπιστης και ακέραιης εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν δύο διαδικασίες. Συγκεκριμένα, για κάθε διδακτική ώρα διαμορφώθηκε σε έντυπη μορφή το αντίστοιχο σχέδιο μαθήματος, το οποίο περιέγραφε την πορεία διεξαγωγής της διδακτικής διαδικασίας και στο οποίο η ερευνήτρια έλεγχε και σημείωνε την εφαρμογή κάθε βήματος, μετά την ολοκλήρωσή του. Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαίωνε η ίδια ότι δεν παρέλειπε κάποιο από τα προβλεπόμενα στοιχεία του εκάστοτε μαθήματος. Ταυτόχρονα, η διδάσκουσα του τμήματος, που ήταν παρούσα σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, είχε ανά χείρας μία κλείδα παρατήρησης, την οποία συμπλήρωνε σταδιακά και την παρέδωσε στην ερευνήτρια μετά το πέρας της διαδικασίας. Παράλληλα, όλες οι διδακτικές ώρες ηχογραφήθηκαν. Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης η ερευνήτρια άκουσε όλες τις ηχογραφήσεις και τις διασταύρωσε και με τις παρατηρήσεις που κατέγραψε η καθηγήτρια του τμήματος στην κλείδα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα), για να διαπιστώσει το βαθμό τήρησης των σχεδίων του κάθε μαθήματος και στην πράξη.

Η ηχογράφηση έγινε κατόπιν αδείας του διευθυντή του Γυμνασίου, στο οποίο εκπονήθηκε η έρευνα, και οι μαθητές/τριες δεν γνώριζαν από την αρχή ότι τα μαθήματα ηχογραφούνταν, αλλά ενημερώθηκαν εκ των υστέρων, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητες και ειλικρινείς οι απαντήσεις τους. Επίσης, ενήμερη σχετικά με τη διαδικασία της ηχογράφησης ήταν και η καθηγήτρια του τμήματος.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Αποτελέσματα διδακτικής παρέμβασης

1.1 Τα αποτελέσματα του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου (Pre-test & Post-test)

Λίγο πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης και αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της, σε διάστημα τεσσάρων ημερών, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύνολο 15 ερωτήσεων (βλ. Παράρτημα) του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου. Με τον τρόπο αυτό κατέστη δυνατό να διερευνηθούν αφενός οι απόψεις των παιδιών αναφορικά με το μάθημα της λογοτεχνίας και πιο συγκεκριμένα εάν αυτό μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τη δημιουργία ενεργών πολιτών που θα λαμβάνουν δράση γύρω από διάφορα ζητήματα (κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά, θρησκευτικά και πολιτιστικά) που αποτυπώνονται σε αυτό, συνιστώντας ένα σύστημα που υποθάλλει συγκεκριμένα συμφέροντα και ιδεολογίες. Αφετέρου έγινε προσπάθεια να ανιχνευθούν οι παράγοντες και ο βαθμός επίδρασής τους στις αντιλήψεις των παιδιών και των ανθρώπων γενικότερα σχετικά με διάφορα κοινωνικά ζητήματα, εν προκειμένω στο ζήτημα της εξωτερικής ομορφιάς. Με άλλα λόγια, δόθηκε η δυνατότητα να ελεγχθεί σε ποιο βαθμό οι απαντήσεις στο τελικό ερωτηματολόγιο ανταποκρίνονται και ικανοποιούν τους αρχικούς σκοπούς της διδακτικής παρέμβασης.

Δεδομένου, όμως, του γεγονότος ότι ο κριτικός γραμματισμός και οι διδακτικές πρακτικές του στοχεύουν στην παρακίνηση των μαθητών/ριών να υιοθετήσουν άποψη πάνω σε ζητήματα, εκφράζοντας τις προσωπικές τους αξίες, δεν μπορούμε να ορίσουμε σωστές ή λάθος απαντήσεις, αλλά το βαθμό που συνειδητοποίησαν τις σχέσεις εξουσίας που αποτυπώνονται σε όλα τα «κείμενα»

και στη γλώσσα σχετικά με τα ποικίλα ζητήματα που συναρτώνται με αυτά (κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά, θρησκευτικά και πολιτιστικά).

Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν και συγκεντρώθηκαν συνολικά ήταν 19, καθώς και πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης και μετά την ολοκλήρωση της δεν απουσίασε κανένας/καμία μαθητής/τρια. Από τα 19 παιδιά του τμήματος τα 10 ήταν κορίτσια και τα 9 αγόρια. Υπήρχαν και τρία παιδιά (2 αγόρια και ένα κορίτσι) με μαθησιακές δυσκολίες στα οποία διετίθετο λίγο περισσότερος χρόνος για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, στις οποίες η συμμετοχή τους υπήρξε άριστη.

Οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές/τριες ήταν στο σύνολο τους 15, εκ των οποίων οι 3 ήταν ανοικτές. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel και οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν επιπλέον και με βάση το φύλο των παιδιών, λόγω του αυξημένου ερευνητικού ενδιαφέροντος που παρουσίαζαν. Παράλληλα με τα αποτελέσματα του τμήματος παρουσιάζονται συγκριτικά και τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή στα πλαίσια ιδιαίτερου μαθήματος.

Αναλυτικότερα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Στην πρώτη ερώτηση («Θεωρείς ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σου δίνει την αφορμή για ενεργητική συμμετοχή στην τάξη»;) 17 παιδιά δήλωσαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο, ότι θεωρούν ενδιαφέροντα τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (89%), 10/10 κορίτσια και 7/9 αγόρια, ενώ μόνο 2 παιδιά απάντησαν αρνητικά (11%), 2/9 αγόρια. Μετά την παρέμβαση θετική απάντηση έδωσαν 18 παιδιά του τμήματος (95%) και μόνο ένα έδωσε αρνητική απάντηση . Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι στην πιλοτική εφαρμογή και τα δύο κορίτσια πριν την παρέμβαση απάντησαν ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος δεν είναι πρόσφορος για ενεργητική συμμετοχή, ενώ μετά την παρέμβαση έδωσαν καταφατική απάντηση.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής, με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο περιβάλλον της τάξης, βλέπουμε πως στις απαντήσεις των μαθητών/τριών πριν την παρέμβαση, εμφανίζεται ένα μεγάλο ποσοστό που θεωρεί

πως ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δίνει την αφορμή για ενεργητική συμμετοχή στην τάξη, σε αντίθεση με την πιλοτική εφαρμογή που και οι δύο απαντήσεις ήταν αρνητικές. Δεδομένου του γεγονότος, πως ήταν μία πρόκληση για την ερευνήτρια να εφαρμόσει την παρέμβαση σε μία τάξη που έβλεπε πρώτη φορά και δεν υπήρχε το ίδιο αίσθημα οικειότητας, όπως με τις μαθήτριες της πιλοτικής εφαρμογής, εγείρεται μία αμφιβολία ως προς την ελευθερία με την οποία απάντησαν οι μαθητές/τριες του σχολείου στη συγκεκριμένη ερώτηση. Ακόμη και η παρουσία της καθηγήτριάς τους μέσα στην τάξη μπορεί να παίζει κάποιο ρόλο και να προκαταβάλει για θετική απάντηση σε τέτοιου είδους ερωτήματα και σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός που ήδη αναφέραμε, πως τα παιδιά στην τάξη ένιωσαν μία ανακούφιση όταν είδαν πως οι ερωτήσεις δεν ήταν πάνω στις γνώσεις τους για το μάθημα της λογοτεχνίας.

Η δεύτερη ερώτηση («Τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκεσαι σου δίνουν την ευκαιρία να εκφράσεις με κριτικό τρόπο τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά σου») συνοδευόταν και από μία ανοικτή, για να γίνει αντιληπτός ο βαθμός κατανόησης της από τους/τις μαθητές/τριες. Έτσι, ενώ μόλις 11 παιδιά στο αρχικό ερωτηματολόγιο δήλωσαν ότι έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν κριτικά μέσω του λογοτεχνικού μαθήματος (58%), 9/10 κορίτσια και 2/9 αγόρια, όταν τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τα θέματα στα οποία τους δίνεται αυτή η δυνατότητα 3 (κορίτσια) από τα 11 παιδιά έδωσαν την ίδια απάντηση με αυτό που τους ρωτούσε η ερώτηση, ότι δηλαδή εκφράζουν τα συναισθήματά τους, χωρίς να προσδιορίζουν σε ποια ζητήματα, γεγονός που καταδεικνύει ότι εν τέλει 8 παιδιά (42%), 6/10 κορίτσια και 2/9 αγόρια κατανόησαν την ερώτηση και εξέφρασαν την άποψή τους. Από αυτά τα 8 παιδιά που έδωσαν καταφατική απάντηση, τα 4 κορίτσια δήλωσαν ότι εκφράζονται κριτικά πάνω στις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου και τα υπόλοιπα 4, 2 κορίτσια και 2 αγόρια, πάνω σε οικογενειακά ή προσωπικά ζητήματα. Στο τελικό ερωτηματολόγιο 16 παιδιά (84%), 10 κορίτσια και 6 αγόρια, απάντησαν καταφατικά στην ενεργοποίηση κριτικής σκέψης μέσω του μαθήματος της λογοτεχνίας και στην ανοικτή ερώτηση οι απαντήσεις τους ήταν πιο σαφείς και συναφείς με τα μηνύματα-στόχους του κριτικού γραμματισμού. Ειδικότερα, 12 παιδιά (63%), 6 αγόρια και 6 κορίτσια, αναφέρθηκαν ότι εκφράζονται κριτικά σε κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά αλλά και θρησκευτικά ζητήματα. Από τα υπόλοιπα 4 παιδιά, ένα κορίτσι, που ίσως

δεν μπορούσε να εκφραστεί σωστά, αναφέρθηκε στο ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης. Τα υπόλοιπα 3 κορίτσια αναφέρθηκαν και πάλι στις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου. Όσον αφορά την πιλοτική εφαρμογή, τα δύο κορίτσια πριν την παρέμβαση στη δεύτερη ερώτηση απάντησαν αρνητικά, αλλά μετά την παρέμβαση απάντησαν θετικά στην δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης και μάλιστα σε κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα που προβάλλονται μέσα από τα κείμενα και η μία εκ των δύο συμπλήρωσε ότι είναι απαραίτητα για την κατανόηση του κειμένου.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μετά την παρέμβαση αυξήθηκε το ποσοστό των παιδιών του τμήματος, και κυρίως των αγοριών, που θεωρούν ότι δύνανται να σκεφθούν κριτικά μέσω του μαθήματος της λογοτεχνίας, αλλά ταυτόχρονα προσδιόρισαν και με σαφήνεια πάνω σε ποια ζητήματα, καταδεικνύοντας έτσι και το προφίλ ενός κριτικά εγγράμματος αναγνώστη.

Η τρίτη και η τέταρτη ερώτηση ήταν ανοικτές και τέθηκαν για να διερευνηθεί η διαμορφωμένη αντίληψη των μαθητών/τριών σχετικά με τον ορισμό των εννοιών της ομορφιάς και της ασχήμιας όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση των ανθρώπων και παράλληλα να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό άλλαξε ή παρέμεινε στάσιμη μετά τις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα στην τρίτη ερώτηση του αρχικού ερωτηματολογίου, («Τι θεωρείται όμορφο, όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση»;) οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν οι εξής: Τα 15 από τα 19 παιδιά του τμήματος (79%), εκ των οποίων 7/10 κορίτσια και 8/9 αγόρια, έγραψαν ότι κρίνουν όμορφο έναν άνθρωπο, όταν διαθέτει όμορφα χαρακτηριστικά στο πρόσωπο σε συνδυασμό με καλλίγραμμο κορμί (δηλαδή έδωσαν βαρύτητα, όπως δυστυχώς ήταν και αναμενόμενο, στα εξωτερικά στοιχεία). Μάλιστα το γεγονός ότι το 90% των αγοριών δίνει βαρύτητα στην εξωτερική εμφάνιση, δείχνει ίσως ότι τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο από τις συνθήκες της κοινωνίας στην οποία ζουν. Από τα υπόλοιπα 4 παιδιά, τα 3, και συγκεκριμένα 1/9 αγόρι και 2/10 κορίτσια, έδωσαν βαρύτητα στο χαρακτήρα του ανθρώπου, αλλά και πάλι σε συνδυασμό με την καλή σωματική διάπλαση (συνδυασμός των εξωτερικών με τα εσωτερικά στοιχεία). Το γεγονός ότι αναφέρθηκαν και στοιχεία του χαρακτήρα ενώ η ερώτηση αναφερόταν στην εξωτερική εμφάνιση, ίσως υποδηλώνει ότι στο υποσυνείδητο των παιδιών έχει καθιερωθεί το όμορφο να συνδυάζεται με το καλό. Τέλος, μόνο ένα κορίτσι απάντησε ότι η ομορφιά είναι μία έννοια που δεν μπορεί να

οριστεί και μάλιστα δικαιολόγησε την απάντησή της αναφέροντας χαρακτηριστικά «η εξωτερική εμφάνιση έχει επηρεαστεί από τον κόσμο που ζούμε, καθώς περιβάλλεται από διάφορα Μ.Μ.Ε. που μας προσφέρουν μια εικονική ζωή στην οποία κάποιος θέλουν να ζήσουν και κάνουν και τους υπόλοιπους να πιστεύουν το ίδιο πράγμα με αυτούς». Συνολικά, λοιπόν, και τα 18/19 παιδιά του τμήματος (95%) ανέφεραν την όμορφη εξωτερική εμφάνιση ως ορισμό της ομορφιάς (τα 15 μόνο την εξωτερική ομορφιά και τα 3 σε συνδυασμό με την εσωτερική ομορφιά-χαρακτήρα του ανθρώπου) και μόνο 1 κορίτσι απάντησε ότι είναι μία έννοια που δεν μπορεί να οριστεί. Αντίστοιχα και τα δύο κορίτσια της πιλοτικής εφαρμογής όρισαν ως όμορφο τον άνθρωπο που διαθέτει εξωτερική ομορφιά, έχοντας δηλαδή όμορφα χαρακτηριστικά προσώπου και σώματος.

Μετά την παρέμβαση οι απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν και συγκεκριμένα 9/19 (47%) παιδιά συνέδεσαν την ομορφιά με τα όμορφα εξωτερικά στοιχεία, από τα οποία 4 ήταν κορίτσια και 5 ήταν αγόρια. Συγκρίνοντας το φύλο των παιδιών παρατηρούμε ότι τα αγόρια έδιναν, πριν την παρέμβαση, μεγαλύτερη βαρύτητα στα εξωτερικά στοιχεία των ανθρώπων (8/9), ενώ μετά την παρέμβαση παρουσίασαν μεγαλύτερη αλλαγή (4/9) σε σχέση με τα κορίτσια (από 7/10 έγινε 4/10), γεγονός που καταδεικνύει ότι δέχτηκαν μεγαλύτερη επίδραση από την παρέμβαση. Άξιο παρατήρησης είναι επίσης και το γεγονός ότι πάλι 3/19 (16%) παιδιά διάλεξαν την ομορφιά όπως αντανακλάται λόγω χαρακτήρα (εσωτερικά στοιχεία), 1 κορίτσι και 2 αγόρια, αλλά χωρίς αυτήν τη φορά να τη συνδυάσουν με τα εξωτερικά στοιχεία, γεγονός που δείχνει ότι ίσως αντιλήφθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες ότι η βαρύτητα που δίνεται στις μέρες μας στην εξωτερική ομορφιά είναι αποτέλεσμα της δύναμης των Λόγων και της εικόνας που δεν είναι ποτέ ουδέτερα στη σύγχρονη κοινωνία. Ωστόσο, πιο κοντά στους σκοπούς της παρέμβασης ήταν το ποσοστό αυτών που αναφέρθηκαν στο ότι η ομορφιά δεν ορίζεται γιατί όπως ενδεικτικά αναφέρθηκε «όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί», «η ομορφιά αλλάζει από γενιά σε γενιά», «η ομορφιά είναι διαφορετική σε κάθε κοινωνία ή πολιτισμό» (7/19 παιδιά, 37%), ενώ μόλις 1 παιδί είχε δώσει την ίδια απάντηση πριν την παρέμβαση. Συνολικά λοιπόν 10/19 παιδιά άλλαξαν την απάντησή τους, από τα οποία 3 (ένα κορίτσι και δύο αγόρια) όρισαν την ομορφιά βασισμένοι στον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων, ενώ 7/19 (5 κορίτσια και δύο αγόρια) υποστήριξαν ότι δεν ορίζεται.

Στην πιλοτική εφαρμογή κατά ανάλογο τρόπο, τα δύο κορίτσια, στο τελικό ερωτηματολόγιο απάντησαν ότι η ομορφιά δεν ορίζεται διότι υπάρχουν διαφορετικά κριτήρια σε κάθε κοινωνία.

Στην τέταρτη ερώτηση («Τί θεωρείται άσχημο, όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση»), στο αρχικό ερωτηματολόγιο 15/19 παιδιά (79%) έδωσαν ως απάντηση τα άσχημα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Πιο αναλυτικά, 7/10 κορίτσια και 8/9 αγόρια και συγκεκριμένα οι απαντήσεις ενδεικτικά περιλάμβαναν «άσχημο πρόσωπο», «πολλά σπυράκια και σιδεράκια», «πολλά κιλά-υπέρβαρος», καθώς και συνδυασμό των προηγούμενων. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτήν την ερώτηση τα παιδιά που όρισαν το τι θεωρείται άσχημο με βάση τα εξωτερικά στοιχεία ήταν ακριβώς τα ίδια σε αριθμό με αυτά που απέδωσαν και την ομορφιά στα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Το ίδιο συνέβη και με τα υπόλοιπα 3 παιδιά, 1/ 9 αγόρια και 2/ 10 κορίτσια που απάντησαν ότι θεωρούσαν άσχημο έναν άνθρωπο με κακό χαρακτήρα, (άσχημα εσωτερικά στοιχεία), χωρίς όμως να συνδυάζουν και την εξωτερική εμφάνιση, όπως συνέβη στην αντίστοιχη ερώτηση αναφορικά με την έννοια της ομορφιάς. Εδώ λοιπόν δίνεται αφορμή να συζητηθεί το πώς ο εσωτερικός κόσμος-χαρακτήρας αρκεί για τα παιδιά να θεωρείται ως ασχήμια, χωρίς να συνδυάζει απαραίτητα την άσχημη εξωτερική εμφάνιση. Τέλος, 1/10 κορίτσια , όπως έγινε και στην αντίστοιχη ερώτηση περί ομορφιάς, απάντησε πως δεν ορίζεται το άσχημο καθώς αυτή η εικόνα δημιουργείται από τα Μ.Μ.Ε και είναι διαφορετική για κάθε άνθρωπο η έννοια του άσχημου. Στην πιλοτική εφαρμογή και τα δύο κορίτσια όρισαν την έννοια της ασχήμιας βάσει των εξωτερικών χαρακτηριστικών που διαθέτει ένας άνθρωπος (σπυράκια, αγύμναστο σώμα, άσχημα χαρακτηριστικά).

