

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
Π.Μ.Σ. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΠΑΙΔΕΙΑ
& ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

**Θέμα: Καλλιεργώντας την Κριτική Γλωσσική Επίγνωση μαθητών/τριών Στ'
τάξης Δημοτικού Σχολείου: μια έρευνα-δράση**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία
της
Κατερίνας Βασιλειάδου
Α.Μ. 229

Τριμελής επιτροπή

Επιβλέπουσα: Ελένη Κατσαρού, αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος
Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης

Μέλος: Γιώργος Τσιώλης, αναπληρωτής καθηγητής του τμήματος Κοινωνιολογίας
του Πανεπιστημίου Κρήτης

Μέλος: Άρης Τσαντηρόπουλος, αναπληρωτής καθηγητής του τμήματος Φιλοσοφικών
και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο 2020

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος αυτής της διαδρομής θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Κατσαρού, αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης για την καθοδήγηση, τις συμβουλές και τις χρήσιμες παρατηρήσεις που μου πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής αυτής της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον κ. Τσιώλη, αναπληρωτή καθηγητή του τμήματος Κοινωνιολογίας για τις χρήσιμες προτάσεις του κυρίως ως προς το μεθοδολογικό μέρος αυτής της εργασίας. Παράλληλα, θα ήθελα να πω ένα ευχαριστώ στον κ. Τσαντηρόπουλο, αναπληρωτή καθηγητή του τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης που με υπομονή μου έλυσε απορίες και με βοήθησε σε μια «κρίσιμη» φάση αυτής της διαδρομής.

Πολύτιμη ήταν η υποστήριξη που μου πρόσφερε η οικογένειά μου καθ' όλο το χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε προκειμένου να ολοκληρωθεί αυτή η προσπάθεια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές και τις μαθήτριες μου που με τη ζωντάνια και το ενδιαφέρον που έδειξαν, συνέβαλαν και αυτοί-ές κατά κάποιο τρόπο στην πραγματοποίηση αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Η προβληματική της παρούσας εργασίας	1
1.2 Ο σκοπός της παρούσας έρευνας δράσης	2
1.3 Η δομή της εργασίας	3
2. Ο γραμματισμός	5
2.1 Ορίζοντας τον γραμματισμό	5
2.1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του γραμματισμού	6
2.1.2 Κριτικές προσεγγίσεις στη μελέτη του γραμματισμού.....	7
2.1.3 Κατηγοριοποιήσεις του γραμματισμού	9
2.2 Γραμματισμός και γλωσσική θεωρία	11
2.2.1 Γλωσσική θεωρία και κριτική ανάλυση λόγου	11
2.2.2 Μια γλωσσική θεωρία για τη μελέτη του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική	13
3. Γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας.....	15
3.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας: Μια σύντομη ιστορική αναδρομή.....	15
3.2 Οι πολυγραμματισμοί.....	18
3.2.1 Πολυτροπικότητα, γραμματισμός και εκπαίδευση.....	19
4. Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας	22
4.1 Ορίζοντας τον Κριτικό Γραμματισμό	22
4.1.1 Εκδοχές του Κριτικού Γραμματισμού	23
4.2 Η διδασκαλία της γλώσσας στα πλαίσια του Κριτικού Γραμματισμού	24
4.2.1 Κριτική γλωσσική επίγνωση	25
4.2.2 Η διδασκαλία της ανάγνωσης στα πλαίσια του Κριτικού Γραμματισμού	26
4.2.3 Το μοντέλο των τεσσάρων πόρων (Four Resources Model).....	27
4.2.4 Κείμενα και κριτικός γραμματισμός.....	30
4.2.5 Κειμενικές πρακτικές και Κριτικός Γραμματισμός.....	31
4.3 Ο Κριτικός Γραμματισμός στην ελληνική πραγματικότητα.....	33
4.3.1 Ο Κριτικός Γραμματισμός στο ελληνικό πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών	34
4.3.2 Αντιφάσεις και παραλείψεις του νέου Π.Σ.	36
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	38
5. Η έρευνα δράση που διενεργήθηκε	38
5.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	38
5.2 Εκπαιδευτικό-κοινωνικό πλαίσιο και συμμετέχοντες	39
5.3 Η αφηγηρία της έρευνας δράσης.....	40

5.4 Η Ερευνητική πορεία	41
5.4.1 Πρώτη φάση έρευνας: προπαρασκευαστική φάση.....	41
5.4.2 Δεύτερη φάση της έρευνας δράσης: Σχεδιασμός και υλοποίηση της παρέμβασης.....	43
5.4.3 Υλοποίηση της παρέμβασης	47
5.5 Πηγές άντλησης δεδομένων και εργαλεία συλλογής τους.....	62
6. Μεθοδολογία.....	65
6.1 Έρευνα-δράση	65
6.1.1 Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση: Ένας συνδυασμός διδασκαλίας και έρευνας..	65
6.1.2 Τα βασικά στοιχεία μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης.....	67
6.1.3 Σύνομη ιστορική εξέλιξη.....	68
6.1.4 Έρευνα δράση: επιστημολογική και θεωρητική θεμελίωση.....	70
6.1.5 Η Μεθοδολογία της έρευνας δράσης.....	74
6.2 Η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία	75
6.2.1 Ορίζοντας την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία	75
6.2.2 Τα χαρακτηριστικά της ΕΘΘ	76
6.2.3 Σύνομη ιστορική εξέλιξη.....	76
6.2.4 Επιστημολογική και φιλοσοφική θεμελίωση της ΕΘΘ.....	78
6.2.5 Η μεθοδολογία της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας.....	80
6.3 Ερευνητικοί Μεθοδολογικοί συνδυασμοί	81
6.3.1 Μεθοδολογικοί συνδυασμοί και η έννοια του πλουραλισμού στην έρευνα	81
6.3.2 Συνδυάζοντας την Έρευνα δράση με την Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία	83
6.4 ΕΘΘ και Εκπαίδευση	89
6.5 Έρευνα δράση και κριτικός γραμματισμός	89
7. Ανάλυση δεδομένων	91
7.1 Διαδικασίες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων	91
7.2 Η ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με τις αρχές τις ΕΘΘ: Τα τρία στάδια κωδικοποίησης κατά Strauss & Corbin.....	93
7.2.1 Η ανοιχτή κωδικοποίηση	94
7.2.2 Κατ' άξονα κωδικοποίηση	99
7.2.3 Η επιλεκτική κωδικοποίηση.....	100
7.3 Ευρήματα	101
7.3.1 Η διαμόρφωση των κατηγοριών	140
8. Συμπεράσματα-Συζήτηση	145
8.1 Συζήτηση	153
8.2 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας	155

8.3 Αντί επιλόγου	156
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	166

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Εικόνα 1 Καταγραφή αποριών των μαθητών στον πίνακα της τάξης κατά τη διάρκεια της 1ης διδασκαλίας	50
Εικόνα 2 Γραπτό κείμενο από εργασία μαθήτριας μετά την 3η διδασκαλία	52
Εικόνα 3 Δημιουργία αφίσσας από ομάδα μαθητών με θέμα το δικαίωμα των γυναικών στην εργασία.....	56
Εικόνα 4 Συγκεντρωτικό διάγραμμα των διδασκαλιών και των κειμένων της παρέμβασης. 62	
Εικόνα 5 Σύγκριση κατηγορίας «Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που καλλιεργήθηκαν ως προς την εφαρμογή πρακτικών με στόχευση την καλλιέργεια ΚΓΕ» με τις διδασκαλίες	109
Εικόνα 6 Σύγκριση κατηγορίας "Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που καλλιεργήθηκαν ως προς την εφαρμογή πρακτικών με στόχευση την καλλιέργεια ΚΓΕ" με κατηγορία "Κειμενικές πρακτικές"	111
Εικόνα 7 Σύγκριση της κατηγορίας "πρακτικές κριτικής ανάλυσης" με την κατηγορία "Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που... ΚΓΕ"	112
Εικόνα 8 Σύγκριση κατηγορίας "ομαδοσυνεργατική διδασκαλία" με τις διδασκαλίες	113
Εικόνα 9 Τα θέματα που επέλεξαν να διερευνήσουν οι μαθητές σε σχέση με την έννοια "Πόλεμος"	130
Εικόνα 10 Η οπτική απεικόνιση των ευρημάτων της Έρευνας Δράσης.....	144

1. Εισαγωγή

1.1 Η προβληματική της παρούσας εργασίας

Η παρούσα έρευνα δράση, εφ' εξής ΕΔ προέκυψε ως αποτέλεσμα της διττής μου ιδιότητας: ως εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως φοιτήτριας του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Πολιτισμός, Παιδεία, Ανθρώπινη Ανάπτυξη» του τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάντοτε είχα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο να αναζητώ τρόπους διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που αφ' ενός θα ξέφευγαν από τα πλαίσια του παραδοσιακού δομιστικού μοντέλου διδασκαλίας της γλώσσας που –παρ' όλες τις αλλαγές που έχουν γίνει στα σύγχρονα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα- δυστυχώς κυριαρχεί ακόμα και σήμερα ως επικρατών «λόγος» και ως κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αφ' ετέρου –στα πλαίσια ενός ασφυκτικού πολλές φορές πλαισίου- επιθυμώ να πειραματίζομαι και να υιοθετώ μεθόδους διδασκαλίας τόσο στο γλωσσικό όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα που θα κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και άρα θα μπορούν να μαθαίνουν με πιο ευχάριστους για εκείνα τρόπους. Επιπλέον αυτές οι «διδασκτικές» αναζητήσεις θεωρώ ότι συνεισφέρουν και στη δική μου επαγγελματική εξέλιξη αφού ανανεώνουν το ενδιαφέρον μου για το διδασκαλικό επάγγελμα και παράλληλα εκσυγχρονίζουν τις γνώσεις μου πάνω στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.

Τα παραπάνω ενδιαφέροντα με έφεραν πολλές φορές σε θέση να «αμφισβητήσω» παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας που πλέον δεν έχουν θέση σε μια σύγχρονη διδακτική πρακτική και παράλληλα να βιώσω το πόσο ασφυκτικό μπορεί να γίνει το σχολικό πλαίσιο αφού σε πολλές περιπτώσεις δεν αφήνει και πολλά περιθώρια αυτενέργειας και δημιουργικότητας στον εκπαιδευτικό. Όλα αυτά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου πρακτικής με οδήγησαν σταδιακά στην «ανακάλυψη» του επιστημονικού πεδίου της Κριτικής Παιδαγωγικής και ειδικότερα στη θεωρία του κριτικού γραμματισμού που μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια του γλωσσικού –και όχι μόνο- μαθήματος.

Για τους παραπάνω λόγους επεδίωξα την εισαγωγή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Πολιτισμός, Παιδεία, Ανθρώπινη Ανάπτυξη» όπου σε μεγάλο βαθμό το πρόγραμμα σπουδών του ερχόταν σε σύγκλιση με τα θεωρητικά μου ενδιαφέροντα. Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος ευτυχής συγκυρία υπήρξε και η γνωριμία μου με την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Κατσαρού και την ερευνητική

προσέγγιση της Έρευνας δράσης. Η εν λόγω ερευνητική προσέγγιση δίνει την ευκαιρία σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς να μπορέσουν να εφαρμόσουν νέους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας μέσα σε ένα συγκροτημένο πλαίσιο που προσφέρει δυνατότητα για βελτίωση, αυτοαξιολόγηση αλλά και αλλαγή της επαγγελματικής πρακτικής. Θεωρητικά μιλώντας πρόκειται για μια προσέγγιση που μπορεί να προσφέρει το πλαίσιο για επαγγελματική ενδυνάμωση και χειραφέτηση του εκπαιδευτικού ερευνητή.

Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο εν λόγω μεταπτυχιακό στα πλαίσια του μαθήματος «Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία: θεωρία και πράξη, έρευνα και δράση» του γ' εξαμήνου πραγματοποίησα σε συνεργασία με τη συμφοιτήτριά μου κ. Αλ. Κοκαράκη μια έρευνα δράση με τίτλο «*Βελτίωση δεξιοτήτων αναγνωστικού γραμματισμού μαθητών δημοτικού σχολείου: Δοκιμές πρακτικών κριτικής ανάγνωσης μέσω έρευνας δράσης*». Η ΕΔ πραγματοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2016-2017 σε μαθητές της Ε' δημοτικού στους οποίους συνέχισα να διδάσκω και κατά το διδακτικό έτος 2017-2018. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω εργασίας οι μαθητές είχαν συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού, δηλαδή τον γραμματισμό ως κοινωνική διαδικασία. Φάνηκε όμως ότι δεν είχαν αναπτυγμένες δεξιότητες κριτικού γραμματισμού ώστε να αναγνωρίζουν τη λειτουργία της γλώσσας σε επίπεδο κοινωνικής πρακτικής (Baynham, 2002: 33-35) .

Εφόσον συνέχισα τη διδασκαλία στην ίδια τάξη, το επόμενο διδακτικό έτος, αποφάσισα σε συνεργασία με την επόπτριά μου κ. Κατσαρού να εκπονήσω μια νέα έρευνα δράση που θα δίνει έμφαση στην εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με γενικό σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στους μαθητές μου.

1.2 Ο σκοπός της παρούσας έρευνας δράσης

Μετά τις προηγούμενες διαπιστώσεις, η έρευνα δράση που αποφάσισα να διενεργήσω είχε τον εξής βασικό σκοπό: Να διερευνήσει διαδικασίες και να περιγράψει αποτελέσματα εκπαιδευτικής παρέμβασης που βασίζεται σε θεωρητικές αρχές του κριτικού γραμματισμού όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου υπό τη μορφή μιας εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό θέσαμε ως επιμέρους στόχους:

1. Να σχεδιάσω διδακτική παρέμβαση που να βασίζεται σε θεωρητικές αρχές της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού.

2. Να εφαρμόσω τη διδακτική παρέμβαση στην πράξη μέσω ΕΔ.
3. Να αποτιμήσω τα αποτελέσματα της παρέμβασης.
4. Να αποτυπώσω τις ερευνητικές διαδικασίες και τα ευρήματα αυτών των διαδικασιών υπό τη μορφή μιας Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Με βάση αυτό τον γενικό σκοπό προχωρήσαμε στον σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω ΕΔ με σκοπό την καλλιέργεια Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης την οποία θα περιγράψουμε σε επόμενα κεφάλαια.

1.3 Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη: Το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή αυτής της εργασίας όπου παρουσιάζεται η προβληματική βάση της οποίας σχεδιάστηκε η ΕΔ, ο γενικός σκοπός της εργασίας και η δομή της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια απόπειρα εννοιολόγησης του όρου γραμματισμός αλλά και σκιαγράφησης των βασικών προσεγγίσεων και κατηγοριοποιήσεων που υιοθετούνται στις μελέτες για τον γραμματισμό. Γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης του γραμματισμού με τη γλωσσολογική θεωρία δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικοπολιτισμικές και κριτικές προσεγγίσεις που αφορούν τη μελέτη του γραμματισμού και της γλώσσας.

Προχωρώντας στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η σχέση γραμματισμού και διδασκαλίας της γλώσσας. Γίνεται μια συνοπτική ιστορική αναδρομή των θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν προταθεί για τη διδασκαλία της γλώσσας. Επιπλέον επισημαίνεται η προσέγγιση της θεωρίας των Πολυγραμματισμών και γίνεται αναφορά στην έννοια της πολυτροπικότητας και στη σύνδεση της με τη διδασκαλία της γλώσσας.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στον Κριτικό Γραμματισμό και τη διδασκαλία της Γλώσσας. Συγκεκριμένα, γίνεται μια προσπάθεια ορισμού του Κριτικού Γραμματισμού και των επικρατέστερων εκδοχών του. Στη συνέχεια, περιγράφονται βασικές θεωρητικές αρχές και προτάσεις του ΚΓ για τη διδασκαλία της Γλώσσας. Τέλος, σκιαγραφείται η σχέση του ΚΓ με την ελληνική πραγματικότητα και το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011.

Παρακάτω, ξεκινά το ερευνητικό μέρος της εργασίας το οποίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το ερευνητικό μέρος ξεκινά με το πέμπτο κεφάλαιο όπου

περιγράφονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας δράσης που διενεργήθηκε. Επίσης στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται το εκπαιδευτικό-κοινωνικό πλαίσιο της έρευνας, η ερευνητική πορεία και οι πηγές άντλησης των δεδομένων.

Το έκτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας δράσης. Συγκεκριμένα περιγράφονται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης και η μεθοδολογία της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας όπου αναφέρονται με συντομία τα χαρακτηριστικά τους, η ιστορική τους εξέλιξη αλλά και η επιστημολογική-φιλοσοφική τους θεμελίωση. Επίσης γίνεται αναφορά στην έννοια των μεθοδολογικών συνδυασμών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κοινά στοιχεία των μεθοδολογιών της ΕΔ και της ΕΘΘ, οι βασικές διαφορές τους, πιθανά σημεία αξιοποίησης τους. Στο ίδιο κεφάλαιο επιχειρείται τόσο η σύνδεση της ΕΘΘ με την εκπαίδευση όσο και η σύνδεση της ΕΔ με τις θεωρητικές αρχές του ΚΓ.

Το έβδομο κεφάλαιο σχετίζεται με την ανάλυση των δεδομένων. Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει τις διαδικασίες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, την περιγραφή της ανάλυσης των δεδομένων σύμφωνα με τις αρχές της ΕΘΘ. Τέλος παρουσιάζονται τα ευρήματα της εργασίας και η διαμόρφωση των κατηγοριών.

Στο όγδοο κεφάλαιο εντάσσονται τα συμπεράσματα και η συζήτηση για την παρούσα ΕΔ. Επίσης αναφερόμαστε στις δυσκολίες και περιορισμούς της έρευνας όπως και στις βασικές διαπιστώσεις που ήταν αποτέλεσμα του αναστοχασμού μας πάνω στα συμπεράσματα της εργασίας. Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και του παραρτήματος στο οποίο υπάρχει το υλικό που αξιοποιήθηκε και παράχθηκε κατά τη διάρκεια όλης της ερευνητικής προσπάθειας.

2. Ο γραμματισμός

2.1 Ορίζοντας τον γραμματισμό

Ο γραμματισμός αποτελεί μία έννοια που είναι δύσκολο να οριστεί. Αυτό συμβαίνει γιατί ιστορικά οι ορισμοί για τον γραμματισμό εννοιολογούνται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε εποχή.

Στη σημερινή εποχή, η έννοια του γραμματισμού καλύπτει ένα πεδίο ευρύτερο από την παλαιότερη έννοια του αλφαριθμητισμού που αφορούσε μόνο την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Πλέον, ο γραμματισμός σχετίζεται με τις ικανότητες ενός ατόμου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Να είναι σε θέση δηλαδή να κατανοεί και να παράγει διαφορετικά είδη κειμένων ανάλογα με την εκάστοτε κοινωνική συνθήκη στην οποία βρίσκεται (Αρχάκης, 2011: 39).

Στον γραμματισμό δεν είναι εφικτό να δοθεί ένας μόνο ορισμός καθώς πρόκειται για σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. Κάθε απόπειρα ορισμού του συνοδεύεται και από έναν αντίστοιχο λόγο¹ (discourse). Ο λόγος δημιουργεί προσδοκίες σχετικά με τους τρόπους που μια διαδικασία ή ένας θεσμός οφείλει να πραγματώνεται. Ή δίνει συγκεκριμένες ερμηνείες για κοινωνικά φαινόμενα όπως ο γραμματισμός (Baynham, 2002: 21-22)..

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο γραμματισμός έχει συνδεθεί κατά καιρούς με διάφορες έννοιες και αποτελεί φαινόμενο σε σχέση με το οποίο διαπλέκονται ποικίλες ιδεολογικές θέσεις. Κάθε προσπάθεια να τον ορίσουμε συνεπάγεται κάποιες ιδεολογικές παραδοχές σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας του και τη δυνατότητα πρόσβασης των ανθρώπων σε αυτόν. Εξαιτίας αυτής της πολυσημίας, κάθε ορισμός γι' αυτόν μπορεί εύκολα να αμφισβητηθεί από μια άλλη άποψη, έναν άλλο «λόγο» για το τι σημαίνει να είναι κάποιος «εγγράματο» άτομο (Baynham, 2002: 16-17).

Επομένως, μια προσπάθεια ορισμού του γραμματισμού για να είναι ολοκληρωμένη, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις εξής θεωρητικές παραδοχές: ο γραμματισμός δημιουργεί και ανταλλάσσει νοήματα. Εξυπηρετεί κοινωνικούς στόχους. Πρεσβεύει ιδεολογικές θέσεις και καθορίζεται από τα συμφραζόμενα χρήσης

¹ Σύμφωνα με τον Kress (1989, στον Baynham, 2002: 21): «ο Λόγος είναι ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο παραδοχών, οι οποίες δίνουν έκφραση στα νοήματα και στις αξίες ενός θεσμού».

του. Παράλληλα, κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους με όρους κοινωνικής ισχύος στον βαθμό που εκείνοι τον κατέχουν. Τέλος, ο γραμματισμός μπορεί να είναι και κριτικός (Baynham, 2002: 22-23).

2.1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του γραμματισμού

Ο όρος γραμματισμός αποτελεί μία σχετικά πρόσφατη έννοια το νόημα της οποίας συνεχώς επεκτείνεται. Σύμφωνα με τον Barton (2009: 41) ο όρος αυτός αναφερόταν σπάνια σε τίτλους βιβλίων πριν από τη δεκαετία του '80. Σταδιακά, οι μελέτες για το φαινόμενο του γραμματισμού, αν και προερχόμενες από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, άρχισαν να πυκνώνουν δημιουργώντας ένα νέο διεπιστημονικό πεδίο για τη μελέτη του φαινομένου που ονομάστηκε Νέες Σπουδές Γραμματισμού (New Literacy Studies). Πρόκειται για έναν όρο που πρώτα χρησιμοποίησε ο Gee (2015: 46).

Πριν από τις αρχές της δεκαετίας του '80 επικρατούσε η παραδοσιακή ψυχολογική άποψη για τον γραμματισμό. Σύμφωνα με αυτήν, ως γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα να διαβάζεις και να γράφεις, μια ικανότητα πρωτίστως πνευματική που απορρέει από τον νου του ατόμου. Σε αυτό το πλαίσιο η ανάγνωση αφορά την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου ενώ η ικανότητα για γραφή αφορά την κωδικοποίηση της γλώσσας σε οπτική μορφή. Επίσης η έννοια της ερμηνείας των κειμένων συνιστά ατομική υπόθεση. Αν το άτομο γνωρίζει ικανοποιητικά τη γλώσσα θα είναι σε θέση να δώσει την ερμηνεία ενός κειμένου. Υπάρχει μία βασική «σωστή» ερμηνεία κοινή για όλους τους αναγνώστες ενός κειμένου (Gee, 2015: 45-47).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, με την ανάδυση του πεδίου των Νέων Σπουδών Γραμματισμού, σημειώνεται μια μετατόπιση στο ενδιαφέρον των μελετητών: από την ψυχολογική μελέτη του γραμματισμού ως σύνολο δεξιοτήτων στη μελέτη των κοινωνικών πλευρών του φαινομένου. Κοινό σημείο των νέων απόψεων για τον γραμματισμό αποτελεί η τοποθέτηση της ανάγνωσης και της γραφής μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Barton, 2009: 41-45). Ενδεικτικά αναφέρουμε μελετητές από διάφορους επιστημονικούς τομείς (γλωσσολογίας, ανθρωπολογίας, ψυχολογίας κ.α.) όπως οι : Barton και Hamilton 1998, Gee 1987, 1988, 1989, Halliday 1978, Halliday και Hasan 1989, Heath 1982, 1983, Kress 1985, Street 1984, Scribner και Cole 1981 (στο Gee, 2015: 46) Οι εργασίες αυτές αναφέρονται ως κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό (Barton, 2009: 45 · Gee, 2015: 49)

Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις εκφράζουν μια θεώρηση του γραμματισμού με τα εξής βασικά χαρακτηριστικά: Το φαινόμενο του γραμματισμού δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από τις ιστορικές συνθήκες και τις κοινωνικές πρακτικές που το συνοδεύουν. Με άλλα λόγια, οι επιδράσεις του γραμματισμού δεν μπορούν να ερμηνευθούν χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ιστορικά και πολιτισμικά τοποθετημένες κοινωνικές πρακτικές, στις οποίες ο γραμματισμός δεν αποτελεί παρά μόνο ένα από τα συστατικά τους στοιχεία και όχι το σύνολο (Gee, 2015: 49). Ο γραμματισμός δηλαδή ερμηνεύεται σε συνδυασμό με κοινωνικές πρακτικές εντός των οποίων αυτός αποκτάται και χρησιμοποιείται (Barton, 2009: 45).

Κεντρικό επιχείρημα αυτής της προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι - σύμφωνα με μελέτες των βασικών εκφραστών της- ο γραμματισμός προσλαμβάνεται και αναπτύσσεται στο άτομο όταν εκείνο ενσωματώνεται ως μαθητευόμενο σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές όπου οι άνθρωποι διαβάζουν, μιλούν και γράφουν για κείμενα με συγκεκριμένους τρόπους έχοντας συγκεκριμένες αξίες (Gee, 2015: 48). Έτσι, όπως υποστηρίζει ο Street (1984, στο Barton, 2009: 46) δεν υπάρχει μία, αλλά πολλές κοινωνικές πρακτικές που περιλαμβάνουν τη χρήση δεξιοτήτων γραμματισμού όπως η γραφή ή/και η ανάγνωση. Επίσης, σε αυτό το πλαίσιο μιλάμε για γεγονότα γραμματισμού δηλαδή για πραγματικές περιστάσεις της καθημερινής ζωής όπου οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ανάγνωση και γραφή (Barton, 2009: 47).

2.1.2 Κριτικές προσεγγίσεις στη μελέτη του γραμματισμού

Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό προτείνουν ότι δεν υπάρχει ένας γραμματισμός αλλά ποικίλες πρακτικές γραμματισμού που αντιστοιχούν σε ποικίλα γεγονότα γραμματισμού. Έτσι, κάποιος θεωρείται εγγράμματος όταν έχει κατακτήσει τις δεξιότητες εκείνες που καθιστούν ως τέτοιο σύμφωνα με τις κοινωνικές πρακτικές της πολιτισμικής ομάδας που ανήκει. Αντιθέτως μπορεί να θεωρηθεί «αγράμματος» σε κάποιο άλλο κοινωνικό πλαίσιο (Lee, 2016: 42).

Υπάρχει η άποψη ότι οι πολλοί τύποι γραμματισμών και οι συνακόλουθες κοινωνικές πρακτικές τους πρέπει να γίνονται σεβαστές και αποδεκτές ως πιθανοί δρόμοι για την κατάκτηση του γραμματισμού. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεχόμαστε όλους τους τύπους κοινωνικών πρακτικών που συνδέονται με τον γραμματισμό καθώς κατ' αυτό τον τρόπο είναι σαν συμβάλουμε στην άκριτη αναπαραγωγή των ιδεολογιών που είναι ενσωματωμένες σε αυτές τις πρακτικές (Lee, 2016: 42).

Σε αυτό το σημείο αναφέρονται οι κριτικές προσεγγίσεις που αφορούν τον γραμματισμό ως έννοια και ως τρόπο διδασκαλίας. Οι κριτικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό αντλούν τις βασικές θεωρητικές τους θέσεις από το έργο του παιδαγωγού Paolo Freire. Ο Freire τοποθέτησε τη διδασκαλία του γραμματισμού στο κοινωνικό πλαίσιο. Ανέδειξε τη σημασία των κοινωνικών ανισοτήτων όσον αφορά την πρόσβαση των ανθρώπων στον γραμματισμό. Αφετηρία της διδασκαλίας οφείλει να είναι η κριτική εξέταση τόσο της κοινωνίας όσο και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της (Barton, 2009: 48). Για τον Freire ο εγγραμματισμός δεν συνδέεται μόνο με τη γραφή και την ανάγνωση αλλά και με την ικανότητα των ανθρώπων να δράσουν με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη (Lee, 2016: 43).

Ο Knobel υποστηρίζει (2007, στο Lee, 2016: 42) ότι, εκτός από το έργο του Freire, ο κριτικός γραμματισμός απορρέει θεωρητικά από την κριτική θεωρία, τη γλωσσολογία και τις σπουδές κριτικής ανάλυσης λόγου. Αυτή την άποψη φαίνεται να συμμερίζεται επίσης ο Barton (2009: 48), ο Κουτσογιάννης (2017: 230-236) και ο Βεκρής (2009: 32-40). Η ίδια άποψη -χωρίς να αναφέρεται η κριτική θεωρία- είναι εμφανής τόσο στον Αρχάκη (2011: 40) όσο και στον Baynham (2002: 33-38).

Μέσα από αυτή την κριτική σκοπιά, η διδασκαλία του γραμματισμού δεν αφορά απλά τη διδασκαλία δεξιοτήτων όπως τη γραφή και την ανάγνωση αλλά και την καλλιέργεια της ικανότητας στους ανθρώπους να αμφισβητούν και να επαναπροσδιορίζουν τόσο τις ιδεολογίες που μεταφέρουν τα κείμενα όσο και τις σχέσεις εξουσίας που βιώνουν καθημερινά (Lee, 2016: 43).

Κλείνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε το γεγονός ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις δεν είναι πάντα κριτικές, ούτε εκφράζουν μια ιστορική οπτική που να συνάδει με την έννοια του ανθρώπου ως ενεργό υποκείμενο. Αντιθέτως, οι κριτικές προσεγγίσεις υπάγονται στις κοινωνικοπολιτισμικές γιατί λαμβάνουν πάντοτε υπόψη τους το κοινωνικό πλαίσιο (Barton, 2009: 49-50).

Ένα άλλο σημείο που αξίζει την προσοχή μας είναι το γεγονός ότι οφείλουμε να μην απορρίπτουμε άκριτα την ψυχολογική παράδοση στον γραμματισμό καθώς μέσα στα πλαίσια της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης υπάρχουν ψυχολογικές παραδόσεις όπως αυτή που βασίζεται στο έργο του Vygotsky. Η εν λόγω παράδοση προσπαθεί να συνδέσει σημαντικές ψυχολογικές διαδικασίες όπως της σκέψης και της μάθησης με την κοινωνική τους προέλευση (Barton, 2009: 49-50).

2.1.3 Κατηγοριοποιήσεις του γραμματισμού

Από τα προηγούμενα γίνεται σαφές ότι υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και από διαφορετικά επιστημονικά πεδία σύμφωνα με τις οποίες ερευνάται το φαινόμενο του γραμματισμού. Θεωρητικοί του γραμματισμού έχουν κατηγοριοποιήσει και περιγράψει τα βασικά είδη ή μοντέλα γραμματισμού όπως έχουν διαμορφωθεί κατά την άποψή τους με το πέρασμα των χρόνων. Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να επαναλάβουμε ότι ο γραμματισμός και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν σε αυτόν είναι συνήθως έννοιες σχετικές και συμπληρωματικές μεταξύ τους. (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 195)

Ο Street (στους Αρχάκη & Τσάκωνα, 2011: 196-199) διακρίνει τον γραμματισμό σε αυτόνομο και ιδεολογικό. Το αυτόνομο μοντέλο θεωρεί τον γραμματισμό ως ουδέτερη έννοια απαλλαγμένη από ιδεολογικές θέσεις, ως φυσική. Η απόκτηση ίδιου τύπου γραμματισμού είναι χρήσιμη για όλους τους ανθρώπους του κόσμου ανεξάρτητα από την κοινότητα στην οποία ζουν και έχει ως συνέπεια την άνοδο του διανοητικού και βιοτικού επιπέδου των ανθρώπων. Στόχος του είναι η κατάκτηση από τα άτομα συγκεκριμένων αποπλαισιωμένων γλωσσικών δεξιοτήτων. Δίνεται έμφαση στην εκμάθηση λεξιλογίου, κανόνων γραμματικής και συντακτικού και στη διδασκαλία των ισχυρών κειμενικών ειδών (εκθετικά, δοκιμιακά, επιχειρηματολογικά). Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων είναι ο μόνος τρόπος για να αποκτήσουν οι άνθρωποι πρόσβαση στον γραμματισμό.

Αυτός ο τύπος γραμματισμού συνδέεται ιδιαίτερα με την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική κινητικότητα, την πολιτισμική ομοιογένεια. Εκφράζει δυτικές αξίες και αντιλήψεις για το τι είναι γραμματισμός αποκλείοντας ως αναλφάβητες ολόκληρες ομάδες ανθρώπων που δεν τον κατέχουν. Σε αυτό τον τύπο γραμματισμού βασικό εργαλείο αποτελούν τα διαγωνίσματα και τα διαγνωστικά τεστ αποπλαισιωμένων γλωσσικών δεξιοτήτων που δεν στοχεύουν στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων αλλά στην ενίσχυση της ατομικής προσπάθειας

Επίσης, ο Street (στους Αρχάκη & Τσάκωνα, 2011: 199-200) αντιτείνει ότι δεν υπάρχει ένας τύπος γραμματισμού. Αντιθέτως, υπάρχουν πολλές πρακτικές γραμματισμού. Στόχος δεν είναι τα παιδιά να διδαχθούν μόνον τα τεχνικά χαρακτηριστικά της γραπτής γλώσσας (γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, ορθογραφία) αλλά να είναι σε θέση να κατανοήσουν τον κοινωνικό και ιδεολογικό χαρακτήρα των γλωσσικών τύπων και των κειμένων που έρχονται σε επαφή. Έτσι, ο Street καταλήγει ότι το ερώτημα ποιος γραμματισμός είναι καταλληλότερος σε ένα

συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο είναι ένα πολιτικό ερώτημα. Διότι, προκειμένου να απαντηθεί δεν χρειάζεται μόνο η συμβολή των ειδικών. Χρειάζεται να ληφθούν υπόψη και οι κοινωνικοπολιτισμικές παράμετροι του συγκεκριμένου πλαισίου.

Με βάση αυτόν τον προβληματισμό ο Street (στους Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 200) προτείνει το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού. Το συγκεκριμένο μοντέλο απορρίπτει τις γενικεύσεις ως προς την καθολικότητα των θετικών διανοητικών συνεπειών του αυτόνομου μοντέλου. Ο γραμματισμός πρέπει να κατανοείται με βάση την ιδεολογία που εκφράζει κάθε τύπος του. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο δεν υπάρχει ένας γραμματισμός αλλά διάφοροι γραμματισμοί που διαφοροποιούνται καθώς αναδύονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Δηλαδή, πρόκειται για ποικίλες πρακτικές παραγωγής και πρόσληψης κειμένων οι οποίες ως κοινωνικά τοποθετημένες πρέπει να διερευνηθούν με τους δικούς τους όρους. Για αυτό, προτείνεται η εθνογραφική προσέγγιση ως η καταλληλότερη ερευνητικά για τη μελέτη του γραμματισμού (Baynham, 2002: 65).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το ιδεολογικό μοντέλο δεν αρνείται τον ρόλο του γνωσιακού στοιχείου όσον αφορά την απόκτηση και χρήση του γραμματισμού. Απλά τονίζει τον ρόλο που παίζουν τα κοινωνικά συμφραζόμενα κατά τη διαμόρφωση των γνωσιακών διεργασιών (Baynham, 2002: 67).

Ο Baynham (2002: 27-28) καταγράφοντας τους «λόγους» (discourse) που αναδύονται από διάφορους ορισμούς του γραμματισμού έχει περιγράψει διάφορα μοντέλα: το μοντέλο του ελλείμματος όπου ο άνθρωπος χωρίς γραμματισμό θεωρείται ως ένα άδειο δοχείο που πρέπει να γεμίσει με γνώσεις. Το ιατρικό μοντέλο που βλέπει την έλλειψη γραμματισμού ως πρόβλημα ιατρικής φύσης. Το μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων που βλέπει τον γραμματισμό ως απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, το θεραπευτικό μοντέλο που αντιμετωπίζει τον γραμματισμό με ψυχολογικούς όρους, το μοντέλο προσωπικής ενδυνάμωσης που θεωρεί ότι το άτομο αναπτύσσεται προσωπικά με την απόκτηση του γραμματισμού, το μοντέλο της κοινωνικής ενδυνάμωσης που συνδυάζει την απόκτηση του γραμματισμού με την κοινωνική αλλαγή. Επίσης υπάρχει το λειτουργικό μοντέλο που έχει ως βασική προτεραιότητα την επίτευξη κοινωνικών στόχων από τους μαθητές και την επιτυχή προσαρμογή τους στο υπάρχον κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, το κριτικό μοντέλο παρόλο που αναφέρεται στο κοινωνικό πλαίσιο δεν το εκλαμβάνει ως δεδομένο αλλά το υποβάλλει σε κριτική ανάλυση. Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις δεν αποτελούν ξεχωριστές προσεγγίσεις καθώς κάποιες από αυτές

μπορούν να συνδυαστούν ή να αλληλοσυμπληρωθούν όπως για παράδειγμα ο λειτουργικός και ο κριτικός γραμματισμός.

Η Hasan (1996, στο Χαραλαμπίδης, 2006: 146-178) διακρίνει τον γραμματισμό σε αναγνωριστικό, σε γραμματισμό δράσης και σε στοχαστικό.

Ο αναγνωριστικός γραμματισμός δίνει έμφαση στην αποκωδικοποίηση και στη μορφολογία της γλωσσικού συστήματος. Εδώ, δεν λαμβάνεται υπόψη η αναγνώριση νοήματος και η γλώσσα ως τρόπος κοινωνικής δράσης. (Hasan, 1996, στο Χαραλαμπίδης, 2006: 146-153).

Ο γραμματισμός δράσης προσανατολίζεται στην ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης της γλώσσας ως ανταλλαγής νοημάτων, γι' αυτό η μάθηση της γλώσσας συνδέεται με κάποια πράξη νοηματοδότησης. Εκτείνεται σε ένα φάσμα από παραδοσιακές πρακτικές που είχαν ως σκοπό την παραγωγή συνεκτικών γραπτών από τους μαθητές μέχρι σε πιο σύγχρονες κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα εκφράζεται στην παιδαγωγική με βάση τα κειμενικά είδη. (Hasan, 1996, στο Χαραλαμπίδης, 2006: 162).

Τέλος, η Hasan (1996, στο Χαραλαμπίδης, 2006: 176) περιγράφει τον στοχαστικό γραμματισμό που έχει ως σκοπό την παραγωγή γνώσης, την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να στοχάζονται, να ερευνούν, να αναλύουν, να αμφισβητούν, να κατανοούν τη γλώσσα ως μέσο παραγωγής νοήματος και κυρίως να αναρωτιούνται γιατί τα κείμενα είναι δομημένα με συγκεκριμένο τρόπο και τίνος την οπτική γωνία αντιπροσωπεύουν εξετάζοντας παράλληλα κριτικά τις γλωσσικές νόρμες.

2.2 Γραμματισμός και γλωσσική θεωρία

2.2.1 Γλωσσική θεωρία και κριτική ανάλυση λόγου

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ερευνητών προς τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη μελέτη του γραμματισμού κατά τη δεκαετία του '80 δεν εμφανίστηκε ξαφνικά εν κενώ. Με τη συμβολή των παραπάνω προσεγγίσεων αναδείχθηκε η θεώρηση του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική. Αυτή η θεώρηση δεν θα ήταν εφικτή αν δεν είχαν προηγηθεί διάφορες επιστημονικές και κοινωνικές διεργασίες κατά τη δεκαετία του '70.

Πράγματι, κατά τη δεκαετία του '70 σημειώθηκε ένας μετασχηματισμός στις γλωσσολογικές θεωρίες και μεθόδους των κοινωνικών επιστημών: Από την παραδοσιακή γλωσσολογία, προς τη διαδραστική γλωσσολογία (interactional

linguistics) και την κριτική γλωσσολογία. Την περίοδο αυτή εμφανίστηκε στους γλωσσολόγους η αναγκαιότητα να συνδεθεί η παραδοσιακή γλωσσολογία με ζητήματα που αφορούσαν τη σχέση κοινωνίας – γλώσσας (Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui, & Joseph, 2005: 365).

Ο γλωσσολόγος Halliday το 1975 και 1978 επεξεργάστηκε και παρουσίασε μια θεωρία συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας η οποία αποτέλεσε στη συνέχεια θεωρητικό έρεισμα της κριτικής γλωσσολογίας και της κριτικής ανάλυσης λόγου. Αυτές οι προσεγγίσεις στη γλωσσολογία έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: έδωσαν έμφαση στη γλώσσα ως διαδικασία κατασκευής νοήματος. Γι' αυτό η θεωρία του Halliday θεωρείται συμπληρωματική για την κριτική μελέτη της γλώσσας (Rogers, et al., 2005: 365).

Πέρα από τις επιστημονικές διεργασίες στον τομέα της γλωσσολογίας, εκείνη η δεκαετία χαρακτηρίστηκε κι από έντονες κοινωνικές διεργασίες που είχαν αποτέλεσμα την εμφάνιση αντιπολεμικών κινημάτων (λόγω του πολέμου του Βιετνάμ), φεμινιστικών ή κινημάτων για την απόκτηση πολιτικών δικαιωμάτων. Όλα αυτά σηματοδότησαν μια ευρύτερη γλωσσολογική στροφή στις κοινωνικές επιστήμες από έναν μεθοδολογικό ατομοκεντρισμό (methodological individualism) στην εξάπλωση μεταδομιστικών και μεταμοντέρνων θεωριών (Rogers, et al., 2005: 366).

Έτσι, άρχισε να γίνεται κοινός τόπος σε επιστημονικό επίπεδο ο συνδυασμός γλωσσολογίας και κοινωνικών θεωριών που είχε ως συνέπεια να αναδυθεί ένα νέο διεπιστημονικό πεδίο, αυτό της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου που εφ' εξής θα αναφέρεται ως ΚΑΛ. Εδώ, θα αναφερθούμε ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς ερευνητές που προερχόμενοι από διαφορετικές επιστημονικές πειθαρχίες χρησιμοποίησαν την ΚΑΛ για τις μελέτες τους. Ερευνητές όπως οι Gumperz το 1982 και Hymes το 1972 από τα πεδία της κοινωνιογλωσσολογίας και της εθνογραφίας της επικοινωνίας εφάρμοσαν γλωσσολογική ανάλυση στην εκπαίδευση. Ακαδημαϊκοί από την κοινωνιολογία και τις πολιτισμικές σπουδές όπως ο Bourdieu το 1979 και οι Bowles & Gintis το 1976 μελέτησαν την εκπαίδευση προσπαθώντας να αναδείξουν τους τρόπους με τους οποίους αναπαράγονται κοινωνικές δομές όπως είναι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί (Rogers, et al., 2005: 366).

Η ΚΑΛ αποτέλεσε μια απόπειρα να συνδυαστεί η κοινωνική θεωρία και η ανάλυση λόγου με σκοπό την περιγραφή, ερμηνεία και εξήγηση των τρόπων που ο λόγος (discourse) κατασκευάζεται ή κατασκευάζεται από, αναπαριστά αλλά και αναπαρίσταται από άλλους λόγους στην κοινωνία. Τις τελευταίες δεκαετίες, ειδικά

μετά το 1990 οι εκπαιδευτικοί ερευνητές χρησιμοποιούν την ΚΑΛ ώστε να προσεγγίσουν ζητήματα που αφορούν τη σχέση γλώσσας και κοινωνίας παρ' όλο που ως μέθοδος προέρχεται κατά κύριο λόγο από τον χώρο της γλωσσολογίας (Rogers, et al., 2005: 366).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η ΚΑΛ προέρχεται από τρεις θεωρητικές παραδόσεις οι οποίες σηματοδοτούν μια «γλωσσολογική» στροφή στον τομέα των κοινωνικών επιστημών: τις σπουδές λόγου με κύριο εκπρόσωπο τον Foucault (Discourse studies), την κριτική γλωσσολογία με εκπροσώπους όπως τους Kress, Fowler, Halliday, Hasan, τον φεμινιστικό μεταδομισμό με εκπροσώπους όπως τις Butler και Davies (Rogers, et al., 2005: 367 · Βλ. επίσης Phillips & Jorgensen, 2009: 125). Η ΚΑΛ εστιάζει στον τρόπο που η γλώσσα ως πολιτισμικό εργαλείο διαμεσολαβεί σχέσεις εξουσίας εντός κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, θεσμών και καθιερωμένων μορφών γνώσης (Rogers, et al., 2005: 367).

Υπάρχει και μια μερίδα ακαδημαϊκών από τον χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας όπως οι Gee, Hymes και Gumperz που παρ' όλο δεν χρησιμοποιούν τον όρο ΚΑΛ εφαρμόζουν στην έρευνά τους κριτικές προσεγγίσεις στην ανάλυση λόγου. Κοινή συνισταμένη της ανάλυσης λόγου σε αυτές τις κριτικές προσεγγίσεις αποτελεί η διερεύνηση κοινωνικών πρακτικών σε σχέση με ζητήματα κοινωνικής ισχύος και κοινωνικού καταμερισμού αγαθών και εξουσίας (Rogers, et al., 2005: 367).

Με βάση τα παραπάνω θα λέγαμε ότι από τις παραπάνω διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μελέτη της γλώσσας απορρέει μια κοινή θεωρητική παραδοχή: Η γλώσσα συνιστά μια κοινωνική πρακτική. Οι κοινωνικές πρακτικές επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από ζητήματα που αφορούν σχέσεις εξουσίας. Αυτό συνεπάγεται ότι οι αναλύσεις που αφορούν τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, εφόσον εξετάζουν τέτοια ζητήματα, είναι αναπόφευκτα κριτικές (Rogers, et al., 2005: 367).

2.2.2 Μια γλωσσική θεωρία για τη μελέτη του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική

Από τα προηγούμενα συμπεραίνουμε πως η θεώρηση του γραμματισμού μέσα από το πρίσμα των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων ως κοινωνικής πρακτικής ήταν απόρροια της ευρύτερης στροφής της γλωσσολογίας σε κοινωνικούς και κριτικούς προσανατολισμούς. Αυτή η γλωσσολογική στροφή που ξεκίνησε από το έργο του Halliday, συνεχίστηκε με τον Fairclough. Ο τελευταίος, αξιοποιώντας τη

διεπιστημονική συμβολή κι άλλων πεδίων, έκανε εφικτή τη δημιουργία μιας θεωρίας για τη γλώσσα. Μιας θεωρίας που επιτρέπει επαρκώς τη σύνδεση της γλώσσας με τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα (Βλ. και Baynham, 2002: 34).

Ο Baynham (2002: 34-35) στηριζόμενος στο τρισδιάστατο πρότυπο κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough (Phillips & Jorgensen, 2009: 129·Στάμου, 2014) αναφέρει ότι οι λειτουργίες της γλώσσας πραγματώνονται σε τρεις διαστάσεις: ως κείμενο, ως διαδικασία, ως κοινωνική πρακτική. Η ανάλυση της γλώσσας ως κειμένου περιλαμβάνει το λεξικογραμματικό και φωνολογικό της σύστημα. Η ανάλυση της γλώσσας ως διαδικασίας περιλαμβάνει την εξέταση των διαδικασιών εκείνων που συνδέονται με την παραγωγή και κατανάλωση του κειμένου (Phillips & Jorgensen, 2009: 130). Με άλλα λόγια εξετάζονται οι τρόποι που πραγματώνεται η γλώσσα διαδραστικά στο πλαίσιο συγκεκριμένων περιστάσεων. Με αυτή τη διάσταση σχετίζεται η έννοια του κειμενικού είδους η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως διαδικασία που επιτελεί κοινωνικές λειτουργίες. Τέλος, η ανάλυση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής περιλαμβάνει τους τρόπους που ενσωματώνονται ή όχι σε αυτή λόγοι, ιδεολογίες και θεσμοί.

Με άλλα λόγια, η κριτική ανάλυση λόγου μας προσφέρει θεωρητικά εργαλεία ώστε να προσεγγίσουμε τον γραμματισμό σε δύο επίπεδα: Σε πρώτο επίπεδο, να προσεγγίσουμε τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αναδεικνύονται οι παιδαγωγικές συνεπαγωγές της εν λόγω γλωσσικής θεωρίας, οι οποίες προσφέρουν ένα πλαίσιο για τη διερεύνηση και τη διδασκαλία του γραμματισμού σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Η κατανόηση δηλαδή του γραμματισμού προϋποθέτει όχι μόνο τη μελέτη και ανάλυση των κειμένων αλλά και των πρακτικών που τα συνοδεύουν (Barton, 2009: 109· Baynham, 2002: 232).

3. Γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας

3.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας: Μια σύντομη ιστορική αναδρομή

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη ιστορική αναδρομή όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας και πως έχει εξελιχθεί από τον 19^ο αι. μέχρι και σήμερα. Θα διαπιστώσουμε ότι η διδασκαλία της γλώσσας είναι στενά συνυφασμένη με ιδεολογικές παραδοχές που απορρέουν από το μοντέλο γραμματισμού που κυριαρχεί στην κοινωνία σε κάθε δεδομένη ιστορική περίοδο. Και ότι το μοντέλο γραμματισμού που κυριαρχεί σε κάθε δεδομένη ιστορική περίοδο επηρεάζεται από τις οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά.

Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αι και αρχές του 20^{ου} η διδασκαλία της γλώσσας βασιζόταν σε παραδοσιακές προσεγγίσεις. Η παραδοσιακή διδασκαλία της γλώσσας έχει τα εξής χαρακτηριστικά. Η γλώσσα διδάσκεται ως ένα άθροισμα στοιχείων είτε σε επίπεδο λέξης, σε επίπεδο πρότασης ή επίπεδο παραγράφου με δραστηριότητες αποκομμένες μεταξύ τους όπως ανάγνωση, αντιγραφή, γραμματική, ορθογραφία (Κουτσογιάννης, 2017: 62).

Σε αυτό το πλαίσιο η παραδοσιακή διδασκαλία του γραμματισμού περιλάμβανε τη διδασκαλία των «Βασικών». Βασικές θεωρούνται οι δεξιότητες που αφορούν την αναγνώριση λέξεων, τη γραφή, τον συλλαβισμό και ηχηρή ανάγνωση. Όποιος ολοκλήρωνε τη βασική εκπαίδευση διδασκόταν στη συνέχεια «τα Κλασσικά» δηλαδή κείμενα υψηλής λογοτεχνικής αξίας (Luke & Freebody, 1997: 186).

Έτσι, σε αυτό το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πειθαρχία, την ακινησία, την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή της σχολικής γνώσης. Ο δάσκαλος θεωρείται μεταδότης της γνώσης και το μοντέλο του πολίτη που καλλιεργείται στους μαθητές επιδιώκει την πολιτική υπακοή και τη δημιουργία μιας φαντασιακής εθνικής ταυτότητας (Κουτσογιάννης, 2017:71). Τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του «εγγράμματος» πολίτη γίνονται κατανοητά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εποχής που χαρακτηριζόταν από την άνοδο του εθνικισμού και την επιρροή του ρομαντισμού (Κουτσογιάννης, 2017: 65)

Κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο εμφανίστηκε στις Η.Π.Α. η δομιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας η οποία ήταν επηρεασμένη από το σημαντικό έργο του γλωσσολόγου Saussure (Τεντολούρης-Χατζησαββίδης, 2014: 272). Αυτή η προσέγγιση θεμελιώνεται θεωρητικά στη γλωσσολογική σχολή του αμερικανικού

δομισμού και στην ψυχολογική θεωρία του συμπεριφορισμού. Σε αυτή την προσέγγιση δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της πρότασης (Ντίνας-Γώτη, 2016: 19). Σκοπός της διδασκαλίας είναι η κατανόηση και η παραγωγή γλωσσικών δομών από τους μαθητές. Οι μαθητές οφείλουν να οικειοποιηθούν τις γλωσσικές δομές μέσα από συνεχείς ασκήσεις και από τη μίμηση (Τεντολούρης-Χατζησαββίδης, 2014: 278-279).

Σταδιακά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και με αποκορύφωμα τις δεκαετίες του '60 και του '70 ο δυτικός κόσμος έρχεται αντιμέτωπος με νέους – μεταβιομηχανικούς- τρόπους ανάπτυξης της παραγωγής και της οικονομίας. Αναδύονται λοιπόν νέου τύπου οικονομικές και κοινωνικές δομές οι οποίες έχουν ανάγκη από άλλου «τύπου» πολίτες και εργαζομένους από αυτούς που «παράγονταν» μαζικά από την εκπαίδευση των προηγούμενων περιόδων. Αυτές οι αλλαγές στην οικονομία και την κοινωνία επηρέασαν αναπόφευκτα την καθημερινότητα των ανθρώπων σε όλους τους τομείς: εργασία, οικονομία, ψυχαγωγία, κατανάλωση. Ως αποτέλεσμα σημειώθηκαν νέες εξελίξεις στον επιστημονικό χώρο του γραμματισμού και της διδασκαλίας της γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2017: 101-104).

Οι νέες εξελίξεις σηματοδότησαν την υιοθέτηση νέων προοδευτικών –όπως ονομάστηκαν- προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας. Με τη συνδρομή θεωρητικών του χώρου της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας όπως ο Chomsky, ο Piaget και ο Bruner ασκήθηκε έντονη κριτική στο ρεύμα του συμπεριφορισμού και τονίστηκε ο ενεργός ρόλος του μαθητή-υποκειμένου στη μάθηση και η έννοια της γλωσσικής ικανότητας που διαθέτουν όλα τα παιδιά. Πολύ σημαντική επίσης υπήρξε η συνεισφορά του Halliday που τόνισε τον ρόλο το συγκεκριμένου και του Hymes που ανέπτυξε την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας με αποτέλεσμα η γλωσσική διδασκαλία πλέον να δίνει έμφαση όχι στη δομή της γλώσσας αλλά στο πως χρησιμοποιείται η γλώσσα σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια (Κουτσογιάννης, 2017: 105-108).

Υπό την επίδραση των παραπάνω εξελίξεων διαμορφώθηκε ένα νέο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας που ονομάστηκε επικοινωνιακή προσέγγιση. Αυτή η νέα προσέγγιση αποτέλεσε μια ευρύτερη προσέγγιση-ομπρέλα κάτω από την οποία δημιουργήθηκαν διάφορα γλωσσοδιδασκτικά κινήματα. Βασικές αρχές της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι μαθητές να μπορούν να επικοινωνήσουν επαρκώς είτε προφορικά είτε γραπτά σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια. Έτσι, οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές είναι σχεδιασμένες ώστε να μαθαίνουν πως θα χρησιμοποιούν τη γλώσσα για ποικίλους

σκοπούς και περιστάσεις. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η γλώσσα δεν διδάσκεται αλλά κατακτάται μέσω της συμμετοχής των μαθητών στις διάφορες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο γνωστικό τους επίπεδο και στα ενδιαφέροντά τους (Ντίνας-Γώτη, 2016: 20-21· Τεντολούρης-Χατζησαββίδης, 2014: 284-285).

Τη δεκαετία του 1980, εμφανίστηκε στην Αυστραλία ένα επιστημονικό ρεύμα για τη διδασκαλία της γλώσσας που είχε ως κεντρικό άξονα την έννοια του κειμενικού είδους και τη διδασκαλία του. Μπορεί να συναντήσουμε αυτήν την προσέγγιση με ονομασίες όπως Παιδαγωγική του Γραμματισμού με Βάση τα Κειμενικά Είδη (Genre-based pedagogy), Παιδαγωγική των Κειμενικών Ειδών (Genre pedagogy) ή απλώς σχολή του Σίδνεϋ (Κουτσογιάννης, 2017: 179). Η εν λόγω προσέγγιση αναπτύχθηκε από μελετητές της Σχολής του Σίδνεϋ όπως ο Jim Martin, η Joan Rothery και η Francis Christie οι οποίοι ήταν μαθητές του Halliday (Κουτσογιάννης, 2017: 185). Συνεπώς στηρίζεται θεωρητικά στη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία του Halliday η οποία προσπάθησε να καλύψει διδακτικά τα κενά των προηγούμενων προοδευτικών προσεγγίσεων (Κουτσογιάννης, 2017: 181-184).

Βασικός της στόχος ήταν να κάνει προσβάσιμη τη σχολική γνώση, καλλιεργώντας τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες σε όλους τους μαθητές και κυρίως στους μη προνομιούχους (Κουτσογιάννης, 2017: 180). Κύρια θεωρητική παραδοχή ήταν ότι αν οι μαθητές διδαχθούν τα είδη λόγου/κειμενικά είδη (genre) που χρησιμοποιούνται ευρέως στην κοινωνία θα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτά και να αποκτήσουν την ευκαιρία για δυνατότητα συμμετοχής σε διάφορα πεδία δράσης και κοινωνικής εξουσίας (Τεντολούρης-Χατζησαββίδης, 2014: 96). Επομένως, σύμφωνα με την άποψη του Halliday (1969 όπως αναφ. στο Τεντολούρης-Χατζησαββίδης, 2014: 96) οι μαθητές για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία θα πρέπει να προετοιμάζονται επαρκώς στο σχολείο ώστε να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις τόσο του ίδιου του σχολείου όσο και της κοινωνίας.

Στην εν λόγω προσέγγιση δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της χρήσης του γραπτού λόγου για κοινωνικούς σκοπούς και στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών ή/ειδών λόγου (genre) όπου οι μαθητές θα διδαχθούν ότι σε κάθε κειμενικό είδος οι πληροφορίες παρουσιάζονται με διαφορετική δομή ή υιοθετούνται συγκεκριμένα επίπεδα ύψους ή ειδικό λεξιλόγιο κ.α. (Τεντολούρης-Χατζησαββίδης, 2014: 103). Αφού οι μαθητές εντοπίσουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία έχει οργανωθεί ένα κειμενικό είδος, στη συνέχεια προσπαθούν με τη βοήθεια του δασκάλου

να παράγουν και οι ίδιοι κείμενα που να ανήκουν στο κειμενικό είδος που διδάχθηκαν (Τεντολούρης-Χατζησαββίδης, 2014: 104).

3.2 Οι πολυγραμματισμοί

Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 2.1.1, από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα αναπτύχθηκε για τη μελέτη του γραμματισμού ένα νέο επιστημονικό ρεύμα που ονομάστηκε New Literacy Studies (Σπουδές Νέου Γραμματισμού). Οι Σπουδές Νέου Γραμματισμού σηματοδότησαν τη στροφή της επιστημονικής έρευνας του γραμματισμού από τη μελέτη των ψυχολογικών, στη μελέτη των κοινωνικοπολιτισμικών όψεων του φαινομένου. Βασικός θεωρητικός άξονας αυτού του ρεύματος ήταν η παραδοχή ότι δεν υπάρχει ένας γραμματισμός, αλλά πολλοί γραμματισμοί που σχετίζονται με το είδος των κοινωνικών πρακτικών εντός των οποίων πραγματώνονται (Κουτσογιάννης, 2017: 280).

Πάνω σε αυτή τη θεωρητική βάση, μια ομάδα ερευνητών από επιστημονικούς τομείς που σχετίζονται με τη γλώσσα ή τη διδασκαλία της, παρουσίασε το 1996 μια νέα πρόταση για την παιδαγωγική του γραμματισμού. Η ομάδα ονομαζόταν New London Group. Η παιδαγωγική τους πρόταση είχε ως αφετηρία τον προβληματισμό του πως θα μπορούσε να είναι μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία του γραμματισμού που να λαμβάνει υπόψη της τις ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί παγκοσμίως τα τελευταία χρόνια (Κουτσογιάννης, 2017: 277). Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι η πρόταση αυτή αποτελεί μια θεωρία παραγωγής νοήματος στις σύγχρονες κοινωνίας (Κατσαρού, 2011: 404)

Με αυτή τη νέα προσέγγιση η θεωρία των Πολυγραμματισμών προέκτεινε τη θεωρητική βάση των Νέων Σπουδών Γραμματισμού. Έτσι ο όρος Πολυγραμματισμοί χρησιμοποιείται για να επισημάνει όχι μόνο την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του γραμματισμού αλλά και τις νέες διαστάσεις της επικοινωνίας που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εποχή και αφορούν τη χρήση νέων και ποικίλων ψηφιακών μέσων (Κουτσογιάννης, 2017: 280).

Η πρόταση των Πολυγραμματισμών έχει μία σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας. Αποτελεί συνειδητή προσπάθεια μιας ομάδας επιστημόνων, με σαφή θεωρία και μέθοδο σε αντίθεση με άλλες προσεγγίσεις που έχουν ποικίλες θεωρητικές βάσεις και μεθόδους όπως η προσέγγιση με βάση τα κειμενικά είδη ή ο κριτικός γραμματισμός (Κουτσογιάννης, 2017: 278).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών βασίζεται στις εξής θεωρητικές αρχές. Στόχος της μαθησιακής διαδικασίας είναι η αξιοποίηση της διαφορετικότητας των μαθητών και των βιωμάτων τους. Η διδασκαλία οφείλει να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με πρακτικές κατασκευής νοήματος της καθημερινής ζωής αξιοποιώντας ποικίλα πολυτροπικά κείμενα (Κατσαρού, 2011: 405).

Βασικός όρος στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι ο όρος Σχέδιο (Design). Κάθε σημειωτική πράξη ή δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση ενός κειμένου, θεωρείται υπόθεση σχεδίου και περιέχει τρία στοιχεία: Το σχεδιασμένο (οι διαθέσιμοι πόροι για τον σχεδιασμό νοήματος όπως λόγιοι, κειμενικά είδη, διάλεκτοι, εικόνες, φωτογραφίες κ.α.), τον σχεδιασμό (η διαδικασία παραγωγής νοήματος με τη βοήθεια των διαθέσιμων πόρων του σχεδιασμένου) και τέλος το ανασχεδιασμένο (αποτελεί το νέο προϊόν που παράχθηκε από τον σχεδιασμό) (Κατσαρού, 2011: 405· Κουτσογιάννης, 2017: 292-295).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει η διδασκαλία να πραγματοποιείται σε τέσσερα στάδια ή επίπεδα. Το επίπεδο της τοποθετημένης πρακτικής αφορά πρακτικές μάθησης που από τη μια αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών ενώ από την άλλη τις επεκτείνουν έτσι ώστε οι μαθητές να βρίσκουν νόημα και ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία. Στο επίπεδο της ανοιχτής διδασκαλίας οι μαθητές με ενεργή εμπλοκή και με την υποστήριξη του δασκάλου κατακτούν νέα ορολογία και μεταγλώσσα σε σχέση με το Σχέδιο. Τρίτον, στο επίπεδο της κριτικής πλαισίωσης οι μαθητές αναλύουν κριτικά (αξιολογούν τόσο τα δικά τους κίνητρα όσο και των άλλων) και λειτουργικά (ελέγχουν με βάση τη λογική) αυτό που έμαθαν. Τέλος, στο επίπεδο της μετασχηματισμένης πρακτικής οι μαθητές ελέγχουν, επανεξετάζουν και εφαρμόζουν τις γνώσεις που απέκτησαν είτε σε πραγματικές περιστάσεις είτε σε περιστάσεις προσομοίωσης του πραγματικού κόσμου (Κατσαρού, 2011: 405-406· Κουτσογιάννης, 2017: 299-304).

Τα παραπάνω επίπεδα δεν είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν με γραμμικό τρόπο. Στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα αξιοποιήσει με δημιουργικούς τρόπους καθώς οι διδακτικές διαδικασίες πραγματώνονται με κυκλικό τρόπο (Κατσαρού, 2011: 406· Κουτσογιάννης, 2017: 304).

3.2.1 Πολυτροπικότητα, γραμματισμός και εκπαίδευση

Βασική διάσταση στη θεωρία των πολυγραμματισμών είναι η έννοια της πολυτροπικότητας (Κουτσογιάννης, 2017: 281). Σύμφωνα με τους Kress και van

Leeuwen (2006: 41) η γλώσσα είτε προφορική είτε γραπτή αποτελεί έναν μόνο από τους ποικίλους τρόπους που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου. Για παράδειγμα στον προφορικό λόγο ένα μήνυμα δεν είναι μόνο γλωσσικό αλλά και οπτικό γιατί συνοδεύεται και από άλλους τρόπους αναπαράστασης όπως η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση και άλλοι τρόποι έκφρασης. Αντίστοιχα κι ο γραπτός λόγος δεν αποτελείται μόνο από τη γλώσσα αλλά είναι γραμμένος πάνω σε κάποιο υλικό είτε είναι το χαρτί είτε η οθόνη. Επίσης μπορεί να είναι γραμμένο με διάφορα στυλ γραμματοσειράς ή γραφικού χαρακτήρα.

Παρ' όλα αυτά η πολυτροπικότητα του γραπτού λόγου έχει αγνοηθεί για πολλά χρόνια σε τομείς όπως η εκπαίδευση και η γλωσσολογική θεωρία (Kress και van Leeuwen, 2006: 41). Όμως οι εξελίξεις που αφορούν τον γραμματισμό τα τελευταία χρόνια επιβάλλουν την ανάγκη να αντιμετωπιστούν διαφορετικά οι αντιλήψεις που επικρατούσαν τις τελευταίες δεκαετίες για την έννοια του γραπτού λόγου. Η αιτία είναι ότι –στη σύγχρονη εποχή– δεν μπορεί η γλώσσα να θεωρηθεί ως ο μοναδικός και κυρίαρχος τρόπος αναπαράστασης και επικοινωνίας. Πλέον σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια χρησιμοποιούνται κι άλλοι τρόποι αναπαράστασης εκτός από τη γλώσσα (Kress, 2003: 35).

Όταν μιλάμε για τρόπους αναπαράστασης στη γλώσσα, περιλαμβάνουμε τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο. Τρόποι αναπαράστασης θεωρούνται επίσης οι χειρονομίες, η ομιλία, το γράψιμο, οι εικόνες, τα τρισδιάστατα αντικείμενα, οι ήχοι, τα χρώματα κ.α. Πλέον –η γλώσσα μόνη της– δεν μπορεί να μας δώσει πρόσβαση στο νόημα ενός πολυτροπικού μηνύματος. Σε αυτό το πλαίσιο η γλώσσα και ο γραμματισμός μπορούν μόνο εν μέρει να θεωρηθούν ως φορείς νοήματος. Για αυτό μια σύγχρονη θεωρία για τον γραμματισμό οφείλει να λαμβάνει υπόψη της την πολυτροπικότητα και να θεμελιώνεται θεωρητικά στη γλωσσολογία αλλά και στη σημειωτική θεωρία (Kress, 2003: 35-36).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θα λέγαμε ότι η έννοια της πολυτροπικότητας θα μπορούσε να ενταχθεί στη διδασκαλία τόσο ως μέσο όσο και ως σκοπός της (Κατσαρού, 2011: 416). Εφόσον η διδασκαλία αποτελεί κι εκείνη μια επικοινωνιακή πράξη μπορεί να χρησιμοποιήσει την πολυτροπικότητα ως μέσο διδασκαλίας ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους εμπλέξει πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να τους βοηθήσει να εμπεδώσουν τη νέα γνώση.

Ως αντικείμενο διδασκαλίας η πολυτροπικότητα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να νοηματοδοτήσουν τα πολυτροπικά μηνύματα και να αντιληφθούν ότι τα

τελευταία επηρεάζονται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής που τα «γεννάει». Άλλα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των πολυτροπικών κειμένων είναι η διεπιστημονικότητα και η διακειμενικότητα. Διεπιστημονικότητα γιατί ο μαθητής προκειμένου να κατανοήσει ένα πολυτροπικό κείμενο οφείλει να αξιοποιήσει «οριζόντια» τις γνώσεις του για τις επιστήμες, τα κειμενικά είδη και τους τρόπους παραγωγής νοήματος των πολιτισμών. Παράλληλα, ο μαθητής προσεγγίζει ένα πολυτροπικό κείμενο διακειμενικά δηλαδή το συσχετίζει με άλλα κείμενα, με άλλα κειμενικά είδη και γενικά με άλλους τρόπους παραγωγής νοήματος (Κατσαρού, 2011: 417).

Γενικά, η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία της γλώσσας και του γραμματισμού μπορεί να δώσει το έρεισμα ώστε να στραφεί η διδακτική πράξη σε έναν περισσότερο κριτικό προσανατολισμό (Κατσαρού, 2011: 417).

4. Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας

4.1 Ορίζοντας τον Κριτικό Γραμματισμό

Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του '90 έχει γνωρίσει μεγάλη ανάπτυξη μια θεωρητική παράδοση στη διδασκαλία της γλώσσας που έχει ονομαστεί Κριτικός Γραμματισμός (Critical Literacy) εφεξής ΚΓ. Βασική θεωρητική θέση της εν λόγω παράδοσης είναι η άποψη ότι ο σχολικός γραμματισμός οφείλει να επιδιώκει τη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας όπως αποτυπώνεται μέσα από τα κείμενα. Τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα αλλά αποτυπώνουν ποικίλες πλευρές των κοινωνικών φαινομένων (Κουτσογιάννης, 2017: 220).

Εξαιτίας της μεγάλης ανάπτυξης που γνώρισε η εν λόγω προσέγγιση αξίζει να αναφερθεί ότι: Πρώτον, για την εφαρμογή της αξιοποιήθηκαν όπως είδαμε και στα προηγούμενα κεφάλαια ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις –κυρίως κριτικές. Δεύτερον, η πρόταση του ΚΓ εφαρμόστηκε σε πολλά και διαφορετικά εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια. Παράλληλα, υπάρχουν πολλές μεταπαραδοσιακές αναζητήσεις στη διδασκαλία της γλώσσας, όπως και πολλά Προγράμματα Σπουδών του δυτικού κόσμου που ισχυρίζονται ότι αξιοποιούν τις θεωρητικές αρχές του ΚΓ. Στον αντίποδα, υπάρχουν διδακτικές προτάσεις που ενώ δεν αυτοπροσδιορίζονται ως κριτικές, αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις αρχές του (Κουτσογιάννης, 2017: 220).

Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να δίνεται πολλές φορές στον όρο ΚΓ διαφορετικό περιεχόμενο ή ακόμα όπως επισημαίνει η Janks (2013, στον Κουτσογιάννη 2017: 221) -επειδή ο όρος κριτικός μας παραπέμπει είτε στην κριτική σκέψη είτε στη μαρξιστική ανάλυση της κοινωνικής ισχύος- εργασίες που αξιοποιούν άλλες θεωρίες ανάλυσης της ισχύος να μη χρησιμοποιούν τον όρο κριτικός ενώ είναι.

Στη διαφορετική νοηματοδότηση του όρου κριτικός σε διαφορετικά τοπικά και κοινωνικά πλαίσια έχει συντελέσει και το γεγονός ότι πολλοί από τους προεξέχοντες θεωρητικούς της εν λόγω προσέγγισης σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν κι άλλες επιστημονικές αναζητήσεις. Έτσι, βασικοί πρωταγωνιστές του κινήματος του ΚΓ τοποθετούν ταυτόχρονα τους εαυτούς και στο κίνημα των Πολυγραμματισμών όπως ο Allan Luke και η Comber. Ως αποτέλεσμα, η οριοθέτηση του ΚΓ σε σχέση με τους Πολυγραμματισμούς γίνεται ολοένα και πιο δυσδιάκριτη καθώς από τη μια οι Πολυγραμματισμοί αξιοποιούν τον ΚΓ ενώ από την άλλη ο ΚΓ αξιοποιεί τα νέα ψηφιακά μέσα και την πολυτροπικότητα. Επίσης, ο ΚΓ δεν αξιοποιείται μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας αλλά και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα όπως η Διδασκαλία της Γλώσσας ως ξένης ή οι Κοινωνικές Σπουδές (Κουτσογιάννης, 2017: 221-222).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη θεωρητική οριοθέτηση για την έννοια του ΚΓ αλλά αντίθετα υπάρχουν ποικίλες θεωρητικές νοηματοδοτήσεις στο περιεχόμενό του ανάλογα με το τοπικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται. Είναι ασφαλές να πούμε ότι υπάρχουν κριτικοί γραμματισμοί και όχι κριτικός γραμματισμός (Κουτσογιάννης, 2017: 222).

Αν και οι εκδοχές του ΚΓ διαφοροποιούνται, εν τούτοις στηρίζονται σε κάποιες βασικές θεωρητικές παραδοχές. Πρώτον, θεωρείται ότι ο γραμματισμός δεν αποτελεί ένα αποπλαισιωμένο ιδεολογικά φαινόμενο αλλά βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με την κοινωνία στην οποία πραγματώνεται. Γι' αυτόν τον λόγο, στο πλαίσιο του ΚΓ, μιλάμε για «πρακτική γραμματισμού» και «συμβάν γραμματισμού». Δεύτερον, σε όλες τις εκδοχές του ΚΓ, δίνεται έμφαση όχι μόνο σε αυτά που υπάρχουν στο περιεχόμενο των κειμένων αλλά και σε αυτά που λείπουν ή αποσιωπούνται σε ένα κείμενο (Κουτσογιάννης, 2017: 227).

4.1.1 Εκδοχές του Κριτικού Γραμματισμού

Όπως είδαμε στα προηγούμενα, ο ΚΓ αποτελεί ένα θεωρητικό ρεύμα με ποικίλες αφετηρίες αλλά και προεκτάσεις. Οι προεκτάσεις του διαφοροποιούνται ανάλογα το τοπικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου εφαρμόζεται. Έτσι, σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2017: 240) διακρίνονται δύο βασικές εκδοχές του κριτικού γραμματισμού οι οποίες εκφράζουν δύο παραδόσεις με διαφορετική θεωρητική αλλά και γεωγραφική αφετηρία: Από τη μια υπάρχει η κοινωνιοκεντρική κριτική παράδοση η οποία αναπτύχθηκε στη Μ. Βρετανία και στην Αυστραλία. Από την άλλη υπάρχει η Φιλελεύθερη-ανθρωπιστική παράδοση που αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α.

Η κοινωνιοκεντρική παράδοση στηρίχθηκε σε μια κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τον γραμματισμό όπως αναπτύχθηκε και στο κεφάλαιο 2. Αυτή η αντίληψη δίνει έμφαση στη σχέση της γλώσσας με το κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο. Η εκπαίδευση, το σχολείο και η διδασκαλία δεν είναι ουδέτερες έννοιες αλλά ιδεολογικά φορτισμένες καθώς κατανοούνται σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Δεύτερον, στην εν λόγω παράδοση είναι εμφανές το πολιτικό στοιχείο καθώς ένας από τους βασικούς στόχους του ΚΓ είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας με σκοπό την αμφισβήτηση των υπαρχουσών κοινωνικών συνθηκών αλλά και την πολιτική δράση των υποκειμένων με στόχο τη βελτίωση ή/και την αλλαγή αυτών των συνθηκών. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκαν δύο παιδαγωγικές

εφαρμογές τις οποίες θα αναλύσουμε στη συνέχεια. Η Κριτική Γλωσσική Επίγνωση του Fairclough και το τετραμερές μοντέλο των Luke & Freebody (Κουτσογιάννης, 2017: 241).

Από την άλλη πλευρά, στις Η.Π.Α. η έννοια του ΚΓ πήρε διαφορετικό περιεχόμενο και συνδέθηκε με την έννοια της ικανότητας για Κριτική Ανάγνωση (critical reading). Η έννοια της κριτικής ανάγνωσης ήρθε ως απάντηση στα συμπεριφοριστικά μοντέλα που επικρατούσαν μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αι. και εστιάζει περισσότερο στην κατανόηση των κειμένων και στην καλλιέργεια υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει στην αναγνώριση των προθέσεων και των επιδιώξεων του συγγραφέα, στην ανάλυση και κριτική της επιχειρηματολογίας του. Όμως, το ενδιαφέρον της διδασκαλίας και η κριτική που ασκείται παραμένει σε ενδοκειμενικό επίπεδο και δεν αναδεικνύεται η σχέση της γλώσσας με την κοινωνία. Η εν λόγω εκδοχή αποκαλείται και ως «Αμερικανικές προσεγγίσεις στον Κριτικό Γραμματισμό» (Κουτσογιάννης, 2017: 253-256).

4.2 Η διδασκαλία της γλώσσας στα πλαίσια του Κριτικού Γραμματισμού

Οι κριτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του γραμματισμού θα λέγαμε ότι σε γενικές γραμμές δίνουν έμφαση σε κοινωνικούς στόχους που μπορούν να επιτευχθούν μέσω του λόγου και στο κοινωνικό πλαίσιο. Το κοινωνικό πλαίσιο δεν θεωρείται δεδομένο αλλά υποβάλλεται από μια κριτική σκοπιά σε λεπτομερή και διεξοδική ανάλυση (Baynham, 2002: 28).

Κύρια χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού αποτελούν η χρήση, η κριτική ανάλυση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010: 118). Με άλλα λόγια σκοπός των κριτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία του γραμματισμού θεωρείται η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών (Αρχάκης, 2011: 40).

Στόχος της κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια στους μαθητές της αναγνώρισης, αμφισβήτησης και του μετασχηματισμού των κοινωνικών ανισοτήτων όπως δομούνται, παρουσιάζονται και μεταβιβάζονται κοινωνιογλωσσολογικά μέσα από τους κυρίαρχους τύπους γραμματισμού τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 193).

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε τις δύο εκδοχές της κοινωνιοκεντρικής κριτικής παράδοσης του ΚΓ που έχουν εφαρμοστεί παιδαγωγικά σε επίπεδο τάξης.

4.2.1 Κριτική γλωσσική επίγνωση

Η Κριτική Γλωσσική Επίγνωση εφεξής ΚΓΕ αποτελεί στην ουσία μία εκπαιδευτική εφαρμογή της ΚΑΛ η οποία αναπτύχθηκε από τον Fairclough και μια ομάδα επιστημόνων το 1992 στο Πανεπιστήμιο του Lancaster (Janks, 2009: 12 · Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 192). Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο 2 η ΚΑΛ εξαιτίας των συνεπαγωγών της στη γλωσσική θεωρία χρησιμοποιήθηκε τόσο στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας (Rogers et al, 2005: 371-372) όσο και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών γλωσσικών προγραμμάτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 192).

Ο Fairclough (1995: 217-222) αναφέρει ότι η προβληματική που αφορά τη σχέση γλώσσας και κοινωνικής ισχύος (power) αναδεικνύει την αναγκαιότητα της καλλιέργειας της ΚΓΕ. Θεωρεί ότι οι σχέσεις εξουσίας σε πολλούς τομείς της δημόσιας ζωής διαμεσολαβούνται με αφανή τρόπο μέσω της γλώσσας. Ένας σημαντικός τομέας της δημόσιας ζωής είναι και ο τομέας της εκπαίδευσης. Για αυτό τον λόγο, οι δομές εξουσίας χρησιμοποιούν ολοένα και περισσότερο τις γλωσσικές πρακτικές ως πεδίο παρέμβασης και ελέγχου των υποκειμένων. Συνεπώς, ο Fairclough θεωρεί αναγκαία την ανάπτυξη της ΚΓΕ στους μαθητές με σκοπό να γίνουν επαρκείς πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Η ΚΓΕ δεν εστιάζει μόνο στις αφανείς κοινωνικές λειτουργίες της γλώσσας. Ενδιαφέρεται ταυτόχρονα και για ζητήματα που αφορούν τις τυπικές μορφές της γλώσσας αλλά και τις γλωσσολογικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής αποτυχίας. Απλά αυτά τα ζητήματα τα αντιμετωπίζει μέσα από μια κριτική σκοπιά.

Συγκεκριμένα, ο Fairclough θεωρεί ότι (1995: 224-227) η ανάπτυξη μιας ΚΓΕ στους μαθητές μπορεί να στηριχθεί σε υπάρχουσες γλωσσικές ικανότητες και εμπειρίες τους. Στη συνέχεια, οι εμπειρίες των μαθητών μπορούν να συνδεθούν με τα κοινωνικά αίτια που τις έχουν προκαλέσει και εκκινώντας από αυτή τη σύνδεση οι μαθητές να εμπλεχθούν σε ανάλογες γλωσσικές πρακτικές. Οι γλωσσικές πρακτικές οφείλουν να έχουν σκοπό, δηλαδή να βασίζονται στις επιθυμίες και τις ανάγκες του μαθητευόμενου και να επιδιώκουν την αληθινή επικοινωνία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο μαθητευόμενος θα κληθεί να αποφασίσει τι είδους γλωσσικές επιλογές θα επιλέξει και αν θα «συμμορφωθεί» ή θα απορρίψει τις κυρίαρχες γλωσσικές νόρμες. Σε αυτό το σημείο η ΚΓΕ θα επιτρέψει στον μαθητή να δει πως οι γλωσσικές επιλογές συνδέονται με πολιτικές ή άλλου είδους σκοπιμότητες.

Τέλος, ο Fairclough (1995: 217-232) υποστηρίζει ότι η ΚΓΕ μπορεί να αποτελέσει πηγή που θα δώσει στους μαθητευόμενους τη δυνατότητα να παρέμβουν

και να αλλάξουν διαλογικές πρακτικές που τους περιορίζουν. Μια ΚΓΕ έχει σκοπό να χειραφετήσει τα άτομα ώστε να μπορούν να πάρουν τα ίδια αποφάσεις για τον εαυτό τους. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να αποφεύγονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχεδιασμένες «από τα πάνω». Με αυτό τον τρόπο η ΚΓΕ μπορεί να συνεισφέρει στη δημιουργία μιας δημοκρατικότερης κοινωνίας όπου οι άνθρωποι θα μπορούν να κάνουν τις επιλογές τους ατομικά ή συλλογικά για τα ζητήματα που τους αφορούν.

Η Janks (2009: 23) τονίζει το γεγονός ότι η ΚΓΕ μπορεί να συντελέσει στη συνειδητοποίηση ότι τα κείμενα είναι κοινωνικά κατασκευασμένα και οποιοδήποτε κείμενο μπορεί να αποδομηθεί και να ξανα-κατασκευαστεί. Αυτή η διαδικασία μπορεί να ενισχύσει την επίγνωση του μαθητευόμενου σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές ενός συγγραφέα και να τον οδηγήσει στο σημείο να προσεγγίζει τα κείμενα με περισσότερο κριτικό τρόπο εστιάζοντας σε θέματα όπως: τους λόγους που ένας συγγραφέας ακολουθεί κάποιες γλωσσικές επιλογές, τι είδους συμφέροντα εξυπηρετεί το κείμενο ή ποιες ομάδες ανθρώπων επωφελούνται από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτό.

4.2.2 Η διδασκαλία της ανάγνωσης στα πλαίσια του Κριτικού Γραμματισμού

Οι κριτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ανάγνωσης δεν εστιάζουν στην ανάγνωση ως μετάδοση δεξιοτήτων. Θεωρούν ότι η ανάγνωση είναι μια κοινωνική πρακτική κι ότι μέσω αυτής ο μαθητής αφομοιώνει πολιτισμικά καθορισμένες ιδέες για το τι συνιστά την ανάγνωση. Για παράδειγμα τέτοιες ιδέες αφορούν: τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας εγγράμματος άνθρωπος, το είδος των γνωστικών διαδικασιών που απαιτούνται για την ανάγνωση ή την ιδέα ότι πρέπει να εκτιμούμε την «ποιοτική» λογοτεχνία (Luke & Freebody, 1997: 195)

Η διδασκαλία πάντα περιλαμβάνει αποφάσεις που αφορούν το αν και πώς μπορεί η δραστηριότητα της ανάγνωσης να πραγματοποιηθεί ως κοινωνική πρακτική. Αποφάσεις που αφορούν το τι είδους αναγνώστες και συγγραφείς θέλουμε να γίνουν στο μέλλον οι μαθητές μας (Luke & Freebody, 1997: 195).

Σε αυτό το σημείο εισάγεται το κριτικό στοιχείο στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Μια κριτική διδασκαλία οφείλει να λαμβάνει υπόψη της στοιχεία από τις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές που ακολουθούνται στην καθημερινή ζωή των μαθητών θεωρώντας ότι αυτές οι πρακτικές δεν υποδεικνύουν κάποιο έλλειμμα ή κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες. Αντίθετα, πρέπει να δίνει έμφαση στο πως αυτές οι διαφορετικές πρακτικές υποδεικνύουν διαφορετικό πολιτισμικό «κεφάλαιο» που στη συνέχεια θα συνδεθεί με διαφορετικού τύπου πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις στη

ζωή, στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική ανέλιξη του μαθητή (Luke & Freebody, 1997: 195).

Αυτές οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές δεν αποσιωπούνται, ούτε αξιολογούνται αρνητικά σε σχέση με το κυρίαρχο μοντέλο γραμματισμού αλλά γίνονται αντικείμενο κριτικής διερεύνησης και αναστοχασμού (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 205).

Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από τις βασικές αρχές που ακολουθεί μια διδασκαλία κριτικής ανάγνωσης είναι: Ανάπτυξη εναλλακτικών αναγνωστικών θέσεων και πρακτικών, συζήτηση, επανασυγγραφή, αμφισβήτηση καθημερινών κειμένων, αντιπαράθεση κειμένων, «λόγων» και απόψεων για το ίδιο θέμα, εφαρμογή βασικών αρχών κριτικής ανάλυσης λόγου. Επιπλέον μια κριτική ανάλυση λόγου στα κείμενα μπορεί να μας δώσει μια βαθύτερη κατανόηση για τους τρόπους που οι λεξιλογικές, συντακτικές, σημειωτικές επιλογές των κειμένων μπορούν να εκφράσουν διαφορετικές αναπαραστάσεις του κοινωνικού κόσμου (Luke & Freebody, 1997: 218-219).

4.2.3 Το μοντέλο των τεσσάρων πόρων (Four Resources Model)

Ο Luke σε άρθρο του (2000:7) επισημαίνει ότι σε επίπεδο διδασκαλίας έχουν εφαρμοστεί ποικίλες πρακτικές ΚΓ. Παρ' όλα αυτά δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας. Κι αυτό συμβαίνει γιατί ο ΚΓ συνιστά τόσο μια θεωρητική και πρακτική προσέγγιση των κειμένων και του κοινωνικού κόσμου όσο και μία δέσμευση ώστε να εφαρμόζονται οι κειμενικές πρακτικές για κοινωνική ανάλυση και μετασχηματισμό.

Σύμφωνα με τον Luke (2000: 7-8) το γεγονός ότι δεν υπήρχε μία συγκεκριμένη προσέγγιση ΚΓ προβλημάτιζε περισσότερο τους δασκάλους που δίδασκαν ανάγνωση σε πρώιμους αναγνώστες (δηλαδή τη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και όχι τόσο τους εκπαιδευτές ενηλικών που μπορούσαν ευκολότερα να υιοθετήσουν διάφορες κριτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους. Έτσι ένας κεντρικός προβληματισμός που αφορούσε τη βασική διδασκαλία ανάγνωσης ήταν να βρεθεί ένας τρόπος να συνδυαστούν οι συμβατικές προσεγγίσεις που συνηθίζονται στην ανάγνωση με κριτικές.

Έχοντας ως αφετηρία αυτόν τον προβληματισμό, οι Luke & Freebody εκπροσωπώντας την αυστραλιανή σχολή ΚΓ και βασιζόμενοι στην συστημική γλωσσολογική θεωρία του Halliday ανέπτυξαν μια προσέγγιση τεσσάρων διδακτικών πρακτικών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης που να μπορεί να εφαρμοστεί και στη

διδασκαλία της πρώιμης ανάγνωσης. Ο συνδυασμός αυτών των διδακτικών πρακτικών συνιστά τέσσερα είδη πρακτικών αναγκαία για την ανάπτυξη του ΚΓ (Luke, 2000:7-8· Luke & Freebody, 1997: 214). Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2017:248-249) το συγκεκριμένο μοντέλο ανήκει θεωρητικά στην κοινωνιοκεντρική θεωρητική παράδοση του ΚΓ.

Αυτές οι πρακτικές εστιάζουν στη σχέση του αναγνώστη με το κείμενο και τον αντιλαμβάνονται ως αποκωδικοποιητή, ως συμμετέχοντα, ως χρήστη και ως αναλυτή (Baynham, 2002: 252· Βεκρής, 2009: 178).

Οι πρακτικές της αποκωδικοποίησης (coding practices) εστιάζουν στα λεγόμενα «βασικά» της ανάγνωσης και της γραφής. Περιλαμβάνουν δεξιότητες που σχετίζονται με τον τρόπο που αποκωδικοποιείται ένα κείμενο, τα μορφολογικά του χαρακτηριστικά, τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία, τη στίξη, την κατανόηση των δομικών συμβάσεων στη γλώσσα. Επίσης στις πρακτικές αποκωδικοποίησης λαμβάνεται υπόψη και η πολυτροπικότητα. Έτσι, υπάρχει εστίαση και σε οπτικές διαστάσεις των κειμένων, όπως η σελιδοποίηση και ο συνδυασμός της γλώσσας με άλλα σημειωτικά συστήματα. (Luke & Freebody, 1997: 214· Luke & Freebody, 1999: 5· Κουτσογιάννης, 2017: 250).

Οι πρακτικές που σχετίζονται με την αποτελεσματική κειμενική χρήση (text meaning practices) δίνουν έμφαση στη συμμετοχή των αναγνωστών στο κείμενο μέσω της κατανόησης και της σύνθεσης κειμένων και τον εντοπισμό ιδεών μέσα σε αυτά. Τα κείμενα μπορεί να είναι γραπτά, οπτικά ή προφορικά. Αυτού του είδους οι πρακτικές επικεντρώνονται στον τρόπο αναπαράστασης των ιδεών, τον τρόπο σύνδεσης των ιδεών μεταξύ τους, τη δημιουργία νοημάτων. Οι διαδικασίες αυτές πραγματοποιούνται λαμβάνοντας υπόψη τις πρότερες εμπειρίες και τις γνώσεις των αναγνωστών. Με άλλα λόγια, επιχειρείται να συνδεθούν τα κείμενα με τις διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού του αναγνώστη (Luke & Freebody, 1997: 214· Luke & Freebody, 1999: 5· Κουτσογιάννης, 2017: 250-251).

