

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΑΝΔΑΛΟΥ ΙΩΑΝΝΑ

*Η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο
πλαίσιο του κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού*



ΑΘΗΝΑ, 2015

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
Κωνσταντίνα Κουτρούμπα (επιβλέπουσα)	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	
Ευαγγελία Γεωργιτσογιάννη	Καθηγήτρια	
Βασιλική Λαλαγιάννη	Καθηγήτρια	

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	6
Περίληψη	7
Adstract	9

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1^ο Κεφάλαιο: Η Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση	11
1.1 Ιστορική αναδρομή- Η γένεση του όρου	12
1.2 Η Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	13
2^ο Κεφάλαιο: Γραμματισμοί και Εκπαίδευση	18
2.1 Γραμματισμοί και Εκπαίδευση	19
2.2 Εξέλιξη Γραμματισμών: Πολυγραμματισμοί	22
2.3 Κριτικός Γραμματισμός	26
3^ο Κεφάλαιο: Πολιτισμικοί Γραμματισμοί	31
3.1 Η έννοια του Πολυπολιτισμικού Γραμματισμού	32
3.2 (Πολύ-)Πολιτισμικός Γραμματισμός στη Λογοτεχνία	34
4^ο Κεφάλαιο: Πολυτροπικά Κείμενα	36
4.1 Η έννοια της Πολυτροπικότητας	37
4.2 Χαρακτηριστικά του Πολυτροπικού Κειμένου	38
5^ο Κεφάλαιο: Ανάπτυξη Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων μέσω Λογοτεχνικών Κειμένων	40
6^ο Κεφάλαιο: Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσα από την αξιοποίηση Πολυτροπικών Κειμένων-Έρευνες Αναφοράς	44

Β' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

7^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της Έρευνας	50
7.1 Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα	51
7.2 Έρευνητική Μέθοδος: Η έρευνα δράσης	55
7.3 Περιγραφή Μεθοδολογίας της έρευνας	55
7.4 Η Διεξαγωγή της έρευνας	59
7.5 Δείγμα	64
7.6 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων	64
7.7 Περιορισμοί της έρευνας	67
8^ο Κεφάλαιο: Εμπειρική Ανάλυση	68
8.1 Περιγραφική Στατιστική	69
8.2 Στοιχεία Επαγωγικής Στατιστικής	69
8.3 Έλεγχος Ισότητας Διακυμάνσεων επαναλαμβανόμενων Μετρήσεων ως προς Ανεξάρτητο παράγοντα	69
8.4 Περιγραφική Ανάλυση	71
8.4.1 Μέρος Α' Ερωτηματολογίου	71
8.4.2 Μέρος Β' Ερωτηματολογίου	75
8.4.3 Μέρος Γ' Ερωτηματολογίου	78
8.5 Προϋποθέσεις Μεθόδου Ανάλυσης διακύμανσης Συσχετισμένων Μετρήσεων ως προς Ανεξάρτητο Παράγοντα	80
9^ο Κεφάλαιο: Επαγωγική Ανάλυση	83
9.1 Στατιστική Μέθοδος	84
9.2 Μικτός Έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς Ανεξάρτητο Παράγοντα- Μέρος Α'	84
9.3 Μικτός Έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς Ανεξάρτητο Παράγοντα- Μέρος Β'	88

9.4 Μικτός Έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς Ανεξάρτητο Παράγοντα- Μέρος Γ΄	92
9.5 Συμπεράσματα	96
9.6 Επεξεργασία των Ερωτήσεων Ανοιχτού Τύπου	97
Συμπεράσματα-Προτάσεις	101
Συμπεράσματα	102
Προτάσεις	109
Βιβλιογραφικές Αναφορές	110
Ελληνική Βιβλιογραφία	111
Ξένη Βιβλιογραφία	112
Συνέδρια	116
Ηλεκτρονικές Πηγές	117
Παράρτημα	123

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά όλους όσοι συνέβαλαν με τη βοήθεια και την υποστήριξη τους στην ολοκλήρωση αυτής της Διπλωματικής εργασίας. Αρχικά, να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και των δύο τμημάτων, γιατί τροφοδότησαν με ιδέες και ζωντάνια την έρευνα αυτή, αλλά και γιατί χωρίς αυτούς δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Θα ήθελα να πω ένα πολύ μεγάλο «ευχαριστώ» στην ακούραστη καθηγήτριά μου, την κα Κουτρούμπα, που είχε την ευθύνη της Διπλωματικής μου εργασίας για τις εποικοδομητικές συμβουλές της, την πολύτιμη καθοδήγηση και την άμεση ανταπόκριση σε όλα τα βήματα της εργασίας μου και όποτε χρειάστηκα τη συμβολή της. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω θερμά για τις γόνιμες συζητήσεις που είχαμε, για την ψυχική ενθάρρυνση και στήριξη, για την κατανόηση αλλά και για την επιστημονική στήριξη που μου παρείχε σε καίρια σημεία του ερευνητικού σχεδιασμού.

Θα ήθελα επίσης, από βάθους καρδιάς να ευχαριστήσω τις δύο αγαπημένες μου καθηγήτριες, την κα Γεωργιτσογιάννη και την κα Λαλαγιάννη, που μέσα από τα μαθήματά τους, εμπνεύστηκα το θέμα της Διπλωματικής μου εργασίας, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν αλλά και τη γνώση και την υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω αυτή την εργασία, που για μένα ήταν κατάθεση ψυχής, στα παιδιά μου, Παναγιώτη και Χρίστο και στο σύζυγό μου, για την τεράστια υπομονή τους, την κατανόηση και την ενθάρρυνσή τους, αλλά και την υποστήριξη σε θέματα τεχνογνωσίας κατά τη διάρκεια όχι μόνο της εκπόνησης της εργασίας μου αλλά και κατά τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές και εκπαιδευτικά μέτρα που φιλοδοξούν να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, τα οποία μάλιστα κινούνται στα πλαίσια των πολυγραμματισμών. Η συγκεκριμένη έννοια εστιάζει στη ανάπτυξη δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, παραπέμπει στην εφαρμογή πρακτικών, που στόχο έχουν την αποτελεσματικότερη ανάγνωση και αποκωδικοποίηση των κειμένων και δηλώνει ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων (Baynham, 2002). Σε ένα τέτοιο κοινωνικό περιβάλλον, η πληροφορία αντλείται από κείμενα κάθε είδους που χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους αναπαράστασης, έτσι δημιουργείται ένα πολυτροπικό τοπίο που οδηγεί τον μαθητή στην κατανόηση, αισθητική απόλαυση, αλλά ταυτόχρονα και σε άλλη εκφορά του λόγου (Kress, 2000).

Ωστόσο στην πράξη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συντηρητικό και παραδοσιακό και αποτελεί πηγή άγχους για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Κουρτέση και Κάντα, 2000). Έτσι, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διδακτικό παράδειγμα που εφαρμόστηκε στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου σε σχολείο της Αττικής, κατά το σχολικό έτος 2014-15 στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η διδακτική πρόταση αφορά στην αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού, προκειμένου να υιοθετηθεί μία νέα μορφή διδασκαλίας, όπου η γνώση κατακτιέται μέσα από τη βιωματικότητα, την αναζήτηση και τη συνεργατικότητα.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των πολυτροπικών κειμένων ως προς την απόκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, κυρίως όμως να συμβάλλει προς την κατεύθυνση της αναμόρφωσης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με την εφαρμογή μίας διδακτικής παρέμβασης μικρής κλίμακας, που στηρίχτηκε στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Το Α' Μέρος της εργασίας αποτελεί το Θεωρητικό πλαίσιο και χωρίζεται σε έξι κεφάλαια. Αρχικά, παρουσιάζεται η Λογοτεχνία και η πορεία της ως κοινωνικό και μορφωτικό αγαθό μέσα στο ιστορικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της πολιτικής και παιδαγωγικής των γραμματισμών και η θέση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αφιερώνονται δύο κεφάλαια για τον κριτικό και πολιτισμικό γραμματισμό, καταλήγοντας στους πολυγραμματισμούς που εναρμονίζονται με κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες εγγραμματοσύνης. Το Θεωρητικό πλαίσιο θα ολοκληρωθεί με τη μελέτη των πολυτροπικών – πολυμεσικών κειμένων, αναδεικνύοντας την ενίσχυση του ρόλου της οπτικής επικοινωνίας και της εξοικείωσης με δεξιότητες τεχνολογικού γραμματισμού,

γενικότερα γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και τέλος θα ολοκληρωθεί με αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Το Β' Μέρος της εργασίας αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Αρχικά αναφέρεται στην έρευνα δράσης, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά και παρουσιάζεται η συμβολή της στην εκπαίδευση. Προτείνεται συγκεκριμένο μοντέλο action research, αναλύονται τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και παρουσιάζεται με χρονολογική σειρά η διδακτική παρέμβαση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση. Τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η εργασία κλείνει με τη βιβλιογραφία καθώς και όλο το υλικό, που χρησιμοποιήθηκε, όπου συγκροτεί το παράρτημα στο τέλος της εργασίας.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ : *κείμενο, πολυγραμματισμοί, κριτικός γραμματισμός, πολιτισμικός γραμματισμός, πολυτροπικότητα, νέες τεχνολογίες, μεταγνώση*

ADSTRACT

In recent years there have been significant changes and educational measures that aspire to improve the quality of education, which in fact move within the Multiliteracies. This concept focuses on developing skills that meet the challenges of the 21st century; it refers to the application of practices aimed at efficient reading and decoding text that reflects an entire grid ideological positions (Baynham, 2002). In such a social environment, the information drawn from texts of all kinds using different representation techniques, thus creating a multimodal landscape that leads the student in understanding, aesthetic pleasure, but also in another articulation of speech (Kress, 2000).

However in practice the Greek educational system remains conservative and traditional and is a source of stress for teachers and students (Kourtesi and Kada, 2000). Therefore, this paper presents an instructive example was applied to the second grade of Lyceum school in Attica during the school year 2014-15 the course of Modern Greek Literature. The didactic proposal concerns the utilization of multimodal texts within the critical and cultural literacy in order to adopt a new form of teaching, where knowledge conquered through the viomatikotita, search and cooperativeness.

Aim of this study is to investigate the effectiveness of multimodal texts as to the acquisition of cognitive and metacognitive skills of students, but mainly to contribute towards reforming the teaching of Literature by applying a teaching small-scale intervention, which was based on the current curriculum .

A Part of the work is the theoretical framework and is divided into six chapters. Initially, the literature is presented and the course as a social and educational resource in historical and educational context. Then describe the characteristics of politics and pedagogy of literacies and their place in the education system. Devoted two chapters to a critical and cultural literacy, resulting in Multiliteracies that harmonize with sociocultural literacy processes. The theoretical framework will be completed with the study of multimodal - multimedia texts, highlighting the strengthening of the role of visual communication and familiarity with technological literacy skills, general cognitive and metacognitive skills and finally completed with corresponding research in Greece and abroad.

B Part of the work is the research approach and is divided into three chapters. First mentioned in action research, recorded the characteristics and contribution in education occurs. It suggested specific model action research, analyzed the methodological tools used and presented in chronological order the teaching intervention. The following are the quantitative and

qualitative results of the research, descriptive and inductive analysis. Finally, the conclusions and recommendations for future research.

The work closes with the bibliography and all the material that was used, which constitutes the annex at the end of work.

WORDS - KEY: *text, Multiliteracies, critical literacy, cultural literacy, multimodality, new technologies, metacognition*

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ - Η ΓΕΝΕΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

Η Λογοτεχνία, σημαίνον αισθητικό και μορφωτικό αγαθό, εντάσσεται στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας ως φορέας οικουμενικών αξιών, ενώ συγχρόνως καταδεικνύει την ιδιαίτερη γλωσσική και πολιτισμική φυσιογνωμία ενός λαού.

Στον ευρωπαϊκό χώρο, από την αρχαιότητα μέχρι και την Αναγέννηση, η έννοια της Λογοτεχνίας με το σημερινό της νόημα δεν υπήρχε. Η ποίηση, βέβαια ξεχώριζε, γιατί ήταν σε στίχους, αλλά τα πεζά κείμενα συγγέονταν με άλλα είδη γραπτού λόγου. Η άποψη ότι υπάρχει η κατηγορία της Λογοτεχνίας ως τέχνη του λόγου, που περιλαμβάνει ποίηση και πεζογραφία, αποκλείοντας όμως ό,τι αποβλέπει στην πληροφόρηση, στη ρητορική πειθώ ή στην επιχειρηματολογία, εδραιώθηκε στο 19ο αιώνα (Τζιόβας, 1987: 21).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις του Kant πρόσφεραν τις προϋποθέσεις για τη διάκριση των λογοτεχνικών κειμένων από τα λοιπά γραπτά κείμενα με καλλιτεχνικά - αισθητικά κριτήρια. Κατά συνέπεια, η έννοια της Λογοτεχνίας από τις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα και πέρα οριοθετείται αισθητικά. Το λογοτεχνικό κείμενο και ιδιαίτερα η ποίηση έπαψε πλέον να θεωρείται σύνθεση στηριζόμενη σε ποιητικές συμβάσεις δεδομένες και απαραβίαστες όπως στην Αναγέννηση. Υπεισέρχεται το Εγώ του λογοτέχνη και έτσι ανακύπτουν οι έννοιες της πρωτοτυπίας και της δημιουργικότητας που είχαν υποχωρήσει παλαιότερα στην κανονιστική κυριαρχία της Ποιητικής και της Ρητορικής. Από το θεμελιώδες κείμενο του Edward Young *Conjectures on Original Composition* (1759) κυριαρχεί η έννοια της πρωτοτυπίας, που οδηγεί στη σύλληψη της Λογοτεχνίας όχι ως σύνθεσης αλλά ως δημιουργίας και τη συνδέει με τη δημιουργικότητα του συγγραφέα (Τζιόβας, 1987: 20,21).

Η Λογοτεχνία, λοιπόν, με τη σημερινή της σημασία είναι ένα αρκετά πρόσφατο φαινόμενο, καθώς στο κλίμα του ευρωπαϊκού ρομαντισμού καθιερώνεται ως διαδικασία επινοητικής γραφής. Η νέα αυτή σημασιοδότηση απέκλεισε οριστικά από το λογοτεχνικό corpus κείμενα που απέβλεπαν στην πληροφόρηση, την επιχειρηματολογία ή την πειθώ, και ενέταξε τη Λογοτεχνία στη Μεγάλη Παράδοση της Αισθητικής (Φρυδάκη, 2003). Μάλιστα στην περίοδο του Ρομαντισμού και μετέπειτα η Λογοτεχνία ταυτίζεται με το ευφάνταστο γράψιμο και αποτελεί το καταφύγιο ορισμένων αξιών, που απειλούσε ο ορθολογισμός του βιομηχανικού καπιταλισμού. Συνεπώς, η έμφαση στην έμπνευση, στην αυθορμησία και στη συναισθηματική ένταση της λογοτεχνικής έκφρασης αντιστάθμιζε ιδεολογικά τον αυξανόμενο μηχανιστικό ορθολογισμό της βιομηχανικής κοινωνίας και υποκαθιστούσε σταδιακά τη θρησκεία ως ηθικοπλαστικό μέσο και συνεκτικό κοινωνικό δεσμό (Τζιόβας, 1987: 16).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και στον ελληνικό χώρο. Ήδη στα μέσα του 18ου αιώνα, στην ελληνική σκέψη φαίνεται να κυριαρχεί ο Αριστοτελικός ορισμός της τέχνης, όπως τον

συνοψίζει ο Δαμοδός το 1759: «*Τέχνη τέλος πάντων είναι έξις με την οποίαν ο άνθρωπος μανθάνει να ποιήσει ένα πράγμα*» (Βαλέτας, 1947: 81). Παράλληλα, η εισαγωγή της Αισθητικής στην Ελλάδα και η έμφαση στην έμπνευση και τη φαντασία πρέπει να διευκόλυναν την αυτονόμηση της Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, ο όρος «Λογοτεχνία» προτείνεται από τον Πανταζίδη (1886) σε άρθρο του δημοσιευμένο στο περιοδικό Εστία το 1886 με τίτλο «Φιλολογία, Γραμματολογία, Λογοτεχνία», προκειμένου να δηλωθεί ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του έθνους. Παρά τον εθνοκεντρισμό, όμως, που προϋποθέτει η χρήση του όρου από τον Πανταζίδη, είναι εμφανές ότι οι συνθήκες έχουν ωριμάσει για την αυτονόμηση της Λογοτεχνίας και την εγκατάλειψη παλαιότερων υποτιμητικών όρων, όπως «*ελαφρά φιλολογία*». Μάλιστα, η τελική επιβολή του όρου πρέπει να συντελέστηκε στις δύο πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, συμπεραίνοντας από το άρθρο του Ξενόπουλου, «Φιλολογία και Λογοτεχνία», το 1923. Εκεί επισημαίνεται χαρακτηριστικά:

« [...] *ελαφρά φιλολογία τα ποιήματα του Σολωμού και του Κάλβου, όχι δα!*
[...] *Και επιτέλους βρέθηκε ο κατάλληλος όρος. Τη δημιουργική μα όχι, για το Θεό,*
ελαφρά φιλολογία, την είπαν Λογοτεχνία. Και τον ποιητή, το δημιουργικό
συγγραφέα, τον είπαν Λογοτέχνη. Και αυτό πια επικράτησε» (στο Τζιόβας 1987: 26).

Αυτή η σύντομη αναδρομή στην ιστορία των όρων, πείθει ότι η Λογοτεχνία αναγνωρίζεται ως αυτόνομη αισθητική οντότητα αρκετά πρόσφατα στην Ελλάδα, όπως και στην Ευρώπη. Ταυτόχρονα, η άποψη ότι η ιστορία της Λογοτεχνίας αποτελεί τη βιογραφία της εθνικής ψυχής και ότι η ουσία της περιορίζεται στους Μεγάλους Κλασικούς Συγγραφείς και στα έργα τους παύει να υφίσταται. Έτσι, σύμφωνα με τον Πασχαλίδη, *αποκαθλώνεται από το θρόνο στον οποίο την τοποθέτησε τόσο η ανθρωπιστική όσο και η ρομαντική παράδοση*, εστιάζοντας κυρίως στον πολιτισμικό της χαρακτήρα και αναδεικνύοντας ταυτόχρονα το λογοτεχνικό κείμενο σε σύνθετο και πολύπλευρο πολιτισμικό κόμβο. Ένας τέτοιος αναπροσανατολισμός, υπογραμμίζει ο Πασχαλίδης, συνεπάγεται ριζική αλλαγή στον τρόπο ανάγνωσης, αφού το κείμενο πλέον αντιμετωπίζεται ως μέσο για την κατανόηση του κόσμου και οι αναγνωστικές πρακτικές ταυτίζονται με τις κοινωνικές πρακτικές (Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2004: 25,26,27). Αυτό, βέβαια, απαιτεί την απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών, σχετικών όχι μόνο με το γραπτό κείμενο, αλλά με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής. Οι αλλαγές αυτές στο καθεστώς της ανάγνωσης και της ερμηνευτικής των κειμένων οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές κοινότητες μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι πολιτισμικής διεργασίας, δημιουργώντας, αυθύπαρκτες – αυτοπροσδιοριζόμενες προσωπικότητες και παρέχοντας τη δυνατότητα για τη δόμηση ενός νέου δημιουργικού λόγου. Κατ' επέκταση, μέσα

σε μια τέτοια δυναμική διαδικασία «κατασκευάζονται» τόσο η πολιτισμική όσο και η κοινωνική ταυτότητα του μαθητή (Hardcastle, 1985).

Συνεπώς, η τοποθέτηση της Λογοτεχνίας σε ένα πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο συμβάλλει στη χειραφέτηση και απελευθέρωση των μαθητών (Χοντολίδου, στο Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2004) και ταυτόχρονα αποτελεί το μέσο για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού συνιστά έναν «τόπο» πολιτισμικών ανταλλαγών, αποδοχής της διαφορετικότητας και προτύπων συμπεριφοράς (Λαλαγιάννη, 2003).

1.2 Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Με βάση τα παραπάνω η εκπαιδευτική λειτουργία παίρνει άλλη τροπή και το μάθημα εισέρχεται στον εκπαιδευτικό θεσμό, αναδεικνύοντας τη δυνατότητα της Λογοτεχνίας να συμβάλει στη διαμόρφωση ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τη Χοντολίδου, το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι ο πιστότερος καθρέφτης μιας κοινωνίας καθώς είναι φορέας ορισμών και αντίληψης της κουλτούρας της κοινωνίας στην οποία διδάσκεται, είναι φορέας ορισμών και αντίληψης αυτής της κοινωνίας και τέλος είναι φορέας σημαντικών μέσων επικοινωνίας (στο Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2004: 45). Εύλογα, λοιπόν σύμφωνα και με τον Τζιόβα, διεισδύει μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού εμπλέκεται με τη ζωή και τις συνήθειες των ανθρώπων και αποτελεί γενικότερη κοινωνική και πολιτισμική πρακτική, όντας μία διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα σε προσδοκίες που τροποποιούνται και σε μνήμες που συνεχώς μεταμορφώνονται (Τζιόβας 1987: 242).

Πώς όμως συντελείται αυτή η μαγική μέθεξι; Τα λογοτεχνικά κείμενα μεταμορφώνουν την ανάγνωση από απλή κατανόηση του γραπτού λόγου σε δημιουργική πράξη. Το γραπτό κείμενο δίνει τις αναγκαίες πληροφορίες και ο αναγνώστης – μαθητής φαντάζεται ή οραματίζεται την άγραφη πλευρά του, την «εικόνα» του κόσμου του, ένα μέρος της προσωπικότητας του μετασχηματίζεται και η ανάγνωση αποβαίνει μέσο αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας. Άρα, με την παραπάνω δυναμική το σχολείο δεν μπορεί να είναι περιορισμένο στην καθαρά σχολαστική παράδοση, αλλά πρέπει να ανοίξει προς άλλα είδη γνώσης, να αξιοποιήσει και να συνυπολογίσει στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων τις κοινωνικές εμπειρίες των νεαρών ατόμων, έχοντας πρώτα αφουγκραστεί τις «πολλαπλές πραγματικότητες» της καθημερινής ζωής και τις απαιτήσεις, που εκείνες δημιουργούν (Φρυδάκη, 2003). Σύμφωνα με το τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχει τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών στη διαδικασία της γνώσης, ως κοινότητας

αναγνωστών και ερμηνευτών. Διευρύνει τον ορίζοντα των εμπειριών και το βάθος της ευαισθησίας τους, οξύνει το γλωσσικό αισθητήριο και το αισθητικό τους κριτήριο, αναπτύσσει τη φαντασία και την κριτική-ερμηνευτική τους ικανότητα. Μάλιστα το λογοτεχνικό κείμενο με τα ιδιαίτερα αισθητικά χαρακτηριστικά του, το συμβολικό και πολύσημο λόγο του, με τα κενά της αφήγησης και με το στοιχείο της φαντασίας προκαλεί πολύ περισσότερο από ένα κείμενο εφημερίδας ή περιοδικού τον αναγνώστη να προβάλει τον εαυτό του μέσα στην αφηγούμενη ιστορία, να ταυτισθεί με έναν ή περισσότερους ήρωες, να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2012). Τον καθιστά, συνεπώς, ικανό να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα στις πολυειδείς όψεις και εκδοχές της, έχοντας κριτική θέση απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και της κοινωνικής ζωής (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ, 2010).

Από την άλλη, η εκπαιδευτική διαδικασία, ως διαδικασία κοινωνικοποίησης, δεν νοείται μόνο ως προσπάθεια ένταξης του νέου στην κοινωνία και στο συγκεκριμένο μοντέλο της, ώστε να γίνει ο νέος χρήσιμος, γιατί μία τέτοια θέση περιορίζει απελπιστικά το χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αλλά κυρίως νοείται ως προσπάθεια, να καταστεί ο νέος ικανός να θέτει ερωτήματα αλλά και να προβαίνει σε πράξεις που αποσκοπούν στον κοινωνικό μετασχηματισμό ως πορεία βελτίωσης του υπαρκτού. Σε αυτή λοιπόν την κατεύθυνση, η Λογοτεχνία βοηθάει πολύ αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο, ίσως περισσότερο από κάθε άλλο μορφωτικό αγαθό (Μπαλάσκας, 1990). Εξάλλου, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, ο ανατρεπτικός χαρακτήρας της Λογοτεχνίας την καθιστά ένα γνωστικό αντικείμενο ενδεδειγμένο για παιδιά και εφήβους, στο πλαίσιο ενός σχολείου που σέβεται τη νεότητα και ενισχύει την περιέργεια και την αμφισβήτηση (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ, 2010).

Γιατί όμως ανατρεπτικός και απρόσμενος ο χαρακτήρας της Λογοτεχνίας; Η Λογοτεχνία μέσα από τη μυθοπλασία προβάλλει, θίγει, σχολιάζει φαινόμενα, καταστάσεις, ζητήματα και προβλήματα που αφορούν κοινωνικά σύνολα αλλά και τον κάθε αναγνώστη χωριστά. Συνιστά, συνεπώς, μία μορφή διαμεσολάβησης ανάμεσα στον αναγνώστη και στον ιστορικοκοινωνικό του χώρο. Ο μαθητής – αναγνώστης εμπλέκεται δυναμικά στη διαδικασία της ανάγνωσης, συνδιαλέγεται με το λογοτεχνικό κείμενο εφόσον σε αυτό εντοπίζει ιδέες, θέματα ή γεγονότα που έχει ο ίδιος βιώσει ή τον έχουν απασχολήσει (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2012). Η λογοτεχνική ανάγνωση, λοιπόν αποτελεί ένα ταξίδι, η ερμηνεία μια ξεχωριστή απόλαυση αλλά και ένα δρώμενο όπου ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές επιδιώκουν να αποκωδικοποιήσουν το κείμενο, να το «ξεκλειδώσουν» και να ανακαλύψουν «αυτό που δε λέγεται», αλλά υπαινίσσεται στο κείμενο, προκειμένου να φωτιστεί με επάρκεια ο πυκνός ιστός των σημασιών και η εν γένει

πολυπλοκότητα της φύσης της Λογοτεχνίας ως αισθητικό-πολιτισμικό φαινόμενο (Τζιόβας, 1987: 242).

Βέβαια, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ποικίλες αντιρρήσεις ως προς τη σκοπιμότητα και τη δυνατότητα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1990) το λογοτεχνικό έργο είναι ένα μήνυμα γραμμένο στον κώδικα της τέχνης με στοιχεία που συνίστανται: α) στη μετάγγιση ζωής, δηλαδή βιωμένης εμπειρίας από τον πομπό στο δέκτη, β) στην υψηλού βαθμού γλωσσικότητα που διαθέτει το κείμενο ως προϊόν προηγμένου γλωσσικού αισθήματος και γ) στην αποκλίνουσα από τη γλωσσική νόρμα χρήση του λόγου, που ανοίγει το σημαίνον σε συνδηλώσεις παραδειγματικού τύπου, και κατατάσσεται στην κατεξοχήν δημιουργική σκέψη. Ο Παρίσης στο κείμενό του «Τι σημαίνει διδάσκω λογοτεχνία;» καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ένα είναι το διδακτικά ζητούμενο: το κείμενο, είτε ως σύνθεση μύθου είτε ως συμπεριφορές προσώπων είτε ως ομορφιά γλώσσας και ύφους, να αποκαλυφθεί ως συνολική μαγεία στους μαθητές. Να πλησιάσει ο μαθητής το σημείο της εσωτερικής δόνησης του κειμένου και να το μετατρέψει σε δική του δόνηση, της ψυχής και του νου (Μπαλάσкас και Αγγελάκος, 2005: 38). Στο σημείο αυτό, γίνεται αντιληπτός ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές. Χαρακτηριστικά, μάλιστα, είναι τα λόγια του Serge Doubrovsky στο συνέδριο του Σεριζί: *«Ό,τι πολυτιμότερο έχει να προσφέρει κατά την ώρα του μαθήματος δεν είναι οι ιδέες του ή οι γνώσεις του αλλά το πρόσωπό του»* (Doubrovsky, 1985: 22). Άρα στο ταξίδι με το κείμενο ο αναγνώστης δε βαδίζει στα τυφλά και εδώ έγκειται ο ρόλος του δασκάλου – ξεναγού στα μυστικά των λέξεων (Μπαλάσкас, 1990: 34). Αν, όμως, ο βιωμένος και φανταστικός κόσμος του μαθητή δεν τεθεί σε κίνηση, τότε, το λογοτεχνικό κείμενο παραμένει ένα «τοπίο στην ομίχλη» (Χατζηδημητρίου – Παράσχου, 2005: 263), αφού σύμφωνα με τον παιδαγωγό William Gray, *τα διαβάσματά μας δεν μας προσφέρουν γνώσεις, δεν μας ωθούν σε επανεκτίμηση κάποιων θέσεών μας, αλλά μας αναγκάζουν να αλλάζουμε θεμελιώδεις απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής. Καλλιεργώντας, λοιπόν, τη φιλιαναγνωσία στους μαθητές, από αναγνώστες της ιστορίας των άλλων, γίνονται οι ίδιοι αναγνώστες και γνώστες του εαυτού τους* (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2012).

Κλείνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το ζήτημα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι σύνθετο και πολυδιάστατο, αφού αρκετοί είναι οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη λογοτεχνική διδασκαλία, όπως οι θεωρητικές προσεγγίσεις, ο ρόλος του διδάσκοντα, οι ατομικές στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στο μάθημα, γενικότερα η φύση και η λειτουργία της λογοτεχνίας ως θεσμού. Παρόλα αυτά, πρέπει να τονιστεί ότι στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών συνθηκών οι οποίες διαμορφώνουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, η Λογοτεχνία, αν και αποτελεί μία πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να συμβάλλει

στον εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό του σχολείου, μέσα από μια πολιτισμική θεώρηση και μέσα από τις αρχές της ανάγνωσης, της ιδεολογίας και της εγγραμματοσύνης (Πασχαλίδης, 1999) .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Βασική έννοια στο κεφάλαιο που ακολουθεί είναι αυτή του γραμματισμού και η σχέση του με την εκπαίδευση. Ο γραμματισμός αποτελούσε πάντα τον πρωταρχικό σκοπό του σχολείου, για το λόγο αυτό συνδέεται άμεσα, ταυτίζεται – θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί – εννοιολογικά με τον αλφαριθμητισμό, δηλαδή την ανάγνωση και τη γραφή. Με βάση αυτή τη λογική, «αλφαριθμητισμένο» άτομο θεωρείται αυτό που γνωρίζει ανάγνωση και γραφή. Κάτι τέτοιο όμως αποτελεί μία στατική διαδικασία, που δεν μπορεί να αφορά την έννοια του γραμματισμού, αφού οι παραπάνω δεξιότητες, ανάγνωση και γραφή, δε συνδέονται με κοινωνικές προεκτάσεις και πρακτικές. Αντίθετα, όπως θα φανεί και κατά τη μελέτη του κεφαλαίου, ο όρος γραμματισμός έχει πολυεδρική και πολυδύναμη σημασία (Olson, 2003).

Ξεκινώντας την ιστορική αναδρομή, γίνεται αντιληπτό ότι κατά την περίοδο του ρομαντισμού και τα πρώτα χρόνια του 20ου αιώνα ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέθηκε με τη λογοτεχνία και τους τρόπους γραφής της λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό κάτοχοι του γλωσσικού γραμματισμού θεωρούνταν τα άτομα που είχαν φτάσει σε σημείο να εκτιμούν τα λογοτεχνικά έργα ως έργα τέχνης, να συλλαμβάνουν τα νοήματα που δίνουν οι συγγραφείς των λογοτεχνικών βιβλίων και γενικά να έχουν μια επαρκή εξοικείωση με το λογοτεχνικό λόγο. Το σχολείο από την πλευρά του έδινε μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας είτε μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων, είτε μέσω της παραγωγής κειμένων κατά μίμηση του έργου λογοτεχνών υψηλού κύρους. Ωστόσο, η ταύτιση του γλωσσικού γραμματισμού με τη λογοτεχνία και οι παιδαγωγικές πρακτικές της περιόδου εκείνης, συμβάδιζαν με την κυρίαρχη ιδεολογική αντίληψη και την κοινωνική πραγματικότητα εκείνης της εποχής, ότι η τέχνη και ιδίως η λογοτεχνική παραγωγή αποτελεί προνόμιο ανθρώπων με ιδιαίτερη προσωπικότητα (Χατζησαββίδης, 2007).

Μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και κυρίως από το δεύτερο μισό του 20ου αι. και έπειτα η Γλωσσολογική έρευνα μετατοπίζει το ενδιαφέρον της ολοένα και περισσότερο στον επικοινωνιακό και λειτουργικό χαρακτήρα της γλώσσας. Ο γραμματισμός άρχισε, τότε, να αποκτά και κοινωνικές διαστάσεις. Τίθεται στην υπηρεσία της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και γίνεται μοχλός για τη μετάβαση της κοινωνίας από την αναπαραγωγή μοντέλων και ιδεών στην παραγωγή και δημιουργία νέων μοντέλων ανάπτυξης και ιδεών, γίνεται ευρύτερος και πιο δυναμικός. Αποδεσμεύεται από τη σχέση του με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία και αποκτά κοινωνικές διαστάσεις. Ορίζεται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων απαραίτητων για την προετοιμασία και τη διαχείριση της ίδιας της ζωής του ανθρώπου, το οποίο ξεπερνά μία στοιχειώδη εκπαίδευση στην ανάγνωση και στη γραφή (Χατζησαββίδης, 2007).

Μάλιστα, σύμφωνα με την UNESCO, η απόκτηση γλωσσικού γραμματισμού θα συντελέσει στην οικονομική και κοινωνική ευημερία των λαών σε αντίθεση με την έλλειψή του, η οποία οδηγεί στην οικονομική και κοινωνική εξαθλίωση. Ερευνητικές και άλλες προσπάθειες που χρηματοδοτήθηκαν από την UNESCO προσέδωσαν ένα νέο περιεχόμενο στην έννοια του γλωσσικού γραμματισμού. Ο γλωσσικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο γραμματισμός ορίστηκε ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει. (Χατζησαββίδης, 2007)

Με βάση τα παραπάνω ο όρος «γραμματισμός», ο οποίος αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο, αποκτά ένα νέο σημασιολογικό φορτίο. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου «literacy», που έχει επίσης αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως «εγγραμματοσύνη» (Ong, 1997), και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Μάλιστα, φτάνοντας στον 21ο αι., η έννοια «γραμματισμός» αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, γραφήματα, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.) (Cook-Gumperz, 2009).

Με τον όρο «γραμματισμός», λοιπόν, εννοείται στις σημερινές τεχνολογικά ανεπτυγμένες κοινωνίες, όχι μόνο η ικανότητα του ατόμου να γράφει και να διαβάζει, αλλά κυρίως η ικανότητά του να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διάφορες κοινωνικές πρακτικές, προκειμένου να ελέγχει το περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται (Ντίνας, 2004). Βέβαια, στο σημείο αυτό, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η ευρύτατη διάδοση και χρήση της τεχνολογίας στον τομέα της ανθρώπινης επικοινωνίας καθώς και η πολυπολιτισμική διάσταση των σύγχρονων κοινωνιών έχουν συντελέσει στο να αναπτυχθεί προβληματισμός γύρω από την έννοια και τις μορφές του γραμματισμού (Αϊδίνη και Κωστούλη, 2001).