Σε αυτήν την ερώτηση είχαμε πάλι αλλαγή απαντήσεων όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, αφού μόλις 7/19 παιδιά (37%), (εκ των οποίων 4 κορίτσια και 3 αγόρια), αντί 15/19 (εκ των οποίων 7 κορίτσια και 8 αγόρια), απάντησαν τα όμορφα εξωτερικά στοιχεία (ντύσιμο, κιλά, πρόσωπο κτλ). Και σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι τα αγόρια έδιναν περισσότερη βαρύτητα στην εξωτερική ομορφιά συγκριτικά με τα κορίτσια, αλλά μετά την παρέμβαση φάνηκε να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, αλλάζοντας την απάντησή τους. Ίδιος παρέμεινε ο αριθμός των παιδιών που μίλησαν για τον εσωτερικό κόσμο, 4/19 (21%) ενώ μεγάλη αύξηση, 8/19 παιδιά (42%) αντί μόλις ενός, σημειώθηκε και στην απάντηση

ότι δεν ορίζεται το άσχημο καθώς «η ομορφιά είναι υποκειμενική», «κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός», «διαφέρει το όμορφο και το άσχημο σε κάθε πολιτισμό».

Στην πιλοτική εφαρμογή και τα δύο κορίτσια απάντησαν ότι δεν ορίζεται το άσχημο, διότι η μία απάντησε ότι «η έννοια της ασχήμιας διαφέρει σε κάθε κοινωνία/ πολιτισμό» και η άλλη διότι «κάθε κοινωνία ορίζει τα δικά της πρότυπα».

Η πέμπτη ερώτηση ήταν η εξής: «Πιστεύετε ότι η ομορφιά είναι υποκειμενική ή αντικειμενική»; Να σημειωθεί εδώ πως από την πιλοτική εφαρμογή ακόμη διαπιστώθηκε πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας είχαν πρόβλημα να καταλάβουν την έννοια της υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας. Έτσι, δόθηκε ως υποσημείωση μία επεξήγηση κάτω από την ερώτηση : *Υποκειμενική (για την ομορφιά)=Βασίζεται στην προσωπική μας άποψη, Αντικειμενική=Βασίζεται σε αυτό που δεχόμαστε ως γενικότερη αλήθεια/πραγματικότητα.* Οι απαντήσεις που δόθηκαν πριν την παρέμβαση ήταν 15/19 παιδιά (8 κορίτσια και 7 αγόρια) ότι η ομορφιά είναι υποκειμενική(79%), ενώ 4/19 αντικειμενική (2 αγόρια και 2 κορίτσια, 21%). Μετά την παρέμβαση το ποσοστό άλλαξε ελάχιστα υπέρ της υποκειμενικότητας - 16/19 υποκειμενική και 3/19 αντικειμενική, δείχνοντας μία θετική τάση αλλά όχι αρκετά δυνατή. Από την συζήτηση στην τάξη, έγινε κατανοητό πως οι έννοιες υποκειμενικό/αντικειμενικό συνέχιζαν να προβληματίζουν τα παιδιά, πράγμα που υποδεικνύει πως πρέπει να γίνεται προσεκτική επιλογή των λέξεων που χρησιμοποιούνται στα ερωτηματολόγια, καθώς η μη κατανόηση των ερωτήσεων δύναται να οδηγήσει σε λάθος συμπεράσματα. Στα πλαίσια του ιδιαίτερου μαθήματος μία από τις δύο μαθήτριες απάντησε ότι η ομορφιά είναι υποκειμενική, ενώ μετά την παρέμβαση και οι δύο.

Στην έκτη ερώτηση «Θεωρείτε ότι αλλάζει ό,τι θεωρούμε όμορφο σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση από εποχή σε εποχή», οι απαντήσεις είχαν ως εξής: στο ερωτηματολόγιο πριν την παρέμβαση: 14/19 παιδιά (9/10 κορίτσια και 5/9 αγόρια) απάντησαν ΝΑΙ (74%), ενώ 5/19 ΟΧΙ (26%). Μετά την παρέμβαση το ποσοστό των καταφατικών απαντήσεων αυξήθηκε σε 17/19 (89%), ενώ οι αρνητικές ήταν μόλις 2/19 (11%) , δείχνοντας πως η παρέμβαση σε αυτό το σημείο μέσα από τα στάδια της αποδόμησης υπήρξε καταλυτική. Ένας λόγος που ίσως συνέβη αυτό είχε να κάνει πως το αντίστοιχο μέρος της παρέμβασης που έδειχνε την ομορφιά ανα τον χρόνο, είχε να κάνει κυρίως με φωτογραφίες. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας φαίνεται να κατανοούν καλύτερα και πιο εύκολα το νόημα μέσα από παραστάσεις / φωτογραφίες

παρά μέσα από κείμενα. Στην πιλοτική εφαρμογή δεν είχαμε καμία αλλαγή σε αυτήν την ερώτηση, καθώς και πριν και μετά την παρέμβαση η απάντηση ήταν καταφατική και από τις δύο μαθήτριες.

Στην έβδομη ερώτηση «Σε πιά ηλικία πιστεύετε ότι ξεκινάνε οι επιδράσεις εξωτερικών παραγόντων στη διαμόρφωση της εικόνας της ομορφιάς για ένα άτομο;» με πιθανές απαντήσεις Νηπιακή (12 - 36μηνών) – Προσχολική (3 - 6ετών) – Σχολική (6 - 11ετών) – Εφηβική (11 - 21ετών), οι απαντήσεις πριν την παρέμβαση ήταν οι εξής: Νηπιακή 0/19, Προσχολική 1/19, Σχολική 3/19 και Εφηβική 15/19. Μετά την παρέμβαση διαμορφώθηκαν ως εξής: Νηπιακή 0/19, Προσχολική 1/19, Σχολική 2/19 και Εφηβική 16/19. Σε αυτήν την ερώτηση έγινε αντιληπτό πως κάποια ερωτήματα απαιτούσαν περισσότερο χρόνο για να τα επεξεργαστούν τα παιδιά, καθώς ενώ μέσα από τις συζητήσεις στην τάξη, φάνηκε να κατανοούν πως οι επιδράσεις ξεκινούν από πολύ μικρή ηλικία (κυρίως με τα παραμύθια- κινούμενα σχέδια και τα πρότυπα του/της όμορφου/ης –καλού/ής ήρωα/ηρωίδας, άσχημου/ης –κακού/ιάς ήρωα/ίδας), ωστόσο κάτι τέτοιο δεν καταγράφηκε στις απαντήσεις τους οι οποίες ήταν περίπου οι ίδιες πριν και μετά την παρέμβαση καταδεικνύοντας ως επικρατέστερη απάντηση την ΕΦΗΒΙΚΗ ηλικία.

Στην πιλοτική εφαρμογή η αλλαγή που σημειώθηκε σε αυτήν την ερώτηση ήταν λίγο πιο αισθητή, καθώς και οι δύο μαθήτριες είχαν σημειώσει ως απάντηση την εφηβική ηλικία στο αρχικό ερωτηματολόγιο, ενώ στο τελικό η μία την άλλαξε σε σχολική και η άλλη σε νηπιακή.

Η όγδοη ερώτηση «Εάν σας δινόταν η δυνατότητα, θα αλλάζατε κάτι στην εξωτερική σας εμφάνιση»; είχε καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά τις απαντήσεις των παιδιών μετά την παρέμβαση, καθώς φαίνεται να αντιλήφθηκαν ότι η ομορφιά είναι κάτι το σχετικό. Συγκεκριμένα, στο αρχικό ερωτηματολόγιο ήταν 9/19 ΝΑΙ (47%) (5 κορίτσια και 4 αγόρια) και 10/19 ΟΧΙ (53%), (5 κορίτσια και 5 αγόρια), ενώ μετά έγιναν, 7/19 ΝΑΙ (37%) (4 κορίτσια και 3 αγόρια) και 12/19 ΟΧΙ (63%) (6 κορίτσια και 6 αγόρια). Συγκριτικά, τα δύο φύλα φαίνεται ότι δεν διέφεραν ουσιαστικά στην πρόθεσή τους να αλλάξουν κάποιο στοιχείο της εξωτερικής εμφάνισης, γεγονός που δείχνει ότι στη σημερινή εποχή επηρεάζονται εξίσου τα αγόρια και τα κορίτσια από τα πρότυπα ομορφιάς. Στα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής ωστόσο και οι δύο μαθήτριες δήλωσαν ότι θα άλλαζαν την εξωτερική

τους εμφάνιση και η απάντηση αυτή δεν μεταβλήθηκε μετά την παρέμβαση. Εδώ και πάλι διαφαίνεται η δύναμη των παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που δημιουργούν και προσωπικές ανασφάλειες σχετικά με το παρουσιαστικό τους.

Η ένατη ερώτηση ήταν η εξής: «Από τους υπάρχοντες φίλους σας θα θέλατε να είναι σε κάτι διαφορετικοί ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση»; Σε αυτήν τα κορίτσια φάνηκαν περισσότερο σταθερά στις απόψεις τους –ίσως διαφαίνεται η μεγαλύτερη βαρύτητα που δίνουν τα κορίτσια στην φιλία αλλά και στην εξωτερική εμφάνιση–, κρατώντας ακλόνητη την άποψή τους πως δεν θα άλλαζανε τίποτα σε μεγάλο ποσοστό (8/10), σε αντίθεση με τα αγόρια τα οποία φάνηκαν να επηρεάζονται από την παρέμβαση και να «κρατάνε» τους φίλους τους ως έχουν ως προς την εξωτερική εμφάνιση με μια αύξηση των αρνητικών απαντήσεων (δεν θα άλλαζα κάτι στην εξωτερική εμφάνιση των φίλων μου). Αναλυτικά, θετικά απάντησαν πριν την παρέμβαση 6/19 παιδιά (32%) και αρνητικά 13/19 (68%) ενώ μετά, θετικές ήταν 5/19 απαντήσεις (26%) και αρνητικές 14/19 (74%). Ειδικότερα αν συγκρίνουμε τις δύο ερωτήσεις (όγδοη και ένατη), παρατηρούμε ότι τα παιδιά είναι πιο αυστηρά με τον εαυτό τους σε σχέση με τους φίλους/ φίλες τους. Κάτι αντίστοιχο παρατηρήθηκε και στην πιλοτική εφαρμογή της παρέμβασης όπου οι δύο μαθήτριες, ενώ είχαν δηλώσει και πριν και μετά την παρέμβαση ότι θα άλλαζαν κάτι στην δική τους εξωτερική εμφάνιση, όσον αφορά την εμφάνιση των φίλων τους, παρέμειναν σταθερές στην αποδοχή τους χωρίς να θέτουν ως προϋπόθεση το κριτήριο του παρουσιαστικού.

Οι επόμενες 6 ερωτήσεις (10-15) ήταν έτσι δομημένες ώστε οι απαντήσεις τους να δείχνουν μία «τάση». Απαντώντας από το 1-5, όπου 1= καθόλου και 5 = πάρα πολύ δείχνουν μία ποιοτική τάση η οποία μετά την παρέμβαση μετατοπίζεται είτε προς το 1 είτε προς το 5, υποδεικνύοντας κάθε φορά ένα νόημα ανάλογα το περιεχόμενο της ερώτησης, π.χ. για την ερώτηση 10 «Πόσο σημαντικό θεωρείτε το κριτήριο του παρουσιαστικού-της εξωτερικής εμφάνισης στην επιλογή φίλου/ης ή μελλοντικού/ής συντρόφου;» η μετατόπιση προς το 1= καθόλου, δείχνει μία κατανόηση της υγιούς αντίληψης πως η εξωτερική εμφάνιση θα έπρεπε, ως κάτι παροδικό, να παίζει κάποιο ρόλο αλλά μικρό στην επιλογή φίλου ή συντρόφου.

Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 11-15 ήταν έτσι διατυπωμένες, ώστε να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τους παράγοντες/μέσα που ίσως δεν είχαν φανταστεί

ότι επηρεάζουν την αντίληψη και τη στάση τους στο θέμα της εξωτερικής εμφάνισης του ανθρώπου ή ακόμα και αν τους/τα είχαν υποψιαστεί, δεν γνώριζαν το μέγεθος της επίδρασης τους. Έτσι, τέθηκαν με στόχο να διερευνηθεί το τι συμβαίνει και όχι το τι θα έπρεπε να συμβαίνει. Ήδη όμως από την πιλοτική εφαρμογή της παρέμβασης παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια ότι δύο ερωτήσεις μετά την παρέμβαση, η 15^η («Πόσο πολύ σας επηρεάζουν οι εικόνες γυναικών και αντρών που προβάλλονται ως πρότυπα ομορφιάς από τα Μ.Μ.Ε»), και για τις δύο μαθήτριες, και η 12^η («Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείται ότι παίζει η εξωτερική εμφάνιση στην επαγγελματική αποκατάσταση»), για τη μία, εξελήφθησαν με την έννοια του τι πρέπει να κάνουν και όχι το τι πραγματικά συμβαίνει. Όταν η ερευνήτρια, μετά το πέρας των μαθημάτων, θέλησε να της διευκρινίσουν την αιτία που άλλαξε τον τρόπο πρόσληψης των ερωτήσεων, οι μαθήτριες υποστήριξαν ότι ο απότοκος των μαθημάτων ήταν «η ανάληψη ενεργητικής δράσης για να σημειωθεί αλλαγή στην κοινωνία που ζούμε». Έχοντας υπόψιν της η ερευνήτρια αυτό το τρωτό σημείο, διευκρίνισε στους μαθητές του τμήματος, πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ότι οι τελευταίες 4 ερωτήσεις διερευνούν το τι πραγματικά συμβαίνει και όχι τι πρέπει να συμβαίνει. Αναλύοντας όμως τα δεδομένα, σε κάποιες ερωτήσεις παρατηρήθηκε ότι υπήρξε μία σύγχυση των μαθητών/τριών σχετικά με το βαθμό επίδρασης που δέχονται από τους παράγοντες της κοινωνίας. Βέβαια, αυτή η υπόθεση βασίζεται στο γεγονός ότι παρατηρήθηκε η ίδια τάση και στην πιλοτική εφαρμογή. Εδώ, όμως κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι ένα μέρος της συμπλήρωσης του τελικού ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γεγονός που αποτέλεσε τροχοπέδη στην αφιέρωση του δέοντος χρόνου και προσοχής από τους/τις μαθητές/τριες. Ωστόσο, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε και το ενδεχόμενο του να μην έγινε αντιληπτό το νόημα της παρέμβασης λόγω της μικρής διάρκειάς της.

Πιο συγκεκριμένα στη 10^η ερώτηση : «Πόσο σημαντικό θεωρείται το κριτήριο του παρουσιαστικού-της εξωτερικής εμφάνισης στην επιλογή φίλου/ης ή μελλοντικού/ής συντρόφου»; οι απαντήσεις πριν την παρέμβαση ήταν: ΚΑΘΟΛΟΥ=2/19, ΛΙΓΟ=5/19, ΑΡΚΕΤΑ=5/19, ΠΟΛΥ=5/19, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=2/19, ενώ μετά την παρέμβαση διαμορφώθηκαν ως εξής: ΚΑΘΟΛΟΥ=4/19, ΛΙΓΟ=5/19, ΑΡΚΕΤΑ=2/19, ΠΟΛΥ=6/19, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=2/19. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως ενώ πριν την παρέμβαση τα υψηλά ποσοστά είχαν καταταχθεί ισάξια μεταξύ των

απαντήσεων ΛΙΓΟ-ΑΡΚΕΤΑ-ΠΟΛΥ (από 26% το καθένα), μετά την παρέμβαση η απάντηση ΠΟΛΥ, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (31%). Αυτό δείχνει πως τα παιδιά μετά την παρέμβαση απάντησαν σε πλειοψηφία πως αυτό που συμβαίνει στην κοινωνία είναι να επηρεαζόμαστε σε μεγάλο βαθμό από την ομορφιά στην επιλογή φίλου/ης ή μελλοντικού/ής συντρόφου. Επιπλέον, παρατηρούμε πως σχετικά υψηλό παραμένει και το ποσοστό της απάντησης ΛΙΓΟ (26%) ενώ πέφτει το ποσοστό της απάντησης ΑΡΚΕΤΑ (11%). Το θετικό λοιπόν στην περίπτωση αυτή είναι πως τα παιδιά μετά την παρέμβαση ενεργοποιήθηκαν και αποφάσισαν να «τολμήσουν» μία απάντηση πιά ξεκάθαρη, αφήνοντας την ασφαλή μέση οδό του ΑΡΚΕΤΑ. Οι λόγοι που μετακινήθηκαν εκατέρωθεν πρέπει να αναζητηθούν στο πως ερμήνευαν την παρέμβαση, στα βιώματά τους, στις επιρροές τους και εν τέλει στο γεγονός ότι δεν υπάρχει σωστό ή λάθος για να προσπαθήσουν να μαντέψουν την σωστή απάντηση αλλά δρουν αυθόρμητα. Βέβαια, όπως παρατηρήθηκε και από την πιλοτική εφαρμογή, σε αυτήν την ερώτηση που αφορούσε τις προσωπικές τους επιλογές κάποια παιδιά ίσως απάντησαν εστιάζοντας στους στόχους του κριτικού γραμματισμού προκειμένου να επιδείξουν ενεργητική στάση. Αυτό επαληθεύτηκε και από τις δύο μαθήτριες μετά από ερώτηση της ερευνήτριας. Έτσι στα δικά τους ερωτηματολόγια υπήρχε ταύτιση απόψεων καθώς απαντήσανε και οι 2 ΑΡΚΕΤΑ (2/2), ενώ μετά την παρέμβαση οι απαντήσεις μετατοπίστηκαν προς το ΛΙΓΟ (2/2).