Το τρίτο είδος πρακτικών (pragmatic practices) εστιάζει στη λειτουργική χρήση του κειμένου και περιλαμβάνει τη διερεύνηση των τρόπων που τα διάφορα κείμενα λειτουργούν εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου και τη συνειδητοποίηση ότι αυτές οι λειτουργίες των κειμένων επηρεάζουν τον τρόπο δομής τους, το επίπεδο ύφους και την ιδιαίτερη λεξικογραμματική τους. Τα παιδιά μπορούν να εξασκηθούν ερχόμενα σε επαφή με ποικιλία κειμένων από διάφορες κοινωνικές περιστάσεις ώστε να μπορούν

να τα χρησιμοποιούν λειτουργικά (Luke & Freebody, 1999: 5· Κουτσογιάννης, 2017: 250-251).

Τέλος, οι πρακτικές που βλέπουν τον αναγνώστη ως αναλυτή και κριτικό του κειμένου (critical practices) αποβλέπουν στην κριτική ανάλυση αλλά και στον μετασχηματισμό των κειμένων αναγνωρίζοντας ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα. Αντίθετα εκφράζουν διάφορα είδη απόψεων που είτε αναδεικνύουν είτε αποσιωπούν «λόγους» και ιδέες. Επίσης, τα κείμενα, είτε απευθύνονται σε, είτε κατασκευάζουν «ιδεατούς» αναγνώστες. Γι' αυτό, οι κριτικές πρακτικές στοχεύουν στο να μπορούν οι μαθητές να διακρίνουν τους «λόγους» μέσα στα κείμενα, να τα αποδομούν και να τα επανασχεδιάζουν (Luke & Freebody, 1999: 5· Κουτσογιάννης, 2017: 251-252).

Σύμφωνα με τον Luke (2000: 8) αυτό το μοντέλο δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι προκρίνει κάποιο είδος πρακτικής ως ανώτερο από κάποιο άλλο. Όλες αυτές οι πρακτικές που περιγράφηκαν παραπάνω δεν μπορούν να ιδωθούν ξεχωριστά αλλά αλληλοσυμπληρωματικά. Προσφέρουν ένα μοντέλο όπου είναι εφικτό οι διάφορες πρακτικές να διδάσκονται συγχρόνως, όχι με γραμμικό τρόπο, ακόμα κι από τα πρώτα στάδια της διδασκαλίας του γραμματισμού.

Κυρίως όμως αυτό το μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα χρήσιμο πρότυπο για να μπορέσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί ποιες πρακτικές εφαρμόζει περισσότερο ή λιγότερο κι έτσι να κάνει τις ανάλογες προσαρμογές ώστε να προσεγγίσει περισσότερο κριτικά τη διδασκαλία του γραμματισμού.

Ο Baynham (2002: 252) θεωρεί ότι οι παραπάνω πρακτικές αντιστοιχούν με το μοντέλο του για τη γλώσσα που βασίζεται στη θεωρία της ΚΑΛ (βλ. Baynham, 2002: 34-35). Σύμφωνα με την άποψή του, οι πρακτικές που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση και την αποτελεσματική χρήση αντιστοιχούν στη διάσταση της γλώσσας ως κειμένου. Οι πρακτικές λειτουργικής χρήσης του κειμένου αντιστοιχούν στη διάσταση της γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας και οι πρακτικές κριτικής ανάλυσης στη διάσταση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής.

Άλλωστε, ο ίδιος ο Luke σε άρθρο του (2000) επισημαίνει ότι η σχολή του ΚΓ της Αυστραλίας αντλεί τις θεωρητικές της θέσεις από την ΚΑΛ και το έργο του Halliday και έχει εφαρμοστεί σε προγράμματα κατάλληλα για τη διδασκαλία των εφήβων. Υπογραμμίζει ότι με το διδακτικό μοντέλο που προτείνει, προσπαθεί να συγκεράσει θεωρητικά την ανάλυση λόγου και τη λειτουργική γραμματική με

συμβατικές προσεγγίσεις ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί και σε τάξεις με πρώιμους αναγνώστες.

Ο Κουτσογιάννης (2017:252) εξηγεί ότι οι Luke & Freebody –προκειμένου η πρότασή τους να έχει απήχηση- προσπάθησαν να συμπεριλάβουν στο μοντέλο τους ευρέως διαδομένες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας (π.χ. διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη, επικοινωνιακή προσέγγιση) αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό πλαίσιο της Αυστραλίας και παράλληλα επεκτείνοντας το.

4.2.4 Κείμενα και κριτικός γραμματισμός

Στα πλαίσια του ΚΓ τα κείμενα προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο από ότι σε άλλες θεωρητικές παραδόσεις διδασκαλίας της γλώσσας όπως είναι η κειμενική ή η σχολή του Σίδνεϋ. Δηλαδή η βασική εστίαση δεν αφορά την κατάκτηση των κειμενικών ειδών ή τη σύνδεση των κειμένων με τη σχολική γνώση αλλά την ανάδειξη των ιδεολογικών διαστάσεων των κειμένων που δεν είναι εμφανείς με μία πρώτη ανάγνωση (Κουτσογιάννης, 2017: 260).

Αυτή η διαφορετική εστίαση απορρέει θεωρητικά από την παραδοχή ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα. Σύμφωνα με τους Luke & Freebody (1997:215) όλα τα κείμενα αναπαραστούν λόγους (discourses) και πολιτισμικά καθορισμένες ιδεολογικές θέσεις. Τόσο οι συγγραφείς όσο και οι αναγνώστες των κειμένων «ανασύρουν» νοήματα από τις πολιτισμικές «δεξαμενές» του περιβάλλοντός τους. Οι μεν για να δομήσουν κείμενα, οι δε για να τα κατανοήσουν. Γι' αυτό τα κείμενα θεωρούνται κοινωνικές δράσεις που μπορούν να κατασκευάσουν ταυτότητες, αξίες και κοινωνικές σχέσεις (Luke & Freebody, 1997: 193· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010: 118-119).

Η Janks (2009: 61) επίσης αναφέρει ότι οι συγγραφείς σχεδιάζουν (design) τα κείμενα ώστε να εκφράζουν συγκεκριμένα νοήματα που θα επιδρούν με συγκεκριμένους τρόπους στον αναγνώστη. Τα κείμενα είναι φορείς ιδεολογικών θέσεων που απηχούν τις απόψεις του συγγραφέα και εκφράζονται από τις γλωσσολογικές και σημειωτικές επιλογές του. Κάθε κείμενο αναπαριστά μια προοπτική του κόσμου, μια εκδοχή της πραγματικότητας και «αποστολή» του είναι η δημιουργία του «ιδανικού» αναγνώστη. «Ιδανικός» αναγνώστης θεωρείται εκείνος που θα συμμεριστεί τις απόψεις του κειμένου.

Ο δημιουργός-σχεδιαστής ενός κειμένου κάνει γλωσσολογικές επιλογές που αφορούν την επιλογή των λέξεων, την γραμματική αλλά και σημειωτικές επιλογές.

Όταν λέμε σημειωτικές επιλογές εννοούμε ο,τιδήποτε απεικονίζεται με οπτικό τρόπο: Από το στήσιμο μιας σελίδας, το μέγεθος και το χρώμα της γραμματοσειράς, τις φωτογραφίες κ.λ.π. Επίσης, ο δημιουργός ενός κείμενου μπορεί να μην είναι ένας, διότι σε κάποιες περιπτώσεις, είναι σύνηθες άλλος να γράφει το κείμενο, άλλος να επιλέγει τη φωτογραφία που θα το συνοδεύει και άλλος να κάνει το στήσιμο όπως για παράδειγμα στις εφημερίδες (Janks, 2009: 63-64).

Σε αυτό το πλαίσιο βλέπουμε ότι στον ΚΓ υιοθετείται η έννοια του Σχεδίου (Design) από την παράδοση των Πολυγραμματισμών όπως περιγράψαμε στο υποκεφάλαιο 3.2. Δηλαδή, πλέον δεν αναφερόμαστε στο κείμενο με την κλασσική έννοια, αλλά με την έννοια του Σχεδίου και του σχεδιασμού. Το Σχέδιο περιλαμβάνει 3 στοιχεία: την κριτική ανάγνωση των κειμένων, τους πολιτισμικούς σημειωτικούς πόρους που αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και τα νέα νοήματα που δημιουργεί ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας (Κουτσογιάννης, 2017: 266-267).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειώσουμε ότι στον όρο κείμενο περιλαμβάνουμε τόσο την έννοια των «παραδοσιακών» γραπτών κειμένων όσο και των νέων πολυτροπικών κειμένων όπως διαμορφώνονται υπό την επίδραση των νέων ψηφιακών μέσων και τη διάδοση του διαδικτύου (Κουτσογιάννης, 2017:266· Janks, 2009: 266-267).

4.2.5 Κειμενικές πρακτικές και Κριτικός Γραμματισμός

Ο ΚΓ σε επίπεδο τάξης πραγματεύεται συνήθως θέματα της επικαιρότητας αξιοποιώντας παράλληλα τις γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών και τα ενδιαφέροντα τους, καθώς οι μαθητές καλούνται να προσκομίσουν οι ίδιοι γλωσσικό υλικό, είτε από ψηφιακές, είτε από έντυπες πηγές, σχετικό με το θέμα που θα διαπραγματευτούν (Κουτσογιάννης, 2017:263-264 · Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 205).

Οι Κωστούλη & Στυλιανού (2014:258) επισημαίνουν ότι το είδος των κειμενικών πρακτικών που πραγματώνονται στα πλαίσια της προσέγγισης του ΚΓ δεν έχει διερευνηθεί πλήρως κι ότι η υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών μπορεί στην πράξη να διέπεται από παραδοσιακούς γλωσσοδιδακτικούς «λόγους» καθώς η υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα δε σημαίνει απαραίτητα αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας και μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

Κατά την περίοδο 2009-2010 εκπονήθηκε στην Κύπρο ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών βασισμένο στις παιδαγωγικές αρχές του ΚΓ από τους Σ. Χατζησαββίδη, Σ. Τσιπλάκου και Τρ. Κωστούλη. Το εν λόγω πρόγραμμα –μεταξύ άλλων- εστίασε στους τρόπους που θα μπορούσαν να διαμορφωθούν νέες κειμενικές πρακτικές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αυτό το Π.Σ., μέσω των κειμενικών πρακτικών που προτείνει, δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να αντλούν «λόγους» από το άμεσο κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον ώστε να πραγματεύονται νοήματα, ιδεολογικές θέσεις και σχέσεις εξουσίας και να μετατραπεί η σχολική τάξη σε μια διαλογική κοινότητα (Κωστούλη & Στυλιανού, 2014: 259).

Το κυπριακό Π.Σ. αντλώντας θεωρητικά από την ΚΑΛ και αξιοποιώντας τη λογική του Μπαχτίν δεν αντιμετωπίζει το κείμενο με αποπλαισιωμένο τρόπο αλλά το εντάσσει σε μια διακειμενική αλυσίδα και το προσεγγίζει ως διαλογική δομή. Αυτό σημαίνει ότι ένα κείμενο για να δημιουργηθεί συνδιαλέγεται με άλλα κείμενα του παρελθόντος ή του παρόντος. Έτσι το Π.Σ. προτείνει να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά η έννοια του θεματικού σύμπαντος (Κωστούλη, 2013· Κωστούλη & Στυλιανού, 2014: 259· Phillips & Jorgensen, 2009: 138).

Ένα θεματικό σύμπαν οικοδομείται στη βάση ενός θέματος π.χ. ρατσισμός, περιβάλλον κ.λ.π. Σε ένα πρώτο επιφανειακό επίπεδο το θέμα θα διερευνηθεί μέσα από διάφορα κείμενα και κειμενικά είδη από ποικίλες κειμενικές κοινότητες μέσω διακειμενικών συγκρίσεων και αναγνώσεων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ένα θεματικό σύμπαν αποτελεί πεδίο διαπραγμάτευσης νοημάτων και ταυτοτήτων που πραγματώνεται στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας καθώς δάσκαλοι και μαθητές μέσω της μελέτης και της παραγωγής κειμένων εμπλέκονται σε μια διαδικασία που αναδεικνύει τις στάσεις και τις βαθύτερες αντιλήψεις τους (Κωστούλη, 2013· Κωστούλη & Στυλιανού, 2014: 260)

Κάποιες από τις δραστηριότητες που προτείνονται σε ένα πλαίσιο ΚΓ κατά τη γλωσσική διδασκαλία, περιλαμβάνουν την διατύπωση υποθέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη διερεύνηση των λεξικογραμματικών δομών ή άλλων σημειωτικών μέσων επικοινωνίας, την αξιολόγηση αλλά και τη διαμόρφωση προσωπικής στάσης των μαθητών απέναντι στα κείμενα (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010: 118).

Σε αυτό το πλαίσιο η γραμματική ξεφεύγει τόσο από την παραδοσιακή αντίληψη που σκοπό έχει την αποπλαισιωμένη μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα όσο και από την αντίληψη της κειμενοκεντρικής παράδοσης που δίνει έμφαση στη γραμματική του κειμένου. Η γραμματική χρησιμοποιείται ως εργαλείο που θα

βοηθήσει τον μαθητή να αναγνώσει κριτικά ένα κείμενο και να εντοπίσει με ποιο τρόπο τα γλωσσικά και τα οπτικά στοιχεία του κατασκευάζουν νοήματα και εκφράζουν ιδεολογίες και όψεις του κοινωνικού κόσμου. Για την ανάπτυξη της ΚΓΕ στους μαθητές –όπως αναφέραμε και σε προηγούμενα κεφάλαια- ο ΚΓ αντλεί θεωρητικά από την Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και από την ΚΑΛ (Κουτσογιάννης, 2017:261 · Κωστούλη, 2013).

Ειδικότερα, η Janks (2009: 73-87) -στα πλαίσια της δουλειάς της πάνω στη διδασκαλία του ΚΓ- βασιζόμενη στη ΣΛΓ του Halliday και στην οπτική γραμματική των Kress & van Leeuwen έχει ομαδοποιήσει και καταγράψει τα πιο σημαντικά γλωσσολογικά και οπτικά χαρακτηριστικά των κειμένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία για την επεξεργασία και την αποδόμηση των κειμένων ως μια εισαγωγή στη γλωσσολογική και σημειωτική ανάλυση. Ενδεικτικά για τα γραπτά κείμενα αναφέρουμε τις μεταφορές, τη χρήση παθητικής-ενεργητικής φωνής, την τροπικότητα. Για τα οπτικά κείμενα αναφέρουμε τους τρόπους αναπαράστασης των εικονιζόμενων προσώπων, τη γωνία λήψης των αντικειμένων, τα χρώματα κ.α.

4.3 Ο Κριτικός Γραμματισμός στην ελληνική πραγματικότητα

Τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει και στη χώρα μας μια επιστημονική συζήτηση όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας στα πλαίσια του ΚΓ. Αυτή η επιστημονική συζήτηση έχει αποτυπωθεί σε διάφορες εργασίες ακαδημαϊκών και επιστημόνων. Όπως αναφέρει ο Κουτσογιάννης (2017: 268) κάποιες από αυτές είναι: Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου 2010, Κωστούλη & Στυλιανού 2014, Ντίνας & Γώτη 2016, Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, Στάμου 2012. Στις εργασίες αυτές ο ΚΓ επιχειρείται να συνδεθεί άλλοτε με επικοινωνιακές-κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, άλλοτε με τους Πολυγραμματισμούς, άλλοτε με την παράδοση του Fairclough. Κοινή συνισταμένη αποτελεί το γεγονός ότι έχουν ένα σαφή κριτικό κοινωνικό προσανατολισμό (Κουτσογιάννης, 2017: 268).

Από τα προηγούμενα προκύπτει ένα ενδιαφέρον ζήτημα το οποίο είναι η διερεύνηση των διαφορετικών τρόπων που αξιοποιούνται και εφαρμόζονται οι διεθνείς επιστημονικές αναζητήσεις σχετικά με τον ΚΓ, σε τοπικό επίπεδο και ακόμα ειδικότερα σε επίπεδο τάξης. Έτσι, όπως αναφέραμε στο 4.1, σύμφωνα με την άποψη

του Κουτσογιάννη (2017) είναι σκόπιμο να μιλάμε για πολλούς κριτικούς γραμματισμούς.

4.3.1 Ο Κριτικός Γραμματισμός στο ελληνικό πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Το ελληνικό πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση εκπονήθηκε το 2011. Το εν λόγω πρόγραμμα σπουδών αναφέρει ότι έχει σαφή στόχευση προς την κατεύθυνση του ΚΓ. Συγκεκριμένα στη σ. 7: *«... το Π.Σ. που ακολουθεί είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (και στην περίπτωση μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι –και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες».*

Επίσης το νέο Π.Σ. (2011: 7) διακηρύσσει ότι βρίσκεται σε αρμονία με τους στόχους του Ψηφιακού Σχολείου και ότι για τον σκοπό αυτό τα e-books που βρίσκονται στην πλατφόρμα του σχολείου έχουν εμπλουτιστεί με διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο.

Πλέον οι μαθητές δεν θα ασκούνται μόνο στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας αλλά θα ωθούνται σε περισσότερο κριτικούς προσανατολισμούς ώστε να αποκτήσουν τις (σ. 8): *«...κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και το ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας».*

Στο νέο Π.Σ (2011: 12) προκρίνεται η χρήση ποικίλων πολυτροπικών κειμένων ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν την απαραίτητη εξοικείωση προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες και στρατηγικές για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων και τον μετασχηματισμό τους σε κριτικούς αναγνώστες.

Σύμφωνα με το Π.Σ. (2011: 14) η γραμματική διδάσκεται και λειτουργικά και κριτικά: *«Η γραμματική επομένως αντιμετωπίζεται κριτικά και λειτουργικά: οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής ύφους, και το ύφος με τη σειρά του ως μια κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά «αθώα», αλλά*

ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων».

Κατά τη διδασκαλία της γλώσσας τα διάφορα είδη κειμένων (προφορικών, γραπτών, ψηφιακών, υβριδικών, πολυτροπικών) αλληλοδιαπλέκονται με κείμενα που αφορούν τη γλώσσα (π.χ. Γραμματική, Λεξικά) μέσα σε θεματικές ενότητες που μπορούν να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας. Ενδεικτικά αναφέρονται θεματικές ενότητες όπως: Ο άνθρωπος και η ταυτότητά του, η φύση και το περιβάλλον κ.α. (Π.Σ., 2011: 13-15).

Η μεθοδολογία για τη διδασκαλία της γλώσσας που προτείνει το Π.Σ. μπορεί να αξιοποιήσει στοιχεία από την εμπειρία των μαθητών, να χρησιμοποιήσει υλικό από πηγές έντυπου, ψηφιακού και προφορικού λόγου, να παραχθούν κείμενα από όλους τους μαθητές που να απευθύνονται σε πραγματικούς αποδέκτες. Επίσης οι ενότητες που σχεδιάζονται για τη διδασκαλία μπορούν να έχουν τη μορφή project και ο διδάσκων/ουσα να συντονίζουν την τάξη κατά τη διάρκεια των γλωσσικών δραστηριοτήτων ως ισότιμοι συνομιλητές των μαθητών (Π.Σ., 2011: 17).

Με βάση τα σημεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, βλέπουμε ότι στο νέο Π.Σ. έχει γίνει προσπάθεια να αξιοποιηθούν κάποιες βασικές αρχές του ΚΓ που περιγράφηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια. Κατ' αρχήν, σ' αυτό το Π.Σ. υπάρχει ρητή στόχευση προς τη κατεύθυνση της καλλιέργειας του ΚΓ. Επίσης χρησιμοποιείται η έννοια της πολυτροπικότητας, η ανάγκη για εξοικείωση του μαθητή με τα ψηφιακά μέσα αλλά και για ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τον βοηθήσουν ώστε να γίνει κριτικός αναγνώστης έντυπων αλλά και πολυσημειωτικών κειμένων. Η διδασκαλία της γραμματικής προτείνεται να προσεγγιστεί από λειτουργική και από κριτική σκοπιά. Η διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την ανάπτυξη θεματικών ενότητων.

Σημαντικό θεωρούμε επίσης το γεγονός ότι στη μεθοδολογία διδασκαλίας προτείνονται διδακτικές αρχές που είναι βασικές και στον ΚΓ όπως: αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών στην τάξη, διδασκαλία που βασίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, χρήση διδακτικού υλικού κι από άλλες πηγές εκτός του σχολικού εγχειριδίου. Τέλος, σε αυτό το Π.Σ. ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή και ισότιμο συνομιλητή για τους μαθητές του κι όχι ρόλο αυθεντίας ή απλού μεταφορέα γνώσεων.

4.3.2 Αντιφάσεις και παραλείψεις του νέου Π.Σ.

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ένα Π.Σ. ως πολιτικό κείμενο αντανακλά σε ιδεολογικό επίπεδο τη «διαμάχη» για το ποια γνώση και με ποιους τρόπους αξίζει να διδαχθεί στους αυριανούς πολίτες μιας χώρας. Για αυτό τον λόγο, τα συγκεκριμένα κείμενα εμφανίζουν σε πολλές περιπτώσεις ένα κοινό χαρακτηριστικό: Διατυπώνονται σε αυτά πολλών ειδών απόψεις ή και «λόγοι» συχνά αντιθετικοί μεταξύ τους, με απώτερο σκοπό να έχουν όσο το δυνατόν ευρύτερη συναίνεση από την κοινωνία. Εφόσον τα προγράμματα σπουδών αποτελούν πεδίο διαμάχης ανταγωνιστικών λόγων, είναι αναμενόμενο, να παρουσιάζουν συχνά ασυνέπειες στο περιεχόμενο τους (Κατσαρού, 2009: 53-54 · Κουτσογιάννης, 2017: 272-273).

Το ελληνικό Π.Σ. δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Θα παρουσιάσουμε εδώ ενδεικτικά κάποιες αντιφάσεις του πιλοτικού Π.Σ. του 2011. Όσον αφορά στη διδασκαλία της γραμματικής, με βάση το χωρίο που παραθέσαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο βλέπουμε ότι υπάρχει η διάθεση να προσεγγιστεί και λειτουργικά και κριτικά. Όμως, με βάση αυτά τα οποία ισχύουν σήμερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνηθίζει να διδάσκει τη γραμματική ως ύλη με προκαθορισμένο σειριακό τρόπο, το Π.Σ. δεν μας προτείνει με ποιο τρόπο θα μπορούσε να γίνεται η μετάβαση των εκπαιδευτικών στη νέα λογική του προγράμματος. Αντιθέτως, στο δεύτερο μέρος του Π.Σ. ο αναγνώστης θα διαπιστώσει ότι το ίδιο το Πρόγραμμα προτείνει η διδασκαλία της γραμματικής να πραγματοποιηθεί και μέσω του λογισμικού «Λογομάθεια». Ενός λογισμικού που αντιμετωπίζει τη γραμματική αποπλαισιωμένα από την κειμενική και κοινωνική πραγματικότητα και έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές του ΚΓ (Κουτσογιάννης, 2017: 270).

Σε άλλο σημείο βλέπουμε ότι στο Π.Σ. γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν οι στόχοι του νέου Ψηφιακού Σχολείου. Προς την κατεύθυνση αυτή έχει προστεθεί πλούσιο διαδραστικό υλικό στα e books στην πλατφόρμα του ψηφιακού σχολείου (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/auth/listfaculte.php/>). Όμως ο εμπλουτισμός αυτός έχει γίνει πάνω στα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια που γράφτηκαν πριν από αρκετά χρόνια και η λογική τους δεν διέπεται από το πνεύμα του ΚΓ. Επιπλέον στις «Οδηγίες για τον δάσκαλο» του εν λόγω Π.Σ. αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλο περιθώριο ευελιξίας καθώς όπως είδαμε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο του δίνεται η δυνατότητα να επιλέξει το διδακτικό του υλικό από διάφορες πηγές έντυπων και ψηφιακών κειμένων (Κουτσογιάννης, 2017: 271).

Πως λοιπόν μπορεί ο αναγνώστης να ερμηνεύσει αυτές τις αντιφάσεις; Πώς ο εκπαιδευτικός αναμένεται να χρησιμοποιήσει τα ψηφιακά ή μη διδακτικά εγχειρίδια και παράλληλα να αναπτύξει θεματικές ενότητες ΚΓ; Αυτά είναι κάποια απλά ερωτήματα στα οποία δεν υπάρχει σαφής απάντηση.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε βασικό να αναφέρουμε κάποια βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι Κωστούλη & Στυλιανού (2015) σε έρευνα που διενέργησαν συγκρίνοντας το Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου της περιόδου 2009-2010 με το ελληνικό πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011.

Είδαμε ότι στον ΚΓ τα γλωσσικά στοιχεία και άλλα σημειωτικά μέσα κατασκευάζουν κοινωνικά νοήματα και ιδεολογίες. Σύμφωνα με τους Κωστούλη & Στυλιανού (2015: 637-644) αυτή η λειτουργία των γλωσσικών και σημειωτικών επιλογών αποσιωπάται από το ελληνικό Π.Σ. Όσον αφορά τους στόχους που σχετίζονται με τη διάσταση του κειμένου ως κοινωνικής πρακτικής, το ελληνικό Π.Σ., παρ' όλο που κάνει λόγο για εντοπισμό των οπτικών που υπάρχουν στα κείμενα, εντούτοις –στα πλαίσια αυτής της διάστασης- διατυπώνει τους περισσότερους στόχους με γενικόλογό τρόπο. Επίσης η έννοια του διδακτικού σεναρίου που υπάρχει στο ελληνικό Π.Σ. δεν συνάδει με τις παιδαγωγικές αρχές του ΚΓ καθώς επικεντρώνεται απλά στην υλοποίηση ενός γλωσσικού/επικοινωνιακού στόχου. Οι Κωστούλη & Στυλιανού καταλήγουν ότι το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, παρ' όλο που διατείνει ότι έχει ως κεντρική στόχευση την καλλιέργεια του ΚΓ, δεν αξιοποιεί επαρκώς τις θεωρητικές θέσεις της ΚΑΛ και δεν διατυπώνει με σαφή τρόπο πως εννοιολογεί την κριτική σκέψη.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Η έρευνα δράση που διενεργήθηκε

Στο παρόν κεφάλαιο θα περιγράψουμε τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας δράσης εφεξής ΕΔ που διενεργήθηκε. Επίσης θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο της ΕΔ, να αναδείξουμε την αφετηρία της και να παρουσιάσουμε την ερευνητική πορεία. Τέλος, θα αναφερθούμε στις πηγές άντλησης και στα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

5.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Στη παρούσα ενότητα παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της ΕΔ.

Σκοπός της παρούσας ΕΔ είναι να διερευνήσει διαδικασίες και να περιγράψει αποτελέσματα εκπαιδευτικής παρέμβασης που βασίζεται σε θεωρητικές αρχές του κριτικού γραμματισμού όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου με τη μορφή μιας ΕΘΘ.

Αφορμώντας από τον παραπάνω σκοπό θέτουμε τους εξής επιμέρους στόχους:

1. Να σχεδιάσω διδακτική παρέμβαση που να βασίζεται σε κριτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του γραμματισμού.
2. Να εφαρμόσω τη διδακτική παρέμβαση στην πράξη μέσω ΕΔ.
3. Να αποτιμήσω τα αποτελέσματα της παρέμβασης.
4. Να αποτυπώσω τις ερευνητικές διαδικασίες και τα ευρήματα αυτών των διαδικασιών υπό τη μορφή μιας Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους απορρέουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Α. Με ποιο τρόπο μπορεί να σχεδιαστεί διδακτική παρέμβαση που θα εφαρμόζει πρακτικές κριτικού γραμματισμού;

Β. Ποιοι παράγοντες θα λειτουργήσουν ενισχυτικά και ποιοι αποτρεπτικά ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης;

Γ. Τι είδους νοηματοδοτήσεις αναδύθηκαν από τους μαθητές-τριες που συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ως προς τις έννοιες που διαπραγματεύτηκαν;

Δ. Κατά πόσο η ΕΘΘ μπορεί να αποτελέσει ενδεδειγμένο τρόπο για την αποτύπωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων μιας ΕΔ έτσι ώστε να ξεπεράσει το τοπικό (δηλαδή να συγκροτηθεί μια θεωρία μέσου βεληνεκούς).

5.2 Εκπαιδευτικό-κοινωνικό πλαίσιο και συμμετέχοντες

Η έρευνα δράση έλαβε χώρα σε ένα οκταθέσιο Δημοτικό Σχολείο στο νομό Ρεθύμνου, το οποίο έχει μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα με το τμήμα, αλλά σε γενικές γραμμές ανέρχεται περίπου στο 70%. Η πλειονότητα των μαθητών προέρχεται από χαμηλά και μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Πιο συγκεκριμένα, η τάξη στην οποία διενεργήθηκε η έρευνα δράση, ήταν ένα από τα δύο τμήματα της ΣΤ' τάξης του σχολείου, η οποία αποτελούνταν από 10 μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα υπήρχαν πέντε μαθητές και πέντε μαθήτριες. Όσον αφορά τη σύσταση της τάξης ως προς τις εθνικότητες των μαθητών-τριών, έξι ήταν ελληνικής καταγωγής, δυο μαθητές-τριες συριακής καταγωγής, μία μαθήτρια ελληνοαλβανικής καταγωγής και ένας μαθητής αλβανικής καταγωγής.

Σε αυτή την τάξη η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δίδασκε για τρίτη συνεχόμενη χρόνια. Κάτι τέτοιο δεν ενθαρρύνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά επιτρέπεται όταν συντρέχουν ειδικοί εκπαιδευτικοί λόγοι. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εκπαιδευτικός συνέχισε να διδάσκει στο ίδιο τμήμα λόγω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ήταν σε εξέλιξη από το προηγούμενο διδακτικό έτος. Το ψυχολογικό κλίμα στο τμήμα ήταν άριστο και ευχάριστο καθώς κατά τη διάρκεια των τριών χρόνων είχαν καλλιεργηθεί ιδιαίτερα φιλικές σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών.

Επίσης, παιδαγωγικά υπήρχε ιδιαίτερα δημιουργικό κλίμα και μια ετοιμότητα για μάθηση. Κατά τη διάρκεια των τριών ετών διδασκαλίας η εκπαιδευτικός είχε σχεδιάσει και πραγματοποιήσει με τους μαθητές της ή και σε συνεργασία με το άλλο τμήμα της τάξης διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, κάποια από αυτά – πραγματοποιήθηκαν με αφορμή τη φοίτηση της εκπαιδευτικού στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΦΚΣ- τόσο στην Δ' όσο και στην Ε' τάξη και αφορούσαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασισμένες στη θεωρία του κριτικού γραμματισμού. Εξαιτίας των παραπάνω δράσεων οι μαθητές/τριες είχαν μάθει να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά και πάντα έδειχναν πρόθυμοι/ες να ξεκινήσουν ένα καινούριο project. Έτσι, είχαν έρθει από προηγούμενα έτη σε επαφή

με κάποιες από τις βασικές παιδαγωγικές αρχές του ΚΓ.

Το κλίμα του σχολείου ήταν πολύ καλό. Υπήρχαν ομαλές σχέσεις ανάμεσα στην ερευνήτρια εκπαιδευτικό, τους συναδέλφους της και τη διευθύντρια του σχολείου. Η διευθύντρια είναι ένας ενεργητικός άνθρωπος που ενθαρρύνει καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης μέσα στην αίθουσα υπήρχε μια τελειόφοιτη τότε προπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος των Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών η οποία είχε ρόλο παρατηρήτριας και μέσα από τις παρατηρήσεις της θα πρόσφερε ποιοτικά δεδομένα στην εκπαιδευτικό ερευνήτρια. Η συνεργασία μεταξύ της εκπαιδευτικού και της φοιτήτριας ήταν πολύ καλή καθώς η δεύτερη υπήρξε συνεπής ως προς τον ρόλο που είχε αναλάβει.

Οι μαθητές/τριες ήταν αρκετά άνετοι με την παρουσία της παρατηρήτριας. Αυτό συνέβη επειδή ήταν αρκετά εξοικειωμένοι/ες με την παρουσία άλλων προσώπων στην τάξη, καθώς το σχολείο φιλοξενεί εκπαιδευόμενους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος, οι οποίοι διδάσκουν τους μαθητές στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης.

Όσον αφορά τη διάταξη και τον χώρο της τάξης, η τάξη ήταν ευρύχωρη με μεγάλα ξύλινα παράθυρα και βρισκόταν στον πρώτο όροφο του σχολικού κτιρίου. Η διάταξη των θρανίων αλλά και ο τρόπος που κάθονταν οι μαθητές/τριες δεν ήταν σταθερός αλλά άλλαζε για τις ανάγκες της διδασκαλίας ανάλογα με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τον χωρισμό των παιδιών σε ομάδες. Οι ομάδες των μαθητών επίσης δεν ήταν σταθερές και δημιουργούνταν με διάφορους τρόπους: είτε μετά από επιλογή των ίδιων των παιδιών, είτε της εκπαιδευτικού, είτε με τυχαίους τρόπους.

5.3 Η αφετηρία της έρευνας δράσης

Η παρούσα ΕΔ πραγματοποιήθηκε κατά το διδακτικό έτος 2017-18 σε τμήμα της Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. Στο συγκεκριμένο τμήμα, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δίδασκε για τρίτη συνεχόμενη χρονιά για ειδικούς εκπαιδευτικούς λόγους. Εξαιτίας της πολύχρονης διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής σχέσης που είχε δημιουργηθεί με τους συγκεκριμένους μαθητές, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια είχε αποκτήσει πολύ καλή γνώση των δυνατοτήτων, των θετικών σημείων αλλά και των μαθησιακών αναγκών του συνόλου της τάξης.

Παράλληλα, στο πλαίσιο της φοίτησης της εκπαιδευτικού στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Πολιτισμός, Παιδεία, Ανθρώπινη Ανάπτυξη» του τμήματος Φιλοσοφικών

και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης είχε εκπονηθεί στο συγκεκριμένο τμήμα της Στ' κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος (2017-2018) μια ΕΔ με τίτλο «Βελτίωση δεξιοτήτων αναγνωστικού γραμματισμού μαθητών δημοτικού σχολείου: Δοκιμές πρακτικών κριτικής ανάγνωσης μέσω έρευνας δράσης».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω εργασίας, έγινε φανερό ότι οι μαθητές-τριες είχαν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό δεξιότητες λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Δηλαδή ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να παράγουν ποικίλα είδη κειμένων για συγκεκριμένους σκοπούς σε δεδομένα επικοινωνιακά πλαίσια. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε ότι δεν είχαν αναπτύξει δεξιότητες κριτικού γραμματισμού. Σε πολλές περιπτώσεις δηλαδή δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τις ιδεολογικές διαστάσεις της γλώσσας και τους τρόπους που οι γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων δομούν ή υποκρύπτουν νοήματα.

Επιπλέον, η ίδια η εκπαιδευτικός επιθυμώντας να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές της στο μάθημα της Γλώσσας και να ενημερωθεί για νέες γλωσσοδιδασκτικές προτάσεις στο πεδίο του γραμματισμού στράφηκε προς την προσέγγιση της διδασκαλίας του ΚΓ

Λαμβάνοντας υπόψη τις γενικότερες μαθησιακές ανάγκες της τάξης και στοχεύοντας στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής της, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αποφάσισε να διενεργήσει την παρούσα ΕΔ ώστε να εντυφώσει περαιτέρω στις γλωσσοδιδασκτικές προτάσεις της προσέγγισης του ΚΓ. Έτσι, σχεδίασε και υλοποίησε μια διδακτική παρέμβαση με σκοπό να καλλιεργήσει την ΚΓΕ των μαθητών της εφαρμόζοντας πρακτικές κριτικού γραμματισμού.

5.4 Η Ερευνητική πορεία

Στην παρούσα ενότητα θα περιγράψουμε την πορεία που ακολούθησε η έρευνα δράση.

5.4.1 Πρώτη φάση έρευνας: προπαρασκευαστική φάση

Η πρώτη φάση της έρευνας αφορά την προετοιμασία και τον σχεδιασμό για την πραγματοποίηση της ΕΔ η οποία διήρκεσε από τον Απρίλη του 2017 μέχρι και τον Οκτώβρη του 2017 όπου και ξεκίνησε η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης.

Αρχικά, έγινε η απαραίτητη επισκόπηση της βιβλιογραφίας ώστε η εκπαιδευτικός να αποκτήσει μία εποπτεία όσον αφορά τη θεωρία σχετικά με τις προσεγγίσεις κριτικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία προκειμένου να

μπορέσει να πραγματοποιηθεί στη συνέχεια ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης. Παράλληλα η εκπαιδευτικός εξοικειώθηκε με τη μεθοδολογία της ΕΔ αλλά και της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας εφεξής ΕΘΘ.

Στη συνέχεια και με το ξεκίνημα του διδακτικού έτους, δηλαδή από τον Σεπτέμβριο του 2017 μέχρι τον Οκτώβριο του 2017 ξεκίνησε σε συνεργασία με τους μαθητές η προετοιμασία και ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης.

Στις οδηγίες του Προγράμματος Σπουδών του 2011 για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας αλλά και του εξορθολογισμού της ύλης που ίσχυαν το Σεπτέμβριο του 2017 προτείνεται η δημιουργία μαθητικών σχεδίων εργασίας που να βασίζονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Συγκεκριμένα στον εξορθολογισμό της ύλης αναφέρει: *«Ο προτεινόμενος εξορθολογισμός της ύλης της Γλώσσας εξοικονομεί διδακτικές ώρες, τις οποίες μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να τις διαθέσει σε σχέδια εργασίας που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών... Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν σχέδια εργασίας τόσο από αυτά που περιλαμβάνονται στους παρακάτω πίνακες όσο και δικά τους, με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών και των θεματικών αξόνων των εγχειριδίων».* Επίσης στο Π.Σ. του 2011 στη σελ. 17: *«...ε) Οι ενότητες που σχεδιάζονται για την καλλιέργεια του γραμματισμού έχουν τη μορφή σχεδίων δράσης (project) που αξιοποιούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών...».*

Επομένως, η διδακτική παρέμβαση δεν αποτέλεσε ένα «πεδίο» εκτός Προγράμματος Σπουδών αντίθετα στηρίχθηκε σε αυτό καθώς τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δράσεις προτείνονται και στο ίδιο το πιλοτικό Π.Σ.

Με το ξεκίνημα του διδακτικού έτους άρχισε να συζητείται με την εκπαιδευτικό και τους μαθητές τι είδους θεματική θα ήθελαν να προσεγγίσουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού: *«12/09/2017. Στο σχολείο γίνονται συζητήσεις για το ποια θεματική ενότητα θα ήθελαν να διαπραγματευτούμε. (Οι μαθητές) Ζήτησαν Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τη θέση της γυναίκας... Τους πρότεινα να κάνουμε πιο γενικά τον «Πόλεμο» αν τους ενδιαφέρει... Θα το ξανασυζητήσουμε τη Δευτέρα.».*

Μετά την επιλογή της θεματικής ενότητας που έγινε σε συνεργασία με τους μαθητές, η εκπαιδευτικός ζήτησε να της φέρουν οι μαθητές κείμενα σχετικά με αυτό το θέμα.

Επίσης, στις 23/10/2017 η φοιτήτρια που θα παρακολουθούσε τις διδασκαλίες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, επισκέφθηκε το σχολείο για να γνωριστεί με την

εκπαιδευτικό και να εξοικειωθεί με το σχολικό περιβάλλον. Γι' αυτούς τους λόγους εκείνη την ημέρα παρακολούθησε μια τυπική διδασκαλία στο μάθημα της γλώσσας.

5.4.2 Δεύτερη φάση της έρευνας δράσης: Σχεδιασμός και υλοποίηση της παρέμβασης

Η δεύτερη φάση της ΕΔ που αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης διήρκησε από τον Οκτώβρη του 2017 μέχρι τον Δεκέμβρη του 2017. Συγκεκριμένα ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τρία στάδια: την επιλογή του θέματος, τον καθορισμό των διαστάσεων του θέματος που οι μαθητές/τριες επιθυμούν να διερευνήσουν και την αναζήτηση-συλλογή-επιλογή κειμένων από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό.

Ως προς τον σχεδιασμό της παρέμβασης -όπως αναφέραμε προηγουμένως- αξιοποιηθήκαν τα ενδιαφέροντα των μαθητών τόσο ως προς την επιλογή του θέματος όσο και ως προς την επιλογή των κειμένων. Όπως προτείνεται στη βιβλιογραφία (Κωστούλη, 2013· Κωστούλη & Στυλιανού, 2014) μετά από συζητήσεις και διαπραγματεύσεις στην τάξη επιλέχθηκε η έννοια του «Πολέμου» ώστε να αναπτυχθεί ως «θεματικό σύμπαν» στα πλαίσια των αρχών του ΚΓ.

Με βάση αυτές τις αρχές, οι μαθητές σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό πρότειναν και κατέγραψαν στον πίνακα τους βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους θα γινόταν η οικοδόμηση της ενότητας. Με άλλα λόγια η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές/τριες να εκφράσουν τι θα επιθυμούσαν να μάθουν σχετικά με αυτό το θέμα και όλη η τάξη συναποφάσισε κάποιους από τους μαθησιακούς στόχους της ενότητας. Παρακάτω παραθέτουμε από τις σημειώσεις μας τα ερωτήματα που έθεσε η τάξη: *«Παρασκευή 29/09/17 Τι θέλουμε να μάθουμε για τον πόλεμο:*

- *Πώς είναι να έχει πόλεμο η χώρα σου*
- *Οικογενειακές ιστορίες για τον πόλεμο π.χ. χωρισμός οικογενειών/ορφάνια*
- *Τι όπλα χρησιμοποιούνται (χημικά-πυρηνικά)*
- *Συνθήκες ζωής στρατιωτών (σκέψεις-συναίσθηματα)*
- *Η γυναίκα στον πόλεμο*
- *Τα παιδιά στον πόλεμο*
- *Γιατί γίνεται ένας πόλεμος*
- *Πως σταματά ένας πόλεμος*
- *Συνέπειες του πολέμου».*

Με οδηγό τους παραπάνω άξονες έγινε στη συνέχεια η επιλογή των κειμένων από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό. Υπήρξε δηλαδή η προσπάθεια τα κείμενα της θεματικής ενότητας να καλύπτουν όσο το δυνατό περισσότερα από τα ζητήματα που έθεσαν οι μαθητές αλλά και από τους στόχους της παρέμβασης που είχε θέσει η εκπαιδευτικός. Παραθέτουμε ενδεικτικά από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού: «7/10/2017 Σχεδιασμός παρέμβασης... Προσπαθώ να επιλέξω κείμενα ώστε να ακούγονται όσο το δυνατό περισσότερες φωνές για το θέμα...»

Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθούμε, όταν αναφερόμαστε στην έννοια του κειμένου εννοούμε όλων των ειδών τα κείμενα: τα παραδοσιακά μονοτροπικά αλλά και τα σύγχρονα πολυτροπικά που παράγονται και διαδίδονται στα νέα ψηφιακά μέσα (Κουτσογιάννης, 2017: 266).

Έτσι, οι μαθητές έφεραν στην τάξη κείμενα λογοτεχνικά, φωτογραφίες από πίνακες ζωγραφικής, παρουσιάσεις σε powerpoint, φωτογραφίες με σκηνές σχετικές με το θέμα, βίντεο από το youtube, άρθρα από το internet. Η εκπαιδευτικός συμπλήρωσε με άλλα είδη κειμένων όπως δημοσιογραφική εκπομπή, αφίσες, εικόνες, γελοιογραφίες, άρθρα σε ψηφιακή μορφή. Σε σχέση με τα πολυτροπικά κείμενα αναφέρει η εκπαιδευτικός στο ημερολόγιό της: «3/10/2017 Οι μαθητές έφεραν κάποια κείμενα. Το πιο εντυπωσιακό είναι ότι τα έφεραν σε μορφή powerpoint. Έφεραν αρκετές εικόνες και δύο έργα ζωγραφικής. Τι μπορεί να σημαίνει αυτό για την έρευνα; Χρειάζεται να εντάξω σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάλυση της πολυτροπικότητας».

Κάποια κείμενα συγκεντρώθηκαν κατά τη φάση σχεδιασμού, κάποια προέκυψαν κατά τη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης. Οι μαθητές έφεραν κείμενα που είχαν ως θεματολογία κυρίως τα παιδιά και τις γυναίκες στον πόλεμο. Η εκπαιδευτικός με τα κείμενα που επέλεξε έκανε προσπάθεια να καλύψει τα υπόλοιπα ζητήματα που έθεσαν οι μαθητές/τριες.

5.4.2.1 Παιδαγωγικές αρχές της παρέμβασης

Όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2017: 222) δεν υπάρχει κριτικός γραμματισμός αλλά κριτικοί γραμματισμοί. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό πλαίσιο θεωρητικών αρχών κριτικού γραμματισμού. Αντιθέτως έχουν αναπτυχθεί ποικίλα θεωρητικά πλαίσια τα οποία έχουν επηρεαστεί τόσο από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο έχουν αναπτυχθεί όσο και από το στοιχείο της τοπικότητας.

Έτσι και αυτή η εργασία δεν αποτελεί εξαίρεση καθώς αποτελεί προϊόν προσπάθειας σε συγκεκριμένο τοπικό, κοινωνικοπολιτισμικό και σχολικό πλαίσιο. Με βάση τα παραπάνω η εκπαιδευτικός ένιωσε την ελευθερία να αξιοποιήσει ποικίλες προσεγγίσεις ΚΓ προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της παρέμβασης με τον τρόπο που θεώρησε καταλληλότερο δεδομένων των συνθηκών της σχολικής πραγματικότητας, του επιπέδου της εμπειρίας της και των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριων.

Συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός της παρέμβασης βασίστηκε στην πρόταση του Προγράμματος Σπουδών της Κύπρου όπως αναπτύσσεται στους Κωστούλη & Στυλιανού (2014) καθώς περιγράφει με σαφήνεια τα στάδια που μπορεί να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να συν-οικοδομήσει με τους μαθητές του μια θεματική ενότητα ΚΓ. Επιπλέον τα στάδια που περιγράφονται δεν είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν με ακρίβεια αλλά χρησιμεύουν περισσότερο ως οδηγός.

Επιπλέον η εκπαιδευτικός αξιοποίησε το μοντέλων τεσσάρων πόρων (Four Resources Model) των Luke & Freebody (1997) το οποίο προτείνει τέσσερις πρακτικές ανάγνωσης προκειμένου να προσεγγιστούν κριτικά τα κείμενα: της αποκωδικοποίησης, της συμμετοχής των αναγνωστών στο νόημα των κειμένων, της διερεύνησης της λειτουργικής χρήσης των κειμένων και της κριτικής ανάλυσης. Το εν λόγω μοντέλο αξιοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό επειδή με τις πρακτικές που προτείνει καλύπτει όλο το εύρος των μαθησιακών αναγκών των πρώιμων αναγνωστών όπως είναι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διότι αν δεν αποκωδικοποιηθεί ή και κατανοηθεί πλήρως ένα κείμενο οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να προχωρήσουν στη συνέχεια σε κάποια μορφή κριτικής ανάλυσης. Βέβαια οι μαθητές δε συμμετέχουν με γραμμικό τρόπο σε αυτές τις πρακτικές ούτε και η μια αποτελεί προϋπόθεση της άλλης. Αντιθέτως μπορούν οι διάφορες πρακτικές να υλοποιηθούν ταυτόχρονα.

Για την ανάλυση τόσο των μονοτροπικών όσο και πολυτροπικών κειμένων χρησιμοποιήθηκε η δουλειά της Janks (2009) η οποία –βασισμένη στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και στην οπτική γραμματική των Kress & Van Leeuwen έχει αναπτύξει μια σειρά βασικών γλωσσολογικών και οπτικών χαρακτηριστικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κριτική ανάλυση των κειμένων. Όπως επισημαίνει και η ίδια (Janks, 2009: 81) τα εργαλεία που προτείνει δεν υποκαθιστούν την ενασχόληση με τις παραπάνω γραμματικές αλλά περισσότερο προσφέρονται ως εισαγωγή για την ανάλυση γραπτών και οπτικών κειμένων. Η

πρόταση της Janks υιοθετήθηκε επειδή λαμβάνει υπόψη της την έννοια της πολυτροπικότητας καθώς όπως είδαμε στη φάση της προετοιμασίας τα περισσότερα κείμενα που συλλέχθηκαν ήταν πολυτροπικά. Δεύτερον, λόγω του εισαγωγικού τους χαρακτήρα στην κειμενική ανάλυση τα εργαλεία αυτά μπόρεσαν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά και διδακτικά με πιο εύληπτο τρόπο στις διδασκαλίες από την εκπαιδευτικό η οποία δεν είχε πρότερη εκπαίδευση στη γλωσσολογική και σημειωτική ανάλυση.

Τέλος, για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης η εκπαιδευτικός αξιοποίησε από τη βιβλιογραφία πρακτικές και στρατηγικές που προτείνονται για την ανάπτυξη της κατανόησης των κειμένων. Κάποιες από αυτές που χρησιμοποιήσαμε είναι: η πρόβλεψη για το περιεχόμενο ενός κειμένου με βάση τον τίτλο πριν την ανάγνωση όπως και η διατύπωση υποθέσεων, η ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης σχετικής με το θέμα του κειμένου, η έμφαση στη δομή του κειμένου και η περίληψη. Βοηθητική για την κατανόηση επίσης είναι η διατύπωση ερωτήσεων σχετικών με το κείμενο τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και από τον εκπαιδευτικό όπως και η στρατηγική της διευκρίνισης, όπου οι μαθητές καλούνται να συσχετίσουν το κείμενο με προσωπικές τους εμπειρίες (Duke & Pearson, 2012: 290-311).

Η Παντελιάδου επίσης (2000: 238-245) προτείνει στρατηγικές όπως η διατύπωση υποθέσεων πριν την ανάγνωση του κειμένου, η δημιουργία αναλογιών και οπτικών εικόνων, ο προσανατολισμός των μαθητών στις χρήσιμες πληροφορίες του κειμένου καθώς και η διδασκαλία στους μαθητές τρόπων αλληλεπίδρασης με το κείμενο. Παράλληλα παρουσιάζει και στρατηγικές για την ανάπτυξη και κατανόηση του λεξιλογίου που επίσης αξιοποιήθηκαν διδακτικά στην παρέμβαση όπως η έμφαση στο νόημα μιας νέας λέξης, η επέκταση των χρήσεων μιας λέξης, η χρήση συνώνυμων αλλά και η δημιουργία συνδέσεων με τις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή.

5.4.2.2 Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτικός έθεσε ως στόχους της διδακτικής παρέμβασης τους εξής: Πρώτον να επιλεγεί και να σχεδιαστεί σε συνεργασία με τους μαθητές μια θεματική ενότητα προς διερεύνηση που να βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές του κριτικού γραμματισμού. Δεύτερον, οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά είδη μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων που αφ' ενός θα έχουν κοινό θεματικό άξονα αφ' ετέρου θα αναδεικνύουν διαφορετικές διαστάσεις και «οπτικές» για το θέμα.

Τρίτον, να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πώς οι γλωσσικές και σημειωτικές επιλογές κατασκευάζουν κάθε φορά διαφορετικές οπτικές. Με άλλα λόγια να καλλιεργήσουν κριτική γλωσσική επίγνωση ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν κριτικά μονοτροπικά και πολυτροπικά κείμενα.

5.4.3 Υλοποίηση της παρέμβασης

Για την υλοποίηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν 11 διδασκαλίες. Οι διδασκαλίες ξεκίνησαν στις 24 Οκτωβρίου 2017 και ολοκληρώθηκαν στις 12 Δεκεμβρίου 2017. Η συνολική διάρκεια ήταν 33 διδακτικές ώρες.

Σε αυτό το σημείο θέλουμε να επισημάνουμε ότι δεν είχαν σχεδιαστεί όλες οι διδασκαλίες από την αρχή. Ο λόγος ήταν ότι η εκπαιδευτικός δεν ήθελε να ακολουθήσει μια προκαθορισμένη πορεία αλλά να αφήσει περιθώρια ώστε να δει πως θα εξελιχθεί και θα συν-οικοδομηθεί η θεματική ενότητα σύμφωνα με τη συνεισφορά αλλά και το ενδιαφέρον των μαθητών.

Μετά από τα πρώτα στάδια της προετοιμασίας που αφορούσαν την επιλογή του θέματος, την ανάδειξη των βασικών διαστάσεων και τη συλλογή κειμένων, στη συνέχεια θα περιγράψουμε την υλοποίηση της παρέμβασης.

Για την καλύτερη περιγραφή της υλοποίησης της παρέμβασης κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε με περιεκτικό τρόπο τα βασικότερα σημεία της. Γι' αυτόν το λόγο θα ομαδοποιήσουμε τις διδασκαλίες της παρέμβασης με βάση τον κοινό θεματικό άξονα των κειμένων που αναλύθηκαν.

5.4.3.1 Επεξεργασία κεντρικού κειμένου

1^η διδασκαλία 24/10/2017

2^η διδασκαλία 25/10/2017

Διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες

Το διδακτικό υλικό

Αξιοποιώντας την πρόταση που περιγράφεται στους Κωστούλη & Στυλιανού (2014) η εκπαιδευτικός επέλεξε για το ξεκίνημα της παρέμβασης να παρουσιάσει το κεντρικό κείμενο της ενότητας που ήταν μια δημοσιογραφική εκπομπή. Η δημοσιογραφική εκπομπή προερχόταν από την εκπομπή ΦΑΚΕΛΟΙ του Αλέξη Παπαχελά και είχε τίτλο «Ο πόλεμος των Bush». Η εκπαιδευτικός έθεσε τη

συγκεκριμένη εκπομπή ως κεντρικό κείμενο επειδή περιείχε διάφορες οπτικές για το ζήτημα του πολέμου στο Ιράκ που έγινε το 2003 και αποτελούσε μια σφαιρική έρευνα η οποία εξέφραζε τις απόψεις διαφόρων κοινωνικών παραγόντων όπως πολιτικών, στρατιωτών, συγγενών θυμάτων κ.α. Επίσης, επειδή κάλυπτε μια ευρεία θεματολογία προσέγγιζε κάποιους από τους άξονες που είχαν ήδη θέσει οι μαθητές προς διερεύνηση κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης: όπως γιατί γίνεται ένας πόλεμος, πως ξεκινάει, πως είναι οι συνθήκες ζωής των στρατιωτών, ποιες είναι οι επιπτώσεις κ.λ.π

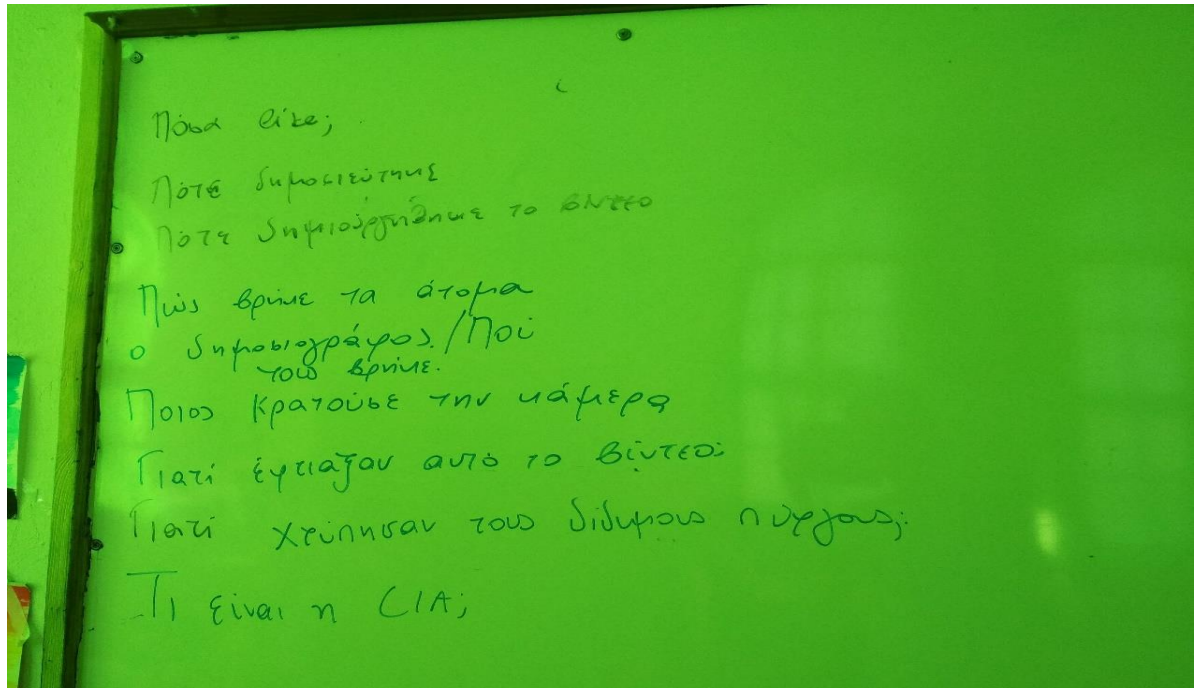
Ενδεικτικές μαθησιακές δραστηριότητες

Κατά την επεξεργασία της εκπομπής έγινε προσπάθεια οι μαθητές να εμπλακούν σε πρακτικές που αφορούν και τους 4 ρόλους του αναγνώστη σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων πόρων των Luke & Freebody (1997).

- Όσον αφορά τις πρακτικές αποκωδικοποίησης έγιναν συζητήσεις που αφορούσαν απορίες των μαθητών σχετικά με άγνωστες λέξεις αλλά και με το περιεχόμενο της εκπομπής.
- Με αφορμή κάποιες απορίες μαθητών όπως: *«Γιατί χτύπησαν τους δίδυμους πύργους;»* και μετά από ερωτήματα της εκπαιδευτικού, οι μαθητές κατάφεραν να συνδέσουν την εκπομπή με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αναφερόταν και έτσι να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο της
- Πραγματοποιήθηκε συζήτηση που είχε σχέση με τη λειτουργική χρήση του κειμένου και επικεντρώθηκε σε ερωτήματα όπως: *«τι είναι αυτό το βίντεο; ποιος το δημιούργησε, για ποιο σκοπό;»*
- Μετά από το σχόλιο μιας μαθήτριας *«Αυτός που κρέμασαν στην κρεμάλα ήταν ο Σαντάμ;»* και αφού ξεκαθαρίστηκε ότι επρόκειτο απλά για κάποιο άγαλμα που γκρέμισαν οι Ιρακινοί, η συζήτηση οδηγήθηκε σε ερωτήσεις κριτικής ανάλυσης της εκπαιδευτικού: *«Δηλαδή, ό,τι δείχνει ένα βίντεο είναι αλήθεια;»*. Οι μαθητές/τριες με την εκπαιδευτικό έθιξαν το ζήτημα της αξιοπιστίας των πολυτροπικών μέσων και προτάθηκαν τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να καταλάβει κάποιος αν αυτό που βλέπει ή διαβάζει είναι αλήθεια.
- Δραστηριότητες για την ανάδειξη των «φωνών» που παρουσιάζονται αλλά και αποσιωπώνται στην εκπομπή με ερωτήσεις όπως *«Υπάρχουν κάποιοι που εμφανίζονται. Υπάρχουν κάποιοι που θα μπορούσαν να εμφανίζονται αλλά δεν εμφανίζονται;»*

- Συζήτηση για την άποψη που προβάλλει η εκπομπή για τον πόλεμο και για την άποψη που σχημάτισαν οι ίδιοι οι μαθητές μετά την παρακολούθησή της.
- Οι μαθητές έδειξαν να ανταποκρίνονται θετικά στη διδασκαλία καθώς άρχισαν και οι ίδιοι να θέτουν κριτικά ερωτήματα όπως: «Γιατί είπαν (οι Αμερικανοί) ότι φταίει το Ιράκ και όχι το Ιράν;» ή «Γιατί ο δημοσιογράφος ασχολήθηκε με αυτό το θέμα;».
- Η διδασκαλία επικεντρώθηκε σε δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης σε επίπεδο κειμένου καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να σχολιάσουν και να διακρίνουν υπόρρητα ιδεολογικά νοήματα πίσω από γλωσσικές επιλογές του δημοσιογράφου αλλά και των προσώπων της εκπομπής όπως: «Δεν είμαι γυναίκα, είμαι άντρας και με κοιτάνε υποτιμητικά».
- Ανάθεση γραπτής εργασίας για το σπίτι με θέμα: «Ποιος από όσους μίλησαν στην εκπομπή με επηρέασε περισσότερο; Για ποιο λόγο;».
- Ανάγνωση και σχολιασμός των γραπτών εργασιών των μαθητών από το σύνολο της τάξης όπου πραγματοποιήθηκε κριτική αξιολόγηση των απόψεων των προσώπων που επηρέασαν πιο πολύ τους μαθητές.
- Προς το τέλος των διδασκαλιών ακούστηκαν κάποια κριτικά σχόλια από τους μαθητές που αφορούσαν τις γλωσσικές επιλογές των προσώπων της εκπομπής γεγονός και κατά τη γνώμη μας υποδεικνύουν το γεγονός ότι οι μαθητές αρχίζουν σιγά σιγά να αντιλαμβάνονται τις υπόρρητες σημασίες/νοήματα που μπορεί να κρύβει μια λέξη ή μια φράση:

*«M1: Έτσι όπως τα λέει, σου λέει παραμύθια και μετά καταλαβαίνεις τι λέει.
M2: Τους το είπε με υπονοούμενα.
M3: Αφήνει μικρά υπονοούμενα.
M1: Κι αν δεν το ψάξεις καταλαβαίνεις άλλα».*
- Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για τα κείμενα που επιλέχθηκαν από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό όπου η τάξη συμφώνησε για το ποια κείμενα θα επεξεργαστούν στις επόμενες διδασκαλίες.



Εικόνα 1 Καταγραφή αποριών των μαθητών στον πίνακα της τάξης κατά τη διάρκεια της 1ης διδασκαλίας

5.4.3.2 Επεξεργασία των κειμένων με θέμα τον πόλεμο στο Ιράκ

3^η διδασκαλία 3/11/2017

4^η διδασκαλία 6/11/2017

Διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες

Το διδακτικό υλικό

Μετά την επεξεργασία της δημοσιογραφικής εκπομπής ως κεντρικού κειμένου, η εκπαιδευτικός με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών επέλεξε να επεξεργαστούν στην τάξη δύο άρθρα από ψηφιακά μέσα. Τα άρθρα αφορούσαν τον πόλεμο των Αμερικανών κατά του Ιράκ το 2003. Η επιλογή αυτή έγινε επειδή: 1^ο Οι μαθητές/τριες είχαν ζητήσει να ασχοληθούν με σύγχρονα θέματα. 2^ο Απαντούσε σε ένα από τα ερωτήματα των μαθητών που είχαν θέσει ως βασικό άξονα στην αρχή της παρέμβασης: «Πως ξεκινά ένας πόλεμος». 3^ο Είχε μια νοηματική συνέχεια με την εκπομπή που είχαν ήδη παρακολουθήσει οι μαθητές και θα μπορούσαν να αφομοιώσουν καλύτερα τις νέες γνώσεις που είχαν αποκτήσει. 4^ο Η εκπαιδευτικός είχε ως μαθησιακό στόχο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τον δημοσιογραφικό λόγο.

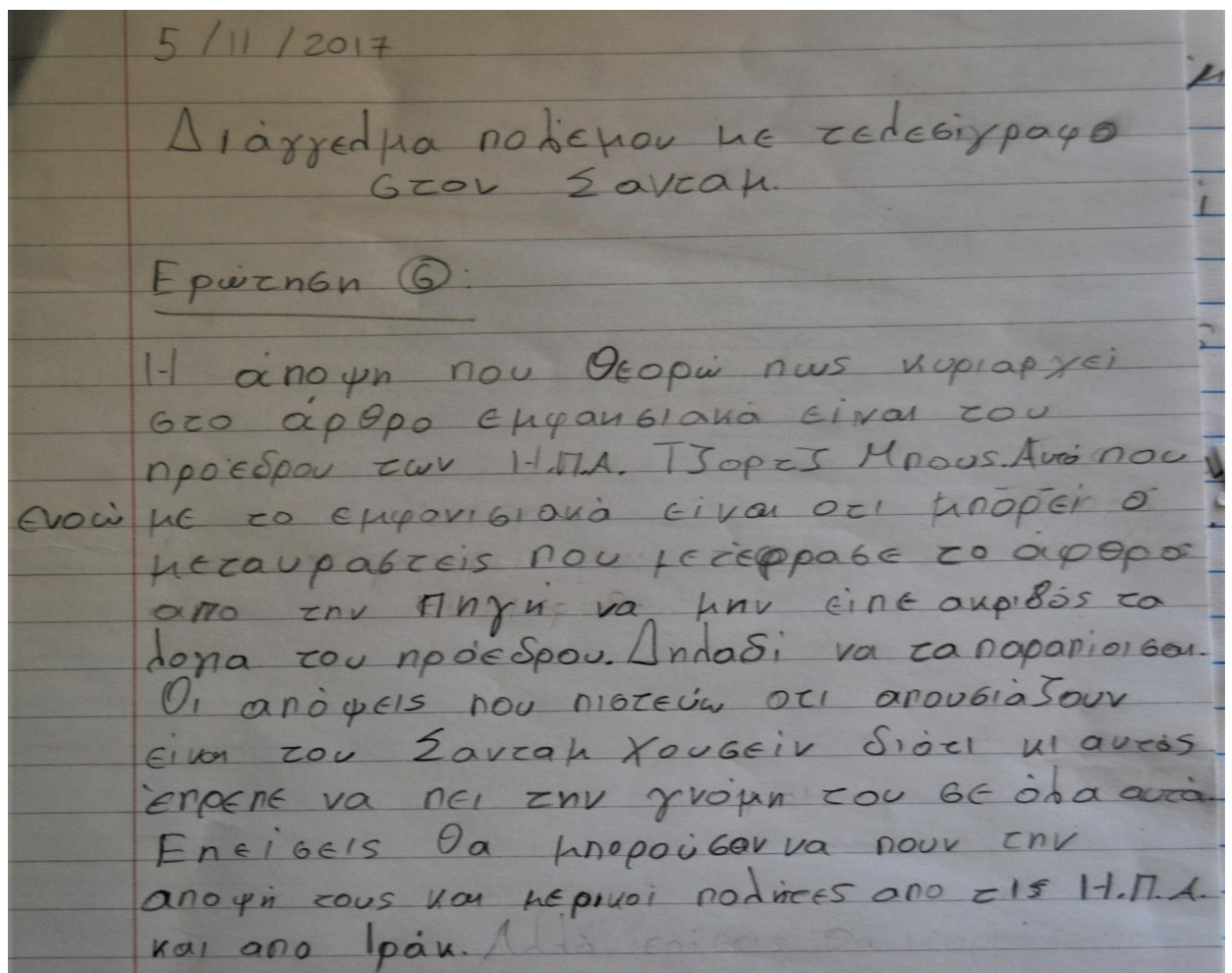
Το άρθρο που επεξεργάστηκε κατά τη διάρκεια της 3^{ης} διδασκαλίας αντλήθηκε από τον ιστότοπο της εφημερίδας της ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ και είχε τίτλο «Διάγγελμα πολέμου με τηλεσίγραφο στον Σαντάμ» (Βλ. παράρτημα σελ.167).

Μία βασική στρατηγική για τη γλωσσική διδασκαλία στα πλαίσια του ΚΓ αποτελεί και η αντιπαράθεση ή σύγκριση κειμένων προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφορετικές φωνές ή οπτικές που πρεσβεύουν (Luke & Freebody, 1997). Έτσι η εκπαιδευτικός επέλεξε ένα δεύτερο άρθρο που αφορούσε την ίδια είδηση προκειμένου να γίνει αντιληπτό πως δύο διαφορετικοί αρθρογράφοι θα αναδείξουν διαφορετικές πτυχές του ίδιου θέματος. Το άρθρο είχε τίτλο: «Τηλεσίγραφο 48 ωρών απηύθυνε ο Τζορτζ Μπους στον Σαντάμ Χουσεϊν και τους γιούς του» και αντλήθηκε από την ειδησεογραφική πύλη In.gr (Βλ. παράρτημα σελ. 169).

Ενδεικτικές μαθησιακές δραστηριότητες

- Εστίαση σε πρακτικές αποκωδικοποίησης του κειμένου όπως εντοπισμός και καταγραφή άγνωστων/δύσκολων λέξεων για τους μαθητές, αξιοποίηση στρατηγικών για ανάπτυξη του λεξιλογίου. Οι δραστηριότητες αυτές ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρες όπως επεσήμαναν και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες: «*M1. Μας πήρε δύο ώρες... ! M2. Όντως δύο ώρες μας πήρε. Κυρία θα κάνουμε σήμερα φυσική;*».
- Συζήτηση για τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των κειμένων και το κειμενικό είδος που ανήκουν τα άρθρα. Αναφέρουμε ενδεικτικό απόσπασμα: «*Εκ. Τι είναι αυτό το κείμενο; ... M1. Εφημερίδα. Εκ. Εφημερίδα είναι; M1. Ναι, να πω γιατί; Λέει Καθημερινή και από πίσω έντυπη*».
- Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με αφορμή τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου και τις λειτουργίες των γραμματικών φαινομένων που είχαν σκοπό τη συνειδητοποίηση των τρόπων που οι γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων κατασκευάζουν νοήματα και δομούν σχέσεις εξουσίας. Για παράδειγμα: «*Εκ: Τι φανερώνουν οι φράσεις για αυτόν που μιλάει; Ποια η σχέση του με τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται;*». Κάποιοι μαθητές σχολίασαν: «*M1. Θέλει να τους πει ότι (Ο Μπους) έχει την εξουσία*».
- Δραστηριότητες με έμφαση στη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική με σκοπό την ανάδειξη των τρόπων που ενσωματώνονται στη γλώσσα λόγοι, ιδεολογίες και θεσμοί.
- Υλοποιήθηκαν εργασίες από τους μαθητές με ομαδοσυνεργατικό τρόπο.

- Οι μαθητές απάντησαν σε εργασίες με αντικείμενο την ανάδειξη των διαφορετικών «φωνών» και απόψεων που υπήρχαν στα κείμενα. Παρ' όλο που φαίνεται απλή δραστηριότητα οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά καθώς μέσα στο άρθρο υπήρχαν αρκετές δηλώσεις πολιτικών και πολλές φορές μπερδεύονταν.
- Δραστηριότητες σύγκρισης των δύο άρθρων ώστε να υπογραμμιστούν οι διαφορετικές γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και φάνηκε να αντιλαμβάνονται σε τι οφείλονται οι διαφορές των κειμένων. Μια μαθήτρια σχολίασε ότι είναι διαφορετικά τα κείμενα: «Γιατί είναι δύο δημοσιογράφοι και έχουν άλλη άποψη και βάζουν τα δικά τους σχόλια».
- Ανάθεση γραπτών εργασιών στο σπίτι που είχαν ως στόχο οι μαθητές να εντοπίσουν τις κυρίαρχες απόψεις των κειμένων.



Εικόνα 2 Γραπτό κείμενο από εργασία μαθήτριας μετά την 3η διδασκαλία

5.4.3.3 Επεξεργασία των κειμένων με θέμα τη γυναίκα στον πόλεμο

5^η διδασκαλία 13/11/2017

6^η διδασκαλία 14/11/2017

7^η διδασκαλία 20/11/2017

Διάρκεια: 7 διδακτικές ώρες

Το διδακτικό υλικό

Η 5^η, 6^η και 7^η διδασκαλία είχαν ως κοινό θεματικό άξονα «τη γυναίκα στον πόλεμο», ένα θέμα που είχαν επιλέξει οι ίδιοι οι μαθητές από την αρχή της παρέμβασης να διερευνήσουν.

Στην 5^η διδασκαλία το κείμενο που επιλέχθηκε ήταν ένα βίντεο που βρήκε μια μαθήτρια από το youtube με τίτλο «Οι γυναίκες στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο» και θέμα τη γυναικεία χειραφέτηση και την απόκτηση εργασιακών δικαιωμάτων των γυναικών. Κατά τη διάρκεια της 5^{ης} διδασκαλίας θίχτηκαν πολλά ενδιαφέροντα ζητήματα και οι μαθητές διατύπωσαν αρκετές απορίες σχετικά με τη θέση της γυναίκας στις αρχές του 20^{ου} αι και την κατάκτηση του δικαιώματος της γυναίκας στην εργασία.

Έτσι, η εκπαιδευτικός –αξιοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα– για την 6^η διδασκαλία επέλεξε σχετικό διδακτικό υλικό που αντλήθηκε από τον ιστότοπο του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων. Το υλικό συμπεριλαμβανόταν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Δημοκρατία και Εκπαίδευση». Από εκεί επιλέχθηκε εποπτικό υλικό όπως: παλιές φωτογραφίες, αφίσες, κάρτες και γελοιογραφίες των αρχών του 20^{ου} (Βλ. Παράρτημα σελ. 172).

Στην 7^η διδασκαλία οι μαθητές προσέγγισαν το θέμα της γυναίκας στον πόλεμο μέσα από διδακτικό υλικό που έφεραν οι ίδιοι στην τάξη. Συγκεκριμένα το υλικό που επεξεργάστηκαν ήταν ένα βίντεο που βρήκε μια μαθήτρια στο youtube και είχε τίτλο «Ιράκ: Οι γυναίκες στην πρώτη γραμμή πολέμου», μία φωτογραφία που βρήκε στο διαδίκτυο η ίδια μαθήτρια και εικόνιζε γυναίκες στον στρατό και μια φωτογραφία που άντλησε η εκπαιδευτικός από το διαδίκτυο (Βλ. παράρτημα σελ. 176).

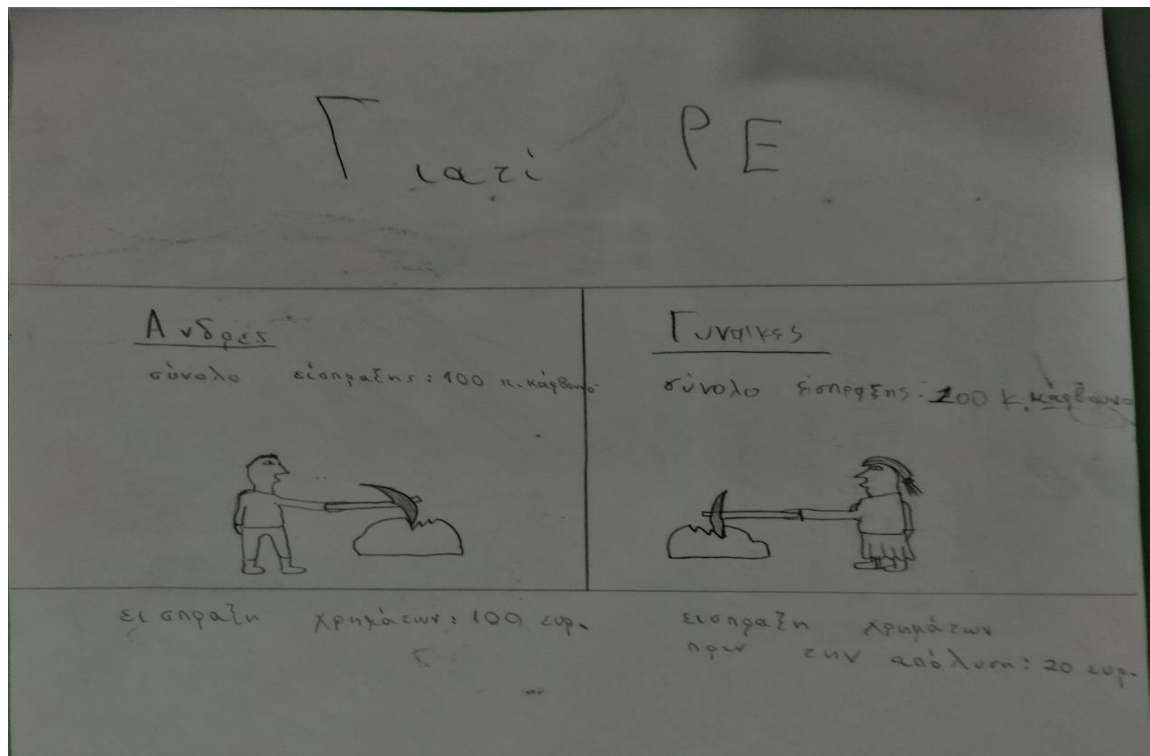
Ενδεικτικές μαθησιακές δραστηριότητες

- Αξιοποίηση της τεχνικής «πρόβλεψη με βάση τον τίτλο» και της τεχνικής της αναδιήγησης του περιεχομένου ενός κειμένου (Duke & Pearson (2012: 290-311).

Ζητήθηκε από τους μαθητές να διατυπώσουν υποθέσεις για την έννοια της λέξης «χειραφέτηση» που υπήρχε στον τίτλο του βίντεο.

- Συζήτηση για την έννοια «φεμινισμός» καθώς οι μαθητές-τριες δεν γνώριζαν τι σημαίνει. Για να τους βοηθήσει η εκπαιδευτικός έκανε την εξής ερώτηση: «*Άλλες λέξεις που τελειώνουν –ισμος ξέρετε; Κομμουνισμός, καπιταλισμός, φεμινισμός;*» και μια μαθήτρια απάντησε χαρακτηριστικά: «*Είναι ιδεολογίες*».
- Εστίαση σε πρακτικές λειτουργικής χρήσης του κειμένου. Οι μαθητές απαντούσαν σε ερωτήσεις όπως: «*Τι είναι αυτό το βίντεο; Από πού το βρήκαμε; Ποιος το δημιούργησε και για ποιο σκοπό;*». Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι απαντώντας σε αυτές τις ερωτήσεις η συζήτηση οδηγήθηκε πάλι στο θέμα της αξιοπιστίας μιας πηγής και πως μπορούν οι μαθητές να διακρίνουν αν ένα βίντεο που βρίσκουν στο youtube είναι αξιόπιστο ή επιχειρεί να τους εξαπατήσει: «*Εκ. Πως ξέρω εγώ κάτι που βρίσκω στο youtube αν μπορώ να το δεχτώ ή δεν μπορώ; M1: Από τις φωτογραφίες τις παλιές που είχε. M2: Από τον τίτλο δηλαδή αν είναι βλακεία. M3: Από τις πηγές.*».
- Συζήτηση για τον ρόλο που επιτελεί η μουσική στα βίντεο. Από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε να έχουν κατανοήσει το γεγονός ότι η μουσική στις ποίικιλες ψηφιακές δημιουργίες (βίντεο, ταινίες, διαφημίσεις) μπορεί να επιτελέσει διάφορους σκοπούς όπως για παράδειγμα να προκαλέσει συναισθήματα: «*M1. Ναι, είναι ξεσηκωτική, εγώ ανατρίχιασα.*».
- Δραστηριότητες με στόχευση τη συμμετοχή των μαθητών στο νόημα του κειμένου και την κατανόηση με ερωτήσεις όπως «*Ποιο είναι το θέμα του βίντεο; Τι μου έκανε εντύπωση από αυτό το βίντεο που παρακολούθησα;*».
- Συζητήσεις που έγιναν προκειμένου οι μαθητές συνδέσουν το περιεχόμενα των κειμένων με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρονταν. Η συζήτηση αυτή έγινε αφορμή να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι γυναίκες δεν είχαν πάντα τα ίδια δικαιώματα με τους άντρες. Παραθέτουμε χαρακτηριστικό απόσπασμα. «*Εκ. Πριν δηλαδή τι; Πριν δεν είχαν ελευθερία; M2: Δεν μπορούσαν να δουλέψουν. M3: Γιατί δεν είχαν δικαιώματα*».
- Δραστηριότητες που αφορούν την κριτική ανάλυση γραπτών κειμένων, φωτογραφιών και βίντεο όπως: εντοπισμός και σχολιασμός των απόψεων των δημιουργών των κειμένων, αναγνώριση και αξιολόγηση επιχειρημάτων, ανάδειξη των οπτικών που παρουσιάζονται και αποσιωπώνται στα κείμενα.

- Υλοποίηση εργασιών και παραγωγή πολυτροπικών αλλά και γραπτών κειμένων (π.χ. αφίσα) από τους μαθητές με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Κατά τη διάρκεια των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων της 6^{ης} διδασκαλίας φάνηκε ότι υπήρξαν κάποιες δυσκολίες των μαθητών όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός παρατηρώντας ότι υπήρχαν κάποια προβλήματα επενέβη: *«Εκ.: Τι συνέβη; Θέλω να μου πείτε ειλικρινά για να ξέρω κι εγώ την επόμενη φορά. Μ1: Ε, δεν έχουμε συνηθίσει να κάνουμε συνεργασία με τα κορίτσια».*
- Παρουσίαση των γραπτών εργασιών των ομάδων και σχολιασμός από όλη την τάξη.
- Ανάθεση γραπτών εργασιών για το σπίτι με θέματα όπως: τις αλλαγές που έφερε ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος στη ζωή των γυναικών, σχολιασμό γελοιογραφίας και διατύπωση άποψης για τη συμμετοχή της γυναίκας στον στρατό.
- Η εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη της κάποιες δυσκολίες που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της 6^{ης} διδασκαλίας και θέλοντας να κερδίσει ξανά το ενδιαφέρον των μαθητών πρότεινε να γίνει μια μη σχεδιασμένη δραστηριότητα: ένας αγώνας επιχειρηματολογίας. Πράγματι, οι μαθητές πραγματοποίησαν με ενθουσιασμό αυτή τη δραστηριότητα. Κάποια μαθήτρια σχολίασε: *«Πω κυρία, είναι τέλειο αυτό, να το ξανακάνουμε».*
- Δραστηριότητες σύγκρισης φωτογραφιών με σκοπό την ανάδειξη έμφυλων στερεότυπων. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές εντόπισαν με ευκολία τις διαφορετικές οπτικές που παρουσιάζονται για τον άντρα και τη γυναίκα. Κάποιοι μαθητές σχολίασαν: *«Μ1: Ο άντρας είναι πιο δυνατός. Μ2: Ότι οι άντρες είναι πιο προετοιμασμένοι ενώ οι γυναίκες δεν είναι σχεδόν καθόλου. Μ3: Είναι ίσοι στα δικαιώματα αλλά στις εργασίες οι άντρες είναι λίγο πιο καλύτεροι».*



Εικόνα 3 Δημιουργία αφίσας από ομάδα μαθητών με θέμα το δικαίωμα των γυναικών στην εργασία

Αναστοχασμός εκπαιδευτικού και αναπροσαρμογή σχεδιασμού διδασκαλιών

Μετά την 6^η διδασκαλία

Η εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι όλες οι διδασκαλίες της παρέμβασης μέχρι εκείνη τη στιγμή υπερβαίνουν τις διδακτικές ώρες που έχει υπολογίσει αλλά και τις δυσκολίες που παρουσίασαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της 6^{ης} διδασκαλίας, επιχείρησε να σχεδιάσει με διαφορετικό τρόπο την 7^η διδασκαλία.

Πρώτον, προσπάθησε να διαμορφώσει τις δραστηριότητες με πιο απλοποιημένο τρόπο και πιο κοντά στο επίπεδο των μαθητών/τριων. Δεύτερον, διαμοίρασε το διδακτικό υλικό και τις δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε οι ομάδες να εργαστούν παράλληλα και να μην χάνεται χρόνος. Κάθε ομάδα είχε διαφορετικό υλικό. Με αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερα από τα κείμενα που είχαν φέρει οι μαθητές. Τρίτον, μείωσε τη δυσκολία των δραστηριοτήτων διατηρώντας στόχους ΚΓ. Τέταρτον, θέλοντας η εκπαιδευτικός να διαπιστώσει αν οι δυσκολίες που παρουσίασαν οι ομάδες την προηγούμενη φορά οφείλονταν σε έλλειψη συνεργασίας ή έλλειψη κατανόησης διατήρησε τη σύσταση των ομάδων ίδια. Το μοίρασμα των δραστηριοτήτων στις ομάδες έγινε με κλήρωση και κάθε ομάδα είχε διαφορετικό διδακτικό υλικό να επεξεργαστεί.

Στο τέλος της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι οι ομάδες είχαν καλύτερη συνεργασία και καλύτερη κατανόηση του υλικού από την προηγούμενη διδασκαλία. Παρ' όλο που έγινε προσπάθεια για αποτελεσματικότερο σχεδιασμό και στην 7^η διδασκαλία ο διδακτικός χρόνος δεν ήταν επαρκής και η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να δώσουν λίγο χρόνο από το διάλειμμά τους για να ολοκληρωθεί η παρουσίαση των ομάδων.

5.4.3.4 Επεξεργασία των κειμένων με θέμα τα παιδιά στον πόλεμο

8^η διδασκαλία 27/11/2017

9^η διδασκαλία 28/11/2017

10^η διδασκαλία 29/11/2017

11^η διδασκαλία 12-12-2017

Διάρκεια: 12 διδακτικές ώρες

Το διδακτικό υλικό

Για την 8^η διδασκαλία αξιοποιήθηκε ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Άλκης Ζέη «*Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*» το οποίο έφερε στην τάξη ένας μαθητής. Το απόσπασμα που χρησιμοποιήσαμε υπάρχει και στην 5^η ενότητα του βιβλίου της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου και έχει τίτλο «*Η Φρικτή πολιτεία*». Επίσης ένα βίντεο που βρήκε μια μαθήτρια από το youtube δημιουργημένο από τη βρετανική οργάνωση Save the children με θέμα τις επιπτώσεις του πολέμου στη ζωή ενός παιδιού (Βλ. παράρτημα σελ. 177).

Στην 9^η διδασκαλία οι μαθητές επεξεργάστηκαν δύο φωτογραφίες που εικόνιζαν δύο πίνακες ζωγραφικής από μία έκθεση. Οι πίνακες απεικόνιζαν δύο παιδιά πρόσφυγες και είχαν επιλεγθεί από μία μαθήτρια (Βλ. παράρτημα σελ. 178).

Το διδακτικό υλικό της 10^{ης} διδασκαλίας ήταν: ένα βίντεο από το youtube που περιείχε απόσπασμα της εκπομπής «*Η Μηχανή του χρόνου*» του Χρίστου Βασιλόπουλου με τίτλο «*Μικρασιατική προσφυγιά μέρος Ιο*» και ένα άρθρο με τίτλο «*Γονείς δεν θέλουν προσφυγόπουλα στο σχολείο τους και στη Φιλιππιάδα*» που αναφερόταν σε μία επιστολή που είχε κυκλοφορήσει στα Μ.Μ.Ε. εκείνη την εποχή και προερχόταν από τον σύλλογο γονέων του 2ου Δημοτικού Σχολείου Φιλιππιάδας. Η επιστολή επιχειρηματολόγούσε κατά της τέλεσης μαθημάτων σε παιδιά προσφύγων στο χώρο του σχολείου. Το υλικό της 10^{ης} διδασκαλίας είχε επιλεγθεί από την

εκπαιδευτικό καθώς ως βασικό σκοπό είχε να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για το φαινόμενο του ρατσισμού προς τους πρόσφυγες πολέμου και να το συσχετίσει με το δικαίωμα των παιδιών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση (Βλ. παράρτημα σελ. 179).

Στην τελευταία διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε ένα ιστορικό άρθρο από το site <http://www.mixanitouxronou.gr> που είχε τίτλο «Δέκα στρατοί που έστειλαν παιδιά στην πρώτη γραμμή των μαχών...» και είχε επιλεγεί από κάποιον μαθητή. Επίσης έγινε επεξεργασία μιας φωτογραφίας που εικόνιζε ένα όπλο την οποία είχε βρει ένας μαθητής από το διαδίκτυο και μιας φωτογραφίας ενός παιδιού που κρατούσε όπλο και είχε επιλεγεί από την εκπαιδευτικό (Βλ. παράρτημα σελ. 182).

Ενδεικτικές μαθησιακές δραστηριότητες

- Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με έμφαση την ανάπτυξη κατανόησης και τη συμμετοχή των μαθητών στο νόημα των κειμένων όπως: περιγραφή των συναισθημάτων του πρωταγωνιστή, αναγνώριση της ατμόσφαιρας του κειμένου, αλλαγή τίτλου, αναγνώριση των αντιθέσεων που παρουσιάζονται στα κείμενα, εντοπισμός μηνύματος ενός κειμένου, διατύπωση υποθέσεων σχετικών με το περιεχόμενο των κειμένων.
- Δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης κειμένων (βίντεο, φωτογραφιών, άρθρων) όπως αναγνώριση της προθετικότητας του δημιουργού ενός κειμένου, εντοπισμός της κυρίαρχης άποψης, αναγνώριση του είδους της σχέσης που επιχειρεί ο δημιουργός ενός κειμένου να κατασκευάσει με τον θεατή/αναγνώστη, εστίαση στον τρόπο πρόσληψης ενός πολυτροπικού κειμένου από τον θεατή, δημιουργία ερωτήσεων για τα κείμενα από τους ίδιους τους μαθητές, αξιολόγηση της στάσης του συγγραφέα απέναντι στο θέμα.
- Δραστηριότητες σύγκρισης κειμένων, φωτογραφιών κλπ με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις ιδεολογικές διαστάσεις ενός φαινομένου και τη σύνδεση κοινωνικών φαινομένων με τις κοινωνικοϊστορικές συνθήκες που τα διαμορφώνουν. Ενδεικτικά παραθέτουμε ένα ενδιαφέρον απόσπασμα συζήτησης από τη 10^η διδασκαλία καθώς οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τις απόψεις που επικρατούσαν στα κείμενα και να εντοπίσουν αρκετές ομοιότητες και διαφορές ακόμα και σε ιδεολογικό επίπεδο: «M1. Θα πω μια διαφορά. Στο βίντεο έχει και την άποψη των προσφύγων, ενώ στο κείμενο δεν έχει καμία». Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι οι απορίες των μαθητών άρχισαν να περιστρέφονται γύρω από ζητήματα ελληνικής ιστορίας, εθνικής ταυτότητας ή θρησκείας: «M2 Αυτοί οι

μετανάστες ήταν μουσουλμάνοι ή ήταν χριστιανοί; M3. Ήταν και χριστιανοί. M4. Μουσουλμάνοι. M2. Τότε γιατί τους έλεγαν... (τουρκόσπορους);».

- Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.
- Δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές με σκοπό την ανάπτυξη εναλλακτικών/αντιτιθέμενων οπτικών ως προς τα κείμενα που είχαν επεξεργαστεί αρχικά, την καλλιέργεια του αφηγηματικού λόγου, την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου (π.χ. συγγραφή επιστολής).
- Γραμματικοσυντακτικές δραστηριότητες όπως διδασκαλία δευτερευουσών αιτιολογικών προτάσεων και διδασκαλία επιχειρηματολογικού λόγου, λεξιλογικές δραστηριότητες.
- Με αφορμή τον σχολιασμό της φράσης «Τα γλυκά χαλάνε τα δόντια» πραγματοποιήθηκε ενδιαφέρουσα συζήτηση κατά τη διάρκεια της 8^{ης} διδασκαλίας που υποδείκνυε τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνονται με τους ενήλικες της καθημερινότητά τους: «... Εκ.: Αυτό τι δείχνει; Τι σχέση υπάρχει ανάμεσα στους μεγάλους και τους πιο μικρούς; Τι λέτε; M1: Δεν μας καταλαβαίνουν. M2: Πρέπει να σεβόμαστε τους μεγάλους. M1: Κυρία, θέλω να πω και κάτι άλλο. Αυτό ότι να δείχνουμε σεβασμό στους μεγαλύτερους... Είναι και το αντίθετο, να δείχνουν σεβασμό προς τους μικρούς».
- Συζήτηση κατά τη διάρκεια της 9^{ης} διδασκαλίας με αφορμή απορίες μαθητών που υποδείκνυαν την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης: «M1: Γιατί ο ζωγράφος ζωγράφισε αυτές τις εικόνες; M2: Τι νιώθουν; (τα εικονιζόμενα πρόσωπα) M3: Γιατί είναι τόσο θλιμμένα; M4: Γιατί δεν δείχνει όλο το σώμα;».
- Ένα βασικό ζητούμενο της διδασκαλίας του ΚΓ είναι η ανάδειξη ηθικών και κοινωνικών ζητημάτων (Freire, 1977) και η ανάπτυξη προβληματισμών πάνω σε θέματα που μπορούν να προσεγγιστούν από πολλές πλευρές ώστε με αυτό τον τρόπο να οξυνθούν οι δεξιότητες κριτικής ανάλυσης των μαθητών/τριων. Κατά τη διάρκεια της 11^{ης} διδασκαλίας αναδείχθηκε μέσω του διαλόγου ένα τέτοιο «δύσκολο» ηθικό ζήτημα και αφορούσε τη χρήση των όπλων. Ακούστηκαν ποικίλες απόψεις υπέρ ή κατά: «Εκ.: Άρα τι λέτε; Μπορούμε να έχουμε όπλα στο σπίτι για να προστατευόμαστε ή όχι; M1: Γιατί άμα μπει κανένας κλέφτης εσύ τι θα κάνεις; Θα κάτσεις με σταυρωμένα χέρια να σε ληστέψουν; M2: Ναι, αλλά μετά θα σε κατηγορούν για δολοφονία. M3: Να το έχεις αλλά να το χρησιμοποιήσεις σε ειδική περίπτωση. M4: Μπορεί και να σκοτώσουμε τον εαυτό μας κατά λάθος».

Αναστοχασμός εκπαιδευτικού και σχεδιασμός διδασκαλιών

Όπως έχουμε αναφέρει και προηγουμένως οι διδασκαλίες της παρέμβασης δεν ήταν εξαρχής σχεδιασμένες. Η εκπαιδευτικός ανάλογα με το υλικό που είχαν φέρει οι μαθητές/τριες στην τάξη αλλά και τις ανάγκες, τις δυσκολίες ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών προσπαθούσε κάθε φορά να προσαρμόσει τη διδασκαλία της.

Έτσι, κατά τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού πριν την υλοποίηση των συγκεκριμένων διδασκαλιών, η εκπαιδευτικός η εκπαιδευτικός αποφάσισε να δομήσει την 8η διδασκαλία όπως δόμησε και την 7^η για τους εξής λόγους: 1. μέχρι την 6^η διδασκαλία οι διδασκαλίες πάντα ξεπερνούσαν τον προβλεπόμενο χρόνο, 2. μετά τη διαφοροποίηση στον τρόπο σχεδιασμού η 7^η διδασκαλία «κύλησε» ευκολότερα, 3. Οι μαθητές/τριες έφεραν ποικίλα και ενδιαφέροντα κείμενα που η εκπαιδευτικός ήθελε να αξιοποιήσει στην παρέμβαση. Έτσι, η εκπαιδευτικός δόμησε την 8^η διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε να μη χάνεται πολύτιμος χρόνος αλλά και να αξιοποιηθούν ταυτόχρονα διαφορετικά διδακτικά υλικά.

Σχετικά με την 8^η διδασκαλία η εκπαιδευτικός αναφέρει στο ημερολόγιο της ότι λόγω της υπέρβασης του διδακτικού χρόνου και κάποιων δυσκολιών συνεργασίας σε κάποιες ομάδες αποφάσισε να εμπλακεί περισσότερο ενεργά κατά τη φάση των εργασιών και να τους καθοδηγήσει σχετικά με τον καταμερισμό εργασιών: «27/11/2017 ...Σήμερα τους βοήθησα αρκετά, τους καθοδήγησα σχετικά με τον καταμερισμό εργασιών».

Επίσης θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι η 11^η διδασκαλία δεν υπήρχε από την αρχή στον σχεδιασμό της παρέμβασης. Μετά τη 10^η διδασκαλία και την παρουσίαση των γραπτών κειμένων των μαθητών στην τάξη η εκπαιδευτικός στοχαζόταν ως προς τον τρόπο που θα μπορούσε να κλείσει αυτός ο κύκλος της παρέμβασης. Η λήψη της απόφασης δεν πάρθηκε εξ ολοκλήρου από την εκπαιδευτικό αλλά τέθηκε στο σύνολο της τάξης όπου μετά από διαλογικές διαδικασίες αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί η 11^η διδασκαλία ώστε να αξιοποιηθούν κάποια επιπλέον κείμενα αυτά που είχαν φέρει οι μαθητές.

Για αυτή τη διαδικασία αναφέρει η εκπαιδευτικός στο ημερολόγιό της: «Ρώτησα τους μαθητές αν υπάρχει κάποιο θέμα από τα κείμενα που έφεραν στην τάξη και δεν το θίζαμε. (Οι μαθητές) Είπαν τα παιδιά στρατιώτες. Συζητήσαμε και συμφωνήσαμε να κάνουμε ακόμα μία διδασκαλία.».

Η εκπαιδευτικός επίσης υπενθύμισε στους μαθητές ότι υπήρχε ακόμη ένα θέμα που είχε τεθεί στον αρχικό σχεδιασμό αλλά δεν είχε αναφερθεί κατά τη διάρκεια της

παρέμβασης και αφορούσε τα όπλα που χρησιμοποιούνται στον πόλεμο. Σχετικά με αυτό οι μαθητές απάντησαν: «ότι δεν τους νοιάζει και τόσο».

Όμως η εκπαιδευτικός, όπως αναφέρει στο ημερολόγιό της, κατέληξε να ενεργήσει ως εξής: «Σκέφτηκα στην τελευταία διδασκαλία να βάλω και μία παράμετρο για τη χρήση των όπλων για να είμαστε συνεπείς ως προς τους στόχους που είχαμε θέσει από την αρχή της θεματικής ενότητας».

Κλείνοντας θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση κατά τη γνώμη μας αποτέλεσε μία δυναμική διαδικασία η οποία, αν και διατήρησε την αρχική στόχευσή της ως προς την καλλιέργεια της ΚΓΕ στους μαθητές, αναπροσαρμοζόταν από την εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκειά της ανάλογα με το γενικότερο μαθησιακό κλίμα της τάξης, τα ενδιαφέροντα και τις δυσκολίες των μαθητών.

5.4.3.5 Μετά τη λήξη της παρέμβασης

Όταν ολοκληρώθηκαν οι διδασκαλίες, η εκπαιδευτικός, θέλοντας να αποτιμήσει τα αποτελέσματα της παρέμβασης, ανέθεσε στους μαθητές να γράψουν ένα τελικό κείμενο που είχε ως θέμα την έννοια «Πόλεμος». Επειδή πρόκειται για ένα αφηρημένο θέμα η εκπαιδευτικός σχεδίασε στον πίνακα της τάξης ένα σχεδιάγραμμα προκειμένου να καθοδηγήσει τους μαθητές ως προς τη δομή αυτού του κειμένου. Επίσης, η εκπαιδευτικός μοίρασε στους μαθητές ένα φυλλάδιο αξιολόγησης της παρέμβασης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (βλ. παράρτημα σελ. 252).



Εικόνα 4 Συγκεντρωτικό διάγραμμα των διδασκαλιών και των κειμένων της παρέμβασης

5.5 Πηγές άντλησης δεδομένων και εργαλεία συλλογής τους

Σε μια εκπαιδευτική ΕΔ είναι δυνατόν να παραχθεί και να συλλεχθεί πολύ μεγάλος όγκος ερευνητικών δεδομένων. Για αυτό τον λόγο χρειάζεται προσοχή από τον ερευνητή ώστε να υπάρχει ένας εκ των προτέρων σχεδιασμός ως προς τις πηγές που θα αξιοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων.

Στην παρούσα ΕΔ η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κατά τη φάση της ανάλυσης αξιοποίησε δεδομένα από τις εξής διαφορετικές πηγές:

Α) Από την εκπαιδευτικό. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας από το αρχικό στάδιο της προετοιμασίας και του σχεδιασμού μέχρι και μετά το τέλος της παρέμβασης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διατηρούσε ημερολόγιο όπου σημείωνε σκέψεις, ιδέες, ανησυχίες αλλά και διάφορα στοιχεία μετά από κάθε διδασκαλία όπως γεγονότα που της έκαναν εντύπωση, σύντομους διαλόγους, τυχόν δυσκολίες που παρουσιάζονταν,

σημεία των διδασκαλιών που θεωρούσε θετικά. Ως πηγή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν επίσης τα σχέδια διδασκαλίας που εκπόνησε η ερευνήτρια εκπαιδευτικός. Τα σχέδια διδασκαλίας δεν είχαν κλειστή προκαθορισμένη μορφή αλλά περισσότερο είχαν τη μορφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων. Υπήρχε ένας βασικός άξονας με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές-τριες. Όμως αυτές οι δραστηριότητες δεν χρειαζόταν να πραγματοποιηθούν πάντα με συγκεκριμένη σειρά όπως επίσης πολλές φορές προέκυπταν και μη προσχεδιασμένες δραστηριότητες/συζητήσεις στην τάξη. Άλλα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν ήταν το διδακτικό υλικό που επεξεργάστηκαν οι μαθητές-τριες καθώς και αυτό δεν ήταν προ επιλεγμένο από την εκπαιδευτικό αλλά επιλέχθηκε κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της παρέμβασης με τη συνδρομή και των μαθητών-τριών της τάξης. Τέλος η εκπαιδευτικός ερευνήτρια πολλές φορές κρατούσε και σημειώσεις κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών όπου αυτό ήταν εφικτό. Επίσης έγινε μαγνητοφώνηση κάποιων αποσπασμάτων από τις διδασκαλίες ώστε η εκπαιδευτικός να μπορέσει στη συνέχεια να καταγράψει τι είδους ερωτήσεις και στρατηγικές ως προς την εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού χρησιμοποιούσε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών της.

Β) Από τους μαθητές. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές παρήγαγαν ποικίλα είδη κειμένων τα οποία αξιοποιήθηκαν κατά τη φάση της ανάλυσης των δεδομένων. Επίσης, στο τέλος της παρέμβασης προκειμένου η εκπαιδευτικός να διαπιστώσει πως αξιολόγησαν οι μαθητές τη διαδικασία δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (βλ. παράρτημα σελ. 218 και 252).

Γ) Από την παρατηρήτρια. Σε όλες τις διδασκαλίες της παρέμβασης υπήρχε μια τελειόφοιτη προπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών η οποία είχε ρόλο παρατηρητή. Ο ρόλος της ήταν να παρατηρεί, να διατηρεί σημειώσεις και να καταγράφει σημεία των διδασκαλιών που παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ιδιαίτερα ως προς τους τρόπους ανταπόκρισης των μαθητών (ερωτήσεις, απορίες κ.λ.π.) (Βλ. παράρτημα σελ. 189).

Θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι για όλα τα αποσπάσματα δεδομένων που αξιοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία της ανάλυσης πάρθηκε ιδιαίτερη μέριμνα ώστε να παραλειφθούν αναφορές που παραπέμπουν σε προσωπικά δεδομένα των μαθητών-τριών. Γι' αυτό τον λόγο οι μαθητές-τριες αναφέρονται με κωδικοποιημένα αρχικά ονομάτων ώστε να διατηρείται η ανωνυμία τους

Ο συνδυασμός αυτών των τριών πηγών επιχειρήθηκε ώστε να επιτευχθεί ο «τριγωνισμός» των δεδομένων. Με τη μέθοδο του τριγωνισμού δίνεται η δυνατότητα διασταύρωσης στοιχείων στον ερευνητή από τρεις διαφορετικές πηγές και παράλληλα επιτυγχάνεται ενίσχυση της εγκυρότητας των δεδομένων του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 63).

6. Μεθοδολογία

6.1 Έρευνα-δράση

Η έρευνα δράση εφεξής ΕΔ αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία επαγγελματίες διερευνούν την επαγγελματικές πρακτικές τους με απώτερο σκοπό να τις βελτιώσουν. Βασικό δομικό στοιχείο της ΕΔ συνιστά το γεγονός ότι ο ίδιος ο επαγγελματίας είναι αυτός που ταυτόχρονα ενεργεί στο αλλά και διερευνεί το πεδίο της πρακτικής του. Επίσης η ΕΔ έχει και συνεργατικό χαρακτήρα καθώς ο ερευνητής προκειμένου να ερευνήσει το πεδίο της πρακτικής του χρειάζεται τη σύμπραξη και των υπόλοιπων ανθρώπων που δρουν μέσα σε αυτό. Άρα μια ουσιαστική προϋπόθεση της ΕΔ είναι η ενεργός συμμετοχή των εμπλεκόμενων υποκειμένων στο διερευνώμενο πεδίο πρακτικής (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 14). Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία που έχει απήχηση σε ποικίλα πλαίσια επαγγελματικής πρακτικής όπως στον τομέα της υγείας, της εκπαίδευσης, της κοινωνικής εργασίας κ.α.

6.1.1 Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση: Ένας συνδυασμός διδασκαλίας και έρευνας

Στις μέρες μας η ΕΔ αποτελεί μια ενδεδειγμένη και διαδεδομένη ερευνητική διαδικασία και στον τομέα της εκπαίδευσης και απαντάται στη βιβλιογραφία με τον όρο εκπαιδευτική έρευνα δράση.

Τα πράγματα όμως δεν ήταν πάντα έτσι, καθώς στο παρελθόν έρευνα και διδασκαλία ήταν δύο έννοιες εντελώς διαχωρισμένες και ασύμβατες. Οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που έπρεπε να διδάσκουν και οι ακαδημαϊκοί ερευνητές εκείνοι που έπρεπε να ερευνούν. Πίσω από αυτή την κατάσταση υπέβασκε η παραδοχή ότι η διδασκαλία οφείλει να εφαρμόζει αντικειμενικές θεωρίες ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική κι ότι η έρευνα μπορεί να εξηγήσει και να διατυπώσει θεωρίες για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ως αποτέλεσμα αυτής της διάκρισης η διδασκαλία θεωρείτο κατώτερη της έρευνας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιοριζόταν απλά στην εφαρμογή των αποτελεσμάτων των ερευνών. Έτσι, η διδασκαλία είχε απομονωθεί στο πεδίο της πρακτικής, καθώς οι εκπαιδευτικοί, ακόμα κι αν είχαν τη δυνατότητα, πολλές φορές δεν αξιοποιούσαν τα πορίσματα των ακαδημαϊκών διότι θεωρούσαν ότι δεν αντιστοιχούν στην πραγματικότητα της τάξης (Κατσαρού, 2016: 32).

Αυτή η ασύμβατη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας απηχεί μια θετικιστικού τύπου αντίληψη. Συνδυάζοντας όμως αυτές τις δύο έννοιες είναι δυνατό

να προκύψει μια νέα σχέση που μπορεί να προσφέρει διευρυμένες προοπτικές τόσο στο πεδίο της έρευνας όσο και στο πεδίο της διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία δεν είναι μόνο μια εφαρμογή θεωρητικών αρχών αλλά επικοινωνία, αλληλεπίδραση, ένα είδος κοινωνικής δράσης που πραγματώνεται εντός συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Αφορά μια σειρά επιλογών εκ μέρους του εκπαιδευτικού ο οποίος δύναται να τις εφαρμόσει, να τις αμφισβητήσει, να τις διερευνήσει. Παράλληλα, σε αυτό το πλαίσιο η έρευνα έχει ένα συμμετοχικό χαρακτήρα και βασίζεται στην εμπειρία και την πρακτική των συμμετεχόντων (Κατσαρού, 2016: 32-33).

Στην εκπαιδευτική ΕΔ ο εκπαιδευτικός έχει τον κύριο λόγο, καθώς είναι εκείνος που εκκινώντας από τα προβλήματα της καθημερινής επαγγελματικής πρακτικής, προσπαθεί να τα διερευνήσει και να παραγάγει γνώση ώστε να βελτιώσει το έργο του. Σε μια τέτοια έρευνα δε δίνεται έμφαση μόνο στα αποτελέσματα αλλά και στη διαδικασία καθώς θεωρείται ότι η ίδια η διαδικασία της έρευνας είναι εκείνη που θα ενδυναμώσει τον εκπαιδευτικό ερευνητή. Συνεπώς, πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία που παράλληλα με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής συμβάλλει επίσης στην ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων σε αυτή (Κατσαρού, 2016: 33).

Τέλος, κρίνουμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι η εκπαιδευτική ΕΔ πρόκειται για ερευνητική διαδικασία με εμφανώς πολιτικό χαρακτήρα. Αυτή η προσέγγιση επιφυλάσσει πρωτεύοντα ρόλο στον εκπαιδευτικό αφού είναι εκείνος που λαμβάνει τις απαραίτητες αποφάσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος. Παράλληλα διαφαίνεται και ο συμμετοχικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής ΕΔ καθώς ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος διενεργεί –όχι μόνος- αλλά σε συνεργασία και με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών (μαθητών, γονέων, διευθυντών σχολείων, φορέων της τοπικής κοινότητας κ.α.). Όλοι οι συμμετέχοντες μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της ερευνητικής πορείας που έχει ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και άρα την αλλαγή της κατάστασης την οποία βιώνουν. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η εκπαιδευτική ΕΔ προσφέρει ένα πλαίσιο που κάνει πράξη την ανάπτυξη νέων μορφών γνώσης με δημοκρατικό τρόπο (Κατσαρού, 2016: 34).

6.1.2 Τα βασικά στοιχεία μιας εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης

Μια εκπαιδευτική ΕΔ μπορεί να πάρει πολλές μορφές καθώς, όπως είπαμε προηγουμένως, οι συμμετέχοντες είναι δυνατό κάθε φορά να ανήκουν σε διαφορετικό ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Επομένως οι επιρροές που έχουν δεχθεί οι συμμετέχοντες από την εποχή τους συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση της έρευνας με αποτέλεσμα κατά καιρούς να έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα ΕΔ (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 17· Κατσαρού, 2016: 34-35).

Υπάρχουν όμως κάποια γενικά στοιχεία που αποτελούν ένα βασικό κορμό κοινό στα περισσότερα μοντέλα ΕΔ. Αρχικά, γίνεται ο προσδιορισμός του προβλήματος ή μιας κατάστασης που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα ο εκπαιδευτικός ή μια ομάδα εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, γίνεται μια αρχική διερεύνηση της κατάστασης και συλλέγονται τα πρώτα δεδομένα για να προσδιοριστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια το θέμα. Κατόπιν, με βάση τη βιβλιογραφία τη σχετική με το θέμα αλλά και την εμπειρία του ο εκπαιδευτικός, είτε μόνος είτε σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, σχεδιάζει έναν τρόπο επίλυσης του προβλήματος και το εφαρμόζει στην τάξη. Παράλληλα, συνεχίζει να συλλέγει ερευνητικά δεδομένα μέχρι το τέλος της παρέμβασής του και αφού τα αναλύσει, καταλήγει στα συμπεράσματα του για να διαπιστώσει πού πέτυχε ή δεν πέτυχε η παρέμβαση. Τέλος, μέσω του αναστοχασμού των αποτελεσμάτων μπορεί να σχεδιάσει εκ νέου μια παρέμβαση και να ξεκινήσει πάλι η ερευνητική διαδικασία. Βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας είναι η κυκλική της δομή όπου οι φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του αναστοχασμού διεξάγονται με μη γραμμικό τρόπο (Κατσαρού, 2016: 35).

Με βάση τα προηγούμενα θα λέγαμε ότι ο βασικός σκοπός της εκπαιδευτικής ΕΔ είναι η αλλαγή, αφού ο εκπαιδευτικός ξεκινάει μια τέτοια διαδικασία με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής του. Η πρακτική του εκπαιδευτικού όμως πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Άρα δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει μόνο την πρακτική του προκειμένου να τη βελτιώσει αλλά και τους παράγοντες του κοινωνικού πλαισίου που την επηρεάζουν. Μόνο αν υπάρξει κατανόηση του πλαισίου θα υπάρξει κατανόηση της πρακτικής και επομένως θα πραγματοποιηθεί η βελτίωση ή ακόμα και η αλλαγή (Κατσαρού, 2016: 36).

Όπως αναφέραμε πριν, η εκπαιδευτική ΕΔ έχει και συμμετοχικό χαρακτήρα πράγμα που φανερώνει ότι, εκτός από την αλλαγή, βασικός σκοπός της είναι και η συμμετοχή με όσο το δυνατόν πιο ισότιμο τρόπο των εμπλεκόμενων μερών. Η ισότιμη

συμμετοχή είναι αυτή που εξασφαλίζει τη δημοκρατικότητα της διαδικασίας. (Κατσαρού, 2016: 36).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι -μέσω των σκοπών της αλλαγής και της συμμετοχής- λαμβάνουν χώρα για τους εκπαιδευτικούς δύο ενδιαφέροντες μετασχηματισμοί. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία και της επακόλουθης επαγγελματικής τους ανάπτυξης ενδυναμώνονται. Παράλληλα μέσω της κατανόησης της πρακτικής τους χειραφετούνται από τους περιορισμούς που θέτει το κοινωνικό πλαίσιο σε αυτήν. Αυτό συμβαίνει διότι κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί παράγουν νέα νοήματα όσον αφορά την πρακτική τους και τον ρόλο τους μέσα σε αυτήν. Ο συνδυασμός λοιπόν της έρευνας και της διδασκαλίας μέσω των μετασχηματισμών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μπορεί να μετατρέψει τους συμμετέχοντες σε υποκείμενα που επιζητούν την κοινωνική αλλαγή (Κατσαρού, 2016: 36-37).

6.1.3 Σύντομη ιστορική εξέλιξη

Από τις πρώτες απόπειρες συνδυασμού ΕΔ στην εκπαίδευση λίγο πριν τα μέσα του 20^{ου} αι. μέχρι τις σύγχρονες πολυσυλλεκτικές προσεγγίσεις του 21^{ου} αι., η εν λόγω προσέγγιση πήρε πολλές μορφές και νοηματοδοτήθηκε με ποικίλους τρόπους. Η εκπαιδευτική ΕΔ αποτέλεσε γέννημα αλλά και αναγκαιότητα των εκάστοτε κοινωνικοϊστορικών συνθηκών που τη δημιούργησαν. Γι' αυτό τον λόγο παίρνει διαφορετική μορφή ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016:38) οι συνδυασμοί ΕΔ θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Σε όσες διεξάγονται α) για προσωπικούς σκοπούς και β) για πολιτικούς σκοπούς. Αρχικά θα αναφερθούμε στους κυριότερους συνδυασμούς που έγιναν για προσωπικούς σκοπούς.

Ο συνδυασμός ΕΔ στην εκπαίδευση έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή της από τον St. Corey και τους συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο Columbia τη δεκαετία '50. Μάλιστα ο Corey είχε δεχτεί επιρροή από τον Kurt Lewin, κοινωνικό ψυχολόγο ο οποίος προσπάθησε να εφαρμόσει την ΕΔ ως εναλλακτική ερευνητική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '50 και του '60 το ενδιαφέρον για την έρευνα δράση ως πρόταση στην εκπαίδευση ατόνισε λόγω των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που συντελέστηκαν εκείνη την περίοδο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 40).

Μόνο μετά το τέλος της δεκαετίας του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70 επανήλθε η ΕΔ στο προσκήνιο. Ο Stenhouse και οι συνεργάτες του έβαλαν τον

εκπαιδευτικό σε πρώτο πλάνο και πρωτοστάτησαν στο κίνημα του εκπαιδευτικού ερευνητή. Αυτή η κίνηση είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν δύο βασικές προσεγγίσεις στο χώρο της ΕΔ. Στη Βρετανία, στο Πανεπιστήμιο East Anglia με βασικό εκπρόσωπο τον John Elliot και στην Αυστραλία, στο Πανεπιστήμιο Deakin με βασικό εκπρόσωπο τον Stephen Kemmis (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 40-41).

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 η κίνηση του εκπαιδευτικού ερευνητή βρήκε απήχηση στις Η.Π.Α. Βασικός πρωταγωνιστής ο Schön ο οποίος με το βιβλίο του *The reflective practitioner* πρόκρινε τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού που εξελίσσεται επαγγελματικά μέσω της έρευνας που θα διεξάγει ο ίδιος (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 41).

Τέλος, στις αρχές της δεκαετίας του '90, στη Βρετανία οι ερευνητές Whitehead και McNiff έκαναν λόγο για την αυτοδιερευνητική μελέτη του εκπαιδευτικού μια τάση που είχε σκοπό να μικρύνει το χάσμα ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στην έρευνα και να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη και το κύρος τους (Κατσαρού, 2016: 72-75).

Εκτός από τους παραπάνω συνδυασμούς εμφανίστηκαν συνδυασμοί διδασκαλίας και έρευνας που κύριο σκοπό είχαν την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου και τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής προς περισσότερο δημοκρατικές και δίκαιες κατευθύνσεις (Κατσαρού, 2016: 76).

Όπως είδαμε παραπάνω, το έργο του Stenhouse επέδρασε στον Stephen Kemmis ο οποίος δραστηριοποιούταν στο Πανεπιστήμιο Deakin στην Αυστραλία κατά τη δεκαετία του '80. Ο τελευταίος σε συνεργασία με τον Wilfred Carr πρόσθεσαν με νέα διάσταση στην ΕΔ που επικεντρωνόταν σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Πλέον αναφερόμαστε στην κριτική έρευνα δράση με βάση μια ταξινόμηση των Carr & Kemmis, η οποία βασίστηκε στη διάκριση των τριών γνωστικών θεμελιωδών ενδιαφερόντων του ανθρώπου όπως τα παρουσίασε ο Habermas στο έργο του: το τεχνικό, το πρακτικό και το χειραφετικό. Κατ' αυτήν την ταξινόμηση η έρευνα δράση μπορεί να πάρει τρεις μορφές: τεχνική, πρακτική, χειραφετική (Κατσαρού, 2016:77-79).

Στη Λατινική Αμερική από τη δεκαετία του '70 εμφανίστηκαν συνδυασμοί έρευνας και διδασκαλίας που πήραν τη μορφή της συμμετοχικής ΕΔ. Συνδέθηκαν με κοινωνικά κινήματα και την εκπαίδευση ενηλίκων και εφαρμόστηκαν σε τοπικά πλαίσια με σκοπό την κοινωνική αλλαγή. Βασικός εμπνευστής αυτής της τάσης υπήρξε ο P. Freire αλλά ουσιαστικά θεμελιώθηκε από το έργο του κοινωνικού επιστήμονα Orlando

Fals Borda (Κατσαρού, 2016: 87-91).

Επίσης, τη δεκαετία του '90 εμφανίστηκε το κίνημα της Έρευνας των Εκπαιδευτικών (Teacher Research) στις Η.Π.Α. το οποίο αποτέλεσε τη συνέχεια του έργου του Schön για τον ανατοχαζόμενο επαγγελματία. Στην πράξη αποτέλεσε μια απάντηση στις συντηρητικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του '90.

Εν κατακλείδι, βλέπουμε ότι με το τέλος του 20^{ου} αι. η ΕΔ είναι πια διαδομένη σε όλο τον κόσμο. Ως προσέγγιση είναι αναγνωρισμένη στον ακαδημαϊκό χώρο και επίσης χρησιμοποιείται ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς (Κατσαρού, 2016: 102).

6.1.4 Έρευνα δράση: επιστημολογική και θεωρητική θεμελίωση

Η ΕΔ αποτελεί μια ερευνητική διαδικασία που όπως είδαμε παραπάνω έχει πάρει διάφορες μορφές και νοηματοδοτήσεις στο πέρασμα των χρόνων. Κυρίως, ως ερευνητική προσέγγιση έχει υπάρξει πάντοτε σε διάλογο με τις εκάστοτε κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες που τη διαμόρφωσαν. Έχει δεχθεί –και δέχεται ακόμη– ποικίλες θεωρητικές και επιστημολογικές επιρροές. Ως εκ τούτου έχει λάβει έναν πολυσυλλεκτικό και πολυπαραδειγματικό χαρακτήρα (Κατσαρού, 2016: 117-120). Επιγραμματικά θα αναφερθούμε παρακάτω στις κυριότερες θεωρητικές και επιστημολογικές καταβολές της έρευνας δράσης.

A) Πραγματισμός

Μια βασική επιρροή που δέχθηκε ήταν από το φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού που είχε ως βασικούς εκπροσώπους τους Pierce, Dewey, James και Mead. Σε αυτό το ρεύμα ο συνδυασμός έρευνας και διδασκαλίας βρίσκει τη φιλοσοφική του θεμελίωση (Κατσαρού, 2016: 39). Βασική ήταν η συνεισφορά της σκέψης του Dewey και ειδικότερα οι απόψεις του για την έννοια της διερεύνησης και τον τρόπο που σε μια διερευνητική διαδικασία διαπλέκονται οι έννοιες του στοχασμού και της δράσης (Κατσαρού, 2016: 41).

Μια έρευνα που βασίζεται σε πραγματιστικές αρχές έχει τα εξής χαρακτηριστικά: εκκινεί από την πρακτική γνώση (αξίες και ιδανικά) των υποκειμένων και επιδιώκει την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που γίνεται με τη βοήθεια της διερεύνησης. Η διερεύνηση πραγματοποιείται μέσω της πράξης. Σκοπός της είναι η βελτίωση της πράξης ως προς δύο άξονες: τη λειτουργικότητα και τη χρηστικότητα της. Τα υποκείμενα αποκτούν γνώση μέσω της δράσης τους. Τα υποκείμενα δηλαδή

μέσω της συμμετοχής τους στη διερευνητική διαδικασία αποκτούν περισσότερες γνώσεις και βελτιώνουν την πρακτική τους. Τέλος, μια πραγματιστική έρευνα χαρακτηρίζεται από συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες (Κατσαρού, 2016:123).

B) Ερμηνευτικό παράδειγμα

Θα λέγαμε ότι η ΕΔ εντάσσεται ευρύτερα σε αυτό που ονομάζουμε ερμηνευτικό παράδειγμα ή ερμηνευτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες (Κατσαρού, 2016: 124).

Σε γενικές γραμμές η ερμηνευτική προσέγγιση αντιτίθεται στη θετικιστική αντίληψη για την επιστημολογική και οντολογική ενοποίηση των θετικών και των κοινωνικών επιστημών. Σύμφωνα με την ερμηνευτική θεώρηση δεν υπάρχει μια ανεξάρτητη κοινωνική δομή, η οποία απλώς αντανακλάται στις δραστηριότητες των ανθρώπων. Αντίθετα, οι κοινωνικές καταστάσεις κατασκευάζονται από τους ίδιους τους ανθρώπους στο πλαίσιο της προσωπικής τους επαφής και επικοινωνίας. Η κοινωνική πραγματικότητα δηλαδή κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα στη δική τους συμπεριφορά και τη συμπεριφορά των άλλων. Με τη βοήθεια της κατανόησης που είναι βασική έννοια στην ερμηνευτική παράδοση φωτίζονται τα υποκειμενικά νοήματα και συστήματα αναφοράς μέσω των οποίων τα άτομα προσλαμβάνουν τον εξωτερικό κόσμο και διαμορφώνουν τη δική τους κοινωνική δραστηριότητα (Κυριαζή, 2011:33).

Κατ' αναλογία με τα προηγούμενα, σε αυτή την προσέγγιση, η θεωρία δεν χρησιμοποιείται για να προβλέψει ή να εξηγήσει όπως στον θετικισμό, αλλά για να εξηγήσει και να ερμηνεύσει το νόημα που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποδίδουν στις εμπειρίες τους. Επίσης για να είναι έγκυρη η γνώση που παράγεται οφείλει να χαρακτηρίζεται από τα κριτήρια της συνοχής και της επιβεβαίωσης της ερμηνείας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Κατσαρού, 2016:125).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι στα πλαίσια της ερμηνευτικής παράδοσης απορρέουν τρεις βασικές οντολογικές παραδοχές για την ποιοτική έρευνα: ότι η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί μια πολύπλοκη συμβολική κατασκευή. Ότι η τελευταία διαμορφώνεται αλλά και ορίζεται μέσω των κοινωνικών διαδράσεων των υποκειμένων. Τέλος, ότι η κοινωνική ζωή θεωρείται ως ρέουσα πραγματικότητα άρα οφείλει να διερευνάται με τρόπο που αναδεικνύει τη δυναμική διάσταση των κοινωνικών φαινομένων (Τσιώλης, 2014: 29).

Γ) Η σύνδεση της έρευνας με την κριτική θεωρία

Η κριτική θεωρία με πολύ σχηματικό και σύντομο τρόπο θα λέγαμε ότι βασίζεται θεωρητικά στο έργο των φιλοσόφων της Σχολής της Φρανκφούρτης και στον Habermas οι οποίοι με τις φιλοσοφικές τους θέσεις επηρέασαν την επιστημονική σκέψη σε ποικίλα πεδία των κοινωνικών επιστημών. Αναπόφευκτα επέδρασε και στο πεδίο της Παιδαγωγικής όπου εμφανίστηκαν διάφορα ρεύματα που υιοθέτησαν κριτικές προσεγγίσεις όπως: το κίνημα της Νέας Αγωγής, οι θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής των Bourdieu & Passeron, οι θεωρίες της αντίστασης των Bowles & Gintis, η Κριτική Παιδαγωγική, η κριτική εκπαιδευτική θεωρία των Carr & Kemmis. Οι τελευταίοι σύνδεσαν την κριτική εκπαιδευτική θεωρία με την εκπαιδευτική ΕΔ. Έτσι, βασικά στοιχεία μιας κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας είναι –μέσω των ερευνητικών διαδικασιών- η συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες των τρόπων που το κοινωνικό πλαίσιο τους επηρεάζει. Μέσα από αυτού του είδους τη συνειδητοποίηση θα επέλθει η χειραφέτηση δηλαδή η απελευθέρωση από τους περιορισμούς των καθιερωμένων πρακτικών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κατσαρού, 2016: 126-129).

Βασικό στόχο της κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας αποτελεί η αλλαγή της δράσης των συμμετεχόντων π.χ. του εκπαιδευτικού αλλά και η αντίληψη για αυτήν τόσο σε προσωπικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Μέσω της χειραφέτησης και της ενδυνάμωσης απώτερη στόχευση θα αποτελούσε ο μετασχηματισμός των καταστάσεων που περιορίζουν και δυσχεραίνουν τους συμμετέχοντες. Γι' αυτό, βασικό αίτημα μιας κριτικής έρευνας είναι η νομιμοποίηση της γνώσης των συμμετεχόντων που έχει παραχθεί μέσα από την εμπειρία της πραγματικότητας αλλά και η αμφισβήτηση των καθιερωμένων σχέσεων εξουσίας (Κατσαρού, 2016: 126-129).

Δ) Νεωτερικότητα-Μετανεωτερικότητα

Ως νεωτερικότητα ονομάζουμε ένα ευρύτερο κοινωνικό μετασχηματισμό που σηματοδοτήθηκε από το κίνημα του Διαφωτισμού που έλαβε χώρα τον 18^ο αι. και χαρακτήρισε μια ολόκληρη εποχή που ταλανίστηκε από τις έντονες μεταβολές που επήλθαν στις κοινωνίες λόγω της Βιομηχανικής και Γαλλικής Επανάστασης. Η εποχή αποτέλεσε μια νέα αρχή για (τον δυτικό) άνθρωπο που απαλλαγμένος από την μέχρι τότε παντοδυναμία της θρησκείας και της παράδοσης ενστερνίστηκε τα προτάγματα της νεωτερικής σκέψης που είχε ως βασικές της αρχές τη λογική, την επιστήμη, την πίστη στην ανθρώπινη πρόοδο, τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών, την ισονομία, την ελευθερία του λόγου (Κατσαρού, 2016: 129).

Ο συνδυασμός της ΕΔ ως γέννημα της σκέψης του 20^{ου} αι δεν θα μπορούσε

παρά να έχει έντονο νεωτερικό χαρακτήρα πράγμα που φαίνεται από τις βασικές της επιδιώξεις: τη βελτίωση της πρακτικής του υποκειμένου που συνειδητά αναλαμβάνει δράση, τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων μέσω δημοκρατικών και διαλογικών πρακτικών, τη χειραφέτηση (Κατσαρού, 2016: 207).

Με την εκπνοή όμως του 20^{ου} αι. παρατηρούνται έντονες μετανεωτερικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική έρευνα. Ως μετανεωτερικότητα εννοούμε μία νέα τάση στη σκέψη που σηματοδοτεί το τέλος της νεωτερικότητας. Στοχαστές που εκφράζουν τον μετανεωτερικό τρόπο σκέψης επισημαίνουν ότι η εποχή της νεωτερικότητας με τις ευρείας κλίμακας θεωρίες έχει παρέλθει. Ο Λυοτάρ (όπως αναφ. στην Κατσαρού, 2016: 131) προτείνει την έννοια των «μικροαφηγήσεων» σε αντιδιαστολή με τις «μεγάλες αφηγήσεις της νεωτερικότητας» όπως η ελευθερία, η ισότητα, η πρόοδος κλπ. Η μετανεωτερική σκέψη εστιάζει στο τοπικό και στο επίκαιρο, στην ανάδειξη του πλήθους των φωνών και των τρόπων ζωής. Αναδεικνύει τις έννοιες της ετερογένειας και της διαφοράς. Επίσης, προκρίνει την υποκειμενικότητα και βάζει στο επίκεντρο την έννοια του λόγου (discourse) (Κατσαρού, 2016:130-134).

Επομένως, θα λέγαμε ότι η ΕΔ έχει διττή φύση καθώς έχει επηρεαστεί σαφώς τόσο από τη νεωτερική όσο και από τη μετανεωτερική σκέψη. Κάποιες βασικές μετανεωτερικές αρχές της έρευνας δράσης είναι οι εξής: η κοινωνική πραγματικότητα αντιμετωπίζεται ως ρευστή και έχοντας πολλαπλό χαρακτήρα. Η έννοια της ρευστότητας χαρακτηρίζει επίσης και τη γνώση. Η γνώση είναι υποκειμενική και καθορίζεται από πλήθος παραγόντων. Συγκροτείται από τον αναστοχασμό και τον διάλογο μέσα σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια. Η εμπειρία προκρίνεται έναντι κάποιων αφηρημένων αρχών καθορισμένων από πριν. Επίσης, η έρευνα δεν προκαθορίζεται από ένα σύστημα σκέψης αλλά συνδιαμορφώνεται από τις νοηματοδοτήσεις των υποκειμένων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Κατσαρού, 2016: 209-210).

Οι παραπάνω επιστημολογικές και θεωρητικές καταβολές διαμορφώνουν την ΕΔ ως μια πολύμορφη ερευνητική προσέγγιση με τα εξής χαρακτηριστικά που σύμφωνα με την Κατσαρού (2016:137) είναι : η σύνδεση της θεωρίας, της πράξης και της δράσης, η επιστημολογία της πρακτικής, ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας, η έννοια του αυτό- και ανα- στοχασμού, η αναπτυξιακή φύση αλλά και η ευελιξία των ερευνητικών διαδικασιών, ο δημοκρατικός προσανατολισμός της, η δέσμευση των συμμετεχόντων σε ένα κοινό εκπαιδευτικό όραμα, η επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής.

6.1.5 Η Μεθοδολογία της έρευνας δράσης

Στα πλαίσια διεξαγωγής μιας ΕΔ δεν υπάρχει μία αυστηρή μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθηθεί απαρέγκλιτα. Κάτι τέτοιο θα ερχόταν σε αντίφαση με τον ανοιχτό και αναστοχαστικό χαρακτήρα της. Αντιθέτως, υπάρχουν πολλοί τρόποι διεξαγωγής μιας έρευνας δράσης καθώς μπορεί να συνδυαστούν ποικίλες ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές. Επίσης είναι συνηθισμένο να ακολουθούνται και μεικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 55·Κατσαρού, 2016: 245).

Για τους παραπάνω λόγους στη βιβλιογραφία προτείνονται κάποια μοντέλα οργάνωσης μιας ΕΔ περισσότερο ως οδηγοί παρά ως αυστηρά προκαθορισμένες διαδικασίες. Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα είναι τα εξής: Του Κ. Lewin που παρουσίασε τη δεκαετία του '40 την ΕΔ ως μια σπειροειδή κίνηση που έχει τέσσερις φάσεις: σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση, στοχασμό. Του J. Elliot που προσθέτοντας κάποια στοιχεία στο σχήμα του Lewin παρουσίασε ένα πιο λεπτομερές μοντέλο το 1981. Στη συνέχεια ο St. Kemmis, το 1988 ο οποίος βασιζόμενος στην ιδέα του Lewin προσθέτει στο σπειροειδές μοντέλο την επαλληλία των κύκλων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 55-57).

Πιο πρόσφατα, όπως επισημαίνει η Κατσαρού (2016:247-251) υπάρχουν οι προτάσεις του Stringer το 1999 και των Coghlan & Brannick το 2001.

Αν και έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα, όλα παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Η ΕΔ παρουσιάζεται ως μια κυκλική διαδικασία που μπορεί να επαναλαμβάνεται σπειροειδώς και έχει τα εξής στάδια: Ξεκινά από μία κατάσταση που χρήζει βελτίωσης ή από ένα ερώτημα που χρήζει διερεύνησης και στη συνέχεια καταστρώνεται ένα σχέδιο δράσης. Σε επόμενο στάδιο, γίνεται η υλοποίηση του σχεδίου και παράλληλα συλλέγονται τα δεδομένα της έρευνας. Έπειτα, τα δεδομένα αναλύονται και ερμηνεύονται όπου τελικά, μέσω του αναστοχασμού, οι συμμετέχοντες στην έρευνα βγάζουν τα συμπεράσματά τους και διατυπώνουν νέα ερωτήματα. Σε αυτό το σημείο είναι δυνατό να ξεκινήσει ένας νέος κύκλος ΕΔ (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 58-62·Κατσαρού, 2016: 250-252).

Όπως είπαμε παραπάνω, εξαιτίας του συμμετοχικού της χαρακτήρα, η ΕΔ είναι δυνατόν να μη διενεργείται από έναν μόνο ερευνητή. Είναι δυνατόν λοιπόν να συμμετέχει ο εκπαιδευτικός μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Επίσης, μπορούν να συμμετέχουν και οι μαθητές ή οι γονείς των μαθητών του. Άλλοι παράγοντες όπως ο διευθυντής του σχολείου ή και εξωτερικοί παράγοντες όπως ένας

πανεπιστημιακός ερευνητής που θα έχει τον ρόλο του διευκολυντή. Μπορεί να γίνει και με συμμετοχή άλλων σχολείων ή άλλων φορέων. Σε μία ΕΔ κρίσιμος είναι και ο ρόλος του κριτικού φίλου ο οποίος μπορεί να είναι κάποιος άλλος εκπαιδευτικός ή ένας μεταπτυχιακός ή διδακτορικός φοιτητής. Ο κριτικός φίλος με τα ερωτήματά του βοηθάει και ενισχύει τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων (Κατσαρού, 2016: 253-274).

Τα ερευνητικά δεδομένα είναι δυνατό να συλλεχθούν από τους μαθητές, από τους διδάσκοντες, από τους γονείς ακόμα και από τον εαυτό μας (Κατσαρού, 2003:63-65). Τα δεδομένα μπορεί να είναι από επίσημα έγγραφα όπως αυτά που προέρχονται από τα αρχεία του σχολείου. Μπορεί επίσης να προέλθουν μέσω παρατήρησης, συνέντευξης, ερωτηματολογίων ή ημερολογίου. Τέλος υπάρχουν και πιο ευφάνταστοι μετανεωτερικοί τρόποι να συλλέξει κανείς δεδομένα όπως οι καλλιτεχνικές δημιουργίες των συμμετεχόντων, οι φωτογραφίες, η μαγνητοφώνηση κ.α. (Κατσαρού, 2016: 287-295).

6.2 Η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία

6.2.1 Ορίζοντας την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία

Η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία εφεξής ΕΘΘ συνιστά μια μεθοδολογία που εντάσσεται στις ποιοτικές προσεγγίσεις στην έρευνα. Δημιουργήθηκε από τη συνεργασία δύο κοινωνιολόγων, των Glaser & Strauss και παρουσιάστηκε ως πρόταση στο κλασσικό τους βιβλίο *The discovery of Grounded Theory* το 1967 (Babbie, 2011: 474·Τσιώλης, 2014: 73-74).

Οι Glaser & Strauss προερχόμενοι από δύο διαφορετικές παραδόσεις στην κοινωνιολογία, τον θετικισμό και τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, επιχείρησαν συνδυάζοντάς τες να δημιουργήσουν μια μεθοδολογική πρόταση που θα αποσκοπεί στην παραγωγή θεωρίας. Η παραγωγή θεωρίας γίνεται αναλύοντας τα μοτίβα, τα θέματα και τις κοινές κατηγορίες που διαθέτουν τα δεδομένα (Babbie, 2011: 474).

Με λίγα λόγια, η θεωρία θεμελιώνεται στα εμπειρικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και αναλυθεί με συστηματικές διαδικασίες. Με τη συμβολή των διαδικασιών της ανάλυσης και της παραγωγής δεδομένων που εφαρμόζονται παράλληλα και με συστηματικό τρόπο κατά τη διάρκεια της έρευνας γίνεται σταδιακά η ανάπτυξη της θεωρίας. Πρόκειται για μια θεωρία μέσου βεληνεκούς (Τσιώλης, 2014: 73-74).

6.2.2 Τα χαρακτηριστικά της ΕΘΘ

Η ΕΘΘ δίνει έμφαση στις ερευνητικές διαδικασίες (Babbie, 2011:475) και οι μέθοδοί της έχουν περιγραφεί από τους εισηγητές της με πολύ συστηματικό τρόπο (Τσιώλης, 2014:76) και παρουσιάζουν συνοχή σε όλα τα στάδια της διαδικασίας (Charmaz, 1995:27).

Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2014:77) ο A.Strauss σε συνέντευξή του επισημαίνει τρία ειδοποιά χαρακτηριστικά της ΕΘΘ: α) Η κωδικοποίηση αποτελεί μια διαδικασία εννοιολόγησης και θεωρητικοποίησης. β) Η θεωρητική δειγματοληψία πραγματοποιείται επιλέγοντας περιπτώσεις ώστε η παραγωγή και η ανάλυση των δεδομένων να μην αποτελούν ξεχωριστές φάσεις αλλά να αλληλοτροφοδοτούνται. γ) Εφαρμόζεται η μέθοδος της διαρκούς σύγκρισης όπου σε όλη τη διάρκεια της έρευνας συγκρίνονται τα δεδομένα μεταξύ τους αλλά και οι κατηγορίες με τα δεδομένα.

Η Charmaz (1995:28) εκτός από τα παραπάνω επισημαίνει μερικά ακόμα χαρακτηριστικά: Ότι η δημιουργία των κωδικών και των κατηγοριών της ανάλυσης αναπτύσσεται από τα ίδια δεδομένα και όχι από προκαθορισμένες υποθέσεις. Ότι σε μια ΕΘΘ επιχειρείται η εξήγηση συμπεριφορών και διαδικασιών μέσα από την ανάπτυξη μιας θεωρία μέσου βεληνεκούς. Επίσης, βασικό χαρακτηριστικό είναι και η δημιουργία υπομνημάτων τα οποία αποτελούν μια «γέφυρα» μεταξύ της κωδικοποίησης και της μετέπειτα συγγραφής της έρευνας. Τέλος, ότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση αργεί να γίνει.

Παρ' όλα αυτά, η ΕΘΘ δεν αποτελεί μια αυστηρή μεθοδολογία όπου οι ερευνητές πρέπει να ακολουθήσουν τις οδηγίες και να τις εφαρμόσουν απαρέγκλιτα. Περισσότερο πρόκειται για μια μεθοδολογία που έχει ευέλικτο χαρακτήρα και υπάρχει η δυνατότητα να μετασχηματιστούν και να αναπροσαρμοστούν κάποια βήματα και διαδικασίες προκειμένου να ταιριάξουν διαφοροποιημένα στις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας. Η ευελιξία αφορά τόσο την ίδια την κεντρική λογική όσο και τις επιμέρους διαδικασίες της ΕΘΘ (Τσιώλης, 2014: 76-77).

6.2.3 Σύντομη ιστορική εξέλιξη

Όπως είδαμε προηγουμένως, η ΕΘΘ αποτέλεσε μια πρόταση από τους Glaser & Strauss το 1967. Οι Glaser & Strauss ήταν κοινωνιολόγοι που προέρχονταν από διαφορετικές «παραδόσεις» στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών.

Ο Glaser είχε σπουδάσει στο πανεπιστήμιο Columbia και είχε δεχθεί επιρροή από τον Lazarsfeld, έναν καινοτόμο επιστήμονα στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Η

παράδοση στο Columbia έδινε επίσης έμφαση στην εμπειρική έρευνα σε συνδυασμό με την ανάπτυξη θεωρίας. Ο Glaser διέκρινε ότι η σύγκριση των δεδομένων μεταξύ προσφέρει έδαφος για την ανάπτυξη και τον συσχετισμό εννοιών. Ο Strauss από την άλλη προερχόταν από τη λεγόμενη Σχολή του Σικάγο που είχε ισχυρή παράδοση στην ποιοτική έρευνα. Είχε δεχθεί επιδράσεις από τη θεωρία της αλληλεπίδρασης και τον πραγματισμό και ειδικά από θεωρητικούς όπως οι Park, Thomas, Dewey, Mead, Hughes, and Blumer. Η συνεισφορά του επιστημονικού του υπόβαθρου έγκειται στα εξής σημεία: Ότι διέκρινε την ανάγκη να βγουν οι ερευνητές στο πεδίο και είχε την άποψη ότι μια θεωρία θεμελιωμένη στα δεδομένα θα μπορούσε να αποτελέσει βάση για την ανάπτυξη ενός επιστημονικού πεδίου αλλά και για κοινωνική δράση. Επίσης ότι οι άνθρωποι παίρνουν ενεργούς ρόλους ώστε να ανταποκριθούν σε προβληματικές καταστάσεις και διαπραγματεύονται νοήματα μέσω αλληλεπίδρασης. Ότι η φύση των κοινωνικών διαδικασιών είναι αναπτυσσόμενη. Κι ότι οι κοινωνικές διαδικασίες μπορούν να συσχετιστούν με τις συνθήκες που τις δημιουργούν και τις συνέπειες που έχουν (Strauss & Corbin, 1998: 9-10).

Η πρόταση των Glaser & Strauss δημιουργήθηκε από την αναγκαιότητα να αμφισβητηθούν καθιερωμένες αντιλήψεις που υπήρχαν εκείνη την εποχή στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Συγκεκριμένα αντιπαρέβαλαν την παραγωγή μιας θεωρίας μέσου βεληνεκούς σε αντίθεση με την επικράτηση των «μεγάλων θεωριών» στο συγκεκριμένο πεδίο. Δεύτερον, ήθελαν να προσφέρουν μια εναλλακτική απέναντι στο υποθετικό-παραγωγικό υπόδειγμα. Τρίτον, ήθελαν να προκαλέσουν επιστημονικές αντιλήψεις που θεωρούσαν ότι η ποιοτική έρευνα δεν αποτελούσε συστηματική επιστημονική διαδικασία αλλά μια διαδικασία που είχε κυρίως περιγραφικό χαρακτήρα και στερείτο τη δυνατότητα θεωρητικοποίησης (Τσιώλης, 2014: 75-76).

Με άλλα λόγια αποτέλεσε μια πρόταση που αμφισβήτησε την κυρίαρχη άποψη της δεκαετίας του '60 που θεωρούσε την ποσοτική έρευνα ως τον μοναδικό τρόπο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Τσιώλης, 2014: 76). Αν και λόγω του επιστημονικού υπόβαθρου του Glaser υπήρχε μια πρώιμη συσχέτιση της προσέγγισης με ποσοτικά δεδομένα παρ' όλα αυτά από το ξεκίνημα της διαδόθηκε ως ευρέως αποδεχτή ποιοτική μέθοδος (Urquhar & Fernández, 2006: 459)

Αργότερα, ένας από τους εισηγητές της ΕΘΘ, ο Strauss συνεργάστηκε με την Corbin και εξέδωσαν το 1990 το βιβλίο *Basics of Qualitative Research*. Σε αυτό το βιβλίο παρουσίασαν τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας που, αν και διατηρούσε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της αρχικής παρουσίασης από τους Glaser και Strauss,

διαφοροποιήθηκε σε κάποια σημεία. Πρώτον, παρουσίασαν μια διαδικασία κωδικοποίησης τριών σταδίων σε σχέση με τις δύο φάσεις κωδικοποίησης που πρότεινε ο Glaser. Συγκεκριμένα οι Strauss & Corbin –θεωρώντας την κωδικοποίηση εξαρχής θεωρητική- περιέγραψαν με ποιον τρόπο μπορεί να διαμορφωθεί ένα εννοιολογικό σύστημα που ονόμασαν «παράδειγμα κωδικοποίησης» από τον ερευνητή ώστε να βοηθηθεί κατά την ανάλυση των δεδομένων. Ο Glaser κατηγόρησε τους Strauss & Corbin ότι με το παράδειγμα κωδικοποίησης επιχειρούν κατά κάποιο τρόπο να επιβληθούν στα δεδομένα (Τσιώλης, 2014: 86-88).

Δεύτερον, οι Strauss & Corbin εισηγήθηκαν την έννοια της «θεωρητικής ευαισθησίας» του ερευνητή σε αντίθεση με τη θέση του Glaser σχετικά με τη «θεωρητική απροκαταληψία» του ερευνητή. Μάλιστα ο τελευταίος διαφωνούσε με τη θέση των Strauss & Corbin σχετικά με την αξιοποίηση της βιβλιογραφίας καθώς στην αρχική παρουσίαση της μεθόδου το 1967 οι Glaser & Strauss υποστήριζαν ότι οι ερευνητές όφειλαν να προσεγγίσουν το πεδίο της έρευνας αγνοώντας τη σχετική βιβλιογραφία (Τσιώλης, 2014: 79-88).

Σ' αυτό το σημείο θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι το 2000 η Charmaz, μια μαθήτρια των Glaser & Strauss εισηγήθηκε την παρουσίαση της ΕΘΘ μέσα από ένα κονστρουκτιβιστικό πρίσμα διαμορφώνοντας κι αυτή μια διαφοροποιημένη εκδοχή της θεμελιωμένης θεωρίας σε σχέση με τις προηγούμενες (Mills, Bonner & Francis, 2006:31).

6.2.4 Επιστημολογική και φιλοσοφική θεμελίωση της ΕΘΘ

Από τη σύντομη ιστορική εξέλιξη της ΕΘΘ είδαμε ότι έχει παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία με διαφοροποιημένες εκδοχές. Κάθε εκδοχή δεν είναι τυχαία αλλά συνεπάγεται διαφορετικές θεωρητικές παραδοχές σχετικά με οντολογικά, φιλοσοφικά και επιστημολογικά ζητήματα. Κάθε εκδοχή πρεσβεύει διαφορετικές θεωρητικές θέσεις όσον αφορά τη φύση της κοινωνικής πραγματικότητας, τους τρόπους που κατασκευάζεται η γνώση, τη σχέση του ερευνητή με τη θεωρία.

Η εκδοχή των Glaser & Strauss που παρουσιάστηκε το 1967 θεωρείται ως η κλασσική εκδοχή. Οντολογικά θεμελιώνεται στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και στον κριτικό ρεαλισμό εκφράζοντας την άποψη ότι υπάρχει μια πραγματικότητα ξεχωριστή από τον ερευνητή και δουλειά του είναι να την ανακαλύψει κι ότι η θεμελιωμένη θεωρία που θα παραχθεί θα βρίσκεται πράγματι στα δεδομένα. Η εν λόγω εκδοχή θεωρείται μεταθετικιστική καθώς εκφράζει επιστημολογικά μια

αντικειμενική θεώρηση των πραγμάτων όπου η ερευνητική μέθοδος υπάρχει ανεξάρτητα από τον ερευνητή (Annells, 1996:385-387).

Η εκδοχή των Strauss & Corbin εκκινεί επίσης από τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης αλλά εκφράζει οντολογικά απόψεις του σχετικισμού (relativism). Η πραγματικότητα δηλαδή δεν μπορεί να νοηθεί όπως είναι πραγματικά αλλά να ερμηνευθεί. Η πραγματικότητα υπάρχει ως πολλαπλή νοητική κατασκευή. Σε σχέση με την προηγούμενη εκδοχή εδώ υιοθετείται επιστημολογικά η υποκειμενική θεώρηση όπου ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στην ερευνητική μέθοδο. Ο ερευνητής δηλαδή αλληλεπιδρά με τα δεδομένα της έρευνας (Annells, 1996:385-387).

Οι παραπάνω θεωρήσεις έχουν και μεθοδολογικά διαφορετικές συνεπαγωγές. Συγκεκριμένα η αρχική εκδοχή αποσκοπεί στην παραγωγή θεωρίας. Η δεύτερη εκδοχή αποσκοπεί στην ανακάλυψη της θεωρίας μέσω των ερμηνειών του ερευνητή. Σε αυτό το πλαίσιο η γνώση κατασκευάζεται και η θεωρία παρέχει ένα πλαίσιο που μπορεί να οδηγήσει στη δράση (Annells, 1996:388· Strauss & Corbin:1998:25).

Αν και η εκδοχή των Strauss & Corbin ενέχει κάποια ψήγματα κονστρουκτιβισμού ωστόσο η Charmaz υπήρξε η πρώτη ερευνήτρια που παρουσίασε μια προσέγγιση στην ΕΘΘ μέσα από το πρίσμα του κονστρουκτιβισμού. Επιγραμματικά, η θέση της Charmaz είναι ότι οι ερευνητές πρέπει να «καταδυθούν» στα δεδομένα, να αλληλεπιδράσουν με τους συμμετέχοντες στην έρευνα ώστε να κατανοήσουν τα νοήματα τους. Προκρίνει έντονα τον ρόλο του ερευνητή ως συγγραφέα καθώς μέσα από τη συγγραφή θα καταφέρει να διατηρήσει τη «φωνή» των συμμετεχόντων στα αποτελέσματα της έρευνας (Mills et al., 2006:31).

Σύμφωνα με τους Ralph, Birks & Chapman (2015) η ΕΘΘ αν και αποτελεί μια πρόσφατη –ιστορικά- ερευνητική προσέγγιση έχει εξελιχθεί με διάφορους τρόπους τα τελευταία χρόνια. Οι διάφορες εκδοχές της –όπως είδαμε και παραπάνω- υιοθετούν ποικίλες επιστημολογικές, οντολογικές και μεθοδολογικές θέσεις. Οι Ralph et al. (2015) στο άρθρο τους επισημαίνουν ότι αυτές οι διαφοροποιήσεις δεν είναι τυχαίο γεγονός αλλά αντανakλούν τους τρόπους που εφαρμόζονται οι οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές του ερευνητή στο πλαίσιο των μεθόδων της ΕΘΘ. Μάλιστα χαρακτηρίζουν αυτή τη διαδικασία ως μεθοδολογικό δυναμισμό. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι η ΕΘΘ κρατώντας σταθερές τις βασικές της διαδικασίες παρέχει ένα πλαίσιο όπου ο ερευνητής θα εφαρμόσει τις ερμηνείες του με ποικίλους τρόπους. Ο ερευνητής δηλαδή ανάλογα με το υπόβαθρο του επικεντρώνεται σε διαφορετική διαδικασία. Η ΕΘΘ δηλαδή έχει δυναμικό χαρακτήρα καθώς

προσαρμόζεται –μέσω της συμβολικής αλληλεπίδρασης- στις επιδράσεις που δέχονται κατά καιρούς οι ερευνητές από το κοινωνικό και χρονικό πλαίσιο που επικρατεί αλλά και από τις φιλοσοφικές τους απόψεις.

6.2.5 Η μεθοδολογία της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας

Μια ερευνητική διαδικασία που διενεργείται σύμφωνα με τις αρχές της ΕΘΘ ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα βήματα. Όπως είπαμε και στα προηγούμενα, τα στάδια μιας ΕΘΘ δεν προτείνονται ως μια αυστηρή συνταγή που οφείλει ο ερευνητής να ακολουθήσει. Πρόκειται κυρίως για μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και αλληλεπίδραση. Επίσης τα βήματα δεν εξελίσσονται με γραμμικό τρόπο αλλά προσλαμβάνουν μια σπειροειδή κίνηση. Αυτό συμβαίνει διότι καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας λαμβάνει χώρα μια διαλεκτική κίνηση, ένας διάλογος ανάμεσα στα δεδομένα και στο υπό διαμόρφωση σύστημα κατηγοριών και υποθέσεων. Με άλλα λόγια, τα διάφορα τμήματα της έρευνας δεν νοούνται ως στάδια που το ένα ακολουθεί το άλλο αλλά ως διαδικασίες που η μία ενισχύει την άλλη. Γι' αυτό το λόγο τα στάδια της έρευνας δεν είναι από πριν διαμορφωμένα αλλά συνεχίζουν να διαμορφώνονται και κατά τη διάρκεια της έρευνας (Τσιώλης, 2014:95).

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014: 97-98) μια ΕΘΘ έχει την εξής διάρθρωση:

A. Ο ερευνητής ξεκινά έχοντας ενδιαφέρον να διερευνήσει μια συγκεκριμένη ερευνητική περιοχή. Με τη βοήθεια της επισκόπησης της βιβλιογραφίας οξύνει τη θεωρητική του ευαισθησία με σκοπό να διαμορφώσει ένα αρχικό ευρετικό εννοιολογικό πλαίσιο. Έπειτα κάνει μια αρχική διατύπωση των ερευνητικών του ερωτημάτων. Λέμε αρχική καθώς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας είναι αναμενόμενο τα ερευνητικά του ερωτήματα να αλλάξουν μορφή.

B. Εντοπίζει τις πρώτες περιπτώσεις, παράγει τα πρώτα δεδομένα και ξεκινά την επεξεργασία τους. Σε αυτό το σημείο βρίσκεται ένα ειδοποιό χαρακτηριστικό ΕΘΘ σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις: Η παραγωγή και η επεξεργασία των δεδομένων συμβαίνουν παράλληλα, δηλαδή ο ερευνητής ξεκινά την επεξεργασία των δεδομένων από τα πρώτα στάδια της έρευνας και όχι αφού έχει ολοκληρωθεί.

Γ. Η κωδικοποίηση γίνεται χρησιμοποιώντας ευρετικά ένα θεωρητικό σχήμα. Δηλαδή η θεωρία δεν χρησιμοποιείται με σκοπό ο ερευνητής να ταξινομήσει σε προϋπάρχουσες κατηγορίες τα δεδομένα αλλά ως εργαλείο που θα τον βοηθήσει στην κατασκευή των εννοιών. Εννοιών που στη συνέχεια αναμένεται να αλλάξουν ή να εμπλουτιστούν. Από τα πρώτα κιόλας στάδια, προτείνεται η συγγραφή υπομνημάτων

από τον ερευνητή, δηλαδή σημειώσεων που αποτυπώνουν τις θεωρητικές του σκέψεις.

Δ. Οι επόμενες περιπτώσεις αναλύονται, όπως περιγράψαμε παραπάνω, αξιοποιώντας παράλληλα τη θεωρία αλλά και τη ανάλυση των προηγούμενων περιπτώσεων. Σε κάποιες περιπτώσεις, η ανάλυση μιας μεταγενέστερης περίπτωσης είναι πιθανό να ωθήσει τον ερευνητή να επιστρέψει σε κάποια αρχική ώστε να την μετασχηματίσει ή να την εμπλουτίσει.

Ε. Σύμφωνα με τα προηγούμενα τόσο τα ερευνητικά ερωτήματα όσο και ο προσδιορισμός του ερευνώμενου αντικειμένου μπορούν να αλλάζουν και να διαμορφώνονται μέχρι και τα τελευταία στάδια της διαδικασίας. Απλά, όσο εξελίσσεται η διαδικασία τόσο υψηλότερα επίπεδα αφαίρεσης προσλαμβάνει το υπό διαμόρφωση θεωρητικό σύστημα με τη διαδικασία των τριών σταδίων της κωδικοποίησης που θα περιγράψουμε σε επόμενο κεφάλαιο: της ανοιχτής, της κατ' άξονα και της επιλεκτικής κωδικοποίησης.

ΣΤ. Στο τελευταίο στάδιο έχει παραχθεί μια ΕΘΘ σε σχέση με το ερευνώμενο πεδίο. Η ΕΘΘ είναι αποτέλεσμα μιας διαρκούς κίνησης μεταξύ της παραγωγής-ανάλυσης δεδομένων και της δημιουργίας εννοιών (κατηγοριών, ιδιοτήτων και διαστάσεων).

6.3 Ερευνητικοί Μεθοδολογικοί συνδυασμοί

6.3.1 Μεθοδολογικοί συνδυασμοί και η έννοια του πλουραλισμού στην έρευνα

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα που ενσωματώνει στοιχεία (π.χ. τεχνικές, μεθόδους, προσεγγίσεις, έννοιες) τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική έρευνα έχει γίνει ιδιαίτερα συνήθης. Μάλιστα, αποτελεί ένα ξεχωριστό είδος προσέγγισης στην έρευνα με αποτέλεσμα να αναφερόμαστε σε έρευνα ποιοτική, ποσοτική ή σε συνδυασμό αυτών των δύο προσεγγίσεων. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται με διάφορα ονόματα όπως: multi-methods, multi-strategy, mixed methods ή mixed methodology έρευνα (Bryman, 2006: 97).

Ειδικά, όσον αφορά την εκπαιδευτική έρευνα, οι Johnson & Onwuegbuzie (2004:15) επιχειρηματολογούν ότι θα έπρεπε να ενισχυθεί ο επιστημολογικός και μεθοδολογικός πλουραλισμός ώστε οι ερευνητές να ενημερωθούν για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές δυνατότητες που μπορεί να τους προσφέρει μια multi-method προσέγγιση στην έρευνα. Τονίζουν ότι ο κόσμος της έρευνας

χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα, δυναμικότητα και συνθετότητα. Έτσι, η υιοθέτηση από μέρους των ερευνητών μιας σύνθετης προσέγγισης στην έρευνα θα μπορούσε να προσφέρει το έδαφος για μια πληρέστερη και πιο σφαιρική απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνεί και η Mason (2006:10) η οποία επισημαίνει ότι η υιοθέτηση mixed-methods προσεγγίσεων στην έρευνα και ειδικά όταν οι τελευταίες κινητοποιούνται από μια «ποιοτική» οπτική, μπορούν να προσφέρουν τεράστιες δυνατότητες, όσον αφορά τη δημιουργία νέων κατανοήσεων της πολυπλοκότητας της κοινωνικής εμπειρίας και να ενισχύσουν έτσι την ικανότητα των ερευνητών για εξήγηση του κοινωνικού κόσμου.

Η Mason (2006:10) προσθέτει ότι η αξία αυτών των προσεγγίσεων πρέπει να αξιολογείται σε σχέση με τη θεωρητική λογική που διέπει την έρευνα και το είδος των ερωτήσεων που αυτή καλείται να απαντήσει.

Η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα προέρχεται από διαφορετικές επιστημολογίες και προσεγγίζει τον κοινωνικό κόσμο και τη γνώση με διαφορετικούς τρόπους. Για αυτό τα προηγούμενα χρόνια έχει γίνει μια τεράστια συζήτηση κατά πόσο η μία προσέγγιση υπερτερεί έναντι της άλλης (Bryman, 1984). Εξαιτίας των διαφορετικών επιστημολογιών που αντιπροσωπεύουν, η πρόταση για συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων δεν μπορεί να απαντήσει πλήρως ως προς τις μεταφυσικές, επιστημολογικές, αξιολογικές και μεθοδολογικές διαφορές ανάμεσα στο ποιοτικό και ποσοτικό παράδειγμα. Εντούτοις, μια πρόταση συνδυασμού μπορεί να επιχειρήσει να χρησιμοποιήσει μια μέθοδο και μια φιλοσοφία που θα μπορέσει να συγκεράσει τις διαφορετικές ιδέες που πρεσβεύουν τα δύο παραδείγματα. Αυτή τη μέθοδο συγκερασμού την προσφέρει η φιλοσοφία του πραγματισμού καθώς προτείνει στους ερευνητές έναν τρόπο να υπερβούν παραδοσιακούς δυισμούς όπως τη «διαμάχη» ανάμεσα στο ποιοτικό και στο ποσοτικό. Ο πραγματισμός μπορεί να βοηθήσει τους ερευνητές να συνδυάσουν διαφορετικές προσεγγίσεις με τον τρόπο που θα τους βοηθήσει καλύτερα να απαντήσουν στα ερευνητικά τους ερωτήματα (Johnson & Onwuegbuzie, 2004: 16).

Στην έρευνα είναι εφικτός και ο συνδυασμός ποιοτικών μεθόδων μεταξύ τους για παρόμοιους λόγους που συνδυάζονται και οι ποσοτικές με τις ποιοτικές: Ο ερευνητής υιοθετώντας μια πραγματιστική οπτική θα ενδιαφερθεί να βρει εκείνο τον συνδυασμό μεθόδων που θα του προσφέρει τα καταλληλότερα εργαλεία ώστε να απαντήσει καλύτερα στο ερώτημά του και να διεξαγάγει μια χρήσιμη έρευνα. Ή θα

υιοθετήσει κάποιον συνδυασμό με σκοπό να διακρίνει διαφορετικές όψεις ενός φαινομένου και άρα να αποκτήσει πληρέστερη και βαθύτερη κατανόηση (Frost, 2011: 10).

Ο συνδυασμός ποιοτικών μεθόδων στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας απαντάται στη βιβλιογραφία ως πλουραλισμός στην ποιοτική έρευνα ή ποιοτική πλουραλιστική προσέγγιση ή μεθοδολογικός πλουραλισμός. Υπάρχουν πολλά πιθανά είδη πλουραλισμού στην ποιοτική έρευνα που σχετίζονται με τη χρήση και τον συνδυασμό: μεθόδων, προσεγγίσεων στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, πηγών δεδομένων, θεωριών ή ερευνητών. (Clarke, Willis, Barnes, Caddick, Cromby, McDermott & Wiltshire, 2015: 182· Frost, 2011:11-12·Frost, Nolas, Brooks-Gordon, Esin, Holt, Mehdizadeh & Shinebourne, 2010: 1-2· Chamberlain, Cain, Sheridan, & Dupuis: 2011: 153).

6.3.2 Συνδυάζοντας την Έρευνα δράση με την Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία

Ένα από τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω εργασίας αποτελεί το κατά πόσο θα μπορούσαν οι διαδικασίες και τα ευρήματα της παρούσας ΕΔ να αποτυπωθούν μέσω μιας ΕΘΘ. Θεωρούμε ότι το εν λόγω ερευνητικό ερώτημα απαρτίζεται από τους εξής κεντρικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά το κατά πόσο είναι επιστημολογικά και μεθοδολογικά συμβατός ο συνδυασμός των μεθοδολογιών της ΕΔ και της ΕΘΘ. Ο δεύτερος άξονας αφορά το κατά πόσο η ΕΘΘ θα μπορούσε να αποτελέσει ενδεδειγμένο τρόπο για την αποτύπωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων μιας ΕΔ. Συνεπώς είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στα κοινά χαρακτηριστικά και τις διαφοροποιήσεις των δύο μεθοδολογιών και δεύτερον στο αν ή τι μπορεί να προσφέρει η μία μεθοδολογία στην άλλη.

Ανατρέχοντας σε όσα γράψαμε προηγουμένως θα λέγαμε ότι πράγματι οι δύο μεθοδολογίες έχουν κάποια κοινά στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις στην έρευνα παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά ως προς την επιστημολογία αλλά και ως προς τη μεθοδολογία τους.

6.3.2.1 Κοινές επιστημολογικές και φιλοσοφικές αρχές

Επιστημολογικά θα λέγαμε ότι έχουν κοινές ρίζες που ανάγονται στον πραγματισμό, στο ερμηνευτικό παράδειγμα και στη θεωρία της συμβολικής

αλληλεπίδρασης (symbolic interactionism).

Ο πραγματισμός στην έρευνα δράση παρέχει το πλαίσιο που επιτρέπει τον συνδυασμό της έρευνας με τη δράση καθώς σύμφωνα με αυτό η γνώση μπορεί να παραχθεί μέσω της δράσης αλλά και του αναστοχασμού πάνω στη δράση (Κατσαρού, 2016:39-40, 121-123·Greenwood, 2015: 200). Στην ΕΘΘ ο πραγματισμός προσφέρει την έννοια της απαγωγής ή της υπόθεσης που εισήχθηκε από τον πραγματιστή φιλόσοφο Pierce. Η απαγωγική λογική αξιοποιείται από τους Strauss & Corbin στο «παράδειγμα κωδικοποίησης» που προτείνουν ώστε να χρησιμοποιηθεί από τον ερευνητή κατά την ανάλυση των δεδομένων (Τσιώλης, 2014: 87-91·Strauss& Corbin, 1998: 4, 9· Chamberlain-Salaun, Mills & Usher, 2013: 2).

Επίσης και οι δύο μεθοδολογίες ανήκουν στην ποιοτική ερευνητική παράδοση άρα θεμελιώνονται επιστημολογικά στο ερμηνευτικό παράδειγμα. Κεντρικές έννοιες στο εν λόγω παράδειγμα αποτελούν η έννοια της εμπειρίας, της ερμηνείας και της αλληλεπίδρασης. Βασικός στόχος της έρευνας στο ερμηνευτικό παράδειγμα είναι να ανακαλύψει με ποιους τρόπους το ίδιο το υποκείμενο νοηματοδοτεί την εμπειρία και τις πράξεις του. Στο πλαίσιο της ΕΔ η ίδια η ερμηνεία και η κατανόηση αποτελεί μια μορφή δράσης. Επιπλέον, βασικό χαρακτηριστικό της ΕΔ είναι ότι διέπεται από διαδικασίες που αποσκοπούν στη συλλογική νοηματοδότηση των εμπειριών των συμμετεχόντων μέσω των ερμηνειών που τα ίδια τα υποκείμενα κάνουν πάνω στις γνώσεις και στη δράση τους (Κατσαρού, 2016: 124-126·Greenwood, 2015: 200-201). Η έννοια της ερμηνείας είναι κεντρική και στην ΕΘΘ ειδικά στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων όπου ο ερευνητής καλείται να «ερμηνεύσει» τα δεδομένα στηριζόμενος όμως σε συστηματικές αναλυτικές διαδικασίες (Τσιώλης, 2014: 26-29·Strauss & Corbin, 1998: 8· Chamberlain-Salaun et al., 2013: 7).

Τέλος, τόσο η ΕΔ όσο και η ΕΘΘ υιοθετούν αρχές της συμβολικής διάδρασης, μια θεωρητικής παράδοσης στα πλαίσια της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας. Η συμβολική διάδραση αποτελεί μια θεωρία για την ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά και μια προσέγγιση στην έρευνα της κοινωνικής ζωής. Η συμβολική διάδραση θεμελιώνεται φιλοσοφικά στον George Herbert Mead ο οποίος θεωρούσε ότι η έννοια του εαυτού στον άνθρωπο συγκροτείται μέσω των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών διαδράσεων. Στη συνέχεια, τη δεκαετία του '60 ο Blumer επέκτεινε την έννοια της συμβολικής διάδρασης θεωρώντας ότι όταν τα ανθρώπινα όντα σχετίζονται μεταξύ τους λαμβάνει χώρα μια ερμηνευτική διάδραση. Δηλαδή, ο άνθρωπος ανταποκρίνεται στους άλλους ανθρώπους ερμηνεύοντας σε πρώτη φάση τα

ερεθίσματα που έχει δεχτεί και μετά από αυτή την ερμηνεία προσαρμόζει αναλόγως τις δικές του πράξεις. Ο Strauss, ένας από τους θεμελιωτές της ΕΘΘ ανήκε στη σχολή της συμβολικής διάδρασης. Βασικό μέλημα της ΕΘΘ είναι η ανακάλυψη θεωρίας που αφορά μοτίβα της κοινωνικής ζωής. Στα πλαίσια της ΕΔ επίσης είναι βασική η αρχή ότι το νόημα δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά εκβάλλει από τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και ως εκ τούτου οι συνεργαζόμενες ομάδες -κοινωνικά τοποθετημένες- είναι ζωτικής σημασίας στα πλαίσια αυτής της ερευνητικής προσέγγισης. (Annells, 1986:380-381· Chamberlain-Salaun et al., 2013: 2· Κατσαρού, 2016:42· Strauss& Corbin, 1998: 9· Τσιώλης, 2014:77, 87).

6.3.2.2 Κοινές μεθοδολογικές αρχές

Εκτός από τις κοινές επιστημολογικές καταβολές των δύο προσεγγίσεων διαπιστώνουμε ότι και μεθοδολογικά οι δύο προσεγγίσεις παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά.

Πρώτον, η ευελιξία και ο ανοιχτός χαρακτήρας είναι βασικό χαρακτηριστικό και των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων. Τόσο στην ΕΔ όσο και στην ΕΘΘ η μεθοδολογία τους παρ' όλο που είναι σαφής και συγκροτημένη εντούτοις επιτρέπει στον ερευνητή να μην ακολουθήσει με ακρίβεια όλα τα στάδια της έρευνας όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία αλλά έχει τη δυνατότητα να τα προσαρμόσει στις ανάγκες της δικής του έρευνας. Επίσης το ερευνητικό ερώτημα μπορεί να είναι ανοιχτό και να βρίσκεται υπό συνεχή διαμόρφωση σε όλη την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας (Κατσαρού, 2016: 247, 283-284· Τσιώλης, 2014: 76-77, 95).

Δεύτερον και στις δύο προσεγγίσεις οι ερευνητικές διαδικασίες παρουσιάζουν μια κυκλική σπειροειδή κίνηση. Στην ΕΔ οι ερευνητικές διαδικασίες έχουν κυκλική μορφή καθώς ένας κύκλος αποτελείται από τα στάδια του σχεδιασμού, της δράσης, του στοχασμού πάνω στη δράση, του επανασχεδιασμού κ.ο.κ. Κάθε κύκλος μπορεί να ακολουθηθεί από έναν νέο κύκλο. Παράλληλα στην ΕΘΘ υπάρχει μια σπειροειδής κίνηση ανάμεσα στην επεξεργασία των δεδομένων και στην ανάπτυξη θεωρητικών κατηγοριών και υποθέσεων από την άλλη. Μέσω της σπειροειδούς κίνησης επιτυγχάνονται ολοένα και υψηλότερα επίπεδα θεωρητικής αφάιρεσης (Κατσαρού, 2016: 247-250· Τσιώλης, 2014: 95).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι και οι δύο προσεγγίσεις διακρίνονται για τον πολυσυλλεκτικό και πολυπαραδειγματικό χαρακτήρα τους και ως τέτοιες μπορούν να αξιοποιηθούν από ερευνητές που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία

(Κατσαρού & Τσιώλης, 2019: 312). Όσον αφορά την ΕΔ, υπάρχουν πολλά είδη και μορφές που μπορεί να πάρει καθώς δέχεται επιρροές από το τοπικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται (Κατσαρού, 2016:118· Greenwood, 2015· Dick, 2015). Ακολούθως και η ΕΘΘ διακρίνεται από έναν μεθοδολογικό δυναμισμό καθώς δέχεται νέες επιρροές από κάθε γενιά ερευνητών και ερμηνεύεται με νέους τρόπους ανάλογα με το ιστορικό και το κοινωνικό συγκείμενο (Ralph, Birks & Charman, 2015:1-6· Redman-MacLaren & Mill, 2015: 1-12· Annells, 1996: 379-380·Mills, Bonner & Francis, 2006: 25-28).

6.3.2.3 Βασικές διαφορές των δύο προσεγγίσεων

Ανάμεσα στις δύο μεθοδολογίες υπάρχουν και κάποιες βασικές διαφορές. Η ΕΔ αποσκοπεί στη δράση και την αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής θα επιδιώξει να εφαρμόσει τα αποτελέσματα της δράσης του. Ο ερευνητής της ΕΘΘ επιδιώκει πρωτίστως την παραγωγή θεωρίας (μέσου βεληνεκούς) στο ερευνώμενο επιστημονικό πεδίο (αν και η θεωρία που θα παραχθεί θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την αλλαγή προβληματικών καταστάσεων). Στην ΕΔ ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα υποκείμενο και συμμετέχων στην έρευνα. Αντίθετα ο ερευνητής της ΕΘΘ δεν συμμετέχει ως υποκείμενο στην έρευνα.

Μια άλλη βασική διαφορά έγκειται στις διαδικασίες που αφορούν την παραγωγή θεωρίας στις δύο προσεγγίσεις. Στην ΕΘΘ οι διαδικασίες που αφορούν την παραγωγή θεωρίας περιγράφονται με ακριβή τρόπο και καταλήγουν σε μια θεωρία μέσου βεληνεκούς. Ενώ, είναι σύνηθες, σε μια ΕΔ τα αποτελέσματα να έχουν τοπικό και πρακτικό χαρακτήρα και να χρησιμεύουν περισσότερο ως υποθέσεις εργασίας για μια επόμενη ΕΔ. Στα πλαίσια της ΕΔ δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη μέθοδος για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένα αλλά αξιοποιεί ποικίλες στρατηγικές και μεθόδους από την παράδοση της ποιοτικής έρευνας. Το γεγονός ότι απουσιάζει από την ΕΔ ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για την ανάλυση των δεδομένων που να αναδεικνύει τη σχέση πράξης και θεωρίας, μπορεί, σε κάποιες περιπτώσεις, να οδηγήσει σε παρερμηνείες και στρεβλώσεις. Δηλαδή, παρατηρείται το φαινόμενο οι ερευνητές Δράσης είτε να δίνουν περισσότερη έμφαση στο στοιχείο της πρακτικής είτε να θεωρούν την ΕΔ ως εφαρμογή μιας υπάρχουσας θεωρίας (Dick, 2007: 401·Κατσαρού, 2016: 313· Κατσαρού & Τσιώλης, 2019: 308-309·Τσιώλης, 2014:73).

6.3.2.4 Σημεία αξιοποίησης

Όπως είδαμε παραπάνω μια ουσιαστική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις είναι ο τρόπος παραγωγής της θεωρίας.

Στην ΕΘΘ οι διαδικασίες που οδηγούν στην παραγωγή θεωρίας περιγράφονται με σαφήνεια. Στη βιβλιογραφία για την ΕΔ η κατασκευή θεωρίας συνήθως δεν περιγράφεται με ακρίβεια. Κατά κύριο λόγο η διαδικασία θεωρητικοποίησης συνδέεται με τον αναστοχασμό πάνω στη δράση, δηλαδή οι ερευνητές στοχάζονται για τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν και κάνουν ερμηνείες σχετικές με τα ευρήματά τους προκειμένου αυτά να αξιοποιηθούν σε έναν επόμενο κύκλο για την αλλαγή ή τη βελτίωση της πρακτικής τους (Dick, 2007: 402·Κατσαρού, 2016: 327-331).

Σε αυτό το σημείο η ΕΘΘ θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στα πλαίσια μιας ΕΔ καθώς προσφέρει ένα σαφέστερο μεθοδολογικό πλαίσιο για την παραγωγή θεωρίας εφόσον όπως είδαμε οι δύο προσεγγίσεις έχουν κοινές επιστημολογικές καταβολές και κοινά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την προσέγγιση της ΕΘΘ των Strass & Corbin (1998) μέσω της απαγωγικής λογικής, των αναλυτικών διαδικασιών κωδικοποίησης και της δυνατότητας παρουσίασης των ευρημάτων της ανάλυσης με τη μορφή θεωρίας μπορεί να προσδώσει στην ΕΔ την εξής δυνατότητα: Να ξεφύγει από το αυστηρά «τοπικό» πλαίσιο και να παρουσιάσει τα ευρήματά της με τη μορφή μιας ΕΘΘ μέσου βεληνεκού (Κατσαρού & Τσιώλης, 2019: 314-318).

Από την άλλη η ΕΔ εξαιτίας του έντονα συμμετοχικού της χαρακτήρα θα μπορούσε να προσφέρει μια νέα αντίληψη στο πεδίο της ΕΘΘ. Ζητήματα που αφορούν τη συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας δεν έχουν αναλυθεί πλήρως στη βιβλιογραφία παρόλο που οι ερευνητές της ΕΘΘ δραστηριοποιούνται σε διάφορα πεδία πρακτικής όπως η κοινωνική εργασία, η δημόσια υγεία, η εκπαίδευση, η διοίκηση οργανισμών κ.α. Μια συζήτηση για τους τρόπους που θα μπορούσαν να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά επαγγελματίες σε ομάδες ερευνητών ΕΘΘ, θα μπορούσε να εμπλουτίσει το πεδίο με νέες προοπτικές προσφέροντας ευκαιρίες για αμοιβαία απόκτηση νέας γνώσης μεταξύ των ερευνητών και των επαγγελματιών (Dick, 2007: 406-407).

Επίσης, η ΕΔ διακρίνεται και για τον στοχαστικό της χαρακτήρα. Το στοιχείο του αναστοχασμού είναι πολύ σημαντικό στην ΕΔ καθώς ο εκπαιδευτικός ερευνητής επιστρέφει πίσω στην αρχή της δράσης και εξετάζει μέσω διανοητικών διαδικασιών την πορεία της δράσης, την εμπειρία του για τη δράση ή ενδεχόμενη προοπτική για μελλοντική δράση. Το στοιχείο του συστηματικού αναστοχασμού κατά τη διάρκεια

των ερευνητικών διαδικασιών στα πλαίσια μιας ΕΘΘ θα μπορούσε να προσφέρει στον ερευνητή ένα πλαίσιο που θα του επέτρεπε μια καλύτερη κατανόηση του εαυτού του (των κινήτρων, των προκαταλήψεων, των αξιών του κλπ) και μια διεύρυνση της οπτικής του σε σχέση με τους συμμετέχοντες της έρευνας, το ερευνώμενο αντικείμενο και το κοινωνικό πλαίσιο της έρευνας (Κατσαρού & Τσιώλης, 2019: 318-319).

6.3.2.5 Συνδυασμοί έρευνας δράσης και ΕΘΘ

Πολλές φορές οι ερευνητές της ΕΔ χρησιμοποιούν την ΕΘΘ επειδή όπως είπαμε και πριν προσφέρει ένα ακριβέστερο πλαίσιο σχετικό με την παραγωγή θεωρίας. Έτσι, σε κάποιες περιπτώσεις, η ΕΘΘ εντάσσεται μέσα σε μια ΕΔ κατά τη φάση της ανάλυσης των δεδομένων. Όπως αναφέρει ο Dick (2007: 403-404) υπάρχουν αρκετές αντίστοιχες εργασίες από τον τομέα των πληροφοριακών συστημάτων π.χ. οι Henfridsson & Lindgren το 2005, ο Kock το 2004, ο Wastell το 2001. Στους Baskerville & Pries-Heje (1999:1 όπως αναφέρει ο Dick, 2007: 404) γίνεται λόγος για «grounded action research» όπου στοιχεία της ΕΘΘ εντάσσονται στους κύκλους της έρευνας δράσης. Άλλες φορές χρησιμοποιείται ο όρος «grounded action learning» από τους Yoong & Pauleen (2004 όπως αναφέρει ο Dick, 2007: 404).

Επίσης, ο Dick αναφέρει (2007: 404) ότι υπάρχουν παρόμοιες εργασίες και από τον τομέα της κοινοτικής υγείας (community health) όπως και μεμονωμένες εργασίες. Σε αυτά τα παραδείγματα που αναφέρουμε η ΕΘΘ εντάσσεται μέσα σε μια ΕΔ γιατί, όπως επισημάναμε προηγουμένως, προσφέρει ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο για την παραγωγή θεωρίας.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν περιπτώσεις ερευνητικών project όπου προηγείται η ΕΘΘ και ακολουθεί η ΕΔ. Δηλαδή σε ένα πρώτο στάδιο -μέσω της ΕΘΘ- κατακτιέται η θεωρητική κατανόηση μιας κατάστασης και στη συνέχεια διεξάγεται μια έρευνα δράση όπου αξιοποιεί τα ευρήματα της ΕΘΘ όπως στους Schachter et al. (2004 όπως αναφέρει ο Dick, 2007:404) και Butterfield (2009: 315-326).

Η παρούσα εργασία πρόκειται για μία εκπαιδευτική ΕΔ που αξιοποιεί τις μεθόδους της ΕΘΘ στην ανάλυση των δεδομένων της όπως προτείνεται και από την Κατσαρού (2016:316).