Οι σύγχρονες τεχνολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις έχουν διαμορφώσει και αναμορφώσει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία των ατόμων, καθώς η ανάγνωση και η γραφή διεξάγονται σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και εντάσσονται στη νέα κειμενικότητα που βασιίζεται στα πολυμεσικά και πολυτροπικά κείμενα. Υφίσταται, λοιπόν, μία γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, απόρροια της οποίας αποτελεί η επαναδιατύπωση και διεύρυνση των εκπαιδευτικών στόχων, η αναμόρφωση των αναλυτικών και ωρολογίων σχολικών προγραμμάτων και, γενικότερα, η αλλαγή στάσης απέναντι στη διδασκαλία και στη μάθηση. Το πλαίσιο λοιπόν, αυτό, το οποίο βρίσκεται σε συνάρτηση με τις

σύγχρονες απαιτήσεις και ανάγκες επηρεάζει το γραμματισμό και συμβάλλει στην εξέλιξη και διαμόρφωσή του (Cook-Gumperz, 2009).

Επομένως, τα ωρολόγια σχολικά προγράμματα πρέπει και αυτά να μελετηθούν προσεκτικά, αλλά και κριτικά ως προς τη γενική σκοποθεσία και τους επιμέρους στόχους τους και να συνάδουν με τη φιλοσοφία του γραμματισμού. Έτσι, οι συντάκτες των νέων προγραμμάτων σπουδών (ΠΣ), που πρόσφατα άρχισαν να εφαρμόζονται, επιχειρούν συστηματικά την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων γενικά και της λογοτεχνίας ειδικότερα, και προτείνουν ενδεικτικά στο αναλυτικό πρόγραμμα συγκεκριμένες δραστηριότητες, που θεωρούν ότι υπηρετούν τους στόχους του γραμματισμού στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σε σχέση με προηγούμενες προσπάθειες τα προγράμματα σπουδών (ΠΣ) στο μάθημα της λογοτεχνίας – που αποτελεί βασικό άξονα της εργασίας - προσφέρουν μεγαλύτερο περιθώριο επιλογών στο διδάσκοντα και, δηλώνοντας ρητά ότι στοχεύουν στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, επιτρέπουν για πρώτη φορά τη συστηματική μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, τα οποία επιλέγονται με θεματικά ή ειδολογικά κριτήρια. Η οργάνωση της διδασκτέας ύλης σε ευρείς θεματικούς κύκλους, οι οποίοι προσδιορίζονται ανά τάξη και στα πλαίσια των οποίων ενδεικτικά προτείνονται κείμενα διδασκαλίας, αφήνει μεγαλύτερο περιθώριο πρωτοβουλιών στον διδάσκοντα προσφέροντας τη δυνατότητα δημιουργίας και ανάπτυξης εκπαιδευτικών project, με τη μορφή ανάθεσης ομαδικών και συνεργατικών εργασιών σε όλες τις φάσεις (ΔΕΠΠΣ, 2011).

Κάθε κύκλος καταλήγει στην παρουσίαση των λογοτεχνικών έργων που έχουν μελετηθεί. Συχνά τα λογοτεχνικά έργα που επιλέγονται από κάθε ομάδα εργασίας είναι διαφορετικά, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μεγαλύτερος αριθμός έργων στην ολομέλεια της τάξης υπό τη μορφή διάφορων κειμενικών ειδών, που επιτρέπουν πιο ελεύθερες και δημιουργικές εργασίες από την πλευρά των μαθητών. Η προσέγγιση αυτή προσφέρει ένα ικανοποιητικό πλαίσιο για την ουσιαστική ένταξη των νέων τεχνολογιών και συγχρόνως επιβάλλει τη σύνταξη διδακτικών σεναρίων, που θα επιτρέψουν τη σωστή διαχείριση πόρων και χρόνου. Από άποψη πόρων, η αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας προϋποθέτει την πρόσβαση σε εργαστήριο υπολογιστών με σύνδεση στο διαδίκτυο και ίσως, σε κάποιες περιπτώσεις, τη χρήση διαδραστικών πινάκων. Από την πλευρά του διδάσκοντα, εξάλλου, απαιτείται τεχνολογική επάρκεια, διαρκής ενημέρωση, καθώς και ζωντανό προσωπικό ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία.

Είναι προφανές, επομένως, ότι το περιεχόμενο του όρου γραμματισμός δεν είναι σταθερό αλλά συναρτάται με ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές. Αυτή, λοιπόν, η νέα τάξη πραγμάτων επηρεάζει και τη διδακτική πράξη, καθώς οι μαθητές δεν έχουν ανάγκη μόνο να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε γραπτό κα προφορικό επίπεδο. Η σχολική τάξη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πεδία του κοινωνικού κόσμου ενός παιδιού, το

δεύτερο σημαντικότερο μετά την οικογένεια, όπου το παιδί μαθαίνει τον κόσμο. Μέσω του σχολείου οι νέοι άνθρωποι έρχονται σε μία πρώτη επαφή με τους κοινωνικούς θεσμούς και τις δεξιότητες γραμματισμού (Κωστούλη, 1998). Αργότερα, η πρόσβασή τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και οι εμπειρίες τους σε αυτά, διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα που τους επιτρέπει την κατανόηση διαφορετικών λόγων και κειμένων. Άρα το ζητούμενο για το σύγχρονο σχολείο είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στα νέα και συνεχώς αναμορφούμενα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα (Χατζησαββίδης, 2007).

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Ντίνα (2004) το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού συνοψίζεται σχηματικά στις παρακάτω αρχές:

- Ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, των κειμένων και των νοημάτων τους.
- Γνώση του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται κάθε κείμενο.
- Ικανότητα αντίδρασης απέναντι στα μηνύματα του κειμένου.
- Ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών και επικεντρώνεται στην αποτελεσματική υλοποίηση μίας γλωσσικής αγωγής που μπορεί να καλύψει κοινωνικές ανάγκες (επικοινωνία, φιλία, συνεργασία, συντροφικότητα, κ.ά.)

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό αυτό που διατυπώθηκε στην αρχή του κεφαλαίου, ότι δηλαδή μόνο η διάδοση της ανάγνωσης και της γραφής δεν μπορούν να καταστούν οι κύριοι παράγοντες μετασχηματισμού των κοινωνιών, γιατί ο γραμματισμός που αντιμετωπίζεται αφηρημένα, ανεξάρτητα από ιστορικά δεδομένα και κοινωνικές πρακτικές, δε συμβάλλει στην ατομική και κοινωνική πρόοδο. Ο γραμματισμός (συμβατικός ή ψηφιακός) μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές και θετικές συνέπειες τόσο στο άτομο όσο και στην κοινωνία, μόνο εάν συλλειτουργεί με μια σειρά από άλλες κοινωνικές παραμέτρους, μεταξύ των οποίων πολιτικές και οικονομικές προϋποθέσεις, κοινωνικές δομές και επιτόπιες ιδεολογίες (Street, 1984).

2.2 ΕΞΕΛΙΞΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ: ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Από τη σύντομη ιστορική αναδρομή της έννοιας «γραμματισμός» έγινε αντιληπτό ότι η έννοια αυτή, μέσα από τις ιστορικοκοινωνικές αλλαγές και ανάγκες απέκτησε ευρύτερη σημασία. Επίσης, έγινε αντιληπτό ότι, με τη παραδοσιακή έννοια του όρου, γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου για ανάγνωση και γραφή ενώ με την ευρύτερη σημασία του, ο όρος γραμματισμός συνδέθηκε με την κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου και τελικά εξελίχτηκε σε «πολυγραμματισμό», έννοια που θα διερευνηθεί στο συγκεκριμένο κεφάλαιο.

Αρχικά πρέπει να επισημανθεί, ότι η μετεξέλιξη και διεύρυνση της έννοιας του γραμματισμού υπήρξε με τη διακήρυξη του New London Group το 1996 περί «πολυγλωσσισμών» (multiliteracies), όπου έχει ως αφετηρία τις απόψεις του Halliday (1978). Το στοιχείο που χαρακτηρίζει το έργο του Halliday είναι η ανάγκη για μελέτη της γλώσσας σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον το οποίο επηρεάζει την παραγωγή του νοήματος. Ο Halliday, δηλαδή, έχει προσπαθήσει, με συστηματικό τρόπο, να θέσει τα πλαίσια για την ερμηνεία των γλωσσικών φαινομένων ξεκινώντας από την κοινωνική τάξη των πραγμάτων (στο Δενδρινού, 2001). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Ντίνια (2004), η ομάδα αυτή των παιδαγωγών του γραμματισμού οδηγήθηκε στην ιδέα των πολυγλωσσισμών προκειμένου να αντιμετωπίσει μία νέα πραγματικότητα, η οποία είχε τα εξής δύο χαρακτηριστικά:

- α) την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και την ανάδυση πολλαπλών και αποκλινουσών ενδογλωσσικών παραλλαγών σε μία κοινωνία ολοένα και πιο πολύγλωσση και πολυπολιτισμική, και
- β) την πολυτροπικότητα των κειμένων ως αποτέλεσμα της χρήσης των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, όπου το νόημα πλάθεται με όλο και πιο πολυτροπικές μεθόδους στις οποίες η γραπτή γλώσσα διαπλέκεται με εξωγλωσσικά νοήματα οπτικά, ηχητικά, κινητικά.

Επιπλέον, η ιδέα των πολυγλωσσισμών, όπως αναφέρεται από τους Cope και Kalantzis (2000), αφορά στην ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα καθώς και στην ικανότητα αντίληψης όχι μόνο αλφαβητικών αλλά και πολυτροπικών αναπαραστάσεων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, η θεωρία των πολυγλωσσισμών κινείται στην κατεύθυνση του εκπαιδευτικού σκηνικού του μέλλοντος, αφού κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με τον τρόπο αυτό οι διδασκόμενοι θα αποκτήσουν και θα αναπτύξουν μία κριτική μεταγλώσσα προκειμένου να αντιλαμβάνονται ότι τα κείμενα περιέχουν κοινωνική και πολιτισμική δύναμη και αντιστοιχούν σε συναφείς κοινωνικές πρακτικές (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014).

Μάλιστα, σύμφωνα με ένα χάρτη που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος “Children of the new millennium” (Hill, 2004), το παιδί αναπτύσσει τους πολυγλωσσισμούς μέσα από τέσσερα στάδια, που διαπλέκονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, το παιδί στο πλαίσιο των πολυγλωσσισμών λειτουργεί ως:

- Λειτουργικός χρήστης - functional user

Η λειτουργική χρήση αφορά την τεχνική γνώση, τη χρήση εικόνων και συμβόλων, τη λειτουργία μηχανημάτων.

- Κατασκευαστής νοήματος – meaning maker

Η κατασκευή νοήματος αφορά στην κατανόηση των διαφορετικών τύπων κειμένων και διαφορετικών τεχνολογιών ως φορείς νοηματοδότησης του κόσμου και των αναγκών του ανθρώπου.

- Κριτικός αναλυτής – critical analyzer

Η κριτική ανάλυση αφορά στην κατανόηση ότι δεν υπάρχει καθολική πληροφορία.

- Μετασχηματιστής – transformer

Ο μετασχηματισμός αφορά στη χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων με νέους τρόπους, ώστε να οδηγείται το άτομο στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη νέων κειμένων.

Τα στάδια αυτά δεν οργανώνονται κατ'ανάγκη σε γραμμική ακολουθία και αναφέρονται σε διαφορετικές πρακτικές. Εντούτοις, το κείμενο προτείνει έναν εντελώς νέο τρόπο ευρετηρίασης (indexing) της πληροφορίας, ο οποίος αντιστοιχεί στη φυσική δομή της ανθρώπινης σκέψης και μνήμης, “as we may think”. Σύμφωνα με τον Nelson (1987) *«τα κείμενα αποτελούν σύνολα πληροφοριών που περιλαμβάνουν απόψεις»* και η λογοτεχνία δεν είναι άλλο από *«ένα σύστημα διασυνδεδεμένων εγγράφων»*.

Στο σημείο αυτό πρέπει να προστεθεί άλλο ένα στοιχείο, που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των πολυγραμματισμών: ο υπολογιστής. Ο υπολογιστής δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μέσο που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών αντιλήψεων, αλλά και ως μέσο που μεταβάλλει θεαματικά το τοπίο της επικοινωνίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις νέων κυρίως κειμενικών και επικοινωνιακών δεδομένων. Μέσω του υπολογιστή το κείμενο παύει να είναι ουδέτερο, γίνεται υπερκείμενο, και η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως κοινωνικοπολιτισμική πρακτική. Τι ακριβώς όμως είναι το υπερκείμενο και ποια η σχέση του με τους πολυγραμματισμούς; Το υπερκείμενο αποτελεί ένα εγγενώς ψηφιακό δημιούργημα, συνιστά έτσι από τη φύση του ένα δίκτυο που συμπεριλαμβάνει στη δομή του πλήθος σημασιολογικών συστημάτων, τα οποία εντάσσονται στα πλαίσια των πολυγραμματισμών και ταυτόχρονα λειτουργούν ως υποστηρικτικά εργαλεία αυτών. Τα συστήματα αυτά αντιστοιχούν σε διάφορα και διαφορετικού τύπου αρχεία (κείμενα, γραφικά, ήχους, βίντεο, animation), τα οποία συνιστούν κόμβους (nodes) που συνδέονται μεταξύ τους με πολλαπλούς τρόπους, με τη χρήση υπερδεσμών (links). Βάσει αυτής της δικτυακής δομής, η ίδια η φύση του υπερκειμένου/υπερμέσου επιτρέπει και οδηγεί τον αναγνώστη σε μια μη-γραμμική πορεία ενεργητικής ανάγνωσης, δηλαδή, σε έναν συνεχή διάλογο με το κείμενο. Τα υπερμεσικά κείμενα, λοιπόν, προωθούν εγγενώς την ενεργητική ανάγνωση επειδή ο τρόπος που ο αναγνώστης θα μπορούσε να “πλοηγηθεί” στα υπό ανάγνωση δεδομένα δεν είναι προκαθορισμένος. Το υπερμέσο, επομένως, συνιστά ψηφιακό και ταυτόχρονα πολιτιστικό προϊόν που αναγκάζει στην προσέγγισή του τον τεχνικό «λόγο» να διασταυρωθεί με τον

θεωρητικό και μάλιστα με όρια που συνεχώς μεταβάλλονται, αποτελώντας έτσι κοινό τόπο τεχνολογίας και γλώσσας.

Όπως αποδείχτηκε παραπάνω, οι εξελίξεις στις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας έφεραν αλλαγές στην παιδαγωγική της διδασκαλίας της γλώσσας και του γραμματισμού και οδήγησαν στους πολυγραμματισμούς. Επιπλέον, με τη χρήση και την επέκταση των πολυμέσων, αναπροσδιορίστηκε η θέση και η λειτουργία της λογοτεχνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι με βάση το μέσο παραγωγής και πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου, η λογοτεχνία στην ιστορική της διαδρομή γνώρισε τουλάχιστον δύο σημαντικές αλλαγές:

→ το πέρασμα από τον προφορικό στον γραπτό λόγο και

→ το πέρασμα από το χειρόγραφο στο τυπωμένο κείμενο,

άρα πιθανότατα σήμερα, να σημειώνεται μία τρίτη ριζική αλλαγή, αφού η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών δίνει τη δυνατότητα της παραγωγής νέων κειμενικών ειδών, με εγγενή χαρακτηριστικά τα οποία επιτρέπουν πολύ μεγαλύτερο βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Μάλιστα, η ποικιλία των καινούργιων διαθέσιμων όρων (ηλεκτρονική, ψηφιακή ή δικτυακή λογοτεχνία, υπερλογοτεχνία ή κυβερνολογοτεχνία κ.ο.κ.) έρχεται να υπογραμμίσει το ειδοποιό χαρακτηριστικό που προσθέτει η χρήση της τεχνολογίας στη λογοτεχνική παραγωγή και τις συνέπειες αυτής της διαδικασίας στο παραγόμενο αποτέλεσμα. Συνεπώς, η σημερινή αλληλεπιδραστική, πολυτροπική και διαδικτυακή πραγματικότητα επιδρά καθοριστικά και αλλάζει τα δεδομένα στη λογοτεχνία, όπου μετατοπίζεται πλέον από τον κόσμο του ιδεατού στο λειτουργικό περιβάλλον των μηχανών και φιλτράρεται μέσα από τις νέες τεχνολογίες (Nitzan, 2008: 24, στη Μουλά, 2010).

Έτσι, ιδιαίτερη έμφαση για την ανάδειξη των ΤΠΕ στον γραμματισμό δίνει το κίνημα των πολυγραμματισμών, το οποίο παρουσιάζεται ως μετεξέλιξη του παραδοσιακού όρου «εγγραμματισμός» (Kalantzis & Cope, 2000).

Συνοψίζοντας, η έννοια των Πολυγραμματισμών επιχειρεί να συμπληρώσει -όχι να ασκήσει κριτική ή να αναιρέσει- υπάρχουσες πρακτικές διδασκαλίας γραμματισμού και είναι βασισμένη στις παρακάτω αρχές μιας εκπαίδευσης γραμματισμού στον 21ο αιώνα:

- 1) Η παιδαγωγική πρέπει να συνεργαστεί και να χτίσει επάνω στους πόρους λόγου καθώς και στα ρεπερτόρια της πολιτισμικής πρακτικής που οι διδασκόμενοι φέρνουν μαζί τους στις αίθουσες.
- 2) Η παιδαγωγική πρέπει να είναι δομημένη και σαφής, ενώ παράλληλα να εμβυθίζει τους διδασκόμενους σε ουσιαστικές καθημερινές πρακτικές κατασκευής νοήματος χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μέσων.
- 3) Η παιδαγωγική πρέπει να είναι μια σημαντική πολιτισμική δράση και πρέπει να παράγει σχέδια για μια τέτοια δράση.

4) Η παιδαγωγική μπορεί να στοχεύσει προς - και να διαπλάσει - πρακτικές που απαιτούνται για την κατασκευή και τη διαπραγμάτευση νέων ειδών ταυτότητας, κοινωνικών σχέσεων και παραγωγικής εργασίας. (Παπαδοπούλου, 2011).

Ανακεφαλαιώνοντας οι πολυγραμματισμοί αποτελούν μια δυναμική διεργασία όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών. Αυτό απαιτεί από τους διδάσκοντες και τους διδασκομένους να αναπτύξουν κατανόηση του πώς τα κείμενα τοποθετούνται και παράγονται ιστορικά και κοινωνικά και με ποιον τρόπο συνιστούν "σχεδιασμένα" τεχνουργήματα. Προκειμένου να τονίσει την παραγωγική, δημιουργική και μεταμορφωτική φύση της κατασκευής νοήματος, η σύλληψη των πολυγραμματισμών αποσκοπεί στο να κατευθύνει διδάσκοντες και γλωσσολόγους προς την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικά χρήσιμης μεταγλώσσας για το νόημα-ως-σχέδιο.

2.3 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα ερευνηθούν θέματα σχετικά με την σπουδαιότητα που έχει ο επαναπροσδιορισμός του γραμματισμού ως κριτικός γραμματισμός, τις θεωρητικές και παιδαγωγικές του προεκτάσεις. Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους. Επισημαίνεται η **ιδεολογική** πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και υποστηρίζεται ότι, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας. Όπως και στην περίπτωση του λειτουργικού γραμματισμού, δίνεται και εδώ έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kalantzis & Cope, 1999).

Ενώ η κυρίαρχη αντίληψη στον γραμματισμό είναι η δυνατότητα των ατόμων να διαβάζουν και να γράφουν, μελετητές και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον γραμματισμό σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο ως κριτικό γραμματισμό (critical literacy). Ο κριτικός γραμματισμός αφορά την ιδεολογική πλευρά των πρακτικών του γραμματισμού, έχοντας τη βάση του στις κριτικές θεωρίες που ερμηνεύουν τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική για επιβολή δύναμης και διαπραγμάτευση εξουσίας (Fairclough, 1995· Rogers, 2003). Ο κριτικός γραμματισμός δηλαδή υποστηρίζει ότι οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνονται

μέσα από ιδεολογικές θέσεις που είναι συνδεδεμένες με διάφορες μορφές κοινωνικής εξουσίας. Τι εννοείται όμως με τον όρο «ιδεολογία»; Με τον όρο «ιδεολογία» εννοούνται οι απόψεις και οι πεποιθήσεις, πραγματικές και αξιολογικές, των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων που μπορεί να συντηρούν ή να προάγουν την ανισότητα (van Dijk, 1998). Επιπλέον, οι Ives & Crandall (2014) υποστήριξαν ότι ο κριτικός γραμματισμός ξεκινά από την άποψη ότι υπάρχουν άνισες σχέσεις εξουσίας μεταξύ κοινωνικών φορέων, με διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες, οι οποίες προκαλούν άνισες κοινωνικές σχέσεις δρώντας με και μέσω της γλώσσας.

Η γλώσσα και επομένως τα κείμενα είναι κοινωνικές και γλωσσικές κατασκευές οι οποίες επηρεάζουν τη θέση του συγγραφέα και το περιεχόμενο του κειμένου, επίσης η ερμηνεία των μηνυμάτων (ρητά ή άρητα) σε κείμενα που συναντούν οι αναγνώστες επηρεάζονται από την κουλτούρα και το κοινωνικό υπόβαθρο των αναγνωστών (Green, 2001). Η γλώσσα λοιπόν και επομένως τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως γλωσσικές και κοινωνικές κατασκευές, που μπορούν να συμβάλλουν στην κατασκευή ή ανά-κατασκευή των άνισων σχέσεων εξουσίας μεταξύ κοινωνικών ομάδων (Barton, 2009; New London Group, 1996; Wray, 2006). Η κριτική στάση που πρέπει να καλλιεργείται απέναντι στα κείμενα είναι η αρχή του κριτικού γραμματισμού και προϋποθέτει ωστόσο την κατανόηση της κοινωνίας ως ένα πεδίο ιδεολογικής διαμάχης ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες, ενάντια στις αδικίες και τις ανισότητες που οι καταπιεστικές κοινωνικές δομές προκαλούν (Kempe, 2001).

Σε αυτό το σημείο δίνονται πολιτικές διαστάσεις στην εκπαίδευση αφού θεωρείται ότι μέσω αυτής τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να τύχουν καταπίεσης ή και να απελευθερωθούν από καταπιεστικές κοινωνικές δομές (Freire, 1970). Με βάση αυτό, οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν το κείμενο ως ένα είδος αναπαράστασης του νοήματος που γίνεται αφορμή για διαμάχη, αμφισβήτηση και αλλαγή (What is critical literacy, χ.χ.). Πιο αναλυτικά, το νόημα του κειμένου είναι αποτέλεσμα μιας αμφίδρομης παρά μονόδρομης σχέσης μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη, δηλαδή, είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς επικοινωνίας μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη, αφού το κείμενο παρουσιάζει μια συγκεκριμένη εικόνα ή ιδέα για τον κόσμο, την οποία ο αναγνώστης ερμηνεύει σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες και την κοινωνική του ταυτότητα (Aukerman, 2012; Luke· O' Brien, & Comber, 2001).

Εξαιτίας αυτών των πολιτικών διαστάσεων, ο κριτικός γραμματισμός συνδέθηκε με παιδαγωγικές πρακτικές που βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν πώς η γλώσσα και η εξουσία επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις. Μάλιστα, ο Luke (2000, σελ. 454· Luke, 2012) υποστήριξε ότι ο κριτικός γραμματισμός έχει μια θεωρητική και πρακτική διάθεση (theoretical and practical attitude), για αυτό το λόγο, η εκπαίδευση και η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους για σύγκριση, σύγκρουση και διάλογο. Οι

μαθητές, δηλαδή, πρέπει μέσα στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, όχι μόνο να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν κοινωνικές αδικίες ή κοινωνικά ζητήματα, π.χ. πολυπολιτισμικότητα και διαφορετικότητα αλλά να διαμορφώνουν και τη δική τους ταυτότητα και να εργάζονται για την αποκατάσταση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Όπως ο Behrman (2006, σελ. 490) υποστήριξε, στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι: *«οι μαθητές να εξετάσουν τις σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν στη χρήση της γλώσσας, να κατανοήσουν ότι η γλώσσα δεν είναι ουδέτερη και να υποστηρίξουν τις δικές τους αξίες στην παραγωγή και στην αντίληψη της γλώσσας»*.

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι Ives & Crandall (2014, σελ. 203) υποστήριξαν την εξής παιδαγωγική πρακτική ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται έτσι ώστε να είναι ικανοί να εξετάζουν τα κείμενα, να αναλύουν τις πολλαπλές μορφές επικοινωνίας και έκφρασης όσον αφορά τις επιπτώσεις του καπιταλισμού, την αποικιοκρατία, και τις άδικες οικονομικές σχέσεις και να θέτουν έτσι τις ερωτήσεις που κάνουν προβληματικές τις αναπαραστάσεις των κειμένων και προκαλούν να σκεφτούμε για τα θέματα της γλώσσας, του κείμενου και της εξουσίας. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις παιδαγωγικές προεκτάσεις του κριτικού γραμματισμού έχει η άποψη των Luke and Freebody (στο *Reconceptualising Literacy and Literacy Teaching*, χ.χ., σελ. 11), σύμφωνα με την οποία ο κριτικός γραμματισμός ακολουθεί τα εξής στάδια:

- Αποκωδικοποίηση κειμένων (Code breaking)
- Απόδοση του νοήματος (Participate in the meaning)
- Λειτουργική χρήση των κειμένων (Use texts functionally)
- Κριτική ανάλυση πολλαπλών κειμένων για πολλαπλούς σκοπούς σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός για να ενεργοποιήσει την ανάδυση του κριτικού γραμματισμού θα πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι ο γραμματισμός συνδέεται και με τη δημιουργία και μετάδοση μηνυμάτων που έχουν αξία και σπουδαιότητα για τις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική ευημερία. Η σχολική τάξη θα πρέπει να προσφέρει τα πρακτικά εκείνα μέσα τα οποία μπορούν να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των μαθητών με το κείμενο. Μέσα από την εμπλοκή των μαθητών με το κείμενο που έχει κάποιο συγκεκριμένο σκοπό θα τονιστεί η επικοινωνιολογική και κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

Σύμφωνα με τη Χοντολίδου σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν ως κείμενο μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά.

Κατά συνέπεια εισάγεται ο όρος πολυτροπικότητα ο οποίος χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι τα μηνύματα ενός κειμένου (λ.χ. σε σχολικό βιβλίο ή σε κινηματογραφική ταινία), ενός graffiti ή μιας διαφήμισης, τα οποία μπορούν να κατανοηθούν από τους φυσικούς του αποδέκτες, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων) κλπ. Κάθε κείμενο, λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων. Λ.χ. το θεατρικό έργο ή μία όπερα είναι εξαιρετικά σύνθετα πολυτροπικά κείμενα (ακόμη και στην έντυπη εκδοχή τους, πολύ περισσότερο ως δρώμενα). Σε κάθε κείμενο ένας ή περισσότεροι τρόποι μπορούν να είναι οι κυρίαρχοι αλλά ακόμη και σε κείμενα που κατ' αρχήν φαίνεται να υπερισχύει ένας τρόπος έναντι άλλων, μία προσεκτικότερη μελέτη τους θα μας έδειχνε ότι και άλλοι τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί. Η πολυτροπικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στους μαθητές. Δηλαδή, το κείμενο που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στη τάξη μπορεί να μην είναι γραπτό αλλά μπορεί να είναι μια εικόνα, ταινία, αφίσα και θεατρικές παραστάσεις. Αυτές οι διαφορετικές μορφές κειμένων χαρακτηρίζονται και από πολυσημία (Χοντολίδου, 1999).

Η πολυτροπικότητα και η πολυσημία προάγουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006). Τι σημαίνει όμως μεταγνώση; Σχετικά με τον όρο μεταγνώση επικρατούν διάφοροι ορισμοί. Οι περισσότεροι από αυτούς ερμηνεύουν τη μεταγνώση ως επίγνωση του άτομου και ενσυνείδητη επιλογή των γνωστικών στρατηγικών για την επίλυση κάποιου προβλήματος (Μεταγνώση-Μεταγνωστικές στρατηγικές στο μάθημα των μαθηματικών, χ.χ.). Π.χ. οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, διατυπώνουν ερωτήσεις, κάνουν υποθέσεις. Επικαλούνται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν. Ερμηνεύουν τα δεδομένα και αξιολογούν τις διαφορετικές ερμηνείες που μπορούν να προκύψουν βάση αυτών των τεκμηρίων, «χτίζουν» μία νέα γνώση, οδηγούνται στη μεταγνώση. Ο κριτικός γραμματισμός, λοιπόν, μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς εμπλέκει τον μαθητή στη διαδικασία μάθησης μέσα σε ποικίλα περιβάλλοντα και με ποικίλους τρόπους. Ωστόσο, για να καταστεί αυτή η διαδικασία αποτελεσματική είναι απαραίτητη η παρέμβαση του δασκάλου που θα επιλέγει διδακτικές προσεγγίσεις που θα βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύπτουν τις ικανότητες τους και να κάνουν τα άτομα ικανά να οδηγούνται στην απόκτηση νέων γνώσεων στη λύση των προβλημάτων.

Κλείνοντας αξίζει να σημειωθεί ότι στην χώρα μας έχει παρατηρηθεί η ανάγκη για αλλαγή του τρόπου της γλωσσικής διδασκαλίας καθώς παρουσιάζονται δυο τάσεις στην εκπαίδευση: ο συντηρητισμός και η ανεξέλεγκτη χρήση της τεχνολογίας ως μέσο αναζήτησης έγκυρων πληροφοριών από τους μαθητές (Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην χρήση και αξιοποίηση των

ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, 2007). Επιπλέον, η ανάγκη για αλλαγή του τρόπου της γλωσσικής διδασκαλίας γίνεται πιο επιτακτική εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και της απαίτησης των ανθρωπιστικών σπουδών να ξεφύγουν από έναν απαρχαιωμένο τρόπο διδασκαλίας. Η παραπάνω άποψη καθιστά την έρευνα αυτή σημαντική καθώς αποσκοπεί να αναδείξει μια σειρά από μεθοδολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις καθώς και συγκεκριμένες διδακτικές εφαρμογές, συσχετίζοντας τη θεωρία με τη πράξη προκειμένου να επιτευχθούν οι βασικοί σκοποί του Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας, όπως έχουν συζητηθεί στην ενότητα 1.2.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

3.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα παρατηρήθηκε σε διεθνές επίπεδο αυξημένη μεταναστευτική κίνηση δημιουργώντας γλωσσική και πολυπολιτισμική ανισοτιμία. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών δέχτηκε εθνικά και πολιτισμικά ανομοιόμορφες πληθυσμιακές μονάδες. Το φαινόμενο αυτό, της μετακίνησης των λαών έθεσε το ζήτημα της αρμονικής κοινωνικής συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων μέσα από την ισότιμη αναγνώριση και εμπέδωση της διαφορετικότητας, την κατανόηση, τον πλήρη σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την προβολή πολλαπλών πολιτισμών (Ντίνας, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, η κριτική παιδαγωγική προχωράει ένα βήμα παραπάνω και προσεγγίζει τον πολιτισμό ως το συνολικό κοινωνικό πεδίο παραγωγής νοήματος, στο οποίο όμως υπάρχουν ετερογένειες και συγκρούσεις εξαιτίας των διαφορετικών αναπαραστάσεων και ιδεολογιών, που διαμορφώνουν ατομικές και συλλογικές ταυτότητες (Χοντολίδου, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω και εξαιτίας της μεγάλης κοινωνικής κινητικότητας, η πολιτισμική ενδυνάμωση των μαθητών είναι απαραίτητη και προϋποθέτει ανεπτυγμένες αναγνωστικές δεξιότητες, που καλύπτουν όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής. Ο στόχος λοιπόν του γραμματισμού διευρύνεται σε αυτόν του πολιτισμικού γραμματισμού (Χοντολίδου, 1999).

Ως «πολιτισμικό» μπορεί να οριστεί αυτό που παράγεται από ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών και από ένα σύνολο λόγων οικοδομημένων σε αυτές τις πρακτικές. Συγκεκριμένα, ο όρος πολιτισμικός γραμματισμός προέρχεται από τη μετάφραση του αγγλικού όρου cultural literacy. Μελετώντας την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού γίνεται αντιληπτό ότι αποτελεί μία πολύ σημαντική έννοια στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών. Η λειτουργία του πολιτισμικού γραμματισμού ανταποκρίνεται στην ανάγκη των ανθρώπων για επικοινωνία, αλληλεπίδραση, συμβίωση μέσα σε έναν πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό κοινωνικό ιστό για την καλύτερη διαβίωσή τους (Ντίνας, 2004).

Επιπλέον, η επεξήγηση της έννοιας πολιτισμικός γραμματισμός είναι σημαντική καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο στη διδακτική της λογοτεχνίας και να χαρακτηρίζει τη διδακτική μορφή και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Οι διδακτικές αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ασκηθούν ομαδικά και ατομικά, ικανοποιούν τις ανάγκες και το στυλ μάθησης των μαθητών, διευρύνουν την προσαρμοστικότητα τους, κινητοποιούν το μαθησιακό τους ενδιαφέρον σχετικά με νέα θέματα, τους προβληματίζει, καλλιεργεί την κριτική τους ικανότητα και τους ωθεί να συζητήσουν (Χοντολίδου, 1999).

Μέχρι τώρα μελετήθηκαν δυο διαφορετικές κατευθύνσεις του γραμματισμού που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική και η κριτική προσέγγιση του γραμματισμού. Έτσι λοιπόν, με τον όρο γραμματισμό εννοείται η ικανότητα του ατόμου όχι μόνο να γράφει και να διαβάζει αλλά κυρίως να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε κάθε

περιβάλλον με γλωσσικά και μη γλωσσικά κείμενα, τα οποία όχι μόνο κατανοεί αλλά και επεξεργάζεται κριτικά. Σήμερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει μια νέα πραγματικότητα, την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό και διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τον Hirsch (1988) πολιτισμικός γραμματισμός είναι η ικανότητα κατοχής ενός σώματος βασικών πληροφοριών που είναι απαραίτητες και αναγκαίες για να επιβιώσει ένα άτομο στη σύγχρονη κοινωνία. Περιλαμβάνει την πρότυπη εθνική γλώσσα και ένα σύνολο πολιτιστικών γνώσεων που έχουν σχέση κυρίως με την ιστορία και την πολιτιστική παραγωγή ενός έθνους, στοιχεία που βοηθούν την ένωση μιας κοινότητας ανθρώπων και τη συγκρότηση μιας κοινής κουλτούρας. Η ανάπτυξη της πολιτισμικής κουλτούρας με τη δημιουργία συνθηκών γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής στη σχολική τάξη θα προωθήσει την εμπιστοσύνη, τον αλληλοσεβασμό και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων καθώς έτσι θα μειώσει τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που προέρχονται από τον ρατσισμό και την ξеноφοβία (Ασκούνη, 2007; Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, χ.χ.). Ο ρατσισμός και η ξеноφοβία σήμερα δεν συνδέονται με την διατήρηση της φυλετικής καθαρότητας αλλά σχετίζονται με τον «πολιτισμικό ρατσισμό», μια πρακτική και στάση ζωής που κατηγοριοποιεί ιεραρχικά ως ανώτερα ή κατώτερα τα πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας έναντι των υπολοίπων ομάδων (Χιωτάκης, 1999, στο Κουζέλη, χ.χ.).