Η ερώτηση 11 «Σε πιο βαθμό σας επηρεάζει η γνώμη της οικογένειάς σας στην επιλογή φίλου/ης ή μελλοντικού/ης συντρόφου»; είχε τα εξής αποτελέσματα: ΚΑΘΟΛΟΥ=4/19, ΛΙΓΟ=6/19, ΑΡΚΕΤΑ=6/19, ΠΟΛΥ=3/19, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=0/19, για να γίνουν μετά την παρέμβαση : ΚΑΘΟΛΟΥ=3/19, ΛΙΓΟ=4/19, ΑΡΚΕΤΑ=5/19, ΠΟΛΥ=7/19, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=0/19. Παρατηρούμε πως οι επικρατέστερες απαντήσεις μοιράζονται πριν την παρέμβαση μεταξύ των απαντήσεων ΛΙΓΟ και ΑΡΚΕΤΑ (από 31% η κάθε μία). Μετά την παρέμβαση η επικρατέστερη απάντηση είναι ΠΟΛΥ (36%). Από εδώ βγάζουμε το συμπέρασμα τα παιδιά μετέβαλαν την άποψή τους προς την αντίθετη κατεύθυνση, καταλήγοντας πλειοψηφικά στο ότι η γνώμη της οικογένειας στην επιλογής φίλου/ης η μελλοντικού/ης συντρόφου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό. Τα παιδιά της πιλοτικής αντίστοιχα, απάντησαν ΑΡΚΕΤΑ (1/2) και ΛΙΓΟ (1/2), για να γίνουν και των δύο οι απαντήσεις ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (2/2). Το αποτέλεσμα ταιριάζει με την τάση που παρουσιάστηκε και μέσα στην τάξη.

Για την 12^η ερώτηση, «Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζει η εξωτερική εμφάνιση στην επαγγελματική αποκατάσταση»; οι απαντήσεις ήταν: ΚΑΘΟΛΟΥ=5/19, ΛΙΓΟ=1/19, ΑΡΚΕΤΑ=6/19, ΠΟΛΥ=4/19 και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=3/19, για να γίνουν ΚΑΘΟΛΟΥ=6/19, ΛΙΓΟ=0/19, ΑΡΚΕΤΑ=6/19, ΠΟΛΥ=1/19 και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=6/19. Σε αυτήν την ερώτηση παρατηρούμε έναν προβληματισμό όσον αφορά την τάση των παιδιών μετά την παρέμβαση. Ενώ πριν η επικρατέστερη απάντηση είναι η ΑΡΚΕΤΑ (31%), μετά, τα ποσοστά μοιράζονται ίσα, στις απαντήσεις ΚΑΘΟΛΟΥ, ΑΡΚΕΤΑ, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (από 31% η κάθε μία). Εξάγουμε λοιπόν το συμπέρασμα πως ενώ διατηρούνται σταθερά τα ποσοστά γύρω από την μέση οδό, το «άχρωμο» ΑΡΚΕΤΑ, που ίσως να σημαίνει και «δεν κατανόησα την ερώτηση», «δεν έχω άποψη», υπάρχει ωστόσο αύξηση των ‘απόλυτων’ απαντήσεων ΚΑΘΟΛΟΥ (26%→31%) και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (16% →31%) (εξανεμίζονται οι απαντήσεις ΛΙΓΟ και ΠΟΛΥ). Τα παιδιά από την συζήτηση που έγινε αλλά και από τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μέσα από τη δική τους παραγωγή λόγου στο στάδιο της αναδόμησης, όπου κατά κόρον η εξωτερική εμφάνιση αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική αποκατάσταση, ίσως διχάστηκαν στο τι έπρεπε να απαντήσουν μεταξύ του ‘τί έπρεπε να γίνεται στην κοινωνία’ (να μην παίζει ρόλο η εμφάνιση στην επαγγελματική αποκατάσταση) και στο ‘τι γίνεται’. Το ίδιο θα λέγαμε ισχύει και στα παιδιά της πιλοτικής που από τις 2 απαντήσεις ΑΡΚΕΤΑ (2/2), μετά την παρέμβαση απάντησαν ΑΡΚΕΤΑ (1/2) και ΛΙΓΟ (1/2) ,δηλαδή μηδαμινή αλλαγή σε σχέση με την ασφαλή μέση οδό.

Η 13^η ερώτηση ήταν η εξής: «Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η εξωτερική εμφάνιση ενός ατόμου στην αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο»; Τα αποτελέσματα ήταν ΚΑΘΟΛΟΥ=4/19, ΛΙΓΟ=3/19, ΑΡΚΕΤΑ=4/19, ΠΟΛΥ=5/19, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=3/19 και έγιναν ΚΑΘΟΛΟΥ=3/19, ΛΙΓΟ=1/19, ΑΡΚΕΤΑ=3/19, ΠΟΛΥ=5/19, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=7/19. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα βλέπουμε πως η επικρατέστερη απάντηση πριν την παρέμβαση ήταν ΠΟΛΥ (26%) ενώ μετά έγινε ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (36%). Η συζήτηση στην τάξη έδειξε πως τα παιδιά προβληματίστηκαν αρκετά, αφού ήδη είχαν απαντήσει σε άλλη ερώτηση– λανθασμένα θα λέγαμε– πως άσχημος θεωρείται και κάποιος που έχει άσχημο χαρακτήρα, ενώ είχε τονισθεί πως αναφερόμαστε στην εξωτερική εμφάνιση. (Μια παραδοχή που κάναμε ήταν πως η καθαριότητα είναι χαρακτηριστικό εξωτερικής

εμφάνισης καθώς έχει αντίκτυπο σε αυτήν). Χρειάστηκε να αποσαφηνιστεί για άλλη μία φορά πως αναφερόμαστε σε εξωτερική εμφάνιση και τότε τα παιδιά σκεπτόμενοι το τί είδαν στην παρέμβαση σε συνδυασμό με τα βιώματα και την εμπειρία που έχουν απάντησαν ΠΟΛΥ/ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ, (σε ποσοστό 26% και 36% αντίστοιχα). Θέλοντας έτσι να δείξουν πως κάποιος «κακός» (άρα άσχημος άνθρωπος) δεν γίνεται αποδεκτός από την κοινωνία ή δεν πρέπει να γίνει αποδεκτός. Από την μελέτη της συζήτησης βγαίνει το συμπέρασμα πως τα παιδιά μιλώντας για «κακό χαρακτήρα» θέλανε να οδηγήσουν την έκβαση στο ότι αυτός δεν θα έπρεπε να γίνει αποδεκτός. Βέβαια αναφερόμενοι καθαρά σε εξωτερική εμφάνιση τα αποτελέσματα ίσως θα ήταν πιο μετατοπισμένα προς το ΚΑΘΟΛΟΥ, στα πλαίσια πάντα του τι θα έπρεπε να γίνει δείχνοντας έτσι με τον τρόπο τους πως ο χαρακτήρας ίσως είναι πιο σημαντικός για την αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο, από ό,τι η εξωτερική εμφάνιση. Πέρα από αυτό, το αποτέλεσμα ήταν πως η αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο εξαρτάται ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (πλειοψηφικά) από την εξωτερική εμφάνιση, αφού τονίστηκε πως πρέπει να καταγραφεί το τί συμβαίνει στην κοινωνία. Στην πιλοτική εφαρμογή, οι απαντήσεις ενώ ήταν ΛΙΓΟ (1/2) και ΑΡΚΕΤΑ (1/2), κινήθηκαν λίγο «δεξιότερα» προς το ΠΟΛΥ (2/2) και οι δύο συμφωνώντας για ακόμη μία φορά με την τάση μέσα στην τάξη.

Η 14^η ερώτηση έχει ως εξής: «Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η εξωτερική εμφάνιση στο να έχει κάποιος/α πρωταγωνιστικό ρόλο σε κάποιο έργο (ταινία – βιβλίο- θέατρο – διαφήμιση κτλ;)». Τα αποτελέσματα ήταν: ΚΑΘΟΛΟΥ=3/19, ΛΙΓΟ=2/19, ΑΡΚΕΤΑ=3/19, ΠΟΛΥ=4/19, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=7/19 και έπειτα, ΚΑΘΟΛΟΥ=2/19, ΛΙΓΟ=2/19, ΑΡΚΕΤΑ=5/19, ΠΟΛΥ=2/19 και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=8/19. Εδώ κερδισμένη βγαίνει η άποψη πως παίζει σημαντικό ρόλο η εμφάνιση για τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε ταινία, διαφήμιση κτλ. Τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση η απάντηση ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό, το αύξησε μάλιστα (36% και έγινε 41%). Τα παιδιά μειώσανε τα ποσοστά του ΚΑΘΟΛΟΥ/ΛΙΓΟ και μετακινήθηκαν προς τα «δεξιά». Δεν φάνηκε να τους προβληματίζει ιδιαίτερα εάν έχει σχέση η ποιότητα ενός έργου με την εξωτερική εμφάνιση του πρωταγωνιστή του. Δεν ήταν αυτή η πρόθεση της ερώτησης άλλωστε. Όμως, ενώ σε άλλες ερωτήσεις σχολιάστηκε εάν έπρεπε η εξωτερική εμφάνιση να παίζει ρόλο –ασχέτως με το τί συμβαίνει- εδώ υπήρχε μία σύμπνοια απόψεων

δείχνοντας με τον τρόπο τους πως στον τομέα αυτόν, η εμφάνιση παίζει πρωταρχικό ρόλο καθώς εδώ είναι ο χώρος του θεάματος (περισσότερα παιδιά απαντώντας την ερώτηση είχαν στο μυαλό τους ταινίες και τηλεόραση παρά βιβλία και θέατρο) και αυτό τους φαίνεται φυσιολογικό. Ομοίως στην πιλοτική τα παιδιά από ΠΟΛΥ (2/2) απαντήσανε μετά την παρέμβαση ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (2/2) .

Στην 15^η ερώτηση, «Πόσο πολύ σας επηρεάζουν οι εικόνες γυναικών και αντρών που προβάλλονται ως πρότυπα ομορφιάς από τα Μ.Μ.Ε»; οι απαντήσεις είναι: ΚΑΘΟΛΟΥ=5/19, ΛΙΓΟ=5/19, ΑΡΚΕΤΑ=1/19, ΠΟΛΥ=4/19, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ=4/19 και έγιναν ΚΑΘΟΛΟΥ=3/19, ΛΙΓΟ=3/19, ΑΡΚΕΤΑ=3/19, ΠΟΛΥ=6/19 και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ =4/19. Εδώ η τάση προς το ΠΟΛΥ / ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ είναι εμφανής. Ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά πριν την παρέμβαση τα συγκεντρώνουν οι απαντήσεις ΚΑΘΟΛΟΥ και ΛΙΓΟ (από 26% η κάθε μία), μετά, η επικρατέστερη απάντηση είναι ΠΟΛΥ (31%) και ακολουθεί η ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (21%). Τα παιδιά συνειδητοποιούν πως επηρεάζονται πάρα πολύ από τα Μ.Μ.Ε. και αποτυπώνουν την σκέψη τους στο ερωτηματολόγιο. Βέβαια στην συζήτηση που έγινε διαπιστώθηκε ότι τους προβληματίζε αυτό, ειδικά αφού διαπιστώσανε πόσο σχετικό είναι το τι θεωρούμε όμορφο από τόπο σε τόπο και από εποχή σε εποχή. Εάν δεχθούμε πως το πρώτο βήμα για αλλαγή είναι η συνειδητοποίηση της λάθος στάσης, τότε από αυτήν την ερώτηση βγαίνει το συμπέρασμα πως τα παιδιά πλέον θα κοιτάνε τις διαφημίσεις και τους «όμορφους» ήρωες των ταινιών με άλλο μάτι. Στην πιλοτική εφαρμογή τα παιδιά απαντήσαν τόσο πριν όσο και μετά ΛΙΓΟ (2/2) δείχνοντας πως επηρεάστηκαν για την απάντηση αυτήν από συναισθήματα (τι θα ήταν καλό να συμβαίνει) παρά από γεγονότα.

Σαν γενική παρατήρηση στα αποτελέσματα της παρέμβασης, θα λέγαμε πως τα παιδιά φάνηκαν να καταλαβαίνουν την βασική έννοια του κριτικού γραμματισμού. Προβληματίστηκαν και μετατόπισαν τις απόψεις τους μετά την συζήτηση και την παρουσίαση θεμάτων επί της εξωτερικής ομορφιάς των ανθρώπων. Εάν τα αποτελέσματα ρέπουν προς διαφορετικές κατευθύνσεις, αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους. Στο επίπεδο που μπορούμε να κρίνουμε από την παρέμβαση αυτό οφείλεται πρώτον στην εξαιρετικά μικρή επαφή των παιδιών με τον κριτικό γραμματισμό –στην ουσία απλά εισήγαμε τις έννοιες και πολύ σύντομα, εάν δεν επαναληφθούν συστηματικά στα πλαίσια ενός ακαδημαϊκού μαθήματος, θα

ξεχαστούν τα περισσότερα. Δεύτερον στον περιορισμό των απαντήσεων που «επιβάλλει» το μαθησιακό περιβάλλον μίας τάξης, όπου έχουν μάθει πως κάθε απάντηση αξιολογείται και βαθμολογείται. Η έννοια της ανοικτής ερώτησης, που δεν έχει σωστό ή λάθος, είναι κάτι ξένο για τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο. Τέλος αυτό που φάνηκε επίσης από την παρουσία στο μάθημα είναι ότι ο περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής της παρέμβασης δεν είναι αρκετός να κάνει κάτι παραπάνω από να τα παρακινήσει να σκεφτούν κριτικά. Οι έννοιες όμως που διαχειρίζονται έχουν παγιωθεί στο μυαλό τους και απαιτείται διαρκής επαφή με αυτές, ώστε να τις δουν με άλλη οπτική γωνία και να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για στερεότυπα. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει μέσα στα πλαίσια ενός μαθήματος όπου επαναλαμβάνεται κάθε μέρα με τον ίδιο καθηγητή ο οποίος γνωρίζει αδυναμίες και ιδιαιτερότητες και όχι με έναν ερευνητή που πιθανόν να φαίνεται περίεργος, όπως και αυτά που λέει.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση.

PRE-TEST			POST-TEST		
ΕΡΩΤΗΣΗ 1: «Θεωρείς ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σου δίνει την αφορμή για ενεργητική συμμετοχή στην τάξη;»					
	ΝΑΙ	ΟΧΙ		ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΣΥΝΟΛΟ	17/19 (89%)	2/9 (11%)	ΣΥΝΟΛΟ	18/19 (95%)	1/19 (5%)
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10/10	0/10	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10/10	0/10
ΑΓΟΡΙΑ	7/9	2/9	ΑΓΟΡΙΑ	8/9	1/9
PILOT	0/2	2/2	PILOT	2/2	0/2
PRE-TEST			POST-TEST		
ΕΡΩΤΗΣΗ 2: «Τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκεισαι σου δίνουν την ευκαιρία					

να εκφράσεις με κριτικό τρόπο τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά σου;»

	ΝΑΙ	ΟΧΙ		ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΣΥΝΟΛΟ	11/19 (58%)	8/19 (42%)	ΣΥΝΟΛΟ	16/19 (84%)	3/19 (16%)
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9/10	1/10	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	10/10	0/10
ΑΓΟΡΙΑ	2/9	7/9	ΑΓΟΡΙΑ	6/9	3/9
PILOT	0/2	2/2	PILOT	2/2	0/2

PRE-TEST

POST-TEST

ΕΡΩΤΗΣΗ 5: «Πιστεύετε ότι η ομορφιά είναι υποκειμενική ή αντικειμενική;»

	ΥΠΟΚΕΙ ΜΕΝΙΚΗ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝ ΙΚΗ		ΥΠΟΚΕΙΜΕ ΝΙΚΗ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕ ΝΙΚΗ
ΣΥΝΟΛΟ	15/19 (79%)	4/19 (21%)	ΣΥΝΟΛΟ	16/19 (84%)	3/19 (16%)
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8/10	2/10	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8/10	2/10
ΑΓΟΡΙΑ	7/9	2/9	ΑΓΟΡΙΑ	8/9	1/9
PILOT	1/2	1/2	PILOT	2/2	0/2

PRE-TEST

POST-TEST

ΕΡΩΤΗΣΗ 6: «Θεωρείτε ότι αλλάζει ό,τι θεωρούμε όμορφο σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση από εποχή σε εποχή;»

	ΝΑΙ	ΟΧΙ		ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΣΥΝΟΛΟ	14/19	5/19 (26%)	ΣΥΝΟΛΟ	17/19 (89%)	2/19 (11%)

	(74%)								
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9/10	1/10			ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9/10	1/10		
ΑΓΟΡΙΑ	5/9	4/9			ΑΓΟΡΙΑ	8/9	1/9		
PILOT	2/2	0/2			PILOT	2/2	0/2		
PRE-TEST					POST-TEST				
ΕΡΩΤΗΣΗ 7: «Σε πιά ηλικία πιστεύετε ότι ξεκινάνε οι επιδράσεις εξωτερικών παραγόντων στη διαμόρφωση της εικόνας της ομορφιάς για ένα άτομο;»									
	ΝΗΠΙΑΚΗ	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ	ΕΦΗΒΙΚΗ		ΝΗΠΙΑΚΗ	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ	ΕΦΗΒΙΚΗ
ΣΥΝΟΛΟ	0/19	1/19 (5%)	3/19 (16%)	15/19 (79%)	ΣΥΝΟΛΟ	0/19	1/19 (5%)	2/19 (11%)	16/19 (84%)
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0/10	1/10	2/10	7/10	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0/10	1/10	2/10	7/10
ΑΓΟΡΙΑ	0/9	0/9	1/9	8/9	ΑΓΟΡΙΑ	0/9	0/9	0/9	9/9
PILOT	0/2	0/2	0/2	2/2	PILOT	1/2	0/2	1/2	0/2
PRE-TEST					POST-TEST				
ΕΡΩΤΗΣΗ 8: «Εάν σας δινόταν η δυνατότητα, θα αλλάζατε κάτι στην εξωτερική σας εμφάνιση;»									
	ΝΑΙ	ΟΧΙ				ΝΑΙ	ΟΧΙ		