6.4 ΕΘΘ και Εκπαίδευση

Οι Strauss & Corbin (1998: 9) επισημαίνουν ότι η μεθοδολογία που προτείνουν έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πεδία πρακτικής όπως η εκπαίδευση, η νοσηλευτική, οι επιχειρήσεις, η κοινωνική εργασία. Επίσης έχει αξιοποιηθεί και από ψυχολόγους, αρχιτέκτονες, επικοινωνιολόγους και κοινωνικούς ανθρωπολόγους.

Όπως περιγράψαμε σε προηγούμενη ενότητα, εφόσον η ΕΘΘ θεμελιώνεται θεωρητικά στη θεωρία της συμβολικής διάδρασης, αποτελεί μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Ο χώρος της εκπαίδευσης και ειδικά των σχολείων αποτελεί κατ' εξοχήν χώρο όπου λαμβάνουν χώρα ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης προσφέρει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για τη διερεύνηση διαδικασιών και παραγωγή θεωρίας για συγκεκριμένα φαινόμενα (Butterfield, 2009: 316) εντός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τους Chong και Yeo (2015) το είδος του σχεδιασμού της ΕΘΘ που εφαρμόζεται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα περιλαμβάνει τα τρία στάδια κωδικοποίησης, την ανοιχτή κωδικοποίηση, την κατ' άξονα κωδικοποίηση και την επιλεκτική κωδικοποίηση. Πρόκειται –όπως το αντιλαμβανόμαστε- για την εκδοχή των Strauss και Corbin (1998).

Αυτή η εκδοχή υιοθετείται και στην παρούσα εργασία μιας και πρόκειται για την πιο ενδιαφέρουσα επιστημολογικά καθώς λαμβάνει υπόψη της τη σημασία των θεωρητικών προκατανοήσεων του ερευνητή και υιοθετεί μια απαγωγική λογική για την ανάπτυξη της θεωρίας (Τσιώλης, 2014: 88-89). Επίσης, εξαιτίας της λεπτομερούς περιγραφής των διαδικασιών που ακολουθούνται, παρέχει ένα πλαίσιο που μπορεί να βασιστεί ένας νέος (και άπειρος) ερευνητής για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς του.

6.5 Έρευνα δράση και κριτικός γραμματισμός

Η παρούσα ΕΔ αποσκοπεί στην πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, αφορά την υιοθέτηση κριτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας του γραμματισμού στα πλαίσια του μαθήματος της διδασκαλίας της γλώσσας.

Μια ΕΔ προκειμένου να εξασφαλίσει μεθοδολογική και θεωρητική συνέπεια οφείλει να πληροί κάποια κριτήρια ποιότητας, πρακτικά, ηθικά και επιστημολογικά (Κατσαρού, 2016: 227-228). Θα πρέπει δηλαδή ο εκπαιδευτικός ερευνητής να είναι σε θέση να αιτιολογήσει πως συνδυάζει και επιλέγει τις θεωρητικές και μεθοδολογικές

επιλογές του με τις αρχές της έρευνας-δράσης.

Ειδικότερα, πως μπορούμε να αιτιολογήσουμε θεωρητικά και επιστημολογικά τον συνδυασμό του θεωρητικού πλαισίου του κριτικού γραμματισμού (πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού ερευνητή) με την ΕΔ;

Με βάση τα όσα περιγράψαμε στα προηγούμενα κεφάλαια θα λέγαμε κατ' αρχήν ότι τόσο η έρευνα δράση όσο και ο κριτικός γραμματισμός θεμελιώνονται θεωρητικά –ανάμεσα σε άλλα- στην κριτική θεωρία. Και οι δύο προσεγγίσεις, η μία στο πεδίο της έρευνας, η άλλη στο πεδίο της διδασκαλίας στοχεύουν στην αλλαγή και στη χειραφέτηση όχι μόνο του υποκείμενου αλλά όπου είναι δυνατόν και στην αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών του πλαισίου που εντάσσονται.

Δεύτερον, η ΕΔ διακρίνεται για τον δημοκρατικό, συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα της. Παρομοίως ένας από τους βασικούς σκοπούς στα πλαίσια της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού είναι η δημιουργία ενεργών και δημοκρατικών πολιτών. Επίσης, ο ΚΓ αξιοποιεί συνεργατικές και ομαδικές διαδικασίες εντάσσοντας όλους τους συμμετέχοντες χωρίς να αποκλείει μαθητές λόγω φύλου, φυλής, εμφάνισης ή κοινωνικής τάξης.

Τρίτον, τόσο στην ΕΔ όσο και στον ΚΓ προκρίνονται διαλογικές διαδικασίες αφού, μόνο μέσω του διαλόγου όλων των εμπλεκόμενων μερών, μπορεί να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή τους και να ακουστούν οι «φωνές» ακόμα και τον πιο αδύναμων μελών.

Τέλος και στα δύο πλαίσια η αλλαγή γίνεται εφικτή μέσω της πράξης αφού στην ΕΔ είναι απαραίτητο να γίνουν αλλαγές και βελτιώσεις μέσω των δράσεων των υποκειμένων. Αντίστοιχα στον κριτικό γραμματισμό η πράξις αποτελεί κεντρική έννοια αφού όπως θεωρούσε ο Freire (1977/1972) η θεωρία που δεν συνοδεύεται από πράξη είναι σκέτος βερμπαλισμός.

7. Ανάλυση δεδομένων

7.1 Διαδικασίες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων

Ένας από τους στόχους της παρούσας εργασίας είναι η αποτύπωση της εξέλιξης της διαδικασίας της ΕΔ με τη μορφή μιας Ε.Θ.Θ. Όπως περιγράψαμε στο κεφάλαιο 6 οι μεθοδολογίες της ΕΔ και της Ε.Θ.Θ. μπορούν να συνδυαστούν καθώς παρουσιάζουν πολλά σημεία σύγκλισης. Άλλωστε, όπως είδαμε, η ίδια η Ε.Θ.Θ. αξιοποιείται από κοινωνικούς ερευνητές με σκοπό να αποτυπώνει διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε διάφορα πεδία πρακτικής όπως η ψυχολογία, η νοσηλευτική, η εκπαίδευση, η κοινωνική ανθρωπολογία κ.λ.π. (Strauss & Corbin, 1998: 9).

Προκειμένου να φανεί η εξέλιξη της υλοποίησης της παρέμβασης ως διαδικασίας που έλαβε χώρα μέσα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η παρέμβαση με βάση τα στάδια υλοποίησής της χωρίστηκε σε τέσσερις φάσεις. Μια τέτοια προσέγγιση προτείνεται και από τους Strauss & Corbin (1998:163-169) όταν βασικός σκοπός της ανάλυσης είναι να αναδειχθεί η χρονική εξέλιξη της διαδικασίας (coding for process). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρέμβασης ακολούθησαν βασικές αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού.

Η πρώτη φάση αφορά το προπαρασκευαστικό στάδιο όπου η εκπαιδευτικός ερευνητρια σε συνεργασία με τους μαθητές σχεδίασαν, συναποφάσισαν τη βασική θεματική ενότητα της παρέμβασης, καθόρισαν τους βασικούς της άξονες, επέλεξαν και συνέλεξαν το διδακτικό υλικό της παρέμβασης.

Η δεύτερη φάση αποτελείται από δύο βασικές διδασκαλίες οι οποίες αφορούν την επεξεργασία του κεντρικού κείμενου της παρέμβασης. Ως κεντρικό κείμενο θεωρήθηκε μια δημοσιογραφική εκπομπή με πολυδιάστατο περιεχόμενο που είχε σκοπό να εισάγει τους μαθητές στον κεντρικό θεματικό άξονα των διδασκαλιών.

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει τις εννέα διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια. Κατά τη διάρκεια αυτών των διδασκαλιών έγινε προσπάθεια οι μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής γλωσσικής επίγνωσης εμβαθύνοντας σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Παράλληλα οι μαθητές-τριες με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού προσέγγιζαν ζητήματα τα οποία είχαν θέσει προς διερεύνηση ήδη από την προπαρασκευαστική φάση της παρέμβασης.

Τέλος, η τέταρτη φάση ταυτίζεται με την αξιολόγηση και αποτίμηση της παρέμβασης και περιλαμβάνει κάποια τελικά κείμενα των μαθητών, κάποια φυλλάδια

αξιολόγησης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που απάντησαν οι μαθητές και καταγραφές από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η προσπάθεια να ακολουθηθούν οι διαδικασίες ανάλυσης που προτείνονται στα πλαίσια της Ε.Θ.Θ. Από τις εκδοχές που περιγράψαμε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επέλεξε την προσέγγιση των Strauss & Corbin (1998) η οποία παρουσιάζει μεγαλύτερο επιστημολογικό ενδιαφέρον για τον εξής λόγο: Σε αντίθεση με την αρχική προσέγγιση του Glaser όπου ο ερευνητής οφείλει να μπει στο πεδίο χωρίς θεωρητικές προκαταλήψεις, οι Strauss & Corbin λαμβάνουν υπόψη τους τις θεωρητικές προκατανοήσεις του ερευνητή οι οποίες θα λειτουργήσουν ως ένα φίλτρο μέσα από το οποίο θα γίνει η προσέγγιση και η εννοιολόγηση των δεδομένων κατά τη διάρκεια των αναλυτικών διαδικασιών. Γι' αυτό τον λόγο η εν λόγω προσέγγιση περιγράφει με λεπτομερή και αναλυτικό τρόπο τις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες θα παραχθούν οι θεωρητικές κατηγορίες από τα εμπειρικά δεδομένα. (Τσιώλη 2014:88-89). Καθώς πρόκειται λοιπόν για προσέγγιση όπου περιγράφονται αναλυτικά οι διαδικασίες η επιλογή από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια έγινε και για πρακτικούς λόγους εξαιτίας της έλλειψης προηγούμενης εμπειρίας της στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.

Σε αυτό το σημείο προκύπτει το εξής ζήτημα: Πώς μπορεί ο ερευνητής να αξιοποιήσει τη μεθοδολογία της ΕΘΘ χωρίς οι θεωρητικοί του προϊδεασμοί να επιβληθούν στα δεδομένα; Από την άλλη πώς θα προσεγγίσει τα δεδομένα του χωρίς να υιοθετήσει μια απλοϊκή επαγωγική λογική που παραγνωρίζει το γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξει εμπειρική παρατήρηση που να μην επηρεάζεται από τις υπάρχουσες θεωρητικές γνώσεις και εμπειρίες του ερευνητή; (Τσιώλης, 2014: 89)

Τη λύση σε αυτό το ζήτημα δίνει η έννοια του απαγωγικού ή υποθετικού συλλογισμού ο οποίος επιχειρεί να υπερβεί τους περιορισμούς μια αυστηρά παραγωγικής ή επαγωγικής λογικής. Η απαγωγική λογική συνάδει με τη λογική των αρχών της ΕΘΘ και προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις θεωρητικές του γνώσεις και προκατανοήσεις. Εδώ η θεωρία δεν χρησιμοποιείται για να «επιβληθεί» στα δεδομένα αλλά για να λειτουργήσει ευρετικά προσφέροντας τη δυνατότητα της κατασκευής των εννοιών από τα δεδομένα. Με άλλα λόγια η απαγωγική ή υποθετική λογική προσφέρει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ερευνητής καλείται να συγκρίνει με δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο τις υπάρχουσες θεωρητικές του γνώσεις με τυχόν ενδιαφέροντα στοιχεία της έρευνας του και να

διερευνήσει αν οι συνδυασμοί αυτοί μπορούν να επαληθευτούν από τα δεδομένα του. (Τσιώλης, 2014: 89-91).

7.2 Η ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με τις αρχές της ΕΘΘ: Τα τρία στάδια κωδικοποίησης κατά Strauss & Corbin

Σε αυτή την εργασία επιχειρείται να συνδυαστούν οι αρχές δύο διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων στην ποιοτική έρευνα: Η ΕΔ και η ΕΘΘ. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας του εγχειρήματος έγινε η προσπάθεια με όσο το δυνατόν πιο συνειδητό τρόπο να διατηρηθούν οι βασικές αρχές των δύο μεθοδολογιών κατά τη διάρκεια της έρευνας και της ανάλυσης των δεδομένων.

Παρ' όλα αυτά στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι εξαιτίας της «φύσης» της ΕΔ, την πίεση του χρόνου κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τον μεγάλο όγκο των δεδομένων που παράγονταν αλλά και την έλλειψη ανάλογης ερευνητικής εμπειρία από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, δεν κατέστη δυνατό να εφαρμοστεί μια από τις αρχές της ΕΘΘ. Αυτή η αρχή αναφέρεται στο γεγονός όπου η παραγωγή και η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται παράλληλα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Αν και αυτή η αρχή δεν τηρήθηκε για τους λόγους που αναφέραμε, θεωρούμε ότι η συμβολή της ΕΘΘ στην παρούσα έρευνα συνίσταται στο γεγονός ότι βασικές διαδικασίες της αξιοποιήθηκαν στη φάση της ανάλυσης των δεδομένων.

Ένα άλλο σημείο που θα θέλαμε να τονίσουμε είναι το γεγονός ότι, εξαιτίας του μεγάλου όγκου των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια έκρινε σκόπιμη τη χρήση ενός λογισμικού προγράμματος ποιοτικής ανάλυσης. Τα λογισμικά προγράμματα ποιοτικής ανάλυσης συμβάλλουν με διάφορους τρόπους στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και ενισχύουν το έργο των ποιοτικών ερευνητών. Έχουν δημιουργηθεί διάφορα λογισμικά ανάλυσης ένα εκ των οποίων είναι και το NVIVO το οποίο χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια.

Το NVIVO είναι ένα πρόγραμμα το οποίο δημιουργήθηκε έχοντας ως βάση τη λογική της ΕΘΘ. Έχει αρκετά πλεονεκτήματα καθώς οι λειτουργίες του μπορούν να αξιοποιηθούν από τον ερευνητή με διάφορους τρόπους. Κάποιες βασικές λειτουργίες του αφορούν στην οργάνωση και την ταξινόμηση των ποιοτικών δεδομένων. Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων με έναν οργανωμένο αλλά και αρκετά εύκολο τρόπο. Έχει όμως και πιο σύνθετες λειτουργίες που μπορούν να βοηθήσουν έναν ερευνητή να κάνει συγκρίσεις, συνθέσεις και

ομαδοποιήσεις στα δεδομένα του αλλά και στα ευρήματα. Παράλληλα έχει και σοβαρά μειονεκτήματα όπως για παράδειγμα ο χρόνος που απαιτείται να αφιερώσει κάποιος για την εκμάθηση του προγράμματος (Κασσέρη, 2014:427-435). Εδώ θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι το πρόγραμμα δεν κάνει την ανάλυση εκ μέρους του ερευνητή απλά τον υποβοηθά σε διάφορες φάσεις ώστε να τον διευκολύνει κατά τη διάρκεια της ανάλυσης. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αξιοποίησε λειτουργίες του προγράμματος που αφορούσαν κυρίες στη συγκέντρωση, ταξινόμηση, κωδικοποίηση, σύγκριση και απεικόνιση των δεδομένων.

Σύμφωνα με τους Strauss & Corbin (1998) η ανάλυση των δεδομένων διέπεται από διαδικασίες κωδικοποίησης οι οποίες πραγματώνονται σε τρία στάδια: την ανοιχτή κωδικοποίηση, την κατ' άξονα κωδικοποίηση, την επιλεκτική κωδικοποίηση.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτές οι διαδικασίες δεν αποτελούν τρία διακριτά στάδια που πραγματοποιούνται με μία γραμμική σειρά. Αντιθέτως, αποτελούν τρεις διαφορετικούς τρόπους, τους οποίους ο ερευνητής μπορεί να αξιοποιήσει παράλληλα για να προσεγγίσει και να διαχειριστεί τα δεδομένα του. Καθώς προχωρά η ανάλυση, είναι πολύ συχνό φαινόμενο, ο ερευνητής να επιστρέφει «πίσω» στα δεδομένα του και να κάνει συγκρίσεις ή να επιχειρεί συνδυασμούς.

Βασικές αρχές της κωδικοποίησης όπως εννοούνται από τους Strauss & Corbin είναι η έννοια της ερμηνείας και της εννοιολόγησης. Δηλαδή μέσω των διαδικασιών της κωδικοποίησης τα δεδομένα «τεμαχίζονται», εννοιολογούνται και συνδυάζονται με νέους, δημιουργικούς τρόπους. Μέσα από τη συνεχή σύγκριση εννοιών, φαινομένων και περιπτώσεων ο ερευνητής οδηγείται στην κατασκευή κατηγοριών σε όλο και πιο αφαιρετικό επίπεδο με αποτέλεσμα την ανάπτυξη θεωρίας. Σε όλη τη διάρκεια της ανάλυσης καθοριστική σημασία έχει η συγγραφή υπομνημάτων (memo) όπου ο ερευνητής καταγράφει τις σκέψεις του, τις υποθέσεις του και τους θεωρητικούς προβληματισμούς του (Τσιώλης, 2014:105-122· Flick, 2018:56-57).

7.2.1 Η ανοιχτή κωδικοποίηση

Στη φάση της ανοιχτής κωδικοποίησης η ανάλυση ξεκίνησε εφαρμόζοντας τη μέθοδο «γραμμή προς γραμμή» (line by line) ή αλλιώς μικροανάλυση του κειμένου. Η διαδικασία αυτή είναι να δυνατόν να εφαρμοστεί είτε σε μία λέξη, είτε σε μία πρόταση, είτε σε μία παράγραφο και ως βασικό σκοπό έχει την δημιουργία των πρώτων κατηγοριών (Strauss & Corbin, 1998: 57).

Σε αυτή τη φάση της ανάλυσης η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ανέλυσε με αυτόν τον τρόπο γραπτά κείμενα και από τις τρεις πηγές των δεδομένων της: εκπαιδευτικός, μαθητές, παρατηρήτρια κάνοντας προσπάθεια να «μείνει» όσο πιο κοντά γίνεται στα δεδομένα. Σε αυτή την προσπάθεια είχε ως αρωγό κάποιες καθοδηγητικές ερωτήσεις είτε περιγραφικής είτε θεωρητικής φύσεως όπως: ποιος μιλάει, πότε, τι λέει, πως το λέει, γιατί. Σε αυτό το σημείο γίνεται μια προσπάθεια εννοιολόγησης και ταξινόμησης μέσα από τη λεπτομερή εξέταση και ερμηνεία των δεδομένων (Strauss & Corbin, 1998: 58-66).

Στην παρούσα έρευνα καθώς είχε παραχθεί μεγάλος όγκος δεδομένων η ανοιχτή κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις.

Α' φάση ανοιχτής κωδικοποίησης: Όπως περιγράψαμε στα προηγούμενα η παρέμβαση χωρίστηκε σε τέσσερις φάσεις. Προκειμένου να απαντηθούν όσο το δυνατόν πληρέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίστηκαν ως μονάδες ανάλυσης οι βασικοί συμμετέχοντες στην έρευνα: Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές-τριες. Δηλαδή σε αυτή την αρχική φάση έγινε προσπάθεια να διαχωριστούν τα δεδομένα με βάση την πηγή προέλευσης. Αυτός ο διαχωρισμός αποφασίστηκε προκειμένου κατά τη διάρκεια της ανάλυσης να μπορέσουν να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα στα δεδομένα διαφορετικών πηγών. Αρχικά ξεκινήσαμε από την κωδικοποίηση των δεδομένων της πρώτης φάσης με δεδομένα από το ημερολόγιο και τις σημειώσεις της εκπαιδευτικού και στη συνέχεια προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση των δεδομένων της δεύτερης φάσης που προήλθαν από την 1^η και τη 2^η διδασκαλία. Σε αυτό σημείο έληξε η α' φάση ανοιχτής κωδικοποίησης διότι είχε ήδη αναπτυχθεί ένας αξιόλογος αριθμός κωδικών οι οποίοι αντιπροσωπεύαν διάφορες έννοιες. Οι κώδικες που δόθηκαν στα δεδομένα αποτελούν έννοιες που προέρχονται από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, το πεδίο της πρακτικής του ερευνητή (εκπαίδευση) αλλά και έννοιες που συναντάμε γενικότερα στην κοινωνική ζωή.

Έτσι, σε αυτή τη φάση της κωδικοποίησης έγινε η προσπάθεια για ένα πρώτο «ξεκαθάρισμα» και ραφινάρισμα των ομοειδών ή επαναλαμβανόμενων κωδικών. Επίσης προέκυψαν κώδικες που περιλάμβαναν μεγάλο αριθμό αναφορών και χαρακτηρίστηκαν κατηγορίες. Σε αυτούς τους κώδικες έγινε μια πρώτη προσπάθεια διάκρισης κάποιων βασικών διαστάσεων ή χαρακτηριστικών. Χωρίς αυτή τη διαδικασία υπάρχει ο κίνδυνος να μπλεχτούμε κάτω από το πλήθος των δεδομένων μας αλλά και να δημιουργηθεί χάος στους κώδικές μας (Τσιώλης, 2014: 105-114).

Καταλήξαμε σε **40** αρχικές κατηγορίες από συνολικά **69** ανοιχτούς κώδικες. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιους από τους πρώτες 40 αρχικές κατηγορίες: Χρόνος, Χιούμορ, Υποτίμηση, Σχεδιασμός παρέμβασης, Στρατηγική διδασκαλίας, Μέσα διδασκαλίας, Μαθησιακά αποτελέσματα, Κριτικός γραμματισμός, Συζήτηση, Άποψη, Απορίες κ.α.

Στη συνέχεια παραθέτω ενδεικτικά ένα υπόμνημα που συντάχθηκε από την ερευνήτρια στο τέλος της α' φάσης ανοιχτής κωδικοποίησης:

Υπόμνημα με τίτλο: Α' φάση ανοιχτής κωδικοποίησης «Κώδικας Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού- 18/02/20»

Σε αυτή την α' φάση της ανοιχτής κωδικοποίησης προέκυψαν δύο κώδικες με ονομασία **κριτικός γραμματισμός** και **δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού**.

Συγκρίνοντας το περιεχόμενο αυτών των δύο κωδικών παρατήρησα ότι είναι ομοειδές και αποφάσισα να τους ενοποιήσω. Μια βασική παράμετρος που πρέπει να έχει κατά νου μονίμως ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της ανάλυσης είναι τα ερευνητικά του ερωτήματα. Καθώς σκεφτόμουν πώς οι κώδικές μου θα ανταποκρίνονται σε μεταγενέστερο χρόνο στα ερευνητικά μου ερωτήματα πήρα την απόφαση να μετονομάσω το νέο κώδικα **πρακτικές κριτικού γραμματισμού**. Σκέφτομαι επίσης ότι αυτός ο κώδικας θα μπορούσε να θεωρηθεί ως κατηγορία. Αναρωτιέμαι μήπως κάτι τέτοιο θα με απομακρύνει από τα ερευνητικά μου ερωτήματα και πρέπει να το περιορίσω με κάποιο τρόπο; Από την άλλη χρειάζεται να λάβω ως δεδομένο ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δεν ήταν όλες οι πρακτικές διδασκαλίας που ακολούθησα κριτικές. Μπορώ να απαντήσω σε αυτό αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρεται στο μοντέλο των 4 πόρων (Luke & Freebody, 1997) και να καταλήξω στην εξής παραδοχή: Ότι ναι κάποιες πρακτικές ενδέχεται να μην είναι κριτικές αλλά παρ' όλα αυτά να οδηγούν στην καλλιέργεια ή να είναι προϋπόθεση ΚΓ. Επομένως θα μπορούσε αυτό αργότερα να γίνει μια κατηγορία με την ονομασία Πρακτικές γραμματισμού ως προϋπόθεση ή πρακτικές γραμματισμού που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ΚΓ. Προς το παρόν ο κώδικας διατηρεί την ονομασία **πρακτικές κριτικού γραμματισμού**.

Β' φάση ανοιχτής κωδικοποίησης: Στη φάση αυτή συνέχισα την ανάλυση κωδικοποιώντας δεδομένα από την 3^η, 4^η, 5^η, 6^η, 7^η διδασκαλία όπου και διαπιστώθηκε ότι πάλι έπρεπε να γίνει μια παύση στην κωδικοποίηση και να συνεχιστεί η ανάλυση

με διττό σκοπό: α) τη βελτίωση των κωδικών που είχαν παραχθεί, β) τον εντοπισμό φαινομένων που θα μπορούσαν να αναδειχθούν ως κατηγορίες και ταυτόχρονα την ανάπτυξη τους με την απόδοση βασικών χαρακτηριστικών ή διαστάσεων τους (Strauss & Corbin, 1998: 114-120). Μέχρι τώρα έχουν δημιουργηθεί **25** αρχικές κατηγορίες από 212 ανοιχτούς κώδικες.

Οπότε μελετώντας τις αρχικές κατηγορίες και τους ανοιχτούς κώδικες που έχουν παραχθεί και εφαρμόζοντας την τεχνική της συνεχούς σύγκρισης (Strauss & Corbin, 1998: 93-94· Τσιώλης, 2014: 77) προχώρησα στις εξής ενέργειες. Παρατήρησα ότι κάποιοι κώδικες, όπως για παράδειγμα οι Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού και ο Πόλεμος είχαν πολλές αναφορές και αποφάσισα να τους ορίσω ως κατηγορίες. Στη συνέχεια επιχείρησα την ανάπτυξη των εν λόγω κατηγοριών αποδίδοντας τους ιδιότητες-χαρακτηριστικά ή διαστάσεις. Παράλληλα συνέχισα το ραφινάρισμα των κατηγοριών και των κωδικών κάνοντας σύμπτυξη ή ενοποίηση κωδικών με ομοειδές περιεχόμενο, διαχωρίζοντας όπου έκρινα απαραίτητα αλλά και καταργώντας διπλά εμφανιζόμενους κώδικες. Παραθέτω ενδεικτικά κάποια υπομνήματα που δημιουργήθηκαν σε αυτή τη φάση της ανοιχτής κωδικοποίησης και αφορούσαν τον κώδικα **Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού**.

1)Υπόμνημα με τίτλο: Β' φάση ανοιχτής κωδικοποίησης- Κώδικας Πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε συνδυασμό με τον κώδικα Μαθησιακά αποτελέσματα (4η διδασκαλία)-01/03/2020

Προχωρώντας την ανάλυση και παράλληλα λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά μου ερωτήματα όσον αφορά τον κώδικα Πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Σίγουρα πρέπει η κατηγορία αυτή να διαχωριστεί σε δραστηριότητες/ενέργειες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της ΚΓΕ και σε δεξιότητες/γνώσεις/στάσεις κλπ που αποκτήθηκαν από τους μαθητές ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη με σκοπό την καλλιέργεια της ΚΓΕ. (...) Άρα αν διαχωριστούν κατ' αυτό τον τρόπο οι Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού θα μπορέσω στη συνέχεια να διερευνήσω ποιες δραστηριότητες οδήγησαν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και να τις θεωρήσω ως ενισχυτικούς παράγοντες για τη συμβολή τους στην καλλιέργεια ΚΓΕ. Και ποιες ή τι είδους δραστηριότητες οδήγησαν σε λιγότερα μαθησιακά αποτελέσματα ή τελικά δυσκόλεψαν ή μπέρδεψαν τους μαθητές και συνεπώς αυτές οι δραστηριότητες να θεωρηθούν ως ανασχετικοί παράγοντες. Βέβαια οι εν λόγω δραστηριότητες μπορούν να συνεξεταστούν/συγκριθούν και με άλλους παράγοντες του πλαισίου όπως

με αναμενόμενες ή μη συμπεριφορές των μαθητών αλλά και με τους τρόπους που τα μέσα μέσων διδασκαλίας επέδρασαν στην υλοποίηση της παρέμβασης.

2) Συμπληρωματικό υπόμνημα για τον κώδικα Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού -23/03/20

Με βάση τα ερευνητικά μου ερωτήματα και τη μέθοδο ανάλυσης που ακολουθώ θεωρώ ότι αυτός ο κώδικας πρέπει να αποτελέσει μια κατηγορία, καθώς βασικός σκοπός της ανοιχτής κωδικοποίησης είναι να αποδοθούν χαρακτηριστικά και διαστάσεις.

Σε σχέση και με το θεωρητικό πλαίσιο είναι δυνατό στην κατηγορία **πρακτικές κριτικού γραμματισμού** να αποδοθούν ως «χαρακτηριστικά» τα είδη και οι τύποι των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Επίσης παρατηρώ ότι κάποιοι κώδικες που έβαλα στην ευρύτερη ομπρέλα πρακτικών γραμματισμού στην πραγματικότητα αποτελούν μαθησιακά αποτελέσματα δηλαδή ενδείξεις ότι καλλιεργήθηκαν δεξιότητες κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στους μαθητές. Συμπερασματικά έφτιαξα μια κατηγορία με την ονομασία **Δραστηριότητες- Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού** και έβαλα ως «χαρακτηριστικά» τα είδη των δραστηριοτήτων που εφάρμοσα κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και προτείνονται ως πρακτικές στα πλαίσια της παιδαγωγικής ΚΓ. Στη συνέχεια έφτιαξα μία δεύτερη κατηγορία που ονόμασα Ενδείξεις μετασχηματισμού ως προς την εφαρμογή πρακτικών κριτικού γραμματισμού.

3) Υπόμνημα με τίτλο: Β' φάση- συνέχεια ανοιχτής κωδικοποίησης 24/03/2020

Προχωρώ τη διαδικασία ανοιχτής κωδικοποίησης προσπαθώντας να συνεχίσω τη διαμόρφωση κατηγοριών και υποκατηγοριών με σκοπό την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων τους.

Παρατηρώ ότι η κατηγορία Πρακτικές κριτικού γραμματισμού έχει νοηματική συνάφεια με τις υπόλοιπες κειμενικές πρακτικές που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης. Άλλες κειμενικές πρακτικές που πραγματοποιήθηκαν είχαν σχέση με την ανάγνωση καθώς και με την επεξεργασία των κειμένων που υλοποιήθηκε σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης.

Έτσι αποφάσισα να δημιουργήσω μια ευρύτερη κατηγορία-ομπρέλα με την ονομασία **Είδη κειμενικών πρακτικών** καθώς όλες οι πρακτικές είχαν ως κοινό νοηματικό άξονα την επεξεργασία των κειμένων της παρέμβασης.

Γ' φάση ανοιχτής κωδικοποίησης: Κατόπιν συνέχισα την ανοιχτή κωδικοποίηση δεδομένων από τις διδασκαλίες 8, 9, 10, 11. Ολοκληρώνοντας αυτή τη διαδικασία έφτασα στο σημείο να καταλήξω σε **12** βασικές κατηγορίες που προήλθαν από συνολικά **285 ενδιαμέσες κατηγορίες και ανοιχτούς κώδικες**.

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης δόθηκε έμφαση στη συνεχή σύγκριση ανάμεσα στις κατηγορίες και στους κώδικες. Παράλληλα συνεχίστηκε το ραφινάρισμα των κατηγοριών και των κωδικών μέσα από διαδικασίες ομαδοποίησης, ταξινόμησης, ενοποίησης ή και διαχωρισμού ακόμα και κατάργησης κατηγοριών και κωδικών. Όλη αυτή τη βελτίωση έγινε έχοντας ως οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και αξιοποιώντας με ευρετικό τρόπο όπου έκρινα απαραίτητο το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

7.2.2 Κατ' άξονα κωδικοποίηση

Βασικός σκοπός της κατ' άξονα κωδικοποίησης είναι η ανάδειξη των κατηγοριών σε σχέση με τις υποκατηγορίες καθώς και η διαμόρφωση τους με τον καθορισμό των διαστάσεων και των χαρακτηριστικών τους. Παράλληλα επιχειρείται ο συσχετισμός των κατηγοριών μεταξύ τους. Μέσω αυτή της διασύνδεσης των κατηγοριών επιχειρείται η εξήγηση του εξεταζόμενου φαινομένου (Strauss & Corbin, 1998: 123-126·Τσιώλης, 2014: 114-115). Όπως αναφέραμε και προηγουμένως η κατ' άξονα κωδικοποίηση δεν συνιστά ένα διακριτό στάδιο που πραγματοποιείται με διαδοχικό τρόπο καθώς ο τρόπος που συσχετίζονται οι κατηγορίες συχνά διαφαίνεται ήδη από τη φάση της ανοιχτής κωδικοποίησης. Επίσης, σε αυτό το στάδιο ο συσχετισμός των κατηγοριών και υποκατηγοριών τους γίνεται περισσότερο σε αφαιρετικό επίπεδο παρά σε περιγραφικό (Strauss & Corbin, 1998:124-125).

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο ερευνητής εστιάζει στην απάντηση ερωτήσεων όπως γιατί, με ποιον τρόπο, που, πότε, πώς και με ποια αποτελέσματα προκειμένου να αναδείξει συσχετισμούς ανάμεσα στις κατηγορίες που έχει δημιουργήσει. Σε αυτό το σημείο μπορεί να γίνει η χρήση ενός «παραδείγματος». Το «παράδειγμα» συνιστά ένα οργανωτικό σχήμα το οποίο θα διευκολύνει τον ερευνητή να συνδυάσει τη δομή και τις διαδικασίες του φαινομένου που ερευνά. Προσφέρει ένα αναλυτικό πρίσμα θα λέγαμε μέσω του οποίου ο ερευνητής θα καταφέρει να αποδώσει σε μεγαλύτερο βαθμό πολυπλοκότητας μια δυναμικά εξελισσόμενη διαδικασία. Το παράδειγμα συνίσταται από τα εξής συστατικά στοιχεία:

το φαινόμενο, συνθήκες, δράσεις/διαδράσεις, συνέπειες (Strauss & Corbin, 1998: 127-130).

Στο τέλος αυτής της φάσης, οι 12 βασικές κατηγορίες που είχαν δημιουργηθεί μετά την ολοκλήρωση της ανοιχτής κωδικοποίησης, κατέληξαν στην κατασκευή 7 βασικών κατηγοριών, ομαδοποιήθηκαν σε 4 κύριες κατηγορίες υψηλής αφαίρεσης και αποτέλεσαν στη συνέχεια τον βασικό θεωρητικό κορμό που οδήγησε στην κατασκευή της κεντρικής κατηγορίας.

7.2.3 Η επιλεκτική κωδικοποίηση

Η επιλεκτική κωδικοποίηση αποτελεί το τελευταίο στάδιο της αναλυτικής διαδικασίας και έχει ως βασικό στόχο την ενοποίηση των βασικών κατηγοριών και τον συσχετισμό τους μέσα από επεξηγηματικά σχήματα που θα διαμορφώσουν ένα βασικό θεωρητικό σχήμα το οποίο θα έχει τη μορφή μιας θεωρίας. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού το συγκεκριμένο στάδιο χαρακτηρίζεται από τις εξής βασικές διαδικασίες: την επιλογή της κεντρικής κατηγορίας, την αξιοποίηση τεχνικών όπως η συγγραφή μιας αφήγησης (storyline) με τα βασικά ευρήματα της έρευνας, τη συγγραφή και ανάγνωση υπομνημάτων (memos), τη δημιουργία διαγραμμάτων (Strauss & Corbin, 1998: 143-158· Τσιώλης, 2014: 119-122).

Η κεντρική κατηγορία χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο αφαίρεσης παρ' όλο που προέρχεται από τα δεδομένα. Οφείλει να εξηγεί με σύντομο και περιεκτικό τρόπο την ουσία της έρευνας και να πληροί κάποια κριτήρια όπως να είναι εμφανής ο συσχετισμός της με τις βασικές κατηγορίες, να έχει αφαιρετικό και θεωρητικό χαρακτήρα, να συναντάται συχνά μέσα στα δεδομένα. Εδώ χρειάζεται να τονίσουμε ότι ο προσδιορισμός της κεντρικής κατηγορίας συνιστά μια ερμηνεία του ερευνητή καθώς είναι δυνατόν κάποιος άλλος ερευνητής με διαφορετικούς προσανατολισμούς να κατέληγε σε διαφορετική κεντρική κατηγορία (Strauss & Corbin, 1998: 146-147).

Ένας ακόμα στόχος αυτού του σταδίου είναι και η βελτιστοποίηση (refine) της θεωρίας δηλαδή το ραφινάρισμα υπερβολικά ή λιγότερο ανεπτυγμένων κατηγοριών μέσω της διαδικασίας της θεωρητικής δειγματοληψίας. Με τη βοήθεια της θεωρητικής δειγματοληψίας ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει στα δεδομένα του κάνοντας διάφορες συγκρίσεις γεγονότων, ενδείξεων ή συμβάντων ώστε να αναπτύξει πληρέστερα τις κατηγορίες του όσον αφορά τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις του. Επίσης πρόκειται για διαδικασία που συνίσταται να γίνεται παράλληλα καθ' όλη τη διάρκεια της ανάλυσης και μπορεί να σταματήσει όταν επέλθει ο θεωρητικός

κορεσμός. Όταν δηλαδή ο ερευνητής σταματά να ανακαλύπτει νέα στοιχεία στα δεδομένα του και όταν οι κατηγορίες του έχουν αναπτυχθεί ομοιόμορφα (Strauss & Corbin, 1998: 200-203, 212).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι η εκπαιδευτικός ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις και έγραφε υπομνήματα καθ' όλη τη διάρκεια της ανάλυσης τα οποία στη φάση της συγγραφής λειτούργησαν ως υπενθύμιση της αναλυτικής «πορείας» της έρευνας. Επίσης η δημιουργία σχεδιαγραμμάτων στη φάση της κατ' άξονα και επιλεκτικής κωδικοποίησης υπήρξαν ιδιαίτερος βοηθητικά. Τέλος, σε κάθε φάση της αναλυτικής διαδικασίας εφαρμόστηκαν και αξιοποιήθηκαν όσο αυτό κατέστη εφικτό διαδικασίες διαρκούς σύγκρισης οι οποίες συντέλεσαν στην κατασκευή, στον συσχετισμό των κατηγοριών και εν τέλει στη δημιουργία του θεωρίας.

7.3 Ευρήματα

Η ανάλυση των δεδομένων συντέινει στη δημιουργία ενός θεωρητικού μοντέλου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο γλωσσικό μάθημα με σκοπό την καλλιέργεια της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από μία κεντρική κατηγορία, από τέσσερις βασικές κατηγορίες, 7 κύριες κατηγορίες, 25 Ενδιάμεσες κατηγορίες και τις υποκατηγορίες τους.

Η κεντρική κατηγορία που προέκυψε με την ολοκλήρωση της ανάλυσης είναι «Εκπαιδευτικές διαδικασίες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ΚΓΕ ως πεδίο που συνδιαμορφώνεται από εκπαιδευτικό και μαθητές στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας: Προκλήσεις, νοηματοδοτήσεις και μετασχηματισμοί μιας δυναμικής πορείας». Η πρώτη κύρια κατηγορία ονομάζεται «Ο σχεδιασμός της παρέμβασης ως πεδίο διαπραγματεύσεων και διαλόγου» και αφορά τις προϋποθέσεις και συνθήκες που συντέλεσαν στην έναρξη και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η δεύτερη κύρια κατηγορία ονομάζεται «Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες: Βιώνοντας τις προκλήσεις μιας κριτικά προσανατολισμένης γλωσσικής διδασκαλίας» και περιλαμβάνει όλους εκείνους τους παράγοντες που λειτούργησαν ενισχυτικά ή ανασχετικά κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η τρίτη κύρια κατηγορία αναφέρεται στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και έχει την ονομασία «Αποσκοπώντας στην ανάπτυξη ΚΓΕ: Καλλιέργεια, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων-ανάδυση νοηματοδοτήσεων». Τέλος, η τέταρτη κύρια κατηγορία ονομάζεται «Η

ολοκλήρωση της παρέμβασης: ψηλαφώντας το διαφορετικό» και σχετίζεται με την αποτίμηση της παρέμβασης αλλά και του αναστοχασμού των συμμετεχόντων.

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα γίνει η παρουσίαση των ευρημάτων της ανάλυσης και συγκεκριμένα θα γίνει περιγραφή της κεντρικής κατηγορίας και του τρόπου που σχετίζεται με τις υπόλοιπες κύριες κατηγορίες. Επιπλέον θα παρουσιαστούν οι 7 βασικές κατηγορίες που υπάγονται στις 4 κύριες κατηγορίες όπως και οι ενδιάμεσες κατηγορίες με τις υποκατηγορίες τους. Παράλληλα, σε αυτές τις περιγραφές θα υπάρχει παράθεση από τα δεδομένα για να επεξηγείται καλύτερα η έννοια και το νόημα της κάθε κατηγορίας. Όσα παραθέματα προέρχονται από μαθητές και μαθήτριες θα παρουσιάζονται με κωδικοποιημένα ονόματα και θα παραλείπονται πληροφορίες που ίσως παραπέμπουν στα αληθινά πρόσωπα προκειμένου να προστατευτεί η ταυτότητά τους.

«Εκπαιδευτικές διαδικασίες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ΚΓΕ ως πεδίο που συν-διαμορφώνεται από εκπαιδευτικό και μαθητές στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας: Προκλήσεις, νοηματοδοτήσεις και μετασχηματισμοί μιας δυναμικής πορείας

Η υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης προσανατολισμένης στην καλλιέργεια της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης συνιστά ένα φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από κάποιες διαδικασίες που εκτυλίσσονται σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Οι διαδικασίες αυτές πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένες φάσεις.

Μολονότι υπάρχει θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα μπορούσε να στηριχθεί κάποιος εκπαιδευτικός που θα έχει ως σκοπό την καλλιέργεια ΚΓΕ στους μαθητές του, εντούτοις θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που υλοποιούνται σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις συνιστούν μια μοναδική διαδρομή που εξαρτάται από την επίδραση ποικίλων παραγόντων. Αποτελούν δηλαδή μια δυναμική πορεία υπό την έννοια ότι οι διαδικασίες αυτές διακρίνονται από έναν μη στατικό αλλά εξελισσόμενο και μετασχηματιστικό χαρακτήρα αφού με το πέρασμα του χρόνου παρατηρούνται διαφορών ειδών αλλαγές στους συμμετέχοντες. Υπό αυτό το πρίσμα θεωρούμε ότι τέτοιου είδους εκπαιδευτικές διαδικασίες χαρακτηρίζονται από μία μοναδικότητα και ως τέτοιες αξίζει να τις διερευνήσουμε αναδεικνύοντας τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν η εκπαιδευτικός και οι μαθητές-τριες, τους τρόπους που οι συμμετέχοντες νοηματοδότησαν τα ζητήματα με τα οποία ασχολήθηκαν αλλά και τους μετασχηματισμούς που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τόσο στον

τρόπο διδασκαλίας και μάθησης των υποκειμένων όσο και στον τρόπο σκέψης τους ειδικά όσον αφορά την καλλιέργεια της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης.

Έτσι, στη συγκεκριμένη ΕΔ, η πρώτη φάση της παρέμβασης που αφορά στον σχεδιασμό της σχετίζεται με τις προϋποθέσεις και τους όρους που συνετέλεσαν στην έναρξη της. Χαρακτηρίζεται αρχικά από τους προβληματισμούς της εκπαιδευτικού για το ποιος θα ήταν ο καταλληλότερος τρόπος για να ξεκινήσει την υλοποίηση της παρέμβασης. Καθοριστικός σε αυτό το σημείο εμφανίζεται ο ρόλος των μαθητών-τριών οι οποίοι λειτούργησαν ως συνδιαμορφωτές της παρέμβασης όπου μέσα σε ένα διαλογικό πλαίσιο και σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό επέλεξαν τη θεματική ενότητα της παρέμβασης αλλά και τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν. Εδώ η εκπαιδευτικός αναδεικνύεται ως συντονιστής της διαδικασίας όπου έλαβε υπόψη της σε πολύ μεγάλο βαθμό τις επιθυμίες των μαθητών όσον αφορά το θέμα και τα μέσα διδασκαλίας που εκείνοι προτίμησαν. Είχε όμως την τελική ευθύνη για τον τρόπο διαχείρισης και συνδυασμού αυτών των επιλογών κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών.

Η δεύτερη φάση αφορά τις διαδικασίες υλοποίησης της παρέμβασης και συγκεκριμένα διερευνώνται οι παράγοντες οι οποίοι συντέλεσαν ενισχυτικά ή ανασχετικά καθ' όλη τη διάρκειά της. Συγκεκριμένα οι παράγοντες αυτοί αφορούσαν τον τρόπο επίδρασης των μέσων διδασκαλίας, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, των μαθητών-τριών αλλά και του πλαισίου. Για τα μέσα διδασκαλίας αναδεικνύεται η προτίμηση ή μη των μαθητών σε αυτά, ο βαθμός αποτελεσματικότητας τους, ο βαθμός δυσκολίας τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παράγοντα επίδρασης σχετίζεται με στρατηγικές διδασκαλίας που εφάρμοσε, διάφορες ενέργειες που πραγματοποίησε, κειμενικές πρακτικές που υιοθέτησε. Παρομοίως, όσον αφορά και τους μαθητές εξετάζεται πώς λειτούργησαν αρνητικά ή θετικά οι τρόποι με τους οποίους ανταποκρίθηκαν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών ή κάποιες ενέργειες που έκαναν. Σημαντικός είναι ο ρόλος του πλαισίου καθώς κατά την ανάλυση αναδείχθηκαν ως παράγοντες επίδρασης το Αναλυτικό πρόγραμμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και ο χρόνος.

Στην τρίτη φάση αυτής της διαδικασίας εξετάζονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης που αφορούν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αναπτύχθηκαν στους μαθητές αλλά και αναδεικνύονται οι νοηματοδοτήσεις που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων για ζητήματα που αφορούσαν την υπό επεξεργασία θεματική

ενότητα αλλά και μη αναμενόμενα ζητήματα που σχετίζονται γενικότερα με τον «κοινωνικό κόσμο» των μαθητών.

Τέλος, στην τέταρτη φάση ολοκληρώνονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες της παρέμβασης όπου οι μαθητές και η εκπαιδευτικός αξιολογούν και αναστοχάζονται για όλη την πορεία των διδασκαλιών. Σ' αυτό το σημείο φαίνεται να γίνεται σαφές στους συμμετέχοντες τι έχει αλλάξει σε σχέση με την έναρξη αυτής της διαδρομής.

I. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης ως πεδίο διαπραγματεύσεων και διαλόγου

Το αρχικό στάδιο της παρέμβασης αφορά τον σχεδιασμό της. Η αφετηρία αυτής της διαδρομής χαρακτηρίζεται από διάφορους προβληματισμούς της εκπαιδευτικού που σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο έναρξης της παρέμβασης αλλά και τον τρόπο λήψης των αναγκαίων αποφάσεων για την υλοποίησή της. Φαίνεται ότι οι προβληματισμοί βρίσκουν διέξοδο μέσα από διαλογικές διαδικασίες μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητών και ιδιαίτερα μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών-τριών.

A. Το σημείο εκκίνησης: οι προβληματισμοί της εκπαιδευτικού. Στο ξεκίνημα της παρέμβασης και πριν ακόμη αρχίσει ο σχεδιασμός της, η εκπαιδευτικός ήταν ιδιαίτερα προβληματισμένη για διάφορα θέματα όπως για τον τρόπο που θα μπορούσε να ξεκινήσει τις διδασκαλίες, για το αν και με ποιον τρόπο θα μπορούσε να αξιοποιήσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, για το πως θα μπορούσε να εμπλέξει τους μαθητές σε αυτή τη διαδικασία. Τέλος, είχε και προβληματισμούς που αφορούσαν το μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας της.

Εκπ.: «10/09/17 Έχω βρει καινούρια βιβλιογραφία και έχω διαβάσει κι άλλα. Η απορία μου είναι πως θα ξεκινήσω τη διαδικασία. Θα πάρω θεματική από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή θα κάνω κάτι με τα παιδιά; Άλλη απορία που έχω είναι πως θα συνδυάσω τη G.T. με την Έρευνα δράση».

B. Η λύση: Οι κεντρικές επιλογές που αφορούν τον σχεδιασμό της παρέμβασης πραγματώνονται μέσα από διαλογικές διαδικασίες

Τελικά η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι πρόκειται να ξεκινήσουν ένα νέο «project» και τους ζητά να πουν ιδέες και να προτείνουν θέματα με τα οποία

θα ήθελαν και τα ίδια τα παιδιά να ασχοληθούν στην τάξη. Τις επόμενες μέρες γίνονται συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και καταλήγουν ότι θα ήθελαν να διερευνήσουν το θέμα «Πόλεμος». Όταν κατέληξαν στο θέμα, πάλι μέσω του διαλόγου και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, όρισαν τους βασικούς άξονες του θέματος, ζητήματα δηλαδή που θα τους ενδιέφεραν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις. Αφού ορίστηκε -μέσω διαλογικών διαδικασιών στην τάξη- το θέμα και οι βασικοί του άξονες, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να ψάξουν και να φέρουν κείμενα στην τάξη που να έχουν σχέση με αυτό το θέμα. Τους ενημέρωσε ότι, παράλληλα με τα κείμενα των μαθητών, η εκπαιδευτικός θα επέλεγε τα δικά της. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αναδείχθηκαν ως αναγκαίες προϋποθέσεις για την έναρξη της παρέμβασης οι ενέργειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής της διαδικασίας. Σε αυτή τη φάση φάνηκε από τα δεδομένα ότι η εκπαιδευτικός δεν έλαβε τις κομβικές αποφάσεις της παρέμβασης μονομερώς. Αντίθετα σε κάθε απόφαση κομβικής σημασίας για την υλοποίηση των διδασκαλιών όχι μόνο ζητούσε τη συνδρομή των μαθητών αλλά συμπεριλάμβανε και τις προτάσεις τους. Έτσι, σε διαδικασίες όπως την επιλογή της θεματικής ενότητας και τον καθορισμό των διαστάσεών της, την επιλογή των κειμένων της παρέμβασης, ακόμα και την επιλογή για το πότε μπορεί να λήξει η παρέμβαση, ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν συντονιστικός και δεν προσπαθούσε να επιβάλλει την άποψή της. Αντιθέτως, μέσα από διαλογικές διαδικασίες που η εκπαιδευτικός συντόνιζε με δημοκρατικό τρόπο, πάρθηκαν όλες οι αναγκαίες αποφάσεις σε συνεργασία με τους μαθητές της.

Εκπ. «24/09/17. ...Στο σχολείο γίνονται συζητήσεις για το ποια θεματική ενότητα θα ήθελαν (ενν. οι μαθητές) να διαπραγματευτούμε. ... Τους είπα αν θέλουν να φέρουν κείμενα όπως πέρσι ή αν θέλουν να ορίσουμε πρώτα τη Θεματική ενότητα και μετά να φέρουν κείμενο... Θα το ξανασυζητήσουμε αύριο.»

Εκπ. «4/10/2010 Μετά από συζητήσεις και διαπραγματεύσεις καταλήξαμε στο θέμα πόλεμος. Ήταν ένα θέμα στο οποίο συμφώνησαν οι περισσότεροι. Μετά από συζήτηση εκφράστηκαν οι βασικοί άξονες για το τι θέλουν τα παιδιά να μάθουν για το θέμα οι οποίοι καταγράφηκαν στον σχεδιασμό της παρέμβασης.»

Οι μαθητές ως συν-διαμορφωτές της παρέμβασης. Σε όλη αυτή τη φάση, οι μαθητές-τριες είχαν ενεργό ρόλο. Τους δόθηκε αυτό το περιθώριο από την εκπαιδευτικό καθώς στη συνηθισμένη σχολική πραγματικότητα τα παιδιά δεν έχουν κανένα περιθώριο ελευθερίας σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία. Εννοούμε ότι συνήθως στο πλαίσιο του σχολείου το «τι» θα διδαχθούν τα παιδιά και με ποια διδακτικά μέσα δεν καθορίζεται από τα ίδια αλλά τους «επιβάλλεται» άνωθεν από τον εκπαιδευτικό και το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Έτσι, σε αυτή την περίπτωση αξιοποίησαν πλήρως αυτό το περιθώριο που τους δόθηκε και ανταποκρίθηκαν στις συζητήσεις για την επιλογή της θεματικής ενότητας, για την επιλογή κειμένων ακόμα και για την επιλογή της λήξης της παρέμβασης.

Εκπ. «24/09/17 ...Ζήτησαν (ενν. οι μαθητές για θέμα) Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, θέση της γυναίκας. ... Επέλεξαν να ορίσουμε πρώτα τη Θ.Ε. και μετά να διαλέξουν κείμενα».

Εκπ. « 3/10/2017 Οι μαθητές έφεραν κάποια κείμενα. Το πιο εντυπωσιακό είναι ότι τα έφεραν σε μορφή Powerpoint. Κι έφεραν αρκετές εικόνες και 2 έργα ζωγραφικής και η Μ.Κ. 4 έφερε βίντεο».

Εκπ. «5/12/17 Αναρωτιέμαι πως μπορεί να κλείσει αυτός ο κύκλος της παρέμβασης. Ρώτησα και τους μαθητές αν υπάρχει κάποιο θέμα από τα κείμενα που έφεραν και δεν το θίξαμε. Είπαν για τα παιδιά-στρατιώτες. Συζητήσαμε και συμφωνήσαμε να κάνουμε ακόμα μια διδασκαλία».

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των δεδομένων της προπαρασκευαστικής φάσης, αναδείχθηκαν ως αφετηρία του σχεδιασμού της παρέμβασης οι προβληματισμοί της εκπαιδευτικού οι οποίοι βρήκαν διέξοδο μέσα από διαλογικές διαδικασίες και ως αναγκαίες προϋποθέσεις για την υλοποίηση του σχεδιασμού προέκυψαν οι ενεργοί ρόλοι των συμμετεχόντων: ο ρόλος της εκπαιδευτικού ως συντονίστριας, ο ρόλος των μαθητών ως συν-διαμορφωτών.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε εκείνους τους παράγοντες που επέδρασαν ιδιαίτερα είτε θετικά είτε αρνητικά κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

II. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες: Βιώνοντας τις προκλήσεις μιας κριτικά προσανατολισμένης γλωσσικής διδασκαλίας

Μετά από την ανάλυση των δεδομένων έγινε αντιληπτό ότι κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών της παρέμβασης υπήρχαν θετικοί και αρνητικοί παράγοντες που επέδρασαν ως προς την υλοποίησή της, άλλοτε δίνοντας ένα θετικό πρόσημο στις διδασκαλίες και άλλοτε αρνητικό. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δημιούργησε αυτήν την κατηγορία ερμηνεύοντας όλους αυτούς τους επιδραστικούς παράγοντες ως προκλήσεις. Προκλήσεις με την έννοια ότι η εκπαιδευτικός να μην άντλησε από τη βιβλιογραφία κάποιους βασικούς θεωρητικούς προσανατολισμούς προκειμένου να προχωρήσει στην υλοποίηση, ταυτόχρονα όμως η πορεία που ακολουθήθηκε δεν ήταν εξ αρχής προαποφασισμένη και προδιαγεγραμμένη αφού πολλές φορές διαμορφωνόταν κατά τη διάρκεια την διδασκαλιών.

«Εκπ. :24/10/2017 1^ο δίωρο-επεξεργασία κεντρικού κειμένου

Τελείωσε η πρώτη παρέμβαση. Αυτό που μου άρεσε ήταν ότι τα παιδιά έθεταν ερωτήσεις για πράγματα ή θέματα που δεν είχα σκεφτεί από πριν...Οπότε άφησα αρκετή ώρα τη συζήτηση να περιπλανηθεί στις απορίες και στα σχόλια των παιδιών παράλληλα με τον δικό μου σχεδιασμό...».

Αρα τόσο η εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές-τριες είχαν να αντιμετωπίσουν επί τόπου διάφορες προκλήσεις που προέκυπταν με αποτέλεσμα αυτή η πορεία να αποκτήσει έναν δυναμικό χαρακτήρα καθώς η εξέλιξή της επηρεάστηκε και νοηματοδοτήθηκε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε αυτήν και δεν αποτέλεσε στείρα αντιγραφή κάποιου θεωρητικού προτύπου.

Υπό αυτό το πρίσμα επιλέχθηκε η λέξη «Βιώνοντας» καθώς επιθυμούμε να καταδειχθεί ο έντονα βιωματικός χαρακτήρας όλης της διαδικασίας. Όπως προαναφέραμε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια δεν ακολούθησε επ' ακριβώς κάποιο πρότυπο κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας (το οποίο όπως καταδείξαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, δεν υπάρχει) αλλά συνδιαμόρφωσε με τους μαθητές της τη ροή των διδασκαλιών αφήνοντας τον απαιτούμενο χώρο και χρόνο ώστε να διαφανούν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία αυτής της παρέμβασης.

«Εκπ.: 13/11/2017 ... Όσον αφορά τον σχεδιασμό παρατηρώ ότι πάντα η διδασκαλία θα πάρει περισσότερο χρόνο απ' ό,τι χρειάζεται καθώς προκύπτει και συζήτηση ή παρατηρήσεις εκ μέρους των μαθητών και για θέματα που δεν είχαν προσχεδιαστεί κατά τον δικό μου σχεδιασμό. ... Από την άλλη είναι φυσικό να ανακύψουν και καινούρια ζητήματα κατά τη διερεύνηση μιας θεματικής ενότητας...».

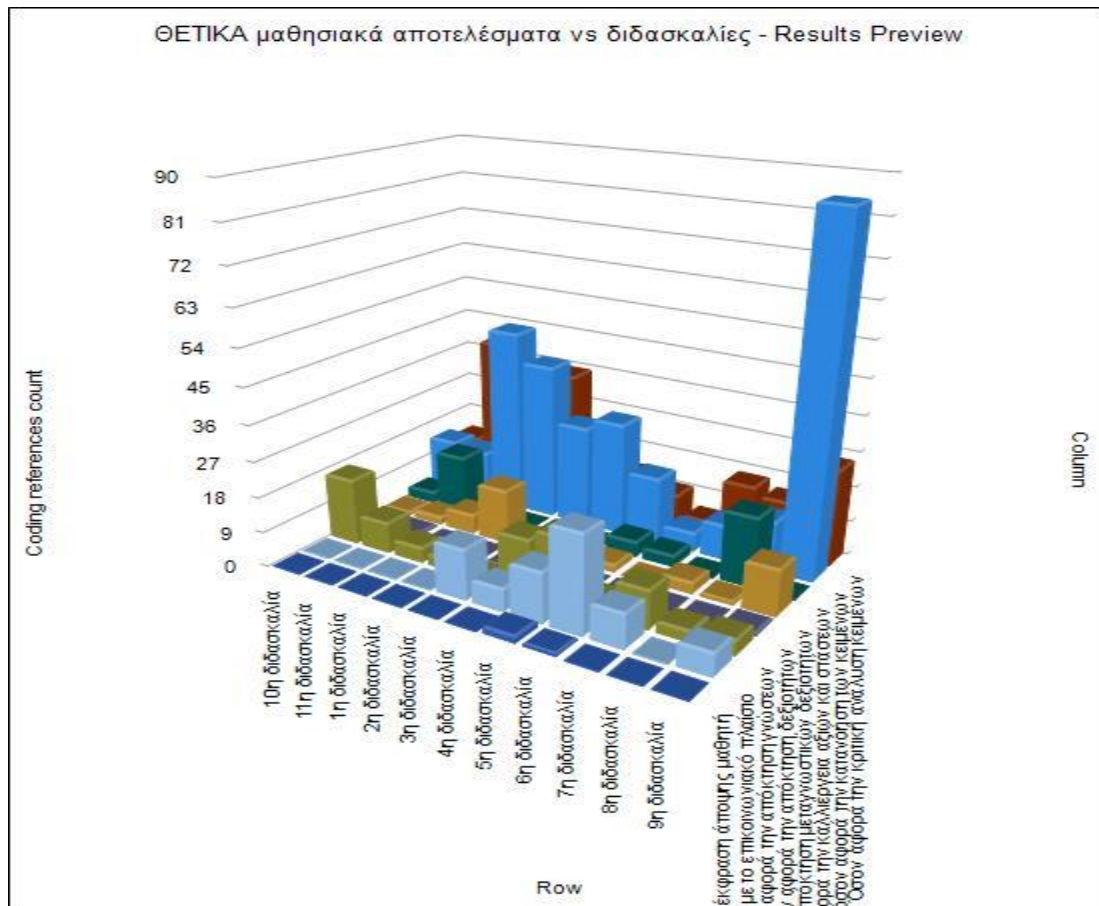
Παράγοντες που επέδρασαν κατά την υλοποίηση της παρέμβασης

Έτσι λοιπόν από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε ως βασική κατηγορία οι παράγοντες που επέδρασαν κατά την υλοποίηση της παρέμβασης. Οι παράγοντες αυτοί -που θα περιγραφούν στη συνέχεια- έχουν άλλοτε ενισχυτικό χαρακτήρα με την έννοια ότι σηματοδοτούν κάποια θετικά στοιχεία των διδασκαλιών και πολλές φορές δίνουν μία ώθηση που οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα. Άλλοτε έχουν ανασχετικό χαρακτήρα με την έννοια ότι υποδηλώνουν κάποια αρνητικά στοιχεία που φάνηκε να δυσκολεύουν την ομαλή ροή της παρέμβασης.

Παράλληλα, οι παράγοντες αυτοί συσχετίζονται με τα μέσα διδασκαλίας, με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τον ρόλο των μαθητών αλλά και τον ρόλο του πλαισίου. Σε αυτή τη βασική κατηγορία περιλαμβάνονται δύο υποκατηγορίες τις οποίες θα περιγράψουμε στη συνέχεια. Εδώ, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η εν λόγω βασική κατηγορία που αφορά στους παράγοντες επίδρασης, όπως επίσης ο τρόπος εννοιολόγησης και απόδοσης υποκατηγοριών και διαστάσεων τους, προέκυψε στο στάδιο της κατ' άξονα κωδικοποίησης από σύγκριση που έγινε ανάμεσα στις κατηγορίες με τη βοήθεια των λειτουργιών του προγράμματος NVIVO (queries) και στη συνέχεια πήρε την τελική της μορφή μέσα από τεχνικές θεωρητικής δειγματοληψίας.

Ενισχυτικοί παράγοντες ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης υπήρξαν παράγοντες που με διάφορους τρόπους λειτούργησαν ενισχυτικά.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, έγιναν συγκρίσεις ανάμεσα στις βασικές κατηγορίες των δεδομένων με τη βοήθεια των εντολών queries του λογισμικού NVIVO. Κυρίως συγκρίναμε τις διδασκαλίες ως προς αυτά που θεωρήσαμε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή την κατηγορία **Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που καλλιεργήθηκαν ως προς την εφαρμογή πρακτικών με στόχευση την καλλιέργεια ΚΓΕ** αλλά και ως προς την κατηγορία που είχαμε κωδικοποιήσει ως **αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα**. Οι συγκρίσεις έγιναν παράλληλα παραθέτοντας δεδομένα που προέρχονταν και από τα δεδομένα του Εκπαιδευτικού και από τα δεδομένα των μαθητών. Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά ένα από τα σχεδιαγράμματα που προέκυψε από τη σύγκριση ανάμεσα στις διδασκαλίες και την κατηγορία **Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που καλλιεργήθηκαν** και προήλθαν από τα δεδομένα των Μαθητών.



Εικόνα 5 Σύγκριση κατηγορίας «Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που καλλιεργήθηκαν ως προς την εφαρμογή πρακτικών με στόχευση την καλλιέργεια ΚΓΕ» με τις διδασκαλίες

Κατ’ αυτόν τον τρόπο συνεχίσαμε διάφορες συγκρίσεις ανάμεσα στις βασικές κατηγορίες των δεδομένων επιχειρώντας με αυτόν τον τρόπο να τις συσχετίσουμε κατ’ άξονα. Επίσης, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι, όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενα κεφάλαια, τα δεδομένα αυτής της ΕΔ είναι ποιοτικά με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις επιστημολογικές παραδοχές του ερευνητή και της ίδιας της έρευνας που εντάσσονται στο ποιοτικό παράδειγμα. Υπό αυτή την έννοια η ποσοτικοποίησή τους δεν αντιπροσωπεύει μια «αντικειμενική» πραγματικότητα αλλά μέσα από συσχετισμούς και συγκρίσεις βοήθησε στο να αποκτήσουμε μια εποπτεία των κατηγοριών και να καταλήξουμε σε κάποιες ερμηνείες και συμπεράσματα. Πιθανότατα κάποιος άλλος ερευνητής με διαφορετικούς προσανατολισμούς να είχε καταλήξει σε άλλες ερμηνείες.

Παρακάτω περιγράφουμε τους ενισχυτικούς παράγοντες και τα χαρακτηριστικά τους. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις ενισχυτικές λειτουργίες των διδακτικών μέσων. Δηλαδή η ερευνήτρια μέσω της ανάλυσης διαπίστωσε ότι οι 3 διδασκαλίες που είχαν τα περισσότερα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα ήταν η 9^η, η

2^η, 1^η διδασκαλία. Και οι τρεις είχαν κοινό χαρακτηριστικό την χρήση αποκλειστικά πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας (βίντεο και φωτογραφίες από πίνακες ζωγραφικής). Οι ενισχυτικές λειτουργίες των διδακτικών μέσων συνίστανται στη θετική επίδραση της πολυτροπικότητας, στην αξιοποίηση έργων τέχνης και στην θεματική των κειμένων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών έδειξαν να ανταποκρίνονται καλύτερα όταν στις διδασκαλίες γινόταν αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας. Αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι στις συζητήσεις που γίνονταν στην τάξη για το ποια κείμενα να επιλεγθούν προς επεξεργασία στις διδασκαλίες έδειχναν ξεκάθαρη προτίμηση στα βίντεο.

«Εκ. Τι θέλετε να κάνουμε; Να σας πω εγώ τι βρήκα;»

M.K.4: Βίντεο, βίντεο.

M.A.: Κάτι πιο σύγχρονο.

Εκ. Πιο σύγχρονο, ωραία. Λοιπόν θα κάνουμε τα βίντεο.»

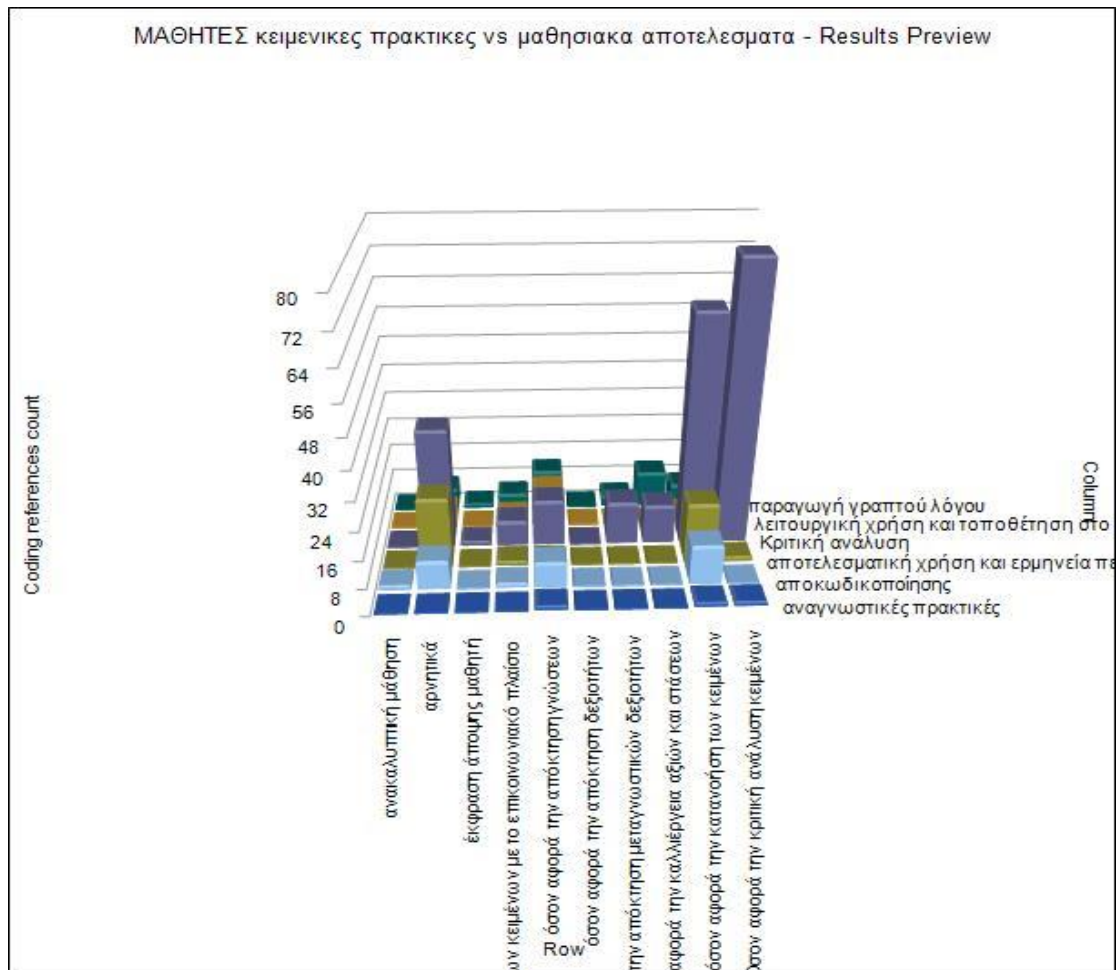
Από τις συγκρίσεις των κατηγοριών φάνηκε ότι η διδασκαλία με τα περισσότερα θετικά αποτελέσματα ήταν η διδασκαλία 9 στην οποία είχαν αξιοποιηθεί δύο φωτογραφίες από πίνακες ζωγραφικής. Μάλιστα όταν έληξε η 9^η διδασκαλία η εκπαιδευτικός αναφέρει στο ημερολόγιό της: «9^η διδασκαλία 28/11/2017 Πήγε πολύ καλά. Τώρα γράφουν. ... Στο τέλος η M.K.1 που έφερε τους πίνακες σχολίασε σε μένα. 'Είμαι ενθουσιασμένη, πολύ ενθουσιασμένη'. Για ποιο πράγμα τη ρώτησα: 'Για όλα αυτά που κάνουμε'».

Επίσης θεωρούμε ότι τα θέματα των κειμένων επέδρασαν θετικά καθώς οι μαθητές επεσήμαναν ότι τους άρεσαν πολύ.

«M.K.3: Κατά τη διάρκεια το project μου άρεσαν πολύ τα κείμενα.

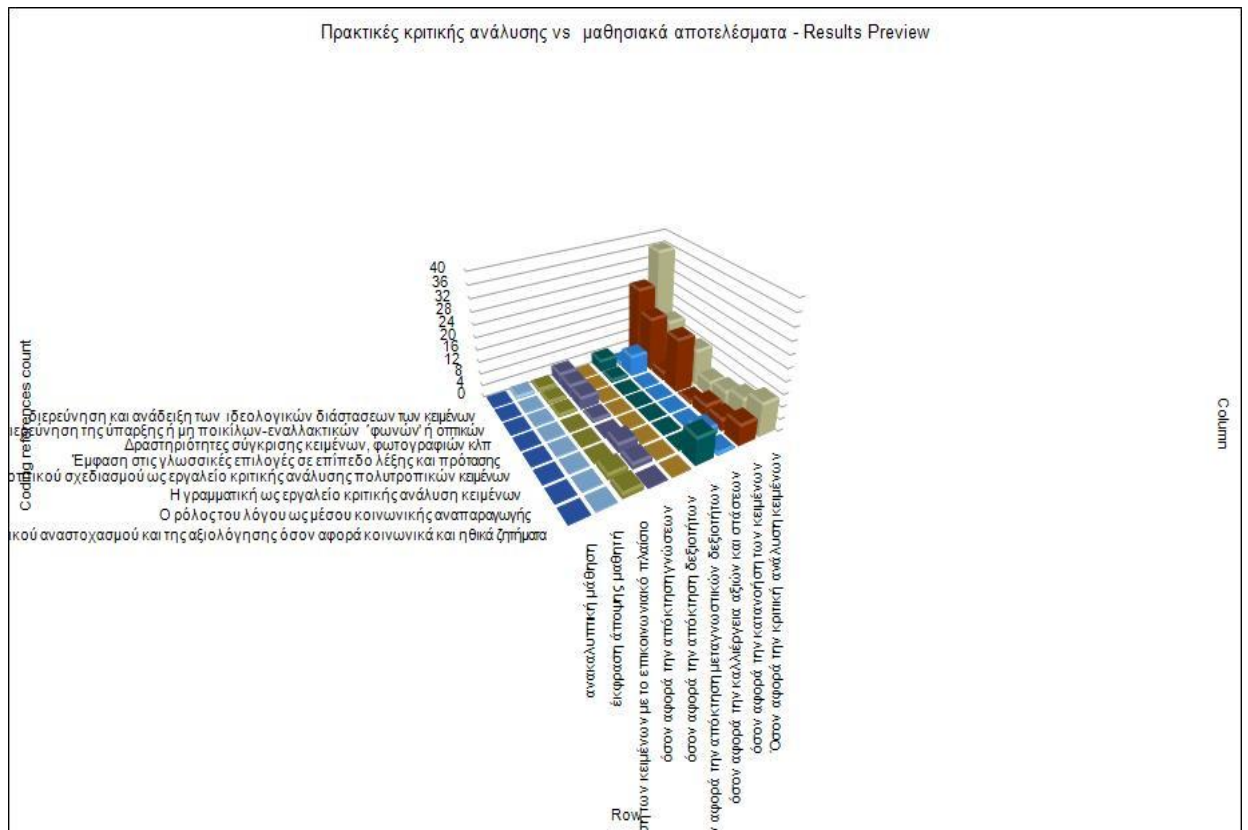
M.K.2: Το πιο πολύ που μου άρεσε από το project που κάναμε ήταν το τελευταίο που πήρανε τα παιδιά στον πόλεμο. Μου άρεσε επειδή ήταν η πρώτη φορά που μιλάω για αυτό το θέμα.»

Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τον **ρόλο της εκπαιδευτικού** και τους τρόπους που επέδρασε θετικά. Υποστηρίζουμε ότι η εκπαιδευτικός λειτούργησε ενισχυτικά ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης με τους εξής τρόπους: τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κειμενικών πρακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, την υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας και την εφαρμογή ορισμένων ενεργειών.



Εικόνα 6 Σύγκριση κατηγορίας "Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που καλλιεργήθηκαν ως προς την εφαρμογή πρακτικών με στόχευση την καλλιέργεια ΚΓΕ" με κατηγορία "Κειμενικές πρακτικές"

Το παραπάνω διάγραμμα αποτυπώνει το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια κειμενικών πρακτικών κριτικής ανάλυσης κειμένων εμφανίστηκαν τα περισσότερα μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούσαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης και κατανόησης των κειμένων. Συνεχίζοντας τις συγκρίσεις, παρακάτω παρουσιάζονται με διάγραμμα πιο συγκεκριμένα τα είδη των κειμενικών πρακτικών κριτικής ανάλυσης που είχαν τα περισσότερα θετικά αποτελέσματα. Τα 4 είδη δραστηριοτήτων κριτικής ανάλυσης που λειτούργησαν περισσότερο ενισχυτικά είχαν ως στόχο: 1) τη διερεύνηση και ανάδειξη των ιδεολογικών διαστάσεων των κειμένων, 2) τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη ποικίλων-εναλλακτικών 'φωνών' ή οπτικών, 3) να δώσουν έμφαση στις γλωσσικές επιλογές σε επίπεδο λέξης και πρότασης, 4) την προώθηση του κριτικού αναστοχασμού και της αξιολόγησης όσον αφορά κοινωνικά και ηθικά ζητήματα.



Εικόνα 7 Σύγκριση της κατηγορίας "πρακτικές κριτικής ανάλυσης" με την κατηγορία "Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που... ΚΓΕ"

Ο δεύτερος τρόπος που λειτούργησε ενισχυτικά η εκπαιδευτικός ήταν οι στρατηγικές διδασκαλίας που εφάρμοσε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι κυριότερες στρατηγικές είχαν σκοπό την ανάπτυξη του γνωστικού δυναμικού, την κοινωνικοσυναισθηματική ολοκλήρωση και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στις στρατηγικές ανάπτυξης γνωστικού δυναμικού υπάγονται στρατηγικές που έχουν σκοπό την ανάκληση, την πρόσληψη και καταχώρηση, τη διαχείριση πληροφοριών και γνώσεων αλλά και τη μεταγνώση.

«Εκ.: Ακούστε τώρα τι θα γίνει. Ναι, λοιπόν. Ο στόχος μας τώρα εμάς είναι, να θυμηθούμε λίγο, τα επιχειρήματα. Θυμάται κανείς τι είναι επιχειρήματα;»

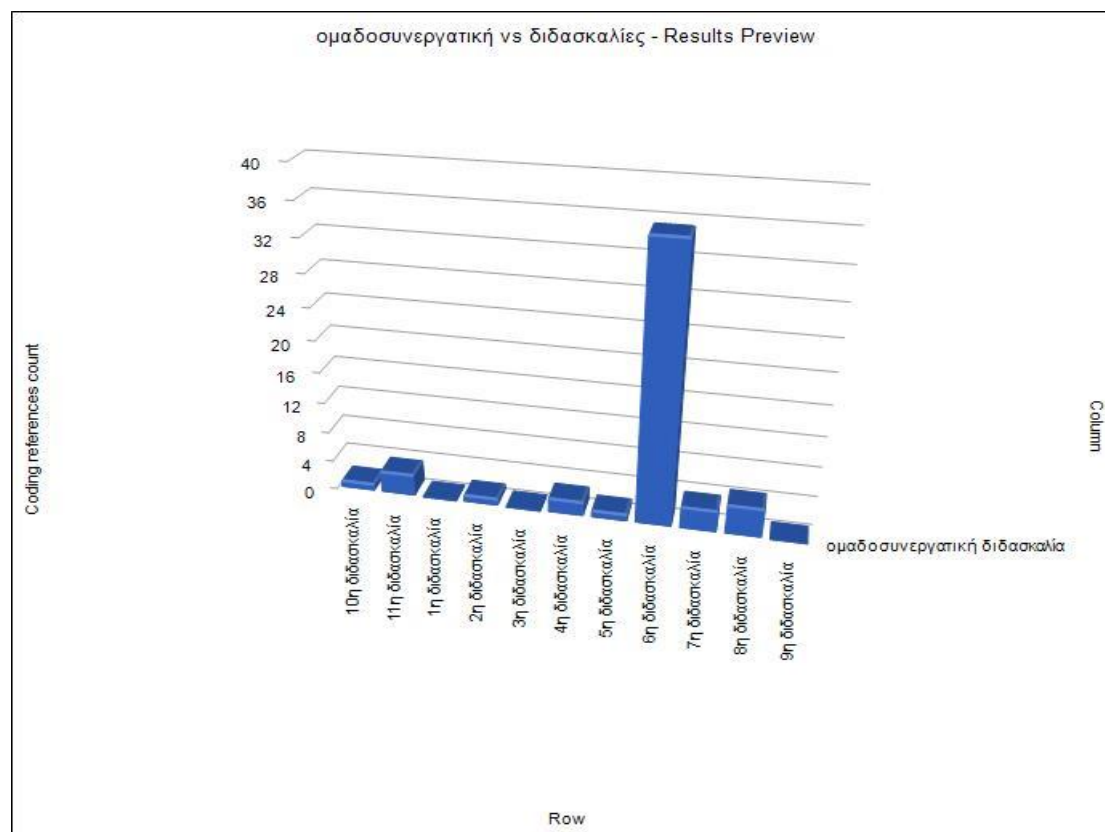
Στις κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές υπάγονται στρατηγικές που έχουν σκοπό την ενεργοποίηση των μαθητών, την ενθάρρυνση να συμμετέχουν και την αξιοποίηση του χιούμορ.

«Εκ.: Τι λέει λοιπόν η MK4, ότι αυτό το ρεπορτάζ γυρίστηκε για να δώσει κάποιες πληροφορίες για κάποια θέματα που μπορεί να μην ξέραμε. Ωραία. Κάποιος άλλος θέλει να πει κάτι άλλο;»

Τέλος, όπως βλέπουμε και στο διάγραμμα παρακάτω, η εκπαιδευτικός στις 8 από τις 11 διδασκαλίες της παρέμβασης εφάρμοσε ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές.

«Εκ.: Δεν πειράζει, ο καθένας τώρα μόνος του για αυτό γράφω ολομέλεια και μετά θα συζητήσετε. Μετά που είναι οι ομάδες τότε θα συζητήσετε. Εντάξει;»

«Εκ.: ...Λοιπόν θα το πάμε έτσι.. 1η ομάδα είσατε εσείς, 2η εσείς, 3η εσείς ωραία;»



Εικόνα 8 Σύγκριση κατηγορίας "ομαδοσυνεργατική διδασκαλία" με τις διδασκαλίες

Συνολικά, κρίνοντας από τον αριθμό αναφορών, από τα 4 είδη στρατηγικών, η εκπαιδευτικός έδωσε έμφαση σε στρατηγικές ανάπτυξης γνωστικού δυναμικού όπως βλέπουμε και στο πινακάκι παρακάτω.

Είδη στρατηγικών	Συνολικές αναφορές
στρατηγικές ανάπτυξης γνωστικού δυναμικού	210
στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής ολοκλήρωσης	130
στρατηγικές ενεργοποίησης μαθητών-τριών	105
ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	50

Ο τρίτος τρόπος που λειτούργησε ενισχυτικά η εκπαιδευτικός σχετίζεται με κάποιες ενέργειες που πραγματοποίησε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ως ενέργειες κωδικοποιήθηκαν κάποιες δράσεις ή πράξεις της εκπαιδευτικού που είχαν προωθητικό χαρακτήρα και αποσκοπούσαν σε γενικές γραμμές στην ομαλή διεξαγωγή και ολοκλήρωση των διδασκαλιών. Μέσω αυτών των ενεργειών η εκπαιδευτικός αντιμετώπισε διάφορες «προκλήσεις». Δυσκολίες ή μη αναμενόμενες καταστάσεις δηλαδή που προέκυπταν για διάφορους λόγους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και προέρχονταν από διάφορους παράγοντες είτε ενισχυτικούς είτε ανασχετικούς. Στις ενέργειες αυτές εντάσσονται οι ακόλουθες: υποστήριξη-βοήθεια στους μαθητές-τριες, ενέργειες για την διατήρηση της ησυχίας, για τον συντονισμό της συζήτησης, την ανατροφοδότηση των μαθητών-τριών και τον επανασχεδιασμό-(ανά)προσαρμογή των διδασκαλιών.

«Εκ. 13/11/2017 5η διδασκαλία ... Όσον αφορά τον σχεδιασμό παρατηρώ ότι πάντα η διδασκαλία θα πάρει περισσότερο χρόνο από ό,τι χρειάζεται καθώς προκύπτει και συζήτηση ή παρατηρήσεις εκ μέρους των μαθητών και για θέματα που δεν είχαν προσχεδιαστεί κατά τον δικό μου σχεδιασμό.

...προέκυψε το θέμα για τα δικαιώματα των γυναικών στην εργασία και την ψήφο. Έτσι αποφάσισα να σχεδιάσω μια διδασκαλία για τα πολιτικά δικαιώματα και τους αγώνες των γυναικών για την παροχή δικαιώματος στην ψήφο.»

Κάποιες φορές η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να βοηθήσει τους μαθητές καθοδηγώντας τους:

«Εκ.: Όχι, πρέπει να το δείτε από την αρχή για να καταλάβετε.

Εκ.: Παιδιά, έτσι δεν πρόκειται να το βρείτε, κοιτάχτε μέσα στην πρόταση.»

Σε άλλες περιπτώσεις προσπαθούσε να επαναφέρει τη συζήτηση στον αρχικό της στόχο ή έκανε παρατηρήσεις αν οι μαθητές άρχιζαν να μιλούν ταυτόχρονα ή δεν ακολουθούσαν τους κανόνες της συζήτησης.

«Εκ.: Παιδιά, όχι έτσι. Με επιχειρήματα και μη διακόπτετε.»

«Εκ.: Όχι, να περιμένεις την σειρά σου.»

«Εκ. Μισό λεπτό! Κάτσε! Περίμενε! Για ξαναπές το αυτό...Ναι... Περιμένετε λίγο, κάνουμε ωραία κουβέντα, μην πετάγεστε όλοι μαζί.»

Επίσης, πολλές φορές έδινε ανατροφοδότηση στους μαθητές είτε επισημαίνοντας τις ελλείψεις των εργασιών τους είτε επιβραβεύοντάς τους.

«Εκ. Πολύ ωραία. Μπράβο.»

«Εκ. Δεν μας λες ακριβώς τι σου έκανε εντύπωση.»

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώσαμε επίσης ότι **ο ρόλος των μαθητών** λειτούργησε ενισχυτικά σε πολλές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά τη συμβολή τους στον σχεδιασμό της παρέμβασης. Οι μαθητές συμμετείχαν με τις ιδέες και τις ενέργειές τους στην επιλογή του θέματος και των κειμένων της παρέμβασης.

«Εκ.: ...Και μετά ο Μ.Α.4 μου έχει φέρει φωτογραφίες όπλων.

Μ.Κ.4: Κι εγώ έφερα ένα κείμενο αλλά δεν θυμάμαι.

Εκ.: Δε μου το έχεις δώσει. Και... ο Μ.Α3 μου έφερε για γυναίκες στρατιωτίνες. Να το κάνουμε;

Μ.Κ.4: Κι εγώ έφερα για γυναίκες.

Εκ.: Ναι. Γυναίκες στρατιωτίνες.

Εκ.: Συμφωνούμε. ... Ωραία. Τι θέλετε να κάνουμε; Να σας πω εγώ τι βρήκα;

Μ.Κ.4: Βίντεο, βίντεο.

Μ.Α.1: Κάτι πιο σύγχρονο.

Εκ.: Πιο σύγχρονο, ωραία. Λοιπόν θα κάνουμε τα βίντεο.»

Ο δεύτερος τρόπος αφορά τους τρόπους ανταπόκρισής τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Πολλές φορές οι μαθητές ανταποκρίνονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τρόπους που φανέρωναν ότι υπήρχε ένα ενεργό ενδιαφέρον από την πλευρά τους. Εξαιτίας αυτού του ενεργού ενδιαφέροντος, άλλοτε διατύπωναν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις ή απορίες, άλλοτε -με αφορμή το μάθημα- μοιράζονταν προσωπικές εμπειρίες. Σε πολλές περιπτώσεις έδειχναν να ενεργοποιούνται και να παίρνουν πρωτοβουλίες. Ως αποτέλεσμα έδιναν ώθηση στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων ανοίγοντας νέες διαστάσεις στις συζητήσεις που γίνονταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Στους τρόπους ανταπόκρισης περιλαμβάνονται: ενδιαφέρον, συνεισφορές μαθητών, σύνδεση με προσωπική εμπειρία, προσπάθεια-ενεργοποίηση-πρωτοβουλία, απορίες.

«Εκ. Παιδιά άμα κουραστήκατε να σταματήσουμε.

Μ.Α.1: Όχι, μας αρέσει.»

«Μ.Α.3.: Ναι αλλά μετά έλεγε στο βίντεο ότι σκοτώθηκαν και πολλοί αθώοι και άμαχοι.»

«Μ.Α.3: Σε σχέση μ' αυτό. Γιατί είπανε ότι φταίει το Ιράκ και δε φταίει το Ιράν;

Εκ.: Πολύ ωραία ερώτηση.

Μ.Κ.5: Να πω γιατί;

Εκ. Ξέρετε;

Μ.Κ.5: Μήπως κάτι είχε προηγηθεί και θέλαν να πάρουν κάτι σαν εκδίκηση ας πούμε;

Μ.Κ.: Ναι με τον Σαντάμ.»

«Μαθητές (όλοι μαζί): Μπορούμε!

Μ.Κ.4: Τώρα θα το κάνουμε τέλειο.

Μ.Κ.1: Κυρία, έχω πορωθεί..!»

Ο τρίτος τρόπος που λειτούργησαν ενισχυτικά οι μαθητές-τριες αφορά κάποιες ενέργειες τους. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών οι μαθητές με διάφορες πράξεις τους λειτούργησαν ενισχυτικά κυρίως μεταξύ τους. Κάποιες φορές ο μαθητές συμπλήρωναν τα λεγόμενα των συμμαθητών τους όταν δεν ήξεραν κάποια απάντηση ή δεν θυμούνταν κάποια λέξη. Επίσης ενθάρρυναν ή επιβράβευαν ο ένας τον άλλον. Άλλες φορές αν κάποιος έκανε λάθος μπορεί κάποιος άλλος να διόρθωνε λέγοντας το σωστό. Ή αν γινόταν φασαρία στην τάξη μόνοι τους ζητούσαν από τους συμμαθητές τους να ησυχάσουν ή να ακολουθούν τους κανόνες της συζήτησης. Στις ενέργειες ανήκουν οι: υποστήριξη, για την διατήρηση της ησυχίας, ανατροφοδότηση.

«Μ.Κ.1: Έλα, κουβέντα κάνουμε. Δεν κάνουμε τίποτα.

Μ.Κ.3: Απλά έχει λίγο...

Μ.Κ.1: Κουβέντα κάνουμε, ό,τι θέλουμε λέμε.»

«Μ.Α.1: Μην πεταγόσαστε.»

«Μ.Κ.5: Λοιπόν σταματήστε.»

«Μ.Κ.4: Γιατί κάποιοι άνθρωποι δεν θα ξέρανε τι είχε γίνει, θα είχαν μπερδευτεί, θα θέλαν περισσότερες πληροφορίες για αυτό το θέμα, οπότε αυτός ο άνθρωπος θα τους διευ... διευ..

Μ.Κ.5: Διευκόλυνε.

Μ.Κ.4: Διευκόλυνε.»

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας που λειτούργησε προωθητικά όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων ήταν ο **ρόλος του πλαισίου**. Με τον όρο πλαίσιο

εννοούμε κάποιους μη έμψυχους παράγοντες που είχαν προωθητικό χαρακτήρα ως προς την υλοποίηση αυτής της παρέμβασης. Η εκπαιδευτικός δηλαδή αξιοποίησε διδακτικές προτάσεις τους Προγράμματος Σπουδών του 2011 αλλά και γνώσεις από τη βιβλιογραφία.