Στα πλαίσια της σύγχρονης πραγματικότητας, ο ρόλος της λογοτεχνίας κρίνεται σημαντικός, όπως φαίνεται παρακάτω. Η σχέση με τη γλώσσα έχει πολύ μεγάλη σημασία για τη σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τον Μπερνστάιν *«όταν ένα παιδί μαθαίνει τη γλώσσα του [...] μαθαίνει συγχρόνως και τις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής μέσα στην οποία είναι ενσωματωμένο»*. Δεν είναι όμως μόνο η σχέση με τη γλώσσα που καθορίζει τη σχολική επίδοση αλλά συνολικότερα η εξοικείωση με αυτό που ονομάζεται «κουλτούρα» (Ασκούνη, 2007). Μάλιστα, τόσο στο διαθεματικό ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) όσο και στα αναλυτικά προγράμματα, η λογοτεχνία κατέχει ιδιαίτερη θέση στο γλωσσικό μάθημα και ανάμεσα στους σκοπούς διδασκαλίας επισημαίνεται η αναγκαιότητά της και η συμβολή της στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλοσεβασμού ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Παπαχρήστος & Γιαννόγκονα, 2004). Για τους λόγους αυτούς στην παρακάτω ενότητα θα συζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει να γίνει η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων που είναι κατάλληλα για να καταπολεμήσουν το σύνδρομο του πολιτισμικού ρατσισμού και της ξеноφοβίας, με σκοπό να ενταχθούν στο πρόγραμμα του σχολείου.

3.2. (ΠΟΛΥ-) ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Στο Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, για το μάθημα της λογοτεχνίας, αναφέρεται ότι τα λογοτεχνικά κείμενα είναι σημαίνοντα αισθητικά και μορφωτικά αγαθά, "φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών" και η ζύμωση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αντίληψης για τη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και στην αυτοσυνειδησία μέσα από την γνωριμία και την εξοικείωση με άλλα συστήματα αξιών, εθίμων, νοοτροπιών (Μπέλλα & Πεσκετζή: 8-9).

Τα κριτήρια αξιολόγησης των λογοτεχνικών κειμένων που έχουν προταθεί για να συμβάλλουν στον πολιτισμικό γραμματισμό ακολουθούν τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία προέρχονται από την ανθρωπολογία, την εθνολογία και από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αυτά περιλαμβάνουν: την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, την υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς και την αρχή των ίσων ευκαιριών (Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή, 1989; Γκοβάρης, 2001). Όσον αφορά το πρώτο αξίωμα, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει την ύπαρξη του πολιτισμικού ανταγωνισμού υπογραμμίζει ότι οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους. Το δεύτερο αξίωμα αναγνωρίζει ότι το «μορφωτικό κεφάλαιο» των παιδιών κατώτερων κοινωνικών τάξεων είναι ελλειμματικό σε σύγκριση με αυτό των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων (Ασκούνη, 2007). Όσον αφορά το τρίτο αξίωμα, η διαπολιτισμική αγωγή αναγνωρίζει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία των χωρών που τους υποδέχονται ως ισότιμα. Η γλώσσα, ο πολιτισμός και η κουλτούρα των μεταναστών αντιμετωπίζονται και προωθούνται διευκολύνοντας τη διαδικασία διαμόρφωσης μιας κοινωνικο-πολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας. Τα παραπάνω αξιώματα διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και τον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης, επηρεάζουν την αξιολόγηση της γνωστικής ενότητας που ο εκπαιδευτικός επιλέγει να διδάξει στο σχολείο.

Μάλιστα, σε κάποιες μελέτες προτείνονται οι παρακάτω άξονες για τη διερεύνηση της διδακτικής καταλληλότητας των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, έτσι ώστε να βοηθούν στην εκπλήρωση των αρχών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. «Τα ίδια τα κείμενα», αν δηλαδή το περιεχόμενο τους και η οπτική τους εξυπηρετεί συγκεκριμένα στερεότυπα που αναπαράγουν ή ανατρέπουν την κοινή γνώμη. «Τις διδακτικές κατευθύνσεις» των κειμένων, κατά πόσο δημιουργούν αισθήματα συμπαθείας και αποδοχής του άλλου, π.χ. τον μετανάστη, τον πρόσφυγα. «Τις επιδράσεις», την αναζήτηση λογοτεχνικών επιρροών και γλωσσικών δανείων που αναδεικνύει τις πολιτισμικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους λαούς (Μπέλλα & Πεσκετζή, χ.χ.).

Άλλοι μελετητές πάλι, προτείνουν τη σωστή οργάνωση, το σχεδιασμό και την ευελιξία των γνωστικών αντικειμένων στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Τα γνωστικά αυτά αντικείμενα θα πρέπει να είναι φορείς διαφορετικών εμπειριών, κουλτούρων και πολιτισμών. Θα πρέπει η διδακτική των κειμένων αυτών να γίνεται σε πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας και όλοι οι μαθητές να ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν αποτελεσματικά όπως γίνεται σε μια δημοκρατική κοινωνία (Banks, 1999, 1994, 1995). Η έλλειψη πολιτισμικού γραμματισμού μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια της διαφορετικότητας (Μάρκου 1996; Καστελλάνου 2001), δηλαδή οι «διαφορετικοί», οι «Άλλοι» να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό, αποκομμένοι όμως τελείως από το πολιτισμικό τους παρελθόν.

Ο πολιτισμικός γραμματισμός μέσα από πολυτροπικά κείμενα, όπως προτείνεται μέσα στην εργασία αυτή, αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον. Πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εμπλουτίσουν την πολιτισμική τους εμπειρία μέσα από την επιλογή υλικών που ενεργοποιούν και αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες θα χρειαστούν ως ενήλικοι και στην επαγγελματική τους ζωή. Μπορεί να ειπωθεί ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσα από πολυτροπικά κείμενα αποτελεί μέρος μιας γενικότερης στρατηγικής που έχει στόχο να κάνει τη λογοτεχνία πιο προσιτό μάθημα, λιγότερο αγχώδες και να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Μία τέτοια προοπτική έρχεται σε αντίθεση με την άποψη όσων αναφέρουν ότι η λογοτεχνία διδάσκεται σε απομόνωση από τον πραγματικό κόσμο αφού προετοιμάζει τα άτομα να ενσωματωθούν σε μία νέα κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

4. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στα προηγούμενα κεφάλαια, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση στις μέρες μας δημιουργεί ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης και διαφοροποιεί τον ρόλο του εκπαιδευτή και του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση των νέων τεχνολογιών οδηγεί στην ανάδειξη ενός νέου ρόλου του εκπαιδευτή ο οποίος παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιώντας τη βιωματική προσέγγιση του εκπαιδευτικού προϊόντος (Jones, 2009). Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στην έννοια του όρου «πολυτροπικός» και στα χαρακτηριστικά των πολυτροπικών κειμένων.

4.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλάζει τις μεθόδους της παραδοσιακής διδασκαλίας και μελέτης καθώς απαιτεί νέες δεξιότητες και γνώσεις από τους μαθητές, οι οποίες θα τους επιτρέψουν την πρόσβαση στην πληροφορία και την ομαλή προσαρμογή τους σε ένα νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Σφέτσου & Τάντση, χ.χ. · Γκότζος & Ποταμιάς, 2012). Η πολυτροπικότητα έχει οριστεί ως η διαχείριση ποικίλων σημειωτικών τρόπων (modes) - γραπτός και προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες - στον σχεδιασμό ενός διανοητικού προϊόντος (Machin, 2007· Χατζησαββίδης & Γαλάνη, 2005. · Ο' Halloran, 2009). Σε αντίθεση, η μονοτροπικότητα ορίζεται ως η μονοδιάστατη παρουσίαση ή διδασκαλία της γνώσης και χαρακτήριζε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Leander & Vasudevan, 2009). Η μονοτροπικότητα χαρακτηρίζει τα γραμμικά κείμενα ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή τους καθώς χρησιμοποιούν μόνο τον έντυπο-γραπτό λόγο χωρίς να αξιοποιούν άλλα εκφραστικά μέσα, όπως λόγο, εικόνα και ήχο (Τα γραμμικά και τα πολυτροπικά κείμενα, χ.χ.).

Επομένως, η επανάσταση της τεχνολογίας είχε ως αποτέλεσμα η επικοινωνία της γνώσης να παρέχεται με διαδραστικό τρόπο, σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, με οπτικοακουστικά στοιχεία, τη συνδυασμένη χρήση κειμένου, εικόνας και ήχου, καλλιεργώντας τις πολυτροπικές δεξιότητες των μαθητών όπως τον πολυγραμματισμό, τον κριτικό γραμματισμό και την κοινωνική κριτική σκέψη. Η επικοινωνία της γνώσης γίνεται πλέον με διαδραστικό τρόπο απαιτώντας νέες δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Ivarsson, Linderöth & Salio, 2009). Η επόμενη ενότητα θα αναφερθεί στα χαρακτηριστικά του πολυτροπικού κειμένου και στις ικανότητες που απαιτούνται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων.

4.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Στο σύγχρονο γλωσσικό περιβάλλον των ΤΠΕ κυρίαρχες μορφές κειμένου είναι το υπερκείμενο (hypertext), τα υπερμέσα και τα πολυμέσα. Το υπερκείμενο επιτρέπει την ελεύθερη πλοήγηση σε άλλα κείμενα. Το υπερκείμενο (hyperlink) ως έννοια εισήχθη αρχικά από τον Ted Nelson τη δεκαετία του 1960 (McKnight, Dillon & Richardson, 1996) και πρόκειται για ένα περιβάλλον το οποίο εμφανίζεται στην οθόνη του υπολογιστή ή σε άλλες ηλεκτρονικές πηγές και το οποίο περιέχει υπερσυνδέσμους (interlinks), οι οποίοι παραπέμπουν σε άλλα κείμενα. Ο αναγνώστης, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, μπορεί να έχει πρόσβαση σε άλλα κείμενα με ένα κλικ του ποντικιού ή με πάτημα των πλήκτρων ή αγγίζοντας την οθόνη. Ο όρος επίσης ‘υπερκείμενο’ χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους πίνακες, τις εικόνες και άλλες μορφές παρουσίασης του περιεχομένου με υπερσυνδέσμους, σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον λογισμικού. Επιτρέπει την εύκολη και την ευέλικτη χρήση των πληροφοριών μέσω του διαδικτύου. Τα πολυμέσα (multimedia) είναι ο μεσολαβητής ανάμεσα στην πληροφορία και τον αναγνώστη, ή είναι τα ακουστικά και τηλεοπτικά στοιχεία μέσω των οποίων η πληροφορία μεταδίδεται στον αναγνώστη.

Τα υπερμέσα (hypermedia) είναι ένα σύστημα που διαχειρίζεται το σύνολο των πληροφοριών, οι οποίες ποικίλουν ως προς το περιεχόμενο ή τη μορφή τους. Περιέχουν κείμενο, εικόνες, γραφικά και συνδέονται με συνδέσμους (McKnight, Dillon & Richardson, 1996). Επομένως, τα πολυτροπικά κείμενα είναι *«τα πολυμεσικά κείμενα, δηλαδή αυτά που έχουν σχεδιαστεί για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος και δίνουν ένα συγκεκριμένο αριθμό δυνατοτήτων πλοήγησης του υλικού και τα πολυμεσικά κείμενα διαδικτύου, τα ανοικτά κείμενα που προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες πλοήγησης υλικού»* (Σφέτσου & Τάντση, 2003: 2). Σε άλλη μελέτη τα πολυτροπικά κείμενα ορίζονται ως *«τα κείμενα που βασίζονται σε πολλαπλά σημειωτικά συστήματα και σε αντίθεση με τα μονοτροπικά, όσα είναι αποκλειστικά ή κυρίως γλωσσικά, δημιουργούνται με συνδυασμό περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων: γλωσσικού, οπτικού, ηχητικού κτλ, οι οποίοι λειτουργούν συμπληρωματικά για τη μετάδοση του νοήματος»* (Χοντολίδου, 1999, στο Δημάση, χ.χ.: 2). Ως παράδειγμα πολλαπλού συστήματος τρόπων που χαρακτηρίζει το πολυτροπικό κείμενο αποτελεί επίσης το θεατρικό έργο ή μία όπερα (Χοντολίδου, χ.χ.: 1)

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, τα πολυτροπικά κείμενα διαφέρουν ως προς την οργάνωση και την μορφή της πληροφορίας από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Αρχικά, δεν παρουσιάζουν την διάρθρωση και τη δομή σε ενότητες και υποενότητες ή κεφάλαια των κειμένων όπως γίνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης, ο μαθητής δεν μπορεί να γυρίσει την σελίδα αλλά θα πρέπει να ακολουθήσει τους υπερσυνδέσμους για να ανακαλύψει την γνώση που τον ενδιαφέρει. Επίσης, το πολυτροπικό κείμενο δεν απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο κοινό και

ο συγγραφέας του δεν είναι πάντα γνωστός. Η διδακτική γνώση δίνεται με ποικίλους τρόπους και εκφραστικά μέσα (γραφικά, εικόνα, animations, και βίντεο) (Σφέτσου & Τάντση, 2003). Ο πολλαπλός τρόπος με τον οποίο αποδίδεται το νόημα μέσω τεχνολογίας επιδρά στην παραγωγή ή ακόμα και στον περιορισμό του νοήματος ενός μηνύματος (Δημάση, 2009). Για αυτό το λόγο, σύγχρονες έρευνες στα επικοινωνιακά μοντέλα διδακτικής και στις θεωρίες των πολυγραμματισμών ή των παιδαγωγικών των κειμένων κάνουν προτάσεις για την αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων στα σχολεία.

Μελετητές προτείνουν την εξοικείωση των μαθητών με πολυτροπικά κείμενα με την βαθμιαία εισαγωγή των πολυτροπικών κειμένων στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, παραδείγματος χάρη μέσα από την εξοικείωση των μαθητών με τις βασικές έννοιες ή όρους και εργαλεία του πολυμεσικού περιβάλλοντος. Προτείνουν την ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν πολυτροπικά κείμενα συστηματικά, σε κάθε μάθημα και σε κάθε στιγμή, ώστε να εξοικειωθούν με το λογισμικό υλικό, την παροχή των κειμένων και σε έντυπη μορφή με σκοπό τη μελέτη και τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ κειμένων γραμμικής και πολυγραμματικής ανάγνωσης σε ποικίλα περιβάλλοντα (Σφέτσου & Τάντση, 2003). Σε άλλη μελέτη σημειώνεται ότι ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η πολυτροπικότητα έχει οριστεί, η εφαρμογή πολυτροπικών κειμένων στα σχολεία δεν είναι ακόμα αναπτυγμένη καθώς τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι πόροι που απαιτούνται (τεχνολογικά μέσα μεταγραφής των πολυτροπικών κειμένων, όπως μηχανή λήψης, video), δεν είναι διαθέσιμοι με την ίδια ευκολία που είναι διαθέσιμοι για τα μη πολυτροπικά κείμενα (Χοντολίδου, χ.χ.). Η εφαρμογή πολυτροπικών κειμένων θα διευκολύνει τη συνεργατική μάθηση, την πρόσληψη και ερμηνεία της πραγματικότητας και επομένως η εκπαίδευση θα αποδειχτεί πιο ουσιαστική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

5. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων μάθησης και επίλυσης προβλημάτων είναι απαραίτητη στο σύγχρονο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον που έχει χαρακτηριστικό την ραγδαία αύξηση των γνώσεων και των πληροφοριών η οποία επιτείνεται από την ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, την παγκοσμιοποίηση του πολιτισμού και της οικονομίας. Επίσης, ο ρόλος και η σημασία της μεταγνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικός όχι μόνο για τις γνώσεις που αποκτά ο μαθητής όσο και για τις γνώσεις που αποκτά ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις γνώσεις και τις δυνατότητες του μαθητή.

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά, θα οριστεί η έννοια της μεταγνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από λογοτεχνικά πολυτροπικά κείμενα.

Ο Flavell (1976) χρησιμοποίησε τον όρο «μεταγνώση» κατά τη δεκαετία του 1970, για να εξηγήσει τα φαινόμενα στους τρόπους μάθησης και οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη, δηλαδή πώς το άτομο συλλέγει, διαχειρίζεται και ολοκληρώνει την ήδη υπάρχουσα γνώση και τις δεξιότητες του στις τρέχουσες λειτουργικές οργανώσεις (στο Μεταγνώση – μεταγνωστικές στρατηγικές στο μάθημα των μαθηματικών, χ.χ.: 6-8). Στο μεταγνωστικό του μοντέλο ο Flavell (1976) διατυπώνει τέσσερα φαινόμενα ή μορφές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: η μεταγνωστική γνώση, η γνώση των στόχων, ή έργων, η γνώση των ενεργειών και οι μεταγνωστικές εμπειρίες. Οι παραπάνω λειτουργίες επιτελούνται στο συνειδητό ή ασυνείδητο του ατόμου και συντελούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την αποτελεσματική διδασκαλία και στην επίτευξη των γενικότερων εκπαιδευτικών στόχων (Flavell, 1976, στο Μεταγνώση – μεταγνωστικές στρατηγικές στο μάθημα των μαθηματικών, χ.χ.: 8). Η μεταγνωστική ικανότητα περιγράφεται ως η ικανότητα του μαθητή να επιλέγει συνειδητά ή ασυνείδητα στρατηγικές που θα τον/την διευκολύνει στην διαδικασία της μάθησης, να συνδέσει την νέα γνώση με την προηγούμενη και να συγκρατήσει και να ανακαλέσει την γνώση για την επίτευξη κάποιου μαθησιακού στόχου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μεταγνωστικών στρατηγικών είναι οι σημειώσεις στο περιθώριο ενός βιβλίου ή η υπογράμμιση κάποιων πληροφοριών σε ένα κείμενο.

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναμφισβήτητα αποτελεί θεσμό που συμβάλλει στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα προτείνονται: η ενθάρρυνση του μαθητή να εκφράζει την γνώμη του δυνατά, να υποβάλλει ερωτήσεις, να εφευρίσκει στρατηγικές επίλυσης δυσκολιών, να κατηγοριοποιεί τα θέματα εντοπίζοντας ομοιότητες, διαφορές και σχέσεις (Μεταγνώση – μεταγνωστικές στρατηγικές στο μάθημα των

μαθηματικών, χ.χ.). Επίσης, έρευνες στην ψυχολογία και την κοινωνιολογία υπογράμμισαν την σημασία του εξωτερικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας του ατόμου καθώς η αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζει την μεταγνωστική ικανότητα του, διευκολύνει στην επίλυση κάποιου προβλήματος και την επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1992 · Παντελιάδου, 2000). Επίσης, τα κίνητρα του ατόμου παίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1992 · Παντελιάδου, 2000). Επισημαίνεται ότι οι αποτυχίες στο σχολείο προκαλούν μειωμένο ενδιαφέρον στους μαθητές και χαμηλή αυτοπεποίθηση επομένως και ο μαθητής δεν αναπτύσσει μεταγνωστική ικανότητα. Άλλα παραδείγματα στρατηγικών που έχουν εντοπιστεί από τους Νίκα, Ατματζίδου & Δημητριάδη (χ.χ.) είναι η «ανάκληση» όπου ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές εντοπίζουν έννοιες που ήδη γνωρίζουν πριν το μάθημα - ο «σχεδιασμός» και η «αυτορρύθμιση», όπου σχεδιάζονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών, οι μαθητές, δηλαδή, καλούνται από τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσουν τις δικές τους ιδέες, να επιλέξουν τον δικό τους τρόπο και ακόμη τον δικό τους ρυθμό μάθησης - η «αυτοαξιολόγηση» όπου οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τι έχουν μάθει από μια μαθησιακή διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, από την πλευρά του, πρέπει να προσαρμόζει τον εκπαιδευτικό του σχεδιασμό στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών πρέπει να οδηγούν τον μαθητή σε μια αυτόνομη και ελεύθερη αναζήτηση της γνώσης. Δηλαδή, να ενθαρρυνθεί η ανεξάρτητη μάθηση, η ευέλικτη σκέψη, η πρωτοβουλία, τα κίνητρα, η συμμετοχή στη μάθηση. Στρατηγικές μάθησης μπορεί να είναι η επανάληψη, τα σχεδιαγράμματα ή οι εικόνες, η κατηγοριοποίηση, η λεκτική επεξεργασία, οι ερωτήσεις (Κρητικός & Δημητρακοπούλου, χ.χ.). Για αυτό και το περιβάλλον θα πρέπει να είναι συνεργατικό παρά ανταγωνιστικό.

Επομένως, η διδακτική της λογοτεχνίας θα πρέπει να έχει στόχο την επίλυση των πραγματικών αναγκών του μαθητών, οπότε και να παρέχει κίνητρα για τον μαθητή να συμμετάσχει ενεργά στην απόκτηση της εκπαιδευτικής γνώσης. Η υλοποίηση των στόχων αυτών καθοδηγεί τους μαθητές στην απόκτηση δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης, γνώσης τεχνικών ή στρατηγικών μάθησης που θα τον βοηθήσουν καθώς και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη και η εφαρμογή τέτοιων μεταγνωστικών δεξιοτήτων εξαρτάται από παράγοντες όπως στάσεις και συμπεριφορές μαθητών, στρατηγικές των εκπαιδευτικών για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να διευκολύνουν την μάθηση, το θεματικό περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και το περιβάλλον της τάξης. Τέλος, τίθεται αναγκαία η χρησιμοποίηση ερωτηματολόγιων με τη βοήθεια των οποίων μπορούν να εντοπιστούν και να εκτιμηθούν

μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών ώστε να συντελέσουν στη συλλογή χρήσιμων δεδομένων από τον εκπαιδευτικό για μια αποτελεσματική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ – ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

6. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ – ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιάσει προηγούμενες έρευνες που αναφέρονται στην διδακτική μέσα από πολυτροπικά κείμενα με στόχο να καθορίσει το ερευνητικό πρόβλημα της εργασίας αυτής και να επισημάνει την συνεισφορά της έρευνας αυτής στην γνώση και την επιστήμη.

Διάφορες έρευνες εστιάζουν στη χρήση πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο (Χριστόγερου, Πέζαρου, Αρμενιάκου, χ.χ.) και στο Γυμνάσιο (Δημάση, 2009· Dimasi & Aravani, 2013· Νέζη & Σεφερλή, χ.χ· Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013· Αγαθός, Δημοπούλου, Ρουμπής, Γιαννάκου κ.ά., 2012). Ενώ η έρευνα αυτή αφορά καθαρά τη διδακτική της λογοτεχνίας θα αναφερθώ στις έρευνες που εστιάζουν και στην διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επίσης, η λογοτεχνία συμβάλλει στην νεοελληνική γλώσσα καθώς η νεοελληνική γλώσσα διδάσκεται μέσα από λογοτεχνικά κείμενα και έτσι συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην ανάπτυξη της γλωσσικής αντίληψης (Collie & Slater 1990· Carter & Long 1991· Lazar 1993· Νάτσιννα 2007· Widdowson, 1984, στο Αγαθός, Δημοπούλου, Ρουμπής, Γιαννάκου κ.ά., 2012). Όπως δείχνει η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έρευνα πάνω στην διδακτική της λογοτεχνίας στο Λύκειο μέσα από πολυτροπικά κείμενα είναι ελλιπής. Η έρευνα, όπως εξηγείται παρακάτω, περιορίζεται σε μικρότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, στο νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η παρατήρηση και η σύγκριση δυο διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων της διδακτικής της λογοτεχνίας στο Λύκειο, του παλαιού και του νέου τρόπου διδασκαλίας, όπως επιχειρείται μέσα από πολυτροπικά κείμενα με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού στους μαθητές. Για αυτόν τον λόγο, η παρούσα έρευνα είναι σημαντική καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα αφορούν τα εμπόδια στην συμμετοχή των μαθητών και την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων που επιχειρούνται μέσα από την χρήση πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Επίσης, η μελέτη αυτή προτείνει τρόπους και τεχνικές αξιοποίησης πολυτροπικών κειμένων στη διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας στο Λύκειο.

Επίσης υπάρχουν διάφορες μελέτες θεωρητικού περιεχομένου που περιλαμβάνουν βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που έγιναν πάνω στις διάφορες μορφές του σχολικού γραμματισμού και οι οποίες είναι μια κριτική επισκόπηση του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος της διδακτικής της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας, καθώς και κριτική επισκόπηση των νέων μορφών της λογοτεχνίας, ηλεκτρονική λογοτεχνία»,

«κυβερνολογοτεχνία», «υπερλογοτεχνία», «e-literature», «cyber-literature», «hyperliterature» (Δημητρούλια, 2006· Γιακουμάτου, χ.χ· Γιακουμάτου & Νικολαΐδου, χ.χ).

Στην έρευνά τους, οι Χριστόγερου, Πέζαρου & Αρμενιάκου (χ.χ.) εφάρμοσαν ένα διδακτικό σενάριο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας με στόχο την ανάδυση του ψηφιακού γραμματισμού και την παραγωγή πολυτροπικού λόγου. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία καθώς κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα δικό τους ψηφιακό κόμικς. Ο σκοπός της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ήταν τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους και μέσα από τη συζήτηση και τη συνεργασία να αναδείξουν και να επεκτείνουν τις ιδέες τους με ψηφιακά μέσα. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι το ψηφιακό κόμικ ενθάρρυνε την ενεργητική και βιωματική μάθηση, την διανοητική και την συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων. Για αυτόν τον λόγο, οι ερευνητές πρότειναν την ενσωμάτωση των ψηφιακών δημιουργιών στο νηπιαγωγείο, στα πλαίσια του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς προετοιμάζει τα παιδιά στην προσαρμογή τους στο αυριανό πολυτροπικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Σε άλλη έρευνα που έγινε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εξετάζεται η επίδραση της πολυτροπικότητας στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην ΣΤ΄ τάξη, και πιο συγκεκριμένα το έντυπο υλικό με στόχο την αξιολόγησή του σχετικά με τη «λειτουργία» της πολυτροπικότητας και τη συμβολή της στην ικανοποίηση ανάλογων διδακτικών στόχων, όπως αυτοί ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό για το μάθημα της γλώσσας στη ΣΤ΄ του δημοτικού σχολείου (Δημάση, 2009). Η έρευνα αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ασκήσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια επικεντρώνονται στο νοηματικό περιεχόμενο και λιγότερο στον τρόπο της δημιουργίας του. Επομένως η διαχείριση της πολυτροπικότητας μπορεί να αποτελέσει βασικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας εφόσον ο εκπαιδευτικός ανεξάρτητα από τη θέση της πολυτροπικότητας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εκπαιδευτεί στην χρησιμοποίηση πολυτροπικών διδακτικών εργαλείων.

Παρομοίως, οι Dimasi & Aravani (2013) επιχειρούν να εντοπίσουν πολυγραμματισμικές ασκήσεις στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στις τάξεις της πρώτης και της δευτέρας Γυμνασίου και να αξιολογήσουν τη σύνδεσή τους με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του μαθήματος. Οι θεματικές ενότητες και τα κείμενα τα οποία έχουν ενταχθεί στα διδακτικά εγχειρίδια αντιστοιχούν με τα κοινωνικά και πολιτισμικά φαινόμενα της γλωσσικής κοινότητας των μαθητών: *«Η Ελλάδα και η σημερινή της κατάσταση, η ελληνική γλώσσα και αλληλεπίδρασή της με «ισχυρές» γλώσσες του δυτικού πολιτισμού, η Ευρωπαϊκή Ένωση, κοινωνικές αξίες όπως η αλληλεγγύη και ο εθελοντισμός σε επίπεδο χώρας και διεθνούς κοινότητας, η διακριτική διαχείριση της ετερότητας και της εξελισσόμενης πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας και της ελληνικής (σχολικής) κοινότητας αποτελούν εξίσου σημαντικό πλαίσιο*

στοχοθεσίας με αυτό της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο μορφοσυντακτικών δομών, 13 λεξιλογίου, διαχείρισης της μεταφοράς και της κυριολεξίας, της πολυσημίας των λέξεων και παγιωμένων εκφράσεων, των αμφισημιών και του επιπέδου του ύφους κατά περίπτωση» (2013, σελ. 62). Στην αξιολόγηση του πολυγραμματισμού στα σχολικά εγχειρίδια του μαθητή διαπιστώνεται ο στόχος των διαθεματικών εργασιών που είναι η καλλιέργεια του πολυγραμματισμού ενώ στα διδακτικά εγχειρίδια δεν γίνεται άμεση αναφορά στον πολυγραμματισμό. Ως αποτέλεσμα της ελλιπούς καθοδήγησης των δασκάλων, οι ερευνητές τονίζουν την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να αξιοποιηθούν τα πολυτροπικά κείμενα.

Σε μια άλλη έρευνα, η οποία εφαρμόστηκε από τους Νέζη & Σεφερλή (χ.χ.) στην πρώτη τάξη του Βαρβάκειου Πειραματικού Γυμνασίου κατά το έτος 2003-2004 στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας χρησιμοποιήθηκαν πολυτροπικά κείμενα, όπως σχολικά βιβλία, κινηματογραφικές ταινίες και ηλεκτρονικοί υπολογιστές, με στόχο οι μαθητές να διδαχτούν και να κατανοήσουν την αφήγηση. Οι μαθητές εμπλέκονταν άμεσα και ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν τους τρόπους, τα μέσα επικοινωνίας και τις διάφορες μορφές του αφηγηματικού λόγου, να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο μέσα από την συμμετοχή τους σε αυθεντικές, όσο το δυνατόν, καταστάσεις επικοινωνίας. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι το γραπτό κείμενο προσεγγίζεται από τους μαθητές σε σχέση με τα εικονικά κείμενα και τον ήχο. Επομένως, διαμορφώνεται ένα νέο είδος γραμματισμού, ο «τεχνολογικός γραμματισμός» (σελ. 24) ο οποίος λόγω της πολυσημίας της εικόνας κρίνεται απαραίτητος να καλλιεργηθεί μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Σε άλλη μελέτη έγινε έρευνα των θέσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών που προωθούν τον κριτικό γραμματισμό στην διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας στα δημόσια κυπριακά σχολεία το 2011 (Κοντοπούρη & Ιωαννίδου, 2013). Οι συνεντεύξεις που διεξάχθηκαν και αναλύθηκαν για τον σκοπό αυτό έγιναν για να εντοπιστούν οι διαφοροποιήσεις του παλιού και του νέου αναλυτικού προγράμματος πάνω στην διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και οι θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των δημοσίων σχολείων σχετικά με τις αλλαγές αυτές. Η μελέτη αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι επιφυλάξεις στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που προωθούν τον κριτικό γραμματισμό οφείλονται στο ίδιο το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και την συντηρητική κουλτούρα των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν παλαιότερες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε άλλη μελέτη γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση προηγούμενων ερευνών και διεξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με χρόνια προβλήματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και την κατεύθυνση που θα έπρεπε να πάρει η χρήση των ΤΠΕ στη

διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας προς τον σύγχρονο πολιτισμό (Αποστολίδου, 2012). Όπως αναφέρεται στην μελέτη αυτή, η αφετηρία, το ξεκίνημα και η αιτία για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία θα πρέπει να είναι το ερώτημα όχι ‘πώς να χρησιμοποιήσουμε ΤΠΕ;» αλλά «σε ποια κατεύθυνση θέλουμε να πάει η διδασκαλία της λογοτεχνίας;» Με άλλα λόγια, ποια είναι τα προβλήματα που εμποδίζουν την αποτελεσματική μάθηση, ποια είναι η αξία των *Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας* στην επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου στην χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Επίσης, σε άλλη μελέτη εξετάζονται τα λογοτεχνικά κείμενα στα εγχειρίδια των μαθητών σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας για την διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης (Αγαθός, Δημοπούλου, Ρουμπής, Γιαννάκου κ.ά., 2012). Η λογοτεχνία βοηθά τόσο την επέκταση του λεξιλογίου και την εμπέδωση ποικίλων γραμματικών και συντακτικών δομών της γλώσσας, όσο και την εξοικείωση με τον ελληνικό πολιτισμό και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Για αυτόν τον λόγο, η νεοελληνική λογοτεχνία να αποτελέσει μέσο διδασκαλίας της νέας ελληνικής με τη δημιουργία εγχειριδίων προσανατολισμένων προς αυτήν.

Τέλος, άλλη μελέτη προσφέρει κριτική προσέγγιση νέων μορφών λογοτεχνίας στο διαδίκτυο. Ο όρος «λογοτεχνία» είναι σχετικός και μεταβλητός στο σύγχρονο πολυτροπικό περιβάλλον. Παίρνει νέα μορφή, «ηλεκτρονική λογοτεχνία», «κυβερνολογοτεχνία», «υπερλογοτεχνία», «e-literature», «cyber-literature», «hyperliterature» (Δημητρούλια, 2006, Γιακουμάτου, χ.χ.). Ενώ οι έρευνες αυτές δεν αναφέρονται άμεσα στην διδακτική της λογοτεχνίας ωστόσο προσφέρουν ερμηνείες και πρακτικές χρήσιμες για το μάθημα της λογοτεχνίας. Η νέα αυτή προσέγγιση της έννοιας της λογοτεχνίας στο νέο πολυτροπικό περιβάλλον, περιλαμβάνει κριτικά ερωτήματα όπως ποιες είναι οι νέες δυνατότητες που εισάγει το υπερκείμενο στη συγγραφή και την κατανόηση της λογοτεχνίας, τα εμπόδια που συναντούν οι αναγνώστες κατά την πλοήγησή τους στο λογοτεχνικό υπερκείμενο, κατά πόσο μεταβάλλεται η σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό έργο από απλό θεατή σε πρόσωπο που ενδιαφέρεται και ενεργεί στην νοηματοδότηση του κειμένου, κατά πόσο η πολυτροπικότητα συσκοτίζει ή διαστρεβλώνει τα νοήματα, επηρεάζει την εκφραστική και αναπαραστατική επιρροή της λογοτεχνικής γλώσσας στον αναγνώστη (Γιακουμάτου & Νικολαΐδου, χ.χ.).