ΣΥΝΟΛΟ	9/19 (47%)	10/19 (53%)	ΣΥΝΟΛΟ	7/19 (37%)	12/19 (63%)						
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	5/10	5/10	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	4/10	6/10						
ΑΓΟΡΙΑ	4/9	5/9	ΑΓΟΡΙΑ	3/9	6/9						
PILOT	2/2	0/2	PILOT	2/2	0/2						
PRE-TEST			POST-TEST								
ΕΡΩΤΗΣΗ 9: «Από τους υπάρχοντες φίλους σας θα θέλατε να είναι σε κάτι διαφορετικοί ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση;»											
	ΝΑΙ	ΟΧΙ		ΝΑΙ	ΟΧΙ						
ΣΥΝΟΛΟ	6/19 (32%)	13/19 (63%)	ΣΥΝΟΛΟ	5/19 (26%)	14/19 (79%)						
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2/10	8/10	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2/10	8/10						
ΑΓΟΡΙΑ	4/9	5/9	ΑΓΟΡΙΑ	3/9	6/9						
PILOT	0/2	2/2	PILOT	0/2	2/2						
PRE-TEST			POST-TEST								
ΕΡΩΤΗΣΗ 10: «Πόσο σημαντικό θεωρείται το κριτήριο του παρουσιαστικού-της εξωτερικής εμφάνισης στην επιλογή φίλου/ης ή μελλοντικού/ης συντρόφου;»											
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΣΥΝΟΛΟ	2/19 (11%)	5/19 (26%)	5/19 (26%)	5/19 (26%)	2/19 (11%)	ΣΥΝΟΛΟ	4/19 (21%)	5/19 (26%)	2/19 (11%)	6/19 (31%)	2/19 (11%)

ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1/10	3/10	1/10	4/10	1/10	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2/10	4/10	1/10	3/10	0/10
ΑΓΟΡΙΑ	1/9	2/9	4/9	1/9	1/9	ΑΓΟΡΙΑ	2/9	1/9	1/9	3/9	2/9
PILOT	0	0	2/2	0	0	PILOT	0	2/2	0	0	0
PRE-TEST						POST-TEST					
ΕΡΩΤΗΣΗ 11: «Σε πιο βαθμό σας επηρεάζει η γνώμη της οικογένειάς σας στην επιλογή φίλου/ης ή μελλοντικού/ης συντρόφου;»											
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΣΥΝΟΛΟ	4 (22%)	6 (31%)	6 (31%)	3 (16%)	0	ΣΥΝΟΛΟ	3 (16%)	4 (22%)	5 (26%)	7 (36%)	0
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2	1	5	2	0	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2	2	3	3	0
ΑΓΟΡΙΑ	2	5	1	1	0	ΑΓΟΡΙΑ	1	2	2	4	0
PILOT	0	1/2	1/2	0	0	PILOT	0	0	0	0	2/2
PRE-TEST						POST-TEST					
ΕΡΩΤΗΣΗ 12: «Σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζει η εξωτερική εμφάνιση στην επαγγελματική αποκατάσταση;»											
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΣΥΝΟΛΟ	5 (26%)	1 (6%)	6 (31%)	4 (21%)	3 (16%)	ΣΥΝΟΛΟ	6 (31%)	0	6 (31%)	1 (5%)	6 (31%)

ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1	1	1	4	3	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2	0	3	0	5
ΑΓΟΡΙΑ	4	0	5	0	0	ΑΓΟΡΙΑ	4	0	3	1	1
PILOT	0	0	2/2	0	0	PILOT	0	1/2	1/2	0	0
PRE-TEST						POST-TEST					
ΕΡΩΤΗΣΗ 13: «Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η εξωτερική εμφάνιση ενός ατόμου στην αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο;»											
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΣΥΝΟΛΟ	4 (21%)	3 (16%)	4 (21%)	5 (26%)	3 (16%)	ΣΥΝΟΛΟ	3 (16%)	1 (6%)	3 (16%)	5 (26%)	7 (36%)
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2	1	3	3	1	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1	0	1	3	5
ΑΓΟΡΙΑ	2	2	1	2	2	ΑΓΟΡΙΑ	2	1	2	2	2
PILOT	0	1/2	1/2	0	0	PILOT	0	0	0	2/2	0
PRE-TEST						POST-TEST					
ΕΡΩΤΗΣΗ 14: «Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η εξωτερική εμφάνιση στο να έχει κάποιος/α πρωταγωνιστικό ρόλο σε κάποιο έργο (ταινία – βιβλίο-θέατρο – διαφήμιση κτλ;»)											
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΣΥΝΟΛΟ	3 (16%)	2 (11%)	3 (16%)	4 (21%)	7 (36%)	ΣΥΝΟΛΟ	2 (11%)	2 (11%)	5 (26%)	2 (11%)	8 (41%)

ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1	1	0	3	5	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1	1	3	1	4
ΑΓΟΡΙΑ	2	1	3	1	2	ΑΓΟΡΙΑ	1	1	2	1	4
PILOT	0	0	0	2/2	0	PILOT	0	0	0	0	2/2
PRE-TEST						POST-TEST					
ΕΡΩΤΗΣΗ 15: «Πόσο πολύ σας επηρεάζουν οι εικόνες γυναικών και αντρών που προβάλλονται ως πρότυπα ομορφιάς από τα Μ.Μ.Ε;»											
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ΣΥΝΟΛΟ	5 (26%)	5 (26%)	1 (6%)	4 (21%)	4 (21%)	ΣΥΝΟΛΟ	3 (16%)	3 (16%)	3 (16%)	6 (31%)	4 (21%)
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	4	3	0	2	1	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	2	2	1	3	2
ΑΓΟΡΙΑ	1	2	1	2	3	ΑΓΟΡΙΑ	1	1	2	3	2
PILOT	0	2/2	0	0	0	PILOT	0	2/2	0	0	0

Πίνακας 1: Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση

2. Παρατηρήσεις στα φύλλα εργασίας

Όπως προαναφέρθηκε και στην περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης, οι ερωτήσεις που προβάλλονταν στον διαδραστικό πίνακα με το πρόγραμμα του PPT στα στάδια αρχικής ανταπόκρισης και αποδόμησης μοιράστηκαν και σε έντυπη μορφή για τη διευκόλυνση των μαθητών/τριών που ήθελαν να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σε περίπτωση που δίσταζαν να πάρουν το λόγο. Η ερευνήτρια, αφενός

μεν επειδή πρωταρχικός της στόχος ήταν η δημιουργία διαλόγου, όπου θα εκφράζονταν όσο το δυνατόν πιο ελεύθερα και αυθόρμητα όλες οι απόψεις, αφετέρου δε επειδή είχε τη δυνατότητα, μετά από άδεια του διευθυντή του σχολείου, να ηχογραφήσει τις διδακτικές ώρες, τόνισε στα παιδιά ότι η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας ήταν προαιρετική και ότι είχαν τη δυνατότητα να τα συμπληρώσουν όσοι/όσες επιθυμούσαν. Τα φύλλα εργασίας μοιράστηκαν ανά δύο άτομα και, λόγω του μονού αριθμού των παιδιών του τμήματος, και σε μία τριάδα παιδιών. Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι τα παιδιά λειτούργησαν ομαδικά, καθώς τα φύλλα εργασίας που συγκέντρωσε ήταν όλα συμπληρωμένα.

2.1. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Στις απαντήσεις των παιδιών που συγκεντρώθηκαν στα φύλλα εργασίας πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση **στη βάση συγκεκριμένων αξόνων**. Η θεματική ανάλυση **κατά άξονα ενδιαφέροντος** έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, καθώς είναι ένας τρόπος ταξινόμησης και ανάγνωσης του υλικού που συγκεντρώθηκε από την παρατήρηση. Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνονται μέσα από τη διαδικασία κατηγοριοποίησης επιτρέπει τη μετατροπή του περιεχομένου των σημειώσεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία στη συνέχεια ερμηνεύονται με ποιοτικούς όρους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεματικοί άξονες που είχε ορίσει η ερευνήτρια σε κάθε ένα από τα φύλλα εργασίας.

Τα πρώτα φύλλα εργασίας

Οι στόχοι που τέθηκαν είναι οι εξής:

- 1. Διερεύνηση των απόψεων και των αξιών του συγγραφέα για το κοινωνικό ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης.**

Εδώ εντάσσονται οι ερωτήσεις 1-4 του πρώτου φύλλου εργασίας που είχαν απώτερο σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο οι ερωτώμενοι/ες μαθητές/τριες μπορούσαν να

εντοπίσουν τις απόψεις και τις αξίες που προωθούνται ή υπονομεύονται σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση των ηρώων του λογοτεχνικού κειμένου και τις συνέπειες που αυτή επιφέρει στη ζωή τους.

2. Διερεύνηση των αντιλήψεων που περνά το κείμενο σε σχέση με τις αξίες και πεποιθήσεις των μαθητών/τριών.

Οι ερωτήσεις που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία ήταν οι 5-6 και αφορούσαν την εντελώς προσωπική συναλλαγή των παιδιών ως αναγνωστών με το κείμενο, καθώς είχαν ως στόχο να εκφράσουν πώς νιώθουν σε σχέση με τις απόψεις που προωθεί το κείμενο και να αναρωτηθούν εάν ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούν το κείμενο έχει επηρεαστεί από τη ζωή και το προσωπικό τους υπόβαθρο.

Τα δεύτερα φύλλα εργασίας

Τα δεύτερα και τρίτα φύλλα εργασίας που διανεμήθηκαν μετά την αρχική επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου σχεδιάστηκαν, ώστε να επιτευχθεί η σταδιακή απομάκρυνση των μαθητών/τριών από το αρχικό κείμενο τοποθετώντας τα νοήματα και τις αντιλήψεις, που αυτό θέλει να περάσει, σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο.

Οι στόχοι που ορίστηκαν αντίστοιχα είναι οι εξής:

1. Διερεύνηση του τρόπου απεικόνισης και περιγραφής της εξωτερικής εμφάνισης των ανθρώπων έτσι όπως αναδύονται από τα πολυτροπικά κείμενα της καθημερινότητας.

Οι ερωτήσεις 1-3 του δεύτερου φύλλου εργασίας στόχευαν στην αναζήτηση νοημάτων σχετικά με το κοινωνικό θέμα της εξωτερικής εμφάνισης σε μη λογοτεχνικά κείμενα.

2. Διερεύνηση της δύναμης των αντιλήψεων και των σχέσεων εξουσίας στο σύγχρονο κόσμο.

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι ερωτήσεις 3-4 του ίδιου φύλλου εργασίας με σκοπό να διαφανούν οι αντιλήψεις/ Λόγοι που δεν είναι ποτέ ουδέτεροι αλλά είναι

«χώροι» στους οποίους η κοινωνική ταυτότητα και οι σχέσεις εξουσίας εγκαθιδρύονται και διαπραγματεύονται.

Τα τρίτα φύλλα εργασίας

Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- 1. Διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων θέασης και απόδοσης του θέματος της εξωτερικής εμφάνισης από αυτών του συγγραφέα.**

Σε αυτήν την κατηγορία εντάχθηκαν οι 2 πρώτες ερωτήσεις του τρίτου φύλλου εργασίας προκειμένου να γίνει αντιληπτό ότι το κοινωνικό ζήτημα που ανακύπτει στο συγκεκριμένο κείμενο έχει άμεση σχέση με θέματα κοινωνικών διακρίσεων και ότι είναι πιθανόν να επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τους άλλους.

- 2. Διερεύνηση της δύναμης της γλώσσας, της αφήγησης και της εξουσίας στη διαμόρφωση αντιλήψεων και ενεργειών.**

Ο στόχος αυτός τέθηκε μέσω της τρίτης ερώτησης του ίδιου φύλλου εργασίας, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι τα κάθε είδους κείμενα είναι κοινωνικές κατασκευές αφού οι συγγραφείς γράφουν κείμενα και οι αναγνώστες τα αναλύουν μέσα σε κάποιο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, χώρο και χρόνο. Οι μαθητές/τριες υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στα κείμενα, όταν ανατέμνουν την αφανή ιδεολογική τους διάσταση ρωτώντας τι απόψεις προάγουν για τον κόσμο και αν αυτές οι απόψεις πρέπει να είναι αποδεκτές.

Τα φύλλα εργασίας για τη δημιουργία νέων αναδομημένων κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν σε αυτό το στάδιο της αναδόμησης κειμένων η ερευνήτρια όρισε έναν συγκεκριμένο στόχο που διερευνούσε:

Τις υπόρρητες αξίες και κοινωνικές προσδοκίες σχετικά με την αντίληψη μας για το θέμα της εξωτερικής εμφάνισης, ώστε να συνειδητοποιήσουν σε ποιο βαθμό και ο δικός τους τρόπος σκέψης έχει επηρεαστεί από τις κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές, πολιτισμικές συνθήκες που προβάλλονται από κάθε είδους «κείμενο»,

θεωρώντας αναμενόμενες τις προβλέψεις που έκαναν στο αρχικό λογοτεχνικό κείμενο.

Οι θεματικοί άξονες

Οι θεματικοί άξονες που ορίστηκαν από την ερευνήτρια παρατίθενται όλοι μαζί, επειδή κάποιοι αφορούν περισσότερα από ένα φύλλα εργασίας. Έτσι, οι θεματικοί άξονες ανάλυσης που προκύπτουν είναι:

A. Η σημασία της εξωτερικής εμφάνισης (για το συγγραφέα / για τον αναγνώστη).

A.1. Η ομορφιά οδηγεί στην ευτυχία/ επιτυχία.

A.2 Η ασχήμα έχει σαν αποτέλεσμα την αποτυχία/ δυστυχία.

B. Η δύναμη των κειμένων.

B.1. Το κείμενο ως παράγων επιρροής.

B.2. Η σημασία του αποδέκτη.

Γ. Η εξωτερική εμφάνιση ως κοινωνική κατασκευή.

2.2 Τα πρώτα φύλλα εργασίας

Τα πρώτα φύλλα εργασίας αφορούσαν στην επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου του Μ. Καραγάτση, η «Κ. Νίτσα» μέσω ερωτήσεων που στηρίζονται στις στρατηγικές του κριτικού γραμματισμού. Τέθηκαν για να διερευνηθούν αρχικά, έστω και με αρκετά έμμεσο τρόπο, οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις και πιστεύω που επηρεάζουν την ανάγνωσή τους και εντοπίζοντας τα «κενά» ή τις «απροσδιοριστίες» του κειμένου να αποδεσμευτούν από το ιδεολογικό του περιεχόμενο. Οι μαθητές/τριες ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με το κείμενο και η αναγνωστική πορεία ήταν σπειροειδής, καθώς η ανάγνωση γινόταν παράλληλα με τις ερωτήσεις. Για παράδειγμα η πρώτη ερώτηση «Μελετώντας προσεκτικά τον τίτλο και την εικόνα που συνοδεύει το κείμενο, ποιο φαντάζεστε ότι είναι το θέμα του κειμένου που θα

διαβάσουμε;» τέθηκε πριν την ανάγνωση του κειμένου για να ακουστούν οι αρχικές αποκρίσεις/ προβλέψεις των μαθητών/τριών και πάνω σε αυτές, αφού παράλληλα προχωρούσε η ανάγνωση του κειμένου ακολούθησαν εκ νέου ερωτήσεις για περαιτέρω στοχασμό, έτσι ώστε να καταδειχθούν οι αντιλήψεις που διαποτίζουν αυτές τις προβλέψεις.

Οι απαντήσεις των παιδιών στα φύλλα εργασίας, ήταν πανομοιότυπες και γενικότερα παρατηρήθηκε μια σύγκλιση απόψεων. Έτσι, παρακάτω παρουσιάζεται ένα δείγμα των απαντήσεων των παιδιών για να δημιουργηθεί μία εικόνα των βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων τους. Οι απαντήσεις της πιλοτικής εφαρμογής δεν παρουσιάζονται ξεχωριστά από την ερευνήτρια, διότι ταυτίζονται πλήρως με αυτές των παιδιών του τμήματος.

Πιο συγκεκριμένα στην **πρώτη ερώτηση** «Μελετώντας προσεκτικά τον τίτλο και την εικόνα που συνοδεύει το κείμενο, ποιο φαντάζεστε ότι είναι το θέμα του κειμένου που θα διαβάσουμε;» οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν οι εξής: «Το κείμενο θα μας μιλήσει για μία μεγάλη γυναίκα, αφού συνοδεύεται από τη λέξη κυρία», ή «θα μας μιλήσει για μία μεγάλη γυναίκα όπως φαίνεται και από την εικόνα που συνοδεύει το κείμενο». Έτσι 9/9 φύλλα εργασίας αναφέρθηκε η υπόθεση ότι το θέμα που θα διαπραγματεύεται το κείμενο θα σχετίζεται με μια γυναίκα μεγάλης ηλικίας.

Η ερευνήτρια με αφορμή τις απαντήσεις αυτές ζήτησε από τους/τις μαθητές/τριες να σχολιάσουν την εικόνα της κοπέλας ως προς την εξωτερική της εμφάνιση. Οι απαντήσεις που έλαβε ήταν ενδεικτικά ότι «είναι παχουλή», «έχει δυσανάλογο σώμα αν κρίνουμε από τα χέρια και τις χοντρές της γάμπες», «βρίσκεται εκτός μόδας με τα ρούχα που φοράει», «δεν θα την λέγαμε όμορφη αλλά επεικώς γλυκιά».

Αφού ξεκίνησε η ανάγνωση του κειμένου και αντιλήφθηκαν τα παιδιά ότι η κ. Νίτσα ήταν η μία όμορφη δασκάλα με την οποία ήταν ερωτευμένος ο συγγραφέας, όταν ήταν μικρός, τα περισσότερα παιδιά απόρησαν και αφού έφτασε η ανάγνωση μέχρι το σημείο όπου παρουσιάζονται οι δύο δασκάλες τέθηκε και η **επόμενη ερώτηση** που ήταν η εξής « Οι δύο δασκάλες του κειμένου πιστεύετε ότι μοιράζονται κάποια κοινά στοιχεία/ ότι κάποια στοιχεία τους κάνουν να διαφέρουν μεταξύ τους; Όλοι/ες οι μαθητές/τριες, και με βάση το λόγο τους αλλά και με βάση όσα

αποτύπωσαν στα φύλλα εργασίας, παρουσίασαν ως κοινά στοιχεία «το επάγγελμά τους» και ως διαφορετικά «την περιγραφή της εμφάνισής τους από το συγγραφέα».

Στη συνέχεια στην **τρίτη ερώτηση** (« Υπάρχει διαφορετική εξέλιξη στη ζωή των δύο δασκάλων; Αν ναι προς τα που και γιατί»;) οι απαντήσεις που διατυπώθηκαν και πάλι ομόφωνα ήταν οι εξής «Ναι υπάρχει διαφορά στη ζωή των δύο δασκάλων, γιατί η όμορφη δασκάλα παντρεύεται με τον όμορφο λοχαγό, ενώ η άσχημη ήταν και παρέμεινε γεροντοκόρη».