«Εκ.: 16/9/2017 Διαβάζω στον εξορθολογισμό της ύλης αλλά και στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 ότι προτείνεται η δημιουργία μαθητικών σχεδίων εργασίας που να βασίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών πράγμα που μου δίνει μεγάλο περιθώριο για τον σχεδιασμό της παρέμβασης.»

« Εκ.:10/9/2017 Έχω βρει καινούρια βιβλιογραφία και έχω διαβάσει κι άλλα. Η απορία μου είναι ...».

Επίσης από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι υπήρχε καλό κλίμα στην τάξη γεγονός ενισχυτικό ως προς την πραγματοποίηση των διδασκαλιών. Είναι πολύπλοκο να αποδοθεί το καλό κλίμα μιας τάξης αλλά υποδηλώνεται από το γεγονός ότι οι μαθητές εκδηλώνουν την ευαρέσκεια τους για την παρέμβαση (η οποία είχε ονομαστεί από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές ως project) ή έκαναν θετικά σχόλια για τη δασκάλα τους στις ερωτήσεις αξιολόγησης για την παρέμβαση.

«Εκ.: 23/10/2017 Οι μαθητές όταν τους ανέφερα ότι αύριο θα ξεκινήσουμε τη θεματική ενότητα για τον πόλεμο έβγαλαν επιφωνήματα ενθουσιασμού.»

«Παρατηρήτρια: Τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα για το project.»

«Μ.Κ.1: Όχι, η κυρία μου είναι η καλύτερη και δε νομίζω ότι πρέπει να αλλάξει τίποτα!»

Συγκεκριμένα στον παράγοντα του πλαισίου περιλαμβάνονται: Αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλιογραφία, καλό κλίμα.

Ανασχητικοί παράγοντες ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης. Παράλληλα με τους ενισχυτικούς παράγοντες, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι υπήρξαν και παράγοντες ανασχητικοί ως προς την πραγματοποίηση των διδασκαλιών. Παράγοντες δηλαδή με αρνητικό χαρακτήρα, που υποδηλώνουν διάφορες δυσκολίες και «εμπόδια» που εμφανίζονταν κατά την πορεία της εξέλιξης της παρέμβασης. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν τις περιπτώσεις που τα διδακτικά μέσα, ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές και το πλαίσιο λειτούργησαν ανασχητικά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και εξετάστηκαν συγκριτικά με τους ενισχυτικούς παράγοντες. Στη συνέχεια θα τους περιγράψουμε αναλυτικά.

Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις **ανασχητικές λειτουργίες των διδακτικών μέσων**. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκαν περιπτώσεις που τα διδακτικά

μέσα λειτούργησαν με αρνητικό τρόπο καθώς κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας τους φάνηκε οι μαθητές να δυσκολεύονται ή ακόμα και να χάνουν το ενδιαφέρον τους. Από την ανάλυση των δεδομένων και με τη βοήθεια του λογισμικού προγράμματος διαπιστώσαμε ότι οι διδασκαλίες με τα περισσότερα αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα ήταν η 4^η και 6^η διδασκαλία. Στη συνέχεια ακολούθησε η 8^η, η 11^η και η 3^η. Συγκρίνοντας τις διδασκαλίες μεταξύ τους και ψάχνοντας για ομοιότητες ή διαφορές στο στάδιο της κατ' άξονα κωδικοποίησης έγιναν κάποιες ερμηνείες και καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα.

Παρ' όλο που η 4η , 3η και η 6η διδασκαλία χρησιμοποιούν διαφορετικά διδακτικά μέσα (η 4η γραπτό κείμενο και η 6η φωτογραφίες, αφίσες, εικόνες κ.λ.π.) έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την μονοτροπική παρουσίαση του διδακτικού υλικού. (Δηλαδή μόνο κείμενο ή μόνο φωτογραφίες). Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στη διδασκαλία 4, 3, 11 ήταν ότι υπήρχε πληθώρα άγνωστων λέξεων για τους μαθητές και καταναλώθηκε αρκετός χρόνος για τον εντοπισμό και την εξήγησή τους. Ένα τρίτο κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στις διδασκαλίες 3,4,6,8, ήταν ότι το διδακτικό υλικό ήταν επιλεγμένο αποκλειστικά (3,4,6) και σε μία περίπτωση εν μέρει (8) από την εκπαιδευτικό. Έτσι οι ανασχετικές λειτουργίες των διδακτικών μέσων περιλαμβάνουν την μονοτροπική παρουσίαση του υλικού, τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας, την επιλογή των διδακτικών μέσων από την εκπαιδευτικό.

Ως δεύτερος ανασχετικός παράγοντας αναδείχθηκε **η εκπαιδευτικός** καθώς με τις πράξεις και τις ενέργειες της απέκτησε σε κάποιες περιπτώσεις ανασχετικό ρόλο με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος σχετίζεται με τα είδη των κειμενικών πρακτικών. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι κάποια είδη των κειμενικών πρακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων που είχε σχεδιάσει η εκπαιδευτικός λειτούργησαν ανασχετικά όταν οι μαθητές έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον ή αντιμετώπιζαν τις περισσότερες δυσκολίες. Εφαρμόζοντας τεχνικές σύγκρισης προέκυψε ότι οι μαθητές εξέφρασαν περισσότερες αρνητικές ενδείξεις κυρίως σε δραστηριότητες αποκωδικοποίησης, αποτελεσματικής χρήσης και ερμηνείας περιεχομένου και κριτικής ανάλυσης των κειμένων. Ως αρνητικές ενδείξεις θεωρήθηκαν η έκφραση δυσαρέσκειας, διάφορες αρνητικές συνεισφορές (π.χ. όταν δεν ήθελαν να συμμετέχουν), όταν η εκπαιδευτικός έκανε παρατηρήσεις επειδή δεν πρόσεχαν ή όταν εμφάνιζαν άλλες δυσκολίες όπως έλλειψη κατανόησης.

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια πρακτικών αποκωδικοποίησης και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια εντοπισμού και εξήγησης άγνωστων λέξεων οι μαθητές κάποιες φορές ξεχνούσαν λέξεις που είχαν ήδη εξηγηθεί ή έδειχναν να μην προσέχουν.

«Μ.Α.5: Γαλούχηση.

Μ.Κ.4: Γαλούχηση;

Μ.Α.1: Το είπαμε.

Μ.Κ.1: Α, ναι το εξηγήσαμε. Είναι... το...

Μ.Α.1: Δε το θυμάμαι.»

Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές εξέφραζαν δυσαρέσκεια όταν οι δραστηριότητες αυτού του τύπου ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρες εξαιτίας της πλήθους των άγνωστων λέξεων που έπρεπε να εξηγηθούν.

«Μ.Α.1: Ωχ, θα γράφουμε πάλι μέχρι αύριο...»

Κατά τη διάρκεια πρακτικών αποτελεσματικής χρήσης και ερμηνείας του περιεχομένου, όπου οι μαθητές χρειάζεται να έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου προκειμένου να ανταποκριθούν, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα όταν έπρεπε να εντοπίσουν τα πρόσωπα που μίλησαν σε ένα άρθρο κατά τη διάρκεια της 4^{ης} διδασκαλίας.

«Εκ.: Άλλος μιλάει;

Μ.Α.: Ναι

Εκ. Ποιος ;

Μ.Α.2: Ο Σαντάμ Χουσεϊν.

Εκ. Πού μιλάει ο Σαντάμ Χουσεϊν;»

Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις αντιμετώπισαν δυσκολίες σε διάφορες δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης. Για παράδειγμα στην 3^η διδασκαλία δυσκολεύτηκαν σε ερωτήσεις της εκπαιδευτικού που σχετίζονταν με τους τρόπους που οι γραμματικές επιλογές διαμορφώνουν νοήματα και ιδίως με την λειτουργία της τροπικότητας που εκφράζει τον βαθμό σιγουριάς ενός ομιλητή.

«Εκ.: ... Αυτό το κατατείνουν στο συμπέρασμα, τι εκφράζει αυτή η φράση; Τι σιγουριά εκφράζει αυτή η φράση;

Μ.Κ.4: Τι σιγουριά;

Εκ. Κατατείνω στο συμπέρασμα. Οδηγούμαι στο συμπέρασμα. Πόσο βέβαιος είναι ο Μπους. Όταν χρησιμοποιώ αυτή τη φράση πόσο σίγουρος λέτε να είμαι γι' αυτό που λέω;

Μ.Α.3: Πάρα πολύ.

Μ.Κ. Καθόλου.

M.K. Λίγο.

M.K. Αρκετά.»

Οι μαθητές έδειξαν δυσαρέσκεια και κατά τη διάρκεια της 1^{ης} διδασκαλίας όταν έπρεπε να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα πρόσωπα που είχαν εμφανιστεί στη δημοσιογραφική εκπομπή.

« Εκ.: Όλους θα τους βάλουμε.

Μαθητές (όλοι μαζί): Ωωωωω.

Εκ. Γιατί κάνετε ωωωω

Μ. Γιατί είναι πάρα πολλοί.»

Άλλωστε και οι ίδιοι οι μαθητές κατέδειξαν ως τις διδασκαλίες που τους άρεσαν λιγότερο την 3^η και 4^η γεγονός που υποδεικνύει ότι οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια αυτών των διδασκαλιών ήταν λιγότερο «πετυχημένες». Σε ερώτηση που τους τέθηκε για το ποιες δραστηριότητες ή κείμενα τους άρεσαν λιγότερο ανέφεραν:

«Μ.Α.5

Δεν μου άρεσαν τα κείμενα που κάναμε με τον Τζορτζ Μπους γιατί δεν είχαν πολύ ενδιαφέρον.

Μ.Κ.3

Το κείμενο που δεν μου άρεσε και με δυσκόλεψε ήταν το δεύτερο.»

Ολοκληρώνοντας θα λέγαμε ότι οι κειμενικές πρακτικές και δραστηριότητες που σχεδίασε η εκπαιδευτικός λειτούργησαν ανασχετικά: 1) όταν απαιτούσαν χρόνο και έμφαση στη λεπτομέρεια, 2) όταν είχαν αυξημένο βαθμό δυσκολίας.

Ο δεύτερος τρόπος που λειτούργησε ανασχετικά η εκπαιδευτικός αφορούσε τον τρόπο ανταπόκρισής της σε ορισμένες πιεστικές συνθήκες. Υπό την επίδραση ορισμένων συνθηκών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης εξέφρασε με τον λόγο της είτε βιασύνη είτε δυσαρέσκεια για τη συμπεριφορά των μαθητών.

Η εκπαιδευτικός έδειχνε να βιάζεται όταν η διδακτική ώρα πλησίαζε στο τέλος της και δεν είχαν ολοκληρωθεί ακόμα οι σχεδιασμένες δραστηριότητες.

«Εκ.: Εσείς από εκεί κορίτσια; Να μου πει η μια μέχρι να τελειώσετε γιατί δεν μπορώ να περιμένω;»

Επίσης, σε ελάχιστες περιπτώσεις, όταν μετά από πολλές παραινήσεις της εκπαιδευτικού οι μαθητές έδειχναν να μην συγκεντρώνονται ή να μην σταματούν τις ομιλίες μεταξύ τους, η εκπαιδευτικός εξέφραζε τη δυσαρέσκειά της.

«Εκ. Δεν μπορώ να το κάνω αυτό το πράγμα. Εντάξει κατεβείτε κάτω. Έλα Μ.Κ.1... Εντάξει, δεν υπάρχει κανένας λόγος, αλήθεια.»

Μάλιστα οι περισσότερες παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού έγιναν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών 4, 6 και 1.

Ο τρίτος ανασχετικός παράγοντας κατά την υλοποίηση της παρέμβασης σχετίζεται με ενδείξεις που αφορούν **τον ρόλο των μαθητών**. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης παρατηρήσαμε ότι ο ρόλος των μαθητών απέκτησε σε ορισμένες περιπτώσεις αρνητικό πρόσημο: Ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, ως προς τους τρόπους ανταπόκρισης τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ως προς τη συνεργασία τους κατά τη διάρκεια των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

Συγκεκριμένα, ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα αρνητικές ενδείξεις θεωρήθηκαν η έλλειψη κατανόησης, η έλλειψη γνώσης, η έλλειψη αιτιολόγησης. Η έλλειψη κατανόησης ήταν η ένδειξη που εμφανίστηκε περισσότερες φορές στα δεδομένα κυρίως στις διδασκαλίες 4, 6, 8 και σε κειμενικές πρακτικές που αφορούσαν την αποτελεσματική χρήση, ερμηνεία και κριτική ανάλυση των κειμένων.

«Μ.Α.1: Μα δεν κατάλαβα ότι πήγε κι έκανε πόλεμο. Πήγε εκεί και έφυγε.

Μ.Κ.4: Μα κυρία ποιον ελευθέρωσε;

Μ.Κ.3: Εγώ δεν κατάλαβα για ποιον ήθελε να κάνει πόλεμο.

Μ.Κ.4: Αφού ο Μπους... έχω μπερδεντεί τώρα.»

Οι αρνητικοί τρόποι ανταπόκρισης των μαθητών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών περιλαμβάνουν τη δυσαρέσκεια, την έλλειψη σιγουριάς. Μερικές φορές, όταν η εκπαιδευτικός αναθέτει κάποια εργασία στους μαθητές, εκείνοι δείχνουν ότι δεν τους αρέσει ή άλλες φορές ορισμένοι μαθητές θεωρούν ότι η εργασία της άλλης ομάδας είναι ευκολότερη και εκφράζουν έλλειψη σιγουριάς ότι δεν θα τα καταφέρουν.

«Εκ.: Λοιπόν η πρώτη ομάδα θα φτιάξει μια αφίσα που να είναι υπέρ της γυναικείας ψήφου.

Μ.Κ.4: Ωωωωχ!»

«Εκ.: Επιχειρηματολογία θα κάνουμε. Κατά της γυναικείας ψήφου και εσείς είσαστε υπέρ της γυναικείας ψήφου.

Μ.Α.1: Πωωω, το εύκολο. Δεν έχουμε επιχειρήματα.»

Τέλος, κατά τη διάρκεια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων υπήρχαν φορές που οι μαθητές σε κάποιες ομάδες δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν μεταξύ τους με

αποτέλεσμα να μην καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Αυτό συνέβη πολύ έντονα κατά τη διάρκεια της 6^{ης} διδασκαλίας.

«Μ.Α.2: Όχι αυτές μας έλεγαν να κάνουμε αυτό κι εμείς το κάναμε.

Μ.Κ.3. Ναι, αλλά δε μας είχατε πει ότι δε θέλετε.

Μ.Α.2: Εμείς το κάναμε όπως το θέλαμε κι εσείς μας λέγατε σβήστε το και κάντε το όπως το θέλουμε εμείς.

Μ.Κ.2.: Δεν είπαμε κάτι τέτοιο.

Μ.Α.2: Όχι, το είπατε.

Μ.Κ.5: Πότε;

Μ.Α.2: Όταν κάναμε τη γελοιογραφία.»

Τέταρτον, ο ρόλος του πλαισίου λειτούργησε ανασχετικά σε ορισμένες περιπτώσεις. Όπως εξηγήσαμε και παραπάνω ως πλαίσιο θεωρήθηκαν άψυχοι παράγοντες πάνω στους οποίους δεν είχε κάποιον έλεγχο η εκπαιδευτικός. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης επανερχόταν συνεχώς το ζήτημα του χρόνου. Από τη μία η εκπαιδευτικός άφηνε χρόνο σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις να εξελιχθούν ή προσπαθούσε να λύνει όσες περισσότερες απορίες των μαθητών-τριών μπορούσε. Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι οι ίδιες οι δραστηριότητες, όπως είχαν σχεδιαστεί σε ορισμένες περιπτώσεις, ειδικά στο πρώτο μισό της παρέμβασης, ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρες. Απαιτούσαν χρόνο επειδή είτε έδιναν έμφαση σε λεπτομέρειες, είτε είχαν αυξημένο επίπεδο δυσκολίας. Αυτό το ζήτημα η εκπαιδευτικός φάνηκε να το αντιμετωπίζει και να το διαχειρίζεται μετά την 6^η διδασκαλία.

Εκπ.: 24/10/2017 Οπότε άφησα αρκετή ώρα τη συζήτηση να περιπλανηθεί στις απορίες και στα σχόλια των παιδιών παράλληλα με τον δικό μου σχεδιασμό...

... Εννοείται ότι ο χρόνος δεν έφτασε αλλά νομίζω ότι μία από τις αρετές (της καλλιέργειας της Κ.Γ.Ε.) είναι να μπορείς να συγκροτείς μία συζήτηση.

Εκπ.: 6/11/2017 4η διδασκαλία. Βλέπουμε ότι κατά την επεξεργασία των άρθρων έχουν πολλές άγνωστες λέξεις. Χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την επεξεργασία. Είναι απαραίτητο να εξηγήσουμε τις άγνωστες λέξεις για να προχωρήσουμε στην επεξεργασία. ... (Η διδασκαλία) Κράτησε 3 διδακτικές ώρες. Και προς το τέλος βιαζόμουνα να ολοκληρώσω.

Ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε σε σχέση με τον ανασχετικό ρόλο του πλαισίου αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ωρολόγιο πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα του σχολείου που ορίζει τις ώρες που θα διδαχθεί το κάθε μάθημα και τις ώρες

διαλλείματος. Είναι αναμενόμενο το ωρολόγιο πρόγραμμα να μην «ταιριάζει» πάντα με τις διαθέσεις της τάξης και ενώ οι μαθητές υλοποιούν κάποια δραστηριότητα που τους ενδιαφέρει να πρέπει να βγουν διάλειμα ή να σταματήσουν γιατί ξεκινά η διδακτική ώρα κάποιου άλλου μαθήματος.

«Εκπ.: 5/12/2017 Να σημειώσω ότι ένα βασικό πρόβλημα είναι το θέμα του χρόνου. Ένα θέμα για να αναπτυχθεί, μέχρι να εξαντληθεί το ενδιαφέρον το μαθητών σίγουρα χρειάζεται χρόνος ο οποίος στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου όπως είναι δομημένο δεν υπάρχει άπλετος.

...

Αλλά όπως είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα τεμαχισμένο σε διακριτά αντικείμενα πρέπει για παράδειγμα να σταματήσεις αυτό που κάνεις για να μπει μέσα μια ειδικότητα ή για να κάνεις μαθηματικά.»

«Εκπ.: Ε... να απαντήσουνε γιατί θα χτυπήσει το κουδούνι;».

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τα κυριότερα είδη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που καλλιεργήθηκαν. Παράλληλα θα αναφερθούμε στους τρόπους που οι μαθητές-τριες μέσω της αλληλεπίδρασης τους με την εκπαιδευτικό και τα διδακτικά μέσα νοηματοδότησαν τις έννοιες που επεξεργάστηκαν.

III. Αποσκοπώντας στην ανάπτυξη ΚΓΕ: Καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων-ανάδυση νοηματοδοτήσεων

Σε αυτήν τη βασική κατηγορία περιλαμβάνονται δύο μεγάλες υποκατηγορίες. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκαν κάποιες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που καλλιεργήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των κειμενικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού. Ως αποτέλεσμα δεν εννοούμε κάποια ποσοτική μέτρηση αλλά την κωδικοποίηση κάποιων ενδείξεων από τα δεδομένα μας που υποδείκνυαν ότι οι μαθητές-τριες έχουν κατακτήσει κάποια νέα γνώση, δεξιότητα ή στάση που προέκυπτε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης προέκυψαν ως βασική υποκατηγορία οι διάφορες νοηματοδοτήσεις για έννοιες του κοινωνικού κόσμου που έγιναν καθ' όλη την πορεία των διδασκαλιών. Όπως αναφέραμε και πριν, πολύ συχνά, γίνονταν συζητήσεις στην τάξη ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές ή μόνο μεταξύ των μαθητών. Σε αυτή την υποκατηγορία θα περιγραφεί πως οι μαθητές προσέγγισαν και νοηματοδότησαν έννοιες –αναμενόμενες και μη αναμενόμενες- που

συνάντησαν και διαπραγματεύτηκαν. Επίσης, προς ποιες έννοιες στράφηκε το ενδιαφέρον τους και τι είδους νοηματοδοτήσεις προέκυψαν.

Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που καλλιεργήθηκαν ως προς την εφαρμογή πρακτικών με στόχευση την καλλιέργεια ΚΓΕ. Αυτή η υποκατηγορία αναφέρεται στα γενικά μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Κατά την υλοποίηση και εφαρμογή κειμενικών πρακτικών διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατέκτησαν διάφορες γνώσεις, καλλιεργήσαν δεξιότητες ακόμα διαμόρφωσαν και ηθικές στάσεις. Τα εν λόγω μαθησιακά αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

Όσον αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων: Ως δεξιότητες θεωρήθηκαν η ικανότητα των μαθητών να παράγουν γραπτό λόγο, να επιχειρηματολογούν και να συνεργάζονται. Μάλιστα παρατηρούμε ότι καλλιεργήθηκαν γνωστικές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Σχεδόν σε όλες τις διδασκαλίες οι μαθητές και μαθήτριες χρειάστηκε να παράγουν τα δικά τους κείμενα είτε μόνοι τους είτε σε ομάδες, να πάρουν θέση, να εκφράσουν άποψη, να επιχειρηματολογήσουν.

«Μ.Κ.4.: Κυρία, μπορούμε να συνεργαστούμε με την ομάδα μας ή όχι;

Εκ. Θα μου πείτε τι θέλετε. Θέλετε να γράψετε ένα ομαδικό;

Μ.Κ.3: Ομαδικό θέλουμε.

Εκ. Κι εγώ πιστεύω ένα ομαδικό. Λοιπόν, θα κοιτάξετε την επιστολή...»

«Ομάδα μαθητών: Δηλώνουμε αντίθετοι με την επιστολή του 2ου Δημοτικού Σχολείου, για τους παρακάτω λόγους: ...»

Μ.Κ.1: «Με βάση το κείμενο η άποψη που σχηματίζω για το Ιράκ και τους Ιρακινούς είναι πρώτον ότι ο Σαντάμ είναι βάρβαρος και εξαπατούσε τους πολίτες. Δεύτερον ότι οι Ιρακινοί αξιωματούχοι εκβίαζαν τους επιθεωρητές όπλων και τρίτον ότι ενθάρρυναν και έκρυβαν μέλη της τρομοκρατικής οργάνωσης Αλ Κάιντα. Επίσης το ιρακινό καθεστώς μισεί της Η.Π.Α. Με λίγα λόγια οι Ιρακινοί και το Ιράκ ήταν ένοχοι.»

Όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών απέκτησαν νέες γνώσεις και ήρθαν σε επαφή με νέες έννοιες που αφορούσαν την θεματική ενότητα του πολέμου, ιστορικές αλλά και γνώσεις για τη γλώσσα (διεύρυνση λεξιλογίου, διδασκαλία και υπενθύμιση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων κλπ.). Φάνηκε ότι οι μαθητές κάποιες φορές υιοθέτησαν γνώσεις που είχαν

διδασχθεί σε άλλες διδασκαλίες καθώς προσπαθούσαν να εφαρμόσουν αυτά που είχαν μάθει. Επίσης πολλές φορές ανακαλούσαν γνώσεις από προηγούμενες διδασκαλίες.

«Εκ.: Μ.Κ.3, κατάλαβες τώρα τι σημαίνει χειραφετήθηκαν;

Μ.Κ.3: Έτσι κι έτσι.

Εκ. Για πες. Με δικά σου λόγια.

Μ.Κ.3.: Ότι ήταν μόνες του και προσπαθήσανε να τα βγάλουν πέρα μόνες τους.

Εκ. Ότι προσπάθησαν να τα βγάλουν πέρα μόνες τους, το κρατάμε.

Μ.Α.5: Ότι ελευθερώθηκαν.

Εκ. Ότι ελευθερώθηκαν σημαίνει χειραφετήθηκαν. Απαίτησαν...

Μ.Α.: Δικαιώματα.

Εκ.: Δικαιώματα. Ωραία.»

Όσον αφορά την καλλιέργεια αξιών και στάσεων: Μέσα από τη διερεύνηση μιας θεματικής ενότητας όπως ο πόλεμος οι μαθητές πραγματεύτηκαν διάφορα ζητήματα που είχαν ως αποτέλεσμα να ευαισθητοποιηθούν και να καλλιεργήσουν ατομικές και κοινωνικές αξίες: για την αλληλεγγύη, για την ισότητα, για τα δικαιώματα, για την ειρήνη, τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση κλπ.

«Μ.Α.2 : Η άποψή μου είναι (ότι τώρα είναι) καλύτερα γιατί αλλιώς θα ήταν ο άντρας καλύτερος από τη γυναίκα. Τώρα είναι καλύτερα με αυτές τις αλλαγές και δικαιώματα. Έτσι είναι ο άντρας και γυναίκα είναι ίσοι. Αυτό (μακάρι να) συμβεί σε όλο τον κόσμο.»

«Ομάδα μαθητών: Εμείς θέλουμε να βοηθήσουμε τα προσφυγόπουλα και τους μετανάστες για μια ευκολότερη και με ευκαιρίες στη μόρφωση ζωή».

Όσον αφορά την κατανόηση κειμένων: Τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα σχετίζονται με την κατανόηση και ερμηνεία του περιεχομένου των κειμένων, την αναγνώριση και τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών, με τη διατύπωση υποθέσεων και τη συναγωγή συμπερασμάτων.

«Εκπ.: Υπάρχει κάποια αντίθεση στο κείμενο;

Μ.Α.1: Οι αντιθέσεις που υπάρχουν στο κείμενο είναι οι εξής. Ο Πέτρος νοσταλγεί την παλιά περίοδο που δεν υπήρχε πόλεμος και συγκρίνει τις δύο στο μυαλό του. Όταν δεν υπήρχε ο πόλεμος ο Πέτρος έκανε βόλτες, περνούσε καλά και είχε μια φυσιολογική ζωή. Τώρα πια που υπάρχει πόλεμος ο Πέτρος έχει χαθεί στην ίδια του την πόλη, δεν την αναγνωρίζει και νιώθει φόβο και μοναξιά.»

Όσον αφορά την κριτική ανάλυση κειμένων: Από την ανάλυση προέκυψε ότι δόθηκε αρκετή έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης. Δεξιότητες κριτικής

ανάλυσης θεωρηθήκαν ενδείξεις συνειδητοποίησης, αμφισβήτησης, αξιολόγησης. Επιπλέον περιπτώσεις όπου οι μαθητές άρχισαν να εκφράζουν και να διατυπώνουν προσωπική άποψη. Επίσης καλλιέργησαν δεξιότητες ως προς τη διατύπωση επιχειρημάτων και αιτιολόγησης καθώς η εκπαιδευτικός πολύ συχνά ζητούσε από τους μαθητές να τεκμηριώνουν όσα λένε ή γράφουν. Τέλος, οι μαθητές άρχισαν να αναγνωρίζουν απόψεις και προθέσεις συγγραφέων, ρητές και υπόρρητες, τι συμφέροντα και ιδέες προωθούνται μέσω των γλωσσικών και σημειωτικών επιλογών των κειμένων. Επίσης να αναγνωρίζουν αντιφάσεις/αντιθέσεις και να είναι σε θέση να διατυπώνουν οπτικές, εναλλακτικές από αυτές των κειμένων. Τέλος σε κάποιες περιπτώσεις προτείνουν λύσεις και συγκεκριμένες δράσεις για κοινωνικά προβλήματα.

«Μ.Α.3: Και που ξέρουμε εμείς αν λέει ψέματα. ...

Εκ.: Μισό λεπτό, κάτι λέει ο Μ.Α.3.

Μ.Α.3: Αυτή που το μετέφραζε που ξέρετε άμα λέγαν ψέματα.

Μ.Α.: Μα αφού ακούγεται.

Μ.Κ.5: Κάποιος δεν θα το άκουγε;

Μ.Κ.2: Όχι ακούγεται όταν μιλάνε.

...

Μ.Κ.5: Ε, δε το ξέρουμε.

Εκ.: Δεν το ξέρουμε. Τι έχουμε πει ότι κάνουμε για να διασταυρώσουμε και για να είμαστε σίγουροι;

Μ.Α.3: Το ψάχνουμε.».

«Εκ.: Γιατί είπες ότι δε μίλησε ο Σαντάμ; Κάτι θες να πεις με αυτό.

Μ.Α.1: Γιατί ήταν οι απόψεις του Σαντάμ.

Εκ. Μπράβο, ότι δεν έχουμε δηλαδή την αντίθετη άποψη, πάρα πολύ ωραία.

Μ.Κ.4: Α ναι..!

Εκ. Κατάλαβες λοιπόν τι ήθελε να πει ο Μ.Α.1;

Μ.Κ.4: Ναι, ήθελε (ο δημοσιογράφος) να υπάρχει μόνο μια άποψη.»

«Εκ.: ...γιατί ένας καλλιτέχνης να κάνει το πρόσωπο να μας κοιτάει; ...

Εκ.: Γιατί να το κάνει λοιπόν έτσι; ...

Μ.Κ.1: Εεεε, ίσως να προσπαθεί να μας κάνει να νιώσουμε όπως νιώθει το πρόσωπο.

Μ.Α.4: Θέλει να σου τραβήξει την προσοχή.

M.A.1: Εγώ νομίζω ότι, όταν σε κοιτάει ας πούμε νιώθεις ότι είσαι κι εσύ μες στον πίνακα. Ότι σε βάζει μέσα σ' αυτό.

M.K.4: Κατ' αρχάς ότι αν, αν δε σε κοιτάει εσένα θα είναι λίγο αδιάφορο. Εννοώ ότι όταν σε κοιτάει είναι σα να σε κοιτάει πραγματικός άνθρωπος.

Εκ. Ωραία. ...

M.K.5: Για να κάνει πιο ωραία την εικόνα. Αν πας σε μια παράσταση ας πούμε και αυτός που την κάνει ας πούμε κοίταγε αλλού δεν θα αισθάνεσαι ωραία.

Εκ. Ναι, αλλά αυτό δεν είναι παράσταση.

M.K.5: Ναι, εννοώ το ίδιο, άλλο να κοιτάει αλλού και άλλο να κοιτάει εσένα.

M.A.5: Σα να είμαι εγώ εικόνα και να με κοιτάει αυτός σαν θεατής. Αυτό...».

Όσον αφορά την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων: Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές φάνηκε να απέκτησαν ορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες. Συνήθως στο τέλος των διδασκαλιών η εκπαιδευτικός έκανε ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό να τους ωθήσει να συνειδητοποιήσουν τι έμαθαν. Επίσης, έκανε ερωτήσεις ώστε να προκαλέσει τον αναστοχασμό τους. Άλλες φορές φάνηκε ότι οι μαθητές αξιολογούσαν οι ίδιοι τον εαυτό τους ή εξέφραζαν τον αναστοχασμό τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

«Εκ. Κι εσείς όμως αυτό δεν είπατε στην αρχή; Ο M.A.3 τι είπε στην αρχή ; Ότι πήγαν για να ελευθερώσουν.

M.K.5: Έτσι όπως τα λέει σου λέει παραμύθια και μετά καταλαβαίνεις τι λέει.

M.A.3: Τους το είπε με υπονοούμενα.

Εκ.: Αφήνει μικρά υπονοούμενα.

M.K.5: κι αν δεν το ψάξεις καταλαβαίνεις άλλα.

Εκ. ...Εσείς καταλάβατε τι είπαμε ;

Μαθητές (όλοι μαζί): Ναι.

Εκ. Καταλάβατε λίγο τι κάνουμε τώρα; Ε; τι κάνουμε; Ποιος κατάλαβε;

M.A.1: Να το αναλύσουμε το βίντεο, όπως ένα κείμενο.».

«M.K.4: Τώρα έκανα μια σκέψη πολύ περίεργη , αλλά εντάξει.

M.A.1: Ρίχτο!

M.K.4: Ίσως να του είπανε ψέματα και να πήγε η βόμβα εκεί που θέλανε αυτοί.».

Όσον αφορά τη σύνδεση των κειμένων με το επικοινωνιακό πλαίσιο: Οι μαθητές, μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποίησαν και κειμενικές πρακτικές στις οποίες

συμμετείχαν, καλλιέργησαν δεξιότητες που α) αφορούσαν τη συσχέτιση των κειμένων με το επικοινωνιακό τους πλαίσιο και β) την αναγνώριση των κειμένων ως επικοινωνιακή περίσταση. Συγκεκριμένα -μέσω του διδακτικού υλικού- κατάφεραν να κάνουν συνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα, να κάνουν συνδέσεις με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που εντάσσονταν τα κείμενα, να αναγνωρίζουν τον πομπό, τον δέκτη, το μήνυμα και τον σκοπό ενός κειμένου αλλά και να επικεντρώνουν στις συνθήκες δημιουργίας αυτών.

«Μ.Α.5: Η γυναίκα του Α' Π.Π. δεν είχε δικαιώματα στην εργασία. Επίσης οι γυναίκες τότε είχαν πρωτότυπες ιδέες και μάχονταν για αυτό που θεωρούσαν σωστό».

«Μ.Α.5.: Γιατί ο δημοσιογράφος ασχολήθηκε με αυτό το θέμα;

Εκ.: Τι εννοείς;

Μ.Α.1: Για να βγάλει money

Εκ. Γιατί ασχολήθηκε ο Παπαχελάς να κάνει αυτό το ρεπορτάζ;

Μ.Κ.5: Γιατί πρώτα από όλα είναι η δουλειά του.

Μ.Α.5: Δεν μπορούσε να ασχοληθεί με κάτι άλλο;»

«Εκ.: Ποιος το έφτιαξε αυτό το βίντεο και για ποιο σκοπό;

Μ.Α.5: Ο δημοσιογράφος ;

Εκ. Δημοσιογράφος το έφτιαξε; Είναι ας πούμε βίντεο από εκπομπή όπως είδαμε του Παπαχελά;

Μ.Α.: Όχι.

Μ.Α.5: Παρουσίαση.

Μ.Α.1: Μπορεί να το έφτιαζαν μαθητές Πανεπιστημίου ή κάτι τέτοιο και μετά να το ανέβασαν στο youtube.».

Σε αυτή την υποκατηγορία που αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα εντάχθηκαν και οι αρνητικές ενδείξεις ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Περιπτώσεις που φανέρωναν δηλαδή ότι δεν είχε κατακτηθεί κάποια δεξιότητα αλλά αντίθετα ότι οι μαθητές εξέφραζαν/αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία όπως έλλειψη κατανόησης, έλλειψη γνώσης, έλλειψη αιτιολόγησης, έλλειψη συμμετοχής.

«Εκ.: Και στην αρχή του βίντεο λέει ότι ο Α' Π.Π. που ήταν αιματηρά κ.λπ., χάρισε όμως ελευθερία σε κάποιους. Τι σημαίνει αυτό;

M.A.4: Δεν το καταλάβαμε.»

«M.A.1: Μα τι είναι οι Κούρδες;

Εκ. Τι είναι;

M.K.3.: Είναι από μια φυλή. Είναι σαν μια φυλή.

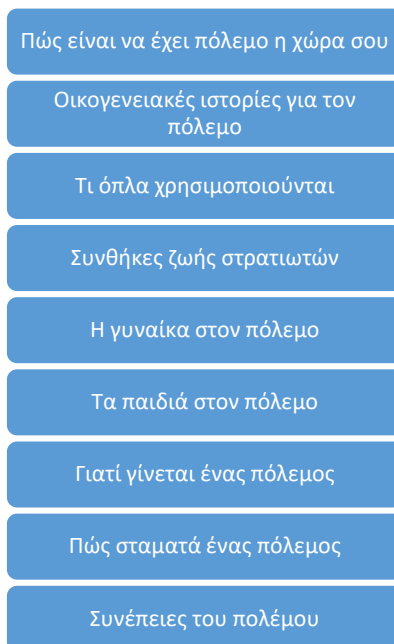
M.K.1.: Που θέλει να γίνει κράτος.

M.K.5: Ααα.

M.A.1: Ε, δεν το ξέραμε...».

Νοηματοδοτώντας έννοιες του κοινωνικού κόσμου. Η δεύτερη μεγάλη υποκατηγορία της τρίτης κύριας κατηγορίας αφορά τις νοηματοδοτήσεις που αναδείχθηκαν κατά την επεξεργασία και διαπραγμάτευση διάφορων εννοιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η πρώτη έννοια που επεξεργάστηκαν οι μαθητές αφορούσε την έννοια του πολέμου που αποτελούσε και τη θεματική ενότητα των διδασκαλιών. Ο πόλεμος ήταν ένα θέμα της κοινωνικής ζωής που ίδιοι οι μαθητές πρότειναν να γίνει το κεντρικό θέμα του «project». Στη συνέχεια, μετά από διαλογικές διαδικασίες και με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού πάλι οι μαθητές καθόρισαν τα υποθέματα. Έθεσαν μόνοι τους μαθησιακούς στόχους, τους βασικούς άξονες δηλαδή που θα ήθελαν να διερευνήσουν σε σχέση με τον πόλεμο. Παρακάτω θα περιγράψουμε ποιες έννοιες σε σχέση με τον πόλεμο τελικά επεξεργάστηκαν οι μαθητές και πού έδωσαν περισσότερη έμφαση. Τι τράβηξε περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών και γενικότερα πώς νοηματοδότησαν και προσέγγισαν τα περιεχόμενα των μέσων διδασκαλίας; Παράλληλα, σε αυτήν την υποκατηγορία θα περιγράψουμε και νοηματοδοτήσεις που έγιναν για έννοιες που δεν ήταν προσχεδιασμένο να προσεγγιστούν από τους μαθητές. Με άλλα λόγια, μέσα από την επεξεργασία των κειμένων, των κειμενικών πρακτικών και των διαλογικών διαδικασιών που ακολουθήθηκαν σε όλη την πορεία της παρέμβασης, προέκυψαν θέματα -μη αναμενόμενα- και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις από τους μαθητές.

Πόλεμος. Όπως αναφέραμε προηγουμένως οι μαθητές πρότειναν με μεγάλη πλειοψηφία να διερευνήσουν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης την έννοια του πολέμου. Για τον σκοπό αυτό: πρώτον, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, έθεσαν τους βασικούς άξονες, τα θέματα σε σχέση με τον πόλεμο που τους ενδιέφερε να μάθουν περισσότερες λεπτομέρειες. Δεύτερον, επέλεξαν κάποια κείμενα σε σχέση με τα θέματα που είχαν θέσει προς επεξεργασία. Στη συνέχεια παραθέτουμε τους άξονες που έθεσαν οι μαθητές.



Εικόνα 9 Τα θέματα που επέλεξαν να διερευνήσουν οι μαθητές σε σχέση με την έννοια "Πόλεμος"

Τα μαθησιακό υλικό που έφεραν οι μαθητές στην τάξη επικέντρωνε κυρίως στις γυναίκες και στα παιδιά και κατά κύριο λόγο ήταν πολυτροπικό καθώς στην πλειοψηφία τους οι μαθητές επέλεξαν φωτογραφίες, βίντεο και πίνακες ζωγραφικής. Αυτό το διδακτικό υλικό αξιοποιήθηκε σε συνδυασμό με υλικό που επέλεξε η εκπαιδευτικός με σκοπό τα κείμενα να καλύψουν τα ερωτήματα των μαθητών και τους αρχικούς άξονες του θέματος όπως δημοσιογραφική εκπομπή, άρθρα, φωτογραφίες κλπ.

«Εκ.: 3/10/2017 Οι μαθητές έφεραν κάποια κείμενα. Το πιο εντυπωσιακό είναι ότι τα έφεραν σε μορφή Powerpoint. Κι έφεραν αρκετές εικόνες και 2 έργα ζωγραφικής και η Μ.Κ. 4 έφερε βίντεο.»

«Εκ. Ωραία. Εγώ βρήκα άρθρα για αυτό που σας είπα. Όταν έκανε ο Μπους την αναγγελία του πολέμου βασικά. Αυτά βρήκα εγώ. Και κάτι για τα παιδιά θύματα του πολέμου. Αλλά δε χρειάζεται να βάλω κάτι δικό μου γιατί φέρατε εσείς για τα παιδιά. Εντάξει;»

Ως αιτίες του πολέμου αναγνωρίστηκαν από τους μαθητές: ιδεολογικά-θρησκευτικά-οικονομικά αίτια, για την ελευθερία-προστασία της χώρας σου, για εκδίκηση, εξαιτίας της τρομοκρατίας, επιθυμία για πόλεμο-επιβολή εξουσίας. Επίσης αναφέρθηκαν και σε πόλεμο χωρίς αιτία.

«Μ.Α.1: Πόλεμος είναι η βίαιη σύγκρουση ανάμεσα σε δύο αντίπαλες ομάδες. Ο πόλεμος συνήθως γίνεται για οικονομικά, θρησκευτικά και ιδεολογικά αίτια.»

Ως πρωταγωνιστές του πολέμου προέκυψαν τα εξής πρόσωπα: οι στρατιώτες, οι γυναίκες, άλλα πρόσωπα (όπως πολιτικοί, ο Σαντάμ, οι Ιρακινοί, οι Αμερικανοί, οι πολίτες, οι συγγενείς θυμάτων), τα παιδιά.

«Μ.Α.4: Οι στρατιώτες νιώθουν άσχημα αλλά το κάνουν για την πατρίδα τους. Κανείς από αυτούς πιστεύω δεν θα ήθελε να πυροβολάει και να βγαίνει αίμα.»

Ως συνέπειες του πολέμου αναφέρθηκαν οι εξής καταστάσεις: θάνατος, καταστροφή, προσφυγιά-πρόσφυγες, χωρισμός οικογενειών, ψυχολογικές, τραυματισμοί-αναπηρίες, φτώχεια.

«Μ.Κ.2: ...όμως τώρα εξαιτίας του πολέμου το σπίτι μας είχε καταστραφεί, η πόλη μας καταστράφηκε, και έχω χάσει τώρα τους γονείς μου και ζω σε ένα δρόμο μόνη μου σε μια χώρα που δεν ξέρω καν πως είναι οι άνθρωποι.»

Νοηματοδοτήσεις. Οι μαθητές-τριες κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών προσέγγισαν την έννοια του πολέμου επιχειρώντας να την νοηματοδοτήσουν, να της δώσουν περιεχόμενο, να την ερμηνεύσουν, να σταθούν κριτικά απέναντι σε αυτή τη δύσκολη ανθρώπινη συνθήκη. Έτσι αναφέρθηκαν στον πόλεμο: ως απελευθέρωση, ως εμπειρία, ορίζοντας τον ως άσκοπο, εκφράζοντας αρνητική άποψη, δημιουργώντας αντιθετικές εικόνες (ελπίδας, ειρήνης κλπ).

«Μ.Κ.1: Ο πόλεμος τελείωσε, η φριχτή πολιτεία γίνεται σιγά σιγά ονειρεμένη. Οι άνθρωποι έτρεχαν στους δρόμους φωνάζοντας ΖΗΤΩ. ΕΙΜΑΣΤΕ ΕΛΕΥΘΕΡΟΙ. Η κατοχή ήταν δύσκολη, για αυτό οι άνθρωποι το γλεντούσαν. Επίσης ήθελαν να φτιάξουν πάρκα και πλατείες καινούρια με πολύχρωμες βιτρίνες και σπίτια. Ήθελαν να φωτίσουν τους δρόμους και να χαίρονται συνέχεια όλοι οι άνθρωποι. Να μη φοβάται κανείς.»

«Μ.Κ.4: ... γι' αυτό έγινε άσκοπα αυτός ο πόλεμος.»

Όπλα. Οι μαθητές -με αφορμή το θέμα του πολέμου- αναφέρθηκαν στο ζήτημα των όπλων και της χρήσης τους και διερεύνησαν ηθικά διλήμματα όσον αφορά την οπλοχρησία. Αν και αρχικά κάποιοι μαθητές είχαν δηλώσει άρνηση να ασχοληθούν με αυτό το θέμα, κατά τη διάρκεια της 11^{ης} διδασκαλίας η συζήτηση οδηγήθηκε σε πολύ ενδιαφέρουσα και γόνιμη αντιπαράθεση απόψεων.

«Εκ.: Εσύ γιατί δε θέλεις για όπλα;

Μ.Κ.4: Κυρία, είναι δυσάρεστο.

...

Εκ.: ... Τι θέλετε να ξέρετε για τα όπλα δηλαδή;

Μ.Α.1: Τίποτα!»

«Μ.Κ.4: Ο καθένας μπορεί να έχει ένα όπλο. ...

Μ.Α.1: Ο καθένας; Δηλαδή εγώ μπορώ να βγάλω εδώ πέρα το όπλο μου και να παίζω έτσι..

Μ.Κ.4: Ανάλογα.»

«Εκ. Αλήθεια, μια που το έφερε η συζήτηση... τα όπλα δηλαδή μας προστατεύουν;

Μ.Κ.4: Ναι.

Μ.Α.: Όχι.

Μ.Κ.4: Αν κάποιος μπει στο σπίτι μας τι θα κάνουμε;»

...

Μ.Α.3: Αν η Ελλάδα όμως δεν είχε όπλα, η Τουρκία θα πήγαινε να κάνει πόλεμο στην Ελλάδα και η Ελλάδα πως; Χωρίς όπλα;»

Χώρες. Οι μαθητές εστίασαν και σε χώρες εμπλεκόμενες σε εμπόλεμη κατάσταση στη σύγχρονη εποχή όπως το Ιράκ, το Αφγανιστάν, οι Η.Π.Α. και η Συρία.

Ζητήματα θρησκείας, γλώσσας, έθνους. Κατά τη διάρκεια της 10^{ης} διδασκαλίας που επικέντρωνε σε θέματα προσφυγιάς, μετανάστευσης και ξενοφοβίας η συζήτηση οδηγήθηκε σε θέματα πολύπλοκα για την ηλικία των μαθητών. Μετά την παρακολούθηση ενός αποσπάσματος βίντεο για την υποδοχή των Μικρασιατών προσφύγων από τους Έλληνες μετά τη μικρασιατική καταστροφή η συζήτηση στράφηκε σε ζητήματα θρησκείας, γλώσσας και έθνους. Μετά την επαφή των μαθητών με το διδακτικό υλικό δημιουργήθηκαν ερωτηματικά που τους ώθησαν να προβληματιστούν και να θελήσουν να μάθουν περισσότερες πληροφορίες για ιστορικά γεγονότα.

«Μ.Α.1.: Αυτοί οι μετανάστες ήταν μουσουλμάνοι ή ήταν χριστιανοί;

Μ.Α.4: Ήταν και χριστιανοί.

Μ.Α.2: Μουσουλμάνοι.

Μ.Α.1: Τότε γιατί τους έλεγαν...

Εκ. Γιατί τους έλεγαν τουρκόσπορους;»

«Μ.Α.1: Όταν ήταν στην Τουρκία..... Εεε....

Εκ.: Στην Τουρκία ποιοι;

M.A.1: Οι Έλληνες. Οι πρόσφυγες.

M.A.: Πριν λέω. ...

Εκ. Πριν γίνει η καταστροφή (της Σμύρνης), ναι...

M.A.1: Τι ήταν Έλληνες, Τούρκοι; Τι ήταν;».

Άλλα αντικείμενα συζήτησης. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές με αφορμή τα κείμενα και τα θέματα που επεξεργάστηκαν φάνηκε να προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες έννοιες. Ορισμένες έννοιες φάνηκε να είναι αρκετά σημαντικές για τα παιδιά με αποτέλεσμα να επανέρχονται σε αυτές κατά την πορεία της παρέμβασης.

Ψέμα-Αλήθεια. Ένα θέμα που φάνηκε να απασχολεί ιδιαίτερα τους μαθητές ήταν η έννοια του ψευδούς και του αληθούς. Γενικά πολλές φορές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών 1, 2, 5, 7, 10, 11 αναρωτήθηκαν αν κάτι που είδαν ή άκουσαν στις φωτογραφίες/βίντεο είναι αλήθεια. Επίσης με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού συζητούσαν προτείνοντας τρόπους που μπορεί κάποιος να διαπιστώσει την αξιοπιστία ενός βίντεο, μιας είδησης ή μιας φωτογραφίας.

«M.K.4: Λένε ότι οι ειδήσεις είναι ψέματα για να σε κάνουν να φοβηθείς και να...

Εκ. Ωραία, τι είπες εσύ;

M.A.1: Πρέπει να εξετάζουμε όλες τις πληροφορίες.

Εκ. Πρέπει να εξετάζουμε όλες τις πληροφορίες που έχουμε, ωραία ...

M.K.: Και όλες τις απόψεις γιατί ένας μπορεί να λέει ένα πράγμα και κάποιος να λέει το αντίθετο.»

«M.A.3: Και που ξέρουμε εμείς αν λέει ψέματα;»

Σχέσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά εστίασαν σε ένα άλλο θέμα που φάνηκε να είναι σημαντικό για αυτά. Έθιξαν θέματα ανθρώπινων σχέσεων και ειδικά των οικογενειακών σχέσεων αφού πολλές φορές μοιράζονταν στην τάξη εμπειρίες από τη δική τους οικογένεια. Από τη συχνότητα που εμφανίστηκε αυτή η έννοια στις διδασκαλίες 4, 8, 9, 10 φάνηκε ότι τα θέματα της οικογενειακής ζωής είναι για εκείνα μεγάλης σημασίας.

«M.K.4: Δεν μας καταλαβαίνουν.

M.A.5: Πρέπει να σεβόμαστε τους μεγάλους

M.K.5: Δεν μας καταλαβαίνουν καθόλου.»

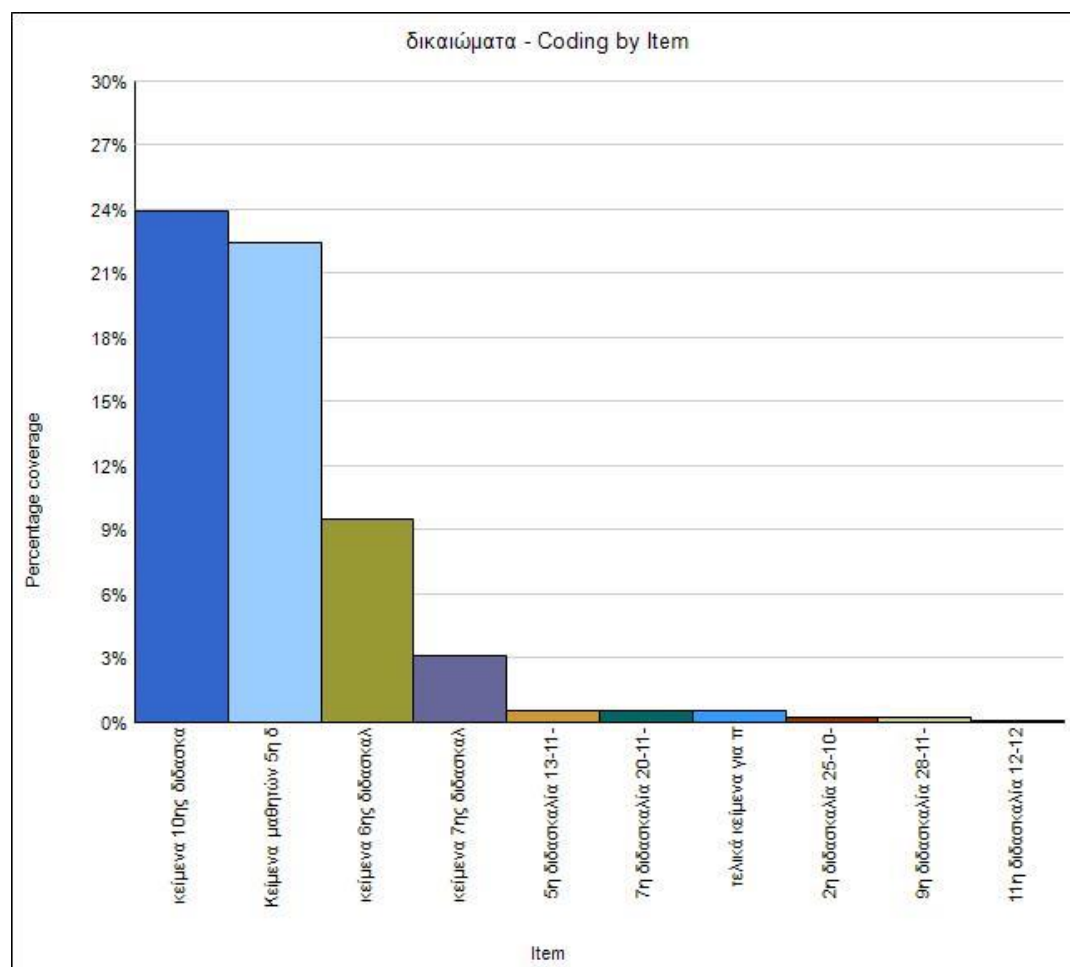
Συναισθήματα. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης διαπιστώθηκε επίσης ότι τα συναισθήματα είναι κάτι πολύ σημαντικό για τα παιδιά. Πολλές φορές φάνηκε ότι

προσεγγίζουν με ευκολία το διδακτικό υλικό μέσω της αναγνώρισης συναισθημάτων. Αναγνωρίζοντας ή κάνοντας δηλαδή αναφορές στα συναισθήματα των προσώπων που υπήρχαν στις φωτογραφίες, στα κείμενα ή στα βίντεο. Άλλες φορές δείχνουν την τάση να εκφράζουν ενσυναίσθηση για τα εικονιζόμενα πρόσωπα, ειδικά για τα παιδιά. Τέλος, στον γραπτό τους λόγο αναφέρονται συχνά σε συναισθήματα.

«Ομάδα μαθητών: Τα συναισθήματα του κοριτσιού αλλάζουν καθώς από 'κει που είναι χαρούμενη και η ζωή της είναι τέλεια, ξαφνικά ο πατέρας της γίνεται στρατιώτης και είναι λυπημένη επειδή περνάει δύσκολα και βλέπει το σπίτι της να καταστρέφεται.»

«Μ.Α. Να μας δείξει ότι οι εικόνες είναι θυμωμένες;».

Δικαιώματα. Μία ακόμα έννοια που προσέγγισαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν εκείνη των δικαιωμάτων. Οι μαθητές συζήτησαν και αναφέρθηκαν σε αρκετές διδασκαλίες στα δικαιώματα των γυναικών και των παιδιών και γενικότερα σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παρακάτω βλέπουμε σε σχεδιάγραμμα ότι υπήρξαν αναφορές στην έννοια των δικαιωμάτων στη 2^η, 5^η, 6^η, 7^η, 9^η, 10^η, 11^η και στα τελικά κείμενα των μαθητών.



«Ομάδα μαθητών: Κατά τη γνώμη μας πιστεύουμε ότι πρέπει τα παιδιά να έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε οποιοδήποτε σχολείο. Οι λόγοι της θετικής μας άποψης είναι οι εξής.

- 1. Κατά τη γνώμη μας οι πρόσφυγες μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο μας όπως και τα Ελληνόπουλα διότι είναι δικαίωμά τους σύμφωνα με τη διεθνή σύμβαση δικαιωμάτων του παιδιού ανεξαρτήτως γλώσσας, φυλής ή φύλου.*
- 2. Επίσης έχουν το δικαίωμα στην πρόσβαση ιατρικής περίθαλψης και βάση του νόμου το κράτος πρέπει να τους παρέχει αυτή τη δυνατότητα.».*

«Μ.Α. 5: - Φιλαράκο να μάθεις κάτι στη ζωή σου ότι οι άντρες και οι γυναίκες είναι ίσοι και κανένας δεν ξεχωρίζει από τον άλλο.

- Καλά τώρα και αν σε παραδέχομαι. Μπορείς να έχεις ό,τι δικαίωμα θες και να ψηφίσεις κιάλας.»

Ρατσισμός. Ένα άλλο ζήτημα που συζητήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μάλιστα αναφέρθηκε κυρίως από τους μαθητές ήταν ο ρατσισμός. Έγινε συζήτηση και για τον ρατσισμό ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικής φυλής αλλά και για έμφυλες διαστάσεις του θέματος. Δηλαδή έγινε αναφορά σε θέματα σεξισμού χωρίς όμως οι μαθητές να γνωρίζουν ότι ονομάζεται έτσι. Για τον «ρατσισμό ανάμεσα στη γυναίκα και τον άντρα» όπως το έθεσαν τα παιδιά.

«Εκ.: Τι άποψη κρύβεται πίσω από τα λόγια του στρατιώτη; ...

Μ.Α.: Ρατσιστική.

...

Μ.Κ.5: Για τις γυναίκες. Είναι σαν να λέει ότι δεν είμαι γυναίκα για να με κοροϊδεύουν είμαι άντρας, και δεν το ανέχομαι.

Εκ.: Ωραία. Δηλαδή μια άποψη, ρατσιστική για τις γυναίκες, ότι υποτιμάει τις γυναίκες.

Μ.Κ.4: Ότι και καλά τις γυναίκες τις κοροϊδεύουν ενώ τους άντρες τους έχουν στα ώπα ώπα.

Εκ.: Ναι. τι είπε αυτός, δεν είμαι γυναίκα, είμαι άντρας κι όλοι με κοιτάνε υποτιμητικά.

Μ.Κ.4: Επειδή είναι μαύρος;

Εκ.: Επειδή είναι μαύρος;

Μ.Κ.3: Εννοεί επειδή τη γυναίκα την έχουν σε κατώτερη θέση. Νομίζει κι αυτός ότι είναι στην ίδια θέση.».

IV. Η ολοκλήρωση της παρέμβασης: Ψηλαφώντας το διαφορετικό

Η συγκεκριμένη βασική κατηγορία περιγράφει με ποιον τρόπο βίωσαν οι συμμετέχοντες την πορεία της παρέμβασης, πώς αξιολόγησαν την εμπειρία αυτού του εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και τι θεώρησαν τα ίδια τα υποκείμενα ότι αποκόμισαν μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων. Αυτή η κύρια κατηγορία διαχωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες.

Ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού. Η πρώτη αυτή υποκατηγορία περιγράφει την εμπειρία της εκπαιδευτικού, πώς αποτίμησε τη διαδικασία και με ποιον τρόπο βίωσε την απόπειρα να υιοθετήσει προσεγγίσεις κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας.

Τα θετικά της παρέμβασης. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό τα θετικά σημεία της παρέμβασης ήταν το ενδιαφέρον/συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

«Εκ.: Μ' άρεσε πάρα πολύ αυτό που κάναμε και η συμμετοχή που είχατε».

Ένα άλλο θετικό σημείο της παρέμβασης ήταν ότι γίνονταν συζητήσεις, τόσο της εκπαιδευτικού με τους μαθητές όσο και συζητήσεις ανάμεσα στους μαθητές.

«Εκ.: ... Οπότε άφησα αρκετή ώρα τη συζήτηση να περιπλανηθεί στις απορίες και στα σχόλια των παιδιών παράλληλα με τον δικό μου σχεδιασμό...»

... Εννοείται ότι ο χρόνος δεν έφτασε αλλά νομίζω ότι μία από τις αρετές (της διδασκαλίας με σκοπό την καλλιέργεια της Κ.Γ.Ε.) είναι να μπορείς να συγκροτείς μία συζήτηση γύρω από κάποιους άξονες.»

Σε άλλες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός ανέφερε στο ημερολόγιό της παρατηρήσεις σχετικά με την πρόοδο των μαθητών.

«Εκ.: Πήγε πολύ καλά η παρέμβαση. Θεωρώ ότι η σημερινή διδασκαλία ήταν αρκετά πετυχημένη. Μου έκανε εντύπωση ιδιαίτερα η Μ.Κ.2 που συμμετείχε περισσότερο από τις προηγούμενες μέρες. Θετική εντύπωση μου έκανε κι ο Μ.Α.4... Χρησιμοποίησε πολύ καλό λεξιλόγιο.»

Τέλος ένα άλλο θετικό στοιχείο της παρέμβασης ήταν το «μη αναμενόμενο». Το γεγονός δηλαδή ότι οι μαθητές πολλές φορές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αναδείκνυαν διαστάσεις των κειμένων που η εκπαιδευτικός δεν είχε σκεφτεί όταν σχεδίαζε τις διδασκαλίες.

«Εκ.: Αυτό που μου άρεσε ήταν ότι τα παιδιά έθεταν ερωτήσεις για πράγματα ή θέματα που δεν είχα σκεφτεί από πριν...».

Τα αρνητικά της παρέμβασης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι η εκπαιδευτικός θεώρησε ως ένα από τα αρνητικά στοιχεία της παρέμβασης το θέμα του χρόνου. Αναφέρθηκε αρκετές φορές, ειδικά στις πρώτες διδασκαλίες, στο γεγονός ότι οι δραστηριότητες απαιτούσαν περισσότερο χρόνο από αυτόν που είχε υπολογίσει η εκπαιδευτικός. Μάλιστα θεωρήθηκε ενδεικτικό της εφαρμογής πρακτικών ΚΓ στη διδασκαλία της γλώσσας, η αναγκαιότητα να δίνεται περισσότερος χρόνος στους μαθητές κάτι που στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο-λόγω της δομής του ωρολόγιου προγράμματος- δεν είναι εφικτό σε μεγάλο βαθμό.

«Εκ.: Να σημειώσω ότι ένα βασικό πρόβλημα είναι το θέμα του χρόνου. Ένα θέμα για να αναπτυχθεί μέχρι να εξαντληθεί το ενδιαφέρον το μαθητών σίγουρα χρειάζεται χρόνος ο οποίος στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου όπως είναι δομημένο δεν υπάρχει άπλετος.»

Σε άλλες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός μετά το τέλος των διδασκαλιών επεσήμανε στο ημερολόγιό της κάποιες από τις δυσκολίες των μαθητών.

«Εκ.: Στην 1η ομάδα φάνηκε να μην καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν.»

Τέλος, η εκπαιδευτικός αναστοχαζόμενη πάνω στις δυσκολίες των μαθητών υπέθετε ότι ίσως να μην έχει σχεδιάσει κάποιες διδασκαλίες με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.

«Εκ.: ...Αναρωτιόμουν μήπως το θέμα που επέλεξα ή οι δραστηριότητες που ανέθεσα ήταν δύσκολες για το επίπεδο των παιδιών...Συμπεράνα ότι ήταν δύσκολη η διδασκαλία, ίσως πάνω από το επίπεδό τους.»

Σε σχέση με τη διδασκαλία που προσανατολίζεται στην καλλιέργεια ΚΓΕ. Η εκπαιδευτικός στοχαζόμενη την εμπειρία της ως προς την εφαρμογή μιας διδασκαλίας που να βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές του Κ.Γ. ανέδειξε τρία βασικά στοιχεία. Πρώτον, τον πεζό ρόλο του σχολικού εγχειριδίου. Φαίνεται ότι η αναγκαιότητα χρήσης του σχολικού εγχειριδίου -μετά από την επεξεργασία ποικίλων ειδών κειμένων σύγχρονων με ενδιαφέροντα θέματα- επαναφέρει τη διδασκαλία σε μια καθιερωμένη τετριμμένη καθημερινότητα.

«Εκ.: Χαρακτηριστικό είναι ότι μετά τις παρεμβάσεις φαίνεται πολύ πεζό και άχαρο να ξαναγυρίσουμε στο βιβλίο.»

Ένα δεύτερο στοιχείο είναι η διαπίστωση της εκπαιδευτικού ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας προσφέρει περισσότερα κίνητρα για μάθηση στους μαθητές.

«Εκ.: (Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δίνει) ...μια οπτική πιο "φρέσκια", πιο ενδιαφέρουσα που προσφέρει κίνητρα για περισσότερη μάθηση στους μαθητές. Αυτό το λέω γιατί κατά

τη διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον και έκαναν αρκετά θετικά σχόλια.».

Τέλος, αυτός ο τρόπος διδασκαλίας συνέβαλε στην αλλαγή της στάσης της εκπαιδευτικού καθώς «πρόσφερε» μία νέα οπτική στην εκπαιδευτικό όσον αφορά τη διδακτική της πρακτική. Μια πρακτική που θα αξιοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

«Εκ.: Ο τρόπος διδασκαλίας με βάση τις αρχές του ΚΓ σε σχέση με άλλους τύπους διδασκαλίας πιο παραδοσιακούς προσφέρει μια νέα οπτική για τη διδασκαλία της Γλώσσας στον εκπαιδευτικό. Μια οπτική πιο "φρέσκια", πιο ενδιαφέρουσα... Επίσης σου γίνεται ένα είδος συνήθειας και κάθε παρατήρηση ή απορία μαθητή μπορεί να γίνει αφορμή για μία νέα διδασκαλία ή αφορμή για έρευνα και μάθηση από τους μαθητές.».

Η οπτική των μαθητών. Σε αυτή την υποκατηγορία εντάσσονται τα θετικά και τα αρνητικά της παρέμβασης, τι θεωρούν οι ίδιοι οι μαθητές ότι έμαθαν σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας, τα κύρια σημεία που υπογράμμισαν σε σχέση με το νέο τρόπο διδασκαλίας.

Τα θετικά της παρέμβασης. Σύμφωνα με τους μαθητές τα πιο θετικά σημεία της παρέμβασης ήταν οι μαθησιακές δραστηριότητες, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα θέματα των κειμένων, οι νέες γνώσεις που απέκτησαν. Οι μαθητές τόνισαν ότι τους άρεσαν ιδιαίτερα οι δραστηριότητες που έκαναν σε σχέση με τα κείμενα.

«Μ.Α.5: Μου άρεσε πιο πολύ οι δραστηριότητες γιατί ήμασταν σε ομάδες και λέγαμε ο καθένας την άποψή του.».

Επίσης βρήκαν θετικό σημείο ότι πολλές φορές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών έπρεπε να συνεργαστούν σε ομάδες.

«Μ.Α.2: Εμένα το project μου άρεσε και τα θέματα που μιλούσε και οι ομάδες μου άρεσαν.»

Άλλα θετικές πτυχές σύμφωνα με τους μαθητές ήταν ότι τους άρεσαν τα θέματα που ασχολήθηκαν καθώς τα βρήκαν ως επί το πλείστον ενδιαφέροντα αλλά και το γεγονός ότι απέκτησαν καινούριες γνώσεις.

«Μ.Κ.4: Έμαθα κάτι πολύ σημαντικό για εμένα. Έμαθα την πραγματική ζωή έξω από την φαντασία μας.».

Τα αρνητικά της παρέμβασης. Οι μαθητές ωστόσο ανέδειξαν και κάποια αρνητικά στοιχεία της παρέμβασης σύμφωνα με την άποψή τους. Τα σημαντικότερα από αυτά ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους στις

ομάδες, τα άρθρα της 3^{ης} και 4^{ης} διδασκαλίας που είχαν ως θέμα το τελεσίγραφο πολέμου από τον Τζόρτζ Μπους στους Ιρακινούς και η πίεση.

Όσον αφορά τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους κατά τη διδασκαλία φάνηκε ότι κάποιες φορές είχαν διαφωνίες.

«Μ.Κ.3: Δεν μου άρεσαν οι ομάδες που φτιάχτηκαν διότι έπρεπε να συνεργαστώ με τη Μ.Κ.5 με την οποία είχαμε πολλές διαφωνίες.»

Αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι δεν τους φάνηκαν ενδιαφέροντα συγκεκριμένα κείμενα.

«Μ.Α.5: Δεν μου άρεσαν τα κείμενα που κάναμε με τον Τζορτζ Μπους γιατί δεν είχαν πολύ ενδιαφέρον.»

Τέλος, κάποιος μαθητής χαρακτήρισε αρνητικό το γεγονός ότι σε κάποια διδασκαλία έπρεπε να ολοκληρώσουν οι μαθητές δύο ακόμα ερωτήσεις ενώ είχε μείνει λίγος χρόνος.

«Μ.Α.2: Όταν είχαμε πολύ λίγο χρόνο και μας είχαν μείνει δύο ασκήσεις για να τελειώσουμε.»

Σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας. Οι μαθητές θεώρησαν ότι οι διδασκαλίες της παρέμβασης τους βοήθησαν να βελτιωθούν στο μάθημα της γλώσσας στους εξής τομείς: στην κατανόηση και ανάλυση των κειμένων, στον γραπτό λόγο και ιδιαίτερα στην αιτιολόγηση όσων γράφουν, στην ανάγνωση, στην έκφραση της προσωπικής τους άποψης αλλά και στη διερεύνηση άλλων απόψεων.

«Μ.Κ.1: Το project με βοήθησε και βελτιώθηκα σε αρκετά πράγματα , όπως στο να γράφω κείμενα, και να αναλύω κείμενα, να κοιτώ τις διαφορετικές απόψεις και να μπαίνω στη διαδικασία να γράφω και τη δική μου άποψη.»

Σε σχέση με το νέο τρόπο της διδασκαλίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι απόψεις των μαθητών όταν ερωτήθηκαν αν θα επιθυμούσαν το μάθημα της γλώσσας να γίνεται με τον «νέο» τρόπο διδασκαλίας δηλαδή με τον τρόπο που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Το σημαντικότερο θέμα που έθιξαν ήταν η μάθηση. Με το «νέο» τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας *«μαθαίνουν καινούρια πράγματα»*. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι έμαθαν καινούρια ή περισσότερα πράγματα με καλύτερο τρόπο σε σχέση με το «τυπικό» μάθημα Γλώσσας που γίνεται στο σχολείο.

Μ.Α.1: Θα μου άρεσε διότι μαθαίνουμε καινούρια πράγματα μέσω μιας πιο ευχάριστης διαδικασίας.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το συνηθισμένο μάθημα Γλώσσας έχει συνδεθεί στη συνείδηση των μαθητών με την έλλειψη μάθησης. Μάλιστα ένας μαθητής ανέφερε ότι στο τυπικό μάθημα της Γλώσσας δεν μαθαίνει καινούρια πράγματα.

«Μ.Α.5: Σχετικά δεν βελτιώθηκα πολύ στην Γλώσσα από το project επειδή στο project έμαθα καινούρια πράγματα και στη Γλώσσα δεν μαθαίνουμε καινούρια πράγματα.»

Ένα άλλο ενδιαφέρον ζήτημα που αναδείχθηκε από τους μαθητές ήταν το σχολικό εγχειρίδιο. Από τον λόγο των μαθητών φάνηκε η αρνητική στάση που έχουν απέναντι στο σχολικό βιβλίο καθώς φαίνεται να το θεωρούν λιγότερο ενδιαφέρον μέσο μάθησης.

«Μ.Κ.4: Θα μου άρεσε πάρα μα πάρα πολύ (να γίνεται το μάθημα με το «νέο» τρόπο) γιατί πιστεύω ότι εμείς τα παιδιά δεν θέλουμε βιβλία. Δεν μας αρέσει αυτός ο τρόπος μάθησης.»

«Μ.Κ.1: Θα ήθελα πάρα πολύ το μάθημα της γλώσσας να γίνεται με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή με project, διότι πρώτον ξεφεύγουμε από το να κάνουμε μόνο βιβλίο και δεύτερον θεωρώ ότι μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα γιατί συνήθως το project μας παροτρύνει και σε άλλα μαθήματα!»

7.3.1 Η διαμόρφωση των κατηγοριών

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανάλυσης διαμορφώθηκαν επτά (7) βασικές κατηγορίες, τέσσερις (4) κύριες κατηγορίες και μία κεντρική κατηγορία. Στον πίνακα παρακάτω παρατίθεται η διαμόρφωση των κατηγοριών.

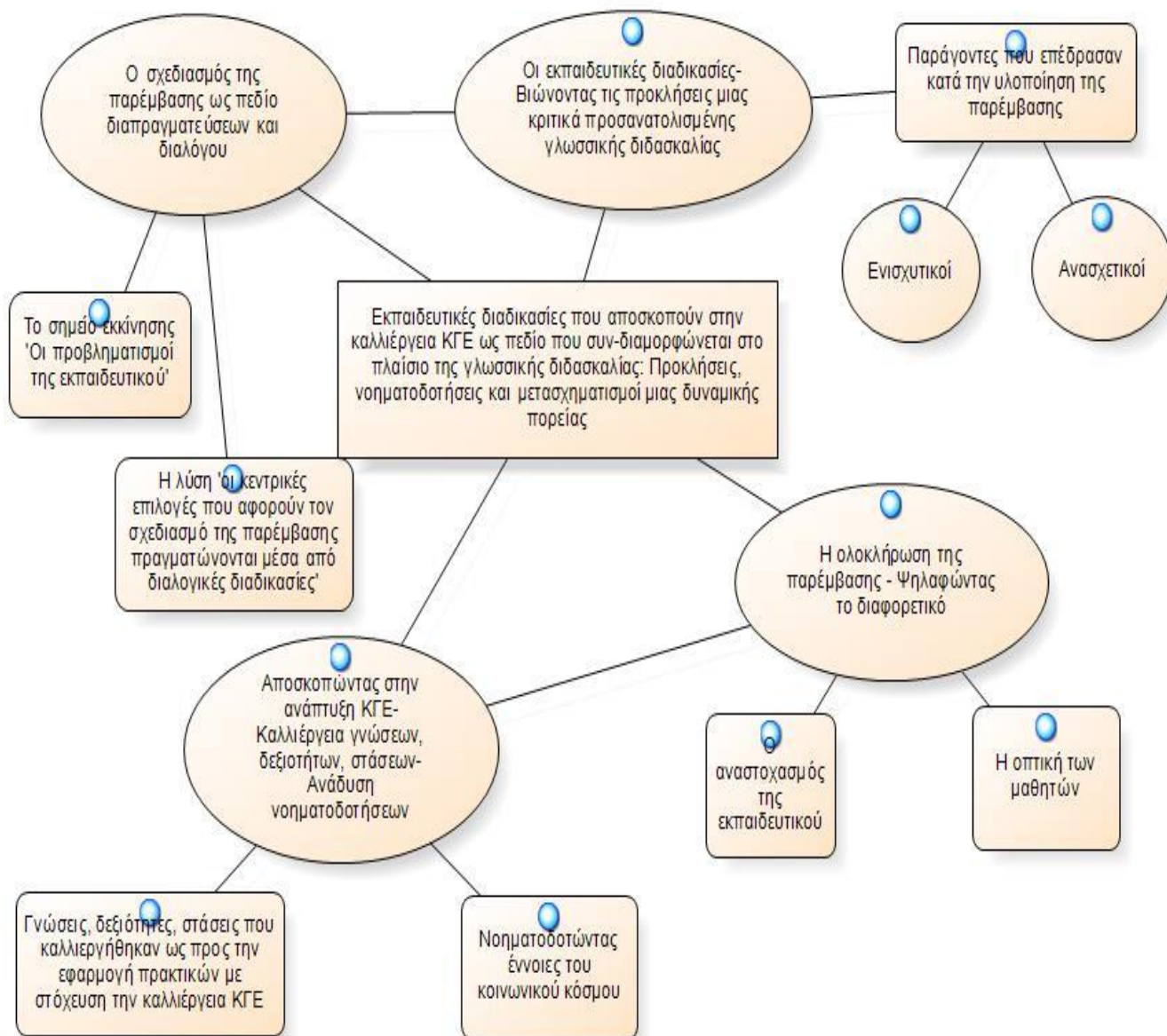
Η κεντρική κατηγορία: Εκπαιδευτικές διαδικασίες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ΚΓΕ ως πεδίο που συν-διαμορφώνεται από εκπαιδευτικό και μαθητές στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας: Προκλήσεις, νοηματοδοτήσεις και μετασχηματισμοί μιας δυναμικής πορείας
I. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης ως πεδίο διαπραγματεύσεων και διαλόγου
<u>1. Το σημείο εκκίνησης: οι προβληματισμοί της εκπαιδευτικού</u>
Αφετηρία της παρέμβασης
Αξιοποίηση Αναλυτικού Προγράμματος
Μεθοδολογικοί προβληματισμοί
Εμπλοκή μαθητών
<u>2. Η λύση: Οι κεντρικές επιλογές που αφορούν τον σχεδιασμό της παρέμβασης</u> πραγματώνονται μέσα από διαλογικές διαδικασίες

Ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής της διαδικασίας
Επιλογή-είδη κειμένων
Επιλογής Θεματικής Ενότητας
Επιλογή για τη λήξη της παρέμβασης
Οι μαθητές ως συν-διαμορφωτές της παρέμβασης
Επιλογή-είδη κειμένων
Επιλογής Θεματικής Ενότητας
Επιλογή για τη λήξη της παρέμβασης
II. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες: Βιώνοντας τις προκλήσεις μιας κριτικά προσανατολισμένης γλωσσικής διδασκαλίας
3. <u>Παράγοντες που επέδρασαν κατά την υλοποίηση της παρέμβασης</u>
Ενισχυτικοί παράγοντες ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης
Ενισχυτικές λειτουργίες των διδακτικών μέσων.
Προτίμηση στα πολυτροπικά μέσα
Η αξιοποίηση της τέχνης
Τα θέματα των κειμένων
Ο ρόλος της εκπαιδευτικού
Στρατηγικές διδασκαλίας
Κειμενικές πρακτικές που λειτούργησαν ενισχυτικά
Ενέργειες
Ο ρόλος των μαθητών
Συμβολή στον σχεδιασμό της παρέμβασης
Τρόποι ανταπόκρισης
Ενέργειες
Ο ρόλος του πλαισίου
Το καλό κλίμα
Η βιβλιογραφία
Το αναλυτικό πρόγραμμα

Ανασχετικοί παράγοντες ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης
Ανασχετικές λειτουργίες των διδακτικών μέσων
Ο βαθμός δυσκολίας
Επιλογή από εκπαιδευτικό
Μονοτροπική παρουσίαση του υλικού
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού
Κειμενικές πρακτικές που λειτούργησαν ανασχετικά
Αρνητικοί τρόποι ανταπόκρισης
Ο ρόλος των μαθητών
Αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα
Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών
Αρνητικοί τρόποι ανταπόκρισης
Ο ρόλος του πλαισίου
Χρόνος
Το ωρολόγιο πρόγραμμα
III. Αποσκοπώντας στην ανάπτυξη ΚΓΕ: Καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων-Ανάδυση νοηματοδοτήσεων
4. <u>Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που καλλιεργήθηκαν ως προς την εφαρμογή πρακτικών με στόχευση την καλλιέργεια ΚΓΕ</u>
όσον αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων
όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων
όσον αφορά την καλλιέργεια αξιών και στάσεων
όσον αφορά την κατανόηση των κειμένων
όσον αφορά την κριτική ανάλυση κειμένων
όσον αφορά την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων
όσον αφορά τη σύνδεση των κειμένων με το επικοινωνιακό πλαίσιο

αρνητικές ενδείξεις
5. <u>Νοηματοδοτώντας έννοιες του κοινωνικού κόσμου</u>
Πόλεμος
Συνέπειες
Αιτίες
Χώρες
Νοηματοδοτήσεις του πολέμου
Συνθήκες
Ζητήματα θρησκείας, γλώσσας, έθνους
Όπλα
Οι πρωταγωνιστές του πολέμου
Άλλα αντικείμενα συζήτησης
Ψέμα-Αλήθεια
Ρατσισμός
Σχέσεις
Συναισθήματα
Δικαιώματα
IV. Η ολοκλήρωση της παρέμβασης: Ψηλαφώντας το διαφορετικό
6. <u>Ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού</u>
Τα θετικά της παρέμβασης
Τα αρνητικά της παρέμβασης
Σε σχέση με τη διδασκαλία που προσανατολίζεται στην καλλιέργεια ΚΓΕ
7. <u>Η οπτική των μαθητών</u>
Τα θετικά της παρέμβασης
Τα αρνητικά της παρέμβασης
Σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας
Σε σχέση με το νέο τρόπο διδασκαλίας

Στη συνέχεια, βλέπουμε και την οπτική απεικόνιση των ευρημάτων της ΕΔ με τη μορφή μιας ΕΘΘ.



Εικόνα 10 Η οπτική απεικόνιση των ευρημάτων της Έρευνας Δράσης

8. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα δράση είχε ως βασικό σκοπό να διερευνήσει διαδικασίες και να περιγράψει αποτελέσματα εκπαιδευτικής παρέμβασης που βασίζεται σε θεωρητικές αρχές του κριτικού γραμματισμού όσον αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου με τη μορφή μιας ΕΘΘ.

Για αυτό τον σκοπό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχευση την καλλιέργεια Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης σε μαθητές Στ' δημοτικού μέσα από την εφαρμογή κειμενικών πρακτικών που βασίστηκαν θεωρητικά στην παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού.

Τα βασικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της εργασίας ήταν τέσσερα. Το πρώτο ερώτημα αφορά τον τρόπο που μπορεί να σχεδιαστεί μια διδακτική παρέμβαση που θα εφαρμόζει πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Το δεύτερο ερώτημα αναφέρεται στους παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά και σε εκείνους που λειτουργούν ανασχετικά ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης. Το τρίτο ερώτημα διερευνά το είδος των νοηματοδοτήσεων που αναδύθηκαν από τους μαθητές-τριες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ως προς τις έννοιες που διαπραγματεύτηκαν. Το τέταρτο ερώτημα εξετάζει κατά πόσο η ΕΘΘ μπορεί να αποτελέσει ενδεδειγμένο τρόπο για την αποτύπωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων μιας ΕΔ έτσι ώστε να ξεπεράσει το τοπικό (δηλαδή να συγκροτηθεί μια θεωρία μέσου βεληνεκούς).

Α) Με ποιον τρόπο μπορεί να σχεδιαστεί μια διδακτική παρέμβαση που θα εφαρμόζει πρακτικές ΚΓ;

Από τα ευρήματα της ανάλυσης διαπιστώνουμε ότι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης βασισμένος σε αρχές ΚΓ αναδεικνύεται ως πεδίο διαπραγματεύσεων και διαλόγου. Σημείο αφετηρίας του σχεδιασμού αποτέλεσαν οι θεωρητικοί προβληματισμοί της εκπαιδευτικού εξαιτίας της απουσίας μίας συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης που να περιγράφει πώς καλλιεργείται η ΚΓΕ σε μαθητές και ειδικότερα σε μαθητές δημοτικού. Ο θεωρητικός προβληματισμός της εκπαιδευτικού αφορούσε τον τρόπο που εκκινεί μια τέτοια παρέμβαση στην τάξη, τον τρόπο αξιοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος, τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών. Παράλληλα, υπήρχε και προβληματισμός για μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούσαν το εγχείρημα της αξιοποίησης της ΕΘΘ στην παρούσα ΕΔ. Τελικά, οι κεντρικές επιλογές που αφορούσαν τον σχεδιασμό της παρέμβασης όπως για

παράδειγμα η επιλογή του θέματος ή των κειμένων της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν μέσα από διαλογικές διαδικασίες ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές. Η εκπαιδευτικός αναδείχθηκε ως έχουσα ρόλο συντονίστριας και οι μαθητές αναδείχθηκαν ως συνδιαμορφωτές της παρέμβασης. Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό η αναγκαιότητα ύπαρξης διαλογικών διαδικασιών κατά την υλοποίηση κειμενικών πρακτικών που αφορούν στη διδασκαλία της Γλώσσας καθώς όπως κατέδειξε και η μελέτη των Κωστούλη & Στυλιανού (2014:268) η ύπαρξη τέτοιων διαδικασιών φαίνεται να σχετίζεται με την αλλαγή της μαθησιακής κουλτούρας που είναι εμποτισμένη με παραδοσιακού τύπου προσεγγίσεις στη διδασκαλία προς περισσότερο «διαλογικές» κατευθύνσεις. Παράλληλα, η ύπαρξη διαλόγου, η ενεργός συμμετοχή και η συνεισφορά όλων των υποκειμένων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ο σεβασμός με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν οι προτάσεις και οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών από την εκπαιδευτικό υπογραμμίζουν παράλληλα τον δημοκρατικό προσανατολισμό της ΕΔ (Κατσαρού, 2016: 191).

B) Ποιοι παράγοντες λειτούργησαν ενισχυτικά και ποιοι αποτρεπτικά ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης;

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης αναδείχθηκαν κάποιοι παράγοντες που επέδρασαν είτε θετικά είτε αρνητικά ως προς την πραγματοποίησή της. Οι παράγοντες αυτοί αφορούσαν τα διδακτικά μέσα της παρέμβασης, τον ρόλο του δασκάλου, των ρόλο των μαθητών και τον ρόλο του πλαισίου. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας οι παραπάνω παράγοντες υπό ορισμένες συνθήκες ή προϋποθέσεις απέκτησαν άλλοτε ενισχυτικό χαρακτήρα και άλλοτε αποτρεπτικό.

Τα μέσα διδασκαλίας φάνηκε να λειτουργούν ενισχυτικά στην παρέμβαση όταν είχαν πολυτροπικό χαρακτήρα καθώς οι μαθητές έδειξαν σαφή προτίμηση σε τέτοιου είδους μέσα. Το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει τον παιδαγωγικό ρόλο της πολυτροπικότητας καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα ως μέσο και ως αντικείμενο διδασκαλίας αιχμαλωτίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών και δίνοντας δυνατότητες για κοινωνικο-πολιτισμική πλαισίωση του περιεχομένου αυτού του είδους των κειμένων (Κατσαρού, 2011: 416-417). Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί η πολυτροπικότητα να αποτελέσει ένα εργαλείο για την καλλιέργεια της ΚΓΕ σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε ότι η χρήση καλλιτεχνικών έργων ως διδακτικών μέσων σε μια διδασκαλία της παρέμβασης, συγκεκριμένα οι φωτογραφίες από δύο πίνακες ζωγραφικής λειτούργησε ιδιαίτερα ενισχυτικά καθώς οι

μαθητές φάνηκε ότι ανταποκρίθηκαν θετικά σε εκείνη την περίπτωση γεγονός που φαίνεται να αναδεικνύει και με αυτόν τον τρόπο τον παιδαγωγικό ρόλο της πολυτροπικότητας ανοίγοντας παράλληλα προοπτικές ως προς την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία. Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να αναφερθούμε στο Artful Thinking που αφορά στρατηγικές διδασκαλίας που δημιουργήθηκαν από το Project Zero Harvard του Graduate School of Education, ένα πρόγραμμα με σκοπό την ανάδειξη της τέχνης ως διδακτικού μέσου στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος με σκοπό την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Tishman & Palmer, 2006). Συγκεκριμένα, οι τεχνικές διδασκαλίας που προτείνονται στην εν λόγω προσέγγιση, επειδή αξιοποιούν διδακτικά στο έπακρο διάφορες μορφές τέχνης θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια πρόταση που θα μπορούσε να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας δεξιοτήτων ΚΓ.

Τέλος, τα μέσα διδασκαλίας λειτούργησαν ενισχυτικά όταν πραγματεύονταν θέματα που κινητοποιούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών ένα εύρημα που συμφωνεί με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ιδιαίτερα με την έννοια των (μαθησιακών) «εμπειριών με νόημα» όπου μια δραστηριότητα προκειμένου να έχει νόημα για τον μαθητή οφείλει να του προσφέρει τη δυνατότητα να εμπλακεί νοητικά και συναισθηματικά με αυτήν (Χατζηγεωργίου, 2004:399).

Τα διδακτικά μέσα λειτούργησαν ανασχετικά όταν το περιεχόμενο τους εμφάνιζε αυξημένο βαθμό δυσκολίας, όπως για παράδειγμα όταν ένα κείμενο περιείχε πολλές άγνωστες λέξεις ή είχε μεγάλη έκταση και έτσι δυσκόλευε τους μαθητές στην κατανόηση. Σε κάποιες διδασκαλίες φάνηκε ότι οι μαθητές έδειχναν μειωμένο ενδιαφέρον στην περίπτωση που η επιλογή του διδακτικού υλικού είχε γίνει μόνο από την εκπαιδευτικό. Τέλος, διαπιστώθηκαν δυσκολίες και σε διδασκαλίες όπου η παρουσίαση του υλικού ήταν μονοτροπική. Δηλαδή όταν σε κάποια διδασκαλία η παρουσίαση του υλικού γινόταν με ένα τρόπο (π.χ. μόνο γελοιογραφίες ή μόνο γραπτό κείμενο).

Ένας δεύτερος παράγοντας που επέδρασε κατά την υλοποίηση της παρέμβασης ήταν η εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός μέσω των κειμενικών πρακτικών που σχεδίασε, των στρατηγικών διδασκαλίας που εφάρμοσε και ορισμένων ενεργειών που έκανε θεωρούμε ότι επηρέασε κάποιες φορές με θετικό και κάποιες φορές με αρνητικό τρόπο την πορεία των διδασκαλιών.

Οι κειμενικές πρακτικές που είχαν περισσότερη θετική ανταπόκριση από τους μαθητές ήταν εκείνες που στόχευαν στην κριτική ανάλυση και κατανόηση των

κειμένων. Αντίστοιχα, φάνηκε να επιδρούν αρνητικά στους μαθητές όσες πρακτικές χρειάζονταν αρκετό χρόνο για να πραγματοποιηθούν ή απαιτούσαν από τους μαθητές εστίαση στη λεπτομέρεια.

Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, ανάλογα με την περίσταση που αντιμετώπιζε κάθε φορά, χρησιμοποιούσε τις αντίστοιχες στρατηγικές διδασκαλίας. Οι στρατηγικές διδασκαλίας άλλοτε σκόπευαν στην ενίσχυση του γνωστικού τομέα των μαθητών μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και παρατηρήσεις, άλλοτε είχαν κοινωνικοσυναισθηματική εστίαση όπου οι μαθητές ενθαρρύνονταν να συμμετέχουν στις συζητήσεις, να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη χωρίς να φοβούνται κριτική ή να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους. Όλες αυτές οι στρατηγικές θεωρούμε ότι λειτούργησαν ενισχυτικά ως προς την υλοποίηση των διδασκαλιών.