Οι παραπάνω έρευνες και κριτικές ενώ μας δίνουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την διδακτική της λογοτεχνίας μέσα από πολυτροπικά κείμενα δεν προσφέρουν προσεχτική και συστηματική έρευνα της διδακτικής της λογοτεχνίας, όπως κάνει η έρευνα αυτή. Η παρατήρηση είναι απαραίτητη για την κατανόηση των εμποδίων στην μαθησιακή διαδικασία και επομένως στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων. Η αναφορά στα πιθανά εμπόδια είναι ανεπαρκής. Η

συστηματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που επιχειρεί η έρευνα αυτή μέσα από σύγκριση του νέου συστήματος πολυγραμματισμού και του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι απαραίτητη προκειμένου να διαφωτιστούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της λογοτεχνίας και πιθανά εμπόδια στην μαθησιακή διαδικασία.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1.ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας έχουν τεθεί σημαντικά ζητήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο και για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει σε αυτήν η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. Αφορμή για την έκβαση της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν οι προβληματισμοί που διατυπώνονται για τη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο:

- + Ποσοτικά περιορισμένη και υποβαθμισμένη επαφή των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα
- + Έμφαση στην απόκτηση της γνώσης και υποβάθμιση αντίστοιχα της αισθητικής απόλαυσης
- + Η μέθοδος της «ελεγχόμενης ανάγνωσης» κατά τη διδακτική πράξη, όπου καθιστά το μαθητή παθητικό δέκτη μίας και μοναδικής ερμηνείας του κειμένου
- + Ο κυριαρχικός ρόλος του δασκάλου ως κατόχου ενός γενικής ισχύος νοήματος μέσα στο κείμενο

Συνεπώς, η κατάργηση των πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνειών και η φιλολογική προσέγγιση των κειμένων, όπου ταυτίζει την ερμηνεία με την εξήγηση οδήγησαν στην ανάγκη διερεύνησης της πολυτροπικότητας προκειμένου το νόημα ενός λογοτεχνικού κειμένου να προκύπτει από την πολλαπλή αλληλενέργεια μεταξύ σύνθετων πολιτισμικών οντοτήτων (δάσκαλος – μαθητές – κείμενο) και να προσλαμβάνεται ως αισθητικό δημιούργημα (Φρυδάκη, 2003)

Πιο αναλυτικά, μέσα από την πολυτροπικότητα, στόχο αποτελεί η προώθηση της εγγραμματοσύνης, η ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, η γνωριμία του με τον εαυτό του, την πραγματικότητα αλλά και το Άλλο, το διαφορετικό. Σύμφωνα με ό,τι έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος γίνεται σαφές πως οι συγκεκριμένες θεωρίες για την λογοτεχνία, τον κριτικό και πολιτισμικό γραμματισμό καθώς και την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας μπορούν να αξιοποιηθούν γόνιμα σε ένα ερευνητικό πεδίο. Από την άλλη πλευρά όμως, η αδυναμία του σημερινού σχολείου να διδάξει τη λογοτεχνία με τρόπο που να οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και της εγγραμματοσύνης, αποτέλεσε τον κυριότερο λόγο εφαρμογής της παρούσας έρευνας, έχοντας μάλιστα ως βασική επιδίωξη την αλλαγή των αναπαραστάσεων των μαθητών για τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της.

Οι παραπάνω θέσεις οδήγησαν στη διατύπωση των ακόλουθων ερωτημάτων:

- Αν η χρήση πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της λογοτεχνίας διευκολύνει την ανάγνωση και κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές

- Αν καλλιεργούν τη διακειμενική ικανότητα, δηλαδή τη διασύνδεση του κειμένου με άλλα ομοειδή ή μη ομοειδή κειμενική είδη
- Αν οι μαθητές μέσω των πολλαπλών νοηματοδοτήσεων κατανοούν τον κόσμο και τον εαυτό τους
- Αν η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν και άλλες δεξιότητες, όπως ψυχοσυναισθηματικές, κινητικές και γενικότερα μεταγνωστικές δεξιότητες
- Αν οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν απέναντι στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα αναπτύσσοντας κριτική συνείδηση
- Αν οι μαθητές απόλαυσαν αισθητικά τα λογοτεχνικά κείμενα, ήρθαν σε επαφή με την Τέχνη, καλλιέργησαν τον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο μέσα από αυτήν και συνεπώς την ενσυναίσθησή τους.

7.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Η προσέγγιση των ερευνητικών στόχων και ερωτημάτων έγινε έχοντας ως βασική μέθοδο την έρευνα δράσης. Ως έρευνα δράσης μεταφράζεται ο αγγλικός όρος action research, όπου αποτελεί έναν εναλλακτικό τύπο εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας. Οι McNiff, Lomax και Whitehead (1996: 9) αναφέρουν σχετικά: «Ο ευκολότερος τρόπος να κατανοήσεις την έρευνα δράσης είναι να δεις προσεκτικά τις δύο λέξεις που την αποτελούν».

Οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δοθεί στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ποικίλοι. Η προσέγγιση διαφοροποιείται κυρίως από τους στόχους της έρευνας και τις ερευνητικές μεθόδους και βέβαια αντανακλά ποικίλες επιστημολογικές παραδοχές για την έρευνα δράσης. Ενδεικτικό του εύρους της μεθόδου αποτελούν οι παρακάτω ορισμοί:

«Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995: 3).

«Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991: 69).

«Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής, οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας... Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που

ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου» (Lomax, 1990: 10).

«Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτο-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές». (Kemmis στο Hopkins, 1985: 32).

Στο Συνέδριο επίσης για την έρευνα δράσης που έγινε στο Πανεπιστήμιο του Deakin της Αυστραλίας το Μάιο του 1981 άρχισαν να διαμορφώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της με τη μορφή ενός ορισμού: «Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες» (Grundy & Kemmis, 1988:322).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η έρευνα δράσης είναι μια επιτόπια έρευνα, που έχει σκοπό την ψυχοκοινωνική αλλαγή. Μάλιστα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης αποτελεί ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας. Ο εκπαιδευτικός σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι διδάσκων και ερευνητής ταυτόχρονα, ένα υποκείμενο με συνείδηση και ευθύνη που συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστής της αλλαγής και της βελτίωσης και συνεργάζεται με άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς). Βέβαια, τέτοιου είδους συνεργασίες προϋποθέτουν και συνεπάγονται αμοιβαία κατανόηση και συμμετρική επικοινωνία. Σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης, η θεωρία δεν είναι αποτέλεσμα νοητικών αφαιρέσεων ούτε οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν επιστημονικές θεωρίες. Κυρίως δοκιμάζουν τρόπους – μεθόδους , που στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Επομένως η διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία εφαρμογής θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πράξη: η θεωρία δε φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση.

Η έρευνα δράσης δεν είναι μια γραμμική ερευνητική μεθοδολογία που ξεκινά με τη διατύπωση υποθέσεων, που ελέγχονται μέσα από τη διερευνητική διαδικασία, για να καταλήξει στην επιβεβαίωση ή τη διάψευσή τους. Δεν έχει, δηλαδή, μια δεδομένη αρχή και ένα δεδομένο τέλος. Η έρευνα δράσης αναπτύσσεται μέσα από τη σπείρα αυτο-στοχασμού: έναν έλικα από κύκλους σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και μετά επανασχεδιασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού. Αποτελεί ουσιαστικά μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος. Η έρευνα δράσης, δηλαδή, είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που θα σημάνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης. Ενδεικτικό της ανοικτής αυτής κυκλικής διαδικασίας είναι η σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού. Συνεπώς κατά την ανοικτή κυκλική-σπειροειδή διαδικασία, οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση.

Άλλο βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί η στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση. Άρα οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία μέσω της οποίας στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους και ευρύτερα στο σχολικό χώρο. Αναπτύσσουν έτσι εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες μέσω της έρευνας δοκιμάζουν και πάλι στην πράξη και οδηγούνται σε ένα είδος γνώσης που, ως προσωρινή και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη, είναι υπό συνεχή δοκιμή. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Altrichter (1993: 28-29) δεν υπάρχουν τελικά ειδικά προσχεδιασμένα μοντέλα για την έρευνα δράσης: *«Καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας»*.

Η έρευνα – δράσης είναι ανατρεπτική γιατί θέτει υπό αμφισβήτηση αυτό που θεωρείται δεδομένο, αφού η διδακτική πρακτική μπορεί να αποτελέσει πολιτισμικό κατασκεύασμα και όχι κοινωνικό δεδομένο (Hutchinson & Whitehead, 1986).

Παράλληλα η έρευνα δράσης διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης που τους επιτρέπουν την παραγωγή νέας αυθεντικής γνώσης και κατανόησης του εαυτού τους και της διαδικασίας μάθησης, καθώς και τις ιδιαίτερες κάθε φορά απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου σε σχέση με τον μανθάνοντα και το περιβάλλον. Έτσι η διαδικασία γίνεται, κατά Freire (1972: 31), μια διαλεκτική κίνηση που προχωρεί από τη δράση στον αναστοχασμό και από τον αναστοχασμό σε νέα δράση με την ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Μέσα από αυτή τη διαλεκτική διαδικασία η βελτίωση δεν επιβάλλεται στους συμμετέχοντες, αλλά παράγεται από την ενεργητική συνεργατική τους συμμετοχή, η οποία μετατρέπεται σε γνώση, αλλαγή αντίληψης και

κατανόηση. Η διαλεκτική αυτή διαδικασία προχωρεί από τη δράση στον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση, στην επανάδραση και στον αναστοχασμό για καινούρια δράση. Ιδιαίτερα σημαντική σε αυτή την κυκλική πορεία είναι η λειτουργία του αναστοχασμού για τον οποίο ο Habermas (1972: 208) αναφέρει: «Αυτο-αναστοχασμός (Self-reflection) σημαίνει ενόραση και χειραφέτηση, κατανόηση και απελευθέρωση από δογματικές εξαρτήσεις». Επίσης, ο Gadamer (1977: 38) τονίζει, με μια φιλοσοφική μεταφορά, τη σημασία του αναστοχασμού: «Ο αναστοχασμός σε δεδομένη αντίληψη φέρνει μπροστά μου αυτό που διαφορετικά θα συνέβαινε πίσω μου». Φαίνεται επομένως ότι ο αναστοχασμός είναι το καταλληλότερο μέσο για αυτοαξιολόγηση δράσης και αλλαγή. Η μετασχηματιστική δράση χρειάζεται αφοσίωση και προσοχή. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές οι συμμετέχοντες κερδίζουν σε αυτοεκτίμηση και απαξιώνουν την πίστη τους σε αυθεντίες και την επιβαλλόμενη γνώση που «πρέπει» να εφαρμόσουν χωρίς οι ίδιοι να καταλαβαίνουν γιατί. Οι διαδικασίες αναστοχασμού και ενδοσκόπησης δεν μπορούν να αποδώσουν, αν εφαρμοστούν ως υποχρεωτικές διαδικασίες που επιβάλλονται στην ομάδα, χωρίς να προηγηθεί αλλαγή στις προσδοκίες των μαθητών από το περιβάλλον μάθησης και χωρίς αλλαγή στα πιστεύω των εκπαιδευτικών και μαθητών από το σχολείο και τη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι καμιά αλλαγή δεν μπορεί να επιτευχθεί είτε στο σχολείο είτε στην κοινωνία χωρίς την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τον τρόπο που επιτυγχάνεται η μάθηση. Επομένως το να κατανοηθεί πως σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί είναι πρωταρχικής σημασίας και ισοδυναμεί με την κατανόηση των αξιών της προσωπικής τους βιοθεωρίας και τη συμβατότητά τους με το επιστημονικό πρότυπο σε θέματα διδακτικής και μάθησης, καθώς και με τους μελλοντικούς προσανατολισμούς της κοινωνίας (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη: Koutselini & Persianis, 2000). Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τους εαυτούς τους ως μεταφορείς της γνώσης που περιέχεται ως ύλη στα αναλυτικά προγράμματα και οι οποίοι βλέπουν τους μαθητές τους ως απλούς καταναλωτές γνώσης- ύλης παγιδεύονται σε τεχνοκρατικά παραδείγματα διδασκαλίας και σχολικής ζωής που αποξενώνουν τους ίδιους και τους μαθητές τους από την παιδαγωγική αλληλεπίδραση και αυτονομία.

7.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το μοντέλο της έρευνας δράσης που επιλέχθηκε

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία διδακτική παρέμβαση, μικρής κλίμακας, διάρκειας δώδεκα διδακτικών (12) ωρών, που θα αναλυθεί εκτενώς παρακάτω στο κεφ. 3.2. Μάλιστα, στη διδακτική παρέμβαση δόθηκε ο τίτλος: «Ταξιδεύοντας στο Συμβολισμό και στον Υπερρεαλισμό», προκειμένου να διαφοροποιήσει τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα από τις προηγούμενες και να αναδείξει το δημιουργικό και

παιγνιώδες χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Η διερεύνηση θα προκύψει μέσα από ερωτηματολόγιο προγενέστερων γνώσεων και δεξιοτήτων, το βαθμό, δηλαδή που οι μαθητές γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο ρευμάτων, του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού και το βαθμό που οι μαθητές αποκωδικοποιούν τα μηνύματα μίας εικόνας, αναπτύσσουν αυτενέργεια και οικοδομούν τη γνώση μέσω προσωπικής εμπλοκής, αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Η επίδραση της πολυτροπικότητας στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως επίσης και στην εξοικείωση τους με τον πολιτισμό και την τέχνη, που αναφέρθηκαν αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, αποτέλεσαν τους στόχους της παρούσας έρευνας, καθώς και η αποτελεσματικότητα της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθόδου έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Οι στόχοι αυτοί μελετήθηκαν μέσα από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης *Ταξιδεύοντας στο Συμβολισμό και στον Υπερρεαλισμό*. Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση βρίσκει γόνιμο έδαφος η εφαρμογή της έρευνας δράσης.

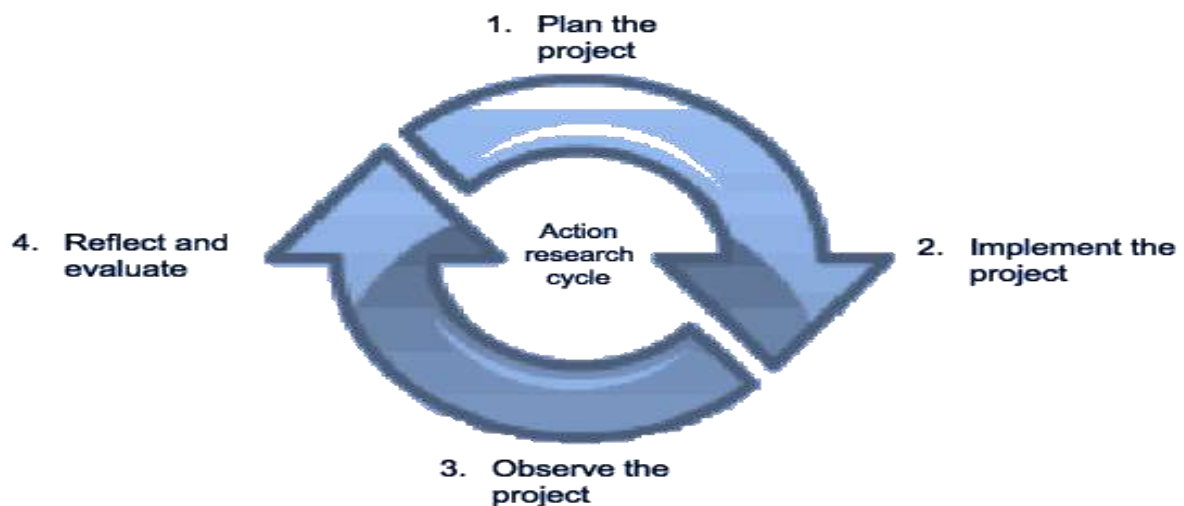
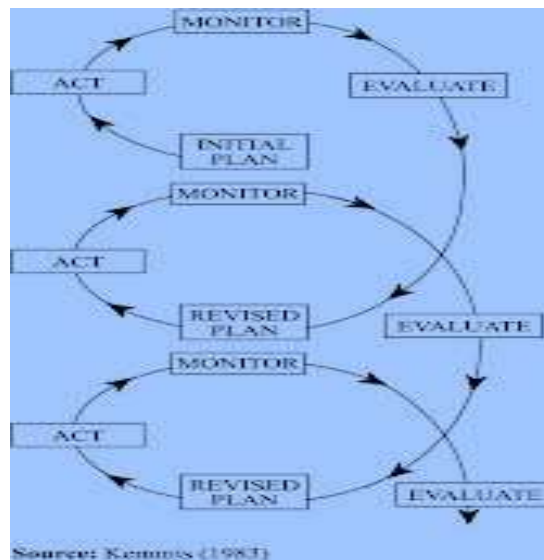
Σύμφωνα με τα παραπάνω και με την ευρύτερη παραδοχή ότι η έρευνα δράσης είναι μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Καράμπελας Κ., Κόζα Μ., Κωστόπουλος Α. , Λιορείση Ε., Μανίκαρου Ε., Σπανόπουλος Δ. : Cohen & Manion, 1997), στην παρούσα έρευνα δεν ακολουθήθηκε αποκλειστικά ένα προτεινόμενο μοντέλο. Αναλυτικότερα υιοθετήθηκαν στοιχεία από διαφορετικά μοντέλα ανάπτυξης μίας έρευνας δράσης, στοιχεία που διευκόλυναν τη διεξαγωγή της έρευνας και τους στόχους της, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες συνθήκες. Κατά κύριο λόγο βασίστηκε στο μοντέλο που πρότειναν οι Carr και Kemmis σύμφωνα με το οποίο ένα σχέδιο που υπόκειται σε βελτίωση, προχωρεί μέσα από μία κυκλική σπείρα σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, και στοχασμού όπου καθεμία από αυτές τις ενέργειες εφαρμόζεται, συσχετίζεται και διαπλέκεται με τις άλλες με τρόπο συμμετοχικό, διαλεκτικό και κριτικό (R. Barbier, 1977). Με άλλα λόγια μεθοδολογικά αποτελεί μία σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία που διακρίνεται σε τέσσερις επάλληλους κύκλους, τέσσερα στάδια: **σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμός**. Στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί ότι η παρατήρηση είναι μία διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την άμεση, τη δική του παρατήρηση ατόμων, ομάδων, συμπεριφορών, συνθηκών ή χώρων. Ο ερευνητής καταγράφει τις παρατηρήσεις του και στη συνέχεια τις επεξεργάζεται και τις ερμηνεύει. Θεωρείται ίσως η πιο ποιοτική και η πιο βασική τεχνική συλλογής δεδομένων στην κοινωνική έρευνα, καθώς αναμειγνύεται και με όλες τις άλλες τεχνικές, διότι σε κάθε έρευνα, ποσοτική ή ποιοτική, περιέχονται τουλάχιστον μερικά στοιχεία παρατήρησης. Για παράδειγμα, συχνά η παρατήρηση αποτελεί την αφετηρία ενός προβληματισμού, που στη συνέχεια οδηγεί στο σχεδιασμό και στην εκπόνηση μίας έρευνας.

Γενικά, αποτελεί μία πολύ χρήσιμη επικουρική τεχνική συλλογής δεδομένων, που σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές μπορεί να δώσει εξαιρετικά ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το θέμα μελέτης. Η παρατήρηση, βέβαια, ενέχει αρκετούς μεθοδολογικούς κινδύνους, κυρίως σε ότι αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, διότι τίθεται το ζήτημα της αντικειμενικότητας και αμεροληψίας κατά την καταγραφή των δεδομένων (Κεδράκα, χ.χ.)

Επανερχόμενοι τώρα στο μοντέλο δράσης που θα χρησιμοποιηθεί στη συγκεκριμένη παρέμβαση, να επισημανθεί ότι κάθε στάδιο αποτελεί προσπάθεια βελτίωσης του προηγούμενου μέσω της επανατροφοδότησης και του κριτικού στοχασμού όλων εκείνων που συμμετέχουν στην έρευνα (Κατσαρού και Τσάφος, 2003). Συνεπώς σε κάθε στάδιο συνυπάρχει η αναδρομική κατανόηση και η μελλοντική δράση, κάθε σχεδιασμός προηγείται της δράσης, η οποία κατασκευάζεται αναδρομικά με βάση το στοχασμό και αυτός με τη σειρά του αποτελεί τη βάση για τον επόμενο σχεδιασμό (Carr & Kemmis, 1997). Χρειάζεται να σημειωθεί, επίσης, ότι το μοντέλο που προτείνουν οι Carr και Kemmis υποστηρίζει τη χειραφέτηση του δασκάλου από την εξάρτηση της συνήθειας και της παράδοσης, ώστε να στοχαστεί και να εξετάσει κριτικά τις ανεπάρκειες των διαφόρων αντιλήψεων της εκπαιδευτικής πρακτικής (Carr & Kemmis, 1997: 167). Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Carr & Kemmis (2010) η εκπαιδευτική πράξη είναι μια κοινωνική λειτουργία, η οποία πρέπει να γίνει κατανοητή σε ένα κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον, κάτι το οποίο διερευνάται στη συγκεκριμένη έρευνα που κινείται στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών και κυρίως του κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού.

Για τους παραπάνω λοιπόν λόγους, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση του μοντέλου που πρότειναν οι Carr και Kemmis. Από την άλλη βέβαια, επειδή το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται στη λύση ή βελτίωση μιας κατάστασης χωρίς την παράλληλη εξέταση και άλλων ζητημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της έρευνας, στη συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αξιοποιηθούν και στοιχεία από το μοντέλο J. Mc Niff. Το μοντέλο αυτό, παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Υπάρχει ένα κεντρικό σχήμα, που αφορά το βασικό θέμα που διερευνάται και μια σειρά από επάλληλους κύκλους που αφορούν δευτερεύοντα ζητήματα, τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν. Έτσι ο εκπαιδευτικός ερευνητής πραγματεύεται αρκετά προβλήματα χωρίς να χάνει τη θέαση του κεντρικού. Με αυτό τον τρόπο ελέγχει όλες τις συνθήκες που το επηρεάζουν (Mc Niff, 1998). Να διευκρινιστεί λοιπόν, ότι τα επιμέρους ζητήματα – όπως μαθησιακές δυσκολίες, απόσπαση προσοχής, δυσλεξία, προβληματική συμπεριφορά, σαφείς κοινωνικές ανισότητες - που προέκυψαν δεν παρεκκλίνανε από τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, ώστε

να υπάρξει κίνδυνος μετατόπισης από το κυρίως ζητούμενο της έρευνας, αλλά αντιθέτως λειτούργησαν επεξηγηματικά.



Σε όλα πάντως τα μοντέλα η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια διαρκής, αέναη διαδικασία αλληπάλληλων φάσεων ή κύκλων, που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα, επειδή κινείται στο πλαίσιο του κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού, διατρέχεται από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αμερικάνου παιδαγωγού Dewey, σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση είναι μια διαρκής διαδικασία της διαλεύκανσης των εμπειριών, μια αναπαραγωγή της πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής. Ο Dewey υποστηρίζει ότι: «όταν βάζουμε στο σχολείο διάφορες μορφές ενεργητικής ασχολίας, τότε ολάκερο το πνεύμα του σχολείου ανανεώνεται. Το σχολείο πλησιάζει τότε προς τη ζωή, γίνεται η κατοικία του παιδιού, όπου αυτό μαθαίνει με το άμεσο ζήσιμο, αντί να είναι όπως σήμερα μόνο ένα μέρος όπου μαθαίνουν γράμματα με μian αφηρημένη κι απόμακρη σχέση προς κάποια πιθανή

ζωή στο μέλλον» (Παπαστεφανάκη, 2015: Dewey, 1945: 12). Έτσι ο Dewey εμπλέκει τους μαθητές σε μια νέα αντίληψη για τη γνώση και διαμορφώνει ένα γενικό περιεχόμενο για το στόχο της εκπαίδευσης και τους αυριανούς πολίτες ως ανθρώπους που αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, ενδιαφέρονται για τη συνεχή μάθηση και λύνουν τα προβλήματα που ανακύπτουν μπροστά τους, κάτι που υποστηρίχτηκε εκτενώς στο κεφ. του κριτικού γραμματισμού.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Dewey όχι μόνο συλλειτουργούν με τα μοντέλα της έρευνας δράσης που επιλέχθηκαν, αλλά λειτουργούν και ως μία δεξαμενή αξιών και αντιλήψεων που ανυψώνουν την εκπαιδευτική πράξη σε ύψιστο αγαθό.

Κλείνοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο και συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, πρέπει να αναφερθεί ότι στη διδακτική παρέμβαση *Ταξιδεύοντας στο Συμβολισμό και στον Υπερρεαλισμό* βρίσκει γόνιμο έδαφος η εφαρμογή της έρευνας δράσης αφού αποτελεί μία παρέμβαση, με σκοπό κάποια αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αποσκοπεί στην κατανόηση της πραγματικότητας και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη. Συνδέεται με την προοδευτική εκπαίδευση και έχει συνδεθεί με την απελευθερωτική και δημιουργική διάσταση της μάθησης και τέλος τον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χοντολίδου, 2001).

7.4 Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από τρία στάδια : **Διερεύνηση (pre-test) – Εφαρμογή – Αξιολόγηση (following-test).**

Υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 2ου τετραμήνου του σχολικού έτους 2014-15 και τηρήθηκε η σειρά της διδακτέας ύλης, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Προηγήθηκε, δηλαδή η επαφή των μαθητών με το ηθογραφικό διήγημα, το ρεαλισμό και το νατουραλισμό.

Η πρώτη φάση της έρευνας αφιερώθηκε στη διερεύνηση, όπου υλοποιήθηκε σε δύο (2) διδακτικές ώρες, χωρίς να υπάρξει κάποια αλλαγή στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών. Στις 16-2-15, οι μαθητές του Β1 και του Β3 ήρθαν ξανά σε επαφή με τα λογοτεχνικά ρεύματα και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού, αφού κειμενικά είδη που εντάσσονται σε αυτά διδάχτηκαν εκτενώς και στην Α΄ Λυκείου. Η συγκεκριμένη διδακτική ώρα διεξήχθη στην τάξη και βασικό εργαλείο αποτέλεσε το βιβλίο του μαθητή. Τρεις μέρες αργότερα, στις 19-2-15, δόθηκε στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης (Β1) και της ομάδας ελέγχου (Β3) ένα ερωτηματολόγιο, που ήταν προσαρμοσμένο στα ερευνητικά ερωτήματα και στους σκοπούς της έρευνας και συμβατό με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το οποίο περιγράφεται εκτενώς παρακάτω. Το ερωτηματολόγιο αυτό ονομάστηκε τεστ προ ελέγχου και

σκοπός του ήταν να εκμαιεύσει και να αποτιμήσει τις γνώσεις των μαθητών, το βαθμό αξιοποίησης των πηγών, οι οποίες δόθηκαν στους μαθητές, και το ενδιαφέρον που τους προξένησε η νέα διδακτική ενότητα. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές και των δύο τμημάτων αντέδρασαν με δυσπιστία απέναντι στο ερωτηματολόγιο θεωρώντας ότι θα βαθμολογηθεί. Μετά από συνεχείς διαβεβαιώσεις ότι δεν πρόκειται να βαθμολογηθεί, οι μαθητές απάντησαν σε καθορισμένο χρόνο που ισοδυναμούσε με μία (1) διδακτική ώρα. Η αρχική αντίδραση των μαθητών δικαιολογείται από το υπάρχον εξεταστικοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και από το φόβο της βαθμολόγησης, εξαιτίας της Τράπεζας Θεμάτων. Μάλιστα μαθήτρια του Β1 διέγραψε τον όρο *τεστ* στην αρχή του ερωτηματολογίου, φανερώνοντας την ψυχολογική και συναισθηματική πίεση των μαθητών.

Η εφαρμογή της παρούσας έρευνας υλοποιήθηκε στο Β1, πρόκειται για διδακτική παρέμβαση μικρής κλίμακας 8 διδακτικών ωρών, το Β3 συνέχισε κανονικά, χωρίς να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας. Έτσι λοιπόν, το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών διαφοροποιήθηκε, υπήρξαν κάποιες πρακτικές αλλαγές προκειμένου να υλοποιηθεί η παρέμβαση. Χρησιμοποιήθηκε το εργαστήριο υπολογιστών και αίθουσα με εποπτικά μέσα. Στις 26-2-15 και 5-3-15 πραγματοποιήθηκαν δύο διδακτικά δίωρα στο εργαστήριο υπολογιστών. Στις 9-3-15, 12-3-15 και 16-3-15 πραγματοποιήθηκαν τρεις ισάριθμες διδακτικές ώρες σε αίθουσα που διαθέτει εποπτικά μέσα. Ως μέσα διδασκαλίας ορίζονται αφενός το σχολικό εγχειρίδιο και αφετέρου το διαδίκτυο, και λογισμικά, όπως αυτά της επεξεργασίας κειμένου και της παρουσίας, εργαλεία δηλαδή των Τ.Π.Ε. που επιτρέπουν την έρευνα σε ηλεκτρονικές πηγές και την αποτύπωση της νέας γνώσης υπό μορφή πολυτροπικών κειμένων. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση των κειμένων με τη χρήση πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων διαφοροποιείται από αυτήν που επιχειρείται στο πλαίσιο του κλασικού γραμματισμού, καθώς στηρίζεται στη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης σε πλήθος πληροφοριών, γεγονός που κινητοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή και διευκολύνει την ερμηνεία των κειμένων. Αξιοποιεί εμπειρίες και βιώματα του μαθητή από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Υποστηρίζει τη δημιουργική έκφραση του μαθητή μέσα από περιβάλλοντα που επιτρέπουν τον πειραματισμό σε ποικίλες μορφές έκφρασης και επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτού του μαθητοκεντρικού μοντέλου, που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται ουσιαστικότερος καθώς από κύριος φορέας της γνώσης μετασχηματίζεται σε καθοδηγητή και διευκολυντή της προσπάθειας των μαθητών, να αναζητήσουν ψηφιακό υλικό (ανακαλυπτική – διερευνητική μάθηση), να το επεξεργασθούν και να το συνθέσουν συνεργατικά (ομαδοσυνεργατική μάθηση) και να μάθουν οικοδομώντας ενεργητικά τη νέα γνώση (εποικοδομητική μάθηση).

Οι σελίδες που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- ✚ Μείζονες Έλληνες ποιητές (Ανεμόσκαλα) της Πύλης

<http://www.greek-language.gr>

- ✚ Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, ηλεκτρονικό ανθολόγιο κειμένων, Αρχείο Καβάφη

<http://www.snhell.gr>

- ✚ Ηλεκτρονικός κόμβος για την ελληνική γλώσσα

<http://www.komvos.edu.gr/>

Οι μαθητές περιηγήθηκαν στο Ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ (Ελληνική Ραδιοφωνία και Τηλεόραση) <http://www.ert-archives.gr/>, στην Ψηφιοθήκη (Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) <http://invenio.lib.auth.gr/>, αλλά και στις παρακάτω σελίδες Ελλήνων Λογοτεχνών, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τα ρεύματα του Συμβολισμού και Υπερρεαλισμού, μέσα από την παρατήρηση, την επεξεργασία, τη διερεύνηση και την ανάπτυξη αναγνωστικής ευαισθησίας και εμπειρίας.

- ✚ Αρχείο Καβάφη <http://www.kavafis.gr/>

- ✚ Νίκος Εγγονόπουλος <http://www.engonopoulos.gr/>

- ✚ Οδυσσέας Ελύτης <http://xoomer.virgilio.it/gkouts/>

- ✚ Ανδρέας Εμπειρικός <http://www.embiricos2001.gr/Intro.html>

- ✚ Νίκος Καββαδίας <http://kavvadias.ekebi.gr/>

- ✚ Κ.Γ.Καρυωτάκης <http://karyotakis.awardspace.com/> <http://filosofia.itgo.com/k.kariotakis.htm>

- ✚ Μαρία Πολυδούρη http://el.wikisource.org/wiki/Μαρία_Πολυδούρη

Επίσης οι μαθητές ήρθαν σε επικοινωνία με σημαντικά λογοτεχνικά έργα, απόλαυσαν αισθητικά τα ποιήματα και επέκτειναν την αναγνωστική τους εμπειρία μέσα από τα ανθολόγια κειμένων:

- ✚ Σελίδες του Ν. Σαραντάκου

<http://www.sarantakos.com/keimena.html>, και

- ✚ «σύγχρονη ελληνική ποίηση» του Χρήστου Δημάκη

<http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/periodica.htm><http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/poetry.html>
<http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/POETS/POETS.html>

Η διδακτική παρέμβαση φαίνεται, μέσα από το δυναμικό και πολυτροπικό χαρακτήρα της, να βοηθά τους μαθητές να καλλιεργήσουν μια σταθερή και μόνιμη σχέση με την λογοτεχνία και την ανάγνωση, να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες ομαδοσυνεργατικής μάθησης μέσα από τη συνεργασία τους σε ομάδες, να ασκηθούν στη συλλογικότητα και να αναπτύξουν δημιουργικότητα και ενσυναίσθηση. Τέλος στα πλαίσια της παρέμβασης οι μαθητές παρακολούθησαν βιωματική διδασκαλία, την Τετάρτη 18-3-15, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο: «Ελάτε να ξετυλίξουμε μαζί το κουβάρι των κινημάτων της Νεότερης Ελληνικής Τέχνης στην Πινακοθήκη του Δήμου Αθηναίων». Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τα έργα της Πινακοθήκης και να τα εντάξουν, με τη συμβολή της Μουσειοπαιδαγωγού, στα αντίστοιχα ρεύματα του Συμβολισμού και Υπερρεαλισμού και με ιδιαίτερη αναφορά στη Γενιά του 1930.





Οι προσανατολισμοί τους οποίους διέγραψε η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με τις κατευθύνσεις του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των ΑΠΣ για το μάθημα της λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τις τελευταίες, η αξιοποίηση του λογοτεχνικού υλικού δε στοχεύει μόνο στην ενίσχυση της ερμηνευτικής και κριτικής ανάγνωσης αλλά και στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και την παρώθηση σε δημιουργικές και διαφοροποιημένες αναγνώσεις, συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα και προάγοντας την αυτονομία, την κριτική ικανότητα και το αίσθημα ευθύνης του μαθητή (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ., Α'τχ., 2002). Επίσης, οι δραστηριότητες με

τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές προέρχονται από το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα «**Νεοελληνική Λογοτεχνία & Ψηφιακές Τεχνολογίες**» που πραγματοποιείται από το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (πρώην Κ.Ε.Κ.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με το Εργαστήριο Νέας Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (<http://www.digilit-edu.net/>)

Μετά το τέλος της παρέμβασης και συγκεκριμένα την Πέμπτη 19-3-15 δόθηκε στους μαθητές των δύο ομάδων, της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου το following test προκειμένου να αποτυπωθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης, αν η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν και άλλες δεξιότητες, όπως ψυχοσυναισθηματικές, κινητικές και γενικότερα μεταγνωστικές δεξιότητες, τέλος αν οι μαθητές απόλαυσαν αισθητικά τα λογοτεχνικά κείμενα, ήρθαν σε επαφή με την Τέχνη, καλλιέργησαν τον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο μέσα από αυτήν και συνεπώς την ενσυναίσθησή τους.

7.5 ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα αυτή διεξήχθη σε Γενικό Λύκειο της Αττικής. Έλαβαν μέρος δύο τμήματα της Β΄ Λυκείου, το Β1 που αποτελείται από 26 μαθητές , 13 αγόρια και 13 κορίτσια και το Β3 που αποτελείται από 27 μαθητές , 8 αγόρια και 19 κορίτσια. Το Β1 είναι το τμήμα στο οποίο εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, ενώ στο Β3 δεν άλλαξε ο τρόπος διδασκαλίας.

7.6 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ

Σχετικά με το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε, να υπογραμμιστεί ότι οι απαντήσεις των μαθητών δεν πρόκειται να βαθμολογηθούν και ότι η συλλεγόμενη πληροφορία θα χρησιμοποιηθεί με τη μέγιστη δυνατή διακριτικότητα αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της μελέτης, διασφαλίζοντας την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Τέλος, τονίζεται πως με την ολοκλήρωση της εκπόνησης της διπλωματικής, οι συμμετέχοντες μαθητές αλλά και όλοι όσοι ενδιαφέρονται, θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, ενώ δίνονται και κάποιες εκ των προτέρων ευχαριστίες.

Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε, αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Να επισημανθεί ότι ονομάστηκε τεστ ελέγχου, αφού αφορά συγκεκριμένη θεματική και γνωστική ενότητα, της διδασκτέας και εξεταστέας ύλης της Β΄ Λυκείου στο μάθημα της Λογοτεχνίας, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα το τεστ ελέγχου δόθηκε στους συμμετέχοντες μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση, ως τεστ προ – ελέγχου (pre-test) και το ίδιο μετά τη διδακτική παρέμβαση, ως τεστ μετά – ελέγχου (following-test).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από δέκα (10) ερωτήσεις και είναι χωρισμένο σε τρία μέρη (βλ. Παράρτημα).

Το πρώτο μέρος αποτελείται από έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου: σωστό – λάθος. Οι ερωτήσεις είναι κλιμακούμενης δυσκολίας, με ευκρινές νόημα, έτσι ώστε να μην «παγιδεύουν» τους μαθητές. Διερευνούν προγενέστερες γνώσεις των μαθητών και το βαθμό που οι μαθητές γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο (2) ρευμάτων του Συμβολισμού και του Υπερρεαλισμού.

Το δεύτερο μέρος και τρίτο μέρος αποτελείται από τέσσερις (4) ερωτήσεις με τρία (3) υποερωτήματα η καθεμία ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές διακρίνονται από πλούσιο πολυτροπικό υλικό, αφού είναι ανάλογο το θέμα της ερευνητικής εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, η 7η ερώτηση περιλαμβάνει τέσσερα (4) ποιήματα με επιρροές από το συμβολισμό και τον υπερρεαλισμό. Σκόπιμα δε δόθηκαν τα ονόματα των δημιουργών για να μην επηρεαστούν οι μαθητές. Κοινό μοτίβο και στα τέσσερα ποιήματα είναι το «φεγγάρι», το οποίο αναφέρεται ως ένας κοινός ποιητικός τόπος, προκειμένου να διεγείρει τη φαντασία τους, και δεν αποτελεί αξιολογήσιμο στοιχείο από τους μαθητές. Τα ποιήματα που επιλεχθήκαν είναι:

- Νυχτερινό II του Ναπολέοντα Λαπαθιώτη (1888 – 1944)
- Παίζει απόψε το φεγγάρι του Μιλτιάδη Μαλακάση (1869 – 1943)
- Η σονάτα του σεληνόφωτος του Γιάννη Ρίτσου (1909 – 1990)
- Η Αποκριά του Μίλτου Σαχτούρη (1919 – 2005)

Η επιλογή των παραπάνω ποιητικών κειμένων έγινε με αυστηρά κριτήρια προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν το συμβολισμό, τη γενιά του '20, τη γενιά του '30, τον υπερρεαλισμό, τον νεουπερρεαλισμό με στοιχεία εξπρεσιονισμού μέσα από το Σαχτούρη. Να διατρέξουν ένα πολύ μεγάλο μέρος της νεοελληνικής λογοτεχνίας με οδηγό το φεγγάρι, να γοητευτούν και να συγκινηθούν. Από τα τρία υποερωτήματα, το α) αφορά στο γνωστικό τομέα, ενώ το β) και γ) αφορά στον κριτικό και συναισθηματικό τομέα.

Στη συνέχεια, η 8η ερώτηση περιλαμβάνει δύο (2) ποιήματα με επιρροές από το συμβολισμό και το μοντερνισμό. Μέσα από τα ποιητικά κείμενα παρουσιάζονται δύο γυναικείες ποιητικές φωνές, της Μαρίας Πολυδούρη (1902-1930) με το «Μόνο γιατί μ' αγάπησες» και της Ζωής Καρέλλη (1901-1998) με το «Η Άνθρωπος», προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν το διαφορετικό τρόπο έκφρασης κοινών συναισθημάτων, βιωμάτων και θέσεων απέναντι στον έρωτα, τη ζωή, τα υπαρξιακά αδιέξοδα. Από τη σελίδα αυτή του ερωτηματολογίου εισάγεται το πολυτροπικό στοιχείο, με τον πίνακα της Σοφίας Λασκαρίδου (1876-1965) «Η κυρία με τα γκρίζα», προκειμένου να ευαισθητοποιήσει και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Τρεις γυναικείες μορφές, τρεις διαφορετικές κουλτούρες, και ιδεολογίες διαπλέκονται γόνιμα με στόχο την προώθηση της εγγραμματοσύνης, της αναζήτησης νοήματος, της διαμόρφωσης μίας

κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας που να σέβεται τη διαφορετικότητα. Από τα τρία υποερωτήματα, το α) αφορά στο γνωστικό τομέα, ενώ το β) και γ) αφορά στον κριτικό και συναισθηματικό τομέα.

Η 9η ερώτηση διακρίνεται από έντονο πολυτροπικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τέσσερις εικόνες που αποτελούν έργα σπουδαίων ελλήνων και ξένων ζωγράφων. Η επιλογή έγινε με σκοπό τη διερεύνηση θεμάτων της κοινωνικής πραγματικότητας, της βαθύτερης κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Δίνοντας έμφαση στο υποκείμενο και στη μάθηση μέσω των συγκεκριμένων εικόνων, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν τα λογοτεχνικά ρεύματα του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού αλλά και τον αξιακό κώδικα των δημιουργών και της εποχής τους. Η Τέχνη, λοιπόν, αποτελεί «τόπο» όπου αναπτύσσεται η διαλογική συζήτηση με τον εαυτό και το Άλλο, «τόπο» όπου ο μαθητής μπορεί να μετασχηματίσει τις εμπειρίες του και να ανακαλύψει τον εαυτό του μέσα από τα βιώματα των άλλων. Τα έργα που επιλεγήκαν είναι:

- Εικόνα 1: «Η επιμονή της μνήμης» (1931), Σαλβαντόρ Νταλί, Gala-Salvador Dali Foundation / Artists Rights Society (ARS) Museum, Νέα Υόρκη.
- Εικόνα 2: «Εντύπωση ηλιοβασιλέματος» (1872), Κλωντ Μονέ, Μουσείο Marmotan Παρίσι.
- Εικόνα 3: «Η κούνια» (1876), Πιερ Ωγκύστ Ρενουάρ, Μουσείο Ορσέ Παρίσι
- Εικόνα 4: «Ποιητής και Μούσα» (1938), Νίκος Εγγονόπουλος, Εθνική Πινακοθήκη Αθήνα

Από τα τρία υποερωτήματα, το α) αφορά στο γνωστικό τομέα, ενώ το β) και γ) αφορά στον κριτικό και συναισθηματικό τομέα.

Τέλος, με τη 10η ερώτηση ολοκληρώνεται το ερωτηματολόγιο και κορυφώνεται η κλιμάκωση των πολυτροπικών στοιχείων. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τέσσερις εικόνες – φωτογραφίες γνωστών και καταξιωμένων καλλιτεχνών στο χώρο της φωτογραφίας. Η επιλογή έγινε με σκοπό να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με έναν καλλιτεχνικό χώρο περισσότερο οικείο σε αυτούς και ταυτόχρονα μέσω της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου της διδασκαλίας και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε θέματα που αφορούν τον κοινωνικό και ατομικό τους βίο, όπως το περιβάλλον, η παράδοση, ο σύγχρονος τρόπος ζωής, οι αναζητήσεις του ανθρώπου, η παγκοσμιοποίηση. Μέσω της Τέχνης, λοιπόν, και σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής οδηγείται σε μία ενεργητική και συνεπώς στοχαστική προσέγγιση, οδηγείται σε αυτό που επιδιώκεται μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης στον κριτικό και πολιτισμικό γραμματισμό. Τα έργα που επιλεγήκαν με σκοπό την επίτευξη των παραπάνω είναι:

- Εικόνα 5: «Stairway to Heaven», Ben Goossens

- Εικόνα 6: «Ηρεμία», Cranbourne Manor, Dorset, 1901 CL βιβλιοθήκη εικόνων
- Εικόνα 7: Sarolta Ban
- Εικόνα 8: «στο δρόμο», Sur la Route, Hugo Henneberg, 1897

Από τα τρία υποερωτήματα, το α) αφορά στο γνωστικό τομέα, ενώ το β) και γ) αφορά στον κριτικό και συναισθηματικό τομέα

7.7 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά τη διάρκεια της έρευνας υπήρξαν οι παρακάτω παράγοντες όπου δημιούργησαν διδακτικά εμπόδια:

- Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού εργαστηρίου Η/Υ.
- Ο ακατάλληλος ηλεκτρονικός εξοπλισμός (υπολογιστές με προβλήματα, δυσκολία σύνδεσης με το Διαδίκτυο, δυσκολία στη χρήση του απαιτούμενου λογισμικού).
- Το διαφορετικό επίπεδο του τεχνολογικού γραμματισμού των μαθητών λειτούργησε ανασταλτικά στην αξιοποίηση του διαδικτύου για στοχοθετημένη αναζήτηση της πληροφορίας και στην αξιοποίηση των πολυμεσικών εφαρμογών των Τ.Π.Ε. για την παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων.
- Η μη εξοικείωση κάποιων μαθητών με εργασίες που απαιτούν προσέγγιση πολλαπλών μέσων.
- Το ωρολόγιο πρόγραμμα το οποίο έπρεπε κάθε φορά να αλλάζει.
- Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και το εξεταστικοκεντρικό σύστημα που περιορίζει τις δυνατότητες τέτοιων παρεμβάσεων ακόμη και μικρής κλίμακας όπως η συγκεκριμένη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

8.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Η περιγραφική ανάλυση των στοιχείων του δείγματος παρατίθεται με τη χρήση μέτρων θέσεως (central tendency measures), διασποράς (dispersion measures) και μορφής (distribution measures) για το σύνολο των μεταβλητών που εξετάστηκαν. Επίσης έγινε χρήση των κατάλληλων διαγραμμάτων (ιστογράμματα). Το μέγεθος του δείγματος είναι 50 άτομα που χωρίζονται σε 2 ομάδες των 25 ατόμων που λαμβάνουν διαφορετικό είδος διδασκαλίας (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου).

8.2 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων από το δείγμα και γενίκευση αυτών στο γενικό πληθυσμό είναι απαραίτητη η χρήση τεχνικών της επαγωγικής στατιστικής και πιο συγκεκριμένα πραγματοποιείται ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ως προς ανεξάρτητο παράγοντα (είδος παρέμβασης - διδασκαλίας).

8.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΕΩΝ ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ

Ο έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων για εξαρτημένα δείγματα ως προς ανεξάρτητο παράγοντα (κατηγορική μεταβλητή) χρησιμοποιείται στην περίπτωση που αναζητείται η τυχόν στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση των τιμών των μέσων μιας μεταβλητής, σε δύο εξαρτημένες πληθυσμιακές ομάδες (η ίδια ουσιαστικά ομάδα σε δύο διακριτές και διαδοχικές χρονικές στιγμές) με διαφοροποιητικό παράγοντα μια κατηγορική μεταβλητή (στην περίπτωση της παρούσας εργασίας αυτός ο παράγοντας είναι το είδος της ομάδας/παρέμβασης).

Μια μικτή ANOVA, όπως αλλιώς καλείται η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ως προς ανεξάρτητο παράγοντα, συγκρίνει τις μέσες διαφορές μεταξύ των συσχετισμένων ομάδων (συσχετισμένες διότι τα ίδια υποκείμενα εξετάζονται σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές) που έχουν χωριστεί σε δύο ανεξάρτητες ομάδες (ανεξάρτητες διότι τα υποκείμενα που εντάσσονται στις δύο ομάδες είναι διαφορετικά). Ο πρώτος παράγοντας που είναι ο χρόνος καλείται "εντός των υποκειμένων" παράγοντας (within-subjects factor) και ο άλλος παράγοντας που καλείται είδος παρέμβασης είναι ο "μεταξύ των υποκειμένων" παράγοντας (between-subjects factor). Η μικτή ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιείται σε μελέτες όπου έχει μετρηθεί μια εξαρτημένη μεταβλητή σε δύο ή περισσότερα χρονικά σημεία (δηλαδή, ο "χρόνος" "εντός των υποκειμένων" παράγοντας), αλλά και όταν τα υποκείμενα έχουν ανατεθεί σε δύο ή περισσότερες ξεχωριστές ομάδες (π.χ., όταν έχουν υποστεί διάφορες παρεμβάσεις). Αυτές οι ομάδες σχηματίζονται ως προς τον "μεταξύ των υποκειμένων"

παράγοντα. Ο πρωταρχικός σκοπός μιας μικτής ANOVA είναι η κατανόηση του εάν υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων (χρονική στιγμή – είδος παρέμβασης) στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Στην περίπτωση αυτής της στατιστικής μεθόδου, γίνεται χρήση ελέγχων υποθέσεων για τους δύο πληθυσμούς που περιγράφονται ακολούθως:

A) Έλεγχος ισότητας μέσω των μεταξύ των συσχετισμένων δειγμάτων, όπου, ελέγχεται η διαφοροποίηση ως προς τον «εντός των υποκειμένων» παράγοντα που είναι ο χρόνος (δύο διαδοχικές μετρήσεις – πριν και μετά την παρέμβαση)

$$\begin{cases} H_0 : \mu_{before} = \mu_{after} \\ H_1 : \mu_{before} \neq \mu_{after} \end{cases}$$

B) Έλεγχος ισότητας μέσω των μεταξύ των ανεξάρτητων δειγμάτων, όπου, ελέγχεται η διαφοροποίηση ως προς τον «εκτός των υποκειμένων» παράγοντα που είναι το είδος παρέμβασης (δύο διαφορετικές ομάδες – ομάδα ελέγχου και ομάδα παρέμβασης)

$$\begin{cases} H_0 : \mu_{test} = \mu_{intervention} \\ H_1 : \mu_{test} \neq \mu_{intervention} \end{cases}$$

Γ) Έλεγχος αλληλεπίδρασης μεταξύ του «εκτός των υποκειμένων» παράγοντα που είναι το είδος παρέμβασης και του «εντός των υποκειμένων» παράγοντα που είναι ο χρόνος

$$\begin{cases} H_0 : \text{Υπάρχει Αλληλεπίδραση} \\ H_1 : \text{Δεν Υπάρχει Αλληλεπίδραση} \end{cases}$$

Η αλληλεπίδραση μεταξύ εντός και εκτός υποκειμένων παραγόντων είναι σημαντικό να ανιχνεύεται και να ερμηνεύεται κατάλληλα, καθώς με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται απόκλιση στην ποσοτική μεταβολή μεταξύ διακριτών ομάδων.

8.4 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

8.4.1 ΜΕΡΟΣ Α ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η στατιστική περιγραφή του δείγματος ως προς τις δευτερογενείς ποσοτικές μεταβλητές που προέκυψαν από την άθροιση των απαντήσεων των επιμέρους μερών με κατάλληλη κωδικοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των μαθητών βαθμολογήθηκαν με τον ακόλουθο τρόπο: «1 μονάδα για σωστή απάντηση» και «0 μονάδα για λάθος απάντηση». Επομένως, όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία που συγκέντρωσε ένας μαθητής, τόσο περισσότερες είναι οι σωστές απαντήσεις που έδωσε στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Οι τρεις δευτερογενείς μεταβλητές προέκυψαν κατόπιν άθροισης των πρωτογενών μεταβλητών του ερωτηματολογίου ως εξής:

- Η πρώτη μεταβλητή που αφορά το γνωστικό κομμάτι είναι το αποτέλεσμα της απλής άθροισης των απαντήσεων των ερωτήσεων του μέρους Α. Επομένως για την κατασκευή της μεταβλητής «Μέρος Α» έγινε χρήση των μεταβλητών «Μουσικότητα», «Απόλαυση», «Φρόνιμτ», «Αξίες», «Υποσυνείδητο», «Γαλλία».
- Η δεύτερη μεταβλητή που αφορά τόσο το γνωστικό όσο και το παιδαγωγικό κομμάτι - καθώς στοχεύει όχι μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας - είναι το αποτέλεσμα της απλής άθροισης των ερωτήσεων του μέρους Β. Επομένως για την κατασκευή της μεταβλητής «Μέρος Β» έγινε χρήση των μεταβλητών «Νυχτερινό», «Σονάτα», «Φεγγάρι», «Αποκριά», «Καρέλλη».
- Η τρίτη μεταβλητή που αφορά επίσης το γνωστικό και παιδαγωγικό κομμάτι, όπως αναλύθηκε παραπάνω, είναι το αποτέλεσμα της απλής άθροισης των ερωτήσεων του μέρους Γ. Επομένως για την κατασκευή της μεταβλητής «Μέρος Γ» έγινε χρήση των μεταβλητών «e1» έως «e8». Στο σημείο αυτό όμως πρέπει να επισημανθεί η δυναμική του τρίτου μέρους ως προς την πολυτροπικότητα στα πλαίσια του κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού.

Το σύνολο των πινάκων συχνοτήτων και των αντίστοιχων διαγραμμάτων παρήχθη με χρήση του λογισμικού πακέτου παραγωγής στατιστικών αποτελεσμάτων IBM SPSS 21.

Ο Πίνακας 2.1 παραθέτει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα θέσεως, μεταβλητότητας (διασποράς) και μορφής των σωστών & λανθασμένων απαντήσεων για την αθροιστική δευτερογενή μεταβλητή που αφορά το μέρος Α, πριν και μετά την παρέμβαση. Από τα στοιχεία του Πίνακα 2.1 είναι εμφανής η αύξηση των τιμών της αντίστοιχης μεταβλητής μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση, συγκρίνοντας τους αντίστοιχους μέσους όρους ή

τις διαμέσους. Η μεταβλητότητα παρουσιάζει μικρή διαφοροποίηση. Επίσης παρατίθενται στοιχεία που αφορούν τη μορφή της κατανομής των βαθμών των παιδιών.

Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

	Μέρος Α Πριν	Μέρος Α Μετά
N	50	50
Εγκυρες Τιμές		
Μέση Τιμή	4.2000	4.3600
Διάμεσος	4.0000	4.5000
Επικρατούσα Τιμή	5.00	5.00
Τυπική Απόκλιση	1.12486	1.15635
Διακύμανση	1.265	1.337
Ασυμμετρία	-.143	-.757
Τυπικό Σφάλμα Ασυμμετρίας	.337	.337
Κύρτωση	-.819	.569
Τυπικό Σφάλμα Κύρτωσης	.662	.662
Εύρος	4.00	5.00
Ελάχιστο	2.00	1.00
Μέγιστο	6.00	6.00

Πίνακας 2.1

Ο Πίνακας 2.2 παραθέτει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα θέσεως, μεταβλητότητας (διασποράς) και μορφής των σωστών & λανθασμένων απαντήσεων για την αθροιστική δευτερογενή μεταβλητή που αφορά το μέρος Α, πριν και μετά την παρέμβαση, διακριτά για την εκάστοτε ομάδα (ομάδα ελέγχου – ομάδα παρέμβασης). Από τα στοιχεία του Πίνακα 2.2 παρατηρείται ότι η αύξηση της μέσης τιμής της αντίστοιχης μεταβλητής μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση, για την ομάδα ελέγχου είναι 0.12 ενώ η αύξηση της μέσης τιμής της αντίστοιχης μεταβλητής μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση, για την ομάδα παρέμβασης είναι 0.20, συγκρίνοντας τους αντίστοιχους μέσους όρους. Επομένως, στην περίπτωση της ομάδας παρέμβασης, τα αριθμητικά αποτελέσματα παρουσιάζουν ότι η διαφοροποίηση στην αύξηση της μέσης τιμής είναι μεγαλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου. Η στατιστική σημαντικότητα της προαναφερθείσας διαφοροποίησης θα κριθεί σε επόμενη παράγραφο με χρήση του κατάλληλου ελέγχου υποθέσεων.

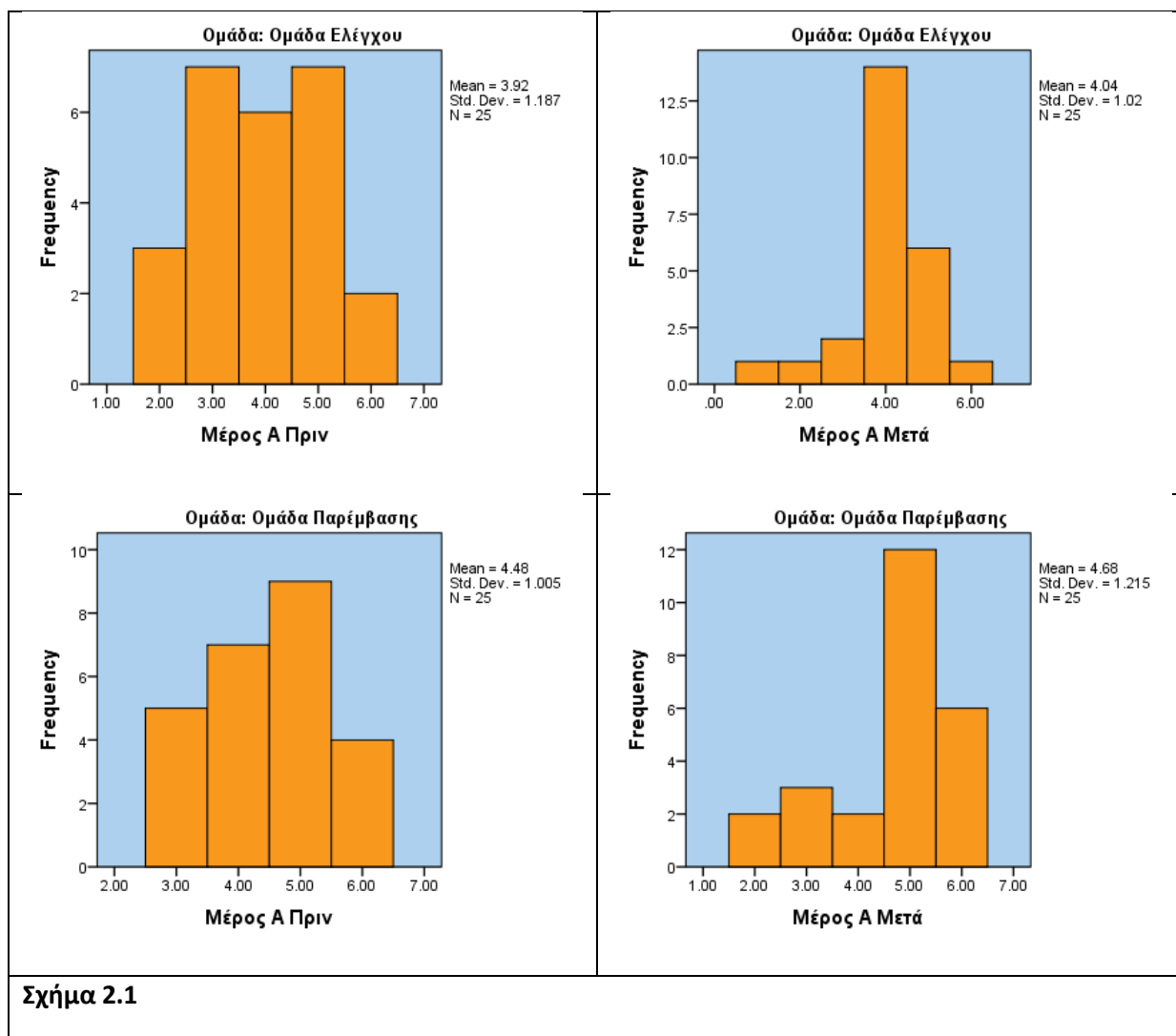
Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

Ομάδα			Μέρος Α Πριν	Μέρος Α Μετά
Ομάδα Ελέγχου	N	Έγκυρες Τιμές	25	25
	Μέση Τιμή		3.9200	4.0400
	Διάμεσος		4.0000	4.0000
	Επικρατούσα Τιμή		3.00 ^a	4.00
	Τυπική Απόκλιση		1.18743	1.01980
	Διακύμανση		1.410	1.040
	Ασυμμετρία		.004	-1.110
	Τυπικό Σφάλμα Ασυμμετρίας		.464	.464
	Κύρτωση		-.918	2.767
	Τυπικό Σφάλμα Κύρτωσης		.902	.902
	Εύρος		4.00	5.00
	Ελάχιστο		2.00	1.00
	Μέγιστο		6.00	6.00
	N	Έγκυρες Τιμές	25	25
	Μέση Τιμή		4.4800	4.6800
Ομάδα Παρέμβασης	Διάμεσος		5.0000	5.0000
	Επικρατούσα Τιμή		5.00	5.00
	Τυπική Απόκλιση		1.00499	1.21518
	Διακύμανση		1.010	1.477
	Ασυμμετρία		-.075	-.988
	Τυπικό Σφάλμα Ασυμμετρίας		.464	.464
	Κύρτωση		-.982	.165
	Τυπικό Σφάλμα Κύρτωσης		.902	.902
	Εύρος		3.00	4.00
	Ελάχιστο		3.00	2.00
	Μέγιστο		6.00	6.00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Πίνακας 2.2

Στο σχήμα 1 παρατίθενται τα ιστογράμματα που αναφέρονται στις κατανομές συχνοτήτων των σωστών απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση καθώς επίσης και ως προς το είδος της παρέμβασης.



Από τα ιστογράμματα του σχήματος 2.1 παρατηρείται μια μετατόπιση των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος προς τις υψηλές βαθμολογίες, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει τα αριθμητικά αποτελέσματα του πίνακα 2.2. Τα ευρήματα αυτά ερμηνεύονται ως εξής: «Η διδασκαλία βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών στο μέρος Α του test, ανεξαρτήτως του είδους αυτής». Η στατιστική σημαντικότητα της βελτίωσης αυτής, καθώς επίσης και της αλληλεπίδρασης του χρόνου ως προς το είδος παρέμβασης κρίνονται σε επόμενη παράγραφο.

8.4.2 ΜΕΡΟΣ Β ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ο Πίνακας 2.3 παραθέτει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα θέσεως, μεταβλητότητας (διασποράς) και μορφής των σωστών & λανθασμένων απαντήσεων για την αθροιστική δευτερογενή μεταβλητή που αφορά το μέρος Β, πριν και μετά την παρέμβαση. Από τα στοιχεία του Πίνακα 2.3 είναι εμφανής η αύξηση των τιμών της αντίστοιχης μεταβλητής κατά μια μονάδα μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση, συγκρίνοντας τους αντίστοιχους μέσους όρους ή τις διαμέσους. Η μεταβλητότητα παρουσιάζει μικρή μείωση. Επίσης παρατίθενται στοιχεία που αφορούν τη μορφή της κατανομής των βαθμών των παιδιών, για τη συγκεκριμένη μεταβλητή.

Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

	Μέρος Β Πριν	Μέρος Β Μετά
N Έγκυρες Τιμές	50	50
Μέση Τιμή	2.8800	3.8800
Διάμεσος	3.0000	4.0000
Επικρατούσα Τιμή	2.00	4.00
Τυπική Απόκλιση	1.34983	1.00285
Διακύμανση	1.822	1.006
Ασυμμετρία	-.240	-.762
Τυπικό Σφάλμα Ασυμμετρίας	.337	.337
Κύρτωση	-.462	.191
Τυπικό Σφάλμα Κύρτωσης	.662	.662
Εύρος	5.00	4.00
Ελάχιστο	.00	1.00
Μέγιστο	5.00	5.00

Πίνακας 2.3

Ο Πίνακας 2.4 παραθέτει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα θέσεως, μεταβλητότητας (διασποράς) και μορφής των σωστών & λανθασμένων απαντήσεων για την αθροιστική δευτερογενή μεταβλητή που αφορά το μέρος Β, πριν και μετά την παρέμβαση, διακριτά για την εκάστοτε ομάδα (ομάδα ελέγχου – ομάδα παρέμβασης). Από τα στοιχεία του Πίνακα 2.4 παρατηρείται ότι η αύξηση της μέσης τιμής της αντίστοιχης μεταβλητής μετά την παρέμβαση σε

σχέση με πριν την παρέμβαση, για την ομάδα ελέγχου είναι 0.88 ενώ η αύξηση της μέσης τιμής της αντίστοιχης μεταβλητής μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση, για την ομάδα παρέμβασης είναι 1.12, συγκρίνοντας τους αντίστοιχους μέσους όρους. Επομένως, στην περίπτωση της ομάδας παρέμβασης, τα αριθμητικά αποτελέσματα παρουσιάζουν ότι η διαφοροποίηση στην αύξηση της μέσης τιμής είναι μεγαλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου.

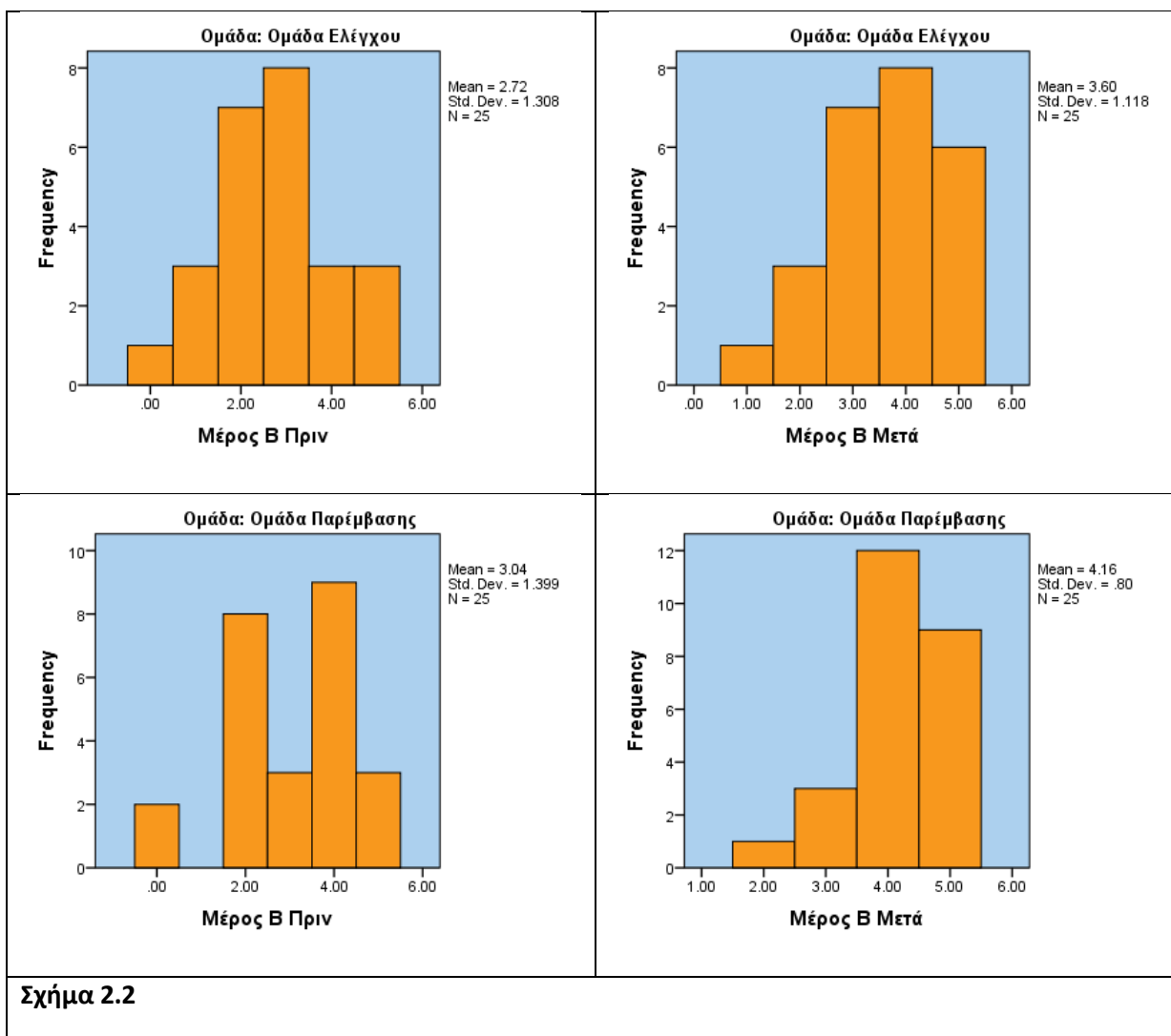
Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

Ομάδα			Μέρος Β Πριν	Μέρος Β Μετά
Ομάδα Ελέγχου	N	Έγκυρες Τιμές	25	25
	Μέση Τιμή		2.7200	3.6000
	Διάμεσος		3.0000	4.0000
	Επικρατούσα Τιμή		3.00	4.00
	Τυπική Απόκλιση		1.30767	1.11803
	Διακύμανση		1.710	1.250
	Ασυμμετρία		.081	-.467
	Τυπικό Σφάλμα Ασυμμετρίας		.464	.464
	Κύρτωση		-.266	-.348
	Τυπικό Σφάλμα Κύρτωσης		.902	.902
	Εύρος		5.00	4.00
	Ελάχιστο		.00	1.00
	Μέγιστο		5.00	5.00
	N	Έγκυρες Τιμές	25	25
	Μέση Τιμή		3.0400	4.1600
Ομάδα Παρέμβασης	Διάμεσος		3.0000	4.0000
	Επικρατούσα Τιμή		4.00	4.00
	Τυπική Απόκλιση		1.39881	.80000
	Διακύμανση		1.957	.640
	Ασυμμετρία		-.573	-.838
	Τυπικό Σφάλμα Ασυμμετρίας		.464	.464
	Κύρτωση		-.170	.726
	Τυπικό Σφάλμα Κύρτωσης		.902	.902

Εύρος	5.00	3.00
Ελάχιστο	1.00	2.00
Μέγιστο	5.00	5.00

Πίνακας 2.4

Στο σχήμα 2.2 παρατίθενται τα ιστογράμματα που αναφέρονται στις κατανομές συχνοτήτων των σωστών απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση καθώς επίσης και ως προς το είδος της παρέμβασης, για την δευτερογενή μεταβλητή που εκφράζει το μέρος Β.



Από τα ιστογράμματα του σχήματος 2.2 παρατηρείται μια μετατόπιση των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος προς τις υψηλές βαθμολογίες, για τη μεταβλητή που εκφράζει το μέρος Β, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει τα αριθμητικά αποτελέσματα του πίνακα 2.4. Τα παραπάνω περιγραφικά ευρήματα αυτά ερμηνεύονται ως εξής: «Η διδασκαλία βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών στο μέρος Β του test, ανεξαρτήτως του είδους αυτής». Η στατιστική σημαντικότητα

της βελτίωσης αυτής, καθώς επίσης και της αλληλεπίδρασης του χρόνου ως προς το είδος παρέμβασης κρίνονται σε επόμενη παράγραφο.

8.4.3 ΜΕΡΟΣ Γ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ο Πίνακας 2.5 παραθέτει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα θέσεως, μεταβλητότητας (διασποράς) και μορφής των σωστών & λανθασμένων απαντήσεων για την αθροιστική δευτερογενή μεταβλητή που αφορά το μέρος Β, πριν και μετά την παρέμβαση. Από τα στοιχεία του Πίνακα 2.5 είναι εμφανής η αύξηση των τιμών της αντίστοιχης μεταβλητής κατά κάτι λιγότερο από 2 μονάδες μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση, συγκρίνοντας τους αντίστοιχους μέσους όρους ή τις διαμέσους (για τις διαμέσους είναι πιο έντονο το φαινόμενο της αύξησης καθώς η αύξηση είναι 3 μονάδες). Η μεταβλητότητα παρουσιάζει μείωση. Επίσης παρατίθενται στοιχεία που αφορούν τη μορφή της κατανομής των βαθμών των παιδιών, για τη συγκεκριμένη μεταβλητή του μέρους Γ.

Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

	Μέρος Γ Πριν	Μέρος Γ Μετά
N	50	50
Εγκυρες Τιμές		
Μέση Τιμή	4.4400	6.2600
Διάμεσος	5.0000	8.0000
Επικρατούσα Τιμή	8.00	8.00
Τυπική Απόκλιση	3.52345	2.79803
Διακύμανση	12.415	7.829
Ασυμμετρία	-.204	-1.420
Τυπικό Σφάλμα Ασυμμετρίας	.337	.337
Κύρτωση	-1.787	.592
Τυπικό Σφάλμα Κύρτωσης	.662	.662
Εύρος	8.00	8.00
Ελάχιστο	.00	.00
Μέγιστο	8.00	8.00

Πίνακας 2.5

Ο Πίνακας 2.6 παραθέτει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα θέσεως, μεταβλητότητας (διασποράς) και μορφής των σωστών & λανθασμένων απαντήσεων για την αθροιστική δευτερογενή μεταβλητή που αφορά το μέρος Γ, πριν και μετά την παρέμβαση, διακριτά για την εκάστοτε ομάδα (ομάδα ελέγχου – ομάδα παρέμβασης). Από τα στοιχεία του

Πίνακα 2.6 παρατηρείται ότι η αύξηση της μέσης τιμής της αντίστοιχης μεταβλητής μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση, για την ομάδα ελέγχου είναι 1.08 ενώ η αύξηση της μέσης τιμής της αντίστοιχης μεταβλητής μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν την παρέμβαση, για την ομάδα παρέμβασης είναι 2.56, συγκρίνοντας τους αντίστοιχους μέσους όρους.

Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

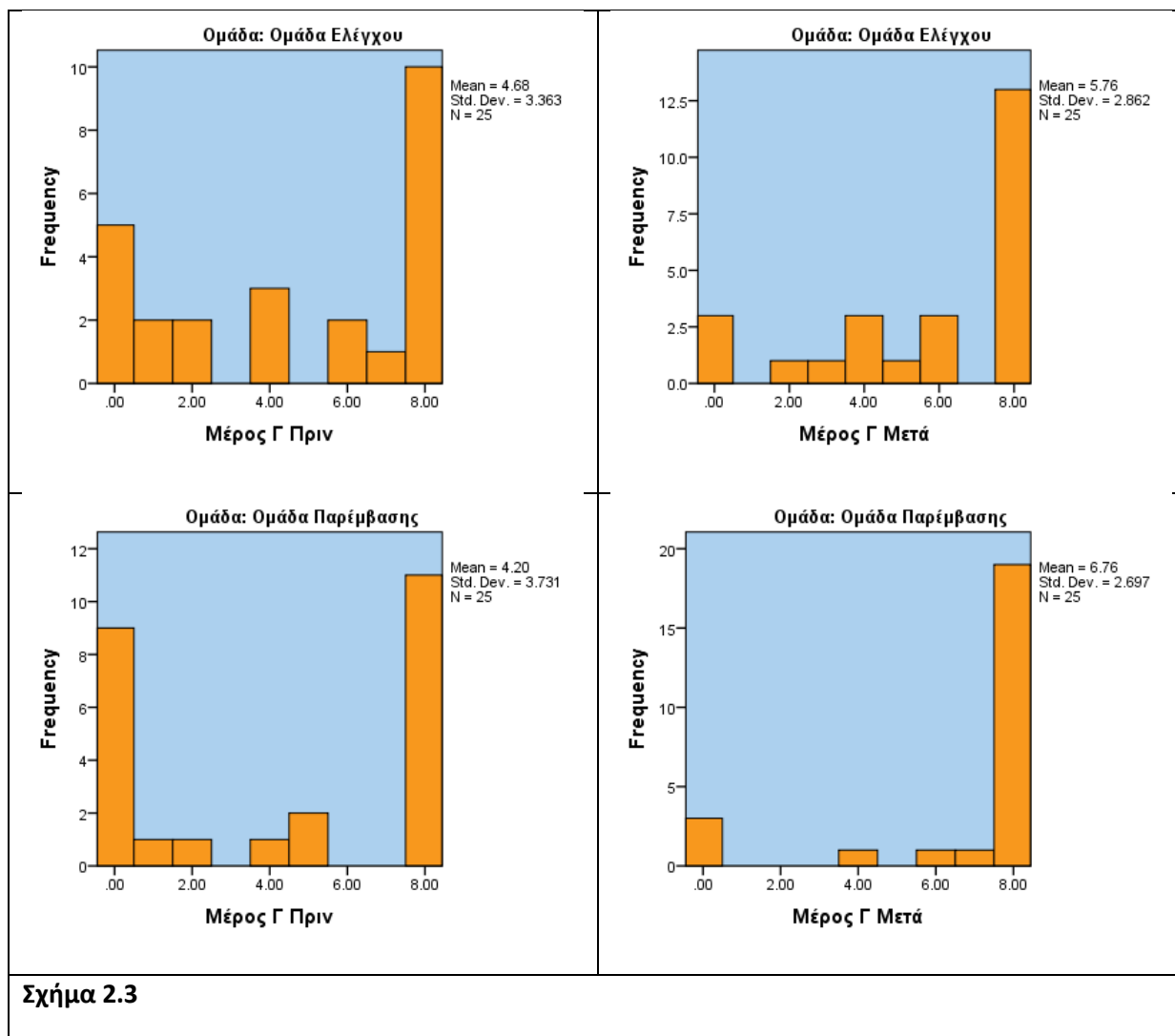
Ομάδα			Μέρος Γ Πριν	Μέρος Γ Μετά
Ομάδα Ελέγχου	N	Έγκυρες Τιμές	25	25
	Μέση Τιμή		4.6800	5.7600
	Διάμεσος		6.0000	8.0000
	Επικρατούσα Τιμή		8.00	8.00
	Τυπική Απόκλιση		3.36303	2.86182
	Διακύμανση		11.310	8.190
	Ασυμμετρία		-.320	-1.001
	Τυπικό Σφάλμα Ασυμμετρίας		.464	.464
	Κύρτωση		-1.691	-.290
	Τυπικό Σφάλμα Κύρτωσης		.902	.902
	Εύρος		8.00	8.00
	Ελάχιστο		.00	.00
	Μέγιστο		8.00	8.00
	N	Έγκυρες Τιμές	25	25
	Μέση Τιμή		4.2000	6.7600
Ομάδα Παρέμβασης	Διάμεσος		5.0000	8.0000
	Επικρατούσα Τιμή		8.00	8.00
	Τυπική Απόκλιση		3.73050	2.69691
	Διακύμανση		13.917	7.273
	Ασυμμετρία		-.092	-2.106
	Τυπικό Σφάλμα Ασυμμετρίας		.464	.464
	Κύρτωση		-1.971	3.028
	Τυπικό Σφάλμα Κύρτωσης		.902	.902
	Εύρος		8.00	8.00
	Ελάχιστο		.00	.00
	Μέγιστο		8.00	8.00

Πίνακας 2.6

Επομένως, στην περίπτωση της ομάδας παρέμβασης, τα αριθμητικά αποτελέσματα παρουσιάζουν ότι η διαφοροποίηση στην αύξηση της μέσης τιμής είναι μεγαλύτερη από αυτή

της ομάδας ελέγχου. Η στατιστική σημαντικότητα της προαναφερθείσας διαφοροποίησης θα κριθεί σε επόμενη παράγραφο με χρήση του κατάλληλου ελέγχου υποθέσεων.

Στο σχήμα 2.3 παρατίθενται τα ιστογράμματα που αναφέρονται στις κατανομές συχνοτήτων των σωστών απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση καθώς επίσης και ως προς το είδος της παρέμβασης, για την δευτερογενή μεταβλητή που εκφράζει το μέρος Γ.



Από τα ιστογράμματα του σχήματος 2.3 παρατηρείται μια μετατόπιση των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος προς τις υψηλές βαθμολογίες, για τη μεταβλητή που εκφράζει το μέρος Γ, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει τα αριθμητικά αποτελέσματα του πίνακα 2.6. Τα παραπάνω περιγραφικά ευρήματα αυτά ερμηνεύονται ως εξής: «Η διδασκαλία βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών στο μέρος Γ του test, ανεξαρτήτως του είδους αυτής». Βέβαια, τουλάχιστον σε οπτικό επίπεδο είναι εμφανές το γεγονός ότι το ιστόγραμμα της ομάδας παρέμβασης, κατόπιν της παρέμβασης, συγκεντρώνει περισσότερα άτομα σε υψηλές τιμές σε σχέση με το ιστόγραμμα της

ομάδας ελέγχου. Η στατιστική σημαντικότητα της βελτίωσης αυτής, καθώς επίσης και της αλληλεπίδρασης του χρόνου ως προς το είδος παρέμβασης κρίνονται σε επόμενη παράγραφο.

8.5 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΕΝΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ

Οι προϋποθέσεις για τη χρήση της στατιστικής μεθόδου της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ως προς ανεξάρτητο παράγοντα είναι οι ακόλουθες:

- Η εξαρτημένη μεταβλητή πρέπει να είναι ποσοτική (λόγου ή διαστήματος). Στην παρούσα έρευνα, οι 3 μεταβλητές που εξετάζονται είναι ποσοτικές καθώς εκφράζουν τη βαθμολογία που συγκεντρώνουν τα υποκείμενα σε κάθε μέρος του ερωτηματολογίου, πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβατικών διδασκαλιών. Συνεπώς ικανοποιείται η 1^η προϋπόθεση.
- Ο εντός των υποκειμένων παράγοντας (within subjects factor), που είναι ο χρόνος συνθήως, πρέπει να αποτελείται από τουλάχιστον 2 συσχετισμένα δείγματα (paired samples). Στην παρούσα έρευνα, τα δείγματα είναι κατά ζεύγη (δηλαδή για το εκάστοτε υποκείμενο υπάρχουν μετρήσεις πριν και μετά από κάποιο είδος παρέμβασης). Συνεπώς ικανοποιείται η 2^η προϋπόθεση.
- Ο εκτός των υποκειμένων παράγοντας (between subjects factor), που είναι μια κατηγορική μεταβλητή (π.χ. είδος παρέμβασης), να εκφράζει τουλάχιστον 2 ανεξάρτητα δείγματα (independent samples). Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα διακρίνεται σε 2 διακριτές κατηγορίες ως προς το είδος της παρέμβασης (ομάδα ελέγχου – ομάδα παρέμβασης). Συνεπώς ικανοποιείται η 3^η προϋπόθεση.
- Δεν πρέπει να υπάρχουν ακραίες (outliers) και εξαιρετικά ακραίες (extreme outliers) τιμές καθώς αυτές αποπροσανατολίζουν τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των εξαρτημένων δειγμάτων αυξάνοντας ή μειώνοντας υπερβολικά τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής. Στην εργασία αυτή, από κατάλληλη διερεύνηση των δεδομένων στους πίνακες συχνότητας και στα αντίστοιχα ιστογράμματα (σχήματα 2.1, 2.2 και 2.3) δεν παρατηρούνται ακραίες τιμές. Συνεπώς ικανοποιείται η 4^η προϋπόθεση.
- Τα δεδομένα θα πρέπει να κατανέμονται ασυμπτωτικά κανονικά. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει, κάθε μεταβλητής που εξετάζεται, τα δεδομένα να ακολουθούν την κανονική κατανομή για κάθε δυνατό συνδυασμό ως προς τους εντός και εκτός των υποκειμένων

παράγοντες. Στην εργασία αυτή, λόγω πιθανόν του μικρού μεγέθους των δειγμάτων ή λόγω του γεγονότος ότι είναι δευτερογενείς παραγόμενες μεταβλητές, από τις αντίστοιχες διακριτές, υπάρχει απόκλιση από την κανονική κατανομή σε κάποιους συνδυασμούς. Τα αποτελέσματα του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov παρατίθενται στον πίνακα 3.1.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test							
	Μέρος Α Πριν	Μέρος Α Μετά	Μέρος Β Πριν	Μέρος Β Μετά	Μέρος Γ Πριν	Μέρος Γ Μετά	
N	50	50	50	50	50	50	
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,2000	4,3600	2,8800	3,8800	4,4400	6,2600
	Std.	1,12486	1,15635	1,34983	1,00285	3,52345	2,79803
	Deviation						
Most Extreme Differences	Absolute	,202	,210	,163	,248	,264	,373
	Positive	,157	,150	,163	,152	,176	,267
	Negative	-,202	-,210	-,157	-,248	-,264	-,373
Kolmogorov-Smirnov Z	1,425	1,485	1,151	1,751	1,866	2,637	
Asymp. Sig. (2-tailed)	,034	,024	,141	,004	,002	,000	

Πίνακας 3.1

- Να ισχύει η ομοσκεδαστικότητα μεταξύ των διακριτών κατηγοριών για κάθε συνδυασμό των εντός και εκτός υποκειμένων παραγόντων. Στην εργασία αυτή, από τις αντίστοιχες τιμές των επιπέδων στατιστικής σημαντικότητας των κατάλληλων ελέγχων των επόμενων παραγράφων παρατηρούμε ότι η υπόθεση της ομοσκεδαστικότητας ικανοποιείται. Σε περίπτωση μη ικανοποίησης αυτής της υπόθεσης, τα δεδομένα θα έπρεπε να μετασχηματιστούν κατάλληλα.
- Οι διακυμάνσεις των διαφορών μεταξύ κάθε ζεύγους τιμών για κάθε ζεύγος συνθηκών (μεταβλητών) πρέπει να μη διαφέρουν σημαντικά (η σχέση μεταξύ ζευγών συνθηκών (μεταβλητών) πρέπει να είναι παρόμοια) Sphericity assumption που εντοπίζεται από το αντίστοιχο test of Sphericity. Όταν η προϋπόθεση αυτή παραβιάζεται χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η διόρθωση των Greenhouse-Geisser (περισσότερο αυστηρή) ή των Huynh-Feldt (λιγότερο αυστηρή). Στην εργασία αυτή, από τους κατάλληλους ελέγχους των επόμενων παραγράφων παρατηρούμε ότι η υπόθεση της ομοσκεδαστικότητας ικανοποιείται. Η τιμή των Greenhouse-Geisser συνάδει με το αποτέλεσμα του ελέγχου σφαιρικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

9.1 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι κατάλληλες στατιστικές μέθοδοι που απαιτούνται για την επαλήθευση ή απόρριψη των ερευνητικών ερωτημάτων. Πιο συγκεκριμένα έγινε χρήση της μεθόδου: «Μικτό σχέδιο ανάλυσης διακύμανσης». Πιο συγκεκριμένα, στη διάθεση μας υπήρχαν 2 ομάδες μαθητών (ομάδα ελέγχου και ομάδα παρέμβασης) και επαναλαμβανόμενες μετρήσεις βαθμολογιών σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (πριν και μετά την παρέμβαση).

9.2 ΜΙΚΤΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ - ΜΕΡΟΣ Α

Στον πίνακα 4.1 παρατίθενται τα επίπεδα της εξαρτημένης μεταβλητής. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι συσχετισμένες μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση, που εκφράζουν το μέρος Α.

Εντός Υποκειμένων Παράγοντας (Within-Subjects Factors)

Measure: MEASURE_1

Χρόνος	Εξαρτημένη Μεταβλητή (Dependent Variable)
1	Μέρος Α Πριν (a before)
2	Μέρος Α Μετά (a after)

Πίνακας 4.1

Στον πίνακα 4.2 παρατίθενται τα περιγραφικά στοιχεία των παραπάνω μεταβλητών.

Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

	Ομάδα	Mean	Std. Deviation	N
Μέρος Α Πριν	Ομάδα Ελέγχου	3.9200	1.18743	25
	Ομάδα Παρέμβασης	4.4800	1.00499	25
	Total	4.2000	1.12486	50
Μέρος Α Μετά	Ομάδα Ελέγχου	4.0400	1.01980	25
	Ομάδα Παρέμβασης	4.6800	1.21518	25
	Total	4.3600	1.15635	50

Πίνακας 4.2

Στον Πίνακα 4.3 παρατίθεται ο έλεγχος ισότητας του Mauchly περί της υπόθεσης σφαιρικότητας. Από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα, η υπόθεση σφαιρικότητας ικανοποιείται.

Έλεγχος Σφαιρικότητας (Mauchly's Test of Sphericity)							
Measure: MEASURE_1							
Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
time	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Πίνακας 4.3

Στον Πίνακα 4.4 παρατίθεται το αποτέλεσμα του μέρους των συσχετισμένων μετρήσεων της ανάλυσης, δηλαδή της επίδρασης του χρόνου και της αντίστοιχης αλληλεπίδρασης με το είδος παρέμβασης.

Έλεγχοι Εντός των Υποκειμένων Επιδράσεων (Tests of Within-Subjects Effects)						
Measure: MEASURE_1						
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	Sphericity Assumed	.640	1	.640	.678	.414
	Greenhouse-Geisse	.640	1.000	.640	.678	.414
	Huynh-Feldt	.640	1.000	.640	.678	.414
	Lower-bound	.640	1.000	.640	.678	.414
factor1 *	Sphericity Assumed	.040	1	.040	.042	.838
	Greenhouse-Geisse	.040	1.000	.040	.042	.838
	Huynh-Feldt	.040	1.000	.040	.042	.838
	Lower-bound	.040	1.000	.040	.042	.838
Group	Sphericity Assumed	45.320	48	.944		
	Greenhouse-Geisse	45.320	48.000	.944		
	Huynh-Feldt	45.320	48.000	.944		
	Lower-bound	45.320	48.000	.944		

Πίνακας 4.4

Από το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας, τόσο ο παράγοντας χρόνος, όσο και η αλληλεπίδραση του με το είδος της παρέμβασης είναι μη στατιστικώς σημαντικοί.

Στον Πίνακα 4.5 παρατίθεται το αποτέλεσμα του ελέγχου του Levene ως προς την ισότητα των διασπορών για κάθε διακριτή μέτρηση μεταξύ των συσχετισμένων μετρήσεων της ανάλυσης. Από τις αντίστοιχες τιμές των επιπέδων στατιστικής σημαντικότητας παρατηρούμε ότι η υπόθεση της ομοσκεδαστικότητας ικανοποιείται. Σε περίπτωση μη ικανοποίησης αυτής της υπόθεσης, τα δεδομένα θα έπρεπε να μετασχηματιστούν κατάλληλα.

Έλεγχος Ισότητας Διακυμάνσεων (Levene's Test of Equality of Error Variances)				
	F	df1	df2	Sig.
Μέρος Α Πριν	.506	1	48	.480
Μέρος Α Μετά	2.181	1	48	.146

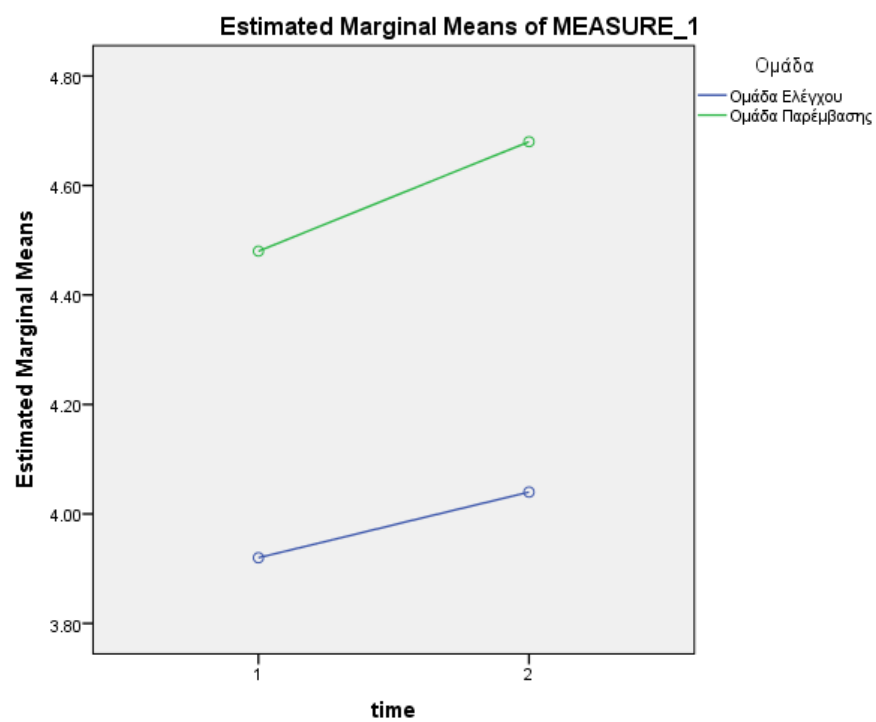
Πίνακας 4.5

Στον Πίνακα 4.6 παρατίθεται το αποτέλεσμα του μικτού ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για την κυρίως επίδραση της ομάδας παρέμβασης. Το αποτέλεσμα ($\text{sig}=0.019$) αποκαλύπτει στατιστικώς σημαντική επίδραση της κύριας επίδρασης «Παρέμβαση».

Έλεγχοι των Μεταξύ των Υποκειμένων Επιδράσεων (Tests of Between-Subjects Effects)						
Measure: MEASURE_1						
Transformed Variable: Average						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	1831.840	1	1831.840	1201.863	.000	.962
Group	9.000	1	9.000	5.905	.019	.110
Error	73.160	48	1.524			

Πίνακας 4.6

Στο Σχήμα 4.1 παρατίθεται γραφικά το αποτέλεσμα του μικτού ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον «εντός των υποκειμένων» και τον «εκτός των υποκειμένων» παράγοντα, με χρήση των εκτιμώμενων περιθωρίων μέσων τιμών. Από το σχήμα 1 παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων τιμών των μετρήσεων μεταξύ των 2 ομάδων, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.



Σχήμα 4.1

9.3 ΜΙΚΤΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ - ΜΕΡΟΣ Β

Στον πίνακα 4.7 παρατίθενται τα επίπεδα της εξαρτημένης μεταβλητής. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι συσχετισμένες μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση, που εκφράζουν το μέρος Β. Επομένως, ο «εντός των υποκειμένων παράγοντας» εκφράζεται μέσω της μεταβλητής «Measure» με τιμές πριν και μετά την παρέμβαση.

Εντός των Υποκειμένων Παράγοντες (Within-Subjects Factors)	
Measure: MEASURE_1	
factor1	Εξαρτημένη Μεταβλητή (Dependent Variable)
1	Μέρος Β Πριν (b_before)
2	Μέρος Β Μετά (b_after)

Πίνακας 4.7

Στον πίνακα 4.8 παρατίθενται τα περιγραφικά στοιχεία των παραπάνω μεταβλητών όπου είναι εμφανής η αύξηση των τιμών, ανεξαρτήτως ομάδας, πριν και μετά την εφαρμογή της παρεμβατικής διδασκαλίας.

Descriptive Statistics				
	Ομάδα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N
Μέρος Β Πριν	Ομάδα Ελέγχου	2,7200	1,30767	25
	Ομάδα Παρέμβασης	3,0400	1,39881	25
	Total	2,8800	1,34983	50
Μέρος Β Μετά	Ομάδα Ελέγχου	3,6000	1,11803	25
	Ομάδα Παρέμβασης	4,1600	,80000	25
	Total	3,8800	1,00285	50

Πίνακας 4.8

Στον Πίνακα 4.9 παρατίθεται ο έλεγχος ισότητας του Mauchly περί της υπόθεσης σφαιρικότητας των δεδομένων που περιγράφηκε σε προηγούμενη παράγραφο ως προϋπόθεση για την εφαρμογή της μεθόδου της ανάλυσης διακύμανσης μικτού σχεδιασμού. Από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα, λαμβάνοντας υπόψιν τις διορθωμένες τιμές ε, των Greenhouse-Geisser, παρατηρούμε ότι η υπόθεση σφαιρικότητας ικανοποιείται.

Έλεγχος Σφαιρικότητας (Mauchly's Test of Sphericity)

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
factor1	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Πίνακας 4.9

Στον Πίνακα 4.10 παρατίθεται το αποτέλεσμα του μέρους των συσχετισμένων μετρήσεων της ανάλυσης, δηλαδή της επίδρασης του χρόνου και της αντίστοιχης αλληλεπίδρασης με το είδος παρέμβασης.

Έλεγχοι των εντός των υποκείμενων επιδράσεων (Tests of Within-Subjects Effects)

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	Sphericity Assumed	25,000	1	25,000	24,671	,000
	Greenhouse-Geisse	25,000	1,000	25,000	24,671	,000
	Huynh-Feldt	25,000	1,000	25,000	24,671	,000
	Lower-bound	25,000	1,000	25,000	24,671	,000
factor1 * Group	Sphericity Assumed	,360	1	,360	,355	,554
	Greenhouse-Geisse	,360	1,000	,360	,355	,554
	Huynh-Feldt	,360	1,000	,360	,355	,554
	Lower-bound	,360	1,000	,360	,355	,554
Error(factor1)	Sphericity Assumed	48,640	48	1,013		
	Greenhouse-Geisse	48,640	48,000	1,013		
	Huynh-Feldt	48,640	48,000	1,013		
	Lower-bound	48,640	48,000	1,013		

Πίνακας 4.10

Από το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας, ο παράγοντας χρόνος είναι στατιστικά σημαντικός και η αλληλεπίδραση του με το είδος της παρέμβασης είναι μη στατιστικώς σημαντικοί. Αυτό το αποτέλεσμα σημαίνει, ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων τιμών μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών ($\text{sig} < 0.05$), αλλά καμία ομάδα από τις δύο ομάδες (ελέγχου – παρέμβασης) δεν διαφοροποιείται σημαντικά ($\text{sig} = 0.554$).

Στον Πίνακα 4.11 παρατίθεται το αποτέλεσμα του ελέγχου του Levene ως προς την ισότητα των διασπορών για κάθε διακριτή μέτρηση μεταξύ των συσχετισμένων μετρήσεων της ανάλυσης. Από τις αντίστοιχες τιμές των επιπέδων στατιστικής σημαντικότητας παρατηρούμε ότι η υπόθεση της ομοσκεδαστικότητας ικανοποιείται πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση απορρίπτεται οριακά.

Έλεγχος Ισότητας Διακυμάνσεων (Levene's Test of Equality of Error Variances)				
	F	df1	df2	Sig.
Μέρος Β Πριν	,357	1	48	,553
Μέρος Β Μετά	4,268	1	48	,044

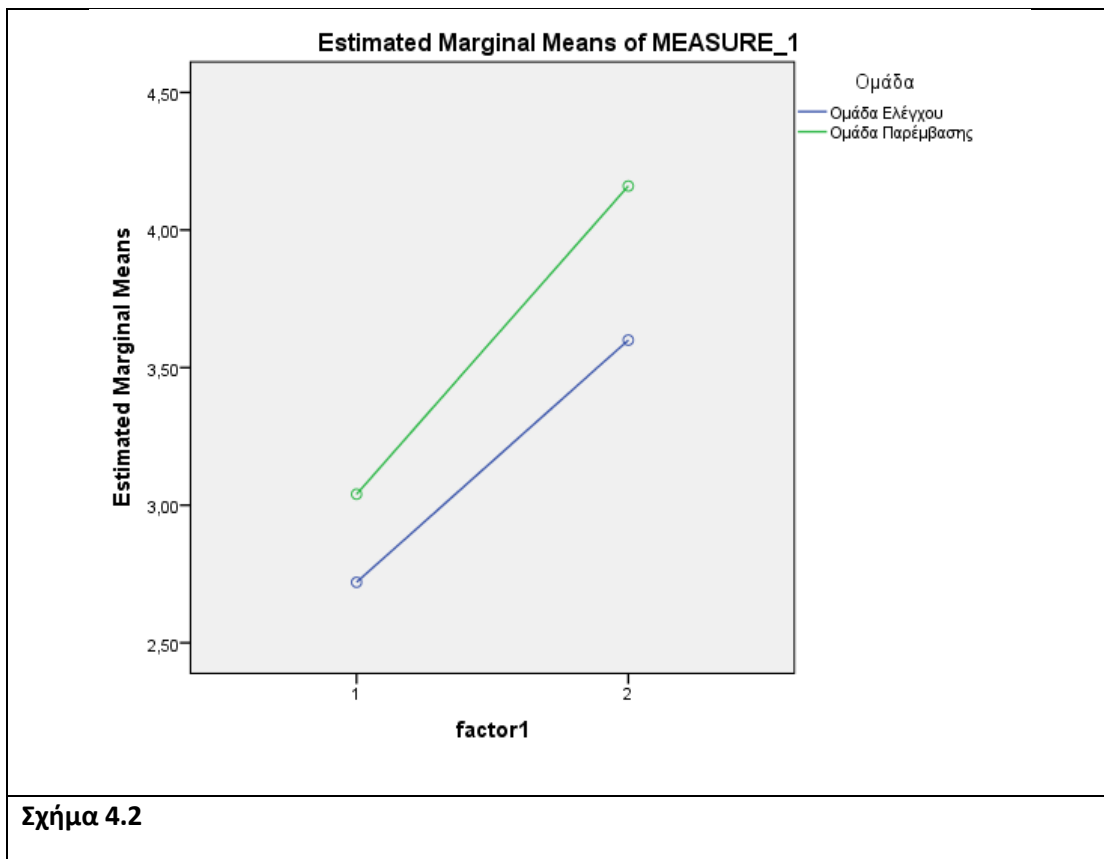
Πίνακας 4.11

Στον Πίνακα 4.12 παρατίθεται το αποτέλεσμα του μικτού ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για την κυρίως επίδραση της ομάδας παρέμβασης. Το αποτέλεσμα ($\text{sig} = 0.104$) αποκαλύπτει μη στατιστικώς σημαντική επίδραση της κύριας επίδρασης «Παρέμβαση», έστω και οριακά (σε επίπεδο 10%).

Έλεγχοι των μεταξύ των υποκείμενων επιδράσεων (Tests of Between-Subjects Effects)					
Measure: MEASURE_1					
Transformed Variable: Average					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	1142,440	1	1142,440	647,275	,000
Group	4,840	1	4,840	2,742	,104
Error	84,720	48	1,765		

Πίνακας 4.12

Στο Σχήμα 4.2 παρατίθεται γραφικά το αποτέλεσμα του μικτού ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον «εντός των υποκειμένων» και τον «εκτός των υποκειμένων» παράγοντα, με χρήση των εκτιμώμενων περιθωρίων μέσων τιμών. Από το σχήμα 2 παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων τιμών των μετρήσεων, πριν και μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητα από το είδος παρέμβασης.



9.4 ΜΙΚΤΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ - ΜΕΡΟΣ Γ

Στον πίνακα 4.13 παρατίθενται τα επίπεδα της εξαρτημένης μεταβλητής. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι συσχετισμένες μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση, που εκφράζουν το μέρος Γ. Επομένως, ο «εντός των υποκειμένων παράγοντας» (Within-Subjects Factors) εκφράζεται μέσω της μεταβλητής «Measure» με τιμές πριν και μετά την παρέμβαση (Ανεξαρτήτως είδους παρέμβασης).

Εντός των υποκειμένων παράγοντες (Within-Subjects Factors)	
Measure: MEASURE_1	
factor1	Εξαρτημένη Μεταβλητή (Dependent Variable)
1	Μέρος Γ Πριν (c before)
2	Μέρος Γ Μετά (c after)

Πίνακας 4.13

Στον πίνακα 4.14 παρατίθενται τα περιγραφικά στοιχεία των παραπάνω μεταβλητών όπου είναι εμφανής η αύξηση των τιμών, των ομάδων Ελέγχου και Παρέμβασης, πριν και μετά την εφαρμογή της παρεμβατικής διδασκαλίας.

Περιγραφικά Στατιστικά				
	Ομάδα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	N
Μέρος Γ Πριν	Ομάδα Ελέγχου	4.6800	3.36303	25
	Ομάδα Παρέμβασης	4.2000	3.73050	25
	Total	4.4400	3.52345	50
Μέρος Γ Μετά	Ομάδα Ελέγχου	5.7600	2.86182	25
	Ομάδα Παρέμβασης	6.7600	2.69691	25
	Total	6.2600	2.79803	50

Πίνακας 4.14

Στον Πίνακα 4.15 παρατίθεται ο έλεγχος ισότητας του Mauchly περί της υπόθεσης σφαιρικότητας των δεδομένων που περιεγράφηκε σε προηγούμενη παράγραφο ως προϋπόθεση για την εφαρμογή της μεθόδου της ανάλυσης διακύμανσης μικτού σχεδιασμού. Από τα στοιχεία

του παρακάτω πίνακα, λαμβάνοντας υπόψιν τις διορθωμένες τιμές ϵ (Epsilon), των Greenhouse-Geisser, παρατηρούμε ότι η υπόθεση σφαιρικότητας ικανοποιείται.

Έλεγχος Σφαιρικότητας (Mauchly's Test of Sphericity)							
Measure: MEASURE_1							
Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
factor1	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Πίνακας 4.15

Στον Πίνακα 4.16 παρατίθεται το αποτέλεσμα του μέρους των συσχετισμένων μετρήσεων της ανάλυσης, δηλαδή της επίδρασης του χρόνου και της αντίστοιχης αλληλεπίδρασης με το είδος παρέμβασης, στις αντίστοιχες διακριτές τιμές του χρόνου.

Έλεγχοι των εντός των Υποκειμένων Επιδράσεων (Tests of Within-Subjects Effects)						
Measure: MEASURE_1						
Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
factor1	Sphericity Assumed	82.810	1	82.810	13.850	.001
	Greenhouse-Geisser	82.810	1.000	82.810	13.850	.001
	Huynh-Feldt	82.810	1.000	82.810	13.850	.001
	Lower-bound	82.810	1.000	82.810	13.850	.001
factor1 * Group	Sphericity Assumed	13.690	1	13.690	2.290	.137
	Greenhouse-Geisser	13.690	1.000	13.690	2.290	.137
	Huynh-Feldt	13.690	1.000	13.690	2.290	.137
	Lower-bound	13.690	1.000	13.690	2.290	.137
Error(factor1)	Sphericity Assumed	287.000	48	5.979		
	Greenhouse-Geisser	287.000	48.000	5.979		
	Huynh-Feldt	287.000	48.000	5.979		
	Lower-bound	287.000	48.000	5.979		

Πίνακας 4.16

Από το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας, ο παράγοντας χρόνος είναι στατιστικά σημαντικός και η αλληλεπίδραση του με το είδος της παρέμβασης είναι μη στατιστικώς σημαντικοί. Αυτό το

αποτέλεσμα σημαίνει, ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων τιμών μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών, αλλά καμία ομάδα από τις δύο ομάδες (ελέγχου – παρέμβασης) δεν διαφοροποιείται σημαντικά ως προς το χρόνο.

Στον Πίνακα 4.17 παρατίθεται το αποτέλεσμα του ελέγχου του Levene ως προς την ισότητα των διασπορών για κάθε διακριτή μέτρηση μεταξύ των συσχετισμένων μετρήσεων. Από τις αντίστοιχες τιμές των επιπέδων στατιστικής σημαντικότητας παρατηρούμε ότι η υπόθεση της ομοσκεδαστικότητας ικανοποιείται πριν (significance level=0.229>0.05) και μετά (significance level=0.319>0.05) την παρέμβαση.