Η **τέταρτη ερώτηση** (« Την θεωρείτε αναμενόμενη αυτήν την εξέλιξη; Αν ναι για ποιο λόγο;») παρουσιάζει ως προς τις απαντήσεις αρκετό ερευνητικό ενδιαφέρον. Τα παιδιά και πάλι ομόφωνα απάντησαν και έγραψαν ότι «Είναι φυσιολογική αυτή η εξέλιξη, γιατί η μία ήταν άσχημη και η άλλη όμορφη». Εδώ ακούστηκε και από αρκετά παιδιά η άποψη ότι « η μία είναι άσχημη και κακιά, ενώ η άλλη και όμορφη και καλή, άρα ήταν λογικό να παντρευτεί». Σε αυτό το σημείο συνειδητοποιούμε και την αυθόρμητη σύνδεση του χαρακτήρα με την εξωτερική εμφάνιση.

Η **προτελευταία και η τελευταία ερώτηση** τέθηκαν για να προβληματιστούν σε βάθος σχετικά με κοινωνικό ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης που θίγει έμμεσα ο συγγραφέας του κειμένου, βάζοντας και τον εαυτό τους στη θέση του «άλλου». Έτσι στην **πέμπτη ερώτηση** (« Εσείς διαβάσατε το κείμενο ως αγόρια/ κορίτσια που δίνουν ή δεν δίνουν βαρύτητα στην εξωτερική τους εμφάνιση; Νομίζετε ότι κάτι από τα παραπάνω επηρέασε την αναγνωσή σας»;) οι απαντήσεις δεν συγκλίνουν προς μια κατεύθυνση αλλά αντιθέτως διατυπώθηκαν δύο διαφορετικές απόψεις του τύπου «Δεν δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξωτερική εμφάνιση αλλά στο χαρακτήρα», «Στην εποχή μας πώς είναι δυνατόν να μην μας ενδιαφέρει η εξωτερική εμφάνιση» που συνάδουν και με τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων. Μιλώντας λοιπόν με ποσοστά 8/9 φύλλα εργασίας εστίασαν στο θέμα της εξωτερικής εμφάνισης, ενώ μόλις σε ένα φύλλο εργασίας δόθηκε βαρύτητα στον εσωτερικό κόσμο.

Τέλος στην **έκτη ερώτηση** («Νομίζετε ότι υπάρχουν κάποιοι που αν διάβαζαν το κείμενο δεν θα ένιωθαν καλά»;) και πάλι οι απαντήσεις ήταν ίδιες καθώς η πλειοψηφία απάντησε ότι «δεν θα ένιωθαν καλά οι άσχημες δασκάλες», «οι άνθρωποι που έχουν σπυράκια», αλλά από ένα μαθητή ακούστηκε και η άποψη ότι « η άσχημη δασκάλα θα ένιωθε καλά, γιατί ήταν τόσο δύστροπη που δεν θα είχε κανένα πρόβλημα. Έτσι, ενώ η πλειοψηφία της τάξης προσπάθησε να μπει και στη θέση του

«άλλου», υπήρχε και πάλι η άποψη ότι οι μη εμφανίσιμοι είναι κακοί και δεν έχουν πρόβλημα. Έτσι ενώ 8/9 φύλλα εργασίας έδωσαν ως απάντηση «τα άτομα που δεν διαθέτουν όμορφα χαρακτηριστικά θα ένιωθαν άβολα» σε ένα φύλλο εργασίας συνδυάστηκε και πάλι η εξωτερική εμφάνιση με το χαρακτήρα.

2.3 Τα δεύτερα φύλλα εργασίας

Στη συνέχεια, στο στάδιο της αποδόμησης, αφού παρουσιάστηκε τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τους/τις μαθητές/τριες συμπληρωματικό υλικό με «κείμενα» που παρουσιάζουν άμεσα ή έμμεσα μέσα από ποικίλες οπτικές το ίδιο ζήτημα (οπτικό υλικό, βίντεο διαφημίσεων, κόμικς, ταινίες, άρθρα από εφημερίδες), τέθηκαν ερωτήσεις που στόχευαν στο να γίνει αντιληπτό ότι το πρόβλημα που ανακύπτει στο συγκεκριμένο κείμενο δεν αφορά απλά και μόνο όμορφους και άσχημους ανθρώπους, αλλά έχει άμεση σχέση με θέματα κοινωνικών διακρίσεων οι οποίες γίνονται κατανοητές σε συγκεκριμένο ιστορικό, ιδεολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό συγκείμενο. Μέσα στα πλαίσια της πολυτροπικότητας διασαφηνίστηκε και πάλι τι ορίζουμε με την έννοια «κείμενο».

Στα δεύτερα φύλλα εργασίας προκειμένου να αναδειχθούν οι παγιωμένες αντιλήψεις της κοινωνίας και του πολιτισμού μας, έτσι όπως αναδύονται από τα ΜΜΕ αλλά και μέσα από τα «κείμενα» της καθημερινότητας, και να γίνει αντιληπτό τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τους/τις μαθητές/τριες, ότι αυτά έχουν τη δύναμη να διαμορφώνουν τις προσδοκίες που είχαν για το κείμενο ή τις σημασίες που οικοδόμησαν γι' αυτό, τέθηκαν συνολικά άλλες πέντε ερωτήσεις. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι αποκρίσεις των παιδιών και πάλι ήταν παρόμοιες, αλλά κατά την ανάλυση των φύλλων εργασίας διαπιστώθηκαν κάποιες διαφορετικές απόψεις, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποια παιδιά που ήθελαν να εκφράσουν κάτι διαφορετικό, ένιωσαν μεγαλύτερη ασφάλεια στο να το διατυπώσουν γραπτώς. Δεδομένου του γεγονότος ότι τα παιδιά σημείωναν ομαδικά τις απαντήσεις, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από το συνολικό αριθμό των 9 φύλλων εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα στην **πρώτη ερώτηση** (« Ποιο είναι το θέμα της εικόνας/ του «κειμένου»;) οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν 9/9, «η εξωτερική εμφάνιση» και η «εξωτερική ομορφιά».

Στη **δεύτερη ερώτηση** («Πως παρουσιάζονται περιγράφονται τα πρόσωπα;») οι απαντήσεις που ακούστηκαν και στη διάρκεια της συζήτησης και καταγράφηκαν και στα 9 φύλλα εργασίας ήταν σχετικές με τα όμορφα ή άσχημα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Ως παραδείγματα αναφέρονται οι εξής: «Με όμορφα χαρακτηριστικά όπως ωραίο πρόσωπο, σώμα μαλλιά», «τα πρόσωπα αποτελούν στερεότυπα», «Όμορφα ή άσχημα για συγκεκριμένο σκοπό».

Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και στην **τρίτη ερώτηση**, («Παρατηρείτε κάποια κοινά χαρακτηριστικά στον τρόπο με τον οποίο απεικονίζονται/ περιγράφονται τα πρόσωπα;»), η οποία ήταν συμπληρωματική της δεύτερης για να δοθούν πιο σαφείς απαντήσεις. Έτσι και στα 9 φύλλα εργασίας οι αποκρίσεις των παιδιών αφορούσαν στην σκοπιμότητα των όμορφων ή άσχημων εξωτερικών χαρακτηριστικών. Π.χ. «τα όμορφα πρόσωπα πρέπει να είναι ποθητά για να μας επηρεάζουν».

Στην **τέταρτη ερώτηση** (« Ποιους θεωρεί ο συντάκτης του κειμένου ότι είναι οι αναγνώστες/θεατές στους οποίους απευθύνεται;») οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν εντάχθηκαν σε δύο κατηγορίες που αντιστοιχούσαν στην εξωτερική εμφάνιση και στην ηλικία. Ενδεικτικά κάποιες από τις απόψεις που ακούστηκαν στην τάξη ήταν οι εξής: « Σε ανθρώπους που είναι διαφορετικοί/ πιο άσχημοι από τα εικονιζόμενα πρόσωπα για να τους κάνει να αλλάξουν και να μοιάζουν με αυτά», «Σε εφήβους και μεσήλικες για να περνάει συγκεκριμένα μηνύματα», «Σε όμορφους και άσχημους ανθρώπους». Συνολικά, από τα 9 φύλλα εργασίας, τα 7 είχαν ως αποδέκτες των μηνυμάτων ανθρώπους που διέφεραν ως προς την εξωτερική εμφάνιση, από τα εικονιζόμενα/ περιγραφόμενα πρόσωπα, ενώ για τα άλλα 2 σημείο αναφοράς αποτέλεσε η ηλικία. Το γεγονός ότι σε όλα τα φύλλα εργασίας προσδιορίστηκαν αποδέκτες των «κειμένων», προς τους οποίους θέλουν να περάσουν συγκεκριμένα μηνύματα, φανερώνει τη διατήρηση μιας απόστασης των παιδιών τόσο από τα ίδια τα «κείμενα» με τα οποία έρχονται σε επαφή όσο και από τα κίνητρα των δημιουργών τους.

Τέλος στην **πέμπτη ερώτηση** (Διαβάζοντας/ βλέποντας παρόμοια «κείμενα» πιστεύετε ότι όποιος τα δημιουργεί έχει μια ιδιαίτερη δύναμη/ εξουσία; Αν ναι πως και γιατί τη χρησιμοποιεί;) διαπιστώθηκαν και διαφορετικές απόψεις σχετικά με αυτές που ακούστηκαν στην τάξη κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Συνολικά από τα 9 φύλλα εργασίας ενώ τα 7 ανέφεραν ότι «όποιος γράφει έχει τη δύναμη να μας επηρεάζει προς το συμφέρον του ή να επηρεάζει τις προσωπικές μας απόψεις και να χειραγωγεί τους ανθρώπους», τα 2 όμως είχαν αντίθετη άποψη αναφέροντας ότι «όποιος γράφει δεν έχει καμία εξουσία». Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι πολλά παιδιά (5/9 γραπτά) ανέφεραν και παραδείγματα πολυτροπικών κειμένων, προκειμένου να διασαφηνίσουν τον όρο «κείμενα». Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω απαντήσεις «Τα πολυτροπικά κείμενα δηλαδή η μουσική, τα κόμικς, οι εικόνες μας περνάν λανθασμένα μηνύματα για να μας παραπλανήσουν», «ναι έχει εξουσία ο συγγραφέας και δεν πρέπει να επηρεαζόμαστε από τα πολυτροπικά κείμενα (εικόνες, παραμύθια κ.α.) που αυτός χρησιμοποιεί».

Και σε αυτό το στάδιο οι απαντήσεις των μαθητριών της πιλοτικής εφαρμογής συμφωνούν με την πλειοψηφία των απαντήσεων των μαθητών/τριών του τμήματος

2.4 Τα τρίτα φύλλα εργασίας

Στην τρίτη διδακτική ώρα και συγκεκριμένα πάλι στο πλαίσιο της αποδόμησης μοιράστηκαν σε έντυπη μορφή ερωτήσεις που αφορούσαν στο νέο συμπληρωματικό υλικό που παρουσιάστηκε από την ερευνήτρια.

Συγκεκριμένα, για να διαφανεί η υποκειμενικότητα της έννοιας της ομορφιάς, αλλά και η παροδικότητά της, προβλήθηκαν στον διαδραστικό πίνακα διαφάνειες που απεικόνιζαν

- τις αντιλήψεις της εξωτερικής ομορφιάς σε διαφορετικές χώρες/ πολιτισμούς του κόσμου και

- την μεταβολή αυτών κατά την πάροδο των χρόνων. Στόχος των ερωτήσεων αυτών ήταν οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν τα κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά, και πολιτισμικά πλαίσια και τους τρόπους με τους οποίους αυτά κατασκευάζουν τους αναγνώστες/θεατές αλλά και τα αναγνώσματα/θεάματα.

Ταυτόχρονα, μέσω αυτών, επιδιώχθηκε να γίνει και μία σύνδεση με το αρχικό κείμενο του Μ. Καραγάτση επανεξετάζοντας και τις αρχικές αποκρίσεις/ προβλέψεις των παιδιών, σχετικά με το νόημα του.

Τα φύλλα εργασίας μοιράστηκαν και πάλι ανά δύο άτομα (και σε μία ομάδα τριών ατόμων λόγω του μονού αριθμού των παιδιών του τμήματος) και οι ανοικτές ερωτήσεις που περιλάμβαναν ήταν 3 στο σύνολό τους.

Στην **πρώτη ερώτηση** (Ποιες είναι οι εντυπώσεις που σας άφησαν τα «κείμενα» αυτά για την εξωτερική εμφάνιση»;) δόθηκε ως απάντηση και προφορικά αλλά και στα 8 από τα 9 φύλλα εργασίας «η ματαιότητα της εξωτερικής ομορφιάς» είτε λόγω της παρέλευσης των χρόνων είτε λόγω των διαφορετικών προτύπων σε κάθε κοινωνία και πολιτισμό. Αυτές οι κρίσεις/ απόψεις φάνηκε ότι αφομοιώθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες σε αξιόλογο βαθμό, καθώς αναφέρθηκαν και στις ερωτήσεις του τελικού ερωτηματολογίου (3 και 4) όπου τους/τις ζητήθηκε να ορίσουν τις έννοιες της ομορφιάς/ ασχήμιας. Αντίστοιχες απαντήσεις δόθηκαν και από τις μαθήτριες της πιλοτικής εφαρμογής.

Παρεμφερείς απαντήσεις δόθηκαν και στη δεύτερη ερώτηση, τόσο από τις μαθήτριες στο πλαίσιο του ιδιαίτερου μαθήματος όσο και από τους μαθητές/τριες του τμήματος.(Υπάρχει κάτι/ κάποιο στοιχείο στα «κείμενα» αυτά που δεν ταιριάζει με ό,τι εσείς γνωρίζετε/ πιστεύετε για την εξωτερική εμφάνιση»;) του. Οι σκέψεις που αποτυπώθηκαν στα φύλλα εργασίας (9/9) αλλά και που διατυπώθηκαν μέσω της συζήτησης ήταν η ματαιότητα των όμορφων εξωτερικών χαρακτηριστικών λόγω της παροδικότητας τους ή της αξίας που αποκτούν μόνο σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις ήταν «Ναι ότι δεν έχει σημασία η εξωτερική εμφάνιση, γιατί κάθε κοινωνία έχει τα δικά της πρότυπα», «Ναι, ότι δεν είναι σωστό να μιλάς για εξωτερική εμφάνιση, γιατί αυτήν αλλάζει».

Τέλος η **τρίτη και τελευταία ερώτηση** (Νομίζετε ότι σας έκαναν να δείτε με διαφορετικό μάτι το κείμενο του Καραγάτση; Αν ναι/ όχι, για ποιο λόγο»;)

αποσκοπούσε, όπως προαναφέρθηκε, στη σύνδεση του οπτικού υλικού με το λογοτεχνικό κείμενο του Μ. Καραγάτση. Οι αποκρίσεις των μαθητών/τριών σε αυτήν κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες, καθώς στα 7 από τα 9 φύλλα εργασίας αναφέρθηκαν ότι άλλαξαν τη στάση τους απέναντι το κείμενο, λόγω των μηνυμάτων και ιδεολογιών που θέλει να μας περάσει ο συγγραφέας σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση ενώ και πάλι σε 2 φύλλα εργασίας διατυπώθηκε η άποψη ότι δεν άλλαξε κάτι σχετικά με αυτό. Κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών ήταν χαρακτηριστικά «Ναι άλλαξε ο τρόπος που βλέπω το κείμενο, καθώς ο συγγραφέας μέσω αυτού υποβιβάζει τους ανθρώπους που δεν είναι εμφανίσιμοι και δεν είναι σωστό, γιατί κάθε άνθρωπος έχει τη δική του αξία», «Ναι άλλαξα γνώμη για το κείμενο, γιατί η μία δασκάλα ήταν άσχημη για την κοινωνία του συγγραφέα αλλά στη δική μας κοινωνία, κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, άρα θέλει να μας περάσει τα δικά του μηνύματα». Ανάλογες, αλλά ίσως πιο σαφείς, ήταν και οι απαντήσεις των μαθητριών της πιλοτικής εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, καθώς ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι « το κείμενο του Καραγάτση θέλει να μας περνά συγκεκριμένα μηνύματα που δεν είναι απαραίτητα σωστά» και « ότι το κείμενο παρουσιάζει τα μηνύματα της δικής του εποχής».

Έτσι λοιπόν, τα παιδιά εκφράζοντας και υιοθετώντας, έστω και με απλό τρόπο, τις προσωπικές τους αξίες σχετικά με ένα κοινωνικό ζήτημα που υποθάλλει συμφέροντα, φάνηκε ότι άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι το νόημα του συγκεκριμένου κειμένου και γενικότερα όλων των «κειμένων» είναι μία κοινωνική κατασκευή, η οποία δεν μπορεί να διαχωριστεί από το πολιτισμικό, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτό εμφανίζεται.