Ένα άλλο γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά αφορούσε ορισμένες ενέργειες της εκπαιδευτικού που γίνονταν σε συγκεκριμένες στιγμές όταν οι μαθητές εμφάνιζαν κάποια δυσκολία ή κάποιον δισταγμό. Με αυτές τις ενέργειες που εκτελούνταν συνήθως με λεκτικό τρόπο, η εκπαιδευτικός υποστήριζε και βοηθούσε τους μαθητές ώστε να ξεπεράσουν τυχόν εμπόδια κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Γίνεται έτσι εμφανής η αναγκαιότητα ύπαρξης της βοήθειας του δασκάλου στον μικρό μαθητή ώστε ο μαθητής να μπορέσει να αναπτύξει το γνωστικό δυναμικό του. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με την άποψη της θεωρίας μάθησης της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης που απορρέει από το έργο του Vygotsky. Μιας θεωρίας που έχει ως κεντρική την έννοια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1997 στο Δαφέρμος, 2002: 198) εξαιτίας των παιδαγωγικών προεκτάσεων που μπορεί να λάβει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο της ΖΕΑ τονίζονται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση του παιδιού με ενήλικους και συνομιλικούς ως προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών και της προσωπικότητας του (Δαφέρμος, 2002: 198). Ο Bruner όρισε αυτό το είδος βοήθειας ως σκαλωσιά όπου μέσω της αλληλεπίδρασης του διδάσκοντα και του μαθητή κατασκευάζεται η γνώση (Χατζηγεωργίου, 2004: 321).

Κάποιες άλλες φορές που η διδάσκουσα εμφανίστηκε να λειτουργεί ανασχετικά ήταν, όταν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών βιαζόταν να ολοκληρώσει κάποιες δραστηριότητες προκειμένου να προλάβει τη λήξη της διδακτικής ώρας. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, όταν οι μαθητές έδειχναν να μην συγκεντρώνονται και να μιλούν μεταξύ τους η εκπαιδευτικός εξέφραζε τη δυσαρέσκεια της με αυστηρό τόνο.

Ο τρίτος παράγοντας που έλαβε ενισχυτικές αλλά και ανασχετικές λειτουργίες ήταν οι μαθητές. Οι μαθητές λειτούργησαν ενισχυτικά μέσα από την ενεργό συμβολή τους στον σχεδιασμό της παρέμβασης. Επίσης, κάποιες φορές έδειχναν να ανταποκρίνονται θετικά κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών κάνοντας κάποια ιδιαίτερα σχόλια ή παρατηρήσεις που έδιναν ώθηση στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές ενεργούσαν με τρόπους που βοηθούσαν ή ανατροφοδοτούσαν ο ένας τον άλλον. Και σε αυτήν την περίπτωση, στα πλαίσια της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης για τη μάθηση αναδεικνύεται πόσο σημαντική είναι η αλληλεπίδραση και μεταξύ των συνομηλίκων για την οικοδόμηση της γνώσης (Δαφέρμος, 2002:198).

Οι μαθητές φάνηκε να λειτουργούν ανασχετικά ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης όταν εξέφραζαν κάποιες δυσκολίες κυρίως γνωστικές. Όταν δηλαδή έδειχναν επαναλαμβανόμενες φορές να μην κατανοούν τα αντικείμενα των δραστηριοτήτων ή να μη θυμούνται πληροφορίες από προηγούμενες διδασκαλίες. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις εμφάνιζαν και δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ τους κατά τη διάρκεια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Άλλοτε ανταποκρίνονταν αρνητικά σε κάποια ζητούμενα κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και εξέφραζαν δυσαρέσκεια ή έλλειψη σιγουριάς.

Ο τέταρτος παράγοντας που επέδρασε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν ο ρόλος του πλαισίου. Όταν αναφερόμαστε στο πλαίσιο εννοούμε κάποιους άψυχους παράγοντες που έπαιξαν κάποιο ρόλο στην υλοποίηση των διδασκαλιών. Θετικό ρόλο έπαιξαν το καλό κλίμα της τάξης, η αξιοποίηση της βιβλιογραφίας και κάποιων προτάσεων του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών του 2011 για το μάθημα της Γλώσσας.

Το πλαίσιο λειτούργησε ανασχετικά όταν υπήρχε έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και η εκπαιδευτικός δεν προλάβαινε να ολοκληρώσει τις σχεδιασμένες δραστηριότητες εντός των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών αλλά χρησιμοποιούσε και επιπλέον ώρες. Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων επίσης δεν ήταν κάποιες φορές εφικτή εξαιτίας της δομής του ωρολογίου προγράμματος όπου πολλές φορές έπρεπε να διακοπούν επειδή ήταν ώρα διαλλείματος ή επειδή έπρεπε να μπει στην τάξη άλλη ειδικότητα.

Γ) Τι είδους νοηματοδοτήσεις αναδύθηκαν από τους μαθητές-τριες που συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ως προς τις έννοιες που διαπραγματεύτηκαν;

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές μέσα από τα κείμενα που επεξεργάστηκαν έγινε προσπάθεια να προσεγγίσουν την έννοια του Πολέμου έχοντας ήδη θέσει τους βασικούς άξονες του θέματος στη φάση του σχεδιασμού των διδασκαλιών.

Διαπιστώσαμε ότι η έννοια του Πολέμου ήταν κεντρική σε όλη την πορεία της παρέμβασης και ότι οι μαθητές τελικά διερεύνησαν αρκετές διαστάσεις του θέματος. Οι μαθητές έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στους πρωταγωνιστές του πολέμου δηλαδή στα πρόσωπα που εμπλέκονται σε έναν πόλεμο. Στους στρατιώτες, στους πολιτικούς, στο πώς εμπλέκονται οι γυναίκες σε έναν πόλεμο στη σύγχρονη εποχή αλλά και παλιότερα. Επίσης διερεύνησαν εμπειρίες παιδιών σε σχέση με τον πόλεμο. Άλλο σημείο που επικεντρώθηκαν ήταν στις συνέπειες του πολέμου, στις αιτίες ενός πολέμου αλλά και σε χώρες που βρίσκονταν πρόσφατα σε εμπόλεμη κατάσταση. Άλλα ενδιαφέροντα ζητήματα -με αφορμή τον πόλεμο- που ανέδειξαν οι μαθητές ήταν η αναγκαιότητα ή μη της χρήσης των όπλων. Τέλος, εξαιτίας του περιεχομένου κάποιων διδακτικών μέσων οι μαθητές άρχισαν να θίγουν θέματα που αφορούσαν ζητήματα θρησκείας, γλώσσας και έθνους κυρίως όσον αφορά την ιστορία των Ελλήνων με τη γειτονική μας χώρα, την Τουρκία.

Τα παραπάνω θέματα, εξαιτίας της θεματικής ενότητας της παρέμβασης, ήταν ως ένα σημείο αναμενόμενο ότι θα θιχτούν. Κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερα ενδιαφέρον ήταν και το γεγονός ότι αναδείχθηκαν ως κεντρικές κάποιες μη αναμενόμενες έννοιες. Έννοιες οι οποίες καταδεικνύουν θέματα που απασχολούν τα ίδια τα παιδιά και προφανώς είναι σημαντικά για την καθημερινότητα τους.

Ένα θέμα που απασχόλησε σε αρκετές διδασκαλίες τα παιδιά ήταν οι έννοιες της αληθούς και του ψευδούς σε σχέση με το περιεχόμενο των διδακτικών μέσων. Πώς καταλαβαίνουμε αν μια φωτογραφία ή ένα βίντεο είναι αληθινό; Στις ειδήσεις ή στις διαφημίσεις αυτά που ακούγονται είναι ψέματα; Σχόλια τέτοιου τύπου ήταν αρκετά συχνά από τους μαθητές γεγονός που μας οδηγεί να σκεφτούμε ότι η διάκριση του αληθινού από το ψεύτικο είναι μεγάλης σημασίας για τους μαθητές. Από την άλλη μας δημιούργησε τη σκέψη ότι ο τρόπος πρόσληψης του κριτικού γραμματισμού σε αυτούς τους μαθητές -ίσως λόγω της ηλικίας τους- να έγινε μέσα από το εν λόγω δυσιστικό

σχήμα αφού μέσω αυτού θίχτηκε σε αρκετές περιπτώσεις η αξιοπιστία των πληροφοριών που παρουσιάζονταν κυρίως από τα ψηφιακά μέσα.

Οι μαθητές, με αφορμή τις κειμενικές πρακτικές συζήτησαν πολλές φορές για κοινωνικά θέματα όπως ο ρατσισμός και τα δικαιώματα των γυναικών αλλά και των παιδιών. Θεωρούμε ότι έτσι εκπληρώθηκε μια βασική αρχή του ΚΓ που είναι η άποψη ότι ο σχολικός γραμματισμός οφείλει να επιδιώκει τη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω των κειμένων καθώς τα τελευταία αποτυπώνουν διάφορες όψεις των κοινωνικών φαινομένων (Κουτσογιάννης, 2017: 220).

Ένα άλλο σημείο που θα θέλαμε να επισημάνουμε είναι ότι οι μαθητές αναφέρθηκαν πολλάκις σε θέματα σχέσεων και ειδικά των οικογενειακών σχέσεων θίγοντας κυρίως τους τρόπους επικοινωνίας με τους «σημαντικούς» ενήλικες του περιβάλλοντος τους, κυρίως τους γονείς τους. Επίσης σε αρκετές περιπτώσεις φάνηκε να προσεγγίζουν τα περιεχόμενα των κειμένων μέσα από την αναγνώριση και σχολιασμό συναισθημάτων. Με αυτό εννοούμε ότι προσπαθούσαν να κατανοήσουν το νόημα των κειμένων, κάνοντας συχνά ιδιαίτερη μνεία στα συναισθήματα των προσώπων που εικονίζονταν ή περιγράφονταν στα διδακτικά μέσα. Ή αναφέρονταν στα συναισθήματα που τους προκαλούσαν τα περιεχόμενα των διδακτικών μέσων. Είναι γνωστό από τις θεωρίες για τη μάθηση πόσο σημαντική είναι η ενεργοποίηση του συναισθήματος του μαθητή που θα δημιουργήσει μία εμπλοκή με τα περιεχόμενα του μαθήματος και άρα θα προκαλέσει μια ενεργή στάση προς τη μάθηση (Μουντζούρη-Μανούσου & Πρόσκολλη, 2005). Θεωρούμε ότι αυτό το σημείο που αναδεικνύει τη θέση του συναισθήματος στη μαθησιακή διαδικασία θα άξιζε να διερευνηθεί περισσότερο.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι διαπιστώσαμε ότι τα θέματα που προσέλκυαν το ενδιαφέρον των μαθητών εντάσσονται σε ένα φάσμα ανάμεσα στο προσωπικό και στο κοινωνικό: Από έννοιες και συμβάντα που χαρακτηρίζουν την καθημερινότητα ενός παιδιού μέχρι περισσότερο αφηρημένες έννοιες του κοινωνικού «κόσμου». Ίσως το είδος των ενδιαφερόντων τους να αντανakλά τη γενικότερη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι όταν πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση βρίσκονταν στο πέραςμα της παιδικής ηλικίας προς την εφηβεία.

Δ. Κατά πόσο η ΕΘΘ μπορεί να αποτελέσει ενδεδειγμένο τρόπο για την αποτύπωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων μιας ΕΔ έτσι ώστε να ξεπεράσει το τοπικό (δηλαδή να συγκροτηθεί μια θεωρία μέσου βεληνεκούς);

Η παρούσα εργασία αποτελεί ένα αποτέλεσμα συνθέσεων. Μιας σύνθεσης δύο εννοιών ασύμβατων μέχρι το πρόσφατο παρελθόν: της έρευνας και της διδασκαλίας (Κατσαρού, 2016: 31-32) που έχει βρει την έκφραση της στην ερευνητική πρόταση της ΕΔ. Παράλληλα, η εργασία αυτή συνιστά και μια μεθοδολογική σύνθεση: Μια ΕΔ που αξιοποιεί το μεθοδολογικό πλαίσιο της ΕΘΘ για την αποτύπωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της.

Αυτός ο συνδυασμός οδήγησε στην παραγωγή ενός θεωρητικού μοντέλου που αφορά την περιγραφή του σχεδιασμού και της υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο μάθημα της γλώσσας στα πλαίσια του ΚΓ.

Αν η ΕΘΘ αποτελεί τελικά έναν ενδεδειγμένο τρόπο για την αποτύπωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων μιας ΕΔ; Λαμβάνοντας υπόψη όλη την ερευνητική μας πορεία που ολοκληρώνεται με τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, θα λέγαμε πως πράγματι η ΕΘΘ μπορεί να συνεισφέρει στην παραγωγή θεωρίας στα πλαίσια μιας ΕΔ για τους εξής λόγους:

- 1) Όπως υπογραμμίσαμε στο κεφ. 6, στα πλαίσια της ΕΔ η κατασκευή θεωρίας συνήθως δεν περιγράφεται με ακρίβεια και η διαδικασία θεωρητικοποίησης συνδέεται κατά κύριο λόγο με τον αναστοχασμό των ερευνητών πάνω στη δράση (Dick, 2007: 402·Κατσαρού, 2016: 327-331). Παράλληλα, για την ανάλυση των δεδομένων που παράγονται σε μια ΕΔ αξιοποιούνται από τους ερευνητές ποικίλες στρατηγικές και μεθόδους από την παράδοση της ποιοτικής έρευνας (Κατσαρού, 2016: 313). Σε αυτό το σημείο θεωρούμε ότι εδράζεται η συνεισφορά της ΕΘΘ στην ΕΔ. Σε αυτή την εργασία εξετάστηκε η πρόταση των Strass & Corbin (1998) και διαπιστώθηκε ότι μπορεί να αποτελέσει ένα σαφές μεθοδολογικό εργαλείο όπου μέσω της απαγωγικής λογικής, των αναλυτικών διαδικασιών κωδικοποίησης και της δυνατότητας παρουσίασης των ευρημάτων της ανάλυσης με τη μορφή θεωρίας δίνεται η δυνατότητα στην ΕΔ να ξεφύγει από τον αυστηρά «τοπικό» και πρακτικό χαρακτήρα της (Κατσαρού & Τσιώλης, 2019: 314-318). Με αυτόν τον τρόπο ίσως μπορούν να παραχθούν θεωρητικά μοντέλα ΕΔ που να χαρακτηρίζονται από μεταβιβαστικότητα, και να μπορούν να ελεγχθούν και σε διαφορετικά πλαίσια (Κατσαρού & Τσιώλης, 2019: 309).
- 2) Ο δεύτερος λόγος που θεωρούμε ότι η ΕΘΘ μπορεί να αποτελέσει ενδεδειγμένο τρόπο αποτύπωσης διαδικασιών και ευρημάτων μιας ΕΔ αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί ως άνθρωποι της πράξης

δίνουν μεγαλύτερο βάρος στον σχεδιασμό της παρέμβασης καθώς τους απασχολεί αρκετά το διδακτικό κομμάτι με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται το στοιχείο της πράξης και να παραγκωνίζεται η προοπτική της παραγωγής θεωρίας (Κατσαρού, 2016: 286 · Κατσαρού & Τσιώλης, 2019: 309). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί καθώς συμμετέχουν οι ίδιοι σε όλα τα στάδια της έρευνας δράσης, θεωρούμε –όπως πολλές φορές διαπιστώσαμε και από την εμπειρία μας– ότι τους είναι δύσκολο να διερευνήσουν οι ίδιοι τις δικές τους πρακτικές εφόσον έχουν διττό ρόλο: Είναι και συμμετέχοντες στην έρευνα και ερευνητές. Έτσι, πολλές φορές, αυτή η στενή εμπλοκή μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων καθώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να ταυτίσει τη διενέργεια της παρέμβασης με την έρευνα. Σε αυτό το σημείο, διαπιστώσαμε ότι η ΕΘΘ μπορεί να προσφέρει την απαραίτητη «απόσταση» στον εκπαιδευτικό ερευνητή ώστε να διερευνήσει τις διαδικασίες και να περιγράψει τα αποτελέσματα της ΕΔ με επάρκεια και σαφήνεια. Παράλληλα, αν μέσα από τις διαδικασίες της ΕΔ ο ρόλος του εκπαιδευτικού ενδυναμώνεται και παράγει γνώση που θα τον βοηθήσει στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Κατσαρού, 2016:183-184), θα θέλαμε να τονίσουμε το εξής: Η αξιοποίηση της ΕΘΘ από έναν εκπαιδευτικό ερευνητή θεωρούμε ότι προάγει ακόμα περισσότερο τον ρόλο του όχι μόνο σε επαγγελματικό αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο καθώς του δίνεται η δυνατότητα να αποτιμήσει με συστηματικό τρόπο τα αποτελέσματα των διδακτικών παρεμβάσεων του αλλά και να παράγει θεωρητικά μοντέλα που ίσως αποτελέσουν πρότυπα αξιοποιήσιμα και για τη δουλειά άλλων εκπαιδευτικών σε διαφορετικά πλαίσια.

8.1 Συζήτηση

Όπως περιγράψαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο για την καλλιέργεια της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης αλλά περιγράφονται οι γενικές αρχές της (Fairclough, 1995: 226). Επίσης, η έννοια του Κριτικού Γραμματισμού έχει νοηματοδοτηθεί ποικιλοτρόπως καθώς ο τρόπος που θα εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς θεσμούς –σε τοπικό επίπεδο– επηρεάζεται από τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά. (Κουτσογιάννης, 2017: 220). Το ίδιο πολυσήμαντη είναι η έννοια του ΚΓ και στην ελληνική πραγματικότητα όπου έχει ξεκινήσει η σχετική συζήτηση τα τελευταία

χρόνια σχετικά με τους τρόπους υιοθέτησής του στη διδακτική πράξη από την ερευνητική και ακαδημαϊκή κοινότητα. Ως αποτέλεσμα αυτής της συζήτησης, έχουν παραχθεί ερευνητικές και ακαδημαϊκές εργασίες στα πλαίσια του ΚΓ που έχουν συνδέσει την εν λόγω πρόταση με ποικίλες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις (Κουτσογιάννης, 2017:268), γεγονός που μπορεί αρχικά να προκαλέσει μια σύγχυση στον εκπαιδευτικό που δεν έχει επαφή με αυτό το πεδίο.

Παράλληλα, το είδος των κειμενικών πρακτικών που πραγματώνονται στα πλαίσια της προσέγγισης του ΚΓ δεν έχει διερευνηθεί πλήρως (Κωστούλη & Στυλιανού, 2014:258). Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό αφήνει ένα «κενό» για τον εκπαιδευτικό που θα επιχειρήσει να εφαρμόσει πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε επίπεδο τάξης και ίσως τον αποθαρρύνει κιόλας από το να δοκιμάσει κάτι νέο. Εξαιρέση αποτελεί η πρόταση του Προγράμματος Σπουδών που εκπονήθηκε το 2009-2010 για την Κύπρο όπου όπως αναφέρουν οι Κωστούλη-Στυλιανού (2014) προτείνεται η οικοδόμηση ενός «θεματικού σύμπαντος» μέσα από διάφορες κειμενικές πρακτικές οι οποίες ωστόσο έχουν ανοιχτό χαρακτήρα και μπορούν να εφαρμοστούν ποικιλοτρόπως.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, αποτελούν ταυτόχρονα πρόκληση αλλά και δυσκολία για έναν άπειρο εκπαιδευτικό καθώς πολλές φορές οι διάφορες θεωρίες που αφορούν τη διδασκαλία μοιάζουν ανεφάρμοστες όταν πρόκειται να υλοποιηθούν στην πράξη. Έχουμε την ελπίδα ότι η πραγματοποίηση της παρούσας ΕΔ αποτέλεσε μια ελάχιστη συνεισφορά στο πεδίο της διδασκαλίας του ΚΓ καθώς θεωρούμε ότι μέσω αυτής της παρέμβασης η θεωρία ήρθε ένα βήμα πιο κοντά στην πράξη και το αντίστροφο. Παράλληλα, η ανάλυση των δεδομένων της ΕΔ μέσω των διαδικασιών της ΕΘΘ κατέληξε σε ένα θεωρητικό μοντέλο για την περιγραφή του σχεδιασμού και της υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης που είχε ως σκοπό την καλλιέργεια ΚΓΕ επίγνωσης μαθητών Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. Εικάζουμε ότι αυτό το θεωρητικό μοντέλο ίσως αποτελέσει μία πρόταση για τον τρόπο που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν πρακτικές ΚΓ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κι αυτό, γιατί η παρούσα εργασία αποτελεί το αποτέλεσμα εφαρμογής διαδικασιών υπό «πραγματικές» συνθήκες σε τυπική τάξη ενός ελληνικού σχολείου με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της.

8.2 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διενέργεια της παρούσας ΕΔ η εκπαιδευτικός ερευνήτρια αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες και περιορισμούς.

Τη μεγαλύτερη δυσκολία της εκπαιδευτικού αποτέλεσε η έλλειψη εμπειρίας σε ερευνητικό επίπεδο και κυρίως η έλλειψη εξοικείωσης με αναλυτικές διαδικασίες ποιοτικών δεδομένων. Η εκπαιδευτικός για να αντισταθμίσει την έλλειψη εμπειρίας αποφάσισε να χρησιμοποιήσει το λογισμικό πρόγραμμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων NVIVO το οποίο θα τη βοηθούσε να οργανώσει και ταξινομήσει τα ερευνητικά δεδομένα της. Το εν λόγω πρόγραμμα αποδείχτηκε ότι είχε κάποιες σύνθετες λειτουργίες οι οποίες απαιτούσαν χρόνο για την εκμάθησή τους. Έτσι λόγω έλλειψης χρόνου και γνώσεων η εκπαιδευτικός δεν μπόρεσε να εκμεταλλευτεί στο έπακρο τις δυνατότητες του προγράμματος.

Το ζήτημα του χρόνου φάνηκε να περιορίζει την έρευνα δράση σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ως δασκάλα της τάξης έπρεπε να ανταποκρίνεται στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις της εργασίας της. Παράλληλα, όπως έχουμε αναφέρει, ο σχεδιασμός των διδασκαλιών δεν ήταν προκαθορισμένος αλλά αναμορφωνόταν συνεχώς. Για αυτούς τους λόγους διέθετε λίγο χρόνο για τις καταγραφές στο ερευνητικό ημερολόγιο της. Με αποτέλεσμα να διαπιστώσει ότι σε κάποιες περιπτώσεις θα ήθελε να έχει περιγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια κάποια γεγονότα. Η διαπίστωση αυτή αντισταθμίστηκε από το γεγονός ότι σε γενικές γραμμές συλλέχθηκε αρκετά μεγάλος όγκος ποιοτικών δεδομένων.

Τέλος, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι λόγω της φύσης του αντικείμενου της παρέμβασης, της έλλειψης χρόνου και της έλλειψης αντίστοιχης εμπειρίας από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια δεν στάθηκε δυνατό να τηρηθεί μία από τις βασικές αρχές της ΕΘΘ που την διαφοροποιεί από άλλες συμβατικές ερευνητικές στρατηγικές: Ότι η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων γίνεται παράλληλα κατά τη διάρκεια της έρευνας (Τσιώλης, 2014: 97). Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό δεν υποτιμά τη συνεισφορά της ΕΘΘ στην εν λόγω εργασία καθώς οι διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων έγινε προσπάθεια να πραγματοποιηθούν με βάση τα τρία στάδια κωδικοποίησης που προτείνουν οι Strauss & Corbin (1998).

8.3 Αντί επιλόγου

Στοχαζόμενοι πάνω στα συμπεράσματα της παρούσας ΕΔ καταλήγουμε στις εξής διαπιστώσεις:

- 1) Υπό ορισμένες προϋποθέσεις οι μαθητές θα αξιοποιήσουν τη δυνατότητα να πάρουν την ευθύνη για την μάθησή τους και να επιλέξουν οι ίδιοι και τους στόχους αλλά και τα αντικείμενα της μάθησής τους, γεγονός που υπογραμμίζει τη θετική επίδραση των μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2003: 426) στα παιδιά.
- 2) Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν και οι τρόποι που νοηματοδοτήθηκαν έννοιες του κοινωνικού κόσμου αποτέλεσαν αντικείμενα στοχασμού και διερεύνησης μέσω διαλογικών διαδικασιών (Freire, 1977) καταδεικνύοντας έτσι τον δημοκρατικό και κριτικό χαρακτήρα της παρέμβασης.
- 3) Έγινε σαφής η αναγκαιότητα περαιτέρω αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και της τέχνης στη διδασκαλία του ΚΓ σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- 4) Σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Χατζηγεωργίου, 2004: 320) επιβεβαιώθηκε η σπουδαιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών με συνομήλικους τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό για την συν-οικοδόμηση της γνώσης.
- 5) Η ΕΘΘ μπορεί να αποτελέσει ενδεδειγμένο τρόπο αποτύπωσης διαδικασιών και αποτελεσμάτων μιας ΕΔ καθώς η αξιοποίησή της ΕΘΘ μπορεί να της προσδώσει έναν νέο χαρακτήρα που θα προτάσσει όχι μόνο το αίτημα για αλλαγή και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και το αίτημα για παραγωγή γνώσης που θα μπορέσει να μεταφερθεί και σε άλλα πλαίσια.

Αν έπρεπε να επαναλάβουμε αυτή τη διαδικασία θα αλλάζαμε τα εξής: Θα υλοποιούσαμε τις διδασκαλίες της παρέμβασης σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ώστε να είχαμε περισσότερο χρόνο να στοχαστούμε πάνω στα δεδομένα μας και στις ανάγκες των μαθητών μας, να ξεκινούσαμε διαδικασίες ταξινόμησης και ανάλυσης δεδομένων νωρίτερα και να γράφαμε περισσότερο λεπτομερείς καταγραφές στο ερευνητικό μας ημερολόγιο. Αν έπρεπε να συνεχίσουμε την παρούσα έρευνα δράση θα θέλαμε είτε να διερευνήσουμε περισσότερο την αξιοποίηση της τέχνης ως διδακτικού μέσου είτε να υλοποιούσαμε παρέμβαση με πρακτικές ΚΓ σχεδιάζοντας την με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνει ακόμα μεγαλύτερο περιθώριο για αυτενέργεια των μαθητών.

Κλείνοντας, θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη εργασία ίσως συμβάλει στην περαιτέρω διερεύνηση πρακτικών κριτικών γραμματισμού στο μάθημα της γλώσσας σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς μέσω του θεωρητικού μοντέλου που παρουσίασε περιγράφει με σαφήνεια τις διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν. Παράλληλα, θεωρούμε ότι η εν λόγω εργασία μπορεί να αποτελέσει αφορμή να συνεχιστεί η συζήτηση περί πλουραλισμού στο πεδίο των ποιοτικών μεθόδων καθώς πρόκειται για μια απόπειρα συνδυασμού δύο ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων: Της έρευνας δράσης και της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Annells, M. (1996). Grounded Theory Method: Philosophical Perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism. *Qualitative Health Research*, 6 (3), 379-393.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων* (2η εκδ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (Μτφ.: Γ. Βογιατζής). Αθήνα: Κριτική.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός: εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (Μτφ.: Ι. Βλαχόπουλος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Baynhanm, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μτφ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό: πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Bryman, A. (1984). The Debate about Quantitative and Qualitative Research: A Question of Method or Epistemology?. *The British Journal of Sociology*, Vol 35 (No 1), 75-92.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative Research*, 6 (1): 97-113.
- Butterfield, J. (2009). Using grounded theory and action research to raise attainment in, and enjoyment of, reading. *Educational Psychology in Practice*, 25 (4): 315-326.

- Chamberlain-Salaun, J., Mills, J. & Usher, K. (2013). Linking Symbolic Interactionism and Grounded Theory methods in a Research Design: From Corbin and Strauss' assumptions to action. *SAGE Open*, 3 (3): 1-10. DOI: 10.1177/2158244013505757
- Chamberlain, K., Cain, T., Sheridan, J. & Dupuis, A. (2011). Pluralisms in Qualitative Research: From Multiple Methods to Integrated Methods. *Qualitative Research in Psychology*, 8:2, 151-169.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. Στο J.A. Smith, R. Harr & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage.
- Chee-Huay, C., & Yeo, K., J. (2015). An Overview of Grounded Theory Design in Educational Research. *Asian Social Science*, 11(12), 258-268. doi:10.5539/ass.v11n12p258.
- Clarke, N., Willis, M., Barnes, J., Caddick, N., Cromby, J., McDermott, H., & Wiltshire, G. (2015). Analytical Pluralism in Qualitative Research: A Meta-Study. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 182-201. DOI: 10.1080/14780887.2014.948980.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του L. Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Dick, B. (2007). What can grounded theorists and action researchers learn from each other. Στο A. Bryant & K. Charmaz (επιμ.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (σ. 398-419). London: SAGE Publications Ltd.
- Dick, B. (2015). Reflections on the SAGE Encyclopedia of Action Research and what it says about action research and its methodologies. *Action Research*, 13(4), 431-444. doi:10.1177/1476750315573593.
- Duke, N. & Pearson, D. (2012). Αποτελεσματικές Πρακτικές για την Ανάπτυξη της Κατανόησης Κειμένου. Στο Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.) (μτφ. Ο. Παληκαρά).

Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών (281-321). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Routledge.

Flick, U. (2018). *Doing Grounded Theory (Qualitative Research Kit)* (2nd ed). London: SAGE.

Freire, P. (1977/1972). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Μετ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Frost, N., Nolas, S., Brooks-Gordon, B., Esin, C., Holt, A., Mehdizadeh, L., & Shinebourne, P. (2010). Pluralism in qualitative research: the impact of different researchers and qualitative approaches on the analysis of qualitative data. *Qualitative Research, 10* (4): 01-20. doi.org/10.1177/1468794110366802

Frost, N. (2011). *Qualitative Research Methods in Psychology: Combining Core Approaches*. Berkshire: Open University Press.

Gee, J.P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (5th ed.). London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Greenwood, D. (2015). An analysis of the theory/concept entries in the SAGE Encyclopedia of Action Research: What we can learn about action research in general from the encyclopedia. *Action Research, 13* (2): 198-213. DOI: 10.1177/1476750315573592.

Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο: Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση* (σσ. 134-189). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Janks, H. (2009). *Literacy and power* [E-book]. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203869956>.

Johnson R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7): 14-26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.

Κασσέρη, Ζ. (2014). Η συμβολή των λογισμικών προγραμμάτων στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Το πρόγραμμα NVIVO 10. Επίμετρο στο Γ. Τσιώλης, *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα* (σσ. 425-486). Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Katsarou, E. (2009). Literacy in the Greek educational context: the aspects of Literacy promoted by the Language Curriculum of the Junior High School. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9 (3), pp. 49-70.

Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: Δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος, οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο: Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βιώμα, Μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 403-426). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε. & Τσιώλης, Γ. (2019). Εκλεκτικές συγγένειες και ανταλλαγές μεταξύ Έρευνας-Δράσης και Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ζητούμενα-Συγκρούσεις-Προοπτικές, 1-2 Απριλίου 2017*:

Πρακτικά (σ. 308-325). Ανακτήθηκε από

http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/2o_symposio_0.pdf στις 10/06/2020.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Kress, G., & Leeuwen, T. (2006). *Reading images : the grammar of visual design* (2nd ed.). London : Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα – Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Κωστούλη, Τ. (2013). Προς έναν νέο λόγο για τη διδασκαλία της «γραμματικής» σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: Λειτουργίες και «μέρη του λόγου» στη σχολική πράξη. Στα Πρακτικά Πανελλήνιου συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα. Ανακτήθηκε από http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles_trapezes_files/3.%20%CE%9A%CE%A9%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%97.pdf στις 10/06/2017.

Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2014). Ο κριτικός γραμματισμός από τη θεωρία στην πράξη: Εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών. Στα Πρακτικά της 34ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. με τίτλο «Γλώσσα και Εκπαίδευση», 16-18 Μαΐου 2013 (σσ. 257-270). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/7678664> στις 10/06/2017.

Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2015). Διαμορφώνοντας νέες οπτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης: Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι και παιδαγωγικές

πρακτικές στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου. Στα Πρακτικά του *IV International Conference on Critical Education* (σσ. 617-649). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/11286414> στις 10/06/2017.

Lee, C. (2016). Teaching Multiple Literacies and Critical Literacy to Pre-Service Teachers through Children's-Literature-Based Engagements. *Journal of Language and Literacy Education*, 12,(1), 40-52. Ανακτήθηκε από: <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2016/04/Lee.pdf> στις 09/02/2017.

Luke, A. & Freebody, P. (1997). Shaping the Social practices of Reading. Στο S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (eds.), *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practice* (185-226). USA: Cresskill N.J.: Hampton Press.

Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further Notes on the Four Resources Model (1-6). Ανακτήθηκε από https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacfaf6861fe928b9e.pdf?_ga=2.184643244.404992620.1592390149-1331531757.1592390149 στις 01/12/2016.

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, 43(5), 1-19.

Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1): 9-25. <https://doi.org/10.1177/1468794106058866>

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη* (3η εκδ, τομ. Α'). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1): 25-35. <https://doi.org/10.1177/160940690600500103>.

- Μουντζούρη-Μανούσου, Ε., & Πρόσκολλη, Α. (2005). *Τα μονοπάτια της μάθησης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε. (2016) *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Phillips, L., & Jørgensen, M.W. (2009). *Ανάλυση λόγου: θεωρία και μέθοδος* (μτφ. Α. Κιουπκιολής). Αθήνα : Παπαζήσης.
- Ralph, N., Birks, M., & Chapman, Y. (2015). The methodological dynamism of Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 14 (4): 1-6 DOI: 10.1177/1609406915611576.
- Redman-MacLaren, M., & Mills, J. (2015). Transformational Grounded Theory: Theory, Voice, and Action. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3): 1-12. <https://doi.org/10.1177/160940691501400301>.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D., & O 'Garro, G. J. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, (75) 3: 365–416. <https://doi.org/10.3102%2F00346543075003365>.
- Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, (2th ed.). London: Sage Publications.

- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της γλώσσας: ιστορία, επιστημολογία, αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Tishman, S. & Palmer, P. (2006). *Artful Thinking. Stronger Thinking and learning through the power of art. Cambridge: Project Zero*. Harvard Institute of Education.
Ανακτήθηκε από <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf> στις 13/06/2020.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα.
- Urquhart, C., & Fernandez, W., "Grounded Theory Method: The Researcher as Blank Slate and Other Myths" (2006). *ICIS 2006 Proceedings*. 31. Retrieved from <http://aisel.aisnet.org/icis2006/31> on 20/07/2019.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum* (2^η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-130. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf> στις 01/12/2016.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

1^η διδασκαλία και 2^η διδασκαλία

Δημοσιογραφική εκπομπή

Παπαχελάς, Α. (2006-2007). Ο πόλεμος των Bush [Οι Φάκελοι]. Αθήνα: Mega.

3^η διδασκαλία

18.03.2003 ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ

Διάγγελμα πολέμου με τηλεσίγραφο στον Σαντάμ

Ασοσιέιτεντ, Ρόιτερς

ΟΥΑΣΙΓΚΤΟΝ. Τηλεσίγραφο 48 ωρών στον Σαντάμ Χουσεΐν και στους γιους του να εγκαταλείψουν το Ιράκ επέδωσε χθες το βράδυ ο Αμερικανός πρόεδρος Μπους με τηλεοπτικό διάγγελμα προς το έθνος. «Η άρνησή τους θα οδηγήσει σε στρατιωτική σύγκρουση, που θα αρχίσει σε χρόνο της επιλογής μας», ξεκαθάρισε ο Αμερικανός πρόεδρος, θέτοντας έτσι τις Ηνωμένες Πολιτείες σε εμπόλεμο κατάσταση με το Ιράκ.

Ο Τζορτζ Μπους χαρακτήρισε το καθεστώς του Σαντάμ Χουσεΐν «επικίνδυνο για την **ασφάλεια** του πλανήτη», επικαλούμενος για μία ακόμη φορά «πληροφορίες των μυστικών υπηρεσιών», οι οποίες **κατατείνουν στο συμπέρασμα** ότι «το ιρακινό καθεστώς συνεχίζει να αναπτύσσει και να αποκρύπτει όπλα μαζικής καταστροφής». «Χιλιάδες, εκατοντάδες χιλιάδες αθώοι άνθρωποι θα πεθάνουν» αν η Αμερική δεν δράσει κατά του Ιράκ, υποστήριξε ο Μπους, επαναφέροντας τις αιτιάσεις της Ουάσιγκτον για διασυνδέσεις του καθεστώτος Χουσεΐν με τη διεθνή τρομοκρατία και την οργάνωση Αλ Κάιντα του Οσάμα Μπιν Λάντεν. Σ' αυτό το έδαφος, δικαιολόγησε την αναγκαιότητα προληπτικού πλήγματος δηλώνοντας ότι «αν περιμένουμε πρώτα να δράσουν οι τρομοκράτες και μετά να αντιδράσουμε, αυτό δεν θα είναι άμυνα, αλλά αυτοκτονία». Επιχειρώντας να καταρρίψει τις κατηγορίες για μονομερή αμερικανική δράση, ο Αμερικανός πρόεδρος υποστήριξε ότι οι υφιστάμενες αποφάσεις του ΟΗΕ (678, 687, 1441) παρέχουν επαρκή νομική βάση για την εξαπόλυση στρατιωτικής επίθεσης. Ταυτόχρονα, όμως, καυτηρίασε τη στάση «ορισμένων εξεχόντων μελών του Συμβουλίου Ασφαλείας» -εννοώντας τη Γαλλία και τη Ρωσία- που εμπόδισαν την έκδοση νέας απόφασης. **«Αυτές οι χώρες συμερίζονται την εκτίμησή μας για τον κίνδυνο (που αντιπροσωπεύει το Ιράκ) αλλά όχι και την αποφασιστικότητά μας για την αντιμετώπισή του»**, σημείωσε χαρακτηριστικά ο Αμερικανός πρόεδρος, ο οποίος προανήγγελε τη συγκρότηση «ευρέος συνασπισμού» για την ανατροπή του ιρακινού καθεστώτος. «Ο ΟΗΕ δεν στάθηκε στο ύψος των ευθυνών του. Εμείς θα σταθούμε στο ύψος των δικών μας», συμπλήρωσε χαρακτηριστικά ο Αμερικανός πρόεδρος.

Απαιτήσεις

Ο Μπους θεωρεί ότι δεν υπάρχει σωτηρία για το καθεστώς του Ιράκ, όμως ζητεί τη συνεργασία του ιρακινού στρατού. «Είναι πολύ αργά για τον Σαντάμ Χουσεΐν να παραμείνει στην εξουσία, δεν είναι όμως αργά για τον ιρακινό στρατό να δράσει με τιμή και αξιοπρέπεια επιτρέποντας την ειρηνική είσοδο των συμμαχικών δυνάμεων στη χώρα». **«Μην πολεμήσετε για ένα καθεστώς που ψυχορραγεί. Δεν αξίζει τη ζωή σας».** Πέραν τούτου, ο Μπους κατέστησε σαφείς στους Ιρακινούς αξιωματούχους δύο συγκεκριμένες απαιτήσεις: **«Μην καταστρέψετε πετρελαιοπηγές και μην υπακούσετε σε εντολές για χρήση όπλων μαζικής καταστροφής».** Ο πρόεδρος απείλησε όσους πράξουν κάτι τέτοιο με προσαγωγή στη διεθνή δικαιοσύνη. **«Τα εγκλήματα πολέμου θα διωχθούν. Οι εγκληματίες πολέμου θα τιμωρηθούν** και δεν θα έχουν τη δικαιολογία ότι εκτελούσαν άνωθεν εντολές», τόνισε χαρακτηριστικά.

Ο Μπους απευθύνθηκε επίσης στον ιρακινό λαό, επισημαίνοντας ότι κάποιοι Ιρακινοί παρακολουθούν την ομιλία του μέσω μεταφρασμένης ραδιοφωνικής μετάδοσης. Ο πόλεμος «δεν στρέφεται εναντίον σας» είπε ο Μπους. «Θα σας φέρουμε τρόφιμα και φάρμακα». «Δεν θα υπάρξουν άλλοι επιθετικοί πόλεμοι εναντίον των γειτόνων σας... ούτε άλλοι θάλαμοι βασανιστηρίων. Η ημέρα της απελευθέρωσης πλησιάζει».

Αίσθηση προκάλεσαν οι έντονες προειδοποιήσεις του Αμερικανού προέδρου για το ενδεχόμενο τρομοκρατικών πράξεων εντός του αμερικανικού εδάφους με υποκίνηση του Σαντάμ Χουσεΐν, διαρκούντος του πολέμου στο Ιράκ. Υποστηρίζοντας ότι η υπαρκτή αυτή απειλή υπογραμμίζει την ανάγκη για ανάληψη στρατιωτικής δράσης κατά του Ιράκ προτού είναι αργά, ο Τζορτζ Μπους αποκάλυψε ότι έχουν ληφθεί έκτακτα μέτρα από το νεοσύστατο υπουργείο Εσωτερικής Ασφαλείας για την προστασία νευραλγικών υποδομών των Ηνωμένων Πολιτειών.

Ρίχνοντας όλο το προσωπικό του βάρος για την υπεράσπιση της πιο κρίσιμης επιλογής της προεδρικής του θητείας, ο Τζορτζ Μπους δήλωσε ότι, ως «αρχηγός των ενόπλων δυνάμεων της Αμερικής **είναι αποφασισμένος να τιμήσει τον όρκο που έδωσε»** προασπίζοντας την **ασφάλεια** του αμερικανικού έθνους και απείλησε το ιρακινό καθεστώς ότι θα αντιμετωπίσει «όλη την ισχύ και τη δύναμη επιβολής του αμερικανικού στρατού». Κλείνοντας την ομιλία του, που κράτησε μόλις 15 λεπτά, ο Τζορτζ Μπους εξέφρασε την ευχή «ο Θεός να εξακολουθήσει να ευλογεί την Αμερική».

Έντυπη

4^η διδασκαλία

Ο κύβος ερρίφθη...

Τελεσίγραφο 48 ωρών απηύθυνε ο Τζορτζ Μπους στον Σαντάμ Χουσεΐν και τους γιούς του



Αποφασισμένος ο Αμερικανός πρόεδρος να θέσει ένα τέλος «στην απειλή του Σαντάμ για την ανθρωπότητα» (Φωτογραφία: [Associated Press](#))

Κοινή χρήση

Ουάσινγκτον

Τελεσίγραφο διάρκειας 48 ωρών προς τον Σαντάμ Χουσεΐν απηύθυνε τα ξημερώματα της Τρίτης ο Αμερικανός πρόεδρος Τζορτζ Μπους, ζητώντας από τον Ιρακινό δικτάτορα και τους γιούς του να εγκαταλείψουν την εξουσία και τη χώρα εντός αυτής της διορίας.

Ο Αμερικανός πρόεδρος προειδοποίησε ότι ενδεχόμενη άρνησή τους να το πράξουν θα έχει ως αποτέλεσμα τη στρατιωτική σύγκρουση, η οποία, όπως είπε, «θα αρχίσει τη χρονική στιγμή που θα το επιλέξουμε».

«Το Ιράκ μας εξαπάτησε και εκμεταλλεύτηκε τη διπλωματία για να κερδίσει χρόνο»

Στο τηλεοπτικό του διάγγελμα ο Τζορτζ Μπους υπογράμμισε σθεναρά ότι είναι καιρός για «δεκαετίες εξαπάτησης και βαρβαρότητας» στο Ιράκ να έρθουν σε ένα τέλος. Υποστήριξε δε ότι οι ΗΠΑ έχουν το νόμιμο δικαίωμα να υπερασπίσουν το έδαφός τους και προειδοποίησε ότι τα χημικά όπλα που η Ουάσινγκτον είναι πεπεισμένη ότι διαθέτει το ιρακινό καθεστώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τρομοκράτες σε μια επίθεση εναντίον του αμερικανικού λαού.

«Πορτοκαλί» συναγερμός στις ΗΠΑ

Μετά από αυτό το σημείο των δηλώσεων του Αμερικανού προέδρου, το επίπεδο ασφαλείας των ΗΠΑ ανέβηκε στη δεύτερη υψηλότερη βαθμίδα, που σημαίνει ότι η χώρα βρίσκεται σε «πορτοκαλί» συναγερμό και ο κίνδυνος μιας τρομοκρατικής επίθεσης εναντίον των ΗΠΑ θεωρείται «υψηλός».

Ο Μπους έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι οι ειρηνευτικές προσπάθειες που έγιναν μέσω της διπλωματικής οδού για τον αφοπλισμό του Ιράκ δεν επέφεραν αποτέλεσμα, «καθώς ο Σαντάμ Χουσεΐν μας εξαπάτησε, κερδίζοντας χρόνο με τις συνεχείς διπλωματικές απόπειρες επίλυσης της κρίσης», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε.

Ωστόσο, και παρά την καταφυγή των ΗΠΑ στον πόλεμο, ο Μπους εξέφρασε την εμπιστοσύνη του στον ρόλο και την αποστολή του ΟΗΕ και υπογράμμισε ότι «καμία χώρα στον κόσμο δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι το ιρακινό καθεστώς έχει αφοπλιστεί». Παράλληλα, κάλεσε τους ξένους δημοσιογράφους και τους επιθεωρητές όπλων του ΟΗΕ να εγκαταλείψουν «άμεσα» τη Βαγδάτη, τονίζοντας παράλληλα ότι οι ΗΠΑ έχουν αποπέμψει ήδη από το έδαφός τους όλους τους Ιρακινούς που σχετίζονται με μυστικές υπηρεσίες.

Οι δηλώσεις αυτές του Αμερικανού προέδρου εκτιμάται ότι σημαίνουν πως η επικείμενη επίθεση εναντίον του Ιράκ θα είναι μαζική.

«Μην πολεμήσετε για ένα κράτος που πεθαίνει»

Σε άλλη απόστροφο του διαγγέλματός του, ο Αμερικανός πρόεδρος κάλεσε τον ιρακινό στρατό να μην πολεμήσει τα συμμαχικά στρατεύματα που θα εισβάλλουν στο Ιράκ στην περίπτωση που ο Σαντάμ Χουσεΐν δεν υπακούσει στους όρους του τελεσιγράφου που του ετέθη. «Μην πολεμήσετε για ένα κράτος που πεθαίνει, δεν αξίζει να δώσετε τη ζωή σας γι' αυτόν το σκοπό» είπε χαρακτηριστικά.

Ζήτησε μάλιστα από τα ιρακινά στρατεύματα να βοηθήσουν τις συμμαχικές δυνάμεις να εισχωρήσουν ειρηνικά στο έδαφος της χώρας και να κάνουν πραγματικότητα τον αφοπλισμό του Ιράκ. «Οι δυνάμεις μας θα δώσουν στις ιρακινές στρατιωτικές μονάδες σαφείς οδηγίες για το τι μπορούν να κάνουν, ώστε να μην δεχθούν επίθεση και καταστραφούν» προσέθεσε.

Παράλληλα, απηύθυνε συστάσεις στους Ιρακινούς «να μην καταστρέψουν τις πετρελαιοπηγές, μια πηγή πλούτου που ανήκει στον ιρακινό λαό», όπως χαρακτηριστικά επισήμανε.

«Όλες οι διπλωματικές προσπάθειες του παρελθόντος απέτυχαν ξανά και ξανά»

Στην προσπάθειά του να εξηγήσει γιατί οδηγήθηκε στην απόφαση αυτή χωρίς να περιμένει ένα ανάλογο ψήφισμα του Συμβουλίου Ασφαλείας του ΟΗΕ, ο Αμερικανός πρόεδρος επιχείρησε μια αναδρομή στο παρελθόν των διπλωματικών προσπαθειών για τον αφοπλισμό του Ιράκ, τονίζοντας ότι όλες απέτυχαν. Μίλησε ακόμη για «εκβιασμούς που δέχονταν οι επιθεωρητές όπλων του ΟΗΕ από Ιρακινούς αξιωματούχους.

«Οι ειρηνευτικές προσπάθειες απέτυχαν γιατί δεν έχουμε να κάνουμε με ειρηνικούς ανθρώπους» τόνισε με έμφαση. Σε άλλο δε σημείο των δηλώσεών του, εστίασε στην επιτακτική ανάγκη οι ΗΠΑ να εξαλείψουν το ενδεχόμενο οποιασδήποτε τρομοκρατικής επίθεσης που θα μπορούσε να γίνει με τη χρήση των ιρακινών όπλων, αναφέρθηκε στο «ιστορικό προκλητικότητας» του Σαντάμ Χουσεΐν και κατηγόρησε το ιρακινό καθεστώς για ενθάρρυνση και υπόθαλψη μελών της τρομοκρατικής οργάνωσης Αλ Κάιντα.

«Το ιρακινό καθεστώς τρέφει ένα βαθύ μίσος για τις ΗΠΑ» κατέληξε.

Αντιδράσεις «εκ των έσω» για το διάγγελμα Μπους

Την ώρα που ο Τζορτζ Μπους απηύθυνε το διάγγελμά του στον αμερικανικό λαό και σε ολόκληρο τον κόσμο, 2.000 συμπατριώτες του φώναζαν συνθήματα υπέρ της ειρήνης έξω από τον Λευκό Οίκο. Αντιδράσεις ωστόσο υπήρξαν και από γερουσιαστές του κόμματος των Δημοκρατικών, οι οποίοι τόνισαν ότι ο πόλεμος κατέστη αναπόφευκτος «εξαιτίας της αδιαλλαξίας και της αποτυχίας του προέδρου Μπους να πείσει τον Σαντάμ να αφοπλιστεί διά της διπλωματικής οδού» και κατέληξαν με ευχές «να ξεπεράσει σύντομα η χώρα και αυτή την κρίση».

Η πλειοψηφία ωστόσο του κόμματος των Δημοκρατικών τάσσεται υπέρ της απόφασης Μπους να εμπλακεί σε έναν πόλεμο με το Ιράκ για να επιτύχει την αλλαγή του καθεστώτος.

«Αν ο πρόεδρος εκτιμά ότι η βία είναι η μόνη λύση για να αφοπλισθεί ο Σαντάμ Χουσεΐν, οι Δημοκρατικοί και οι Ρεπουμπλικανοί θα είναι ομόφωνοι στην σθεναρή στήριξη των δυνάμεών μας και για να εξασφαλίσουν πως θα διαθέτουν όλο το υλικό και τις απαραίτητες ενισχύσεις για να καταστούν νικηφόρα» τόνισε ο επικεφαλής των Δημοκρατικών στη Γερουσία, Τομ Ντασλ, σε ανακοίνωσή του μετά το διάγγελμα Μπους.

Ωστόσο, υποστήριξε ότι «θα ήταν σημαντικό οι ΗΠΑ να συνεχίσουν τις διπλωματικές προσπάθειές τους, με στόχο να συγκεντρώσουν τις ευρύτερες δυνατές συμμαχίες, προκειμένου να ενισχύσουν τις προσπάθειές τους κατά τη διάρκεια και μετά τον πόλεμο». «Οι ΗΠΑ θα έχουν ανάγκη από τους συμμάχους τους για την ανοικοδόμηση του Ιράκ μετά την αποχώρηση του Σαντάμ Χουσεΐν» προσέθεσε ο Ντασλ.

5^η διδασκαλία

Βίντεο: Οι γυναίκες στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=DgqPU9qF058&t=3s> στις 12/11/2017.

6^η διδασκαλία

Πηγή:

http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site_content/voulhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/women/3_0women.pdf

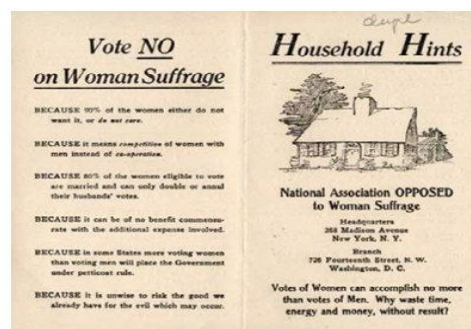


Υλικό προς διερεύνηση



Κεντρικά γραφεία του «Εθνικού Συνδέσμου Ενώτα στη Γυναίκα Ψήφο» στη Νέα Υόρκη (National Antisuffrage Association), ΗΠΑ (γύρω στο 1911)

Πηγή: Ιστοσελίδα Oregon Blue Book, <http://bluebook.state.or.us/facts/scenic/suffrage/suff03.htm> [Τελευταία πρόσβαση: 14/2/2015]



Φυλλάδιο: Ενώτα στη γυναίκα ψήφο

[Αριστερή σελίδα]

Ψήφισε ΟΧΙ στο δικαίωμα της γυναικείας ψήφου

ΓΙΑΤΙ το 90% των γυναικών είτε δεν το θέλουν είτε είναι αδιάφορες γι' αυτά.

ΓΙΑΤΙ σημαίνει ανταγωνισμό ανδρών γυναικών αντί συνεργασίας.

ΓΙΑΤΙ το 80% των γυναικών που θα ψηφίσουν είναι παντρεμένες και απλώς θα ενισχύσουν ή θα ακυρώσουν την ψήφο των συζύγων τους.

ΓΙΑΤΙ αποκλείεται να αποφέρει κέρδος ανάλογο με τα επιπλέον έξοδα που απαιτούνται.

ΓΙΑΤΙ σε κάποιες Πολιτείες που οι γυναίκες ψηφοφόροι υπερτερούν των ανδρών ψηφοφόρων η Κυβέρνηση θα βρεθεί υπό τον έλεγχο του μισοφοριού.

ΓΙΑΤΙ δεν είναι συνετό να τεθεί σε κίνδυνο το καλό που υπάρχει ήδη για χάρη του κακού που ενδεχομένως να προκύψει.

[Δεξιά σελίδα]

Household Hints

«Εθνικός Σύνδεσμος Ενώτα στο Δικαίωμα Ψήφου των Γυναικών»

Η έδρα μας: Λεωφόρος Μάντισον 268, Νέα Υόρκη

Το παράρτημα: 14η οδός 726, Ουάσινγκτον

Η ψήφος των γυναικών δεν μπορεί να αποφέρει τίποτα περισσότερο από την ψήφο των ανδρών. Παύ να χάσουμε χρόνο, ενέργεια και χρήμα χωρίς αποτέλεσμα:

Πηγή: Ιστοσελίδα The Atlantic http://cdn.theatlantic.com/static/mt/assets/nwa_hsu_barkhorn_womenvoters1.jpg [Τελευταία πρόσβαση: 14/2/2015]

Προπαγανδιστικές αφίσες ενώτα στο δικαίωμα ψήφου των γυναικών



Αφίσα 1η | Κείμενο της αφίσας: ΤΙ ΠΡΟΤΙΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΥΝΑΙΚΑ;

ΤΟ ΣΠΙΤΙ Ή ΤΟΝ ΔΡΟΜΟ; [εννοεί τη συμμετοχή σε διαδήλωση στον δρόμο]

ΨΗΦΙΣΕ ΟΧΙ ΣΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΨΗΦΟΥ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ 19 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ

Πηγή: Ιστοσελίδα RunIt, <http://runit-of-the-web.com/post/147688361/vintage-anti-suffrage-propaganda-posters> [Τελευταία πρόσβαση: 14/2/2015]

συνέχεια →



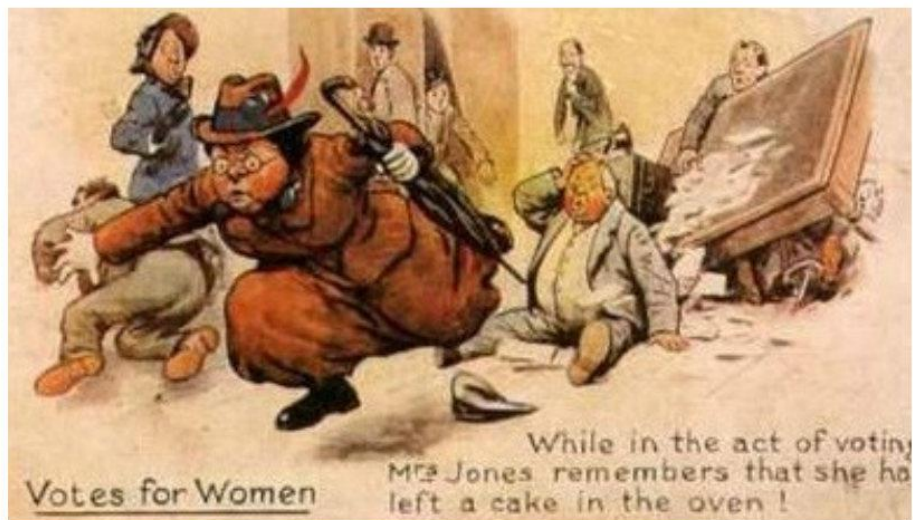
Αφίσα 2η | Ημέρα εκλογών

Πηγή: Ιστοσελίδα Runt, <http://runt-of-the-web.com/post/1476668361/vintage-anti-suffrage-propaganda-posters> [Τελευταία πρόσβαση: 14/2/2015]



Αφίσα 4η | Κείμενο της αφίσας: ΘΕΛΩ ΝΑ ΨΗΦΙΣΩ ΑΛΛΑ Η ΣΥΖΥΓΟΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΜΕ ΑΦΗΝΕΙ!

Πηγή: Ιστοσελίδα In memory of Dr. Joan Jensen, <http://drjoanjenzen.com/2014/01/18/joan-jensens-womens-suffrage-postcard-collection/i-want-to-vote-but-my-wife-wont-let-me/> [Τελευταία πρόσβαση: 14/2/2015]



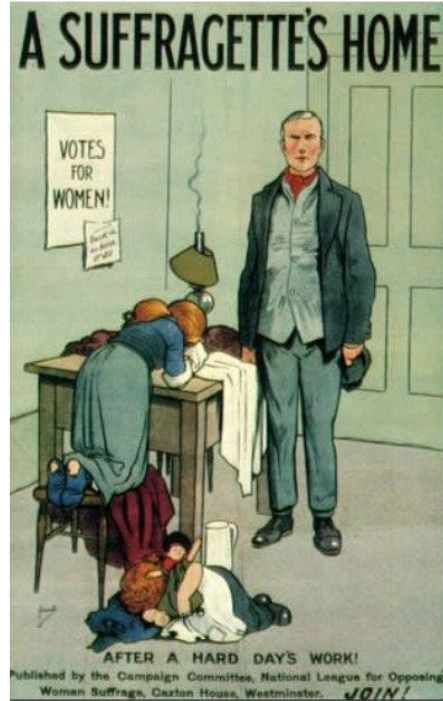
Αφίσα 3η | Κείμενο της αφίσας: Ψήφος στις γυναίκες | Ενώ είναι έτοιμη να ψηφίσει, η κα Τζόουνς θυμάται ότι έχει αφήσει ένα κέικ στο φούρνο!

Πηγή: Ιστοσελίδα Spartacus Educational, <http://spartacus-educational.com/Want1.htm> [Τελευταία πρόσβαση: 14/2/2015]



Αφίσα 5η | Κείμενο της αφίσας: Η γυναίκα μου έγινε μέλος του Φεμινιστικού Κινήματος. (Από τότε διαρκώς υποφέρω!)

Πηγή: Ιστόστος Runt, <http://runt-of-the-web.com/post/1476668361/vintage-anti-suffrage-propaganda-posters> [Τελευταία πρόσβαση: 14/2/2015]



Αφίσα 6η | Τίτλος της αφίσας: Το σπίτι μιας σουφραζέτας.

[Στην αφίσα που βρίσκεται στον τοίχο:]

Δικαίωμα ψήφου στις γυναίκες!

[Στο κάτω μέρος:]

Μετά μια μέρα σκληρής δουλειάς [εννοείται η γυνάο άντρας στο σπίτι και...].

«Εθνική Ένωση Ενώντια στη Γυναίκαΐα Ψήφο»,
Γουενσμίνστερ.

Ελάτε μαζί μας!

Πηγή: Ιστόστος Spartacus Educational, <http://spartacus-educational.com/Wanti.htm> [Τελευταία πρόσβαση: 14/2/2015]

A woman's place is in
her home



7^η διδασκαλία

Βίντεο

Ιράκ: Οι γυναίκες στην πρώτη γραμμή του πολέμου κατά του Ισλαμικού Κράτους.
Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=PS1iikDsaL8> στις 12/11/2017.

Φωτογραφίες



Πηγή: <https://www.protothema.gr/world/article/354406/oi-amazones-tou-israilinou-stratou-stin-proti-grammi-mahis/>



Πηγή: <https://e-thessalia.gr/amerikani-stratiotes-ektethikan-se-chimika-opla-sto-irak-meta-2003/>

Κείμενο από : <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C107/358/2410,9222>

Η φριχτή πολιτεία

Μόλις έμεινε μόνος του, ο Πέτρος κατάλαβε ξαφνικά πως δεν ήτανε και τόσο σίγουρος πως ξέρει το δρόμο. Τα γαλάζια λαμπιόνια της συσκότισης πάνω στους στύλους φέγγουνε μονάχα για να μην κουτουλήσεις. Οι δρόμοι όμως μένουνε το ίδιο σκοτεινοί και άγνωροι. Ο Πέτρος δεν θέλει να φοβάται. ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ. Κι ας χτυπάει η καρδιά, ντουκ ντουκ, σαν τα άρβυλα του Ιταλού στο πεζοδρόμιο. Θα 'ναι γιατί περπατούσε γρήγορα και λαχάνιασε. Τα χέρια του είναι ξυλιασμένα και τα χώνει κάτω από το πουλόβερ του. Το ίδιο και τα γόνατά του. Κάθε τόσο βγάζει ένα χέρι και τρίβει μια το ένα γόνατο, μια το άλλο. Όχι, δε φοβάται. Τι να φοβηθεί; Ποιος θα πειράξει ένα κακόμοιρο αγόρι που έχασε το δρόμο... Στην ουρά που στεκότανε για το ψωμί, λέγανε κάτι γυναίκες πως ένας Γερμανός έσπασε το χέρι ενός αγοριού, γιατί είχε κλέψει ένα καρβέλι. Το 'πιασε έτσι με τα δυο του χέρια, σαν να 'τανε σανίδι, το χτύπησε πάνω στο γόνατό του και, κρακ, το τσάκισε στα δυο... Ο Πέτρος δεν έχει κλέψει τίποτα. Όσο θηρία κι αν είναι οι Γερμανοί, δεν μπορούνε στα καλά καθούμενα να σπάνε χέρια... Έστριψε ένα δρόμο... δεύτερο... τρίτο. Βράδυ είχε να βγει από πριν να μπουν οι Γερμανοί στην Αθήνα. Τώρα όμως αυτή δεν ήτανε η Αθήνα. Ήτανε μια ξένη πολιτεία, με σκοτεινά κι αλλόκοτα σπίτια. Κι αυτός ήτανε ένα παράξενο ανθρωπάκι, που [...] ΠΡΕΠΕΙ να μη φοβάται, να περπατάει στο μισοσκοτάδο και να σφυρίζει. Δοκίμασε, μα δε βγαίνει ήχος... Είναι γιατί κρυώνει. [...]

Γύρισε απότομα το κεφάλι του και κοίταξε την ταμπέλα ενός μαγαζιού που μόλις και τη φώτιζε ένα μπλε λαμπιόνι. «ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΕΙΟΝ Ο ΚΡΙΝΟΣ.» Τότε ο Πέτρος φοβήθηκε για καλά, γιατί κατάλαβε πως είχε πάρει τελείως αντίθετο δρόμο και βρέθηκε στην Ομόνοια. Το ζαχαροπλαστείο «Ο Κρίνος» το 'ξερε απέξω κι ανακατωτά. Πριν τον πόλεμο τον έφερνε ο μπαμπάς, πολλές φορές, τις Κυριακές το απομεσήμερο κι έτρωγε λουκουμάδες. Ζεστούς με πολύ μέλι. Τα γλυκά χαλάνε τα δόντια. Ποιος βλάκας το 'χει πει αυτό; Τώρα χαλάνε τα δόντια. Μαυρίζουνε ένα ένα και σαπίζουν. «Ο Κρίνος» δεν πουλάει πια γλυκά. Πάνω στο τζάμι της βιτρίνας είναι κολλημένο ένα χαρτί, που γράφει με τεράστια γράμματα: ΑΓΟΡΑΖΟΝΤΑΙ ΣΙΔΕΡΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΛΙΑ ΝΗΜΑΤΑ.

Άλκη Ζέη, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, εκδ. Κέδρος, 1974



Βίντεο

Most Shocking Second a Day Video. Ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=RBQ-IoHfimQ&feature=emb_logo στις 27/11/2017.

9^η διδασκαλία:

Φωτογραφία από πίνακες ζωγραφικής του Κωνσταντίνου Καρφούντζου



10^η διδασκαλία

Επιστολή, πηγή: <https://tvxs.gr/news/ellada/goneis-de-theloyn-ta-prosfygopoyla-sto-sxoleio-kai-sti-filippiada>

Από:

Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων 2ου Δημοτικού Σχολείου Φιλιππιάδας

Προς:

- 1) Περιφερειάρχη Ηπείρου
- 2) Περιφερειάρχη Πρέβεζας
- 3) Δήμαρχο Ζηρού
- 4) Περιφερειακή Διευθύντρια Α/ΘΜΙΑΣ Εκπαίδευσης Ηπείρου
- 5) Διευθυντή Α/ΘΜΙΑΣ Εκπαίδευσης Πρέβεζας
- 6) Υπουργείο Παιδείας – Διεύθυνση Προσφύγων – Μεταναστών
- 7) κο Μπάρκα Κων/νο Βουλευτή Ν. Πρέβεζας
- 8) κο Γιαννάκη Στέργιο Βουλευτή Ν. Πρέβεζας

Την Δευτέρα 12 Σεπτεμβρίου 2016 μετά τον Αγιασμό για τη νέα σχολική χρονιά, πραγματοποιήθηκε συνάντηση γονέων και κηδεμόνων στην οποία οι παρευρισκόμενοι γονείς συμφωνήσαμε τα κατωτέρω, προκειμένου να αποσταλεί η παρούσα επιστολή.

Το Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του 2ου Δημοτικού Σχολείου Φιλιππιάδας δηλώνει ρητά και κατηγορηματικά, ότι δεν πρόκειται να αποδεχθεί σε καμιά περίπτωση και χωρίς κανένα συμβιβασμό τη συστέγαση των παιδιών των λεγόμενων παράτυπων μεταναστών, που επιβλήθηκε στην τοπική κοινωνία του Δήμου μας και που επιχειρείται να επιβληθεί και στο σχολείο μας. Οι λόγοι εναντίωσής μας είναι οι εξής:

1. Δεν είναι αναγκαίο να ενταχθούν στο σύνολο της κοινότητας μας εφόσον φιλοξενούνται όπως αρχικά διαβεβαιώσατε την τοπική κοινωνία για 6 ως 8 μήνες. Οι ίδιοι διαδηλώνουν και ζητούν να φύγουν, από την χώρα. Ποια λοιπόν είναι τα σχέδια για αυτούς και συνεπώς για την κοινωνία μας;

2. ΙΑΤΡΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ. Προέρχονται από άλλη Ήπειρο, με τελείως διαφορετικό υπόβαθρο ασθενειών και συνθηκών υγιεινής. Δεν είναι εμβολιασμένοι σύμφωνα με το Εθνικό μας σύστημα εμβολιασμού και είναι άγνωστο αν είναι έστω εμβολιασμένοι από το περιβάλλον που προέρχονται. Σε καθημερινή βάση ενημερωνόμαστε για παρουσία νέων περιστατικών από ασθένειες που έχουν

εκλείψει εδώ και δεκαετίες στη χώρα μας και έχουν καταγραφεί περιπτώσεις με άκρως μεταδοτικές ασθένειες στις οποίες δεν συνεργάστηκαν καθόλου με τις υγειονομικές αρχές. Θεωρούμε ότι τα παιδιά αυτά χρήζουν ειδικής μέριμνας λόγω των ψυχικών τραυμάτων και των καταστάσεων που έχουν βιώσει τα τελευταία χρόνια στις πατρίδες τους. Παράγοντες που ίσως δημιουργήσουν πολλά προβλήματα στην προσαρμογή τους.

Γνωρίζοντας τα παραπάνω ποιος μπορεί να μας εγγυηθεί ότι θα τηρηθούν οι βέλτιστες συνθήκες υγιεινής που απαιτούνται σε κάθε σχολείο.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ. Δεν μπορούν να συνυπάρξουν παιδιά μεταναστώντα οποία έχουν: α) τεράστιο εκπαιδευτικό κενό λόγω της πολύχρονης αποχής τους από οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης, β) διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο της οικογένειας, τη θέση της γυναίκας, τη θρησκεία, με ελληνόπουλα που οι γονείς τους στερήθηκαν και στερούνται για να προσφέρουν στα παιδιά τους την καλύτερη μόρφωση, αυτή που αναγνωρίζουν και συγχαίρουν τα σχολεία της Ευρώπης.

Πως μπορεί ένα παιδί, των λεγόμενων παράτυπων μεταναστών, δεκατριών ή δεκαπέντε ετών να ενσωματωθεί στην ίδια τάξη με μικρότερα παιδιά δεδομένου ότι δεν θα γνωρίζει βασικές λέξεις ελληνικής γλώσσας? Μήπως οδηγηθούμε σε σχολικό εκφοβισμό εναντίων των παιδιών μας;

Στο σύνολο αυτά τα παιδιά είναι ορισμένες φορές πολύ περισσότερα από τα ελληνόπουλα που φοιτούν στα σχολεία της πόλης μας. Η τοπική κοινωνία της Φιλιππιάδας είναι πολύ μικρή και διαθέτει μόλις τρία δημοτικά σχολεία μικρής δυναμικότητας. Η ένταξη επομένως των προσφυγόπουλων θα αλλοιώσει αφενός τον ελληνικό χαρακτήρα των σχολείων και αφετέρου θα υπάρξουν σοβαρότατες συνέπειες στο μαθησιακό κομμάτι των μαθητών των δημοτικών της πόλης μας.

Σαν γονείς βλέπουμε μπροστά μας να έρχεται η υποβάθμιση της εκπαίδευσης και γενικότερα του μορφωτικού επιπέδου των παιδιών μας.

4. Ο προαύλιος χώρος του σχολείου χρησιμοποιείται τις απογευματινές ώρες για αθλοπαιδιές, πολιτιστικά δρώμενα και άλλες δραστηριότητες καθώς δεν υπάρχουν άλλοι χώροι άθλησης και ψυχαγωγίας (πλατείες –αθλητικές εγκαταστάσεις) στην Παλαιά Φιλιππιάδα. Οι αίθουσες θα χρησιμοποιηθούν για

μαθήματα σκακιού, ζωγραφικής, χειροτεχνίας και για διδασκαλία παραδοσιακών χορών των παιδιών του σχολείου και της ευρύτερης περιοχής.

5. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ. Το 100% των μαθητών μας είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Γιορτάζουμε όλες τις θρησκευτικές μας γιορτές όπως αρμόζει σε κάθε ελληνικό σχολείο που σέβεται την ιστορία, τους αγώνες και τις θυσίες του Έθνους του αλλά και σέβεται την ιστορία και τις θρησκείες των άλλων λαών. Δεν θα επιτρέψουμε των θρησκευτικό φανατισμό που όπως αποδεικνύεται από τις φανατικές επιθέσεις σε άλλα Ευρωπαϊκά κράτη δεν έχουν σκοπό να σεβαστούν, αλλά να πλήξουν την Θρησκεία μας. Οι εικόνες του Χριστού και της Παναγίας, των Αγίων μας αλλά και των ηρώων μας θα εξακολουθούν να κοσμούν τις τάξεις μας και περιμένουμε από όλους τους μαθητές να τις σέβονται.

6. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ. Το χάσμα στον πολιτισμό είναι τόσο μεγάλο που μια βίαιη μετακίνηση και εγκατάσταση μεταναστών στον τόπο μας μόνο προβλήματα προσαρμογής θα δημιουργήσει. Και είναι πιθανόν να αλλοιώσει πτυχές του δικού μας πολιτισμού, όπως της Εθνικής, Πολιτισμικής και Θρησκευτικής μας ταυτότητας. Σε μια ύποπτη διαδικασία υποβίβασης του βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου των παιδιών μας, που με πολλές στερήσεις εξασφαλίζουμε. Σας καθιστούμε υπεύθυνους για ακραίες συμπεριφορές που ενδεχομένως προκύψουν. Κανένα αίσθημα αλληλεγγύης και ανθρωπισμού δε δικαιολογεί την αποδοχή της μείωσης.

Σαν σύλλογος γονέων δεν είμαστε αντίθετοι στην μόρφωση των παιδιών των πραγματικών προσφύγων εφόσον επιθυμούν την πραγματική και ομαλή τους ένταξη στην τοπική κοινωνία οικιοθελώς και χωρίς εξαναγκασμό από τρίτους. Άλλωστε η τοπική κοινωνία αγκάλιασε, στήριξε και στηρίζει με πράξεις και υλικά τους συνανθρώπους μας αυτούς.

Για τους ανωτέρω λόγους επιθυμούμε και απαιτούμετην πλήρη ενημέρωση από αρμόδιο φορέα για το εν λόγω θέμα, ώστε μελλοντικά να βρεθεί η βέλτιστη λύση για την τοπική κοινωνία .

Το Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του 2ου Δημοτικού Σχολείου Φιλιππιάδας

Βίντεο

Μικρασιατική προσφυγιά (μέρος 1ο). Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=eHpKfBb1bZs> στις 27/11/2017.

11^η διδασκαλία

Φωτογραφίες



Πηγή: <https://brusselsdiplomatic.com/2017/02/11/eu-against-child-soldier-practise/>



Πηγή: https://www.wikiwand.com/en/Thompson_submachine_gun

Άρθρο:

Πηγή: <https://www.news247.gr/afieromata/deka-stratoi-poy-esteilan-paidia-stin-proti-grammi.6327174.html>

Δέκα στρατοί που έστειλαν παιδιά στην πρώτη γραμμή

Οι 10 στρατοί που δεν δίστασαν να ρίξουν ακόμη και ανήλικα παιδιά στην πρώτη γραμμή των μαχών, παιδιά που μόνη τους επιλογή ήταν ο πόλεμος (pics)

Έχουμε δει χώρες να θυσιάζουν άνδρες και γυναίκες στο στρατό για τα ιδανικά τους και για την ελευθερία τους. Πολλές φορές όμως στη φρίκη του πολέμου συμμετέχουν παιδιά και μάλιστα στην πρώτη γραμμή. Παιδιά που αποτελούν όπλο στα χέρια των φιλόδοξων και αδίστακτων πολιτικών και στρατιωτικών.

10. Ο Σερβικός στρατός κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου

Ο Σερβικός στρατός ενέταξε στο σώμα του ακόμη και ανήλικα αγόρια ηλικίας 8 ετών. Ο πιο γνωστός 8χρονος στρατιώτης ήταν ο Gavric, που αποφάσισε να ενταχθεί στο στρατό, όταν έγινε μάρτυρας της σφαγής ολόκληρης της οικογένειάς του από τις δυνάμεις της συμμαχίας της Αυστρίας και της Ουγγαρίας.

Ο μικρός στρατιώτης πολέμησε στο πλευρό του σέρβικου στρατού καθ' όλη τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, μέχρι που υπέστη σοβαρά τραύματά επιστρέφοντας από τη μάχη στα βουνά του Καιμακσαλάν, όπου και αποσύρθηκε.

9. Οι Εβραίοι πολεμιστές που πολέμησαν για χάρη της Τσαρικής Ρωσίας

Οι Εβραίοι πολεμιστές ήταν εκπαιδευμένοι ανήλικοι σε ειδικά σχολεία, όπου εκπαιδεύονταν να πολεμούν και να χρησιμοποιούν όπλα. Η εκπαίδευση διαρκούσε μέχρι την ηλικία των 12 ετών, όταν και ξεκινούσαν τη θητεία τους στο στρατό. Η δράση τους έγινε ευρύτερα γνωστή από τον ρόλο κλειδί που έπαιξαν κατά τη διάρκεια του πολέμου στην Κριμαία.

Ο λόγος της ένταξής τους στο τσαρικό στρατό ήταν η σωστή γαλούχηση των ιδεολογιών τους, καθώς ο Τσάρος πίστευε πως η ανατροφή τους εκτός του στρατοπέδου ενείχε τον κίνδυνο να δημιουργήσει μαλθακούς πολίτες.

8. Οι ναυτικές δυνάμεις του Ναπολέοντα

Οι ναυτικοί του στόλου του Ναπολέοντα έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εξάπλωση της φήμης του ιστορικού ηγέτη. Ωστόσο σε αυτές τις δυνάμεις συμπαραλαμβάνονταν και πολλοί ανήλικοι, που όχι μόνο πολεμούσαν, αλλά ήταν και υπεύθυνοι για την ετοιμότητα και τον ανεφοδιασμό των πολεμιστών με μπαρούτι.

Η συγκεκριμένη εργασία ήταν τόσο επικίνδυνη που εκατοντάδες παιδιά τραυματίζονταν σοβαρά και άλλα έβρισκαν ακαριαίο θάνατό, από την ανάφλεξη μπαρουτιού.

7. Monte Pocero, Ισπανικός εμφύλιος

Μια από τις πιο μαύρες σελίδες της Ισπανικής ιστορίας. Χιλιάδες πολίτες και χιλιάδες ανήλικοι μαχητές, έχασαν τη ζωή τους. Οι εν ψυχρώ εκτελέσεις από το δικτατορικό καθεστώς του Φράνκο ανάγκασαν πολλά ανήλικα αγόρια να εγκαταλείψουν τις οικογένειές τους και να βρουν καταφύγιο σε απομακρυσμένες πόλεις, όπως το Monte Pocero.

Όταν οι δυνάμεις του Φράνκο έφτασαν στην πόλη ήρθαν αντιμέτωπες με ένα στρατό από ανήλικα αγόρια ηλικίας 11 και 12 ετών.

6. Πολωνία, Β' Παγκόσμιος Πόλεμος

Η Πολωνία κατά τη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πόλεμου επιστράτευσε και τα αγόρια που άνηκαν στους προσκόπους. Η δράση των ανήλικων αγοριών ήταν υπόγεια, αλλά πολύ σημαντική για την οργάνωση της επανάστασης κατά των δικτατορικών δυνάμεων.

Φαίνεται πως οι ανήλικοι στρατιώτες ήταν αυτοί που εφοδίαζαν με όπλα τους πολεμιστές, φρόντιζαν τους τραυματίες και σε πολλές περιπτώσεις πολεμούσαν στον πλευρό τους. Το νεότερο σε ηλικία μέλος της οργάνωσης ήταν ηλικίας 12 ετών.

5. Κόκκινος στρατός, Β' Παγκόσμιος Πόλεμος

Φαίνεται πως ο κόκκινος στρατός υιοθετούσε και ενέτασσε στις στρατιωτικές δυνάμεις ορφανά αγόρια. Μάλιστα, όπως αναφέρεται περισσότερα από 25.000 ανήλικα αγόρια και κορίτσια ηλικίας 6 έως 16 ετών πολεμούσαν στο πλευρό των ρωσικών δυνάμεων.

Τα καθήκοντα των ανήλικων στρατιωτών ήταν η μεταφορά όπλων, η φροντίδα των τραυματισμένων και φυσικά να πολεμούν όταν ήταν απαραίτητο.

Μάλιστα, αναφέρεται πως ένα 13χρονο κορίτσι είχε καταφέρει να γίνει τομεάρχης.

4. Η Ναζιστική Νεολαία, Β' Παγκόσμιος Πόλεμος

Η Ναζιστική Νεολαία έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην άνοδο του ναζισμού στη Γερμανία, ωστόσο η δράση της δεν σταματούσε εκεί, καθώς εκτός από την μύηση νέων, τα μέλη της πολεμούσαν στο πλευρό των δυνάμεων των SS. Το 1935 το 60% της νεολαίας της Γερμανίας άνηκε στην οργάνωση, με το ποσοστό να ανεβαίνει ανάλογα με την εξάπλωση των ναζιστικών ιδεολογιών. Η δράση τους ήταν τόσο αποτελεσματική που κατά τη διάρκεια του πολέμου αποτελούσαν ένα από τα σημαντικότερα τμήματα του ναζιστικού στρατού.

3. Οι συγκρούσεις στη Σιέρα Λεόνε

Οι εμφύλιες συγκρούσεις στη Σιέρα Λεόνε οδήγησαν στη στράτευση ακόμα και παιδιών, που εντάχθηκαν στο πλευρό των επαναστατικών δυνάμεων.

Πολλά από τα παιδιά που στρατολογούνταν ήταν ορφανά. Οι ανήλικοι στρατιώτες ήταν αναγκασμένοι να σκοτώνουν όποιον απαιτούσαν οι ανώτεροί τους και υποβάλλονταν, κυριολεκτικά, σε πλύση εγκεφάλου, προκειμένου να μετατραπούν σε όπλα στα χέρια των ανταρτών.

Όσα παιδιά αρνούσαν να κάνουν όσα τους είχαν ζητηθεί ή έδειχναν οποιαδήποτε αδυναμία εκτελούνταν εν ψυχρώ από τους ίδιους τους "συντρόφους" τους.

2. Ο στρατός της αντίστασης, βόρεια Ουγκάντα

Ο στρατός της αντίστασης τρομοκρατεί την Ουγκάντα για περισσότερες από τρεις δεκαετίες. Αρχικά σχηματίστηκε για να προβάλλει αντίσταση στην κυβέρνηση, ωστόσο πολύ γρήγορα άρχισε να ελέγχει μεγάλες περιοχές της χώρας.

Ο στρατός άρχισε να απαγάγει παιδιά και να τα αναγκάζει να πολεμούν στο πλευρό του, μάλιστα τις περισσότερες φορές εκτελούσε τις οικογένειές τους και τα υπέβαλλε σε πλήση εγκεφάλου, προκειμένου να σκοτώνουν και να μην επιστρέψουν ποτέ στα σπίτια τους.

1. Ο εμφύλιος πόλεμος στη Σρι Λάνκα

Κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων στη Σρι Λάνκα, πολλά ανήλικα παιδιά απήχθησαν, προκειμένου να πολεμήσουν στο πλευρό των πολεμιστών. Έτσι ανήλικοι στρατιώτες πολεμούσαν στη πρώτη γραμμή για λογαριασμό και των δυο πλευρών.

Πολλά από τα παιδιά εκπαιδεύονταν για επιθέσεις αυτοκτονίας, σύμφωνα με στοιχεία της UNICEF μέχρι το 2003 περισσότερα από 6.000 παιδιά είχαν ενταχθεί στις στρατιωτικές δυνάμεις.

Μάλιστα, μετά τη λήξη του πολέμου η κυβέρνηση της Σρι Λάνκα δημιούργησε ειδικά κέντρα αποκατάστασης για τα παιδιά που πολέμησαν, ώστε να καταφέρουν να επανενταχθούν στη κοινωνία και να επανενωθούν με τις οικογένειές τους.

(Πηγή: [ListVerse](#))

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ

2^η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

...

Ακούγεται το απόσπασμα του βίντεο.

Δ. Για να δούμε τι έγινε, αυτός νόμιζε ότι έφταιγε ο Σαντάμ κι απ' τη στιγμή που πήγαινε η βόμβα στους υπεύθυνους δεν τον πείραζε ο πόλεμος .

Μ.Κ5: Τώρα ένιωθε τύψεις.

Δ. Γιατί ένιωθε τύψεις; Για τον πόλεμο; Άμα ήταν ο σωστός πόλεμος, τι λέτε, θα ένιωθε τύψεις;

Μ.Α.: Όχι.

Δ. Άρα ήταν υπέρ ή κατά του πολέμου;

Μ.Α.: Υπέρ.

Μ.Κ.3: Αναλόγως.

Δ. Μπορείς σε παρακαλώ να το μαζέψεις αυτό;

Μ.Α.: Αφού είπε ότι δε με νοιάζει να γίνει πόλεμος, αρκεί να είναι ο σωστός άνθρωπος.

Δ. Ο υπεύθυνος, ωραία και μετά που του λέει για τη βόμβα αν σκέφτεστε ότι έχει σκοτώσει αθώους ανθρώπους τι λέει εκεί .

Οι μαθητές σχολιάζουν.

Δ. Δεν ξέρω λέει, εμένα μου είπαν ότι έφταιγε ο Σαντάμ. Πως το κρίνετε; Εμένα αυτό μου είπανε, τι να πω. Πως το κρίνετε αυτό;

Μ.Κ.1: Είναι λίγο σα να ξέρει που έπεσε απλά να μη θέλει να πει.

Μ.Κ.4: Τώρα έκανα μια σκέψη πολύ περίεργη , αλλά εντάξει.

Μ.Α.1: Ρίχτο.

Μ.Κ.4: Ίσως να του είπανε ψέματα και να πήγε η βόμβα εκεί που θέλανε αυτοί.

Δ. Ναι αυτό δεν υπονοεί, εμένα, λέει αυτό μου είπανε, σαν να λέει τι;

Μ.Κ5: Ότι εγώ δε φταίω.

Δ. Δε φταίω και...

Μ.Κ.5: σα να προσπαθεί να καλύψει τον εαυτό του.

Δ. σα να προσπαθεί να καλύψει τον εαυτό του, σα να λέει ότι μπορεί να σκότωσε αθώους αλλά εμένα αυτό μου είπανε, δεν ξέρω. Εμένα μου είπανε ότι πήγε στην προεδρική φρουρά... σα να ήταν ζώα. Πως σας φαίνεται αυτή η άποψη του;

Μ.Κ.4: εκδίκηση.

Δ. Ήταν υπέρ ή κατά του πολέμου;

Μ.Α.: Υπέρ

Δ. Ήταν τελικά υπέρ του πολέμου. Πώς τη βλέπει την ανθρώπινη ζωή;

Μ.Κ4: Με πόλεμο.

Μ.Α.1: Σκοτώνουμε χιλιάδες.

Μ.Κ.4: Με εκδίκηση

Δ. Κι αυτό που λέει αυτό μου είπανε, τι πολίτη δείχνει αυτό το πράγμα, τι άνθρωπο;

Μ.Κ4: Ότι δε σκέφτομαι εμένα, εννοώ ότι δε σκέφτομαι αυτό που λέει η καρδιά μου σκέφτομαι αυτό που θα πει ο άλλος ;

Δ. λέει αυτός, αφού μου είπανε ότι φταίνε αυτοί κ μου έδειξαν φωτογραφίες είπα εντάξει. Μετά βέβαια μου είπανε ότι δεν βρήκαν τελικά εκεί πυρομαχικά ή αποθήκες κτλ . και μετά τον ρωτάει ο Παπαχελάς αν νιώθει τύψεις και λέει πάλι εμένα μου είπανε ότι πήγε στην προεδρική φρουρά. Τι να κάνω κι αυτοί είχαν σκοτώσει ανθρώπους. Αυτό το μου είπανε έτσι κι αλλιώς , τι άνθρωπο δείχνει;

Μ.Κ.1: ότι πάει να κρυφτεί πίσω από τα λόγια του.

Μ.Α.1: σα να θέλει να δικαιολογήσει τον εαυτό του. Ότι κι αυτός πιστεύει ότι έχει κάνει λάθος αλλά προσπαθεί και να το δικαιολογήσει.

Δ. Ωραία. Απ' ότι κατάλαβα στους περισσότερους αυτός ο άνθρωπος σας έκανε εντύπωση έτσι;

Μ.Κ5: εμένα μου άρεσε και αυτός ο τελευταίος πεζοναύτης.

Δ. γιατί σου άρεσε;

Μ.Κ5: Γιατί ήταν ο πιο χαρούμενος.

Δ. αυτός πως σας φάνηκε υπέρ ή κατά του πολέμου;

Μ.Α.: Κατά.

Δ. Κατά ήτανε ;

Οι μαθητές δικαιολογούν την απάντηση τους αλλά δεν θυμούνται καλά.

Η δασκάλα τους ξαναβάζει το απόσπασμα. (τέλος αποσπάσματος)

Ε. Στις πόλεις.

Δ. Άρα τι ήταν αυτά που λέγανε;

Μ/ς Ψέματα

Δ. Ήτανε λίγο σαν παραμύθια, ήταν λίγο αυτό που λέμε. Ευφημισμός, αυτό που είπαμε χθες ευφημισμός. Γίνεται και να εισβάλλω και να ελευθερώσω; Αυτό το ελευθερώσω είναι λίγο σα να χρυσώνω το χάπι. Να το πω στους άλλους, να τους πείσω ότι αυτό που κάνω είναι σωστό και αυτοί που πάνε να πολεμήσουν να πουν ότι πολεμούν για ένα σωστό σκοπό, να πουν ότι δήθεν πάνε για να ελευθερώσουν. Και μετά τι γίνεται; Μετά από μερικούς μήνες αυτός ο πεζοναύτης τι λέει; Ότι οι Ιρακινοί τι; Άρχισαν να είναι εναντίον τους πια. Γιατί;

...

Δ. Σα να εννοούσε ότι ήταν πιο έξυπνος από τους Ιρακινούς. Ωραία. Και θα σας δείξω τώρα και το τελευταίο. Να δείτε αυτό που λέμε τώρα. Τι; Το τελευταίο εδώ πέρα, ο μπαμπάς ο Μπους είπε κάτι. Εδώ είναι αυτό που λέγαμε, για κοιτάξτε, οι διαφημίσεις. Ότι βάζουν διαφημίσεις στον αμερικάνικο στρατό. Ωραία, αυτό πώς σας φαίνεται τώρα; Λέει ότι δεν είχαμε κάτι μαζί σας αλλά είχαμε με την κυβέρνηση σας και με το Σαντάμ. Πώς σας φαίνεται;

Κάτι είπε ο Μ.Α.1 αλλά δεν ακούστηκε καλά.

Μ.Κ.: Περίεργο. Σα να μην ξέρεις τι θέλεις.

Δ. Είναι λογικό επιχείρημα αυτό;

Οι μαθητές λένε όχι.

Δ. Όχι λέτε. Πριν να εξηγήσουμε όλα αυτά ; Τι θα λέγατε; Όμως κάποιοι άνθρωποι αυτά τα ακούγανε και πήγανε να πολεμήσουν.

Κάτι σχολιάζουν οι μαθητές που δεν ακούγεται πολύ καλά.

Δ. Κι εσείς όμως αυτό δεν είπατε στην αρχή; Ο Μ.Α.3 τι είπε στην αρχή ; Ότι πήγαν για να ελευθερώσουν. Από αυτό που διάβασες το είπες.

M.K.5: Έτσι όπως τα λέει σου λέει παραμύθια και μετά καταλαβαίνεις τι λέει.

M.A.3: Τους το είπα με υπονοούμενα .

Δ. :Αφήνει μικρά υπονοούμενα

M.K.5: κι αν δεν το ψάξεις καταλαβαίνεις άλλα.