Ισότητα Διακυμάνσεων (Levene's Test of Equality of Error Variances)				
	F	df1	df2	Sig.
Μέρος Γ Πριν	1.483	1	48	.229
Μέρος Γ Μετά	1.015	1	48	.319

Πίνακας 4.17

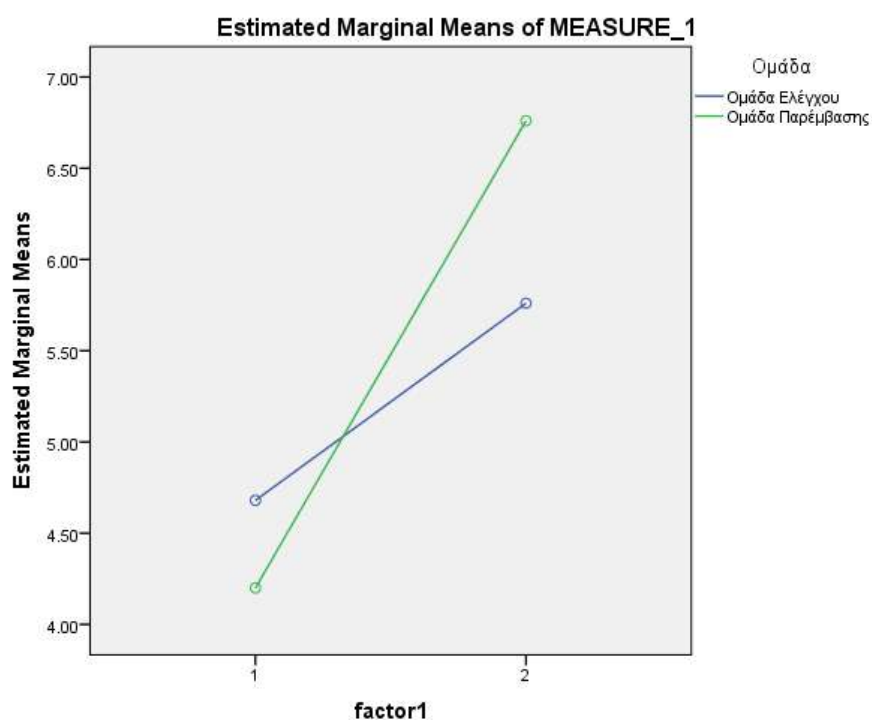
Στον Πίνακα 4.18 παρατίθεται το αποτέλεσμα του μικτού ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για την κυρίως επίδραση της ομάδας παρέμβασης. Το αποτέλεσμα (sig=0.733) αποκαλύπτει μη στατιστικώς σημαντική επίδραση της κύριας επίδρασης «Παρέμβαση».

Έλεγχοι των μεταξύ των Υποκειμένων Επιδράσεων (Tests of Between-Subjects Effects)					
Measure: MEASURE_1					
Transformed Variable: Average					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	2862.250	1	2862.250	199.240	.000
Group	1.690	1	1.690	.118	.733
Error	689.560	48	14.366		

Πίνακας 4.18

Στο Σχήμα 4.3 παρατίθεται γραφικά το αποτέλεσμα του μικτού ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον «εντός των υποκειμένων» και τον «εκτός των υποκειμένων» παράγοντα, με χρήση των εκτιμώμενων περιθωρίων μέσων τιμών. Από το σχήμα 4.3 παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μέσων τιμών των μετρήσεων, πριν και μετά

την παρέμβαση, ανεξάρτητα από το είδος παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα της παρέμβασης με τις ΤΠΕ, η άνοδος των μαθητών στο αντίστοιχο μέρος του διαγωνίσματος ήταν αρκετά μεγαλύτερα από την αντίστοιχη άνοδο των μαθητών που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου. Η προαναφερθείσα διατύπωση δικαιολογείται γεωμετρικά από το σχήμα 4.3. διότι η κλίση της ευθείας που αντιστοιχεί στην ομάδα παρέμβασης είναι μεγαλύτερη από αυτή της ομάδας ελέγχου, αλλά η διαφοροποίηση μεταξύ τους δεν κρίνεται ως στατιστικά σημαντική.



Σχήμα 4.3

9.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση με τη βοήθεια της μεθόδου της ανάλυσης διακύμανσης μικτού σχεδιασμού παρατίθενται τα ακόλουθα συνολικά αποτελέσματα:

- Αθροιστική μεταβλητή που εκφράζει το μέρος Α του ερωτηματολογίου:

Στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ως προς το είδος παρέμβασης ($\text{sig}=0.019<0.05$) πριν και μετά την παρέμβαση. Αυτό το αποτέλεσμα εκφράζει ότι οι ομάδες ελέγχου και παρέμβασης έχουν στατιστικώς διαφορετικές μέσες βαθμολογίες πριν και μετά το είδος της παρέμβασης. Επομένως, αυτό σημαίνει ότι, η εκάστοτε παρέμβαση βελτίωσε την επίδοση τους με όμοιο τρόπο καθώς η αρχική διαφορά των μέσων βαθμολογιών πριν την παρέμβαση διατηρήθηκε και μετά την παρέμβαση.

- Μεταβλητή - Μέρος Β:

Στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ως προς το χρόνο ανεξαρτήτως είδους παρέμβασης ($\text{sig}<0.05$). Αυτό το αποτέλεσμα εκφράζει ότι οι ομάδες ελέγχου και παρέμβασης βελτιώθηκαν ως προς τη μέση βαθμολογία τους, ανεξαρτήτως είδους παρέμβασης, έστω και οριακά ($\text{sig}=0.104>0.10$). Επομένως, η εκάστοτε παρέμβαση βελτίωσε την επίδοση τους με περίπου όμοιο τρόπο καθώς η αρχική διαφορά των μέσων βαθμολογιών πριν την παρέμβαση διατηρήθηκε και μετά την παρέμβαση, αλλά, στατιστικώς σημαντικά.

- Μεταβλητή - Μέρος Γ:

Στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ως προς το χρόνο ανεξαρτήτως είδους παρέμβασης ($\text{sig}=0,001<0.05$). Αυτό το αποτέλεσμα εκφράζει ότι οι ομάδες ελέγχου και παρέμβασης βελτιώθηκαν ως προς τη μέση βαθμολογία τους, ανεξαρτήτως είδους παρέμβασης, αλλά με διαφορετική ένταση, δηλαδή εμφανίζεται αλληλεπίδραση μεταξύ του χρόνου και του είδους παρέμβασης, χωρίς όμως να κρίνεται στατιστικά σημαντική ($\text{sig}=0.137>0.10$).

9.6 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΤΥΠΟΥ

Εκτός, όμως από την ποσοτική ανάλυση, χρειάζεται και ποιοτική διερεύνηση των αποτελεσμάτων, αφού στο ερευνητικό εργαλείο υπάρχουν και απαντήσεις λεκτικές ανοιχτού τύπου. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ποιοτικής - ερμηνευτικής μεθοδολογικής προσέγγισης χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ανάλυση περιεχομένου. Αυτή είναι μια στρατηγική, η οποία επιλέγεται στην περίπτωση που υπάρχουν γραπτά δεδομένα. Τέτοια είναι αυτά που συγκεντρώθηκαν από την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών και των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί τη βασική μέθοδο της έμμεσης παρατήρησης, που είναι εφικτή, όταν υπάρχουν γραπτά τεκμήρια, όπως στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τόσο οι μαθητές της ομάδας ελέγχου όσο και της πειραματικής έδωσαν περίπου τις ίδιες απαντήσεις. Η διαφορά βρίσκεται στο βαθμό ανταπόκρισης των δύο ομάδων, έτσι λοιπόν η ομάδα ελέγχου παρουσιάστηκε απρόθυμη στο στάδιο της Αξιολόγησης σε σχέση με την πειραματική ομάδα που συνεργάστηκε με προθυμία, φανερώνοντας το κλίμα συνεργασίας που είχε δημιουργηθεί ανάμεσα στους μαθητές αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές.

Στο Β' μέρος οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και υπήρξε ποιοτική και ποσοτική ποικιλομορφία στις απαντήσεις των μαθητών. Αρχικά, δόθηκαν στο φύλλο εργασίας τέσσερα ποιήματα που αναφέρονταν στο φεγγάρι και ζητήθηκε στους μαθητές να εντοπίσουν ποια δέχθηκαν επιρροές α) από Συμβολισμό και β) από Υπερρεαλισμό, δίνοντας μια σύντομη αιτιολόγηση της επιλογής τους. Οι μαθητές κατέταξαν τα ποιήματα «Νυχτερινό II» και «Παίζει απόψε το φεγγάρι» στο Συμβολισμό και τα ποιήματα «Η σονάτα του σεληνόφωτος» και «Η Αποκριά» στον Υπερρεαλισμό. Ενδεικτικές απαντήσεις στην αιτιολόγηση που έδωσαν ήταν: ότι στα ποιήματα που δέχθηκαν επιρροή από συμβολισμό διέκριναν

Μουσικότητα στο στίχο / λυρισμός

Αρκετές μεταφορές που δήλωναν τα συναισθήματα /προσωποποίηση

Ρεαλιστικές εικόνες

Ομοιοκαταληξία

Συνεχής επανάληψη

Σύμβολα (φεγγάρι - μαχαίρι)

Και στα ποιήματα που δέχθηκαν επιρροή από υπερρεαλισμό διέκριναν

Εξωπραγματικές εικόνες υπερβαίνουν τη λογική και υπάγονται στη σφαίρα της φαντασίας

Αταξία σε δομή

Μικροπερίοδοι στίχοι

Υπερφυσικά στοιχεία

Βιώνονται έντονα συναισθήματα – ακραίες καταστάσεις (βιαιότητα, ωμές σκηνές παραλογισμού)

Υποσυνείδητα μηνύματα στο τέλος του ποιήματος

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να καταγράψουν το κυρίαρχο μήνυμα που θεωρούσαν ότι προκύπτει για κάθε ένα από τα ακόλουθα ποιήματα και εδώ οι απαντήσεις (ποίκιλλαν) που έδωσαν ήταν ενδιαφέρουσες.

«Νυχτερινό II»

Τάση φυγής/ μοναξιά/ πόνο και παράπονο για αποχωρισμό/ απογοήτευση για κάτι απραγματοποίητο-ανεκπλήρωτο-ανέκφραστο (ενδόμυχα της ψυχής)/ απομάκρυνση από πρόσωπο/φεγγάρι μελαγχολικό μόνο του αλλά συνεχίζει να λάμπει

«Παίζει απόψε το φεγγάρι»

Αισιοδοξία/ θαυμασμό για τη χάρη-λάμψη-ομορφιά του φεγγαριού/μουσικότητα φεγγάρι (μοναχικό παράθυρο)

«Η σονάτα του σεληνόφωτος»

Αγάπη/ νοσταλγία για άτομο/ τρόμος ποιητή (σκιές) ψάχνει διέξοδο/ανάγκη ανθρώπου να πάει στο φωτεινό φεγγάρι

«Η Αποκριά»

Παράπονο/ οι άνθρωποι καταστρέφουν όμορφα πράγματα/ μελαγχολία/ δυστυχία/ μίσος για το άγνωστο/μήνυμα σκληρότητας και απανθρωπιάς που κυριαρχεί στον κόσμο

Τέλος, οι μαθητές κατέγραψαν το συναισθήμα που κυριάρχησε μέσα τους διαβάζοντας τα παραπάνω ποιήματα:

«Νυχτερινό II»

Μοναξιά/παράπονο (τελευταία στροφή)/ θλίψη σαν να χάνεται η τελευταία ελπίδα/συγκίνηση/ αποχαιρετισμός

«Παίζει απόψε το φεγγάρι»

Γαλήνη/ ηρεμία/ νοσταλγία/ ευθυμία

«Η σονάτα του σεληνόφωτος»

Μοναξιά/ στενοχώρια/ απόγνωση/ άρνηση/ πλησμονή

«Η Αποκριά»

Θυμό/ σύγχυση/ αγανάκτηση/ μίσος/ οργή/ ψευτιά/ υποκρισία

Στην επόμενη άσκηση τους δόθηκαν δύο ποιήματα «Η Άνθρωπος» της Ζωή Καρέλλη και «Μόνο γιατί μ' αγάπησες» της Μαρίας Πολυδούρη και τους ζητήθηκε να πουν δύο λόγους για να υποστηρίξουν ποιο από τα δύο ποιήματα θεωρούν ότι ρέπει προς το Μοντερνισμό. Οι

περισσότεροι μαθητές υποστήριξαν ότι το ποίημα της Πολυδούρη ρέπει προς το Μοντερνισμό γιατί

- ✚ Απλότητα λόγου
- ✚ Ομοιοκαταληξία
- ✚ απουσία καθαρεύουσας
- ✚ μικροπερίοδος λόγος
- ✚ τίτλος (αγάπη για ζωή)
- ✚ σύγχρονη γραφή
- ✚ ελεύθερος λόγος (ύφος)
- ✚ μουσικότητα
- ✚ λίγοι μαθητές επέλεξαν το ποίημα της Καρέλλη
- ✚ όχι μέτρο
- ✚ απλός λόγος/ καθημερινός
- ✚ απουσία ομοιοκαταληξίας

στην ερώτηση για το θέμα που πραγματεύεται το κάθε ποίημα υπήρξε πληθώρα απαντήσεων : στο ποίημα « **Η Άνθρωπος**» οι μαθητές είπαν ότι το ποίημα αναφερόταν στην απώλεια που βίωνε η γυναίκα για ένα αγαπημένο πρόσωπο και τη σύγχυση από την απουσία του καθώς και τη σχέση μεταξύ της γυναίκας και του θεού ενώ στο ποίημα «**Μόνο γιατί μ' αγάπησες**» αναφέρθηκαν στη νοσταλγία που βιώνει η ποιήτρια για την αγάπη που έφυγε και τη χαρά που έζησε και την εξάρτησή της από το άλλο άτομο σαν «δεύτερα χέρια» που χωρίς αυτά νιώθει χαμένη στο άγνωστο, την πικρία και τον καημό της σε ένα εξομολογητικό ποίημα και στην τελευταία ερώτηση οι μαθητές κατέγραψαν τα συναισθήματα που κυριάρχησαν μέσα τους διαβάζοντας τα ποιήματα: « **Η Άνθρωπος**» θλίψη /μελαγχολία/ σεβασμό και ευλάβεια, ανάγκη για προσευχή/ αγάπη/ νοσταλγία «**Μόνο γιατί μ' αγάπησες**» νοσταλγία, όμορφα και θετικά συναισθήματα/ προσμονή/ αγάπη/έρωτα/ χωρίς αγάπη η ζωή δεν έχει νόημα.. ματαιοδοξία. .κενή (συμπλήρωμα- άλλο μισό).

Στο μέρος Γ' σχεδόν όλοι οι μαθητές είπαν ότι οι εικόνες 2, 3 θυμίζουν το ρεύμα του Συμβολισμού (μικρό καράβι-απέραντη θάλασσα και μεγάλα καράβια/ κοπέλα-κούνια νοσταλγία παιδικής ηλικίας ξέγνοιαστα χρόνια/ οικείες εικόνες –αφηρημένη έννοια ελευθερία και χαρά/ φυσικότητα) ενώ οι εικόνες 1,4 το ρεύμα του Υπερρεαλισμού (βάθος –εσωτερικό κόσμο ποιητή/όχι συνοχή/ αυθόρμητο -όχι σειρά /τραγικότητα ζωής). Στην ερώτηση για το θέμα που πραγματεύεται η κάθε εικόνα είπαν **εικόνα 1** (χρόνος- φεύγει , κυλάει γρήγορα/ ανθρώπινες στιγμές/ αρμονία) **εικόνα 2** (μεγάλος κόσμος – μικρός κόσμος/ διαφυγή – ελευθερία/ ταξίδι/ φυγή – μοναξιά/θάλασσα) **εικόνα 3** (νοσταλγία/ έρωτας – χαρά/ αγάπη/ ρομαντική οικογενειακή έξοδος/ σχέσεις των ανθρώπων/ νεανικός έρωτας) **εικόνα 4** (μουσική/ τέχνη- ιστορία/ αγάπη για

γνώση/ καθηγητής διδάσκει μαθητή/ Η Μούσα δίνει έμπνευση στον ποιητή να συνθέσει το έργο του/ αρχαιοελληνικό στοιχείο/ πολιτισμός) και στη συνέχεια κατέγραψαν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν παρατηρώντας τις παραπάνω εικόνες : **εικόνα 1** (άγχος/ σύγχυση/ θαυμασμό/ αποστροφή/ άγνοια/ περιέργεια/ καταναγκασμό/ δέος/ μίζερια) **εικόνα 2**(ηρεμία/ ανυπομονησία για εξερεύνηση/ φυγή από καθημερινότητα/ απεραντοσύνη/ θαυμασμό για φύση/ αγαλλίαση/ δέος) **εικόνα 3** (νοσταλγία/ αδιαφορία/ αγάπη/ χαρά/ αρμονία) **εικόνα 4** (μελαγχολία/ ενδιαφέρον/ απορία/ περιέργεια/ προβληματισμός).

Στην τελευταία άσκηση με τις φωτογραφίες σπουδαίων καλλιτεχνών σχεδόν όλοι οι μαθητές είπαν ότι οι εικόνες 6, 8 θυμίζουν το ρεύμα του Συμβολισμού (παλιά εποχή- φύση/ σαφήνεια) και οι εικόνες 5,7 το ρεύμα του Υπερρεαλισμού (εξωπραγματικές εικόνες/δυσκολονόητες χωρίς συνοχή- φανταστικό). Στο κυρίαρχο θέμα που πραγματεύεται η κάθε εικόνα είπαν για την **εικόνα 5** (χρώματα αισθήματα/ εξερεύνηση αγνώστου/ ελευθερία/ στόχοι (σκαλιά) – θέωση/ μόρφωση/ τα βήματα που πρέπει να κάνει κάποιος για να φτάσει στο ιδανικό, ευτυχία, πνευματική ανάπτυξη/ολοκλήρωση) **εικόνα 6** (μοναξιά- συντροφικότητα φύσης/ τα λεφτά δεν φέρνουν την ευτυχία/ αναμνήσεις) **εικόνα 7** (η φύση ταξιδεύει τον άνθρωπο από τόπο σε τόπο/ φύση-ανθρώπινο στοιχείο/ καταστροφή περιβάλλοντος/ η ελπίδα ανθίζει οπουδήποτε ακόμα και στις πιο δύσκολες- απίθανες συνθήκες) **εικόνα 8** (τάσεις φυγής – άμαξα/ ταξίδι/ επιλογές και αποφάσεις/ σκληρός χειμώνας/ απελπισία). Τα συναισθήματα των μαθητών για την κάθε εικόνα : **εικόνα 5** (εξερεύνηση/ μάθηση/ ηρεμία/ ελευθερία/ μελαγχολία/ γαλήνη/ θέληση/ δυναμισμό/ υπομονή/ προσπάθεια/ πρόοδο-εξέλιξη/ θαυμασμό) **εικόνα 6** (μοναξιά –θα γεράσω μόνη με 7 γάτες- ανυπομονησία/ στεναχώρια/ φόβο/ μυστικισμός/ νοσταλγία) **εικόνα 7** (σύγχυση/ ελπίδα/ μυστήριο/ φυσική εξέλιξη/ αυτοπεποίθηση ---- *καλοκαιράρα..δεν μπορώ να καταλάβω* είπε ένα αγόρι) **εικόνα 8** (φυγή/ θλίψη/ θυμό/ μελαγχολία/ στεναχώρια/ αποστροφή).

Σαν γενικό συμπέρασμα της ποιοτικής ανάλυσης και επεξεργασίας να αναφερθεί ότι γενικά οι μαθητές και των δύο ομάδων αντιλήφθηκαν τις εικόνες ως αντανάκλαση της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας, προσπάθησαν να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα των εικόνων, εκφράσαν τα συναισθήματά τους και γενικά υπήρξαν πολλαπλές οπτικές και προσεγγίσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται μία συνολική αποτίμηση της έρευνας με σημείο αναφοράς τις αρχικές υποθέσεις στις οποίες στηρίχτηκε ο σχεδιασμός, αν δηλαδή η χρήση των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της λογοτεχνίας διευκολύνει την ανάγνωση και κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές, αν καλλιεργούν τη διακειμενική ικανότητα, δηλαδή τη διασύνδεση του κειμένου με άλλα ομοειδή ή μη ομοειδή κειμενικά είδη, αν οι μαθητές μέσω των πολλαπλών νοηματοδοτήσεων κατανοούν τον κόσμο και τον εαυτό τους, αν η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν και άλλες δεξιότητες, όπως ψυχοσυναισθηματικές, κινητικές και γενικότερα μεταγνωστικές δεξιότητες και τέλος αν οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν απέναντι στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα αναπτύσσοντας κριτική συνείδηση, απόλαυσαν αισθητικά τα λογοτεχνικά κείμενα, ήρθαν σε επαφή με την Τέχνη, καλλιέργησαν τον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο μέσα από αυτήν και συνεπώς την ενσυναίσθησή τους. Να σημειωθεί, αρχικά, ότι αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει την αξία της λογοτεχνίας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην ανάπτυξη της γλωσσικής αντίληψης (Collie & Slater 1990· Carter & Long 1991· Lazar 1993· Νάτσινα 2007· Widdowson, 1984, στο Αγαθός, Δημοπούλου, Ρουμπής, Γιαννάκου κ.ά., 2012).

Η παρούσα μελέτη, όμως, επικεντρώθηκε σε μία συγκεκριμένη πτυχή, το ρόλο των πολυτροπικών κειμένων ως εργαλείων ανάδειξης του εκδημοκρατισμού της σχολικής κοινότητας και του διαλόγου της με την κοινωνία. Παρομοίως, οι Dimasi & Aravani (2013) επιχειρώντας να εντοπίσουν πολυγραμματισμικές ασκήσεις στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στις τάξεις της πρώτης και της δευτέρας Γυμνασίου και να αξιολογήσουν τη σύνδεσή τους με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του μαθήματος, τονίζουν την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να αξιοποιηθούν τα πολυτροπικά κείμενα. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τη λογική που στηρίζεται σε μία στατική και μονοδιάστατη θεώρηση της ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων, και η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε την ανάγκη στρατηγικών και δεξιοτήτων που δε σχετίζονται μόνο με το γραπτό κείμενο αλλά και με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής και συνεπώς υπαγορεύει αλλαγές στην αναγνωστική και ερμηνευτική πρακτική που επικρατεί στη σχολική πραγματικότητα.

Παράλληλα, εκτός από την πολιτισμική της διάσταση, η προτεινόμενη διδακτική πρόταση υπάγεται στη λογική του κριτικού γραμματισμού στη σχολική πράξη, αφού παρέχει τη γνώση και τις δεξιότητες μέσω των οποίων τα άτομα, εν προκειμένω, καθίστανται δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, δίνεται έμφαση, λοιπόν, στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι, αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, έρευνα για τις θέσεις και πρακτικές των

εκπαιδευτικών σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών που προωθούν τον κριτικό γραμματισμό στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας στα δημόσια κυπριακά σχολεία το 2011 (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι επιφυλάξεις στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που προωθούν τον κριτικό γραμματισμό οφείλονται στο ίδιο το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και την συντηρητική κουλτούρα των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν παλαιότερες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής φαίνεται ότι η προτεινόμενη διδακτική πρόταση συντελεί, εκτός από την καλύτερη επαφή με τα κείμενα, στη χειραφέτηση των μαθητών/τριών σε σχέση με την ερμηνευτική διαδικασία στο πλαίσιο της λογοτεχνίας. Και αυτό διότι η διδακτική πρόταση συμβάλλει στην ερμηνευτική τους κατάρτιση, αφού αναπτύσσουν προβληματισμό, διερευνητική δράση, στοχασμό και παραγωγή πρωτότυπου ερμηνευτικού υλικού. Παράλληλα, με τη διδακτική πρόταση δίνεται η δυνατότητα της καλλιέργειας της λογοτεχνικής ενσυναίσθησης. Οι μαθητές/τριες δηλαδή μπαίνουν στη λογική των προσώπων που συνέθεσαν τα λογοτεχνικά κείμενα της συγκεκριμένης περιόδου, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα κίνητρα των ενεργειών τους με άξονες την προσωπικότητα και την κοινωνική και πολιτική θέση τους, αλλά και τις συγκυρίες και ιδιαιτερότητες της ιστορικής περιόδου, σε συνάρτηση πάντοτε με τα λογοτεχνικά ρεύματα που τους επηρέασαν, συγκεκριμένα του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού, τον βαθμό εξάρτησής τους από αυτά, αλλά και τον βαθμό αυτονομίας και διαφοροποίησής τους.

Το ερευνητικό εργαλείο που δόθηκε στους μαθητές και των δύο ομάδων (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου) ήταν σύμφωνο με τις αρχές της πολυτροπικότητας, του κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού και αυτό τεκμηριώνεται μέσα από την αναλυτική περιγραφή του στο αντίστοιχο κεφάλαιο. Δομήθηκε, έχοντας ως άξονα τη γραμμική ανάπτυξη της πολυτροπικότητας σε αύξουσα κλίμακα και σε πλαίσιο προωθητικό του κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού, μάλιστα συνδυαστικό κρίκο μεταξύ του Β' και Γ' μέρους αποτέλεσε η εικόνα με τον πίνακα της Σοφίας Λασκαρίδου «Η κυρία με τα γκρίζα», προκειμένου το νέο αυτό στοιχείο να προετοιμάσει το Γ' μέρος, που χαρακτηρίζεται από έντονη πολυτροπικότητα. Αρχικά, οι μαθητές και των δύο ομάδων έδειξαν αμηχανία ως προς τη διαχείριση του υλικού και του χρόνου τους, δεν ανταποκρίθηκαν με μεγάλη προθυμία, αν και διαβεβαιώθηκαν ότι δε θα βαθμολογηθούν, χαρακτηριστικό της ψυχικής κόπωσης και άρνησης των μαθητών του Λυκείου σε οτιδήποτε διαφορετικό και «άσχετο» με την εξεταστέα ύλη. Στη συνέχεια, όμως, επέδειξαν ένα σταδιακό αυξανόμενο ενδιαφέρον κυρίως εξαιτίας των εικόνων, χωρίς να μπορεί να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα σε κορίτσια και αγόρια, αφού και από τις δύο πλευρές υπήρξαν περιπτώσεις με θετική ή αρνητική ανταπόκριση στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Καλό θα ήταν όμως να επισημανθεί, χωρίς να γενικευθεί αφού το δείγμα είναι μικρό, μπορεί όμως να

αποτελέσει ερευνητικό ερώτημα, ότι όσο πιο άριστοι βαθμολογικά ήταν κάποιοι μαθητές τόσο πιο απρόθυμοι παρουσιάστηκαν όχι μόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αλλά και στην ενεργό εμπλοκή τους σε μία κοινότητα μάθησης. Μάλιστα παρουσίασαν ιδιαίτερη δυστοκία ως προς την αποκωδικοποίηση και νοηματοδότηση των εικόνων, σε σημείο που αδυνατούσαν να απαντήσουν και απέφευγαν συστηματικά τη συμπλήρωση του following test. Στο σημείο αυτό ίσως να φαίνεται η αδυναμία της εκπαίδευσης να εμπνεύσει τους μαθητές και να τους οδηγήσει στο στοχασμό και την εγγραμματοσύνη, μάλιστα εξαιτίας του εξεταστικοκεντρικού συστήματος και των δυσβάσταχτων Αναλυτικών Προγραμμάτων, φαίνεται ότι ίσως δημιούργησε μαθητές «αριστούχους αναλφάβητους».

Αντίθετα, μαθητές μέτριοι βαθμολογικά και με παρουσία στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου, ανταποκρίθηκαν με προθυμία και αναγνώρισαν, όπως φαίνεται μέσα από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ευκολότερα τις εικόνες, ανακαλώντας πράγματα και καταστάσεις που είχαν βιώσει στο παρελθόν και έτσι ήταν σε θέση να τις νοηματοδοτήσουν μέσα από συνειρμικές διαδικασίες. Έχοντας υπόψη αυτό, ίσως μπορεί να υποστηριχτεί ότι ***η κειμενική χρήση των εικόνων συντελεί στην κοινωνικοποίηση και στον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή, τον βοηθά δηλαδή να ωριμάσει.***

Αρχικά, λοιπόν, τόσο στην ομάδα παρέμβασης όσο και στην ομάδα ελέγχου, παρατηρούνται περίπου ανάλογες συμπεριφορές στη φάση της Διερεύνησης. Στη φάση της Εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης όμως, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ενεπλάκησαν περισσότερο σε μία διαδικασία ***διερεύνησης – συνεργατικής μάθησης – δημιουργίας***, σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Περιηγήθηκαν σε επιλεγμένους ιστότοπους και λογισμικά σχετικά με τη λογοτεχνία, ζωγράφισαν και οπτικοποίησαν ποιήματα, συνέκριναν ηλεκτρονικά λογοτεχνικά περιοδικά, δημιούργησαν αρχεία – αφιερώματα λογοτεχνικά, παρουσίασαν τη χρονογραμμή του υπερρεαλισμού και άλλες δραστηριότητες. Τα φύλλα εργασίας μετονομάστηκαν σε φύλλα δημιουργίας (δείγμα αυτών παρατίθεται στο παράθεμα) δηλώνοντας, γενικότερα, αποστροφή σε ότι θύμιζε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται και στην περιγραφή της παρέμβασης, ότι μαθήτρια διέγραψε τον όρο *test* από το ερωτηματολόγιο. Τα κείμενα απέκτησαν δυναμική μέσω των πολλαπλών αναγνώσεων και συνδέσεων με την ιστορία, την κοινωνία, την τέχνη και τον πολιτισμό, και άρχισε να φθίνει ο μονοδιάστατος χαρακτήρας τους. Ήταν, δηλαδή, σαν να ***δημιουργήθηκαν δίκτυα μέσω των οποίων οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο, να διαμορφώσουν κοινωνική και διαπολιτισμική συνείδηση και μέσα από τους συγκρουσιακούς κώδικες αξιών των λογοτεχνικών ηρώων να συγκροτήσουν τη δική τους ταυτότητα.*** Στο σημείο αυτό, βέβαια, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου

ενισχύθηκε ο ρόλος της οπτικής επικοινωνίας μέσω των Τ.Π.Ε, υπήρξε εξοικείωση με έναν καινούριο γραμματισμό που εκτός από την ποικιλία γραφικών μέσων απαιτεί και εξοικείωση με τεχνικές και δεξιότητες, άρα εξοικείωση με έναν **τεχνολογικό γραμματισμό κάτι που δε συνέβη στην ομάδα ελέγχου**. Ο δυναμικός, λοιπόν, χαρακτήρας της λογοτεχνίας που αναφέρεται παραπάνω οφείλεται κυρίως στη χρήση των Τ.Π.Ε. και όχι στην «ποιότητα» των μαθητών. Άρα σε ένα δεύτερο επίπεδο ερμηνείας μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι **οι Τ.Π.Ε. μετατρέπουν την ανάγνωση της λογοτεχνίας σε απολαυστική πολιτισμική εμπειρία και το μάθημα της λογοτεχνίας γίνεται ο χώρος όπου η κοινότητα μάθησης (μαθητές και εκπαιδευτικοί) συνομιλεί με τα κείμενα, δεν μιλά για τα κείμενα**. Όμοια σε μια άλλη έρευνα, η οποία εφαρμόστηκε από τους Νέζη & Σεφερλή (χ.χ.) στην πρώτη τάξη του Βαρβάκειου Πειραματικού Γυμνασίου κατά το έτος 2003-2004 στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας χρησιμοποιήθηκαν πολυτροπικά κείμενα, με στόχο οι μαθητές να διδαχτούν και να κατανοήσουν την αφήγηση. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι το γραπτό κείμενο προσεγγίζεται από τους μαθητές σε σχέση με τα εικονικά κείμενα και τον ήχο. Επομένως, διαμορφώνεται ένα νέο είδος γραμματισμού, ο «**τεχνολογικός γραμματισμός**» (σελ. 24) ο οποίος λόγω της πολυσημίας της εικόνας κρίνεται απαραίτητος να καλλιεργηθεί μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Παρόμοια στην έρευνά τους, οι Χριστόγερου, Πέζαρου & Αρμενιάκου (χ.χ.) πρότειναν την ενσωμάτωση των ψηφιακών δημιουργιών στο νηπιαγωγείο, στα πλαίσια του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς προετοιμάζει τα παιδιά στην προσαρμογή τους στο αυριανό πολυτροπικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι η χρήση πολυτροπικών – πολυμεσικών κειμένων κυρίως μέσω των Τ.Π.Ε. αποτελούν πανάκεια, εκείνο δηλαδή το θεραπευτικό μέσο που θα θεραπεύσει τις αδυναμίες της εκπαίδευσης. Ούτε πάλι οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν μοντέλο ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων Τ.Π.Ε. Στόχο είχαν, εξ αρχής, την επισήμανση ορισμένων τεχνικών για την καλύτερη ανάγνωση των κειμένων και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην επικοινωνιακή, κριτική και πολιτισμική ικανότητα της ανάγνωσης, έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί αναγνώστες και δημοκρατικοί πολίτες.

Ο παραπάνω συλλογισμός τεκμηριώνεται και από τα αποτελέσματα και συμπεράσματα μέσα από την επαγωγική ανάλυση. Έτσι λοιπόν, από το Α' μέρος του ερωτηματολογίου, που αποτελεί καθαρά το γνωστικό κομμάτι, φαίνεται ότι και οι δύο ομάδες βελτίωσαν την επίδοσή τους άσχετα από το είδος της διδασκαλίας, αφού έχουν στατιστικώς διαφορετικές μέσες βαθμολογίες πριν και μετά το είδος της παρέμβασης, όπως φαίνεται στο σχ.4.1. Άρα, τόσο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας όσο και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου βαθμολογήθηκαν καλύτερα κατά τη φάση της Αξιολόγησης, φανερώνοντας ότι η εκάστοτε παρέμβαση βελτίωσε την επίδοσή τους με όμοιο τρόπο. Από το συμπέρασμα αυτό, δηλώνεται καθαρά ότι, παρά τη

συμβολή της πολυτροπικότητας στη μάθηση, *το σχολικό εγχειρίδιο παραμένει το κατεξοχήν μέσο παροχής της γνώσης και της πληροφορίας με την παραδοσιακή μορφή του* και ότι *ο ρόλος του δασκάλου δεν επισκιάζεται από τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες λειτουργούν επικουρικά, αφού μέσω της διαφοροποιημένης ή και εξατομικευμένης διδασκαλίας του έχει τη δυνατότητα να καλύπτει τις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του*. Πράγματι πέρα από το είδος της παρέμβασης, οι μαθητές συνεργάστηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, συμμετείχαν είτε ενσωματωμένοι σε ομάδες (πειραματική ομάδα), είτε όχι (ομάδα ελέγχου), ενεπλάκησαν σε συζητήσεις, εξέφρασαν τη γνώμη τους για τα κείμενα, τους δημιουργούς τους, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής, ακούστηκαν μαρτυρίες που τα ίδια τα παιδιά είχαν ακούσει από τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους σχετικά με το προσφυγικό, όταν για παράδειγμα ήρθαν σε επαφή με τη Γενιά του '20 ή για τον πόλεμο του '40 όταν διάβασαν το Άξιον εστί του Οδ. Ελύτη. Μέσα από τα παραπάνω, τονίζεται ότι και στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου, η διδακτική ενότητα αναπτύχθηκε στα πλαίσια του κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού. Σε καμιά περίπτωση, δηλαδή, δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η μη εμπλοκή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία σημαίνει και ένα στείρο μαθησιακό περιβάλλον.