3. Κλείδα παρατήρησης

A) Ο/η καθηγητής/τρια σχεδιάζει αποτελεσματικά και θέτει με σαφήνεια τους στόχους που είναι κατανοητοί

1) Στην αρχή του μαθήματος οι στόχοι της διδασκαλίας δίνονται με σαφήνεια.	1) Ναι, απλά-κατανοητά
2) Επίσης, προσδιορίζονται τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα οποία γίνονται κατανοητά στους μαθητές	2) Ναι, το ίδιο
3) Οι μαθητές εμπλέκονται με το σκηνικό των αποτελεσμάτων	3) Είναι συμπαραγωγοί και συνεκτιμητές των αποτελεσμάτων

Β) Οι διδακτικές μέθοδοι επιτρέπουν τους μαθητές να μάθουν αποτελεσματικά

1)Ο/η καθηγητής-τρια χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές για να υποστηρίξει αποτελεσματικά την διδασκαλία	1) Αρκετές στρατηγικές και εποπτικά μέσα
2)Οι μαθητές/τριες γίνονται ανεξάρτητοι/ες στην διαδικασία της μάθησής τους	2) Υπήρχε αυτενέργεια και αυτονομία
3)Ο/η καθηγητής/τρια συζητά με τους μαθητές/τριες για τη διδασκαλία και την πρόοδό τους	3)Συνεργάζεται, συζητά και εξηγεί στους μαθητές

Γ)Ερωτήσεις

1)Ο/η καθηγητής/τρια χρησιμοποιεί ερωτήσεις, για να δημιουργήσει συνθήκες διαλόγου	1) Επιζητά και προκαλεί με κατάλληλες ερωτήσεις το διάλογο και μεταξύ των μαθητών
2)Οι ερωτήσεις σχετίζονται με τους επιδιωκόμενους στόχους και αποτελέσματα της διδασκαλίας	2) Απόλυτα προσαρμοσμένες ώστε να υπηρετούν τον στόχο

Δ)Οι μαθητές/τριες επιτυγχάνουν παραγωγικά αποτελέσματα

1)Οι μαθητές/τριες παραμένουν πλήρως	1) Κατά πολύ μεγάλο ποσοστό και με
--------------------------------------	------------------------------------

εμπλεκόμενοι καθ'όλη την διάρκεια της διδασκαλίας και προοδεύουν στο μάθημα	ευχάριστη διάθεση, όρεξη και ενδιαφέρον
2) Οι μαθητές/τριες καταλαβαίνουν τις υποχρεώσεις τους κατά το μάθημα	2) Απόλυτα
3)Τα αποτελέσματα των μαθητών/τριων κατά το μάθημα είναι σε συνοχή με τους στόχους που τέθηκαν εξ αρχής.	3) Απόλυτα συνδεδεμένα

E)Plenary

1)Οι μαθητές/τριες μπορούν να μιλήσουν και να επιδείξουν αυτά που μάθανε και πώς τα μάθανε	1) Συνειδητοποίησαν τις γνώσεις που απέκτησαν και ήταν σε θέση να τις αναπαράγουν
2)Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν ποια είναι η πρόοδός τους	2) Θεωρώ πως ναι
3)Τα επιτεύγματα αναγνωρίζονται, δίδονται επιβραβεύσεις στους μαθητές/τριες.	3)Ναι, στις επιμέρους δραστηριότητες και στην γενική αποτίμηση
4)Το μάθημα μπαίνει σε ένα πλαίσιο για μελλοντική/παρελθοντική διδασκαλία.	4) Ναι, δίνει αυτήν την δυνατότητα

4. Τα αποτελέσματα από τη δημιουργία νέων κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες

Μέσα στο στάδιο της αναδόμησης, υιοθετώντας μία ακόμη διδακτική πρακτική του κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές/τριες του τμήματος κλήθηκαν να δημιουργήσουν νέα αναδομημένα κείμενα, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι υπόρρητες αξίες και κοινωνικές προσδοκίες που διαποτίζουν τον καθένα από εμάς. Πιο

συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε και στην περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης, μοιράστηκαν ατομικά φύλλα εργασίας με δύο διαφορετικά θέματα. Το πρώτο θέμα αναφερόταν στο γνωστό παραμύθι της Σταχτοπούτας και στη δημιουργία διαφορετικού τέλους της ιστορίας, υποθέτοντας ότι η ηρωίδα εκτός από φτωχή ήταν και άσχημη ως προς την εξωτερική της εμφάνιση. Το δεύτερο θέμα καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν μια νέα ιστορία υποθέτοντας ότι ένα μοντέλο που διαθέτε τις ιδανικές αναλογίες για τα δυτικά πρότυπα θα αναζητούσε εργασία σε ένα περιοδικό της Μαυριτανίας. Ενώ λοιπόν, το πρώτο θέμα ήταν ήδη γνωστό σε όλους/ες, λόγω της οικειότητάς τους με το παιδικό παραμύθι, το δεύτερο θέμα είχε άμεση σχέση με το οπτικό υλικό που παρουσιάστηκε στο στάδιο της αποδόμησης από την ερευνήτρια και είχε ως θέμα τα διαφορετικά πρότυπα ομορφιάς σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Έτσι αφού έγινε μία υπενθύμιση ότι στη Μαυριτανία τα πρότυπα ομορφιάς συμβαδίζουν με τους ευτραφείς ανθρώπους, κάθε μαθητής/τρια είχε τη δυνατότητα να επιλέξει το θέμα που θα ανέπτυξε.

Συνολικά, λοιπόν, συγκεντρώθηκαν 19 φύλλα εργασίας με νέες αναδομημένες ιστορίες. Τα 10 αφορούσαν την ιστορία της Σταχτοπούτας και τα υπόλοιπα 9 την ιστορία του μοντέλου.

Όσον αφορά το παραμύθι στις Σταχτοπούτας από τα 10 γραπτά που μελετήθηκαν το 1 αναδηγήθηκε το κλασικό παραμύθι αυτούσιο, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ότι ο/η μαθητής/τρια δεν κατανόησε την εκφώνηση ή το είδος της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Από τα υπόλοιπα κείμενα των παιδιών μόνο τα 1 δεν έδωσε άσχημη τροπή στην εξέλιξη της ζωής της ηρωίδας εξαιτίας της εξωτερικής εμφάνισής της, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα 8 (8/10). Πιο διεξοδικά, το κείμενο ανέφερε ότι «ο πρίγκιπας παρόλο που έμεινε έκπληκτος από την εμφάνιση της αποφάσισε να την παντρευτεί, όσο άσχημη κι αν ήταν, για να δείξει στον βασιλιά ότι δε μετράει καθόλου η εξωτερική εμφάνιση. Σε όλα τα υπόλοιπα κείμενα η εξωτερική εμφάνιση της Σταχτοπούτας αποτέλεσε το αίτιο της μη ομαλής εξέλιξης της ζωής της, καθώς σε όλες τις ιστορίες παρουσιάζεται μόνη και ανύπαντρη. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις των παιδιών ήταν «Η Σταχτοπούτα ήταν μια γυναίκα αρκετά άσχημη, αλλά επίσης ήταν και κομψή με πολλές αρετές, έτσι ο πρίγκιπας, παρ' όλο που η εμφάνιση της δεν του έκανε εντύπωση, εντυπωσιάστηκε από τις αρχές της και την παντρεύτηκε και έκαναν παιδιά. Μετά όμως από κάποια χρόνια την παράτησε για μια

άλλη πιο όμορφη» , «Ο πρίγκιπας δεν τη ζήτησε σε γάμο γιατί δεν του έκανε εντύπωση και επειδή θα έμενε ανύπαντρη απευθύνθηκε στη νεράιδα για να την μεταμορφώσει». «Αν η Σταχτοπούτα ήταν άσχημη θα είχε την ίδια ζωή με τη μητριά της και τις άσχημες αδερφές της». Αξιοσημείωτη όμως είναι και η απάντηση ενός παιδιού που ανέφερε ότι « ο πρίγκιπας θα έψαχνε πιο όμορφες κοπέλες και έτσι το παραμύθι δεν θα είχε καλό τέλος και δεν θα άρεζε στα μικρά παιδιά».

Συνεπώς με βάση τα παραπάνω δεδομένα έγινε αντιληπτό τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τα παιδιά κατά την ανάγνωσή τους, πόσο βαθιά είναι ριζωμένες οι αντιλήψεις μας σχετικά με τη δύναμη της εξωτερικής εμφάνισης και την άμεση επίδραση αυτής στην εξέλιξη της ζωής μας.

Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και με το δεύτερο θέμα της δραστηριότητας αλλά σε πιο μεγάλο βαθμό, καθώς σε ένα γραπτό από τα 9, δόθηκε μόνο περιγραφή του μοντέλου χωρίς να υπάρχει αλληλουχία σκέψεων ενώ τα υπόλοιπα 8 κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά δεν έδωσαν αίσιο τέλος στις ιστορίες τους. Πιο συγκεκριμένα, η αποκλίνουσα από τα πρότυπα ομορφιάς εξωτερική εμφάνιση του μοντέλου αποτέλεσε τροχοπέδη για την εύρεση εργασίας του μοντέλου και το βασικό αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού του. Κάποιες από τις απαντήσεις ενδεικτικά ήταν ότι «το μοντέλο αναγκάστηκε να πάρει κιλά για να γίνει αποδεκτή από τους συντάκτες του περιοδικού», «ο διευθυντής του περιοδικού και οι συνεργάτες του γελούσαν μαζί της και εκείνη αναγκάστηκε να βάλει κιλά, αλλά μέχρι να τα πάρει, της πήραν τη θέση». Κάποιος/α μαθητής/τρια μάλιστα έδωσε τόση μεγάλη βαρύτητα στη διάκριση που υπέστη το μοντέλο και ανέφερε ότι «το μοντέλο δέχτηκε τόση μεγάλη κατάκριση που τελικά αυτοκτόνησε».

Συγκεντρωτικά, λοιπόν, από τα 19 αναδομημένα κείμενα τα 16 κατέδειξαν τη σύγχρονη πραγματικότητα, χωρίς να εξωραϊζουν καταστάσεις.

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στην πιλοτική εφαρμογή, καθώς και οι δύο μαθήτριες παρουσίασαν την ιδιαίτερη αξία της εξωτερικής εμφάνισης εξαιτίας της οποίας δημιουργούνται κοινωνικές διακρίσεις.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Όπως προκύπτει από την μελέτη των ερωτηματολογίων, των φύλλων εργασίας, αλλά και από την συζήτηση που έγινε μέσα στην τάξη πάνω στα ερωτήματα που τέθηκαν, τα αποτελέσματα κρίνονται αρκετά ενθαρυντικά. Οι στόχοι που τέθηκαν από την αρχή της διδακτικής παρέμβασης εκπληρώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Συγκεκριμένα, κατά την διάρκεια της παρέμβασης τα παιδιά διδάχθηκαν την έννοια του κριτικού γραμματισμού, θέτοντας σε εφαρμογή και κάποιες από τις διδακτικές πρακτικές του, ώστε να προβληματιστούν σχετικά με την ιδεολογική διάσταση των μηνυμάτων που προβάλλονται τόσο από τα λογοτεχνικά όσο και από τα κείμενα της καθημερινότητας (διαφήμιση, βίντεο, τραγούδι, εικόνα,) σχετικά με το ζήτημα της εξωτερική εμφάνισης.

Αρχικά, διαπιστώθηκε πως τα περισσότερα παιδιά, υιοθετώντας τα στοιχεία της θεωρίας, μπορούσαν να αναλύσουν τις πληροφορίες των πολυτροπικών κειμένων και να απαντούν σε ερωτήματα για τα νοήματα που θέλουν να περάσουν οι δημιουργοί τους συνειδητοποιώντας τη δύναμη που διαθέτουν, μέσω της χρήσης της γλώσσας, ώστε να διαμορφώνουν αντιλήψεις για κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά ζητήματα. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Bourke (2008), όπου η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού επέφερε αλλαγή στον τρόπο σκέψης και δράσης ακόμη και σε παιδιά του Δημοτικού. Ωστόσο, στην παρούσα παρέμβαση υπήρχαν και μαθητές/τριες που δεν κατάφεραν να κατανοήσουν πλήρως τον κριτικό γραμματισμό, γεγονός που και πάλι συνάδει με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας και με εκείνη της Kur (2007), όπου αναφέρεται ότι κάποια παιδιά κατάλαβαν ορισμένα πράγματα κάποια άλλα όμως όχι, δείχνοντας αδυναμία να απομακρυνθούν από την επιρροή της επικρατούσας αντίληψης για την ομορφιά.

Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών διαφάνηκε η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών, κοινωνικών, πολιτικών και ιστορικών διαστάσεων των Μ.Μ.Ε. καθώς και του αντίκτυπού τους στις ζωές τόσο αυτών των ίδιων όσο και στον τρόπο θέασης των άλλων σχετικά με τα στερότυπα που

δημιουργούνται για την εξωτερική εμφάνιση. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να ενισχύσουν την άποψη των Sholle & Denski (1995) (όπως αναφέρονται από τους Chambers & Alexander (2007)) που ισχυρίζονται ότι παιδαγωγικά, όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσουν τον μιντιακό γραμματισμό ως διαδικασία κριτικής σκέψης, οι μαθητές μαθαίνουν να εξετάζουν το ιδεολογικό περιεχόμενο των διαφόρων μηνυμάτων των ΜΜΕ και ανακαλύπτουν πως αυτά τα μηνύματα μπορούν να επηρεάσουν τις συμπεριφορές, τη στάση και τις αξίες, τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η Garofalo, (2013), ισχυριζόμενη ότι ο κριτικός γραμματισμός στο χώρο των ΜΜΕ, που έχουν τη δύναμη δημιουργίας πολιτιστικής σκέψης, μπορεί να αποτελέσει ένα σπουδαίο εργαλείο, ώστε η ψυχαγωγία των παιδιών να αποκτήσει και εκπαιδευτικό χαρακτήρα απλά και μόνο θέτοντας ερωτήσεις.

Ταυτόχρονα, μετά το πέρας της παρέμβασης οι μαθητές/τριες κατάφεραν να προσδιορίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό και την επίδραση που ασκεί το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον στις αντιλήψεις τους σχετικά με το κριτήριο της εξωτερικής ομορφιάς. Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και στην έρευνα της Kur (2007) όπου οι μαθήτριες της, παρά το γεγονός ότι δυσκολεύτηκαν να απαγκιστρωθούν από τις καθιερωμένες αντιλήψεις της ομορφιάς, έδειξαν μία τάση αμφισβήτησης των παραπάνω παραγόντων, σκεπτόμενες πως οι παγιωμένες απόψεις τους περί ομορφιάς ίσως ενέχουν κάποια λάθη.

Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με τις μαθήτριες της προαναφερθείσας έρευνας που έδειξαν έστω και μία μικρή τάση αλλαγής όσον αφορά την αυστηρή αυτοκριτική για το σώμα τους, οι μαθητές και μαθήτριες της παρούσας έρευνας, ενώ φάνηκαν, όπως θα αναφερθεί και διεξοδικότερα στη επόμενη παράγραφο, να γίνονται πιο ελαστικοί στον τρόπο θέασης και πρόσληψης της εξωτερικής εμφάνισης των άλλων συνανθρώπων τους, όσον αφορά τη δική τους εικόνα όμως, τα ποσοστά κατέδειξαν ότι παρέμειναν αυστηροί κριτές του εαυτού τους, αφού θα επιδίωκαν μία ενδεχόμενη μελλοντική αλλαγή σε αυτήν. Συνεπώς, γίνεται εμφανές ότι οι αντιλήψεις των παιδιών στο συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα είναι βαθιά ριζωμένες, αλλά η αλλαγή του τρόπου σκέψης τους έστω σε σχέση με τους άλλους αποτελεί ένα ενθαρρυντικό αποτέλεσμα για την παρούσα έρευνα.

Παράλληλα, οι αρχικές ιδέες και αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών σχετικά με την αντίληψη της εξωτερικής ομορφιάς ήταν απόλυτες, καθώς στις απαντήσεις τους δόθηκε κατά κόρον βαρύτητα στα όμορφα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που προσιδίαζαν στα πρότυπα της δυτικής κουλτούρας, όπως αυτά τρέφονται από τα Μ.Μ.Ε. (Wolf Naomi, 1991, όπως αναφέρεται από την Stalcup στο http://angelastalcup.com/sample_article.pdf, και από την Garofalo, (2013)). Αξιοπρόσεκτο όμως είναι και το γεγονός ότι ένα μέρος των απαντήσεων απέδωσε την έννοια της ομορφιάς στον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων, ταυτίζοντας την ομορφιά με την καλοσύνη, ενισχύοντας τις απόψεις των επιστημόνων σχετικά με την τάση των ανθρώπων να αποδίδουν κοινωνικά επιθυμητά χαρακτηριστικά στους ελκυστικούς παρά στους μη ελκυστικούς συνανθρώπους τους (Feingold Alan, 1992; Zarranz 2007, Giroux & Pollock 2012, DoRozario 2004, Hurley 2005 όπως παρατίθενται στην Garofalo, (2013)). Ταυτόχρονα αξίζει να επισημανθεί ότι οι Wartella & Alexander (1977), όπως παρατίθεται στους Newton και συν. (1986), αναφέρουν ότι τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν τείνουν να περιγράφουν τους άλλους λιγότερο με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και περισσότερο με όρους «εσωτερικών» χαρακτηριστικών, εστιάζοντας κυρίως σε στοιχεία της προσωπικότητας

Μετά την διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν πόσο σχετικά είναι αυτά που πιστεύουν, αλλά το θετικό ήταν πως το πρώτο βήμα για την κατανόηση της υποκειμενικότητας στην αντίληψη της εξωτερικής ομορφιάς έγινε με εργαλείο τον κριτικό γραμματισμό. Ταυτόχρονα έδειξαν να είναι πιο φειδωλοί στις λέξεις που αφορούσαν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και αυξήθηκε μάλιστα και ο αριθμός των παιδιών που περιέγραφαν μόνο τον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων, προκειμένου να ορίσουν τις έννοιες της ομορφιάς και της ασχήμιας, κάτι που παρατηρήθηκε αντίστοιχα και στην έρευνα της Kur(2007), ενώ μάλιστα σε μεγάλο βαθμό αναφέρθηκε ότι αυτές οι έννοιες δεν ορίζονται, αφού όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί. Έτσι λοιπόν, τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Chambers & Alexander (2007), που διενεργήθηκε, όπως και στην παρούσα έρευνα, μετά την παρακολούθηση βίντεο και την ανάγνωση ενός κειμένου, καταδεικνύοντας ότι τόσο το βίντεο όσο και το κείμενο είναι το ίδιο χρήσιμα παιδαγωγικά εργαλεία για τους καθηγητές στην προσπάθειά τους να διδάξουν συγκεκριμένα πράγματα, αφού παρατηρήθηκε μία θετική αλλαγή στην εικόνα που έχουν οι μαθητές για την

εξωτερική εμφάνιση, ενισχύοντας τη γνώση τους σε σχέση με την στάση τους απέναντι σε αυτήν.

Όσον αφορά την άποψη των παιδιών σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής λογοτεχνίας, μετά την παρέμβαση έγινε πιο σαφής, καθώς όχι μόνο παρατηρήθηκε μία αυξητική τάση των θετικών αποκρίσεων, αλλά τα παιδιά έδειξαν ότι ήταν σε θέση να προσδιορίζουν και τα θέματα πάνω στα οποία μπορούν να εκφράζονται κριτικά, γεγονός που καταδεικνύει ότι αφομοίωσαν και τον σκοπό του κριτικού γραμματισμού. Το ίδιο αναφέρεται και στην έρευνα των Clarke & Whitney (2009), όπου παρατηρήθηκε η ενδυνάμωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με την εφαρμογή των μεθόδων του κριτικού γραμματισμού («αποδόμηση- αναδόμηση- και κοινωνική δράση»), αφού οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλήφθηκαν πως όλα τα κείμενα εμπεριέχουν πολλαπλά μηνύματα και σύμφωνα με τον Jones, (2006) ,(όπως παρατίθεται στην ίδια έρευνα), ένας τρόπος να τα κατανοήσουν αυτά τα μηνύματα είναι να βγάλουν ένα-ένα τα καλύμματα που δημιουργούνται λόγω της προοπτικής μας, της θέσης μας και της δύναμης του καθενός. .