Δ. Μπράβο, αν δεν το ψάξεις θα καταλαβαίνεις αυτά που θέλουν οι άλλοι να νομίζεις.

Εσείς καταλάβατε τι είπαμε ;

M.A.: Ναι.

Δ. Καταλάβατε λίγο τι κάνουμε τώρα ; ε; τι κάνουμε; Ποιος κατάλαβε;

M.A.1: Να το αναλύσουμε το βίντεο, όπως ένα κείμενο. (Μιλά ταυτόχρονα και η M.K5 και δεν ακούγεται καλά).

Δ.: Να αναλύσουμε λοιπόν όπως κάνουμε ένα κείμενο. Πολύ ωραία. Εγώ δεν έχω κάτι άλλο να πω πάνω σε αυτό. Μ' άρεσε πάρα πολύ αυτό που κάναμε και η συμμετοχή που είχατε . Θα ήθελα στα γραπτά βέβαια να δίνουμε περισσότερη βάση και να γράφετε καλύτερα , να είσαστε μέσα στο θέμα. Το ότι δεν καταλάβατε κάτι αυτό δεν με πειράζει. Ότι δεν καταλάβατε κάτι που νομίζατε ότι αυτός ήταν πρόσφυγας, αυτό δε με ενοχλεί. Απλά όταν λέω ποιος, εννοώ ποιος, εντάξει; Έχει σημασία. Γιατί ο καθένας από αυτούς που είδαμε είχε μια άποψη για τον πόλεμο. Στην ουσία η ερώτηση ήταν ποια άποψη από αυτές που άκουσα με επηρέασε; Ωραία; Τώρα θέλω να μου πείτε- εγώ έχω βρει να δούμε λίγο πως θα συνεχίσουμε.

M.K.1: Κυρία μπορώ να γράψω και για τον Μπους;

Δ.: Ναι. Κι αν κάποιος μετά το σημερινό θέλει να γράψει και κάτι άλλο για αυτό που έγινε ή για αυτά που είπαμε σήμερα ή αν άλλαξε γνώμη για το ποια άποψη τον επηρέασε ή η M.K.1 που θέλει να γράψει. Τι θέλεις να γράψεις για τον Μπους; Αν κάποιος θέλει κάτι άλλο να γράψει μπορεί να το γράψει και να μου το φέρει. Λοιπόν τώρα, τι έχουμε βρει. Μάλλον να σας πω τι μου έχετε φέρει και να σας πω κι εγώ τι έχω βρει;

M.K.1: Να τα διαβάσουμε.

Δ.: Όχι δεν γίνεται να τα διαβάσουμε. Θα σας τα πω τώρα. Δεν προλαβαίνουμε βασικά. Λοιπόν τι μου φέρατε. Μου έφερε η M.K.1 δύο πίνακες ζωγραφικής. Οι πίνακες αφορούν πρόσφυγες. Είναι δύο φανταστικές ιστορίες προσφύγων ωραία; Μετά η M.K.3 μου έφερε από το Wikipedia τον ορισμό του πολέμου. Ο M.A.5 μου έφερε... Έτσι όπως τα έφερες ήταν λίγο ασυνάρτητα αλλά τελικά τα βρήκα. Στην ουσία για να ξέρουμε λίγο και τι ψάχνουμε. Αυτό που μου έφερες ήταν , έχετε δει ποτέ στο ίντερνετ το πρόγραμμα της τηλεόρασης;

Μαθητές: Ναι.

Δ.: Ήταν ένα ντοκιμαντέρ που παρουσιαζόταν στην ετ στις 26 Ιανουαρίου. Αυτό που μου έφερες ήταν απόσπασμα από το πρόγραμμα της τηλεόρασης. Ήταν η υπόθεση ενός ντοκιμαντέρ. Ενός ντοκιμαντέρ για τις γυναίκες στο Β Παγκόσμιο πόλεμο. Γιατί το γκούγκλαρα αυτό που μου έφερες και το βρήκα που ήτανε. Μετά μου έφερες ένα άρθρο, αυτό έχει ενδιαφέρον – από δέκα περιπτώσεις πολέμων που πολέμησαν παιδιά και πως τα χρησιμοποίησανε. Θυμόσαστε που είχαμε πει στην αρχή όταν ξεκινήσαμε

τι θέλουμε να μάθουμε για τον πόλεμο κλπ κλπ. Θυμόσαστε τι είχατε πει ότι θέλετε να μάθετε; Ε; Πώς είναι να έχει πόλεμο η χώρα σου. Οικογενειακές ιστορίες. Τι όπλα χρησιμοποιούνται. Συνθήκες ζωής των στρατιωτών. Η γυναίκα στον πόλεμο. Τα παιδιά στον πόλεμο. Τα θυμόσαστε;

Μαθητές: ναι.

Δ.: Μου φέρατε λοιπόν .. Κατ 'αρχήν της Μ.Κ.1 να τα κάνουμε τα κείμενα; Με τους πίνακες ζωγραφικής μαζί;

Μ.Κ.4: Τώρα;

Δ. :Γενικά , για να κάνω προγραμματισμό. Να τα κάνουμε;

Μαθητές. Ναι .

Δ.: Κι εγώ πιστεύω ότι πρέπει να τα κάνουμε. Το άρθρο με τις 10 περιπτώσεις ; Το κάνουμε;

Μαθητές: Ναι.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 1^{ης} ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 24/10/2017

24. 10.2017, 1^η μέρα παρέμβασης

1^ο Δίωρο

Τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα για το project και έκαναν τις ασκήσεις τους όλα τα παιδιά που δεν τις είχαν κάνει την προηγούμενη μέρα. Επίσης όλα είχαν κάνει τις συνταγές μαγειρικής που τους είχε βάλει η δασκάλα.

Δ: τι έγκλιση χρησιμοποιείται στις συνταγές;

Μ1: οριστική.

Μ2: την Πέμπτη που θα είναι οι φοιτητές θα σας έχω τελειώσει το power point με τους προτεστάντες και τους καθολικούς.

Δ: τι θα δούμε;

Μ: βίντεο με το πόλεμο.

Δ: βγάλτε το τετράδιο των project . τι θέλαμε να μάθουμε για τον πόλεμο;

Μ1:πως είναι να έχεις πόλεμο στη χώρα σου;

Μ2: τι όπλα χρησιμοποιούνται;

Δ: θα σας δείξω το βίντεο που ανταποκρίνεται κάπως σε αυτά και εσείς θα σημειώνετε. Το 2003 ο πρόεδρος της Αμερικής αποφασίζει να επιτεθεί στο Ιράκ . Προσέξτε πολύ.

Μ1: τέλεια .

Μ2:είναι στα ελληνικά;

Δ: όχι ,έχει υπότιτλους.

Μ3: ωραία.

Οι φάκελοι. Το ρεπορτάζ γυρίστηκε το 2005

Δ: ακούτε;

Μ:ναι

11 Σεπτεμβρίου ένας αστυνομικός μιλάει για την 11^η Σεπτεμβρίου όπου έπεσαν οι δίδυμοι πύργοι και ο γιός του ήταν μέσα .

Μ: γιατί έπεσε το αεροπλάνο πάνω;

Δ: γράψτε ότι θέλετε.

Ο Χουσεΐν ήταν κύριος ένοχος γι' αυτό το συμβάν και ο Bush θέλει να επιτεθεί στο Ιράκ . η δασκάλα διακόπτει το βίντεο και ρωτάει τους μαθητές αν καταλαβαίνουν και τα παιδιά απαντούν καταφατικά.... Η κυρία δίνει πληροφορίες για τον πατέρα πριν το 2003(ήταν 20 χρόνια αντίπαλοι , προσπάθησε να μπει στην Βαγδάτη αλλά δεν το έκανε αλλά δεν το έκανε ενώ ο γιος το έκανε και σκότωσε και τον Χουσεΐν.

(Ερωτήσεις μαθητών: Η δασκάλα τα καταγράφει στο πίνακα)

Πόσα like;

Πότε δημοσιεύτηκε;

Πότε δημιουργήθηκε το βίντεο;

Πώς βρήκε αυτά τα άτομα ο δημοσιογράφος; Που γυρίστηκε;

Ποιος κρατούσε την κάμερα;

Γιατί έφτιαξε αυτό βίντεο;

Γιατί χτύπησαν τους δίδυμους πύργους;

Τι είναι η CIA;

(διάλειμμα)

2^ο δίωρο

Μ: να ξεκινήσουμε κυρία;

Δ: ας ξεκινήσουμε με αυτό που είδαμε.

Δ: πότε δημοσιεύτηκε; Το 2007. Πότε γυρίστηκε; (ξανά βάζει το βίντεο να ξανά παίξει)

Δ: τι είδος κειμένου είναι αυτό;

Μ1: ντοκιμαντέρ

Μ2: όχι ακριβώς ντοκιμαντέρ

Μ3: ρεπορτάζ ή ειδήσεις. Μιλάει για ένα θέμα άρα είναι ρεπορτάζ , οι ειδήσεις λένε για πολλά

Δ: τι είναι αυτός που παρουσιάζει;

Μ: που τους βρήκαν;

Δ:έψαξε. Τι έψαξε;

M: ντοκιμαντέρ

Δ: έψαξε άλλα ντοκιμαντέρ, άρθρα, αγγλικά- ελληνικά που γυρίστηκε;

M: Νέα Υόρκη, Ουάσιγκτον

Δ: το καταλάβατε όλοι αυτό;

M: Ιράκ νοσοκομείο.

Δ: για ποιο σκοπό το έφτιαξε αυτή η ομάδα;

M1: λογικά δεν θα ήξερε για ποιο λόγο είχαν γίνει όλα αυτά. Κάποιοι άνθρωποι δεν ξέρουν να ψάχνουν και αυτός τους διευκόλυνε

M2: για να δείξει αυτό που έγινε

Δ: κάτι άλλο; Κρατάμε το γιατί έφτιαξαν αυτό το βίντεο. Ας πούμε για τους δίδυμους πύργους. Εκεί δούλευαν 2.000 άτομα ανά πύργο, τμήμα εμπορίου. Χτύπησαν τους πύργους (ο Μπιν Λάντεν), αρχικά έκαναν έφοδο στο Αφγανιστάν και μετά στο Ιράκ , που δεν είναι επί του παρόντος. Για κάποιους λόγους που δεν συμφωνούν με την πολιτική της Αμερικής.

M: γιατί δεν χτύπησαν τη Βουλή;

Δ: γιατί;

M1: ίσως γιατί δεν μπορούσαν να χτυπήσουν.

M2: νόμιζαν ότι έκαναν οι Ιρακινοί αλλά ήθελαν να κάνουν πόλεμο

M3 : έγινε άσκοπα αυτός ο πόλεμος

M4: θέλω να βάλουμε κι άλλο

Δ: δεν έχουμε χρόνο τώρα, μπορείτε να βάζετε κι μόνοι σας αν θέλετε... Υπήρχαν άγνωστες λέξεις; Άλλη απορία;

M: όχι

M: ποιος ήταν αυτός που κρέμασαν;

Δ: ό,τι δείχνει το βίντεο είναι αλήθεια;

M: είναι κάποιοι άνθρωποι που δεν πιστεύουν τις ειδήσεις γιατί θέλουν να τρομοκρατούν.

Δ: μπορεί κάποιος να πάρει κάτι να το επεξεργαστεί και να το βάλει στις ειδήσεις;

M: αν κάποιος φτιάξει ψεύτικο βίντεο μπορούν οι ειδικοί να το βρουν.

Δ: εμείς μπορούμε να το καταλάβουμε;

M1: αν κάνει κάτι παράλογο θα το καταλάβουμε

M2:αν ξέρουμε καλά ένα θέμα το καταλαβαίνουμε

M3: όταν στις διαφημίσεις ανοιγοκλείνουν το στόμα τους διάσημοι και λένε κάτι άλλο

Δ: οι διαφημίσεις είναι ένα είδος κειμένου που μπορεί να λένε ψέματα;

M: σίγουρα.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 2^η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 25-10-2017

Μ : κυρία έγραψα αυτό που με εντυπωσίασε γενικά.

Δ:θα γράψετε τεστ στη φυσική. σας το είπα και χθες αλλά την 5η ώρα.... θα ασχοληθούμε λίγο με την εκδρομή... (τα παιδιά δίνουν τα χρήματα της εκδρομής στην οποία πρόκειται να πάνε) ... ας διαβάσουμε αυτά που γράψατε.

Μ:όλοι γράψαμε για τον συνταξιούχο

Δ: που το ξέρεις; δεν πειράζει

Μ: (μια μαθήτρια διαβάζει αυτό που έγραψε) κυρία ήταν μόνο 8 γραμμές, δεν ξέρω τι άλλο να γράψω.

Δ:δεν πειράζει

Μ: (διαβάζει την έκθεση για τον αστυνομικό)

Μ: Χάρολντ Νόε βετεράνος Αμερικάνος που πολέμησε στο ΙΡΑΚ μου άρεσε περισσότερο.

Μ: Χάρολντ Νοε.

Μ: δίδυμοι πύργοι. έπεσαν 3 αεροπλάνα πάνω στους πύργους και οι Αμερικάνοι επιτέθηκαν στο Ιράκ ενώ στο τέλος αποδείχθηκε ότι δεν έφταιγαν αυτοί. (η απάντηση ήταν στηριγμένη στο νόημα του κειμένου). τα υπόλοιπα παιδιά έδωσαν στη δασκάλα αυτά που έγραψαν αποφεύγοντας να τα διαβάσουν στην τάξη.

Μ: δεν θέλει να διαβάσει γιατί έγραψε πολύ λίγο

Μ: έλα δεν πειράζει, διάβασε το

Μ: δεν θέλω να διαβάσω

Μ:ελάτε δεν πειράζει κι εγώ κάνω λάθος.

Μ: κυρία το είπα στη μαμά μου για το ρεπορτάζ και μου είπε ότι οι Αμερικάνοι συχνά κάνουν πόλεμο.

Μ: κυρία κι εγώ το είπα και μου είπε ότι απλά το είχε δει, όταν είχε συμβεί

Δ: το είπε κανείς άλλος στη μαμά του;

(Σιωπή)

Δ: τι σας προκάλεσε η αντίδραση του αστυνομικού;

(οι μαθητές μιλούν μεταξύ τους)

Δ: ο Παπαχελάς τον ρωτάει: αισθάνεσαι θυμωμένος; τι απάντησε; θυμάστε; να το ξανά δούμε;

Μ: λένε τι έγινε.

Μ: ήταν κατά του πολέμου.

Δ: το δικαιολογείται αυτό που έκανε με τις βόμβες;

Μ: όχι αλλά ήταν ένας τρόπος να ξεσπάσει.

(ξαναβλέπουν το βίντεο)

Δ: τι λέτε; Τι έγινε τελικά; Αυτός νόμιζε ότι έφταιγαν αυτοί γ'αυτό έστειλαν τις βόμβες. Τώρα τι είπε;

Μ: είχε τύψεις.

Δ: ήταν υπέρ ή κατά του πολέμου;

Μ: υπέρ.

Δ: « μου είπαν ότι έπεσε η βόμβα...» πώς το καταλαβαίνεται;

Μ: ίσως του είπαν ψέματα

Μ: σαν να θέλει να φανεί αθώος

Δ: πώς βλέπει την ανθρώπινη ζωή; «εγώ πίστεψα αυτό που μου λένε» . Το μου είπαν τι άνθρωπο δείχνει;

Μ; κρύβεται πίσω από τα λόγια

Μ: προσπαθεί να δικαιολογήσει τις πράξεις του

Μ: εμένα μου άρεσε ο πεζοναύτης

Δ: γιατί; Ήταν υπέρ ή κατά; Θα σας το δείξω και θα σας ρωτήσω κάτι... ωραία για να δούμε. Θα δούμε το απόσπασμα και μετά θα μιλήσετε για τα λόγια του (ξανά βλέπουν το βίντεο). Ο πεζοναύτης λέει: « όταν ελευθερώσαμε τη χώρα, Ιρακινοί μας υποδέχονταν όμορφα.»

Δ: ήταν υπέρ ή κατά;

Μ: ήταν χαρούμενος που πήγε εκεί. Ποιόν ελευθέρωσε;

Δ: λέει ότι «τους ελευθερώσαμε» . τι εννοεί;

Μ: από ποιους τους ελευθέρωσαν;

(η δασκάλα γράφει στον πίνακα)

Μ: από τον Σαντάμ

Δ: χρειαζόταν να ελευθερωθούν; Γιατί τους υποδέχονταν καλά;

Μ: δεν ήθελαν τον Σαντάμ

Δ: ποιοι τράβηξαν το βίντεο και πού το έδειξαν;

Μ: στους Αμερικάνους

Δ: δεν γίνεται να πολεμάς μια χώρα και μετά να την ελευθερώνεις. Ποιος του είπε τη λέξη ελευθέρωνε;

Μ: ο στρατηγός

Δ: οι πεζοναύτες το πίστευαν;

Μ: ναι

Μ: αφού ο Bush ήθελε πόλεμο.

Δ: το λέγανε για το πιστέψουν οι στρατιώτες

Μ: και οι πολίτες

Μ: για να πολεμήσουν

Δ: για ποιο λόγο; Γιατί να πάνε και οι πολίτες;

Μ: για να δείξουν ότι η κυβέρνηση κάνει κάτι καλό

Δ: και;

Μ: να συμφωνήσουν

Δ: τι άποψη είχε για τους Ιρακινούς;

Μ: ότι είναι χαζοί

Μ: και πήγαν να τους ελευθερώσουν (ξανά δείχνει το βίντεο , φαίνονται οι διαφημίσεις)

Δ: τι έλεγε ο Bush;

Μ: έτσι όπως τα λέει είναι σαν παραμύθι και αν δεν το ψάξεις δεν βρίσκεις την αλήθεια

Δ: στα γραπτά θέλω να προσέξετε , δεν με νοιάζει αν δεν καταλάβετε κάτι για την ιστορία.

Μ: κυρία μπορώ να γράψω για τον Bush;

Δ: αν κάποιος θέλει να γράψει κάτι άλλο ας το φέρει Λοιπόν θα σας πώ τι μου φέρατε να το συνδέσουμε λίγο. Να κάνουμε αυτά που φέρατε; Θα δούμε βιντεάκια για τα παιδιά στο πόλεμο, Α-Β παγκόσμιο πόλεμο, κείμενο για τον πόλεμο, ζωγραφική, γυναίκες στρατιωτίνες . Τι θέλετε να κάνουμε;

Θα κάνουμε το βίντεο αρχικά. βρήκα και κάποια άρθρα για την κήρυξη του πολέμου

Μ: θα ασχοληθούμε για όλα;

Μ: όχι για όλα

Δ: τι θέλετε;

Μ: εγώ θέλω πιο σύγχρονα

Μ: θα το κάνουμε σε ομάδες;

Δ: ναι. Αν κάποιος σκεφτεί κάτι άλλο. Μαθαίνουμε αυτά που θέλουμε;(γυναίκες στρατιωτίνες, πίνακες ζωγραφικής, άρθρα). Προκύπτουν άλλα; Ό,τι θέλετε μπορείτε να το φέρνετε στην τάξη να το συζητάτε. Θέλετε να ψάξουμε για τα όπλα;

Μ: ναι

Δ: Ποιοι θέλουν να βρούμε για τα όπλα;

(κάποια παιδιά σηκώνουν το χέρι τους)

Δ: Τι θέλετε να δούμε;

Μ: τα όπλα του Β παγκοσμίου πολέμου, πώς ήταν τότε πώς είναι σήμερα και τέτοια

Δ: εντάξει φέρετε μου τα και βλέπουμε.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 3^{ης} ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 02/11/2017

2 Νοεμβρίου 2017 (10:00πμ-11:40)

Η δασκάλα καλημερίζει τους μαθητές μπαίνοντας στην τάξη.

Μ: κυρία να σας πω το κείμενο που γράψαμε.

Δ: Όχι θα ξεκινήσουμε πρώτα από το project να το τελειώσουμε και μετά..... Τι άλλο είναι να μου δώσετε; (τα παιδιά δίνουν τις φωτοτυπίες με τις ασκήσεις τους)

Δ: βγάλτε το σπινάλ του project και το τετράδιο για τις άγνωστες λέξεις.

Μ: κυρία να ξεκινήσουμε το project ;

Δ: γιατί σου αρέσει τόσο;

Μ1: δεν ξέρω μου αρέσει.

Μ2: έχουμε συνηθίσει.

Δ: παιδιά δεν μιλάμε τώρα!

Μ: Αχ ωραία... κείμενα! Είναι τα δικά μας; (αυτά που είχαν φέρει οι ίδιοι οι μαθητές;)

Δ: όχι δεν είναι τα δικά σας (η δασκάλα μοιράζει τα κείμενα, τα οποία είχε συλλέξει η ίδια και σχετίζονταν με το ρεπορτάζ που είχαν δει την προηγούμενη φορά. Τα παιδιά ενώ μοιράζει η δασκάλα συζητούν για την εκδρομή που θα πάνε αύριο).

Μ: θα το αναλύσουμε;

Δ: ναι

Μ: ωραία είμαστε έτοιμοι.

Δ: διαβάστε το και υπογραμμίστε ό,τι θέλετε

(τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο και η δασκάλα σημειώνει στο τετράδιο της, στη συνέχεια τραβάει μια φωτογραφία την τάξη για το αρχείο)

10 λεπτά αργότερα...

Δ: το διαβάσατε όλοι; υπογραμμίσατε αυτά που δεν καταλαβαίνατε; Δείτε πως είναι γραμμένα, αν έχει παραγράφους ή όχι.

Μ: Δεν έχει παραγράφους

Δ: ξανά δες το

(τα παιδιά ψιθυρίζουν)

Δ: Γιατί σου αρέσει τόσο πολύ το project;

M1: γιατί είναι το πρώτο μας κείμενο

M2: τα άλλα ήταν βίντεο.

M3: κι αυτά κείμενα είναι.

Δ: Λοιπόν, ακούω άγνωστες λέξεις.

M: να πω; Να πω;

Δ: Θα πείτε όλοι.

M: διάγγελμα.

Δ: Άλλο;

M: σε χρόνο της επιλογής μας

Δ: τι δεν καταλαβαίνεις;

M: το νόημα

M: ότι δεν θα ξέρουν για το χρόνο οι άλλοι (οι αντίπαλοι)

Δ: άλλο;

M: ψυχορραγεί

Δ: άλλο;

M: συμμαρτίζονται

(επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία και η δασκάλα ότι λένε τα παιδιά τα γράφει στον πίνακα. Στο εξής θα γράφω τις άγνωστες λέξεις των μαθητών)

M: υφιστάμενες αποφάσεις

M: καταρρίψει (άλλος μαθητής απαντά στο συμμαθητή του: «ότι το ρίχνει»)

M: προανήγγειλε

M: ευρέως συνασπισμού

M: έχουν ληφθεί έκτακτα μέτρα.

...

Αφού ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα με τις άγνωστες λέξεις.

Δ: θα συνεχίσουμε το κείμενο. Τι κείμενο είναι;

Μ: εφημερίδα

Δ: (η δασκάλα διαβάζει αυτό που αναγράφεται πάνω αριστερά στην εφημερίδα) Ασοσιέιτεντ, ρόιτερς. Τι είναι;

Μ: το πρακτορείο ειδήσεων.

Μ: εκεί που βρίσκουν τα άρθρα;

Μ: εκεί που στέλνουν δημοσιογράφους;

Δ: είναι κεντρικά πρακτορεία. Είναι ελληνικά;

Μ: όχι

Δ: γιατί γράφει έντυπη στο κάτω μέρος;

Μ: μπορεί να είναι site

Δ: πετάχτηκες όμως. Ναι ήταν στο διαδίκτυο. Άρθρο από ηλεκτρονική εφημερίδα, μεταφρασμένη. Τι έχει;

Μ1: τίτλο

Μ2:πηγή

Δ: τι σημαίνει απαιτήσεις;

Μ: το χωρίζει

Δ: είναι ο τίτλος του μικρού κομματιού. Το έντυπη έχει τυπωθεί και στην κανονική εφημερίδα και δημοσιεύτηκε στις 18.03.2003. τι λόγια είναι σε εισαγωγικά;

Μ: του Μπους.

Δ: πώς λέμε τα λόγια σε εισαγωγικά;

Μ: Ευθύς λόγος

Δ: είναι ακριβώς τα λόγια του; ήταν αγγλικά και κάποιος τα μετέφρασε.

Μ: μπορεί κάποιος να τα έχει αλλάξει.

Δ: Σε ποιους απευθύνεται;

Μ: στους Ιρακινούς.

Δ: τι είδους προτάσεις είναι αυτές τι δείχνουν;

Μ: σαν εντολή, οδηγία.

Μ: είναι στην προστακτική.

Μ: διατάζει.

Δ: είναι διαταγή σωστά. Η ίδια η πρόταση έχει προστακτική και άρνηση. Γιατί το κάνει αυτό; Είναι διαταγή ή οδηγία;

(οι μαθητές υπερασπίζονται διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους.)

Δ: θα δούμε βήμα βήμα την πρόταση. Μιλάει ο;

M: ο Μπους

M: έχει κακή σχέση με τους Ιρακινούς και θέλει να τους πολεμήσει

M:τους λέει να έρθουν στο πλευρό του

Δ:με τι τρόπο τους το ζητάει; Σας αρέσει;

M1:όχι.

M2:είναι σαν να τους λέει ελάτε θα γίνω αρχηγός.

M3:σαν να λέει αν αλλάξετε πλευρά θα χάσετε.

M5: τους δίνει εντολή

Δ: και τους δίνει εντολή είτε η M5 είναι μια λέξη πριν.

M:να πολεμήσουν οι Ιρακινοί με λιγότερο στρατό και να κερδίσουν (οι Αμερικάνοι)

M:σαν να τους λέει μην πολεμήσετε γιατί θα χάσετε

M:είναι σαν να λέει μια διαταγή και μετά κρύβει μια εντολή.

Δ:οδηγία έχουμε όταν πραγματικά θέλουμε το καλό κάποιου.

M:πολλές αθώες ζωές σκοτώθηκαν που δεν πολέμησαν.

M: απλοί πολίτες.

Δ:Μπράβο! Εγώ είμαι ο αρχηγός λέει ο Μπονους

M: το παίζει

M: είναι αρχηγός

Δ: λέει να μην καταστρέψουν τις πετρελαιοπηγές. Γιατί το λέει; (Πως κλείνει μια πετρελαιοπηγή ξέρετε; (όχι) με φωτιά, την καίνε)

M: γιατί αν κατακτήσει το Ιράκ θέλει να πάρει τις πετρελαιοπηγές.

Δ:Τι σιγουριά δίνει το «κατατείνω στο συμπέρασμα»; Πόσο σίγουρος λέτε να είμαι; Πολύ; Λίγο; Αρκετά;

M:είναι σαν να έχουν βρει τα όπλα αλλά να μην τα έχουν βρει.

Δ:είναι σίγουροι 100%;

M: όχι γιατί δεν τα έχουν δει.

Δ:Αν ήταν σίγουροι πως θα το έλεγαν; Ότι με βάση αυτές τις πληροφορίες..... Δεν είπε όμως τι βρήκε αλλά ότι κατατείνουν στο συμπέρασμα ότι έχουν όπλα, δεν βρήκαν δηλαδή αλλά θα βρουν

M:το παίζει βέβαιος αλλά δεν είναι.

Δ:τι θα έλεγε αν ήταν σίγουρος;

M:έχουν βρει τα όπλα

M:οι πληροφορίες μας δείχνουν

Δ: οι πληροφορίες μας δίνουν σιγουριά-βεβαιότητα

Άσκηση 6 φωτοτυπίας. Τα εγκλήματα του πολέμου..... Τι φωνή χρησιμοποιεί;

Μ:παθητική

Δ:πως θα γινόταν στην ενεργητική; Στην παθητική λείπει κάτι τι είναι αυτό;

Μ: η αιτία

Δ: χθες κουρευτήκα. Τι λείπει;

Μ: από την κομμώτρια

Δ: εδώ τι λείπει; Τώρα το είπαμε. Από ποιόν θα τιμωρηθούν; Εδώ δεν λείπει.

Μ:εμείς (**Δ:** εμείς οι; **Μ:** Αμερικάνοι)

Δ: γιατί βάζει παθητική φωνή; Γιατί δεν βάζει πρόσωπο;

Μ:κάνει πλάτες στον εαυτό του

Μ: γιατί δεν υπερασπίζεται;

Δ:υπερασπίζεται. Γιατί το κάνει αυτό; Γιατί λέει ότι αυτοί θα τιμωρήσουν τα εγκλήματα του πολέμου;

Μ: για να καλύψει τον εαυτό του

Δ:για να δείξει ότι αυτός δεν φταίει για τον πόλεμο. *Εσείς θα τιμωρηθείτε τώρα από ποιους δεν το λέμε.* Στην παθητική φωνή κρύβουμε αυτόν που ενεργεί.(εντάξει παιδιά κουράγιο κάνετε λίγο υπομονή τελειώνουμε) πάνε όλοι μαζί στην άσκηση 8: η λέξη «ασφάλεια» χρησιμοποιείται 2 φορές. Τι θέλει να τονίσει; Γιατί την χρησιμοποιεί;

Μ: θέλει να πάρει με το μέρος του τους Αμερικάνους.

Μ:θέλω να σας προστατέψω.

Μ:είναι και πρόεδρος.

Δ: άρα για να τους πάρει με το μέρος του. να πούμε για τον όρκο; Τι πρέπει να καταλάβουμε με τον όρκο;

Μ:είναι ιερός.

Μ: για να φανεί καλός.

Δ: θα είναι ο όρκος σημαντικός στην Αμερική;

Μ: άλλα λέει και άλλα κάνει.

Δ: τώρα που απευθύνεται (**μ:** στο λαό, **Δ:** είναι σημαντικός;)

Μ: ήταν με ποια έννοια όμως;

Δ: ήταν σημαντικός

Μ: ναι αλλά δεν το έκανε.

Δ: το έκανε όταν βγήκε πρόεδρος. Γιατί την κάνω αυτή την ερώτηση; Είναι σημαντικό να την κάνω όταν διαβάζω κάτι;

Μ: για να μην λένε ψέματα να κρατάνε το λόγο τους.

Μ: παραπέμπει και σε άλλα μαθήματα.

Δ: ποιά άποψη κυριαρχεί;

Μ: του Μπους.

Δ: θα γράψετε για την επόμενη φορά την άλλη πλευρά, ποιοι δεν μιλάνε. Το ξανά διαβάσετε και μου το φέρνετε την Δευτέρα γιατί αύριο έχουμε εκδρομή. Άσκηση 9 στο σπίτι.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΠΑΡΑΤΗΣΗΣ 5^{ης} ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 13-11-2017

Δ: θυμάστε τι είχαμε πει την προηγούμενη φορά;

Μ: τι είναι πόλεμος.

Μ: τη θέση της γυναίκας.

Μ: πως είναι να έχει πόλεμο στη χώρα σου

Μ: συνθήκες ζωής.

Μ: πότε σταματάνε κ.α

Δ: τι έχουμε δει εμείς;

Μ: πως είναι να έχει πόλεμο.

Μ: οικογενειακές ιστορίες.

Μ: συνέπειες πολέμου..

Δ: που τα είδαμε;

Μ: Στο βίντεο είδαμε κατεστραμμένα σπίτια.

Μ: είδαμε για τη ζωή ενός στρατιώτη

Δ: θα δούμε ένα βίντεο που βρήκε η Μ.Κ.4

(τα παιδιά μουρμουρίζουν)

Δ: που το βρήκες αυτά;

Μ: έψαξα πάρα πολύ

Δ: μόνη σου;

Μ: ναι πήγα στον υπολογιστή και έψαξα.

Δ: αχ που είναι;(η κυρία ψάχνει στον υπολογιστή της το αρχείο)

Μ: δεν κρατάω το στικάκι μου

(αρχίζει το βίντεο) τίτλος: η χειραφέτηση των γυναικών κατά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο.

Δ: τι σημαίνει;

Μ: πως χρησιμοποιούν τις γυναίκες στον πόλεμο;

Μ: είναι σύνθετη λέξη. Το χείρα βγαίνει από τη γυναίκα

Μ: χερ σημαίνει χέρι, κάτι σαν εκμετάλλευση

Μ: σα να τις παίρνουν.

Μ: πως τις χειρίζεσαι.

M: εκμετάλλευση.

M: τοποθέτηση.

Δ: πως σας φαίνεται; Θετική ή αρνητική;

M: αρνητική.

Δ: πότε έγινε ο Α Παγκόσμιος Πόλεμος;

M: 1918

M: όχι το 1914

Δ: το 1918 τελείωσε. Για την Ελλάδα;

M: το 1922 με την μικρασιατική καταστροφή

Δ: ωραία. Θα το δούμε όλο τώρα, είναι 5 λεπτά.

...

Δ: για ποιο λόγο το έδειξε;

M: για να δείξει τι έκαναν, πολλά δικαιώματα.

M: δεν είχαν πολλά δικαιώματα αυτό δείχνει το βίντεο.

M: για να αναδείξει τα δικαιώματα της γυναίκας.

Δ: μπράβο, ωραίο λεξιλόγιο. Τι σημαίνει αυτό γνωρίζετε;

M: ήθελε να δείξει τι έκαναν οι γυναίκες.

Δ: πως μπορούμε να εξετάσουμε την αξιοπιστία ενός βίντεο;

M: από τις φωτογραφίες.

Δ: ότι λειτουργούν ως αποδείξεις.

M: από τον τίτλο π.χ αν είχε τίτλο η νεράιδα και το χρυσόμαλλο δέρας δεν θα ήταν τόσο αληθινό.

Δ: πολύ σημαντικό αυτό.

M: από τις πηγές.

Δ: γιατί;

M: γιατί δεν ξέρουμε αν είναι αληθινό.

Δ: αν έχει πηγές τι κάνουμε;

M: ψάχνουμε τις πηγές.

Δ: αν δεν έχει;

M: ψάχνεις μόνος σου.

Δ: πρέπει όταν βλέπουμε ένα βίντεο να το ψάχνουμε. Γιατί τα κάνουμε αυτά;

M: για να προσέχουμε.

...

Δ: τι σας έκανε εντύπωση;

M: ήταν χαμογελαστές στις φωτογραφίες

M: λες και τους άρεσε

M: που έφτιαχναν οι γυναίκες όπλα, γιατί δεν είναι και πολύ συνηθισμένο

Δ: Στέλιο;

M: (Στέλιος) να δουλεύει και να χαμογελά

M: μου έκανε εντύπωση που γελούσαν γιατί όταν έχεις πόλεμο στη χώρα σου κλαίς(Ριντα)

M: ότι πληρωνόντουσαν λιγότερο από έναν άνδρα

Δ: στην αρχή λέει ότι αν και επέφερε ταλαιπωρίες χάρισε... ελευθερία

M: στις γυναίκες

Δ: πριν δεν είχαν ελευθερία;

M: δεν είχαν δικαιώματα

Δ: στην εργασία δηλαδή

M: δεν είχαν δικαίωμα στην ψήφο

Δ: και ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος έδωσε δικαιώματα;

M: ναι πρώτα στην Αγγλία και μετά στις ΗΠΑ(ρίντα)

Δ: πώς απέκτησαν το δικαίωμα;

M: έκαναν πορεία στο δρόμο

Δ: για την εργασία όμως; Είπαν εντάξει δουλέψτε;

M: για το συμφέρον της χώρας

M: από ανάγκη

Δ: έπρεπε οι γυναίκες να βρουν δουλειά αλλά γιατί πληρωνόντουσαν λίγο; Τι σημαίνει χειραφετήθηκαν;

M: ήταν μόνες τους και προσπάθησαν να τα βγάλουν πέρα

M: ελευθερώθηκαν

Δ: δεν λέει από ποιους χειραφετήθηκαν;

M: από τους άντρες

Δ: δικαίωμα στην εξουσία είχαν;

M: οι άνδρες;

Δ: ποιες δεν δούλευαν;

M: οι πλούσιες

Δ: δεν το λέει στο βίντεο αλλά κάποιες έγιναν εθελόντριες . ποια είναι η άποψη του δημιουργού;

M: υπέρ των γυναικών.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 6^{ης} ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 14/11/2017

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Δ: ωραία θα ξεκινήσει η 1^η ομάδα

(τα παιδιά σηκώνονται και παρουσιάζουν την εργασία τους μπροστά από τον πίνακα)

1^η ομάδα

Μαθητές 1^{ης} ομάδας: απ' αυτά που μας είπατε το 90% των γυναικών... είτε δεν το θέλουν είτε είναι αδιάφορες γι' αυτό.

Δ: έτσι λένε δεν τις ρωτήσανε όμως. Εσύ κατάλαβες τίποτα;

Μ: μεσοφόρι

Δ: τι εννοεί;

Μ: -

Δ: δεν μου αρέσει σήμερα η ομάδα. Πες Μ...

Μ: θα τον διοικεί μια φούστα.

Δ: άλλο επιχείρημα;

Μ: αυτό δείχνει ότι η ψήφος των γυναικών δεν μετράει σε τίποτα.

Δ: άρα σαν να λέει ότι αυτές είναι το τίποτα.

Μ: η γυναίκα μου έγινε μέλος στο φεμινιστικό κίνημα.

Δ: είναι αυτό επιχείρημα;

Μ: το θα υποφέρει.

Δ: είναι λογικό; Ποιο είναι το κακό που μπορεί να συμβεί;

Μ: ότι ο άνδρας θα είναι κατώτερος, ότι ο άνδρας θα καταντήσει να κάνει δουλειές.

Δ:πάμε στην 2^η ομάδα (χειροκρότημα για την 1^η)

2^η ομάδα

Μ: για τις φεμινίστριες είναι η εικόνα που υπήρχε μια γυναίκα.

Μ:αυτή που δεν είναι φεμινίστρια είναι πιο ήρεμη, μαγειρεύει.

Δ: είναι πιο;

Μ: μαζεμένη.

Δ: πιο συμμαζεμένη, πιο καθαρή. Πώς παρουσιάζουν τις φεμινίστριες ήρεμες, βρώμικες;

Μ: μαλώνουν.

Δ: εδώ τι κάνει;

Μ: του τραβάει το αφτί .

Δ: σε αυτή την εικόνα;

Μ: η μη φεμινίστρια είναι ήρεμη.

Δ: η άλλη είναι ξεμαλλιασμένη, ουρλιάζει. Πάμε στην 3^η ομάδα
(χειροκρότημα για τη 2^η ομάδα)

3^η ομάδα:

(έγραψαν ωραία την άσκηση τους και τα παιδιά τα χειροκρότησαν και κάθισαν στις θέσεις τους)

Δ: τι σας ζόρισε σήμερα; Ήταν δύσκολο; Γιατί δεν βγάλατε κάτι ολοκληρωμένο;

Μ: σκεφτόμασταν περισσότερη ώρα.

Δ: έπρεπε κατευθείαν να εστιάζουμε. Έχετε χρόνο... θα φτιάξετε τώρα 1= αφίσα, 2= γελοιογραφία, 3=συνέντευξη

(τα παιδιά συνεργάζονται για να ζωγραφίσουν)

ομάδα 1^η: αφίσα

Μ: λέει υπέρ της γυναικείας ψήφου, κάτι αστείο αλλά όχι πολύ αστείο.

Δ: βρείτε μια που είναι κατά και αποδομήστε την.

Μ2: ωραία άρα θα κάνουμε...

Μ1: εγώ θα κάνω τους άνδρες.

Μ2: εγώ τις γυναίκες.

Μ3: ναι είναι σοβαρή

(συζητούν για τη ζωγραφιά)

Ομάδα 2^η:γελοιογραφία

Μ: μπορείς να κάνεις έναν άνδρα και 2 γυναίκες ή να κάνει ένα κοντόχοντρο άντρα και μια γυναίκα ψηλή;

(συζητούν για τη ζωγραφιά)

Ομάδα 3^η:συνέντευξη

(γράφουν ομαδικά τις ερωτήσεις)

Μ:κυρία έχουμε γράψει 5.

Δ: εντάξει μια χαρά είστε.

Μ: κυρία έχουμε ώρα;

Δ: θα σας δώσω λίγη ώρα μετά.

(διάλειμμα)

Μ: κυρία εμείς σχεδόν έχουμε τελειώσει

Μ: κυρία η γαλήνη θέλει 2 –λ;

Δ: όχι βρε παιδιά από πού κι ως πού;

Δ: παιδιά έχετε 2 λεπτά..... Τέλος. Παρουσιάστε.

(τα παιδιά της 1^{ης} ομάδας παρουσιάζουν σηκωμένοι όρθιοι την εργασία τους → γυναικά βουλευτής. Επικρατεί γαλήνη ενώ όταν διοικούν οι άνδρες έχει φασαρία)

2^η ομάδα

Δ: τι πρέπει να δείχνει η γελοιογραφία;

Μ: να σατιρίζει.

(οι μαθητές αυτής της ομάδας έφτιαξαν μια γελοιογραφία που ήταν λίγο εκτός θέματος, καθώς η γελοιογραφία έπρεπε να είναι κατά όχι υπέρ όπως το έκαναν τα παιδιά. Έκαναν χωριστές εργασίες τα αγόρια από τα κορίτσια. Έλλειψη συνεργασίας)

3^η ομάδα:

Μ: συνέντευξη αντιφεμινιστή δημοσιογράφου και φεμινιστή προέδρου.

Δ: τι δεν πήγε καλά σήμερα; Ειλικρινά όμως. Τι δεν σας άρεσε; Έχετε ξεχάσει να συνεργάζεστε;

2^η ομάδα: μ: εγώ δεν έχω μάθει να κάνω συνεργασία με κορίτσια

Μ1: η οργάνωση

Δ: Εσύ τι λες;

Μ2: χαζολογούσαμε

Μ3: δεν κατάλαβα τι συγκρατημένο κείμενο έπρεπε να γράψουμε.

Μ(από άλλη ομάδα) : εγώ νομίζω ότι ήταν λίγο ανοργάνωτοι, είχαν βρει τι θα κάνουν αλλά δεν ήξεραν ποιος θα πει

Δ: έχει η Μ. δίκιο;

Μ (2^{ης} ομάδας) : ναι

Δ: με τη γελοιογραφία τι πάθατε; (απευθυνόταν στη 2^η ομάδα)

Μ: τα κορίτσια μας έλεγαν και εμείς γράφαμε, είχαμε πρόβλημα στο πώς να ζωγραφίσουμε.

Δ: άλλη φορά τι θα μπορούσατε να κάνετε; Κοιτάτε το χρόνο και εσείς δεν θα είστε τόσο επιβλητικοί πρέπει να το δουλέψετε. Εγώ έχω σκεφτεί κάτι να κάνετε τώρα.

Θα κάνετε αγώνα επιχειρηματολογίας (χωρίζει 2 ομάδες 6- 4, υπέρ 4 μαθητές κατά 6 μαθητές)

Δ: εγώ είμαι δημοσιογράφος. Γιατί πιστεύετε ότι πρέπει να δοθεί αυτό το δικαίωμα στη γυναίκα;

Μ: (υπέρ)γιατί η θέση της γυναίκας πρέπει να μεγαλώσει.

Μ: (κατά) ωραίο είναι αυτό που λες αλλά πρέπει να είναι και κάποιος να προσέχει τα πράγματα του σπιτιού και άλλος να φέρνει τα χρήματα.

Μ: (υπέρ) το ότι είμαστε φεμινιστές δεν σημαίνει ότι δεν έχουμε χρόνο, άμα θέλει κανείς όλα τα προλαβαίνει.

Μ: (κατά) πες ότι παίρνουν μια γυναίκα θα τους δίνουν λιγότερα λεφτά τι θα γίνει τότε;

Μ: (υπέρ) που ξέρεις ότι οι γυναίκες παίρνουν λίγα;

Μ: (κατά) άντε να πλύνεις τα πιάτα και άσε την πολιτική.

Μ: (υπέρ) καταρχήν δεν έχετε καταλάβει το νόημα της ισότητας.

Μ: (υπέρ)σε κοινωνίες με ίσα δικαιώματα κάνουν άνδρες γυναίκες τα ίδια.

Μ: (κατά) σας αφήσαμε να δουλέψετε στα εργοστάσια και δεν είδαμε διαφορά.

Μ: (υπέρ) ήταν διάρκεια πολέμου είχε πολλά στο μυαλό της , σκεφτόταν την οικογένεια που κινδύνευε .

Μ: (κατά) δηλαδή αυτό είναι αιτία για να μην κάνετε τη δουλειά ;

Μ: (κατά) και πού και που ξέρουμε ότι δεν θα σας επηρεάζουν τα συναισθήματα σε άλλη δουλειά;

Μ: (υπέρ) μπορεί να μην μπορούν να κάνουν όλες τις δουλειές αλλά χρειάζονται χρόνο. Εσείς δεν χρειαζόσασταν;

Μ: (κατά) όχι είμαστε πιο δυνατοί, έχουμε δικαιώματα.

Μ: (υπέρ) χρειαζόμαστε περισσότερο χρόνο , θέλουμε δικαίωμα στην εργασία, δικαίωμα στην εκπαίδευση (με τη βοήθεια δασκάλας. Τι ζητάτε; Τι θέλετε;)

Μ: (υπέρ)αν δουλεύουν και οι 2 δεν θα υπάρχει φτώχεια.

Μ: (κατά) και τα παιδιά;

Μ: (υπέρ) άμα θέλει κάτι κανείς θα βρει χρόνο.

Μ: (κατά) θα μας πάρουν τις δουλειές οι γυναίκες.

Μ: (υπέρ) όχι

Δ: τι θα συμβεί;

Μ: (υπέρ) θα υπάρχει περισσότερος πλούτος και άρα θα ανοίξουν περισσότερες θέσεις εργασίας

Δ: ωραία τελειώσαμε. Πάρτε εργασία για το σπίτι «Να σχολιάσετε την αφίσα».

Μ: κυρία είναι υπέροχα

Δ: καλά η μαθήτριά έχει ενθουσιαστεί (απευθύνεται σε εμένα)

Μ: ωραία μαθηματικά!

Μ: να επιχειρηματολογήσουμε;

Δ: ναι

Μ: ωραία να αρχίσουμε στα μαθηματικά επαναληπτικό.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 7^{ης} ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 20-11-2017

20.11.17 (10:00-11:45)

Δ: κάντε ομάδες όπως την προηγούμενη φορά.

(τα παιδιά φτιάχνουν τα θρανία τους)

Δ: σήμερα θα δείτε, προσπάθησα να το κάνω πιο απλοποιημένο για να έχετε όλοι τον ίδιο βαθμό δυσκολίας.

Μ: ωωω.

Μ: τι ω; ωραία δεν ήταν την προηγούμενη φορά;

(τα παιδιά διαλέγουν το θέμα τους στην τύχη)

Δ: το θέμα μας έχει σχέση με τις γυναίκες στο πόλεμο, που μου είχε βρει η Μ., η οποία λείπει σήμερα.

(προβολή βίντεο)

Δ: αυτό το βίντεο θα το επεξεργαστεί η 1^η ομάδα,. Πάω να φέρω άλλο υπολογιστή για να έχει κάθε ομάδα 1

(η δασκάλα φέρνει τους υπολογιστές και περνάει σε αυτούς το υλικό που χρειάζεται η κάθε ομάδα και αφήνει από έναν σε κάθε θρανίο)

Δ: έχετε μισή ώρα σίγουρα και μετά η κάθε ομάδα θα δείξει τι έκανε

Μ: μπορούμε να πούμε ότι οι γυναίκες πολεμούν εναντίον των Ισλαμιστών;

Δ: Δεν θα πεις Ισλαμιστές, είναι θρησκεία, αυτές πολεμούν εναντίον των τζιχαντιστών.

(τα παιδιά συζητούν με τις ομάδες τους)

1^η ομάδα → παρακολούθηση βίντεο

2^η ομάδα → επεξεργασία φωτογραφίας

3^η ομάδα → σύγκριση φωτογραφιών

....

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

1^η ομάδα

Η ομάδα σηκώνεται για να παρουσιάσει την εργασία της. Ένα μέλος της ομάδα ξεροβήχει για να τον παρακολουθήσουν οι συμμαθητές του

M: μπορούμε να δείχνουμε και το βίντεο;

Δ: θα πάρει πολύ ώρα. Τα έχετε σημειώσει;

M: ναι

(παρουσιάζουν την εργασία τους)

M:.. αν έλεγε στρατιώτες το μυαλό μας θα πήγαινε σε άντρες (στο βίντεο αποκαλούνται εθελόντριες)

M: θα μπορούσαν να πουν στρατιωτίνες.

Δ: το κρατάμε αυτό. Υπάρχει θηλυκό σε κάποια πράγματα;

M:Το τονίζει τόσο πολύ τη λέξη τις γυναίκες.

Δ: γιατί τις δείχνει ο δημοσιογράφος;

M: γιατί φαίνεται περίεργο.

...

Παρουσίαση 3^{ης} ομάδας:

M: στην εικόνα κυριαρχούν οι στρατιώτες

Δ: ποιος κυριαρχεί;

M: ο πρώτος

M: θεωρούμε ότι μπορούν να πιστεύουν τα πάντα

Δ: ο πρώτος όμως; Είναι αγχωμένος, γιατί είναι πρώτος και φοβάται . Τι διαφορές υπάρχουν;

M: οι γυναίκες χαίρονται γιατί είναι εθελόντριες ενώ οι άνδρες είναι μισθοφόροι αλλιώς πολεμά μια γυναίκα αλλιώς ένας άνδρας και μάλιστα για άλλο σκοπό.

Δ: τι εννοείτε; Εννοείτε ότι οι γυναίκες πάνε για προστασία ενώ οι άνδρες μπορεί να πήγαν για λεφτά;

M: ναι

1^η ομάδα μαθητών: δεν σχολίασαν πολύ τους άνδρες.

Δ: βλέπουν διαφορετικό συναίσθημα; Εσείς ποιους θα διαλέγατε να σας προστατέψουν;

M: τους άνδρες, γιατί είναι πιο σοβαροί.

Δ: τι άποψη περνάει;

M: ότι οι γυναίκες είναι πιο ανέμελες.

M: στις δουλειές αυτές είναι πιο δυνατοί οι άνδρες.

M: θέλουν να δείξουν ότι οι γυναίκες είναι γελοίες.

Δ: βλέπετε ότι μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα για το τι μας περνάει ο δημοσιογράφος;

M: ναι

Δ: ωραία τελειώσαμε , σας έφαγα 9 λεπτά από το διάλειμμα οπότε θα σας αφήσω 9 λεπτά παραπάνω έξω.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 8^{ης} ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

27.11.2017 (10:00- 12:30)

M: project!

Δ: ναι καλημέρα παιδιά. Κάντε ομάδες μην χάνουμε χρόνο.

M: κυρία κάναμε το project για τους ποιητές.

Δ: τώρα θα κάνουμε το project της γλώσσας.

(η δασκάλα μοιράζει φωτοτυπίες)

Δ: από ποια ομάδα θέλετε να ξεκινήσετε; Ας διαλέξει ο Μ.Α.4

M: το 2

Δ: θα δούμε πρώτα ένα βίντεο πριν ξεκινήσουμε. Πείτε μου λίγο, πριν ξεκινήσουμε , θα δουλέψουμε τις αιτιολογικές προτάσεις. Τι είναι;

M: δευτερεύουσες προτάσεις που αιτιολογούν

Δ: και πως εισάγονται;

M: επειδή, γιατί.

Δ: ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου. Τι λέτε να είναι;

M: για παιδιά

Δ: ποιος το έφερε;

M: εγώ

Δ: η κάθε ομάδα θα έχει κάτι διαφορετικό. Θα δούμε μαζί όλο το βίντεο και θα το σχολιάσουμε. Επίσης, θα σας πω πώς να κατεβάζετε εύκολα από το youtube

M: μας έχει δείξει ο κ. Γιάννης

(προβολή βίντεο)

Μ: το έχουμε δει

Δ: τι είναι αυτό το βίντεο; Τι λέει στο τέλος;

Μ: προστατεύουμε τα παιδιά της Συρίας

Δ: το παιδί σας φαίνεται να είναι από τη Συρία;

Μ: από Αγγλία, Γαλλία ...

Δ: τι θέλει να δείξει;

Μ: ότι μπορεί να συμβεί στον καθένα

Δ: ωραία αφήνουμε το βίντεο. Διαβάζω εγώ και οι άλλοι θα ασχοληθούν με το βίντεο.

(διαβάζει η δασκάλα ένα κείμενο και οι μαθητές συνομιλούν μεταξύ τους για το κείμενο)

Μ: τι σημαίνει νήματα;

Δ: κλωστές

Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες με τυχαίο τρόπο.

1^η ομάδα: εκτυλίσσεται τι σημαίνει;

Δ: είναι και 20 έχετε 40 λεπτά εντάξει;

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 9^{ης} ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

(η δασκάλα δείχνει 2 πίνακες ζωγραφικής από τον υπολογιστή)

Δ: τι βλέπετε;

Μ: δυο παιδιά διαφορετικά.

Μ: το ένα είναι αγόρι το άλλο κορίτσι.

Δ: που το στηρίζεις αυτό;

Μ: είναι και τα 2 κορίτσια.

Δ: βλέπετε 2 παιδιά;

Μ: θλιμμένα

Δ: τι είναι αυτό; Φωτογραφία; Τι είναι;

Μ: πίνακες ζωγραφικής

Δ: τι ζωγραφική;

Μ: το κεφάλι

Δ: πως το λέμε αυτό;

Μ: προσωπογραφία

Δ: τι φαίνεται περισσότερο;

M: τα μάτια

M: είναι σαν ο δεξιά να έχει βάλει το κεφάλι του σε μια τρύπα

Δ: ωραία είναι 2 παιδιά, προσωπογραφίες, εστιάζουν στα μάτια

M: ο δεξής μοιάζει να κοιτάει παντού ο αριστερά κοιτάει ευθεία

Δ: τι θέλει να πετύχει ο ζωγράφος με αυτό;

M: για να νιώθουμε τύψεις

Δ: τι εννοείς;

M: θέλει να μας μεταδώσει το συναίσθημα του παιδιού

Δ: τι συναίσθημα;

M: θλίψη

Δ: τι θέλει να πετύχει; Τι θα γινόταν αν άλλαζε το βλέμμα;

M: να μας μεταδώσει το συναίσθημα

M: να τραβήξει την προσοχή

M: αν δεν σε κοιτάει είναι κάτι αδιάφορο

M: όπως σε μια παράσταση αν πας κάπου και κοιτάνε αλλού δεν σου αρέσει

Δ: εδώ δεν είναι παράσταση όμως

M: ναι αλλά εδώ είναι η διαφορά

Δ: γιατί κάποιος μας κοιτάει;

M: για βοήθεια

M: να μιλήσει

M: να μας τραβήξει την προσοχή

M: να μας αποπλανήσει

Δ: αυτό μπορείτε να το παρατηρήσετε και αλλού. Να δείτε αν ισχύει, σα να θέλει να μας μιλήσει. Ωραία πάμε στα χρώματα.

M: μαύρο

M: μπλε

M: μπεζ

M: πράσινο

M: έχει βάλει πολλά χρώματα γύρω γύρω σκούρα

Δ: τι θέλει να πετύχει;

M: θλιμμένες εικόνες.

M: να κάνει αντίθεση

Δ: γιατί υπάρχει αυτή η αντίθεση;

M: το σκούρο είναι αυτό που σκέφτονται τα παιδιά γιατί μπορεί να έχουν περάσει κάτι

M: θέλει να μας κάνει να δώσουμε έμφαση στο πρόσωπο. Αν ήταν πιο ανοιχτόχρωμα τα γύρω γύρω θα δίνουμε έμφαση αλλού

Δ: τι συναισθήματα μας προκαλεί; είναι θετικά ή αρνητικά;

M: αρνητικά

M: νομίζω ότι πάρα πάρα πολύ λίγο είναι χαρούμενο το παιδί αριστερά

Δ: τι μπορεί να δείχνει το χειλάκι που σκάει

M: ταλαιπωρία

M: ειρήνη

Δ: στα φωτεινά θέλει να τονίσει κάτι, δηλαδή τα μάτια. Τα χρώματα, η αίσθηση που μας βγάζουν τα χρώματα τι είναι; Φωτεινή ή σκοτεινή;

M: σκοτεινή

M: κυρία η αριστερή εικόνα είναι πιο σκοτεινή

Δ: τι νομίζετε ότι συμβαίνει στον πίνακα;

M: επειδή κάνουμε project για τον πόλεμο μου θυμίζει πόλεμο

Δ: στο βγάζει ή επειδή κάνουμε project ;

M: μου το βγάζει, είναι σα να είναι σε ένα κορμό δέντρου

Δ: τι άλλο;

M: δεν έχω ιδέα

M: χώνει το κεφάλι του για να μην δει κάτι(δεξί)

M: το αριστερά σε ένα δωμάτιο

M: σε ένα δωμάτιο κλειστό χωρίς φως

M: είναι σαν να έχει βασανιστεί σε φυλακές

M: μπορεί να του λείπει ύπνος, μπορεί να περιφέρεται

M: μπορεί να έχει χαθεί

M: σαν να έχει επιζήσει από το πόλεμο

M: μπορεί να γίνεται πόλεμος στη χώρα της και μπορεί να σκέφτεται πότε θα ανοίξει η πόρτα να μπουν οι στρατιώτες

Δ: τι νιώθει;

M: φόβο

M: μπορεί το φόντο να είναι σκούρο

M : (δεξιά) μπορεί το φως αριστερά να μας δείχνει μια ελπίδα

M: αυτό που είπε η Μ.Κ.3 ότι είναι άπνο μπορεί να δούλευε όλο το βράδυ

M: όταν το ζωγράφιζε ο μπαμπάς έμοιαζαν σαν θύματα πολέμου και το γύρω γύρω να δείχνει το συναίσθημα

Δ: αν βρίσκονταν κάπου που θα βρίσκονταν;

M: σε όλα αυτά που είπαν τα παιδιά

Δ: σας κάνει να αναρωτιέστε για κάτι αυτή η εικόνα;

M: που είναι και τι έχουν περάσει

M: από πού είναι

M: από πού ήρθαν

M: τα ρούχα

M: δίνει έμφαση στα μάτια και θέλει να δούμε τι σκέφτονται με τα μάτια

M: δεν δείχνει τα ρούχα για να μην μας πάρει το βλέμμα αλλού

M: μπορεί να παίζει με τα δικαιώματα των γυναικών

Δ: δεν έχει σημασία αν είναι αγόρι ή κορίτσι

M: όλοι κινδυνεύουν δεν έχει να κάνει το κορίτσι ή το αγόρι

M: γιατί επέλεξε να ζωγραφίσει αυτές τις εικόνες;

M: τι νιώθουν;

M: μπορεί να είναι πρόσφυγες

M: από πού είναι τι έχουν πάθει;

Δ: διαλέγεται όποιοι θέλετε και γράφετε μια ιστορία. Θέλετε εδώ ή σπίτι;

M: και εδώ και στο σπίτι

M: κυρία καλύτερα τώρα

M: αν δεν προλάβουμε;

Δ: σπίτι. Ο καθένας θα γράψει την ιστορία του και μετά θα δούμε την ιστορία του ζωγράφου

M: πως ξεκινάμε;

Δ: κάποτε... σας βοηθάει το πλάνο που σας έδωσα

M: κυρία πόσους παραγράφους;

Δ: 3-4

M: πρέπει να γράψουμε και γιατί μας αρέσει;

Δ: αν κολλάει

Μ: δεν ξέρω από πού να αρχίσω

Δ: κάποτε σε αυτό το μέρος

Μ: εγώ θα ξεκινήσω απότομα

Μ: παραμύθι;

Δ: αν γράφεις αυτό που συ ζητάω δεν με νοιάζει. Υπάρχουν 2 τρόποι ή κάποτε έγινε αυτό ή με ημερολόγιο που λέει το ίδιο το παιδί την ιστορία του

(τα παιδιά γράφουν)

Μ: θα κάνουμε και άλλο project ; μπορώ να ξεκινήσω με διάλογο;

Δ: ναι και βέβαια μπράβο

Μ: ο πόλεμος έχει τελειώσει στο Vietnam; Αυτός μου ήρθε

Δ: εδώ και 40 χρόνια

Μ: στη Συρία γίνεται πόλεμος;

Δ: δεν ξέρω. Στο Ιράκ, Ιράν, Αφγανιστάν. Έχουμε κάνει τόσους πολλούς γράψτε για όποιον θέλετε.

Μ: το γεννήθηκα θέλει δύο ν;

Δ: ναι

(τα παιδιά γράφουν ενώ ταυτόχρονα κοιτάζουν τις εικόνες στον υπολογιστή)

Μ: κυρία όταν τελειώσουμε θα τα διαβάσουμε εδώ;

Δ: δεν ξέρω αν προλάβουμε. Δεν θέλω να βιαστείτε. Θέλω να βάλετε την έμπνευση σας να σκεφτείτε. Θα δούμε

Μ: στο Vietnam ήταν εμφύλιος;

Δ: ξεκίνησε ως εμφύλιος και μετά πήγαν οι Αμερικάνοι και τους βοήθησαν. Γράψε στο περσικό κόλπο. Γράψε κάτι που σου είναι πιο γνωστό για να είναι πιο εύκολο

Μ: μεταξύ βορείου και νοτίου Vietnam έγινε

Μ: τελείωσα

Δ: αποκλείεται. Έχεις γράψει αυτά που έχω ρωτήσει. Έχειςβάλει παραγράφους; Αυτό είναι περιγραφή. Εγώ θέλω ιστορία. Κάποτε ένα αγόρι....

(η κυρία διορθώνει το γραπτό του μαθητή)

Μ: πω εμένα μου αρέσει πάρα πολύ

Δ: Μ.Α.4 ωραία η ιδέα σου αλλά δόμησε το

Μ: κυρία πειράζει που δεν έβαλα χώρα;

Δ; όχι εσείς είστε δημιουργοί εσείς ξέρετε

Μ: έχω κολλήσει και γράφω βλακείες

Μ: κυρία πειράζει που δεν έβαλα παραγράφους; Γιατί το έχω κάνει σαν να το αφηγείται σε ημερολόγιο

Δ: όχι δεν πειράζει

Δ: αφού τα γράψω βλέπω αν έχουν συνοχή. Τα συνδέω ωραία όπως έχουμε μάθει, το χρόνο, τον τρόπο κ.τ.λ.π

Μ: εγώ νομίζω ότι τελείωσα

Δ: το έλεγξες;

Μ: νομίζω ότι είναι εντάξει

Δ: ωραία φέρε μου το να το δω. Ωραία μπράβο πολύ ωραία. Αν έχεις τελειώσει έχω εργασιούλες να σουβάλω

Μ: εντάξει

Δ: σελίδα 36 τετράδιο εργασιών άσκηση 6

Μ: τελείωσα

Δ: βάλε τίτλο

Μ: εμείς οι δύο

Μ: εκεί που τους βάζουν να δουλεύουν με το ζόρι πως το λένε;

Δ: τάγματα εργασίας.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 10^{ης} ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

29.11.17

Δ: καλημέρα, είναι κανείς που δεν έχει δουλέψει με κάποιον

(χωρίζονται σε 3 ομάδες των 4 ατόμων)

(η δασκάλα βάζει το βίντεο και πάει να πάρει κάτι χαρτιά)

Μ:για ένα καράβι λέει για τη Σμύρνη λέει

Δ: είναι κάτι που δεν καταλάβατε;

Μ: όχι

(μοιράζει φωτοτυπίες)

Δ:πως αντιμετώπισαν τους ανθρώπους από τη Μ. Ασία;

Μ:πίστευαν ότι θα τους πάρουν τις δουλειές

Μ: κάποιιοι μείνανε

M: φοβέριζαν τα παιδιά τους

M: τους έβριζαν

Δ: σας θυμίζει κάτι αυτό;

M: θα σε φάει ο γύφτος (αν δεν κοιμηθείς το μεσημέρι θα σε φάει ο γύφτος, έλεγε η γιαγιά της μαθήτριάς)

Δ: να διαβάσουμε λίγο το κείμενο

(ανάγνωση κειμένου)

M:ρατσισμός, ρατσισμός, ρατσισμός

Δ: ποια άποψη πρεσβεύει το κείμενο;

M: είναι βρομιάρηδες

M: δεν έχουν κάνει εμβόλια

M: ρατσισμός, βρομιάρηδες, θα προκαλέσουν ζημιές

M: βάζουν ταμπέλες

M: αγράμματοι, δεν έχουν πάει σχολείο, η γνώμη μου

M:δεν θα σέβονται τους χριστιανούς

M: λες και τους κοροϊδεύουν

Δ: ωραία, μια πρώτη εντύπωση ήταν αυτή. Καταλάβατε προς τα πού πήγαιναν;

M: είναι πραγματικό κείμενο αυτό;

Δ: ναι δεν φέρνουμε ψεύτικα εδώ... καταλάβατε αν τους δέχονταν στο πρωινό ή το απογευματινό;

M:όχι θα είναι όλο πιασμένα

Δ: πως τους λένε;

M: παράτυπους μετανάστες

Δ:στην αρχή τους λέει παράτυπους μετανάστες. Ξέρετε γιατί τους λέει έτσι;

M: τι είναι παράτυπος;

Δ: χωρίς χαρτιά, παράνομοι, πως αλλιώς τους λένε;

M: λαθρομετανάστες

Δ:πίσω από τις λέξεις υπάρχουν διαμάχες. Τα επίσημα γραπτά τους λένε παράνομους μετανάστες, άλλοι είναι οι πρόσφυγες και άλλοι οι μετανάστες. Θυμάστε τη διαφορά μετανάστη- πρόσφυγα;

M:μετανάστης για οικονομικούς λόγους, πρόσφυγας για λόγους επιβίωσης

Δ: να πάνε στο σχολείο το απόγευμα λέει ως επιχείρημα να μην πάνε ούτε το πρωί ούτε το βράδυ. Βλέπετε ομοιότητες- διαφορές μεταξύ του 1922-2016; Στο βίντεο μαρτυρίες προσφύγων, στο κείμενο του Δ.Σ

Μ: που είναι Έλληνες πρόσφυγες;

Μ: και στις δύο περιπτώσεις είχαμε πρόσφυγες που δεν τους ήθελαν

Μ: αυτοί που ήρθαν ήταν Χριστιανοί;

Δ: η πλειοψηφία ήταν μουσουλμάνοι

Μ: πριν έρθουν ήταν Έλληνες ή Τούρκοι;

Δ: ζούσαν από την εποχή του Βυζαντίου, ήταν χριστιανοί ορθόδοξοι. Ήρθαν χριστιανοί ορθόδοξοι και μιλούσαν τούρκικα. Γιατί είναι το χειρότερο να τους πεις τουρκόσπορους;

Μ: γιατί ήταν Έλληνες.

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 11^{ης} ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

...

Δ: κάντε την πρώτη ερώτηση και θα σας βοηθήσει. Λέει λοιπόν, τι φανερώνει ο τίτλος του κειμένου για τη στάση του συγγραφέα ανάμεσα στο θέμα που αναπτύσσει. Το θέμα ποιο είναι καταρχήν;

Μ: τα παιδιά στο πόλεμο

Δ: τα παιδιά στο πόλεμο. Ωραία. Από το κείμενο μπορούμε να καταλάβουμε την άποψη του; τα παιδιά που συμμετέχουν στο πόλεμο, η στάση τους είναι θετική ή αρνητική;

Μαθητές: αρνητική

Δ: φαίνεται με κάποιο τρόπο η αρνητική άποψη; (από τον τίτλο)

Μ: δεν διστάζουν

Δ: ωραία, δεν διστάζουν υπογραμμίστε το. Υπάρχει κάποια άλλη λέξη που να μας δείχνει

Μ: ανήλικα

Δ: ανήλικα, δηλαδή το τονίζει

Μ: και το πρώτη γραμμή

Δ: ναι κάτι άλλο;

Μ: το ακόμη

Δ: και το να ρίξουν, δείχνει μια κίνηση, μια επιθετικότητα. Λοιπόν, ωραία. Πως τα παρουσιάζει αυτά τα παιδιά;

Μ: ανάλογα, μερικά ότι θέλουν και μερικά τα αναγκάζουν

Δ: ωραία. Σε μερικές φορές αποφασίζουν μόνα τους να πάνε και σε μερικές όχι. Άρα στη μια περίπτωση παρουσιάζουν τα παιδιά, τι να είναι; όταν ένα παιδί αποφασίζει μόνο του πως το παρουσιάζει; ότι είναι τι; τι διαφορά έχει από ένα παιδί που το αναγκάζουνε;

Μ:ότι έχει θέληση

Δ:δείχνει ότι κάποια παιδιά έχουν θέληση να πάνε και αποφασίζουν μόνα τους ενώ κάποια παιδιά τα αναγκάζουν με τη βία. Οπότε τα παιδιά πως φαίνεται να είναι; Ότι θέλετε να τους βοηθήσετε άρα τι είναι;

Μ:αβοήθητα

Δ:μπράβο αυτά ωραία

Μ:και τι να γράψουμε;

Δ:αυτά που είπαμε.

...

Δ: τα παιδιά λένε ότι και οι 2 εικόνες έχουν σχέση με τον πόλεμο. Γιατί το λένε αυτό;

Μ. 2^{ης} ομάδας → γιατί στο πόλεμο χρησιμοποιούν τα όπλα

Μ: τα όπλα είναι το ίδιο με τον άνθρωπο

Μ. 2^{ης} ομάδας →ο καθένας μπορεί να έχει όπλα

Μ.1^{ης} ομάδας: δηλαδή εγώ μπορώ να το βγάλω;

Μ.2^{ης} ομάδας :όχι

Μ.3^{ης} ομάδας: οι πλούσιου έχουν για να προστατευτούν

Μ.2^{ης} ομάδας:ο καθένας έχει

Δ:τα όπλα μας προστατεύουν;

Μ:μερικές φορές

Δ:υπάρχει κάποιος που να είναι εναντίον των όπλων; γιατί να έχουμε όπλα;

Μ:αν κάποιος είναι μεθυσμένος και κρατάει ένα όπλο τότε τι γίνεται;

Δ:αν κάποιος είναι μεθυσμένος και αρχίζει να ρίχνει από δω και από κει ;

Μ:αν είσαι στεναχωρημένος και πίνεις πίνεις πίνεις;

Μ:τι μετά θα με σκοτώσεις;

Δ:ο συμμαθητής σας λέει ότι κάποιος μπορεί να μην το ελέγξει και να αρχίσει να σκοτώνει. Άρα το ερώτημα το πραγματικό ποιο είναι;

Μ:γιατί να έχουμε όπλα;

Δ:γιατί να έχουμε όπλα

Μ:αν δεν έχουμε όπλα η Τουρκία θα πάει να κάνει πόλεμο στην Ελλάδα και τότε τι θα κάνουμε; Τότε πώς; πώς;

Δ: έχει δίκιο; Είπε το επιχείρημα του.

Μ:ναι αλλά άλλο να έχεις εσύ όπλο και άλλο το κράτος.

Μ:ναι αλλά αν μπει Τζιχαντιστής στο σπίτι σου τι θα κάνεις;

Δ: μισό λεπτό. Στόπ. Πως το είπες αν έρθει ο Τζιχαντιστής σπίτι σου τι θα κάνεις; Ωραία τον σκοτώσεις. Η Μ.Κ.1 όμως τι είπε; Τι είπες;

Μ:και γιατί να κάνει πόλεμο; Δεν θα ήταν καλύτερα να μην κάνει πόλεμο;

Μ:ναι θα ήταν καλύτερα αλλά αν ο άλλος θα ήθελε να κάνει πόλεμο μαζί μας

Μ:τέλος πάντων θα προσπαθήσουμε να αμυνθούμε

Μ:Σαφώς παίρνουμε τα όπλα και πολεμάμε

Δ:σαφώς;

Μ:σαφώς...

Δ:Σαφέστατα λοιπόν χτύπησε κουδούνι. Συνεχίζουμε μετά.

(διάλειμμα)

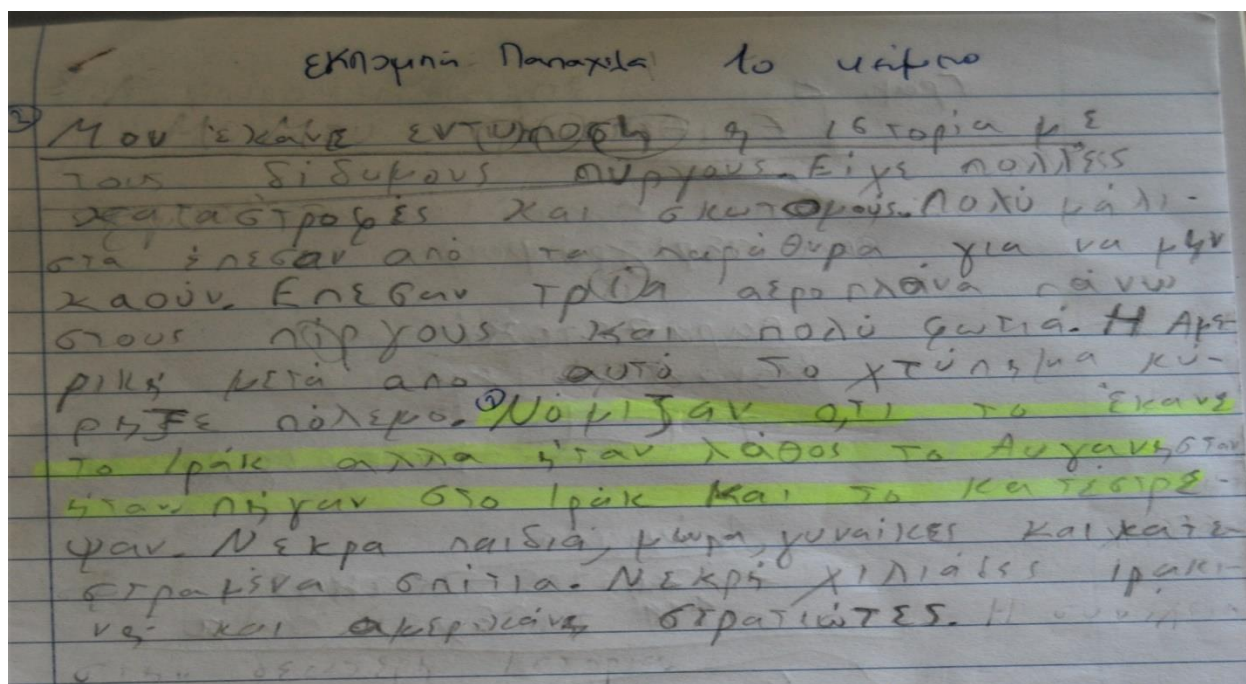
Δ:που είχαμε μείνει;

Μ:στην πρώτη ομάδα

Δ:ωραία ας συνεχίσουμε. Είδατε ένα ωραίο θέμα που βγήκε; Αν είμαστε υπέρ ή κατά της χρήσης όπλου; ωραίο θέμα για γραπτό λόγο.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ενδεικτικά κείμενα 1^{ης} – 2^{ης} διδασκαλίας



24/10/2017

Είπα να πηδάει με επιρροή ο
Χαρόνης Νόθ (βετεράνος ποδηλάτη
Ηράκ). Επειδή αυτός ποδηλάτησε στα Ηράκ
και μετά άσπασε τελείως ο πόδεμος,
αρχίτε να δουλεύατε (η) να
γτιζέται μια καινούρια αργή στην
Αμερική.

Στην Αμερική τα πράγματα ήταν
δύσκολα γιατί αυτός είχε ένα μικρό
γιό* ~~και~~ πένανε σε ένα τσίπ που τα πράγματα
ήταν δύσκολα. Αλλά μια μέρα ο Νόθ
δεν έδωσε μια Ευρωπαϊκή συνέντευξη,
και έτσι έγινε ^{για} διάρκος γιατί θέλανε
να μάθουνε για την ιστορία του που είχε
στον πόδεμο ~~και~~ ^{για} γιατί σκέφτηκε να εδουλέσει
~~Αμερική~~ ^{του} ~~σε~~ ^{σε} εργασίες
τους φίλους με να κολλήσει η

24/10/2017

Περισσότερο με επιρροή ο συνταξιούχος
αστυνομικός γιατί με τα λόγια του,
σου περνάει τις σκέψεις του. Αυτός
υπέφερε γιατί ο γιός του πέθανε και
αυτός ήταν παρώντας.

Εάν ήχα γιό και τον έβλεπα να
κέχεται πιστεύω ότι θα τρεβνόμουν
γιατί ήταν σκληρό και μόνο που το
έβλεπα μέσα από το βίντεο.

Ποτένος βίντω 24/10/2017
Με επηρέασε πιο πολύ ο προσο
ανθρώπου που μίλησε ο συνταξιούχος
οικονομικός επένδη ήταν πολύ
δυσκλυστικός. Τωπλ έχασε και το παιδί του
αλλά και εκείνη την βελγική συχε να
είναι εκεί. Ηταν ο τραχικότερος κερσος
πλβσειω.
24/10/2017

Ποιος από αυτούς που μίλησαν
με επηρέασε περισσότερο και για
ποιο λόγο;
Προβωπικά περισσότερο από
αυτούς που μίλησαν στο ρεσπορ
με επηρέασε ο συνταξιούχος Πατέ
ρας Θυράτος επιθέσης στους
Διδίφους νύρχους χιατί κινού-
σε πολύ θεατρικά και φαινόταν
βολν να προβλαθεί να ηιβτσει
και ο ίδιος αυτά που έλεγε.
Επίσης θεωρώ λάθος και φανα-
τική να τραψει το όνομα του παι-
διού του σε κόμρες που θα κότασαν
κόμρο. Αυτός μπορεί να μην ήξερε
οτι κυβερνείση έλεγε ψέφατα για
την επιθέση πως την είχε κάνει
το Ιρακ. Παρόλη αυτά ο συνταξιούχος
ήταν υπέρ του ποδέρου.

24/10/2017

Αυτός που με επηρέασε περισσότερο με τα λόγια του ήταν ο πρώτος που είδε ο Ρεπόρτερ. Δηλαδή ο αβελνομικός που έχασε τον γιό του σε μια τρομοκρατική επίθεση κατά της Νέας Υόρκης στους δίδυμους πύργους της πόλης.

Ο αβελνομικός είχε επηρεαστεί από τις δηλώσεις του Bush που κατηγορούσε τους Ιρακινούς για αυτή τη τρομοκρατική επίθεση.

Στην αρχή ήταν η περίπτωση κατά το Ιράκ. Όταν άκουσε όμως μια δήλωση που έκανε ο Bush άλλαξε γνώμη για αυτό που πίστευε. Διότι κατάλαβε πως ο Bush έφαχνε αφορμή να τους κατηγορήσει για να γίνει ο πόλεμος.

Με επηρέασε ^{ναυπησμένο ή κριτικός ανέκδοτο} γιατί είδα πόσο πριχορικό φέτα από κάλη αυατίση των πραγμάτων οτι κάποιος ή πρέπει να πιστεύει κάτι και φέτα να το αλλάξει.

Ενδεικτικά κείμενα της 3^{ης} διδασκαλίας

Πιστεύω ότι η άποψη του κυρίαρχου είναι η άποψη του Μουί ελ-Καδνί, είναι το κόμμα που μετέχει και ελεγχθεί όπως βλέπουμε στα κείμενα έχει το πάνω χέρι.

Η άποψη που απουσιάζει πιστεύω πως είναι του Ιρακινού λαού γιατί δεν μας δίνει τι σκέφτονται οι Ιρακινοί την περίοδο αυτή ούτε τι κάνουν για αυτό.

Ποια άποψη κυρίαρχη στο κείμενο;

Ποια απουσιάζει;

20

Σιασκέιφα του πους + σαυτάμ
κατά τη δύωμρου ο πους
θρσί να κάνει πόλεμο στους
Ιρακινούς δια να κάνει ότι έχει
το καλύτερο στρατό ο πους
Είπε στους Ιρακινούς μην
καταστράψετε πετρελαιόπηδες
Ο Μπους απευθύνθηκε επίσης
στον Ιρακινό λαό επισημαίνοντας
ότι κάποιοι Ιρακινοί παρακαλούσαν
την ομάδα του στο Ρασιφάνο.

Ενδεικτικά κείμενα της 4^{ης} διδασκαλίας

Η άποψη που με διαμαρτυρώνται
είναι ότι ο υπερμάκρο
Λαός οι αποδείξεις απειλή
προς τον Αμερικάνικο
δύο όπως γράφει στο κείμενο για
χημικά όπλα που η Ουάσιγκτον
είναι πεπεισμένη ότι φέρει
το Ιρακινό καθεστώς μαρτυρών
να χρησιμεύουν και τροφοκράτες
σε μια επίθεση εναντίον του
Αμερικάνικου λαού.

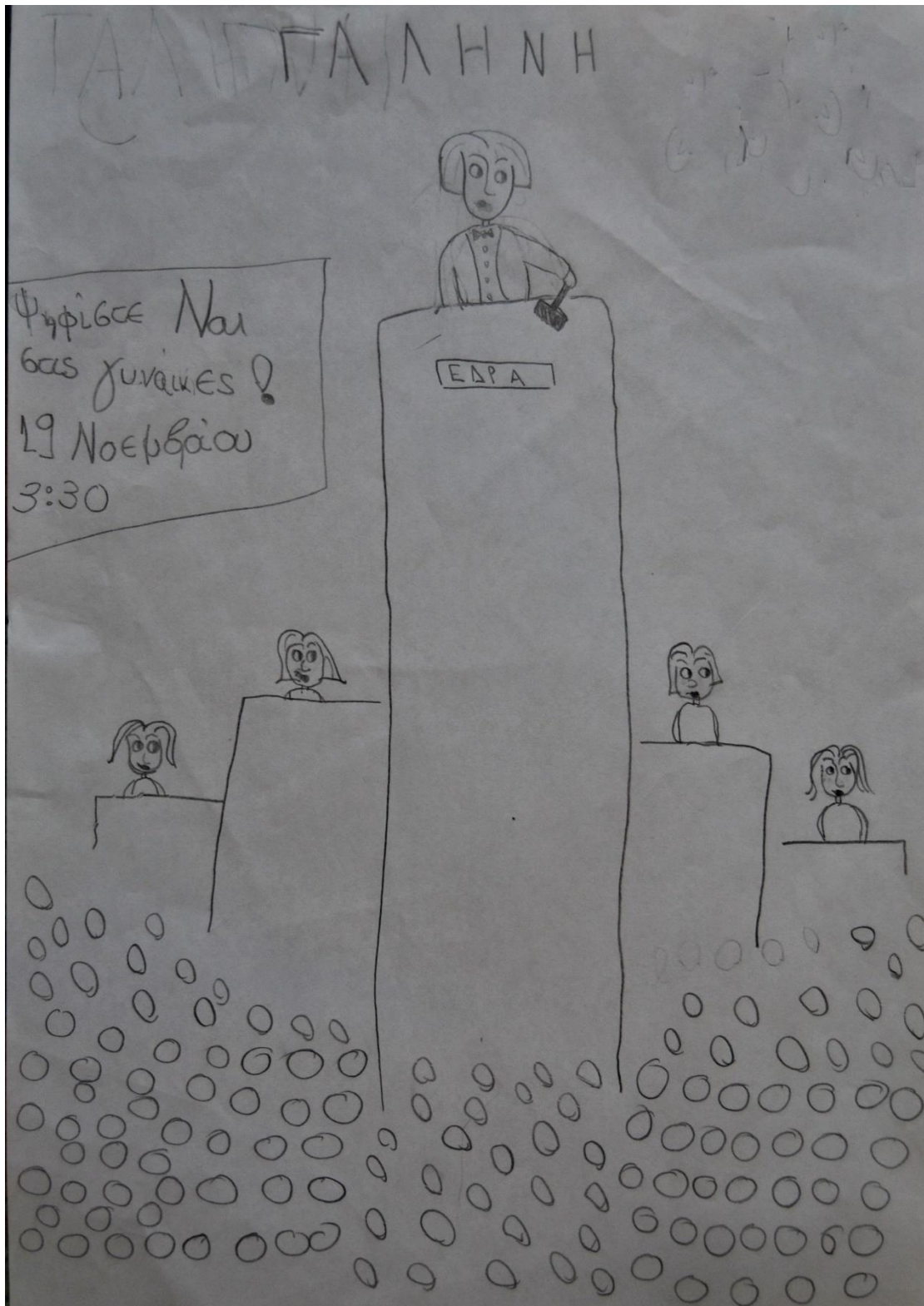
ΤΗΣ ΑΡΧΕΡΧΙΚΑΝΙΚΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ
ΕΝΔΕΙΞΤΕ ΔΕΚΟΥΣ ΤΗΣ ΙΡΑΚΙΝΗΣ
ΕΠΕΜΕΤΕ
ΕΡΩΤΗΣΗ 7
Διαβάζοντας αυτό το κείμενο ποια
εικόνα σχηματίζετε για το Ιράκ και
τους Ιρακινούς;
Με βάση το κείμενο η άποψη που
εξηγητήσω για το Ιράκ και τους Ιρακι-
νούς είναι πρώτων ότι Σαντάφ είναι
βάρβαρος και εξαπολύει τους πόλεμους
Δεύτερων ότι οι Ιρακίνοι αξιολογούν
εκβιάζουν τους επιθεωρητές άλλων και
τρίτων ότι ενθάρρυναν και έκρυβαν

Μέλη της Τροβακπατικής οργάνωσης
 ΑΔ ΚΑΙΝΤΑ. Ενήσης πως το Ιρακίνο
 καθέτος βίγει της Η.Ο.Α. Με λίγα
 λόγια οι Ιρακίνοι και το Ιράν ήταν
 Ένοχοι.

ΠΡΟΤΙΘΕΚ 1 10/10/2017
 ΕΧΑΝ ΠΑΡΗ ΤΟΥΣ ΙΡΑΚΙΝΟΥΣ ΜΕΛΗ
 ΚΑΚΟΥ ΠΑΡΕΙΔΗΜΑ ΟΠΟΥΣ ΟΜΠΟΥΣ ΤΟΥΣ
 ΕΙΣΕΡΗ ΝΑ ΤΟΥΣ ΚΑΝΗ ΠΟΔΗΚΟΝ ΕΠΙΛΥΣΗ
 ΠΡΕΤΗΒΗ ΠΟΥΣ ΕΙΧΕ ΤΟΥ ΚΑΡΕΤΕΡΟΥ
 ΟΤΡΑΤΟΥ ΚΑΙ Ο ΣΑΥΤΑΙΛ ΧΟΥΣΕΙΝ ΚΑΙ
 Ο ΤΣΟΡΤΣ ΜΠΟΥΣ, ΣΗΤΗΝΟΑΝ ΑΥΤΟ ΤΟΝ
 ΙΡΑΚΙΝΟ ΣΗΤΑΤΟΡΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΔΙΟΥΣ ΤΟΥ
 ΝΑ ΕΠΙΚΑΤΑΡΕΙΨΟΥΝ ΤΗΝ ΕΞΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΤΗ
 ΧΩΡΑ ΕΚΤΟΣ ΑΥΤΗΣ ΤΗΣ ΣΙΟΡΙΑΣ.

Επίσημο 7 19/11/2017
 Το Ιράκ είναι σε δύσκολη θέση γιατί
 είναι γεωγραφικά τους Αρμενίους και τους
 Ιρακίνο και τα έχει ποδη δύσκολα και αργά
 και οι Ιρακίνοι τα έχουν εύκολα γιατί
 ο ΤΣΟΡΤΣ ΜΠΟΥΣ ΔΕΙ ΟΤΙ ΝΑ ΠΗΝ
 ΠΟΔΗΚΗΣΟΥΝ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΜΦΑΧΙΕΣ ΣΥΝΑΧΕΙΣ ΠΟΥ ΕΑ ΕΚΕΙΝΟΝ
 ΟΤΟ ΙΡΑΚ ΚΑΙ ΔΕΙ ΟΤΙ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ
 ΤΙΣ ΣΥΜΦΑΧΙΕΣ ΣΥΝΑΧΕΙΣ ΚΑΙ ΝΑ ΠΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ
 ΟΤΟ ΙΡΑΚ ΓΙΑ ΝΑ ΤΟΥΣ ΠΟΔΗΚΗΣΟΥΝ ΚΑΙ ΝΑ ΠΗΝ
 ΤΙΣ ΠΕΡΕ ΔΟΛΟΝΗΣ.

~~Του Σαυταίλ Χουσείν~~ απουσιάζει και του
~~Μπούς~~ Καρλαγκεί





Πιστεύω ότι οι αλλαγές που
 έγιναν στις γυναίκες ήταν η δέση
 τις ξεκίνησαν γίνεται μια κατάσταση
 στους άνδρες και τις γυναίκες. Η άποψη
 μου είναι ότι αυτές οι αλλαγές
 είναι πολύ σημαντικές για τις
 γυναίκες και δεν το δέω. Επειδή
 είναι κοριτσιάρλα επειδή είναι
 να ενθαρρύνει δειχόνος. Να
 έπρεπε να γίνονταν να μπορεί
 να έχει σημασία να είναι μια
 καλύτερη θέση από τους
 άνδρες οπότε σου σου δεν έχω
 αλλά μια πολύ
 πιο καλύτερη.



Δικαιώματα στην ψήφο
και την εργασία των
γυναικών

Την Τρίτη 28 Φεβρουάριου
1918 πορεία στο κέντρο
του Λονδίνου για να αποκτή-
σουν η γυναίκες δικαιώματα
Σας περιφέρουμε στις
12:00.



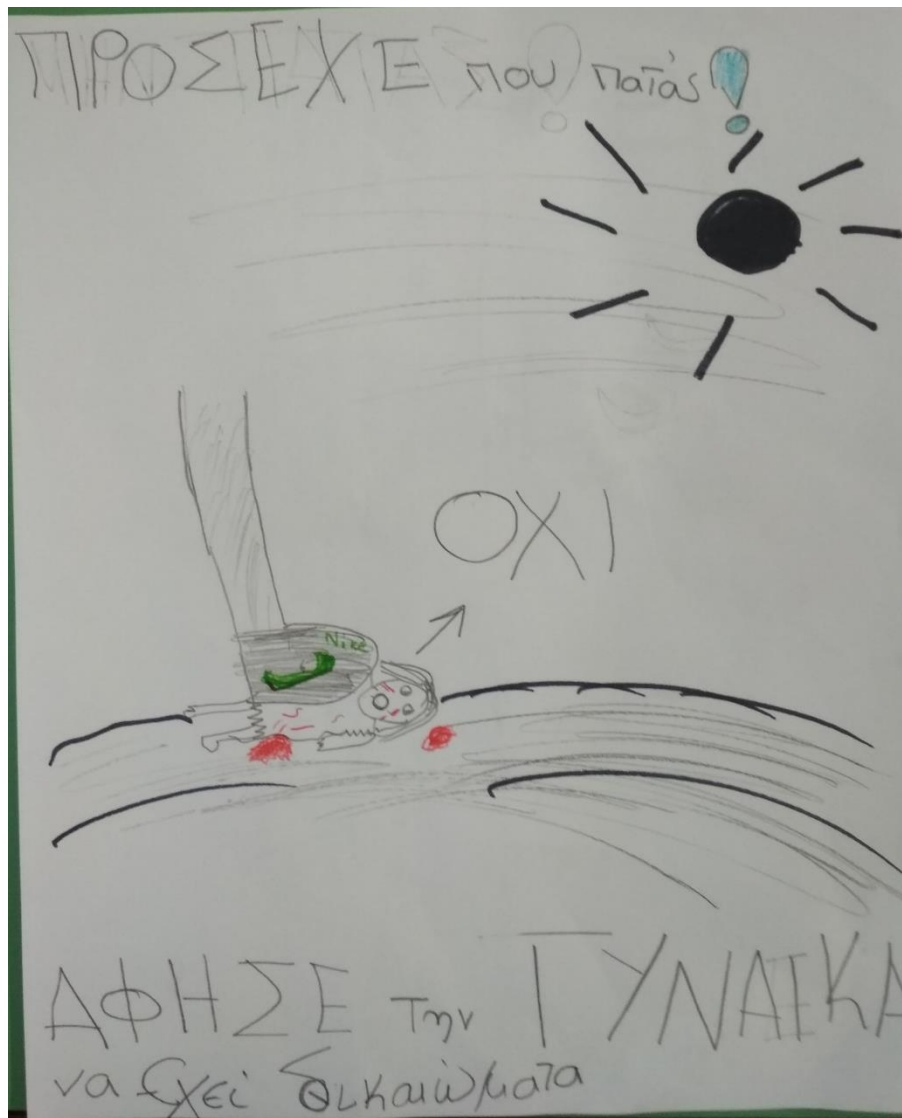
Ελάτε με το πανό μας να
διαδηλώσουμε μαζί.



Δικαιώματα στις
γυναίκες! Δώστε
δικαιώματα στις
γυναίκες! Οι γυναίκες
πρέπει να είναι ελεύθερες

Ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος έδωσε δικαιώματα
στις γυναίκες όπως να ψηφίζουν ~~και να~~
και να κάνουν πολύ άλλα πράγματα.
Η ανθρωπότητα για αυτές τις αλλαγές
είναι πολύ καλός γιατί έμαθα ότι οι γυναίκες
ψηφίζουν να κάνουν τα ίδια πράγματα
όπως και τους άντρες.

Οι γυναίκες ήταν χαρούμενες
στις πρωτοφανείς αυτές τις δικαιώματα
τα...



Ενδεικτικά κείμενα της 6^{ης} διδασκαλίας

Άσκηση για το σπίτι: (από το βίντεο για τα δικαιώματα των γυναικών)

στην εικόνα βλέπουμε δύο παιδιά της ηλικίας των 2-3 χρονών. Το ένα είναι κορίτσι και το δεύτερο αγόρι. Το κορίτσι είναι μία φεβινίστρια ενώ το αγόρι ένας ανιφεβινιστής. Το αγόρι λέει στο κορίτσι ότι το μέρος μιας γυναίκας είναι το σπίτι της. Προφανώς την εικόνα την έχουν ζωγραφίσει άντρες ή ανιφεβινιστές. Για αυτόν το λόγο προσπαθεί να της περάσει το μήνυμά του ανιφεβινιστικού.

Project

18/11/2014

Παρατηρώ ότι το κοριτσάκι κρατάει κάρτες και δέει «ψήφω για ειδικά» και από διαδο είναι το αγόρι και δέει κλονοπορεύονται να ψηφίσουν οι γυναίκες δέει το κάρτα δέει

- Γιατί απογορεύεται να ψηφίσω?
- Επειδή είναι γυναίκα.
- Και τι σημαίνει αυτό.
- Ναι, αλλά δεν έχεις δικαιώματα.
- Για περίμενε γιατί θα τα πάρω τώρα όταν είσαι στον πόλεμο ξέρεις τι κάνει εμείς?
- Ξέρω το πράγμα που θα κάνει εσείς.
- Σου δώσαμε και καλύψαμε τις δουλειές σας και το δώσαμε αυτό που κάναμε.
- Ναι, αλλά εμείς ποτέ ποτέ.
- Οποιοσδήποτε μπορεί να το κάνει αυτό.
- Ναι, αλλά εσείς δεν είχατε τα δικαιώματα.
- Φιλάρατο να μάθεις κάτι στη ζωή σου ότι οι άντρες και οι γυναίκες ~~είναι~~ είναι = και κανένας δεν ξεχωρίζει από τον άλλο.
- Μάθα τα όλα και αν σε παραδέχονται μπορείς να έχεις ότι δικαιώματα θές και να ψηφίσεις τίποτα.

Project

14/11/2014

Η ΕΙΚΟΝΑ ΕΧΕΙ ΕΝΑ ΜΙΚΡΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΕΝΑ ΚΟΡΙΤΣΙ ΗΡΘΕ ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΙ ΝΑ ΠΑΙΞΕΙ ΜΕ ΤΟ ΑΓΟΡΙ. ΑΛΛΑ ΤΟ ΑΓΟΡΙ ΔΕΝ ΤΗΝ ΑΦΗΣΕ ΤΗΝ ΕΙΠΕ ΝΑ ΠΑΡΕΙ ΟΤΟ ΘΥΜΙΤΙ ΑΛΤΗ Η ΕΙΚΟΝΑ ΘΗΚΑΙΝΕ ΟΤΙ ΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΜΟΝΟ ΝΑ ΚΑΤΕΧΟΥΝ ΘΥΜΙΤΙ ΚΑΙ ΝΑ ΔΟΥΛΕΥΟΥΝ ΚΑΙ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΨΗΦΙΣΟΥΝ.

Project

14/1/2017

Συέντευξη

IV
1 Γιατί θέλετε να έχετε δικαιώματα
Θέλω να αποδείξω ότι δεν
είμαστε κατώτεροι από τους άντρες.

2 Αν ο άντρας σας σας παρατήσει
Θα συνεχίσω τον αγώνα μου ως
φεμινίστρια και ως μητέρα.

N
3 - Έχετε τις συνέψεις του να είστε
φεμινίστρια; Φυσικά ξέρω ότι μπο-
ρεί να με βκοτώσουν ή να με φυλακι-
σουν ή μπορεί και να τα καταφέρω.

N
4 Τι θα κάνατε αν σας φυλακί-
σαν ή αν σας βκοτώσαν; Και να με φυλα-
κίσουν και να με βκοτώσω έχω
το αγώνα μου θα τον έχω και.

B
5 Τα παιδιά σας πως θα μεγαλώσει
ποιος θα κάνει τις δουλειές του σπίτι
τις; Επειδή είμαι φεμινίστρια και
κανω έναν αγώνα δεν αφήνει ότι
δεν θα έχω χρόνο για αυτά. Αν τελ-
ικά δεν υπάρξει χρόνο θα με βοηθή-
ει ο σύζυγος.

Γράψτε ένα μικρό κείμενο όπου θα σχολιάζετε την εικόνα.

Είναι ένα αγόρι που θέλει να δώσει
το κοριτσάκι που κάνει αγώνα για τα
δικαιώματα. Το αγόρι της δεξιάς οπότε
είναι το κέρρος που σου ανήκει. Κατά την γνώμη

αυτό δεν είναι σωστό πρέπει να υπάρχει
εξομολογήσεις και δικαιώσεων. Γιαυτό καλύτερο είναι
να ζουν ειρηνικά και τα δυο φύλα.

14/11/2017

Άσκηση για το Γνωστό

Αυτό που βλέπω στην αφίσα είναι
ένα κοριτσάκι το οποίο για εκείνη
την εποχή έχει προτοποριακές
ιδέες. Ένώ το αγόρι που είναι κι
αυτό εκεί στην βελάδα από το να
παρέχει για ένα καλύτερο αύριο...

Η γνώμη μου για αυτό είναι
πως οι φεμινίστριες γυναίκες εκείνης
της εποχής έκαναν το σωστό γιατί
στο τέλος δικαιώθηκαν και για καιρό
τα ζητήματα που τις απασχολούσαν
λύθηκαν. Αυτό που έχω λέω για την
αφίσα είναι ότι οι μεγάλοι τότε
με έθεσαν αυτό που γίνεται και σε
παιδιά τους.

Σήμερα σε σφιγμένες χέρια τα
πράγματα είναι καλύτερα, για να δει
εκεί μια γυναίκα σε ανείθεβει με το
τότε!

Ενδεικτικά κείμενα της 7^η διδασκαλίας

Νομίζω ότι επηρεάζει να πολεμάμεν ~~τις γυναίκες~~
~~γιατί~~ γιατί ένας άντρας είναι πολύ με την γυναίκα
και οι γυναίκες πρέπει να έχουν δικαίωμα
στον πόλεμο

* Οι γυναίκες να εκπαιδεύονται για

Κατα την γνώμη μου
οι γυναίκες πρέπει εκπαιδευόμενες
από τις γυναίκες με τους άντρες δίνουν
όπως είδαμε στο βίντεο
είναι ικανές να έχουν
την ίδια απόδοση στο
σπορ όπως και οι
άντρες

20/11/2017

Ερώτηση ①

Πιστεύουμε πως ποέρχεται από μία αψίδα. Και το πιστεύουμε αυτό γιατί εάν ήταν σε επιπέδα θα ήταν ασφύραση.

Ερώτηση ②

Εικονίζονται εντά χαραυφές βρασιότιες που βρίσκονται σε μια επιτό. Και στο βάθος έχει ένα τάνι. Οι περιβάστερες κίτανε επιτίδες αήλοι διοτι ή πορεί να ήν θέλου να διζουν το πρόβον τους

Ερώτηση ③

Η φιγούρα που κηριάρχει στην εικόνα είναι της γυναίκας που είναι στον αέρα. Ο φωτογράφος τραβίξε αυτό το βημιο διοτι θέλει να ήας περάσει το μήνιτα πως χέρονζε η γυναίκες που διχλου την αξία τους στην εργασία.

Σύγκριση φωτογραφιών

Project

20/11/2017

ερωτ. 1 Τι εικονίζει η 2^η φωτογραφία;

Η δεύτερη εικόνα δείχνει μάλλον αφρικανούς άντρες στρατιώτες γιατί τα ρούχα τους έχουν το χρώμα των αφρικανών πεζοναυτών. Οι στρατιώτες περιπολούν στο Ιράκ.

ερωτ. 2 Πού βρίσκονται οι εικονιζόμενοι; Προς τα πού κοιτάνε;

Οι άντρες στρατιώτες βρίσκονται στους δρόμους του Ιράκ και την κάμερα και των κόβω.

ερωτ. 3 Ποια φιγούρα κυριαρχεί στη φωτογραφία; Πώς το καταλαβαίνουμε;

Στην εικόνα κυριαρχούν οι στρατιώτες, γιατί είναι οι πιο κοντινοί στην εικόνα.

ερώτηση 4 Τι πιστεύετε ότι βλέπουν οι εικονιζόμενοι;

Οι στρατιώτες θεωρούμε ότι μπορεί να βλέπουν τα πάντα δίπλα τους όπως ο πρώτος είναι αχλωμένος και ο δεύτερος βαν να χέριστε για αυτό που κάνει.

L → D

Ενδεικτικά κείμενα της 8^η διδασκαλίας

✓ Δευ. 27 Νοεμβρίου 2017
Πρόγραμμα
Οι ανειδίκευτοι που υπάρχουν στα
κείμενα είναι οι εξής:
Ο Πέτρος βασανίζει την
παλιά περίοδο που δεν υπάρχει
πόλεμος και τρυφάει
συγκρίνει στο μεγάλο του.
Όταν δεν υπάρχει ο πόλεμος
ο Πέτρος είναι βόλτες
περνάει καλά και είχε μία
ευσυναινετική ζωή
Τώρα που δεν υπάρχει πόλεμος
ο Πέτρος έχει χαθεί στην
ίδια του την πόλη δεν
την αναγνωρίζει και νιώθει
φόβο και μοναξιά.

27/11/2017
Ο Πέτρος
Αυτή τη φράση την ακούω από μια
μαμά που τρυφάει το παιδί σου έξω από
το σαχαροπλαστικό και από το Παύλ του
που τού έλεγε ότι δε θα σε πάρει στον γιατρό
σαν θα σου τρέβαν τα δόντια
Έχω ακούσει πολλές τέτοιες φράσεις π.χ.
Μην είδε ζητιάνη γιατί θα κρυφθείς.
Μην πλένεις νερό την ώρα του φαγητού
δεν θα μπορείς να φας.
Μην τρως αυθιμένα γιατί δεν σου
γάνουν καθό.


Το συνέβη κατά τον Κορίθιον αλλά σου κέρδι
 η πορεία που είναι χαρούμενη και η ζωή της είναι πλούσια
 τα φησίζονται της γίνονται σταφύλια είναι
 λησάνει εμάς λησάνει σίκορα και άλλους
 το σάλι της να κητάται


4) Ποιοι είναι το μήνυμά του βίντεο;

Το βίντεο θέλει να μας
 πειραστεί το μήνυμά είναι
 δεν γίνεται πόλεμος στη
 χώρα μας δεν συμβεί
 ότι δεν γίνεται να συμβεί
 το μήνυμά αυτού θέλει να
 μας το πειραστεί στην ουσία
 μας ένα κορίτσι που
 θυμίζει Ευρώπη.

27/11/2017

Ο Πέτρος ήταν χαμένος. Δεν είχε
 τι να κάνει, έπρεπε. Κατά λάθος
 έπεσε πάνω σε έναν γερμανό στρατιώτη.
 φοβότανε ότι θα του βγάλει το χέρι ^{από} έχον
 τις αυθόρμητες του. ^{από} από αυτό που
 Πέτρος ο Πέτρος δεν τα πήραγε όλα
 τον βοήθησε να βρει το σπίτι του.

Τέλος 

Τέλος 

Τέλος

* Ο Πέτρος ένωσε τα λόγια σφρά από
 τότε τον ξεκίνησε η κακοή ασφάλεια

Η ονειρεμένη ποδίτεια

Μόλις ξεκίνησε τον δρόμο για το φούρνο ανείχε κιτσα ανθρωπων να ηδιτηρι σου σου δρόμους της πόλης.

Ο Ήλιος λάμπει και οι ανεμοί έχουν ένα χαμόγελο τερπτα αφεία τους. Τα πούχα τους είναι ποδύχρωτα και μυροδάτα.

Οι ατι-όσφερα είναι Σεβη και όλοι είναι φιδόξενοι.

Ο Πέτρος φτάνει στον φούρνο και ανοίει γέλια και τουβίκη. Πάινει το φωτή και φεύγει. Στον δρόμο για το σπίτι του παραγε από ένα βουάη που οι κοροδίες από το φαγητό των θητιών το εχνοβοδούσαν και θαθός ήσαν πειναθένος του ερχόταν να ηρει από το παράθυρο στα οίκια και να χηλονοκιάθει τα φαγητά. Στο τέλος φτάνει στο σπίτι του με το φωτή και ερώη με την οικογένεια του.

Η ονειρεμένη ποδίτεια Project 27/11/2017

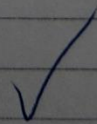
Ο πόδεφός τεδίωγε η φριχτή ποδίτεια βίει βίχα γίνεται ονειρεμένη. Οι άνθρωποι έτρεχαν στους δρόμους φεράζοντας ΗΤΕ ΕΙΜΑΣΤΕ ΕΛΕΧΘΕΡΟΙ. Η κωτάη ήταν δύσκολη για αυτό οι άνθρωποι το γέντοίσαν Ερίενης ήθεσαν να φτιάξουν πάρκα και πόσες και νευρια βαχαζιά μετρίθιχρωφες βιτρίνες, σπίτια. Ηθεσαν να φιώτίζουν τους δρόμους και να χέρονται ευέθειες όλοι οι άνθρωποι. Να μη φοβάται κανείς. Ο Πέτρος ηχένει με τον πατέρα του στο Σοχαροπόδαστια και τρύνει δουκοίραδες. Αυτό που ηθεσαν όλοι να ενφβεί είχε. Τώρα ηιά σχεδόν κανίνα παιδί δεν φοβάτε και δεν κρυώνει. Όλοι έχουν φαγητό και δεν χρειάζεται να περιβήγουν στις ουρές για ένα κοφφατείι φωφί.

Project

28/11/2017

Πρωσωπικά ηιο ποδύ του αρέβει
ο αριστερός πίνακας.

«Είμαι η Αχμέτ και είμαι 10 χρονών,
είμαι απ'τη Συρία και έφυγα εξέστιας του
ποδέρου. Μια μέρα ενώ καθόφου με τους
χορείς του και τον αδερφό του και τρώγαμε,
ξαφνικά μια βόμβα έπεσε λίγο πιο κατώ
από το σπίτι του. Μετά άρχισε μια βροχή
από βόμβες. Τραμποκρατίβουι τρέχαμε να φύ-
γουμε για να μην χτυπηθούμε. Ο πατέρας
του δυστυχώς έπρεπε να μείνει. Τώρα βρι-
σκομαι στην Τουρκία μετά από πολλές
μέρες ταξιδίου, μια με τα πόδια, μια με
το τρένο. Αλληλένη σκέφτομαι και νοσταλγώ
το σπίτι του και τον πατέρα του που δεν
ξέρω καν αν ζει ή αν έχει πεθάνει. Γιατί
να σκεφθαινον αυτά; Γιατί να σκεπτι-
νομαι και γιατί να παύομαι; Πώς πρέπει
τώρα να ξεράσομαι και να αρχίσουμε μια
καινούρια ζωή; Η μητέρα του, έχω και ο αδερ-
φός του πρέπει τώρα να ζήσομαι σε έναν
κερός που δεν μας θέλουν. Γιατί, γιατί;»



ΟΧΛΛ!

- Κώστα χρήγορα πάρε τον παρκα
μάτα σου!

- Γωσι, ρωτάει ο κώστας

- Πρέπει να φύγουμε! Δεί η βάρια

23 αγωγούσαν του 2017

Έφραβε στο δρόμο, για να φύγουμε από
το Ιράκ. Όλοι τρέχαν δεν μπορώ να
καταλάβω γιατί. Ουρλιάζουν, φωνάζουν,
παιδιά μικρά χάνουν τους χείρες τους.
Φαβακέσο πέρεκό κόλπο μας δίνουν κασε
χαλαβριένα αωβίβια και μια μερό
ζεφούγκοτη βάρκα.

Εφαι πολύ φοβισμένος δεν καταλαβαίνω
τι γίνεται. "Γωσι το κάνουμε αυτό τώρα;"
Χράφω πάνω στη βάρκα. Μάχωνει όλα
πάνε καλά προφοπαράν. Αναρωτιέμαι
ΠΟΥ θα πάμε, τι θα γίνει, πως θα
επιβιώσουμε χωρίς επίτι; Εδώ πέρα
οδός κλάει. Δεν μπορώ να βλέπω και
να ακούω. Περσών οι μπόι από τις
βάρκες.

Η ώρα είναι 3 το βράδυ και είναι
πολύ κρύο...
- Ματα ΟΧΛΛΛ!

Project 28/11/2017

Ο ΠΟΡΕΜΟΣ

Καποτε ήταν ένα κορίτσι που
έχε κλειστεί σε ένα δωμάτιο
έδωσε πορτού σκληρά πράγματα
δει αφτο το δωμάτιο σκεφτόνταν
τα πράγματα ειδε τυ έκανε να
του σκεφτεί χωρίς να το θέρει
επιδη το δωμάτιο ήταν πορτού μαύρο
και σκεφτόταν το πορέμο που ειδωσε
και τα πράγματα ειδε τα πόδια της
να τρέκουν και τα μάτια της να
δακρύνουν απο το φόβο ζαφιλικά
φάνηκε ένα φως που κρηόρα
ηξερε πως είναι ο φως της ειρήνης
ακούσε τη μαμα της να φωνάζει
το ονομα της όταν φδεικα εγω
ειδε τον μιτάμπα της που αδικάδι-
αζε τα αδερφια της και τη μαμα
της να τρέχει δια να την αδικα-
λάσει τούτα εννωσε ειρήνη και
χαρά

Ο ΖΙΛΕ

Καποτε ήταν ένα αγόρι που τον έλεγαν
ΖΙΛΕ. Ήταν από την Συρία αλλα τώρα έχει
εγκατασταθεί στην Ελλάδα εδώ και δύο
μήρες. Ήταν πρόσφυγας πολέμου.

Στην χώρα του είχε πόλεμο. Ηρθε με
μια βάρκα στην Ελλάδα. Πήρασε δύο σκοτά ξύλι-
να στόβα στην Ελλάδα. Όταν ήταν εκεί ήταν
απο συνεχία συνεχώς. Τώρα όπως στην Ελλάδα
είναι κάπως καλύτερα.

Οι γονείς του έχουν λεθάνει. Η μητέ-
ρα του απο αρρώστια και ο πατέρας του στο
πόλεμο. Στην Ελλάδα έχει κερικούς φίλους
Έλληνες αλλα ηερκενε τους φίλους του απο
την Συρία. Τω είναι ομα θα έρθουν.

Εδώ στην Ελλάδα ήρθε για να
αλλάξει απο τον πόλεμο να βρει για
καλύτερη ζωή πιο ήρεμη.

10η Δ.Σ.

Από: 3ο Δ.Σ. Φιληπιάδας εύρωστων
Γονέων
Προς: Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου
Το Δ.Σ. του ευρωστού Γονέων και
Κηδεμόνων του 3ου Δημοτικού Σχολείου
Φιληπιάδας είναι δραστηριμένο να δειχ
να φοιτήσουν προσφυγούπουλα στο σχολ
μας-Ανηλώσαμε αντίθετοι με την ειστά
ση του 2ου δημοτικού σχολείου για τους
παρακάτω λόγους:

1. Θερούμε ότι όλα τα παιδιά που ζουν
στον τόπο μας έχουν δικαίωμα στο να
φοιτούν στο σχολείο μας. Διότι για να ενα
χθούν στην κοινότητα μας εύρων το θέλουμε
είναι αναγκαίο να φέρουν τα λάχανα τα βασικά
της γνώσεως μας.
2. Συνεχώς με τους ιατρικούς λόγους
αν δεν έχουν εμβολιαστοί θα κάνουμε ένα
δωρεάν πρόγραμμα εμβολιασμού για αυτά.
Επίσης αν έχουν κάποια αρρώστια όπως
και τα ελληνόπουλα θα ζητήσουμε να
πηχένουν στο νοσοκομείο.
3. Εφώνον υπάρχουν παιδιά μεχάτων
τάξεων που δεν γνωρίζουν τα ελληνικά.
Θα φτιάξουμε καινούρια τμήματα που
θα είναι ειδικά για αυτά και θα διδάσκ
γουν το αλφάβητο.

4. Εύρων τα μαθήματα θα γίνονσε το
απόγευμα δεν θα υπάρχει πρόβλημα μεταξί
των ελληνόπουλων και των προσφύγων.
5. Πιστεύουμε ότι θα μπόρουν να υπ
ρξουν τάξεις με εικόνες απο διάγε
ρες θρησκείες. Θα προσπαθήσουμε να μην
ρξουν θανατικές ελιθέως απο τα προ
σφυγούπουλα και αντίθετα από τα ελλη
νούλα προς τις διαφορετικές θρησκείες.

Επιθέουμε την έγκριση εασι
για να θελώσουμε τη εκπαίδευση
των προσφύγων και των μεταναστών.

Το Δ.Σ. του ευρωστού γονέων
και κηδεμόνων του 3ου Δημοτικού
Σχολείου Φιληπιάδας.

Από 3 Δημοτικό σχολείο Φιλιππιάδας προς το Δ.Σ. του
Τρίτου Δημοτικού σχολείου Φιλιππιάδας υποστηρίζει την φέρση
παιδιών προσφύγων στο σχολείο μας.
Κατά την γνώμη μας πιστεύουμε ότι πρέπει τα παιδιά να έχουν
το δικαίωμα να φοιτούν σε οποιοδήποτε σχολείο. Οι λόγοι
της θέσης μας άποψη είναι οι εξής.
1) Κατά την γνώμη μας οι πρόσφυγες μπορούν να
φοιτήσουν στο σχολείο μας ότι τα Ελληνόφωνά διατί
είναι δικαίωμα τους σύμφωνα με τη διεθνή σύμβαση δικαιώματων
του παιδιού ανεξαρτήτως ηλικίας κούρας ή γένους.
2) Επίσης έχουν το δικαίωμα στην πρόσβαση των λατρικών
περιθαλψής και βάρης του νόμου το κράτος
πρέπει να τους παρέχει αυτή τη δυνατότητα.
3) Επιπλέον τα σχολεία μας είναι πολυπολιτισμικά
και διδάσκει διάφορες ξένες γλώσσες και ορθότητες
τα αποθέματα ενώ μπορούν να ακολουθήσουν
τα πρώιμα τη δικιά μας διδασκαλία και να την
παρακολουθήσουν αν το επιθυμούν.
4) Για τους παραπάνω λόγους επιθυμούμε
να ενδιαφερθείτε και να ευαισθητοποιηθείτε
όπως ερείς.
Το Δ.Σ. Συλλόγου και κηδεμόνων του
3ου Δημοτικού Σχολείου Φιλιππιάδας.

Ενδεικτικά κείμενα 11^{ης} διδασκαλίας

Των παιδιών
 12/12/2017
 Ομάδα 1
 φωτογραφίες

- Τι απαντιούν οι δύο εικόνες;
- Γιατί επιτρέπουν τα παιδιά στον πόλεμο;
- Το επιτρέπουν οι γονείς τους;
- Που κινούν τα πρόσωπα της εικόνας;
- Αυτό το όπλο χρειάζεται να γίνει ακόμα και ζητήματα;
- Υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές στις δύο εικόνες;
- Πως νιώθουν τα παιδιά όταν πολεμούν;

παιδιών
 Project
 12/19/2017

- 1 Γιατί νομίζετε ότι οι 10 στρατοί έβαλαν παιδιά να πολεμούν;
- 2 Τι τίτλο θα βάσατε σε κάθε παράγραφο;
- 3 Πως νομίζετε ότι νιώθουν αυτά τα παιδιά;
- 4 Πως θα ένοιαζε ο αντίπαλος στρατός που έβαλε τα παιδιά στην πρώτη γραμμή;
- 5 Πως θα νιώθατε και τι θα κάνατε αν είσασταν στη θέση των παιδιών;
- 6 Αν είσασταν μια ανθρωπιστική οργάνωση τι θα κάνατε;

Αντίθετες

1η οφείδα -
11η διδασκαλία

Ομοιότητες

Διαφορές

1) Και στις δύο εικόνες απεικονίζεται όλο

1) Τα όλη στις εικόνες είναι διαφορετικά

2) Και οι δύο εικόνες έχουν σχέση με τον πόλεμο.

2) Το ένα όλο είναι πιο ευχρηστικό ενώ το άλλο όχι.

· Από ένα υδνεφανικό βάζ που το θέμα σου μιλάει για τα παιδιά στον πόλεμο

· Η δεύτερη εικόνα με το όλο υποθέτουμε ότι είναι από μια έκθεση ήτων και το κείμενο που την συνοδεύει θα είναι για παράγραφος που θα μας δίνει στοιχεία για αυτό.

«Ο πόλεμος»

Ο πόλεμος είναι όταν χώρες αντιδημο-
κρατικοποιούνται και έρχονται σε διαμάχες. Όλα
αυτά συμβαίνουν εξαιτίας πολιτικών διαφορών
ή όταν πιστεύουν σε διαφορετικές ιδεολογίες
ή θρησκείες και νομίζουν ότι είναι οι καλύτε-
ροι και πρέπει να κυριαρχούν. Ένα παράδειγμα
είναι οι Ναζί που θεωρούσαν τους Εβραίους
και οι Ρομά πρέπει να μην υπάρχουν. Επίσης
αυτών πολλές χώρες θέλουν να μεγαλο-
ποιούνται και οικονομικά αλλά και σε έκταση.

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να
εξοπλίζονται οι χώρες όλο και περισσότερο κατά τη διάρκεια
του και να πτωχεύουν. Δυστυχώς όμως
κάποιοι δεν θέλουν να κάνουν και θέλουν
το συμφέρον τους. Το να έχει πόλεμο μια
χώρα είναι πολύ δύσκολο, όπως λέω
και παραπάνω, όπως φωνάζει τους πολίτες
ποτέ κανείς πριν κάνει πόλεμο.

Οικιστρατιώτες συνήθως είναι άνδρες όλο
επάν σύγχρονη εποχή βλέπουμε συχνά να
πρόκειται και οι γυναίκες. Το να είναι στον
πόλεμο δεν είναι ευχάριστο, γιατί ζεις φρι-
κτές στιγμές και αν χυρίσεις στο σπίτι σου σω-
γυριάζεις δεν μπορείς να ξεχάσεις τη φρίκη τα
θεωρεί ότι είναι πολύ δύσκολο να βρω-
ταίς όλες τις ζωές και ακόμα και για αυτούς
που δεν σιωπάζουν να τα κάνουν.

Η θέση μιας γυναίκας κατά τη διάρκεια
LD

Ενός πολέμου δεν είναι και η καλύτερη, επειδή είναι αναγκά να φροντίζει μόνη της το σπίτι, να μεγαλώνει μόνη τα παιδιά, να εργάζεται για να τραφεί, χωρίς καξέρει αν θα επιτεθούν οι εχθροί. Πρέπει να ζει με το σπασ. Ανήθικες κάποιες φορές αναγκάζεται να αγτέξει την απόπειρα βελών της οικογένειάς της. Είναι πιθανό να χάσει και το παιδί της, γιατί κάποιος στρατός τα αναγκάζουν να πολεμούν.

Τα παιδιά διδύχως και όχι ευτύχως τα αναγκάζουν να πολεμούν και πάντοτε στρατοί όπως ο Κοκκινός στρατός και ο στρατός των Ναζοί. Τα παιδιά αυτά γοβίζουν πως εξήγησαν της πιο άσχημες στιγμές της ζωής του καθώς κάποιες σκοτώθηκαν και κάποια άλλα δεν μπορούσαν να γυρίσουν στις οικογένειές τους. Είναι πολύ άσχημο να σκέφτεσαι τι τράβηξαν εκείνα τα άτυχα παιδιά.

Τέλος, κατά τη γνώμη μου όπως φαίνεται και από τις παραπάνω παραγράφους δεν συμφωνώ καθόλου με το να γίνεται πόλεμος, για όλους τους λόγους που ανέφερα πριν. Κατά τον πόλεμο, Πρέπει όλοι να το καταλείβουν αυτό.

Ένας πόλεμος είναι να έρχονται στρατός στην χώρα σου και να την ληστέυουν. Ο πόλεμος συμβαίνει γιατί υπάρχουν άνθρωποι που θέλουν να πάρουν τα πράγματα τους χωρίς κανένα λόγο.

Οι συνέπειες του πολέμου είναι φρικτές γιατί σκοτώνονται πολλοί πολίτες και κάθονται κείνη.

Οι στρατιώτες μπορεί να νιώθουν κάποια άσχημα αλλά και σε κάποιες άλλες μπορεί να είναι να αρκέσονται.

Κατά την γνώμη μου πιστεύω ότι να πολεμάμε οι άνθρωποι που έχουν στο μυαλό τους να πολεμήσουν.

Το να πολεμάς δεν είναι να πολεμάς αλλά να πολεμάς για να πολεμάς και να πολεμάς.

Εγώ θεωρώ ότι ο πόλεμος δεν είναι εύκολο γιατί σκοτώνονται πολλοί πολίτες και να πολεμάς να πολεμάς.

Ο πόλεμος είναι μια βαρύνουσα βε-
δο ή περισσότερους εχθρούς. Ο πόλεμος ευθύνει
για παρά πολλούς και αλλοτινούς λόγους. Ο
πόλεμος φυσικά έχει αρνητικές συνέπειες
τόσο για τους πολίτες μιας χώρας όσο και
για τους στρατιώτες.

Οι συνέπειες είναι παρά πολλές. Καταβρε-
φονται όπλα, δεν έχεις που να μείνεις,
Πάσ, δεν έχεις άλλα πρόφια. Πέσναι ο
φίλος σου. Σε φωνάζει. Τρέχα. Είμαι ένας.
Που είναι η μάχη σου; Ο μπαμπά σου; Που
είσαι;

Οι στρατιώτες φωνάζαν, Τρέχαν. Αλλά κλίσε
αλλά βκότινάνται από τους εχθρούς. Κατά
μυρά 3, 4 ετών φωνάζαν «Μπαμπά» Ακούγονται
από τον αβυσματό διαφορετικές φωνές να
λένε «Τώρα Τώρα».

Τα παιδιά είναι τα μεγαλύτερα δώρο
στο άτην πιο τρυφερά τους ηλικία χαινα
επί πρῶτοτερο έχων. Το ίδιο... ευθεία
και με τις γυναίκες χαιων την αβφατα
την οικογένεια, τα πάντα.

Θεωρώ ότι ο πόλεμος είναι ένα
φρικτό πράγμα για την ανθρωπότητα.
Μακάρι να μην ξαναβυθίσει ποτέ.

Πόλεμος

Ο πόλεμος είναι η απληστία των ανθρώπων για περισσότερη γη, για χρήμα. Ο πόλεμος μπορεί να συμβεί από απληστία και έχει πολύ άσχημες συνέπειες όπως τον θάνατο αθώων παιδιών και γυναικών.

Γενικά πιστεύω ότι το να έχει πόλεμο ή χιώρα σου είναι το χειρότερο πράγμα αφού σκοτώνει και διαδίδει τις ψυχές πολλών ανθρώπων.

Οι στρατιώτες μπορεί να φέρουν αναγυροί ή οι οικογένειές τους να μείνουν χωρίς αυτούς και αυτό τις οδηγεί τις περισσότερες φορές στην φτώχεια.

Τα παιδιά εκτός από πτωχότητες μπορεί να πάρουν και ισχυρό σοκ που θα τους βαρύνει όλη τους την ζωή.

Πιστεύω ότι ο πόλεμος είναι το πιο φριχτό συμβάν.

1η Ο νόμος είναι 2 χώρες να ποδοποιήσουν
τους. Ένας νόμος γίνεται γιατί αν δεν νόμος
σου διεκδικούν την χώρα σου και είναι δικό σου
να παίρνουν την χώρα σου.

2η Γενικά στον νόμο έχει πολλές συνέπειες στον
άνθρωπο, εργαζόμενος, καταναλωτή, κωμικά, σκίτσο και νόμο
να έχει νόμο στην χώρα σου παρόλο που δεν το έχω
κώδικος οδήγηση, στυλίστρια και αίσθηση.

3η Οι σφαίρες αν διεκδικούν άλλη χώρα μπορεί
είναι χαρούμενη νιώθουν παρά άλλα ένας σφαίρα
είναι γάρι και του διεκδικούν την χώρα θα νιώθει
πάλι - ενοχία

4η Κάποιες γυναίκες παίρνουν αυτά που κάνουν στο
γιατί μπορεί να τους αρέσει αλλά αν είναι μια άλλη γυναίκα
είναι στο σπίτι ~~είναι~~ ερώτηση μπορεί να τις βασανίσουν

5η ~~είναι~~ οι γυναίκες νιώθουν νόμο φόβο γιατί είναι αφορητική
δεν καταλαβαίνουν τι είναι νόμος και τι είναι κάποια γυναίκα,
στον νόμο από παλιό νόμο ερώτηση μπορεί να ήταν.

6η Μπορώ να να ποδοποιήσω δεν κερδίσει
γιατί κερδίζονται όλα και κερδίζονται όλα να πάρω
στα χέρια τους την άλλη χώρα που ποδοποιήσω

Ο Πόλεμος

Ο πόλεμος είναι ένα αναίσιμο πράγμα που μπορεί να συμβεί σε όλες τις χώρες. Μπορεί να συμβεί για διάφορους λόγους. Συλλογή να καλώνουν οι χώρες για πολιτικά θέματα ή για λόγους ενέκτασης της χώρας.

Όταν συμβεί αυτό το πράγμα ανάμεσα σε δύο χώρες σίγουρα θα υπάρχουν πολλές συνέπειες. Όπως να χαστούν στρατό, οι χώρες, να πεθάνουν πολλοί κάτοικοι και να διαδο οι στρατιώτες κινώθουν ασχέτως αλλά το κάνουν για τη πατρίδα τους και από αυτούς οι στρατιώτες δεν θα θέλουν να περπατήσουν και να εχάσουν αίμα.

Οι γυναίκες τότε βοηθούν του στρατιώτες συλλογή ποικίλων ή κάποιες άλλες φτιάχνουν πυρομαχικά στα εργοστάσια. Τα παιδιά βοηθούν και αυτά αλλά ήταν στον πόλεμο και άλλα βοηθούσαν τις μητέρες τους να φτιάχνουν τρόφιμα για τους στρατιώτες.

Πολλοί όμως πως ο πόλεμος δεν είναι καλό πράγμα να γίνεται σε χώρες γιατί αφήνει συντριβές και νεκρούς πάνω του.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΕ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Γράφω ελεύθερα την άποψη μου για το project...

1. Τι μου άρεσε πιο πολύ κατά τη διάρκεια του project; (δραστηριότητες, κείμενα και ό,τι να άλλο θα ήθελα να αναφέρω)

2. Τι δεν μου άρεσε;

3. Ποιες δραστηριότητες ή κείμενα μου άρεσαν λιγότερο;

4. Έμαθα κάτι καινούριο;

5. Με βοήθησε να βελτιωθώ σε κάτι στο μάθημα της Γλώσσας; Αν ναι, σε τι;

6. Θα ήθελα να προτείνω κάτι για ένα καινούριο project;

7. Θα μου άρεσε το μάθημα της γλώσσας να γίνεται με αυτό τον τρόπο; Γράψτε την άποψή σας (είτε είναι θετική είτε αρνητική) αναφέροντας τους λόγους.

8. Μου αρέσει το σχολείο όπως είναι; Έχω παράπονα;

9. Πώς θα ήταν το σχολείο των ονείρων μου;

10. Θα ήθελα να πω κάτι στη δασκάλα μου για να γίνει καλύτερη;

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Γράφω ελεύθερα την άποψη μου για το project...

1. Τι μου άρεσε πιο πολύ κατά τη διάρκεια του project; (δραστηριότητες, κείμενα και ό,τι να άλλο θα ήθελα να αναφέρω)

Συγκεκριμένα μου άρεσαν όλη αυτά που κάναμε στο project, όπως περισσότερο έβαθα και γούρια πράγματα.

2. Τι δεν μου άρεσε;

Δεν υπάρχει κάτι που να μην μου άρεσε!

3. Ποιες δραστηριότητες ή κείμενα μου άρεσαν λιγότερο;

Δεν υπάρχει κάτι που να μου άρεσε λιγότερο.

4. Έμαθα κάτι καινούριο;

Πρωτοδικά έμαθα πολλά πράγματα από αυτό το project και κυρίως από αυτά που μου έδειξαν πιο πολύ είναι το τελευταίο κείμενο που μιλούσε για τους 10 στρατούς που έβαλαν παιδιά στον πόλεμο και τα άρθρα και τα ντοκιμαντέρ για Βυρκαί τον πόλεμο στο Ιράκ.

5. Με βοήθησε να βελτιωθώ σε κάτι στο μάθημα της Γλώσσας; Αν ναι, σε τι;

Το project με βοήθησε και βελτιώθηκα σε αρκετά πράγματα, όπως στα να γράφω κείμενα και να αναζητώ κείμενα να κοπώ τις διαφορετικές απόψεις και να μπεινω στην διαδικασία να γράφω και την

Γράφω ελεύθερα την άποψη μου για το project...

1. Τι μου άρεσε πιο πολύ κατά τη διάρκεια του project; (δραστηριότητες, κείμενα και ό,τι να άλλο θα ήθελα να αναφέρω)

Στο project για το ποίημα που περάσαν οι ερωτήσεις και

2. Τι δεν μου άρεσε;

Μην άρεσαν όλα

3. Ποιες δραστηριότητες ή κείμενα μου άρεσαν λιγότερο;

Η πρώτη γιατί ήταν κείμενο διγύρεο και φορέσε μόνο διαδικασίες

4. Έμαθα κάτι καινούριο;

Αυτό που έμαθα ήταν ότι ορθώμας δεν είναι ορθώμα ούτε είναι ορθός ορθώμα ορθώμα ορθώμα ορθώμα

5. Με βοήθησε να βελτιωθώ σε κάτι στο μάθημα της Γλώσσας; Αν ναι, σε τι;

Εν ημε βοήθησε στο να τρώω γρήγορα έχει σχέση με τον πόλεμο

6. Θα ήθελα να πρότεινω κάτι για ένα καινούριο project;

Τιλοτα

7. Θα μου άρεσε το μάθημα της γλώσσας να γίνεται με αυτό τον τρόπο; Γράψτε την άποψή σας (είτε είναι θετική είτε αρνητική) αναφέροντας τους λόγους.

θα μου άρεσε γιατί έτσι είναι καλύτερο
πιο κοντά στην πραγματικότητα

8. Μου αρέσει το σχολείο όπως είναι; Έχω παράπονα;

θα ήθελα κάποιες αλλαγές στην τάξη και τις δραστηριότητες

9. Πώς θα ήταν το σχολείο των ονείρων μου;

θα ήθελα να έχει πολλές δραστηριότητες
στην τάξη και στην αυλή και να είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα
και να μην υπάρχουν καθήκοντα και γραπτά.

10. Θα ήθελα να πω κάτι στη δασκάλα μου για να γίνει καλύτερη;

Ναι να είμαστε όλοι σε ομάδες γιατί
μαθαίνουμε καλύτερα

4. Έμαθα κάτι καινούριο;

Ναι πως να αναλύω εικόνες,
κείμενα ή βίντεο και την
σημ. τους λόγους.

5. Με βοήθησε να βελτιωθώ σε κάτι στο μάθημα της Γλώσσας; Αν ναι, σε τι;

Στην ανάλυση κειμένων κει.
και θα με βοηθήσει και στο
γρίφο βιβλίο της γλώσσας γιατί
έχει θέμα και σύλλογο

7. Θα μου άρεσε το μάθημα της γλώσσας να γίνεται με αυτό τον τρόπο; Γράψτε την άποψή σας (είτε είναι θετική είτε αρνητική) αναφέροντας τους λόγους.

Θα μου άρεσε διότι μαθαίνουμε
καινούργια πράγματα μέσα από
ευχαρίστηση διδασκαλίας

8. Μου αρέσει το σχολείο όπως είναι; Έχω παράπονα;

Θα ήθελα να έχει περισσότερες
παιδικές ηλικίες και

9. Πώς θα ήταν το σχολείο των ονείρων μου;

Όλα θα γίνονταν ηλεκτρονικά
και θα υπήρχαν διάφορα πράγματα
για κάθε μάθημα

10. Θα ήθελα να πω κάτι στη δασκάλα μου για να γίνει καλύτερη;

Οχι!!!

Γράφω ελεύθερα την άποψη μου για το project...

1. Τι μου άρεσε πιο πολύ κατά τη διάρκεια του project; (δραστηριότητες, κείμενα και ό,τι να άλλο θα ήθελα να αναφέρω)

Μου άρεσε πολύ η ανάλυση κειμένου.
Μου άρεσε γιατί αυτά τα σύντομα
κείμενα καταφέραμε και ομαδικά
τα είπαμε με δική μας λογική.

2. Τι δεν μου άρεσε;

Πραγματικά τίποτα

3. Ποιες δραστηριότητες ή κείμενα μου άρεσαν λιγότερο;

Το κείμενο που μου άρεσε λιγότερο
ήταν το πρώτο κείμενο που κάναμε
δεν ξέρω αλλά δεν μου άρεσε τόσο πολύ
όσο τα άλλα είχε λιγότερο εύκολα κείμενα

4. Έμαθα κάτι καινούριο;

Έμαθα κάτι πολύ σημαντικό για
εμένα μέσα στην πραγματική ζωή
εξω από την ποικιλία της.

5. Με βοήθησε να βελτιωθώ σε κάτι στο μάθημα της Γλώσσας; Αν ναι, σε τι;

Ναι με βοήθησε να αυξηθώ και
να γράφω καλύτερα σε σύντομα
κείμενα

Γράφω ελεύθερα την άποψη μου για το project...

1. Τι μου άρεσε πιο πολύ κατά τη διάρκεια του project; (δραστηριότητες, κείμενα και ό,τι να άλλο θα ήθελα να αναφέρω)

Του πιο πορϋ που μου
άρεσε από το project που κάναμε
ήταν τον τελετή του που πέρασε
τα πειρά στο που ζήμου μου
άρεσε επίσης ήταν η η δουλειά
φάρμα που μεζασύ για αυτόν του
σειμα.

2. Τι δεν μου άρεσε;

Μου άρεσαν τα πάντα που
κάναμε επίσης κάναμε τα
θεμάτα που μου άρεσαν.

3. Ποιες δραστηριότητες ή κείμενα μου άρεσαν λιγότερο;

Του κειμένου με του Μίους
μου άρεση όμως αυτόν τα
κειμένων πιο καλύτερου είναι όλα.

4. Έμαθα κάτι καινούριο;

να βοηθήσει έναν τον σπουδ.

5. Με βοήθησε να βελτιωθώ σε κάτι στο μάθημα της Γλώσσας; Αν ναι, σε τι;

να αναρρυσουμε τα κείμενα και
να βρωσκουμε του σεματάτους.

Γράφω ελεύθερα την άποψη μου για το project...

1. Τι μου άρεσε πιο πολύ κατά τη διάρκεια του project; (δραστηριότητες, κείμενα και ό,τι να άλλο θα ήθελα να αναφέρω)

Μου άρεσε από πολύ οι δραστηριότητες γιατί
είχαν σε ομάδες και δείξαμε ο καθένας την
απόψη του.

2. Τι δεν μου άρεσε;

Δεν μου άρεσαν τα κείμενα που κάναμε με το
Tutor Μπουτ γιατί δεν είχαν ποτέ ενδιαφέρον

3. Ποιες δραστηριότητες ή κείμενα μου άρεσαν λιγότερο;

> > >>

4. Έμαθα κάτι καινούριο;

Ναι, έμαθα πολλά καινούρια πράγματα
από αυτά του project όπως: ότι τα παιδιά τα
βασάνισαν για να μπουν στον πόδαρο.

5. Με βοήθησε να βελτιωθώ σε κάτι στο μάθημα της Γλώσσας; Αν ναι, σε τι;

Σχετικά δεν βελτιώθηκα πολύ στην Γλώσσα από το
project επειδή στο project έμαθα καινούρια πράγματα
και στη Γλώσσα δεν με βόηθη καινούρια πράγματα

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2/9/2017

Μετά από τόση μελέτη έχω καταλήξει στις εξής απορίες:

1. Πως το "μαζεύω" όλο αυτό για να ξεκινήσω την παρέμβαση και πως το συνδυάζω με το Αναλυτικό Πρόγραμμα;
2. Πως θα συνδυάσω την έρευνα δράση με τη G.T.;

10/9/2017

Έχω βρει καινούρια βιβλιογραφία και έχω διαβάσει κι άλλα. Η απορία μου είναι πως θα ξεκινήσω τη διαδικασία. Θα πάρω θεματική από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή θα κάνω κάτι με τα παιδιά;

Άλλη απορία που έχω είναι πως θα συνδυάσω τη G.T. με την Έρευνα δράση.

16/9/2017

Διαβάζω στον εξορθολογισμό της ύλης αλλά και στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 ότι προτείνεται η δημιουργία μαθητικών σχεδίων εργασίας που να βασίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών πράγμα που μου δίνει μεγάλο περιθώριο για τον σχεδιασμό της παρέμβασης.

18/9/2017

Τα παιδιά πρότειναν τον Β' Π.Π. Αναρωτιέμαι πως θα μπορούσε να προσεγγιστεί.

24/9/2017

Σύμφωνα με τον σχολικό σύμβουλο το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 είναι συμπληρωματικό στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Άρα μπορώ να αξιοποιήσω στην παρέμβαση ενδιαφέρουσες προτάσεις.

Στο σχολείο γίνονται συζητήσεις για το ποια θεματική ενότητα θα ήθελαν να διαπραγματευτούμε. Ζήτησαν Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, θέση της γυναίκας. Τους είπα αν θέλουν να φέρουν κείμενα όπως πέρσι ή αν θέλουν να ορίσουμε πρώτα τη Θεματική ενότητα και μετά να φέρουν κείμενο. Επέλεξαν να ορίσουμε πρώτα τη Θ.Ε. και μετά.

Τους πρότεινα να κάνουμε πιο γενικά το Πόλεμος αν τους ενδιαφέρει (υπάρχει και η αντίστοιχη ενότητα πόλεμος και ειρήνη στο διδακτικό εγχειρίδιο). Θα το ξανασυζητήσουμε αύριο.

3/10/2017

Οι μαθητές έφεραν κάποια κείμενα. Το πιο εντυπωσιακό είναι ότι τα έφεραν σε μορφή Powerpoint. Κι έφεραν αρκετές εικόνες και 2 έργα ζωγραφικής και η Μ.Κ. 4 έφερε βίντεο. Τι

μπορεί να σημαίνει αυτό για την έρευνα; Χρειάζεται να εντάξω σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάλυση της πολυτροπικότητας και βίντεο.

4/10/2010

Μετά από συζητήσεις και διαπραγματεύσεις καταλήξαμε στο θέμα πόλεμος. Ήταν ένα θέμα στο οποίο συμφώνησαν οι περισσότεροι. Μετά από συζήτηση εκφράστηκαν οι βασικοί άξονες για το τι θέλουν τα παιδιά να μάθουν για το θέμα οι οποίοι καταγράφηκαν στον σχεδιασμό της παρέμβασης. Την Παρασκευή 29/9 καταλήξαμε στους πρώτους άξονες και τη Δευτέρα τα παιδιά έφεραν τα κείμενά τους με αυτά. Έδειξαν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό τη Δευτέρα το πρωί. Έφεραν όλοι οι μαθητές εκτός από έναν.

7/10/2017

Σχεδιασμός παρέμβασης

Βρίσκομαι σε διαδικασία σχεδιασμού παρέμβασης. Προσπαθώ να επιλέξω κείμενα ώστε να ακούγονται όσο το δυνατόν περισσότερες φωνές για το θέμα.

Στη συνέχεια θα προχωρήσω ώστε να βρω τρόπους να αναλυθούν κριτικά τα κείμενα και τα βίντεο.

15/10/2017

Έχουν περάσει αρκετές μέρες και εγώ προσπαθώ να μελετήσω και να προετοιμαστώ.

Ήθελα να ξεκινήσω αυτή την εβδομάδα αλλά δεν θα γίνει μάθημα την Τετάρτη λόγω συνέλευσης και Πέμπτη ξεκινούν οι πρακτικές των φοιτητών.

23/10/2017

Οι μαθητές όταν τους ανέφερα ότι αύριο θα ξεκινήσουμε τη θεματική ενότητα για τον πόλεμο έβγαλαν επιφωνήματα ενθουσιασμού.

4/10/2017 1^ο δώρο-επεξεργασία κεντρικού κειμένου

Τα παιδιά χάρηκαν πολύ που ξεκινήσαμε. ...

Τελείωσε η πρώτη παρέμβαση. Αυτό που μου άρεσε ήταν ότι τα παιδιά έθεταν ερωτήσεις για πράγματα ή θέματα που δεν είχα σκεφτεί από πριν... Ειδικά για στοιχεία της Γλώσσας ως κοινωνικής διαδικασίας π.χ. γιατί ο δημοσιογράφος επέλεξε αυτό το θέμα. Οπότε άφησα αρκετή ώρα τη συζήτηση να περιπλανηθεί στις απορίες και στα σχόλια των παιδιών παράλληλα με τον δικό μου σχεδιασμό...

Αύριο σκέφτομαι να το κλείσουμε, να δείξω στους μαθητές τι κείμενα έχω βρει, να μου πουν και πως θέλουν να προχωρήσουμε και σε σχέση με τους στόχους που είχαμε θέσει

στην αρχή. Εννοείται ότι ο χρόνος δεν έφτασε αλλά νομίζω ότι μία από τις αρετές (της καλλιέργειας της Κ.Γ.Ε.) είναι να μπορείς να συγκροτείς μία συζήτηση γύρω από κάποιους άξονες.

25/10/2017 2ο δίωρο-διδασκαλία κεντρικού κειμένου

Διαβάζουν οι μαθητές τα κείμενα που έγραψαν. Από τα κείμενα που ήταν γραπτά για το σπίτι δύο μαθητές θεώρησαν ότι ο "άστεγος" από την εκπομπή ήταν πρόσφυγας και όχι βετεράνος. Υπήρξε έλλειψη κατανόησης.

2/11/2017

Η Μ.Κ.4 είπε μ' αρέσει που θα κάνουμε το project. Τη ρώτησα γιατί, είπε: «Δεν ξέρω, είναι η αίσθηση.

Κάποιος άλλος είπε μήπως επειδή δεν κάνουμε μάθημα; Η Μ.Κ.4 ρώτησε: Θα κάνουμε τα δικά μας κείμενα; Της απάντησα ότι σήμερα θα κάνουμε κείμενα που βρήκα εγώ.

Μετά άρχισαν σχολιάζουν μόνα τους τι είναι το κείμενο, τα χαρακτηριστικά του, ότι έχει μεγάλες προτάσεις, λίγες τελείες κλπ. Λένε ότι είναι εφημερίδα.

6/11/2017 4η διδασκαλία

Βλέπουμε ότι κατά την επεξεργασία των άρθρων έχουν πολλές άγνωστες λέξεις.

Χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την επεξεργασία. Είναι απαραίτητο να εξηγήσουμε τις άγνωστες λέξεις για να προχωρήσουμε στην επεξεργασία.

...

(Η διδασκαλία) Κράτησε 3 διδακτικές ώρες. Και προς το τέλος βιαζόμουν να ολοκληρώσω.

Όμως και πάλι έγιναν χρήσιμες παρατηρήσεις από τα παιδιά.

Στο τέλος μια μαθήτρια είπε: Τρεις ώρες πέρασαν και δεν καταλάβαμε τίποτα.

13/11/2017 5η διδασκαλία

Πήγε πολύ καλά η παρέμβαση. Θεωρώ ότι η σημερινή διδασκαλία ήταν αρκετά πετυχημένη.

Μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση η Μ.Κ.2 που συμμετείχε περισσότερο από τις προηγούμενες μέρες.

Αναρωτιέμαι γιατί να συμβαίνει αυτό. Άραγε να την ενδιαφέρει περισσότερο το σημερινό θέμα;

Θετική εντύπωση που έκανε και ο Μ.Α.4. Χρησιμοποίησε πολύ καλό λεξιλόγιο.

... Όσον αφορά τον σχεδιασμό παρατηρώ ότι πάντα η διδασκαλία θα πάρει περισσότερο χρόνο από ό,τι χρειάζεται καθώς προκύπτει και συζήτηση ή παρατηρήσεις εκ μέρους των μαθητών και για θέματα που δεν είχαν προσχεδιαστεί κατά τον δικό μου σχεδιασμό.

... Ένα άλλο θέμα που με προβληματίζει είναι ότι μετά το βίντεο που βρήκε η μαθήτρια Μ.Κ.4 για τις γυναίκες στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο προέκυψε το θέμα για τα δικαιώματα των γυναικών στην εργασία και την ψήφο. Έτσι αποφάσισα να σχεδιάσω μια διδασκαλία για τα πολιτικά δικαιώματα και τους αγώνες των γυναικών για την παροχή δικαιώματος στην ψήφο.

... Από την άλλη είναι φυσικό να ανακύψουν και καινούρια ζητήματα κατά τη διερεύνηση μια θεματικής ενότητας... Άραγε δεν είναι και αυτός ένας από τους στόχους του ΚΓ. Να ασχοληθούν οι μαθητές με πολιτικά ζητήματα και ζητήματα φύλου; Και γλωσσικά να διερευνήσουν ιδεολογικά μηνύματα όπως εκφράζονται μέσα από διάφορα είδη κειμένων όπως αφίσες, φυλλάδια, γελοιογραφίες;

15/11/2017

6η διδασκαλία-14/11/2017

Στην τελευταία διδασκαλία στις 14/11/2017 υπήρχαν ορισμένες δυσκολίες. Φάνηκε ότι δεν πήγε και τόσο καλά. Φαινόταν να μην "κυλάει" το πράγμα. Προσπάθησα να καταλάβω τι συμβαίνει. Περιφερόμουν στις ομάδες την ώρα που δούλευαν προσπαθώντας να βοηθήσω.

Αναρωτιόμουν μήπως το θέμα που επέλεξα ή οι δραστηριότητες που ανέθεσα ήταν δύσκολες για το επίπεδο των των παιδιών.

Στην 1η ομάδα φάνηκε να μην καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν.

... Τους εξήγησα, έδωσα παραδείγματα... Συμπεράνα ότι ήταν δύσκολη η διδασκαλία, ίσως πάνω από το επίπεδό τους.

Στο τέλος όταν τους ρώτησα τι συμβαίνει και τους έδωσα εναλλακτικές για τη δυσκολία, το θέμα ή τις ομάδες οι μαθητές είπαν ότι ήταν θέμα οργάνωσης των ομάδων...

Θα κάνω άλλη μία διδασκαλία που να αφορά τις γυναίκες και τα έμφυλα στερεότυπα να δω πως θα πάει.

20/11/2017 7^η διδασκαλία

1^η ομάδα : Εκφράζουν τις απορίες τους. Ο Μ.Α.1 εκφράζει κάποιες σκέψεις σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα... Ανέφερε «όπως όταν λέμε σε πέρασε ένα κορίτσι; Γιατί τι διαφορετικό έχουν;».

2^η ομάδα: Με ρωτάνε διάφορες απορίες. Συζητάνε περισσότερο από άλλες φορές.

3^η ομάδα: Συνεργάζεται πολύ καλά ...

27/11/2017 8^η διδασκαλία

Σήμερα επενέβη αρκετά στις ομάδες. Το έκανα γιατί μία από τις προηγούμενες φορές οι μαθητές δεν είχαν προλάβει να ολοκληρώσουν. Σήμερα τους βοήθησα αρκετά, τους καθοδήγησα σχετικά με τον καταμερισμό εργασιών.

28/11/2017 9^η διδασκαλία

...

Στο τέλος η μαθήτρια που είχε φέρει τις φωτογραφίες της διδασκαλίας σχολίασε: «Είμαι ενθουσιασμένη, πολύ ενθουσιασμένη». «Για ποιο πράγμα;» τη ρώτησα. «Για το project, όχι για κάτι συγκεκριμένο. Γενικά, για όλα αυτά που κάνουμε».

10η διδασκαλία 29/11/2017

Πήγε πολύ καλά και σήμερα. Μόνο ο Μ.Κ. 1 μπερδεύτηκε με το βίντεο που ήταν για το 1922 και την επιστολή του 2016 για τους πρόσφυγες. Νόμιζε ότι αφορούσαν το ίδιο θέμα.

Μετά τη 10^η διδασκαλία-διάβασμα ιστοριών

Σήμερα διάβασαν οι μαθητές και παρουσιάσανε τα γραπτά κείμενα που έγραψαν τις προηγούμενες μέρες. Ασχοληθήκαμε με τα γραπτά που αφορούσαν τη «Φριχτή πολιτεία» καθώς και τα κείμενα ιστορίες που αφορούσαν τους πίνακες ζωγραφικής.

Τα παιδιά επέμεναν πολύ να γίνει αυτή η διαδικασία. Στο τέλος συγκρίναμε τα κείμενα με τα κείμενα του καλλιτέχνη για τους πίνακες. Και σχολιάσαμε ποια έμοιαζαν και ποια όχι.

5/12/2017

Αναρωτιέμαι πως μπορεί να κλείσει αυτός ο κύκλος της παρέμβασης.

Ρώτησα και τους μαθητές αν υπάρχει κάποιο θέμα από τα κείμενα που έφεραν και δεν το θίξαμε. Είπαν για τα παιδιά-στρατιώτες. Συζητήσαμε και συμφωνήσαμε να κάνουμε ακόμα μια διδασκαλία.

Επίσης αρχικά κάποιιοι είχαν πει για τα όπλα. Τους ρώτησα αν ακόμα θέλουν να δουν τα όπλα (κυρίως λόγω χρόνου) και είπαν ότι δεν τους νοιάζει και τόσο.

Εγώ για να είναι δίκαιη σκέφτηκα στην τελευταία διδασκαλία να βάλω και μία παράμετρο για τη χρήση των όπλων για να είμαι συνεπής ως προς τους στόχους που είχαμε θέσει από την αρχή της θεματικής ενότητας.

Μετά θα ήθελα να κάνουμε μία αξιολόγηση της ενότητας και γραπτά και προφορικά και επίσης να γράψουν ένα κείμενο με βάση της παραμέτρους που είχαμε θέσει πιο πριν.

Να σημειώσω ότι ένα βασικό πρόβλημα είναι το θέμα του χρόνου. Ένα θέμα για να αναπτυχθεί μέχρι να εξαντληθεί το ενδιαφέρον το μαθητών σίγουρα χρειάζεται χρόνος ο οποίος στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου όπως είναι δομημένο δεν υπάρχει άπλετος. Σίγουρα όμως το νέο Α.Π. του 2011 και οι φετινές οδηγίες για τον εξορθολογισμό της ύλης δίνουν κάποιες ευκαιρίες για τον σχεδιασμό ενοτήτων - project. Αλλά όπως είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα τεμαχισμένο σε διακριτά αντικείμενα πρέπει για παράδειγμα να σταματήσεις αυτό που κάνεις για να μπει μέσα μια ειδικότητα ή για να κάνεις μαθηματικά.

Ο τρόπος διδασκαλίας με βάση τις αρχές του ΚΓ σε σχέση με άλλους τύπους διδασκαλίας πιο παραδοσιακούς προσφέρει μια νέα οπτική για τη διδασκαλία της Γλώσσας στον εκπαιδευτικό. Μια οπτική πιο "φρέσκια", πιο ενδιαφέρουσα που προσφέρει κίνητρα για περισσότερη μάθηση στους μαθητές.

Αυτό το λέω γιατί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον και έκαναν αρκετά θετικά σχόλια.

Χαρακτηριστικό είναι ότι μετά τις παρεμβάσεις φαίνεται πολύ πεζό και άχαρο να ξαναγυρίσουμε στο βιβλίο. Επίσης σου γίνεται ένα είδος συνήθειας και κάθε παρατήρηση ή απορία μαθητή μπορεί να γίνει αφορμή για μία νέα διδασκαλία ή αφορμή για έρευνα και μάθηση από τους μαθητές.

11^η διδασκαλία 12/12/2017

... Όταν τους έδωσα τις ερωτήσεις μου άρχισαν να τις συγκρίνουν με τις δικές τους και πολλές συνέπιπταν. Αν συνέπιπταν, χαίρονταν.

Η σταδιακή διαμόρφωση των κατηγοριών

Στο τέλος της ανοιχτής κωδικοποίησης καταλήξαμε σε:

Ανοιχτοί κωδικοί

1	Στρατηγικές διδασκαλίας
2	ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
3	δυσκολίες
4	στρατηγικές ανάπτυξης γνωστικού δυναμικού
5	όσον αφορά την πρόσληψη-καταχώριση πληροφοριών
6	Επαναδιατύπωση ερώτησης
7	Επανάληψη
8	παραδείγματα
9	ανακοίνωση μαθησιακών στόχων
10	επίκληση στην προσωπική εμπειρία
11	Εξήγηση
12	όσον αφορά την ανάκληση πληροφοριών-γνώσεων
13	ζητά διευκρίνηση
14	μεταγνωστικές στρατηγικές
15	αναστοχασμός
16	όσον αφορά τη διαχείριση πληροφοριών-γνώσεων
17	ζητά τεκμηρίωση
18	στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής ολοκλήρωσης
19	στρατηγικές ενεργοποίησης μαθητών-τριών
20	ο εκπαιδευτικός δίνει το λόγο σε μαθητή που έχει ώρα να μιλήσει
21	κατευθύνει την προσοχή
22	καθορισμός μαθησιακών στόχων από τους μαθητές
23	Επιβράβευση
24	ζητά τον σχολιασμό άλλων μαθητών
25	στρατηγικές αυτονόμησης της μάθησης

26	αξιοποίηση της μάθησης εκτός σχολικού πλαισίου
27	Μέσα διδασκαλίας
28	Βίντεο
29	προτίμηση από τους μαθητές
30	σύνδεση με το κοινωνικοιστορικό πλαίσιο
31	συζήτηση με γονείς
32	ως σύγχρονο σε αντιδιαστολή με το κείμενο;
33	ο ρόλος της μουσικής
34	εντύπωση
35	Λογοτεχνία
36	Προφορικές μαρτυρίες
37	Κείμενα
38	Άρθρο
39	φωτογραφίες-εικόνες- αφίσες κλπ
40	γελοιογραφίες
41	Πίνακας ζωγραφικής
42	επιστολή
43	Μαθησιακά αποτελέσματα
44	ανακαλυπτική μάθηση
45	μεταγνώση
46	έκφραση άποψης μαθητή
47	Σύνδεση με άλλο γνωστικό αντικείμενο
48	ενεργοποίηση
49	Σε επίπεδο γνώσεων
50	Ερμηνεία
51	Υιοθέτηση διδαγμένης γνώσης
52	αιτιολόγηση
53	Κατανόηση
54	ανάκληση προηγούμενης γνώσης
55	αναγνώριση
56	νέα γνώση-έννοια
57	διατύπωση υποθέσεων
58	Σε επίπεδο δεξιοτήτων
59	καλλιέργεια δεξιοτήτων στον γραπτό λόγο
60	να επιχειρηματολογούν
61	να συνεργάζονται
62	Σε επίπεδο στάσεων
63	στάσεις-αξίες
64	ανάπτυξη ηθικών στάσεων

65	αρνητικά
66	Έλλειψη κατανόησης
67	έλλειψη γνώσης
68	έλλειψη αιτιολόγησης
69	αιτιολόγηση
70	Διδακτική παρέμβαση
71	Σχεδιασμός παρέμβασης
72	Επιλογή κειμένων
73	Επιλογή Θεματικής Ενότητας
74	καθορισμός μαθησιακών στόχων
75	Αντικείμενο συζήτησης
76	Ψέμα-Αλήθεια
77	Ρατσισμός
78	Έρευνα
79	οικογενειακές σχέσεις
80	Ενέργειες
81	Υποστήριξη
82	Διακοπή-Αλλαγή θέματος συζήτησης
83	Αλλαγή θέματος συζήτησης
84	αυτοδιόρθωση- ετεροδιόρθωση
85	Για τη διατήρηση της ησυχίας
86	Παραινέσεις
87	παρατηρήσεις
88	Συναισθηματικές αντιδράσεις
89	Ενθουσιασμός
90	Δυσaréσκεια
91	έλλειψη σιγουριάς
92	Γέλιο
93	Τρόποι ανταπόκρισης
94	Ενδιαφέρον
95	σύνδεση με προσωπική εμπειρία
96	συνεισφορές μαθητών
97	ακολουθούν το διδακτικό στυλ
98	προσπάθεια-ενεργοποίηση- πρωτοβουλία
99	αρνητικές συνεισφορές
100	Είδη κειμενικών πρακτικών
101	Αναγνωστικές πρακτικές
102	Παραγωγή γραπτού λόγου

103	δυσκολίες
104	Ως προς την αποκωδικοποίηση
105	Άγνωστες λέξεις
106	γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα
107	συνώνυμο
108	απόδοση νοήματος με βάση το πλαίσιο
109	γραμματικοσυντακτική αναγνώριση
110	Ως κειμενικό είδος
111	αναγνώριση στοιχείων μορφής
112	εντοπισμός στοιχείων δομής
113	τι είδος βίντεο
114	εντοπισμός κειμενικού είδους
115	Ως προς τις συνθήκες δημιουργίας
116	τρόπος δημιουργίας
117	δημιουργοί
118	δημοσιογράφος
119	προέλευση
120	Ως επικοινωνιακή περίπτωση
121	χρονολογία δημοσίευσης
122	τα πρόσωπα
123	σκοπός δημιουργίας
124	παρουσιαστής
125	χρόνος δημιουργίας
126	τόπος
127	μετάφραση
128	Ως προς το περιεχόμενο
129	ως προς το περιεχόμενο
130	κάνουν πρόβλεψη με βάση τον τίτλο
131	το θέμα
132	εντύπωση
133	αλλαγή τίτλου
134	περιγραφή
135	συμμετοχή στο νόημα του κειμένου
136	ερμηνεία
137	αναδιήγηση
138	μήνυμα
139	διατύπωση ερωτήσεων από τους μαθητές

140	Πρακτικές κριτικού γραμματισμού
141	πρόσωπα που δεν συμμετέχουν στο βίντεο
142	καταγραφή των προσώπων του βίντεο
143	οι μαθητές αναρωτιούνται
144	προβληματισμός-δίλημμα
145	αποσιώπηση
146	εντοπισμός φωνών
147	σύγκριση
148	επιχείρημα
149	αιτιολόγηση-τεκμηρίωση
150	Η γραμματική ως εργαλείο κριτικής ανάλυση κειμένων
151	τροπικότητα-βαθμός βεβαιότητας
152	λειτουργία ενεργητικής-παθητικής φωνής
153	λειτουργία εγκλίσεων
154	λειτουργίες της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας
155	αναγνώριση λειτουργίας του ευφημισμού
156	Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού ως εργαλείο κριτικής ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων
157	οι λειτουργίες της πολυτροπικότητας
158	Έμφαση στις γλωσσικές επιλογές σε επίπεδο λέξης και πρότασης
159	σχολιασμός φράσεων
160	σχολιασμός λέξεων
161	φράσεις σε εισαγωγικά
162	αντικατάσταση λέξης
163	Ο ρόλος του λόγου ως μέσου κοινωνικής αναπαραγωγής
164	αναπαραγωγή στερεότυπων μέσω των γλωσσικών επιλογών
165	ανάδειξη άνισων σχέσεων εξουσίας
166	Ως προς τις ιδεολογικές του διαστάσεις

167	πως οι γλωσσικές-σημειωτικές επιλογές των κειμένων συνδέονται με ιδεολογικές-πολιτικές σκοπιμότητες
168	αναγνώριση υπόρρητου νοήματος
169	αναγνώριση προθετικότητας
170	αναγνώριση άποψης
171	αναπαράστασεις από εικόνες, φωτογραφίες κειμενακλπ
172	αναγνώριση αντίθετης άποψης
173	η επιλογή λέξεων ως πεδίο ιδεολογικών διαμαχών
174	ανάδειξη συμφερόντων απόψεων που προωθούνται μέσω των γλωσσικών επιλογών
175	προθέσεις δημοσιογράφου
176	η εικόνα ως αλήθεια
177	άποψη δημοσιογράφου
178	μήνυμα-προθετικότητα
179	Ως προς τις συνθήκες δημιουργίας μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων
180	συνθήκες δημιουργίας κειμένου βίντεου
181	κριτήρια επιλογής συμμετεχόντων στο βίντεο
182	διαμόρφωση στάσης απέναντι σε ένα θέμα
183	ανάπτυξη εναλλακτικών θέσεων-οπτικών
184	τοποθέτηση σε κοινωνικοιστορικό πλαίσιο
185	Ενδείξεις μετασχηματισμού ως προς την εφαρμογή πρακτικών ΚΓ
186	συνειδητοποίηση
187	αξιολόγηση
188	αμφισβήτηση
189	διατύπωση υποθέσεων
190	συναγωγή συμπεράσματος

191	Σύνδεση με κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο
192	αναφορά σε σύγχρονα θέματα
193	αναφορά σε ιστορικά ζητήματα
194	σύνδεση με γλωσσικές συμβάσεις, ύφη, κειμενικά είδη
195	συμμόρφωση το πρέπει
196	συμφέροντα
197	πρωτοβουλία
198	διαπροσωπική λειτουργία
199	αναγνώριση απόψης
200	να διατυπώνουν επιχειρήματα
201	προτείνουν λύσεις-δράσεις
202	τεκμηριώνουν
203	Υιοθέτησαν τα είδη των ερωτήσεων που είχε κάνει η εκπαιδευτικός
204	αναγνώριση λειτουργιών της πολυτροπικότητας
205	αναγνώριση γλωσσικών επιλογών
206	ενδυνάμωση
207	ανάπτυξη προσωπικής άποψης, στάσης κλπ
208	διάφορα
209	σχέσεις
210	Χιούμορ
211	Χρόνος
212	Βιασύνη
213	Απορία
214	Αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση
215	Αντίθεση
216	Αναστοχασμός
217	Ανατροφοδότηση
218	Διόρθωση
219	Σύγκριση
220	Σύγκριση με προσωπική εμπειρία
221	Λέξεων
222	Κειμένων
223	Επίδραση
224	συναισθήματα
225	δικαιώματα

226	Πόλεμος
227	Συνέπειες
228	Θάνατος
229	Καταστροφή
230	προσφυγιά-πρόσφυγες
231	χωρισμός οικογενειών
232	Απώλεια;
233	στρατιώτες
234	αντιμετώπιση της εμπειρίας του πολέμου
235	αντιμετώπιση από άλλους-κράτος
236	ανάπηροι πολέμου
237	αιτίες στρατολόγησης
238	στρατιωτική εκπαίδευση
239	Δημοσιότητα
240	τρόπος στρατολόγησης
241	αιτίες
242	έλλειψη αιτίας
243	τρομοκρατία
244	εκδίκηση
245	επιθυμία για πόλεμο
246	ο λόγος των πολιτικών
247	παιδιά
248	Πρόσωπα
249	Σαντάμ
250	Πολιτικοί
251	Ιρακινοί
252	συγγενείς θυμάτων
253	πολίτες
254	Αμερικάνοι
255	Χώρες
256	Ιράκ
257	Αφγανιστάν
258	Αμερική (Η,Π.Α.)
259	Συρία
260	Νοσηματοδοτήσεις
261	ως απελευθέρωση
262	ως εμπειρία
263	άσκοπος
264	άποψη για τον πόλεμο
265	δικαιώματα
266	σε αντιδιαστολή με τον πόλεμο
267	ελπίδα-ειρήνη
268	Γυναίκες
269	στερεότυπο
270	ντύσιμο

271	Δικαιώματα
272	συναισθήματα
273	αντιστέκονται
274	Φεμινισμός
275	Κούρδες
276	τρόπος ζωής
277	ανησυχίες
278	εργασία
279	βόμβες
280	Ημερομηνίες
281	Θάνατος
282	συνθήκες
283	Ζητήματα θρησκείας, γλώσσας, έθνους
284	όπλα
285	πλύση εγκεφάλου

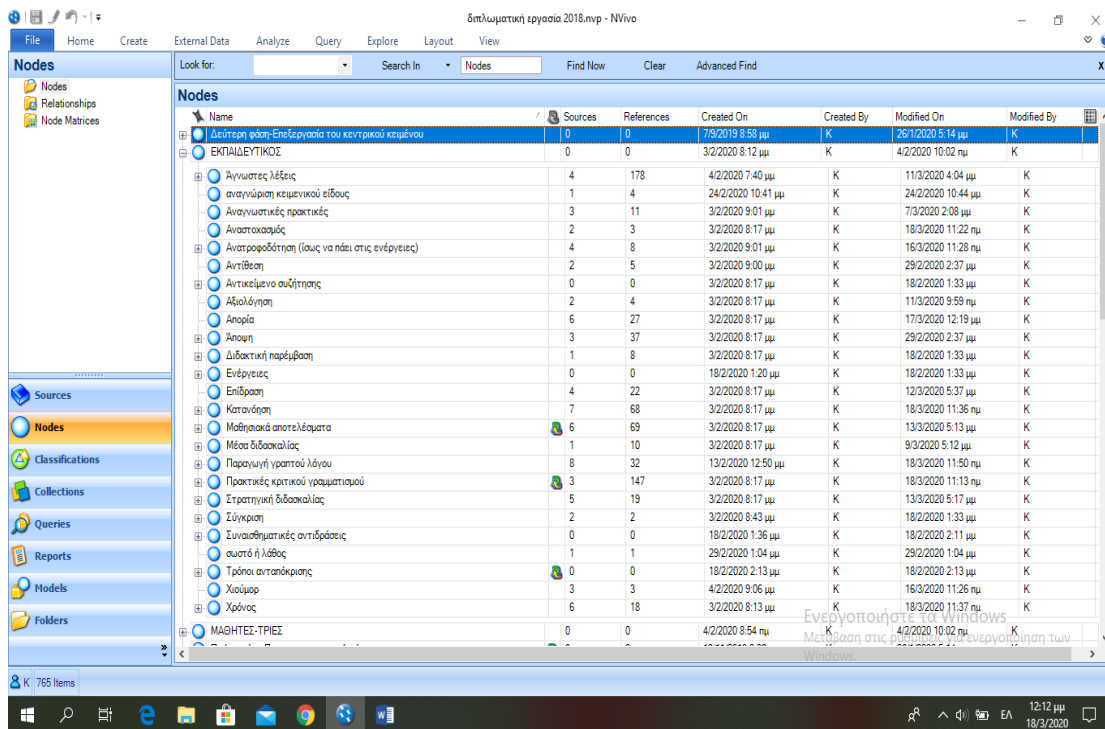
Οι ανοιχτοί κωδικοί οδήγησαν στις εξής αρχικές κατηγορίες και ανοιχτούς κώδικες

Αρχικές κατηγορίες και κώδικες

1. Στρατηγικές διδασκαλίας
2. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
3. στρατηγικές ανάπτυξης γνωστικού δυναμικού
4. στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής ολοκλήρωσης
5. Μέσα διδασκαλίας
6. Βίντεο
7. Λογοτεχνία
8. Προφορικές μαρτυρίες
9. Κείμενα
10. Άρθρο
11. φωτογραφίες-εικόνες-αφίσες κλπ
12. γελοιογραφίες
13. Πίνακας ζωγραφικής
14. Επιστολή
15. Μαθησιακά αποτελέσματα
16. ανακαλυπτική μάθηση
17. μεταγνώση
18. έκφραση άποψης μαθητή
19. Σύνδεση με άλλο γνωστικό αντικείμενο
20. ενεργοποίηση
21. Σε επίπεδο γνώσεων
22. Σε επίπεδο δεξιοτήτων
23. Σε επίπεδο στάσεων
24. αρνητικά
25. αιτιολόγηση
26. Διδακτική παρέμβαση
27. Σχεδιασμός παρέμβασης
28. Αντικείμενο συζήτησης
29. Ψέμα-Αλήθεια

30. Ρατσισμός
31. Έρευνα
32. οικογενειακές σχέσεις
33. Ενέργειες
34. Υποστήριξη
35. Διακοπή-Αλλαγή θέματος συζήτησης
36. αυτοδιόρθωση-ετεροδιόρθωση
37. Για τη διατήρηση της ησυχίας
38. Συναισθηματικές αντιδράσεις
39. Ενθουσιασμός
40. Δυσαρέσκεια
41. έλλειψη σιγουριάς
42. Γέλιο
43. Τρόποι ανταπόκρισης
44. Ενδιαφέρον
45. σύνδεση με προσωπική εμπειρία
46. συνεισφορές μαθητών
47. ακολουθούν το διδακτικό στυλ
48. προσπάθεια-ενεργοποίηση-πρωτοβουλία
49. αρνητικές συνεισφορές
50. Είδη κειμενικών πρακτικών
51. Αναγνωστικές πρακτικές
52. Παραγωγή γραπτού λόγου
53. δυσκολίες
54. Ως προς την αποκωδικοποίηση
55. Άγνωστες λέξεις
56. γραμματικοσυντακτική αναγνώριση
57. Ως κειμενικό είδος
58. Ως προς τις συνθήκες δημιουργίας
59. Ως επικοινωνιακή περίσταση
60. Ως προς το περιεχόμενο
61. Πρακτικές κριτικού γραμματισμού
62. Ενδείξεις μετασχηματισμού ως προς την εφαρμογή πρακτικών ΚΓ
63. συνειδητοποίηση
64. αξιολόγηση
65. αμφισβήτηση
66. διατύπωση υποθέσεων
67. συναγωγή συμπεράσματος
68. Σύνδεση με κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο
69. σύνδεση με γλωσσικές συμβάσεις, ύφη, κειμενικά είδη
70. συμμόρφωση το πρέπει
71. συμφέροντα
72. πρωτοβουλία
73. διαπροσωπική λειτουργία
74. αναγνώριση απόψης
75. να διατυπώνουν επιχειρήματα
76. προτείνουν λύσεις-δράσεις
77. τεκμηριώνουν

78. Υιοθέτησαν τα είδη των ερωτήσεων που είχε κάνει η εκπαιδευτικός
79. αναγνώριση λειτουργιών της πολυτροπικότητας
80. αναγνώριση γλωσσικών επιλογών
81. ενδυνάμωση
82. ανάπτυξη προσωπικής άποψης, στάσης κλπ
83. διάφορα
84. σχέσεις
85. Χιούμορ
86. Χρόνος
87. Απορία
88. Αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση
89. Αντίθεση
90. Αναστοχασμός
91. Ανατροφοδότηση
92. Σύγκριση
93. Επίδραση
94. συναισθήματα
95. δικαιώματα
96. Πόλεμος
97. Συνέπειες
98. στρατιώτες
99. αιτίες
100. ο λόγος των πολιτικών
101. παιδιά
102. Πρόσωπα
103. Χώρες
104. Νοηματοδοτήσεις
105. Γυναίκες
106. βόμβες
107. Ημερομηνίες
108. Θάνατος
109. συνθήκες
110. Ζητήματα θρησκείας, γλώσσας, έθνους
111. όπλα
112. πλύση εγκεφάλου



Στιγμιότυπο οθόνης από το Nvivo κατά τη διάρκεια της φάσης της ανοιχτής κωδικοποίησης

Οι αρχικές κατηγορίες κατέληξαν στις εξής βασικές κατηγορίες.

Βασικές κατηγορίες 12

1	Στρατηγικές διδασκαλίας
2	Μέσα διδασκαλίας
3	Μαθησιακά αποτελέσματα
4	Διδακτική παρέμβαση
5	Αντικείμενο συζήτησης
6	Ενέργειες
7	Συναισθηματικές αντιδράσεις
8	Τρόποι ανταπόκρισης
9	Είδη κειμενικών πρακτικών
10	Ενδείξεις μετασχηματισμού ως προς την εφαρμογή πρακτικών ΚΓ
11	διάφορα
12	Πόλεμος

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	0	0	3/2/2020 8:12 μμ	K	16/4/2020 12:01 μμ	K
ΜΑΘΗΤΕΣ-ΤΡΙΑΞ	0	0	4/2/2020 8:54 μμ	K	16/4/2020 12:01 μμ	K
Επαγγελματικές διαδικασίες	0	0	4/2/2020 8:55 μμ	K	17/4/2020 1:12 μμ	K
Μέσα διδασκαλίας	1	9	4/2/2020 8:55 μμ	K	29/3/2020 1:47 μμ	K
Μαθησιακά αποτελέσματα	0	0	4/2/2020 8:55 μμ	K	16/4/2020 2:29 μμ	K
Διδακτική παρέμβαση	2	6	4/2/2020 8:55 μμ	K	16/4/2020 1:31 μμ	K
Αντικείμενο συζήτησης	0	0	4/2/2020 8:55 μμ	K	29/3/2020 1:47 μμ	K
Ενέργειες	0	0	18/2/2020 2:04 μμ	K	29/3/2020 1:47 μμ	K
Συνασθηματικές αντιδράσεις	2	10	18/2/2020 2:09 μμ	K	3/4/2020 12:48 μμ	K
Τρόποι ανταπόκρισης	0	0	18/2/2020 2:16 μμ	K	29/3/2020 1:47 μμ	K
Είδη κειμενικών πρακτικών	0	0	29/3/2020 2:02 μμ	K	29/3/2020 1:47 μμ	K
Ενδείξεις μετασχηματισμού ως προ	0	0	29/3/2020 2:04 μμ	K	29/3/2020 1:47 μμ	K
Διάφορα	0	0	29/3/2020 9:54 μμ	K	29/3/2020 9:54 μμ	K
Πόλεμος	0	0	4/2/2020 8:55 μμ	K	16/4/2020 2:08 μμ	K
Παλιοί nodes	0	0	22/3/2020 11:02 μμ	K	22/3/2020 11:19 μμ	K

Βασικές κατηγορίες στο NVIVO μετά το τέλος της ανοιχτής κωδικοποίησης

Κατ' άξονα κωδικοποίηση -Επιλεκτική κωδικοποίηση

Κεντρική κατηγορία:

Εκπαιδευτικές διαδικασίες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ΚΓΕ ως πεδίο που συν-διαμορφώνεται από εκπαιδευτικό και μαθητές στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας: Προκλήσεις, νοηματοδοτήσεις και μετασχηματισμοί μιας δυναμικής πορείας

Κύριες κατηγορίες

- I. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης ως πεδίο διαπραγματεύσεων και διαλόγου
- II. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες: Βιώνοντας τις προκλήσεις μιας κριτικά προσανατολισμένης γλωσσικής διδασκαλίας
- III. Αποσκοπώντας στην ανάπτυξη ΚΓΕ: Καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων-Ανάδυση νοηματοδοτήσεων
- IV. Η ολοκλήρωση της παρέμβασης: Ψηλαφώντας το διαφορετικό

Βασικές κατηγορίες

1. Το σημείο εκκίνησης: οι προβληματισμοί της εκπαιδευτικού
2. Η λύση: Οι κεντρικές επιλογές που αφορούν τον σχεδιασμό της παρέμβασης πραγματώνονται μέσα από διαλογικές διαδικασίες
3. Παράγοντες που επέδρασαν κατά την υλοποίηση της παρέμβασης
4. Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που καλλιεργήθηκαν ως προς την εφαρμογή πρακτικών με στόχευση την καλλιέργεια ΚΓΕ
5. Νοηματοδοτώντας έννοιες του κοινωνικού κόσμου
6. Ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού
7. Η οπτική των μαθητών

Ενδιάμεσες κατηγορίες ή υποκατηγορίες

1. Αφετηρία της παρέμβασης
2. Αξιοποίηση Αναλυτικού Προγράμματος
3. Μεθοδολογικοί προβληματισμοί
4. Εμπλοκή μαθητών
5. Ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής της διαδικασίας
6. Οι μαθητές ως συν-διαμορφωτές της παρέμβασης
7. Ενισχυτικοί παράγοντες ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης.
8. Ανασχετικοί παράγοντες ως προς την υλοποίηση της παρέμβασης
9. όσον αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων
10. όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων
11. όσον αφορά την καλλιέργεια αξιών και στάσεων
12. όσον αφορά την κατανόηση των κειμένων
13. Όσον αφορά την κριτική ανάλυση κειμένων
14. όσον αφορά την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων
15. όσον αφορά τη σύνδεση των κειμένων με το επικοινωνιακό πλαίσιο
16. αρνητικές ενδείξεις
17. Πόλεμος
18. Άλλα αντικείμενα συζήτησης
19. τα θετικά της παρέμβασης
20. τα αρνητικά της παρέμβασης
21. σε σχέση με τη διδασκαλία που προσανατολίζεται στην καλλιέργεια ΚΓΕ
22. τα θετικά της παρέμβασης
23. τα αρνητικά της παρέμβασης
24. Σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας
25. Σε σχέση με το νέο τρόπο διδασκαλίας

Αρχικές κατηγορίες

1. Επιλογή-είδη κειμένων
2. Επιλογής Θεματικής Ενότητας
3. επιλογή για τη λήξη της παρέμβασης
4. ενισχυτικές λειτουργίες των διδακτικών μέσων.
5. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού (ενισχυτικός)
6. Ο ρόλος των μαθητών (ενισχυτικός)
7. Ο ρόλος του πλαισίου (ενισχυτικός)
8. Ανασχετικές λειτουργίες των διδακτικών μέσων
9. ο ρόλος του εκπαιδευτικού (ανασχετικός)
10. ο ρόλος των μαθητών (ανασχετικός)
11. ο ρόλος του πλαισίου (ανασχετικός)

Κώδικες

1. Προτίμηση στα πολυτροπικά μέσα
2. η αξιοποίηση της τέχνης
3. τα θέματα των κειμένων
4. Στρατηγικές διδασκαλίας
5. Είδη κειμενικών πρακτικών
6. Ενέργειες
7. Συμβολή στον σχεδιασμό της παρέμβασης

8. Τρόποι ανταπόκρισης
9. Ενέργειες
10. το καλό κλίμα
11. η βιβλιογραφία
12. Το αναλυτικό πρόγραμμα
13. Ο βαθμός δυσκολίας
14. επιλογή από εκπαιδευτικό
15. Μονοτροπική παρουσίαση του υλικού
16. Κειμενικές πρακτικές-δραστηριότητες που λειτούργησαν ανασχετικά
17. που απαιτούσαν χρόνο και λεπτομέρεια
18. που είχαν αυξημένο επίπεδο δυσκολίας
19. αρνητικοί τρόποι ανταπόκρισης
20. Βιασύνη
21. Έκφραση δυσαρέσκειας
22. αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα
23. Έλλειψη κατανόησης
24. έλλειψη γνώσης
25. έλλειψη αιτιολόγησης
26. έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών
27. οι δυσκολίες
28. αρνητικοί τρόποι ανταπόκρισης
29. Δυσαρέσκεια
30. έλλειψη σιγουριάς
31. Χρόνος
32. το ωρολόγιο πρόγραμμα
33. Συνέπειες
34. αιτίες
35. Χώρες
36. Νοηματοδοτήσεις του πολέμου
37. συνθήκες
38. Ζητήματα θρησκείας, γλώσσας, έθνους
39. όπλα
40. Οι πρωταγωνιστές του πολέμου
41. Ψέμα-Αλήθεια
42. Ρατσισμός
43. σχέσεις
44. συναισθήματα
45. δικαιώματα