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τα παραπάνω αποτελέσματα ανιχνεύτηκαν και στον τρόπο σκέψης της ίδιας της ερευνήτριας, καθώς μέσα από τη εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, συνειδητοποίησε τα οφέλη του κριτικού γραμματισμού, εξετάζοντας την οπτική και τη θέση των ανθρώπων που τυχόν υποβιβάζονται, αλλά και το βαθμό επίδρασης της από τα M.M.E και το κοινωνικό της περιβάλλον συνιστώντας «χώρους» που γεννούν και ενισχύουν τις διακρίσεις σχετικά με το ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τους Tisdell & Thompson (2007), οι οποίοι χρησιμοποιώντας μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας, σε ένα μεικτό μοντέλο μελέτης που αποτελούταν από εκπαιδευτικούς κατέδειξαν ότι και οι διδάσκοντες «καταναλώνουν» και δέχονται επιρροές σε μεγάλο βαθμό από τα MME, τις οποίες χρησιμοποιούν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σχετικά με τη διαφορετικότητα.

Επιπρόσθετα, σε όλα τα παραπάνω έγινε αντιληπτός και ο ενθουσιασμός της διδάσκουσας του τμήματος για τη νέα προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας , η οποία, παρατηρώντας την ενεργητική συμμετοχή

των παιδιών, έδειξε την πρόθεση να υιοθετήσει τη στρατηγική διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού στο διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

6. Περιορισμοί – Προτάσεις

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση αποτέλεσε μια μορφή πρόκλησης για την ερευνήτρια, καθώς η εφαρμογή του όλου εγχειρήματος σε ένα τμήμα με 19 μαθητές του Γυμνασίου ενείχε και κάποιες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές έγκεινται κυρίως στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου. Θα ήταν καλό να υπήρχαν στη διάθεση της ερευνήτριας περισσότερες διδακτικές ώρες, ώστε να υπήρχε η δυνατότητα να εκφραστούν από τα παιδιά οι εμπειρίες που αποκόμισαν από αυτήν την παρέμβαση κάνοντας έναν απολογισμό της όλης διαδικασίας.

Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα με τη χρήση ομάδας ελέγχου προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών που διδάσκονται με την παραδοσιακή μέθοδο συγκριτικά με αυτού/ες που διδάσκονται με πιο σύγχρονες μεθόδους. Ακόμη ενδιαφέρον θα ήταν να μελετηθούν και τα αποτελέσματα της εφαρμογής μιας τέτοιας διδακτικής παρέμβασης από την αρχή της σχολικής χρονιάς και σε μικρότερες τάξεις, καθώς όσο πιο νωρίς οι εκπαιδευτικοί ρίχνουν τους «σπόρους» του κριτικού γραμματισμού στους μαθητές τους, τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες να δούμε περισσότερες αλλαγές στον τρόπο σκέψης τους. (Bourke,2008)

Εξάλλου είναι δεδομένο ότι μία και μόνο εφαρμογή της διδακτικής αυτής πρότασης δε θα έχει πάντοτε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Δεν είναι δεδομένο ότι θα φτάσουν όλοι οι συμμετέχοντες, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί, στο ίδιο συμπέρασμα, ούτε είναι σίγουρο ότι η άποψη όλων για ένα θέμα θα αλλάξει. Το βασικό είναι ότι όλοι θα αποκομίσουν πολύτιμα στοιχεία από τη διαδικασία αυτή και στη συνέχεια επαφίεται στην επιλογή του καθενός ως προς τον τρόπο που θα δράσει στην κοινωνία όπου ζει και αναπτύσσεται.

Συνεπώς, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να υλοποιεί συχνά παρόμοιες παρεμβάσεις, έτσι ώστε η κριτική ανάλυση να γίνει για τους μαθητές μία διαδικασία τόσο φυσική, όσο η αισθητική απόλαυση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 109-118). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Αρχάκης, Α. (2007). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (μετ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 427-438). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications,.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος* (μτφ. Η. Ρόκου & Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Μαρία-Μάγδα Τζαφροπούλου (επιμ.). *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας. Η συγγραφή και η εικονογράφηση* (τόμος Α', σσ. 249-273). Αθήνα: Καστανιώτης-Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005). 'Οπτικο-λεκτικά' παίγνια στην εικόνα των γραπτών κειμένων. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 119-129). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας* (Μάιος 2006), Φλώρινα (σσ. 198-209). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kalantzis, M. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην *Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Μάρτιος 1999 (σσ 680- 695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/02.html
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Χριστίδης Α.-Φ. (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα Ανακτήθηκε από www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html
- Κουϊδής, Β. & Δήμου, Π.(2009). Η Έρευνα – Δράσης στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης στη μειονοτική εκπαίδευση. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Φλώρινα. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/ksexasmenes/kouidtsDimou.pdf>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: δεδομένα και ζητούμενα. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.*, 14-15 Μαΐου 2005 (σσ. 233-251). Θεσσαλονίκη.
- Kress, G. & Leeuwen, T. V.. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. και Μ. Θεοδωροπούλου (2005). Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 37-50). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης. Στο *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας* (σσ. 623-630). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κωστούλη, Τ. (Μάϊος 2005) Από τα προγράμματα του γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.*, 14-15 Μαΐου 2005 (σσ. 252-270). Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, (σσ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 6: 120-130. Ανακτήθηκε από: <http://mariapapadopoulou.gr/index.php?catID=5>
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011). *Από το γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς*. Ανακτήθηκε από <http://www.literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20polygrammatismous.pdf>
- Πλειός, Γ. (2005). Εικόνα και εκπαιδευτική γνώση-κοινωνικοποίηση: απονομιμοποίηση του κοινού σχολείου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, (σσ. 501-512). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα, 2011. Ανακτήθηκε από <http://digitalschool.minedu.gov.gr>

- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ. και Μ. Καπλάνογλου (2006). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το δελφίνι*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει., & Ιορδανίδου, Α. (2009, Μάιος). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί. Ανακοίνωση στην 30ή Συνάντηση Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Θεσσαλονίκη (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά της Συνάντησης).
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. (2009, Νοέμβριος). Δόμηση κειμένων και κριτικός γραμματισμός στο δημοτικό: Ο ρόλος του περικειμένου και της γραμματικής. Ανακοίνωση στο Πέμπτο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού: *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση*. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου).
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 103-113). Θεσσαλονίκη Νησίδες: Ανακτήθηκε από: <http://users.auth.gr/sofronis/dimos/docs/ergasia136.pdf>.
- Χατζησαββίδης, Σ & Χαραλαμπόπουλος, Α (1997) *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ. & Τσιπλάκου, Σ. (2010) *Νέα ελληνική γλώσσα, στο Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της κυπριακής δημοκρατίας*. (σσ. 21-32) Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Στο: *Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων στο μάθημα της γλωσσικής αγωγής και συμπεριφοράς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*.

Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από:
www.komvos.edu.gr.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baldry, A. & Thibault P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman.
- Behrman, E. H.(2006). Teaching About Language, Power, and Text: A Review of Classroom Practices That Support Critical Literacy, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (6), pp. 490–498. Ανακτήθηκε από:
http://www.cehd.umn.edu/reading/events/summerworkshop2013/handouts/Lewis_Behrman%20critical%20literacy.pdf
- Bell, M. A. (2002). Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons! Teachers. *Net Gazette* 3 (1). Ανακτήθηκε από:
<http://www.teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research in education: An introduction to theories and models* (5th ed.). Boston, MA: Pearson International Ed.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. k. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature :Mirrors, Windows, and Doors Language, Culture, and Teaching*, New York & London:Taylor & Francis Routledge.
- Bourke R. T. (2008). First Graders and Fairy Tales: One Teacher's Action Research of Critical Literacy. *The Reading Teacher*, 62 (4), pp. 304–312. DOI:10.1598/RT.62.4.
- Candlin C. & Hyland K. (επιμ. 1999). *Writing: texts, processes and practices*. London: Longman.

- 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*. Ανακτήθηκε από: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti>
- CHAMBERS, K. L. & ALEXANDER, S. M. (2007). Media Literacy As An Educational Method For Addressing College Women's Body Image. *Issues Education*, Vol. 127 (4) Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=EJ790138>
- Clarke L. W. & Whitney E. (2009) Walking in Their Shoes: Using Multiple-Perspectives Texts as a Bridge to Critical Literacy. *The Reading Teacher*, 62(6), pp. 530–534.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). The power of literacy and the literacy of power. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- Corson, D. (1988). *Oral language across the curriculum*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1990). *Language policy across the curriculum*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- DeCastro –Ambrosetti, D. & Grace Cho (2011). A Look at “Lookism”: A Critical Analysis of Teachers’ Expectations Based on Students Appearance. *Multicultural Education*, 18, (2), pp. 51-54. Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=EJ951847>
- Dimitriadou, C., Tamtelen, E., & Tsakou, E. (2011). Multimodal texts as instructional tools for intercultural education: A case study (Best Practice). *Intercultural Education*, 22 (3), pp. 223-228.
- Edelsky, C. (Ed.). (1999). *Making justice our project: Teachers working toward critical whole language practice*, National Council of Teachers of English, Urbana, IL. Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=ED435960>
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. Ανακτήθηκε από <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>

- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press
Ανακτήθηκε από: <http://www.scribd.com/doc/49809257/Fairclough-1992-Discourse-and-Social-Change>
- Feingold, A. (1992). Good-looking people are not what we think. *Psychological Bulletin*, 111, pp. 304-341.
- Garofalo, M. (2013). The Good, the Bad, and the Ugly: *Teaching Critical Media Literacy with Disney*, 106, pp. 2822–2831. Ανακτήθηκε από: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813049483>
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, (2nd edn). London: The Falmer Press.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1985). *Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University
- Kohl, H. (1995). *Should we burn Babar? Essays on children's literature and the power of stories*. New York: The New Press.
- Kostouli, T. (2001). “Co-constructing writing contexts in classroom: Scaffolding, Collaboration, and Asymmetries of Knowledge”, In Kostouli, T. (eds.). *Writing in Context(s): Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings* (pp.93-116). USA: Springer.
- Kress, G (Ed., 1988). *Communication and Culture*. Sydney: New South Wales University Press.
- Kress, G. (2011). Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. In R. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.

- Kur S. (2007). *Examining Constructs of Beauty through Literature*. University of the Witwatersrand, Johannesburg. Ανακτήθηκε από: <http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/7220/Samantha%20Kur%209310582N.pdf?sequence=1>
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, pp. 448–461.
- Luke, C. and Luke, A. (1989) Beyond Criticism: the Authority of the School Textbook. In de Castell, S., Luke, A. and Luke, C. (eds) *Language, Authority and Criticism Readings on the School Textbook* (pp. 245–260). London: The Falmer Press.
- Luke, A., O'Brien, J. & Comber, B. (2001). Making community texts objects of study. In Fehring, H. and Green, P. (Eds.). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 112-123). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Matsagouras, E. G. & Tsiplakou S. (2008) “Who’s afraid of genre? Genres, functions, text types and their implications for a pedagogy of critical literacy”. *Scientia Paedagogica Experimentalis - International Journal of Experimental Research in Education XLV* (1), pp. 71-90.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57(5), 472-481.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004, September). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1), pp. 52–62. Ανακτήθηκε από: <http://fu-ctge-5245.wikispaces.com/file/view/McLaughlin+and+DeVoogd.pdf>
- Mellor, B., & Patterson, A. (2000). Critical practice: Teaching “Shakespeare.” *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, pp. 508–517.
- Newton, B. J., Buck, E. B. & Woelfe, J. A. (1986). Metric Multidimensional Scaling of Viewers' Perceptions of TV in Five Countries *Human organization*, 45 (2), pp.162-170. Ανακτήθηκε από: <http://www.galileoco.com/literature/OCRnewtonBuckWoelfel86.pdf>

- Pirie, B. (1997). *Reshaping high school English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Reed, S. (2001). Integrating an Interactive Whiteboard into the Language Classroom. <http://ferl.becta.org.uk/display.cfm?resid=1569&printable=1>
- Rosenblatt, L. M. (1993). The literary transaction: Evocation and response. In K. E. Holland, R. A. Hungerford, & S. B. Ernst (Eds.), *Journeying: Children responding to literature*, (pp. 6-23). Portsmouth, NH: Heinemann. (Original article published 1982)
- Siegel, M., & Fernandez, S. L. (2000). Critical approaches. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research* (pp.141- 151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smagorinsky, P. & O' Donnell, A. C. (1998). Reading as mediated and mediating action: Composing meaning for literature through multimedia interpretive texts. *Reading Research Quarterly*, 33, pp. 198-226.
- Stalcup, A. C. The Plainness Penalty: Lookism in Western Culture. Ανακτήθηκε από: http://angelastalcup.com/sample_article.pdf
- The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 9-37). London & New York:Routledge,.
- Tisdell E. J. & Thompson, P. M. (2007). ‘Seeing from a different angle’: the role of pop culture in teaching for diversity and critical media literacy in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (6), pp. 651–673.
- Yannicopoulou, A. (2002). When the world meets the picture: the phenomenology of written text in children’s picture book. In B. Cope & M Kalantzis. *Proceedings of the learning conference* (pp.1-23). Australia: Common Ground.
- Zambo, D. M. (2009). Using Visual Literacy to Help Adolescents Understand How Images Influence Their Lives. *Teaching Exceptional Children*, 41 (6), pp.60-67. Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=EJ844263>

Παραρτήματα

1. Ερωτηματολόγιο

Φύλο:

Κορίτσι Αγόρι

1. Θεωρείς ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σου δίνει αφορμή για ενεργητική συμμετοχή στην τάξη;

ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκεσαι σου δίνουν την ευκαιρία να εκφράσεις με κριτικό τρόπο τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά σου;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι πάνω σε ποια ζητήματα;

3. Τι θεωρείτε όμορφο, όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση;

4. Τι θεωρείτε άσχημο, όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση;

5. Πιστεύετε ότι η ομορφιά είναι υποκειμενική ή αντικειμενική;

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ

Υποκειμενική: Βασίζεται στην προσωπική μας άποψη.

Αντικειμενική: Βασίζεται σε αυτό που δεχόμαστε ως γενικότερη αλήθεια/πραγματικότητα.

6. Θεωρείτε ότι αλλάζει το τι θεωρούμε όμορφο σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση από εποχή σε εποχή;

ΝΑΙ ΟΧΙ

7. Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι ξεκινάνε οι επιδράσεις εξωτερικών παραγόντων στη διαμόρφωση της εικόνας της ομορφιάς για ένα άτομο;

ΝΗΠΙΑΚΗ (12-36μηνών) ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ (3-6ετών)

ΣΧΟΛΙΚΗ (6-11ετών) ΕΦΗΒΙΚΗ (11-21ετών)

8. Εάν σας δινόταν η δυνατότητα ,θα αλλάζατε κάτι στην εξωτερική σας εμφάνιση;

ΝΑΙ ΟΧΙ

9. Από τους υπάρχοντες φίλους σας θα θέλατε να είναι σε κάτι διαφορετικοί ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση;

ΝΑΙ ΟΧΙ

10. Στις παρακάτω ερωτήσεις κυκλώστε τον αριθμό που επιθυμείτε, από το 1 ως 5 με βάση την εξής διαβάθμιση:

- 1 σημαίνει "καθόλου"
- 2 σημαίνει "λίγο"
- 3 σημαίνει "αρκετά"
- 4 σημαίνει "πολύ"
- 5 σημαίνει "πάρα πολύ"

Ερωτήσεις	Κλίμακα				
1. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το κριτήριο του παρουσιαστικού –της εξωτερικής εμφάνισης στην επιλογή φίλου/ης ή μελλοντικού/ής συντρόφου;	1	2	3	4	5
2. Σε ποιο βαθμό σας επηρεάζει η γνώμη της οικογένειάς σας στην επιλογή φίλου/ης ή μελλοντικού/ής συντρόφου;	1	2	3	4	5
3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζει η εξωτερική εμφάνιση στην επαγγελματική αποκατάσταση;	1	2	3	4	5
4. Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η εξωτερική εμφάνιση ενός ατόμου στην αποδοχή του από το κοινωνικό σύνολο;	1	2	3	4	5
5. Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η εξωτερική εμφάνιση στο να έχει κάποιος/α πρωταγωνιστικό ρόλο σε κάποιο έργο (ταινία – βιβλίο – θέατρο διαφήμιση κτλ);	1	2	3	4	5
6. Πόσο πολύ σας επηρεάζουν οι εικόνες γυναικών και αντρών που προβάλλονται ως πρότυπα ομορφιάς από τα Μ.Μ.Ε;	1	2	3	4	5

2. Παρεμβάσεις

ΚΕΙΜΕΝΟ Μ. ΚΑΡΑΓΑΤΣΗΣ

Η κυρία Νίτσα

Ο Μ. Καραγάτσης έγραψε αυτό το διήγημα το 1928. Στα είκοσί του χρόνια ξεκινούσε με αυτό τη συγγραφική του σταδιοδρομία, γράφοντας με θέμα την πρώτη πλατωνική του αγάπη, τη νεαρή δασκάλα του κυρία Νίτσα.

Η πρώτη μου αγάπη, ήταν δέκα χρόνια μεγαλύτερη από μένα, ίσως και πιο πολύ. Αμέσως θα φανταστείτε το αιώνιο ειδύλλιο, του αμούστακου έφηβου και της ώριμης γυναίκας, ή μάλλον χήρας, για να κυνηγήσω με μεγαλύτερη επιτυχία, τις υπεκφυγές της φαντασίας σας.*

Λοιπόν, όχι. Η πρώτη μου αγάπη, την εποχή που την αγάπησα, δεν ήταν παρά είκοσι χρονών. Εγώ ήμουν οκτώ.

*Η διαφορά της ηλικίας μας αυτή καθ' αυτή δε θα ήταν μεγάλη, αν οι αριθμοί των χρόνων μου δεν ήσαν τόσο χαμηλά. Μα αυτό δεν έχει σημασία. Εκείνη την εποχή ο χρόνος ήταν κάτι τι το ανώτερο για μένα. Ήξερα ότι ήμουν οκτώ χρονών, αλλά ήμουν βέβαιος ότι αυτό το νούμερο ήταν ένα συμβατικό σημείο προς ταξινόμηση της ηλικίας μου, απέναντι της ηλικίας του διπλανού μου. Δεν μπορούσα όμως να εννοήσω, ότι μόλις οκτώ χρόνια έχουν περάσει από την ημέρα που είδα το φως. Χωρίς άλλο έπρεπε να ζούσα πολύ καιρό, είκοσι, τριάντα χρόνια, ξέρω και γω...
[...]*

Ήταν ένα λευκό διάφανο ασθενικό κορίτσι, ένα όμορφο κορίτσι. Μια δημιουργία της φαντασίας του Μυσσέ, και της ρομαντικής πλειάδας. Μια εικόνα του Γκρεζ*, χωρίς αφέλεια όμως. Κάτι το πιο σύγχρονο. Αυτή τη μορφή ίσως τη βρείτε και στον Φραπιέ*, και στον Μπαζίν*. Η Ρόζα* της «Maternelle» ή η Νταβιντέ Μπιρό*. Ήταν δασκάλα. Δασκάλα μου, για να εννοούμαστε.*

Επήγαινα στην Τρίτη του δημοτικού, σ' ένα μεικτό επαρχιακό σχολείο. Η μεγάλη αυλή του μόνο στις γωνιές είχε λίγη χλόη την άνοιξη. Δυο τρεις ακακίες και μερικά βρομόδεντρα ήταν το μοναδικό της στολίδι. Το χειμώνα το νερό της βρύσης

πάγωνε, και η κρυσταλλιασμένη λάσπη έσπαζε κάτω από τα χοντρά παιδικά παπουτσάκια μας.

Η κυρία Νίτσα -αυτό ήταν τ' όνομα της πρώτης δασκαλικής μου αγάπης- δεν ερχότανε ποτέ στην ώρα της. Η διευθύντρια έκλεινε τα μάτια σ' αυτό το μικρό πειθαρχικό παράπτωμα. Ο χειμώνας του κάμπου είναι τόσο κακός για τα κακόμοιρα τα κορίτσια που βγάζουν το ψωμί τους. Ο βοριάς ξεχύνεται από τις κορφές του Ολύμπου παγερός, και κοκαλιάζει τους σβόλους στα χωράφια της εριβόλακος* Θεσσαλίας.

Η τάξη μας ήταν ένα γωνιακό δωμάτιο, πάντα γιομάτο ήλιο, όταν δεν ήταν συννεφιά. Η σόμπα στη γωνιά τραβούσε με θόρυβο, και κάπνιζε όλη την κάμαρα. Καθόμουν στο πρώτο θρανίο, και με υπομονή περίμενα. Οι σύντροφοί μου δίπλα κάναν ωραία σχέδια για την περίπτωση που δε θα 'ρχόταν η «κυρία».

Πρώτα θα βγαίναν στην αυλή να παίζουν «αμπάριζα». Ύστερα η «κυρία» διευθύντρια θα τους έδωχνε γιατί θα κάναν θόρυβο, και θα ενοχλούσαν τις «μεγάλες». Αυτό ήταν η ύστατη ικανοποίηση του ορμέμφυτου της ελευθερίας, που βλάσταινε μέσα στις νέες ανθρώπινες ψυχούλες τους. Και ύστερα η εκδήλωση αυτού του ορμέμφυτου. Η άσκοπη πολυθόρυβη περιπλάνηση στον κάμπο. Και οι οπτασίες περνούσαν μπρος από τα μάτια μας.

Θα πηγαίναμε στο σταθμό. Ο δρόμος είναι γιομάτος λάσπη, μα αυτό δεν έχει σημασία. Είναι τόσο ωραίο να νιώθεις το έδαφος να υποχωρεί κάτω από τα πόδια σου, σα μια γλιστερή μαλακή μάζα. Αποκεί θα παίρναμε από το μηχανοστάσιο ασετυλίνη* -είχαμε σχέσεις με το προσωπικό- και με το πολύτιμο αυτό αντικείμενο στα χέρια, θα πηγαίναμε στη μεγάλη «Μαγούλα»* την Ορμάν μαγούλα, όπου θα εκσφενδονίζαμε τον πρώτο τυχόντα τενεκέ γάλακτος Νεστλέ στο στερέωμα, με τη βοήθεια των αερίων της οργανικής αυτής ουσίας.

Ίσως παρατηρήσετε ότι μεταχειρίζομαι στην πιο απάνω περίοδο τη λέξη «θα» πολλές φορές εις βάρος κάθε σύνταξης και κάθε στιλ. Και όμως, αυτή η λέξη είναι όλη η περίοδος. Γιατί συνήθως απάνω στο φόρτε* του αλήτικου ονειρίου μας, άνοιγε η πόρτα, και έμπαινε, ωχρή, παγωμένη, τυλιγμένη στο φτωχικό δασκαλικό παλτό της, η κυρία Νίτσα.

Θα μου πείτε, πώς θυμάμαι ύστερα από τόσα χρόνια, τα γεγονότα της πρώτης παιδικής μου ζωής. Ψάξτε καλά στις αναμνήσεις σας. Με λίγη καλή θέληση, θα βρείτε παλιές εικόνες γεμάτες δροσιά και αθωότητα. Τα μικρά μας χρόνια είναι τόσο λίγα, και τόσο χαρακτηριστικά, ώστε να μην μπορούν ν' ανακατευτούν, με τον άχαρο συρφετό της μεγάλης μας ζωής. Είναι ένα σύνολο σαφές και καθαρό, μια γραμμή ευθεία και προσδιορισμένη. Σαν περάσουν πια, αρχίζει ο λαβύρινθος και τα ζιγκ ζαγκ της αγωνιώδους και απαιτητικής υπόστασής μας. Είμαστε μεγάλοι. Θέλουμε, θέλουμε, χωρίς να ξέρουμε τι θέλουμε.

Το χαρακτηριστικό της ζωής είναι η αγωνιώδης προσμονή, όσο είμαστε παιδιά, κάποιου καλού, και όταν μεγαλώσουμε κάποιου κακού. Ψάξτε καλά στις αναμνήσεις σας. Θα βρείτε έναν άλλο άνθρωπο, αλλιώτικο από σας, ξένο, ένα φίλο, ίσως και εχθρό. Σεις δεν είστε εκείνος. Ο Ανατόλ Φρανς* δεν είναι ο «Μικρός Πέτρος». Είναι ο λεπτός νοσταλγός, ο πατρικός διάδοχος του παιδιού που είχε τ' όνομά του. Θυμηθείτε τα παλιά σας. Είναι σαν μια πνοή καθαρού αέρα.

Το μάθημα της κυρίας Νίτσας ήταν ιεροτελεστία. Η αδυναμία του εύθραυστου αυτού αναιμικού κοριτσιού, είχε απάνω μας μian επιβολή μεγαλύτερη από μian πελώρια ευνοϊκή δύναμη. Να μia περίεργη απόδειξη των δύο ακροτήτων. Η απαλή και γλυκιά φωνή της, μιλούσε μέσα στις άγουρες ψυχές μας. Το μάθημα το ρουφούσαμε σαν μέλι από το στόμα της.

Όταν συλλογιέμαι τις παλιές αυτές ώρες, προσπαθώντας να ξεδιαλύνω λίγο από το μυστήριο της παιδικής ψυχής μου, βγάζω το συμπέρασμα ότι μάλλον υποβολή, παρά επιβολή, χαρακτήριζε αυτήν τη γυναίκα. **Το κέρινο ωραίο πρόσωπό της, που το κόβουν κόκκινα χείλια, σκοτωμένα βλέφαρα με πελώρια μαύρα τσίνορα, πάνω από μενεξεδένια καθαρά μάτια, ήταν ένα μείγμα αθώου κοριτσιού, και femme fatale.* Μέσα στο μισοσκόταδο ενός συννεφιασμένου πρωινού, είχε μia πελώρια χάρη, και μia άδολη,* άθελη γοητεία.**

Βέβαια, εκείνο τον καιρό δεν ήμουν σε θέση να κάνω τέτοιες κρίσεις. Μόνο εικόνες σώζονται μέσα μου, εικόνες που ξαναζωντανεύουν κάτω από την πίεση της νοσταλγίας. Και είτε τότε τις έζησα, είτε τώρα τις ζω, είναι το ίδιο.

Τα άμαθα χέρια μας γλιστρούσαν αδέξια στο ριγωμένο χαρτί. Η καρδιά μας χτυπούσε μήπως δεν κάνουμε τα γράμματα καλά. Τόσα κεφαλάκια, σκυμμένα με

άφατη προσοχή, τραβούσαν γραμμές στο ανοιχτό μπλε τετράδιο. Ένας ελαφρός μονάχα κρότος τριβής ακουγόταν στο άσπρο δωμάτιο. **Η κυρία Νίτσα πάνω στην έδρα φάνταζε πιο άσπρη παρά ποτέ κάτω από τον όγκο των καστανών μαλλιών της.**

Η αγωνία φώλιαζε μέσα στο στήθος μου. Τα γράμματα, παρ' όλη τη χτηνωδώς παιδική επιμονή μου, αραδιαζόντανε άτακτα και χοντρά πάνω στο χαρτί. Η απελπισία μου έφτανε στο κατακόρυφο. Σήκωνα τα μάτια μου γιομάτα τρόμο και ικεσία προς την έδρα. Τι συλλογιζότανε; Πού ταξίδευαν τα διαφανή μενεξεδεμένα μάτια κάτω από τα μαυρισμένα βλέφαρα; Γιατί αναστενάζει; Μήπως είναι άρρωστη; Γιατί δε μας κοιτάει; Μας ξέχασε;

Το λευκό κεφάλι σηκώνεται. Με είδε, με κοιτάει. Τα μαλλιά της είναι πιο μουντά παρά ποτέ.

- Τι είναι, Γιαννάκη;

Τι είναι. Μα είναι τόσο πολλά πράγματα μυστηριώδη, για τη μικρή ψυχή μας που έπρεπε να τα είχες καταλάβει, αέρινη μικρή δασκάλα. Μέσα στο κάθε παιδί κρύβεται ένας άντρας, ένας άντρας όπως όλοι οι άλλοι, όπως **ο όμορφος λοχαγός παραδείγματος χάριν, που περνάει με τ' άλογό του τέσσερις φορές την ημέρα, κάτω από το παράθυρο της τάξης.** Αυτό τον κρυμμένο παιδικό άντρα, έπρεπε να τον είχες ανακαλύψει, έπρεπε να τον είχες δαμάσει με τη γυναικεία τέχνη σου. Μα δεν είχες καιρό. **Τον δικό σου τον άντρα, τον ώριμο άντρα, τον ανακάλυψες, και αν δε δάμασες αυτόν, δάμασες χωρίς άλλο το άλογό του, γιατί δεν εξηγείται αλλιώς, πως στεκόταν πάντα κάτω από το ανοιχτό παράθυρο, σκάβοντας με το πόδι τη γη και χλιμιντρώντας.** Εξέχασες τελείως τα παιδιά σου, κακή κυρία Νίτσα.

Η φωνή μου όταν της απαντούσα ήταν κλασιάρικη.

- Δεν μπορώ να κάνω ψι...

Το ψι. Ο τύραννος του νεοφώτιστου μαθητή. Ο τρόμος της καλλιγραφίας. Το χεράκι μπερδεύεται και τρέμει όταν αρχίζει να χαράζει το μεγάλο κόμπο, το γόρδιο αυτό δεσμό του ελληνικού αλφαβήτου. [...]

Το τέλος του ειδυλλίου ήταν οιχτρό. Η κυρία Νίτσα με προβίβασε. Και την άλλη χρονιά στη μεγαλύτερη τάξη παρακολουθούσα το άχαρο μάθημα μιας

άσκημης γεροντοκόρης, που το μαραμένο της μούτρο ήταν γιομάτο κακόχρωμα σπυριά, εκδήλωση μιας αργοπορημένης και ανικανοποίητης νιότης. Το όνειρο έσβησε από τα μάτια μου και σιγά σιγά και από την καρδιά μου.

Η κυρία Νίτσα παντρεύτηκε το λοχαγό. Ήμουν παρών στους γάμους της. Καμιά ζήλια δεν τάραξε την ψυχή μου. Τα δέκα χρόνια που μας χωρίζουν δεν αποτελούν πια ανυπέβλητο διανοητικό και κοινωνικό εμπόδιο. Ο κοσμοπολιτισμός μάς έχει φέρει σε ίση μοίρα. Είναι ακόμα ωραία, μολονότι έχει χάσει το θέλγητρο της μισοσκότεινης τάξης. Είναι μια γυναίκα, και όχι οπτασία. **Ο άντρας της είναι πια συνταγματάρχης που έχει λάβει μέρος σε τρία κινήματα. Ζει ευτυχισμένη, και έχει μια κόρη που της μοιάζει πολύ.** Δε μας χωρίζουν παρά δέκα χρόνια, μα αυτή τη φορά εγώ είμαι ο μεγαλύτερος. Το μυαλό σας ίσως πάει μακριά. Αυτό είναι άλλο ζήτημα. Ήθελα μόνο να σας πω για την πρώτη μου αγάπη...

Περιττό να προσθέσω ότι δεν την αγαπώ πια.

Μ. Καραγάτσης, *Ανέκδοτα νεανικά κείμενα*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας



* υπεκφυγές: προσπάθειες διαφυγής * **Μυσσέ [Άλφρεντ]:** Γάλλος συγγραφέας * **Γκρεζ, Φραπιέ, Μπαζίν:** Γάλλοι ζωγράφοι * **Ρόζα, Νταβιντέ Μπιρό:** ζωγραφικά πορτρέτα γυναικών * **εριβόλαξ (-ακος):** εύφορη * **ασετυλίνη:** φωτιστικό αέριο * **μαγούλα:** λόφος * **στο φόρτε:** στην κορύφωση * **Ανατόλ Φρανς:** γνωστός Γάλλος συγγραφέας (1844-1924), ο οποίος σε ώριμη ηλικία έγραψε τις

παιδικές αναμνήσεις του στο βιβλίο *Ο Μικρός Πέτρος* (1918) * **femme fatale**:
μοιραία γυναίκα * **άδολη**: αγνή

1. Μελετώντας προσεκτικά τον τίτλο και την εικόνα που συνοδεύει το κείμενο, ποιο φαντάζεστε ότι είναι το θέμα του κειμένου που θα διαβάσουμε;

2. Οι δύο δασκάλες του συγγραφέα πιστεύετε ότι μοιράζονται κάποια κοινά στοιχεία / ότι κάποια στοιχεία τους κάνουν να διαφέρουν μεταξύ τους; Ποια είναι αυτά;

3. Υπάρχει διαφορετική εξέλιξη στη ζωή των δύο δασκάλων; Αν ναι, προς τα πού και γιατί;

4. Την θεωρείτε αναμενόμενη αυτήν την εξέλιξη; Αν ναι, Για ποιο λόγο;

5. Εσείς διαβάσατε αυτό το κείμενο ως αγόρια/κορίτσια, που δίνουν ή δεν δίνουν βαρύτητα στην εξωτερική τους εμφάνιση ;

6. Νομίζετε ότι υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που αν το διάβαζαν δεν θα ένιωθαν καλά; Αν ναι, για ποιο λόγο;

7. Ποιο είναι το θέμα της εικόνας/ του κειμένου;

8. Πως παρουσιάζονται/περιγράφονται τα πρόσωπα;

9. Παρατηρείς κάποια κοινά χαρακτηριστικά στον τρόπο με τον οποίο απεικονίζονται/περιγράφονται;

10. Ποιους θεωρεί ο συντάκτης του κειμένου ότι είναι οι αναγνώστες/θεατές στους οποίους απευθύνεται; Για ποιο λόγο το πιστεύετε αυτό;

11. Διαβάζοντας/βλέποντας παρόμοια κείμενα πιστεύετε ότι όποιος γράφει έχει μια ιδιαίτερη εξουσία; Αν ναι, πώς και γιατί την χρησιμοποιεί;

Επισημαίνουμε ότι ως κείμενο ορίζουμε κάθε μέσον (λογοτεχνικά κείμενα, τραγούδια, ταινίες, συζητήσεις, εικόνες κ.λπ) δια του οποίου τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους.

12. Ποιες είναι οι εντυπώσεις που σας άφησαν τα κείμενα αυτά για την εξωτερική εμφάνιση;

13. Υπάρχει κάτι/ κάποιο στοιχείο στα κείμενα αυτά που δεν ταιριάζει με ό,τι εσείς γνωρίζετε/ πιστεύετε για την εξωτερική εμφάνιση;

14. Νομίζετε ότι σας έκαναν να δείτε με άλλο μάτι το κείμενο του Καραγάτση;

Αν ναι/ όχι πώς και για ποιο λόγο;

15. Πως θα εξελισσόταν η ιστορία αν η Σταχτοπούτα εκτός από φτωχή ήταν και άσχημη.....

16. Υποθέστε ότι ένα μοντέλο με αναλογίες που είναι αποδεκτές στις δυτικές κοινωνίες αναζητεί δουλειά σε ένα περιοδικό της Μαυριτανίας.....

3. Κλείδα παρατήρησης

A) Ο/η καθηγητής/τρια σχεδιάζει αποτελεσματικά και θέτει με σαφήνεια τους στόχους που είναι κατανοητοί

1) Στην αρχή του μαθήματος οι στόχοι της διδασκαλίας δίνονται με σαφήνεια.

2) Επίσης, προσδιορίζονται τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα οποία γίνονται κατανοητά στους μαθητές

3) Οι μαθητές εμπλέκονται με το σκηνικό των αποτελεσμάτων

B) Οι διδακτικές μέθοδοι επιτρέπουν τους μαθητές να μάθουν αποτελεσματικά

1) Ο/η καθηγητής-τρια χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές για να υποστηρίξει αποτελεσματικά την διδασκαλία

2) Οι μαθητές/τριες γίνονται ανεξάρτητοι/ες στην διαδικασία της μάθησής τους

3) Ο/η καθηγητής/τρια συζητά με τους μαθητές/τριες για τη διδασκαλία και την πρόοδό τους

Γ) Ερωτήσεις

1) Ο/η καθηγητής/τρια χρησιμοποιεί ερωτήσεις, για να δημιουργήσει συνθήκες διαλόγου

2) Οι ερωτήσεις σχετίζονται με τους

επιδιωκόμενους στόχους και αποτελέσματα της διδασκαλίας	
---	--

Δ)Οι μαθητές/τριες επιτυγχάνουν παραγωγικά αποτελέσματα

1)Οι μαθητές/τριες παραμένουν πλήρως εμπλεκόμενοι καθ'όλη την διάρκεια της διδασκαλίας και προοδεύουν στο μάθημα	
2) Οι μαθητές/τριες καταλαβαίνουν τις υποχρεώσεις του κατά το μάθημα	
3)Τα αποτελέσματα των μαθητών/τριων κατά το μάθημα είναι σε συνοχή με τους στόχους που τέθηκαν εξ αρχής.	

E)Plenary

1)Οι μαθητές/τριες μπορούν να μιλήσουν και να επιδείξουν αυτά που μάθανε και πώς τα μάθανε	
2)Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν ποια είναι η πρόοδος τους	
3)Τα επιτεύγματα αναγνωρίζονται, δίδονται επιβραβεύσεις στους μαθητές/τριες.	
4)Το μάθημα μπαίνει σε ένα πλαίσιο για μελλοντική/παρελθοντική διδασκαλία.	