Αυτό επιβεβαιώνεται επίσης και από το Β' μέρος του ερωτηματολογίου, όπου περιλαμβάνει ποιητικά κείμενα με επιρροές από το συμβολισμό και τον υπερρεαλισμό, αλλά και δύο γυναικείες ποιητικές μορφές, με διαφορετικό τρόπο έκφρασης κοινών συναισθημάτων και θέσεων απέναντι στη ζωή, στον έρωτα, στα υπαρξιακά αδιέξοδα. Σκοπός των ερωτήσεων του Β' μέρους είναι η προώθηση της εγγραμματοσύνης, η αναζήτηση νοήματος και η διαμόρφωση μίας κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας που σέβεται τη διαφορετικότητα. Σε αυτές λοιπόν τις ερωτήσεις, οι μαθητές και των δύο ομάδων βελτιώθηκαν ως προς τη βαθμολογία τους ανεξάρτητα από το είδος διδασκαλίας με περίπου όμοιο τρόπο, καθώς η αρχική διαφορά των μέσων βαθμολογιών πριν την παρέμβαση διατηρήθηκε και μετά την παρέμβαση, όπως φαίνεται στο σχ. 4.2. Με βάση αυτό, υπήρξε, στατιστικώς σημαντική ($\text{sig} < 0.05$) πρόοδος και φαίνεται να επιτυγχάνεται ο σκοπός των ερωτήσεων και στις δύο ομάδες, με μία μεγαλύτερη πρόοδο η πειραματική ομάδα που παρουσιάζει καλύτερη εικόνα από την ομάδα ελέγχου. Άρα, λοιπόν, και εδώ *ο ρόλος του δασκάλου αποδεικνύεται αποτελεσματικός αν και φαίνεται ότι η χρήση πολυτροπικών κειμένων θα διευκόλυνε την πρόσληψη και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων και θα έκανε την εκπαίδευση των μαθητών πιο ουσιαστική*.

Προχωρώντας στο Γ' μέρος του ερευνητικού εργαλείου, γίνεται αμέσως αντιληπτός ο έντονα πολυτροπικός χαρακτήρας του. Η επιλογή των εικόνων έγινε με σκοπό τη διερεύνηση θεμάτων της κοινωνικής πραγματικότητας, της βαθύτερης κατανόησης όχι μόνο των λογοτεχνικών ρευμάτων, αλλά και του αξιακού κώδικα των δημιουργών και της εποχής τους. Τα

αποτελέσματα της ανάλυσης στο Γ' μέρος δείχνουν ότι οι ομάδες ελέγχου και παρέμβασης στο σχ. 4.3 βελτιώθηκαν ως προς τη μέση βαθμολογία τους, ανεξαρτήτως είδους παρέμβασης. Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζει η διαφορετική και σαφώς μεγαλύτερη ένταση προόδου (εκφράζεται μέσω της μεγαλύτερης κλίσης του αντίστοιχου ευθύγραμμου τμήματος που αντιπροσωπεύει την ομάδα παρέμβασης σε σχέση με την κλίση του ευθύγραμμου τμήματος που αντιπροσωπεύει την ομάδα ελέγχου) που διαγράφει η ομάδα παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, η πειραματική ομάδα φαίνεται να «εκτινάσσεται». Συνεπώς, ***η ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης του κειμένου και της πληροφορίας που περικλείει, μπορεί να επιτευχθεί σχετικά ικανοποιητικότερα με την ενσωμάτωση των νέων μορφών γραμματισμού στα σχολικά προγράμματα σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο, διευρύνοντας έτσι την αναγνωστική και πολιτισμική εμπειρία των μαθητών.***

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι καθώς κλιμακώνονται τα μέρη του ερευνητικού εργαλείου από το καθαρά γνωστικό στο μεταγνωστικό πεδίο, ***κρίνεται βοηθητική και ωφέλιμη, η χρήση των πολυτροπικών κειμένων μέσω των Τ.Π.Ε., αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και το ρόλο του δασκάλου.***

Εκτός, όμως, από τα μετρήσιμα αποτελέσματα της έρευνας, πρέπει να καταγραφεί μία ποιοτική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Στην ομάδα ελέγχου υπήρξαν αρκετοί μαθητές που δε δέχτηκαν να συμπληρώσουν το following – test, λέγοντας χαρακτηριστικά: «*ισχύει ότι έγραψα στο προηγούμενο*», άλλοι πάλι το συμπλήρωσαν αναγκαστικά με συνέπεια στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου να απαντήσουν τυπικά. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα σχεδόν όλοι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με σοβαρότητα, περίσκεψη και ηρεμία, δεν υπήρξε, δηλαδή, το κλίμα αντίδρασης που δημιουργήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Στο σημείο, όμως, αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι στην πειραματική ομάδα είχε δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας, όχι μόνο εξαιτίας της παρέμβασης, αλλά και εξαιτίας της πολύ ενδιαφέρουσας βιωματικής διδασκαλίας στην Πινακοθήκη του Δήμου Αθηναίων, την προηγούμενη μέγιστα ημέρα της τελικής τους αξιολόγησης. Τα παιδιά στην αρχή ήταν διστακτικά μπροστά στη Μουσειοπαιδαγωγό, πολύ γρήγορα ενσωματώθηκαν, ανταποκρίθηκαν θετικά, παρατήρησαν, έκαναν διαπιστώσεις, ερωτήσεις, υπήρξε καταιγισμός ιδεών. Πράγματι κινούνταν σε ένα πλαίσιο κριτικού και πολιτισμικού γραμματισμού με συνέπεια να ανταποκριθούν θετικά στην αξιολόγηση του following – test. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ***η πειραματική ομάδα ωφελήθηκε, όχι μόνο από την παρέμβαση μέσα στην αίθουσα, αλλά ίσως, και από τη διδακτική επίσκεψη στα πλαίσια της έρευνας δράσης που εφαρμόστηκε, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, αφού εκτός από την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων μέσα στο χώρο του σχολείου, οι μαθητές αξιοποίησαν και ένα ζωντανό εποπτικό υλικό ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής σημασίας.***

Μέσα από την συνολική αποτίμηση της έρευνας, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα είναι θετικά ως προς τις αρχικές υποθέσεις της μελέτης, οι μαθητές ανέπτυξαν γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες σε σχέση με τους μαθητές που «δέχτηκαν» περισσότερο παραδοσιακές τεχνικές και αναλύσεις, υπογραμμίζοντας ότι και πάλι δεν κινητοποιήθηκαν όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και ότι μία τέτοια παρέμβαση, έστω και μικρής κλίμακας όπως η συγκεκριμένη, υλοποιείται πολύ δύσκολα στο Γενικό Λύκειο, όπως περιγράφεται παραπάνω στους περιορισμούς της έρευνας.

Καταλήγοντας, όπως δείχνει η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έρευνα πάνω στην διδακτική της λογοτεχνίας στο Λύκειο μέσα από πολυτροπικά κείμενα είναι ελλιπής, αφού περιορίζεται σε μικρότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, στο νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Για το λόγο αυτό, η συστηματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που επιχειρεί η παρούσα μελέτη μέσα από σύγκριση του νέου συστήματος πολυγραμματισμού και του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι απαραίτητη προκειμένου να διαφωτιστούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής των πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της λογοτεχνίας και πιθανά εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οδηγούμαστε, λοιπόν στο ερώτημα: *Τι μπορούμε να κάνουμε; Πώς μπορούμε να ξεπεράσουμε ή τουλάχιστον να αμβλύνουμε τις παραπάνω δυσκολίες;*

✚ Εισαγωγή πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά βιβλία, απαιτείται ενίσχυση του ρόλου της οπτικής επικοινωνίας.

✚ Ο τεχνολογικός εξοπλισμός πρέπει να συμπεριληφθεί στην τοπογραφία της κάθε σχολικής αίθουσας, για να επιτρέπει πρόσβαση σε κείμενα με την ίδια ευκολία που μπορεί να βρεθεί ένα κείμενο σε έντυπη μορφή.

✚ Εξοικείωση των μαθητών με τον τεχνολογικό γραμματισμό, προκειμένου να αξιοποιούν το διαδίκτυο για στοχοθετημένη αναζήτηση της πληροφορίας και τις πολυμεσικές εφαρμογές για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων.

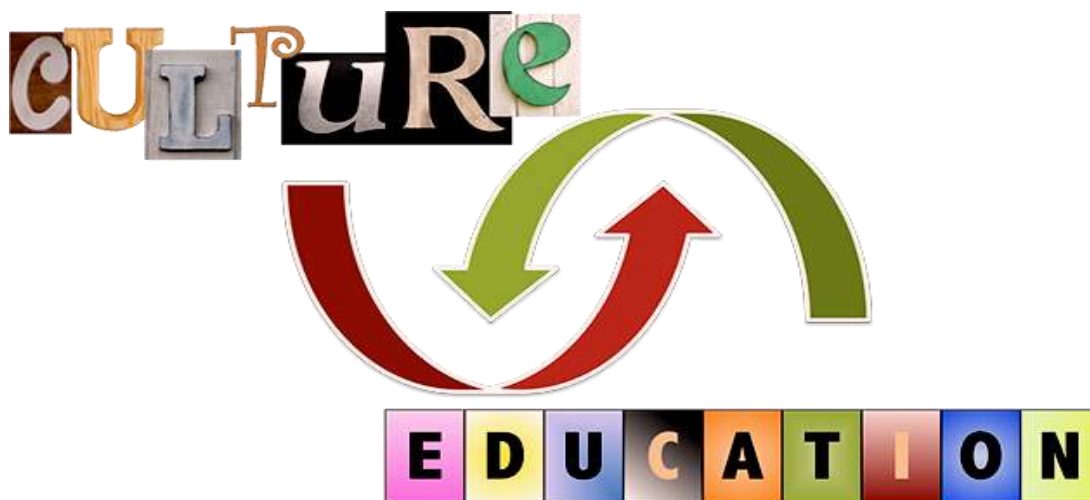
✚ Εξοικείωση με το ιδιόλεκτο των Τ.Π.Ε., όπως υπερκείμενο, σύνδεσμος, υπερσύνδεσμος, edu (= ακαδημαϊκό ίδρυμα) κλπ.

✚ Το μάθημα της Λογοτεχνίας να αποκτήσει την καλλιτεχνική του διάσταση, μακριά από έτοιμες δασκαλοκεντρικές αναλύσεις, που το καθιστούν όχι μόνο βαρετό αλλά και ξένο προς τους μαθητές.

✚ Το μάθημα να αποτελέσει το έναυσμα για συγγραφική παραγωγή των ίδιων των μαθητών, να παίζουν με τις λέξεις, να γράψουν ποιήματα, διηγήματα ή νουβέλες.

✚ Στροφή του Αναλυτικού Προγράμματος στην αναπαραγωγή λόγου σε ποικίλες κειμενικές ανάγκες και όχι στην αποστήθιση και αξιολόγηση με τα κλασικά διαγωνίσματα.

✚ Η διδασκαλία οφείλει μέσω της πολυτροπικότητας να είναι βιωματική, δημιουργική και διαθεματική από το διδάσκοντα, προκειμένου να εμπνεύσει το μαθητή και να τον οδηγήσει στο στοχασμό και μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο πρέπει να αναμορφωθούν τα σύγχρονα Α.Π. στο μάθημα της Λογοτεχνίας, συνδέοντας την εκπαίδευση με τον πολιτισμό.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαλέτας, Γ. (1949), «Δημιουργικός Ιστορισμός», στον συλλογιστικό τόμο Βαλέτας Γ. (επιμελητής έκδοσης), *Ανθολογία της δημοτικής πεζογραφίας*, Τεύχος 1, Γ'. Εκδότης: Πέτρος Ράνος, σελ. 494.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ. (χ.χ.), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Τόμος 1, Α' τεύχος, Α' τάξη γενικού λυκείου, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Δαμοδός, Β. (1759), *Επίτομος Λογική κατ' Αριστοτέλην και τέχνη ρητορική*, Βενετία.

Δενδρινού, Δ. (2001). «Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας», στο συλλογιστικό τόμο Χρηστίδη, Α.Φ. (επιμελητής έκδοσης), *Εγκυκλοπαιδικές Οδηγίες για την γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 217-222.

Δημαράς, Κ. (2000), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας*, Γνώση: Αθήνα.

Θεοδοσίου, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006), «Μεταγνώση και Προσωπικοί Προσανατολισμοί. Ο Ρόλος τους στην Αυτο-ρύθμιση της Μάθησης στη Φυσική Αγωγή», *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), σελ. 148 – 167.

Κατσαρού Ε.-Τσάφος, Β. (2003): *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα: Σαββάλα

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2012), στο συλλογικό τόμο Κατσουλάρης, Κ. (επιμελητής έκδοσης), *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών: επιμορφωτικό υλικό*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Κοντοβούρκη, Σ.& Ιωαννίδου, Ε. (2013), «Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών», *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 1 (1), σελ. 82-107.

Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2014), «Ο κριτικός γραμματισμός από τη θεωρία στην πράξη: εργαλεία δόμησης και αναστοχασμού νέων ταυτοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών», σελ. 256-270.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992), *Γνωστική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Λαλαγιάννη, Β. (2003). «Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τχ. 9-10, 10-11

Μάρκου, Γ. (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Γ. Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μπαλάσκας, Κ. (1990), *Ταξίδι με το κείμενο: Προτάσεις για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, Αθήνα: Επικαιρότητα.

Πανταζίδης, Ι. (1886), «Φιλολογία, Γραμματολογία, Λογοτεχνία», *Εστία*, 22 (557) , σελ. 545-548.

Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 311

Παπαχρήστος, Κ., Γιαννόγκονα Α., (2004), «Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική αγωγή και αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου», στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 29,30 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2002: Ελληνικά Γράμματα.

Παρίσης, Ν. (2005), στο Μπαλάσκας, Κ. και Αγγελάκος, Κ. (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Πασχαλίδης, Γ. (1999), «Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Τζιόβας, Δ. (1987), *Μετά την Αισθητική*, Αθήνα: Γνώση

Τζιόβας, Δ. (2003), *Μετά την Αισθητική*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Φρυδάκη, Ε. (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.

Χατζηδημητρίου – Παράσχου, Σ. (2005), στο Μπαλάσκας, Κ. και Αγγελάκος, Κ. (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005), «Πολυτροπικός και μονοτροπικός / εικονικός λόγος. Από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου», στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και παιδί*, Θεσσαλονίκη: Cannot Not Design Publication, σσ. 27-35.

Χοντολίδου, Ε. (2004), στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aukerman, M. (2012), ‘Why do you say yes to Pedro, but no to me?’ Toward a critical literacy of dialogic engagement”, *Theory Into Practice*, 51, pp. 42-48.

Baynam, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Banks, J.A. (1999). “Should multiculturalism permeate the curriculum?” In Noll, J.W (ed), *Taking sides: clashing views on controversial educational issues*, Guilford, CT: McGraw-Hill, (pp.106-122).

Banks, J.A., & Banks, C.A.M. (1995), *Handbook of research on multicultural education*, New York: Macmillan.

Banks, J. A. (1994). "Transforming the mainstream curriculum", *Educational Leadership*, 51(8), 4-8.

BARBIER R., (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars.

Barton, D. & Hamilton.M. (2000). Literacy Practices. In Barton, D. Hamilton, M. & Ivanič, R. (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London: Routledge, pp. 167–79.

Bolter, J.D. (2006), *Οι μεταμορφώσεις της γραφής: υπολογιστές, υπερκείμενο και αναμορφώσεις της τυπογραφίας*, μφτ. Δημήτρης Ντούνας, Αθήνα: Μεταίχμιο

Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*, Cambridge: Polity Press.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτια Ροδιάδου- Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Carter, R. & Long, N. M. (1991), *Teaching Literature*, Essex: Longman.

Cohen, O., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, μτφ. Χ. Μητσοπούλου – Μ. Φιλοπούλου Αθήνα: Έκφρασις

COOK – GUMPERZ, Jenny (2009): *Η Κοινωνική Δόμηση του Γραμματισμού*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Dewey, J. (1945). *Το σχολείο και η κοινωνική πρόοδος*, μτφ. Ζήσης Τ. Αθήνα: Παπαζήσης.

Doubrovsky , S.,(1985), «Η άποψη του καθηγητή» στο *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας-Συνέριο του Σεριζί*, Επικαιρότητα, Αθήνα.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Fairclough, N. (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*, Essex: Pearson Education Limited.

Fairclough, N. (2003), *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, London: Routledge.

Flavell, J. H. (1976), "Metacognitive aspects of problem solving", in L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum
- Gee, J. P. (1996), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, New York: Falmer Press.
- Green, P. (2001). "Critical literacy revisited", in Fehring, H & Green, P. (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*, Newark & Chicago: International Reading Association, pp. 7-14.
- Gruenwald, D. A. (2003). "The best of both worlds: A critical pedagogy of place", *Educational Researcher*, **32**, pp. 3-12.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988)." *Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)*". In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader* (pp. 321-335). Victoria: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K., (1978), *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London: Arnold.
- Hardcastle, John (1985), "*Classrooms as Sites for Cultural Making*", *English in Education*, **19**(3), 8-22.
- Hirsch, E. D. (1988), Brief response to Newman, *Social Education*, **52**, 436- 438.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ivarsson, J., Linderöth, J. & Saljö, R. (2009), "Representations in practices: sociocultural approach to multimodality in reasoning", in C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London: Routledge, p. 211.
- Ives, D. & Crandal, C. (2014). "Enacting a Critical Pedagogy of Popular Culture at the Intersection of Student Writing, Popular Culture, and Critical Literacy", in Paugh, P., Kress, T. Lake, R. (Eds.), [*Teaching towards Democracy with Postmodern and Popular Culture Texts*](#), Rotterdam: Sense Publishers, pp 201-220.
- Jones, S. (2006), *Girls, social class, and literacy: What teachers can do to make a difference*. Portsmouth: Heinemann.
- Jones, R. (2009), "Technology and sites of display", In C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kalantzis, M. & Cope, M. (2000), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London: Routledge.

Kemmis, S & Robin Mc Taggart (1988), *The action research reader*, Deakin University Press.

Kempe, A. (2001). "No single meaning: Empowering students to construct socially critical readings of the text", in Fehring, H. & Green, P. (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*, Chicago: International Reading Association & National Reading Conference.

Koutselini, M. & Persianis, P. (2000) Theory practice Divide in Teacher Education and the Role of the Traditional Values. *Teaching in Higher Education*, 5 (4).

Lazar, G. (1993), *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Leander, M. K. & Vasudevan L. (2009), "Multimodality and mobile culture", in C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* London: Routledge, pp.135-137.

Luke, A. (2012), "Critical literacy: Foundational notes", *Theory into Practice*, 51, 4-11.

Lomax, P. (1990). "An action research approach to developing staff in schools". In Lomax, P. (ed.) *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: MultiLingual Matters.

McKnight, C., Dillon, A. & Richardson, J. (1996), "User Centered Design of Hypertext and Hypermedia for Education", in D. Jonassen (Ed), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: Mcmillan, pp.622-633.

McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge. M

McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*, London: Routledge.

Machin, D. (2007), *Introduction to multimodal analysis*, London: Arnold

New London Group (1996), "A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures", *Harvard Educational Review*, 66, pp. 60-92.

Nitzan, S. B. (2008), *Hyper- Narrative Interactive Cinema. Problems and Solutions*, Amsterdam- New York: Rodopi.

Olson, David, R. (2003): Ο Κόσμος πάνω στο Χαρτί. Οι Εννοιακές και Νοητικές Επιπτώσεις της Γραφής και της Ανάγνωσης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης (επιμλ: Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, μετφρ.: Ι. Φ. Βλαχόπουλος, Σελ. 335)

Ong, W.J. (1987), *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*, μφτ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

O' Halloran, L. K. (2009), "Historical changes in the semiotic landscape: from calculation to computation", in C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London: Routledge, pp.98-99.

Rogers, R. (2004), "An introduction to critical discourse analysis in education", in Rogers, R. (ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 1-18).

Rogers, R. (2004). "A critical discourse analysis of literate identities across contexts: Alignment and conflict", in Rogers, R. (ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 237-254).

Street, B. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. (1984), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

Wray, D. (2006), "Developing Critical Literacy: A Priority for the 21st Century", *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1 (1), pp. 19-34.

ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Αγαθός, Θ., Δημοπούλου, Β., Ρούμπης, Ν. Γιαννάκου, Β., Μοντοζολή, Μ., Τσοτσορού, Α. (2012), «ΤΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ», in Z. Gavrilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (eds.), *Selected papers of the 10th ICGL*, Komotini/Greece: Democritus University of Thrace. pp. 623-630.

Νάτσινα, Α. (2007), «Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθεια για ξενόγλωσσους ενήλικους: στόχοι και μεθοδολογία», στα Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη / ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, Εκμάθηση», Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ.509-516.

Nelson, T. H. (1987), "All for One and One for All", in W. Stephen and S. Mayer (eds.) *Proceedings of ACM Hypertext 87 Conference* November 13-15, 1987, Chapel Hill, North Carolina. pp. v-vii.

Ντίνας, Κ. (2004), «Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία», στον συλλογιστικό τόμο Π. Γεωργογιάννης (επιμελητής έκδοσης), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σελ. 193-206.

Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, στον τόμο *Τα εκπαιδευτικά*, στο παγκόσμιο συνέδριο για την παιδεία και την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού, Τεύχος 16/1989, 9-11 Μαΐου, Αθήνα

Todorov, T., *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας* (Ν. Βασιλαράκης, Μετάφ.), στο Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο του Σεριζί της Γαλλίας, 22-29 Ιουλίου 1969. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Χατζησαββίδης, Σ., *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*, στα Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007, http://users.auth.gr/users/7/4/051447/public_html/dimos/docs/ergasia116.pdf, [πρόσβαση 10/2/2015]

Hill, S. (2004), *Children of the new Millennium: Digital literacies*, Australian Computers in Education Conference, Adelaide July 5-8 2004, <http://www.unisanet.unisa.edu.au/staff/SueHill/ACECpresentation3.pdf>, [πρόσβαση 10/02/2015].

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001), «Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη», Virtual School. The Sciences of Education Online. Τόμος 2, τεύχη 2-3, <http://web.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html> [πρόσβαση 30/1/2009].

Αποστολίδου, Β. (2012), «Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΑ ΝΕΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΤΩΝ ΤΠΕ: ΚΥΒΕΡΝΟΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Ε-BOOKS, ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΟΝ ΨΗΦΙΑΚΟ ΚΟΣΜΟ», ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ»,

http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf [πρόσβαση 19/03/2015].

Ασκούνη, (2007), «Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο», ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών, <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3203/931.pdf> [πρόσβαση 7/3/2015].

Behrman, E. (2006), “Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy”, *International Reading Association*, pp. 490-498, http://www.cehd.umn.edu/reading/events/summerworkshop2013/handouts/Lewis_Behrman%20critical%20literacy.pdf, [accessed 13/02/2015].

Γιακουμάτου, Μ.Τ. & Νικολαΐδου, Σ. (χ.χ.), «Η Λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου. Μια μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι σε ένα λογοτεχνικό υπερκείμενο», http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/s6_prespa_AthUOA_2002.pdf, [πρόσβαση 19/03/2015].

Γιακουμάτου, Τ. Η (χ.χ.), «Η λογοτεχνία μεταναστεύει στο διαδίκτυο. Ανοικτά ερωτήματα και νέα δεδομένα», <http://www.e-yliko.gr/htmls/glossa/diktibibl/files/hyper-lit.pdf>, [πρόσβαση 19/03/2015].

Γκότζος Δ. & Ποταμιάς Γ. (χ.χ.), Συνεργατική εννοιολογική χαρτογράφηση με τη χρήση πολυτροπικών εργαλείων των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «*Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012, <http://hcicte2012.uth.gr/main/sites/default/files/proc/Proceedings/GkatzosPotamias.pdf>, [πρόσβαση 28/03/2015].

Δενδρινού, Β. (2001), «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας», http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/09.html, [πρόσβαση 28/11/2014].

Δημητρούλια, Τ. (2006), «Κυβερνολογοτεχνία: μια πρόκληση του μέλλοντος», *Σύγκριση*, 17, <http://www.dimitroulia.gr/textes/livres-revues/17sygrisiscyberliterature.pdf>, [πρόσβαση 19/03/2015].

Dimasi, M. & Aravami, E (2013), «Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα», <http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cv/CV50.pdf>, [πρόσβαση 19/03/2015].

Δημάση. Ε. (2009), «Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...» της Στ' τάξης», *Κίνητρο*, 10^ο τευχος, σσ.69-84, <http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cv/cv37.pdf>, [πρόσβαση 19/03/2015].

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014), «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση», http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html 27-11-2014, [πρόσβαση 10/02/2015].

Κοντοβούρκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε. (2013), «Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών», *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1 (1), σσ. 82-107. [file:///C:/Users/STAMATIA/Downloads/50-167-4-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/STAMATIA/Downloads/50-167-4-PB%20(3).pdf), [πρόσβαση στις 19/03/2015].

Κοντογιάννη, Σ. (2007), «Διαπολιτισμική Αγωγή. Όψεις της ετερότητας: Διαχείριση του Άλλου», <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1084-1235.pdf>, [πρόσβαση 10/02/2015].

Κουζέλη, Χ. (χ.χ.), «Πολυπολιτισμική Κοινωνία και Παιδική Λογοτεχνία. Αντιμετωπίζοντας την ξеноφοβία μέσα από τα παιδικά βιβλία», http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9E%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%AF%CE%B1_%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1.pdf [πρόσβαση 7/3/2015].

Κρητικός, Γ. & Δημητρακοπούλου, Α. (χ.χ.), «Αναλογικός Αναστοχασμός: Αναστοχασμός σε Αναλογικά Μοντέλα, μέσα από Μεταγνωστικές Δραστηριότητες Μοντελοποίησης σε

Τεχνολογικό Περιβάλλον», «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση» <http://www.ekped.gr/praktika10/gen/120.pdf>, [πρόσβαση 28/03/2015].

Luke, A., & Freebody, P. (1999), “A map of possible practices: Further notes on the four resources model”, *Practically Primary*, 4(2), 5–8, www.alea.edu.au/freebody.htm, [accessed June 28, 2004]

Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (πρώην Κ.Ε.Κ.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, «*Νεοελληνική Λογοτεχνία & Ψηφιακές Τεχνολογίες*», <http://www.digilit-edu.net/>

Μετάγνωση – Μεταγνωστικές στρατηγικές στο μάθημα των μαθηματικών (χ.χ.), <http://mathslife.eled.uowm.gr/sites/default/files/usersfiles/tell1.pdf> [πρόσβαση 14/02/2015].

Μουλά, Ε. (2010), «e-Λογοτεχνία και θεωρία της αφήγησης ή πώς οι εξελίξεις επιτάσσουν νέες θεωρητικές προσεγγίσεις», Τεύχος 1, http://i-teacher.gr/files/1o_teychos_i_teacher_9_2010.pdf, σελ.23-24, [πρόσβαση 10/02/2015].

Μπέλλα, Ζ. & Πεσκετζή, Μ. (χ.χ.), «Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο», http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82.pdf σελ. 8-9, [πρόσβαση 7/3/2015].

Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (χ.χ.), «Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων», <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf>, [πρόσβαση 7/3/2015].

Νέζη, Μ. & Σεφερλή, Ν. (χ.χ.) «Γλωσσική διδασκαλία και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας: Η αφήγηση σε γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα», <http://www.dimitrisvlachos.gr/wp-content/uploads/2014/06/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE.pdf>, [πρόσβαση 19/03/2015].

Νίκα Π., Ατματζίδου, Σ. & Δημητριάδης Σ. (χ.χ.), «Ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταγνώσης και επίλυσης προβλημάτων σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής», 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, <http://hcicte2012.uth.gr/main/sites/default/files/proc/Proceedings/NikaEtAl.pdf>, [πρόσβαση 28/03/2015].

Ντίνας, Ν. Κ. (χ.χ.), «Γραμματισμός-Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», [http://www.nured.uowm.gr/dinas/Grammatismos_Polygrammatismoι ... Arta files/B.1.b.39.pdf](http://www.nured.uowm.gr/dinas/Grammatismos_Polygrammatismoι...Arta_files/B.1.b.39.pdf), [πρόσβαση 7/3/2015].

Παπαδοπούλου, Μ. (2011), «Από τον γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς», <http://www.literacy.gr/sites/default/files/apo%20grammatismo%20se%20polygrammatismous.pdf>, [πρόσβαση 10/02/2015].

Reconceptualising Literacy and Literacy Teaching (χ.χ.), <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Books/Sample/29676Intro.pdf>, [accessed 14/02/2015].

Σφέτσου, Α. & Τάντση, Α. (χ.χ.), Τα πολυτροπικά κείμενα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και η ανάγνωση τους, http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/%CE%A4%CE%B1%20%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%85%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%A4%CE%A0%CE%95%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B7%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%AE%20%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82.pdf [πρόσβαση 28/03/2015].

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (χ.χ.), «Αναλυτικά Προγράμματα - Λογοτεχνία», http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/logotechnia.pdf, [πρόσβαση 4/11/2014].

Ψηφιακό Σχολείο (χ.χ.), «Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων», <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A111/683/4523,20489/>, [πρόσβαση 10/02/2015].

Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ.), «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», <http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia93.pdf>, [πρόσβαση 30/1/2009].

What is critical literacy? (χ.χ.), <http://thegoodproject.org/wp-content/uploads/2013/04/critical.pdf>, [accessed 15/02/2015]

Χοντολίδου, Ε. (χ.χ.), «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Θεματικές Στήλες*, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm> [πρόσβαση 13/02/2015].

Χριστογέρου, Κ., Πεζάρου, Π., Αρμενιάκου, Κ. (2006), «Δημιουργώντας πολυτροπικά κείμενα στο νηπιαγωγείο», http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/ekp_senar/VolE/VolE_184_193.pdf, [πρόσβαση 19/03/2015].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αρίθμηση :	Όνομα :
------------	---------

Τεστ προ και μετά – ελέγχου “

Μέρος Α'

1. Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του Συμβολισμού είναι η μουσικότητα.

Σωστό ☐

Λάθος ☐

2. Ο ποιητικός Συμβολισμός προκαλεί συγκινησιακή και αισθητική απόλαυση.

Σωστό ☐

Λάθος ☐

3. Ο Συμβολισμός επηρεάστηκε πολύ από την Ψυχολογία του βάθους του Φρόυντ.

Σωστό ☐

Λάθος ☐

4. Ο Υπερρεαλισμός αποβλέπει στην ανανέωση όλων των ηθικών αξιών, της φιλοσοφίας και της επιστήμης.

Σωστό ☐

Λάθος ☐

5. Σύμφωνα με τον Υπερρεαλισμό το υποσυνείδητο δεν μπορεί και δεν πρέπει να εκφράζεται μέσω της Τέχνης.

Σωστό ☐

Λάθος ☐

6. Ο Συμβολισμός και ο Υπερρεαλισμός ξεκίνησαν από τη Γαλλία και επηρέασαν τη νεότερη ελληνική ποίηση.

Σωστό ☐

Λάθος ☐

Μέρος Β'

7. Τα ποιήματα που ακολουθούν αναφέρονται στο «φεγγάρι»:

- α) να εντοπίσεις ποιο ποίημα από τα ακόλουθα έχει δεχθεί επιρροές από το Συμβολισμό και ποιο από τον Υπερρεαλισμό, δικαιολογώντας πολύ σύντομα την επιλογή σου.
- β) να καταγράψεις το κυρίαρχο μήνυμα που θεωρείς ότι προκύπτει για κάθε ένα από τα ακόλουθα ποιήματα.
- γ) να καταγράψεις το συναίσθημα που κυριαρχεί μέσα σου διαβάζοντας κάθε ένα από τα ακόλουθα ποιήματα.

<u>Νυχτερινό II</u> Ένα φεγγάρι πράσινο , μεγάλο, που λάμπει μες τη νύχτα, – τίποτ' άλλο. Μια φωνή, που γρικιέται μες στο σάλο και που σε λίγο παύει, – τίποτ' άλλο. Πέρα, μακριά, κάποιο στερνό σινιάλο του βαποριού που φεύγει, – τίποτ' άλλο. Και μόνο ένα παράπονο μεγάλο στα βάθη του μυαλού μου. – Τίποτ' άλλο.	<u>Η σονάτα του σεληνόφωτος</u> Άφησε με να 'ρθω μαζί σου. Τι φεγγάρι απόψε! Είναι καλό το φεγγάρι, - δε θα φαίνεται που άσπρισαν τα μαλλιά μου. Το φεγγάρι θα κάνει πάλι χρυσά τα μαλλιά μου. Δε θα καταλάβεις. Άφησε με να 'ρθω μαζί σου. Όταν έχει φεγγάρι, μεγαλώνουν οι σκιές μες στο σπίτι, αόρατα χέρια τραβούν τις κουρτίνες, ένα δάχτυλο αχνό γράφει στη σκόνη του πιάνου λησμονημένα λόγια - δε θέλω να τ' ακούσω. Σώπα.
<u>Παίζει απόψε τὸ φεγγάρι</u> Παίζει απόψε τὸ φεγγάρι Μέσα στὴν κληματαριά, Ποῦναι νὰ τὸ πιεῖς, ἀλήθεια, Στὸ ποτήρι, Κι ὄχι τόσο γιατί παίζει Στὴν κληματαριά, Ὅσο γιατί φέγγει δίπλα Σ' ἓνα παραθύρι...	<u>Η Αποκριά</u> Το βράδυ βγήκε το φεγγάρι αποκριάτικο γεμάτο μίσος το δέσαν και το πέταξαν στη θάλασσα μαχαιρωμένο Μακριά σ' ἐν' ἄλλο κόσμο γίνηκε αὐτή η αποκριά.

8. Παρακάτω παρουσιάζονται δύο γυναικείες ποιητικές φωνές:

- α)** ποιο από τα δύο ποιήματα θεωρείς ότι ρέπει προς το μοντερνισμό; (να γράψεις σύντομα δύο λόγους για να υποστηρίξεις την πρότασή σου).
β) ποιο θέμα θεωρείς ότι πραγματεύεται καθένα από τα παρακάτω κείμενα;
γ) να καταγράψεις το συναίσθημα που κυριαρχεί μέσα σου διαβάζοντας κάθε ένα από τα ακόλουθα ποιήματα.

Ζωή Καρέλλη, «Η Άνθρωπος»

Εγώ γυναίκα, η άνθρωπος,
ζητούσα το πρόσωπό Σου πάντοτε,
ήταν ως τώρα του ανδρός
και δεν μπορώ αλλιώς να το
γνωρίσω.
Ποιος είναι και πώς
πιο πολύ μονάχος,
παράφορα, απελπισμένα μονάχος,
τώρα, εγώ ή εκείνος;
Πίστεψα πως υπάρχω, θα υπάρχω,
όμως πότε υπήρχα δίχως του
και τώρα,
πώς στέκομαι, σε ποιο φως,
ποιος είναι ο δικός μου ακόμα
καϋμός;
Ω, πόσο διπλά υποφέρω,
χάνομαι διαρκώς,
όταν Εσύ οδηγός μου δεν είσαι.
Πώς θα δω το πρόσωπό μου,
την ψυχή μου πώς θα παραδεχτώ,
όταν τόσο παλεύω
και δεν μπορώ ν' αρμοστώ.
«Ότι διά σου αρμόζεται
γυνή τω ανδρί.»

.....

Μαρία Πολυδούρη, «Μόνο γιατί μ' αγάπησες»

Δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες
στα περασμένα χρόνια.
Και σε ήλιο, σε καλοκαιριού προμάντεμα
και σε βροχή, σε χιόνια,
δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες.

Μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου
μια νύχτα και με φίλησες στο στόμα,
μόνο γι' αυτό είμαι ωραία σαν κρίνο ολάνοιχτο
κι έχω ένα ρίγος στην ψυχή μου ακόμα,
μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου.

.....



Σοφία Λασκαρίδου
Η κυρία με τα γκρίζα

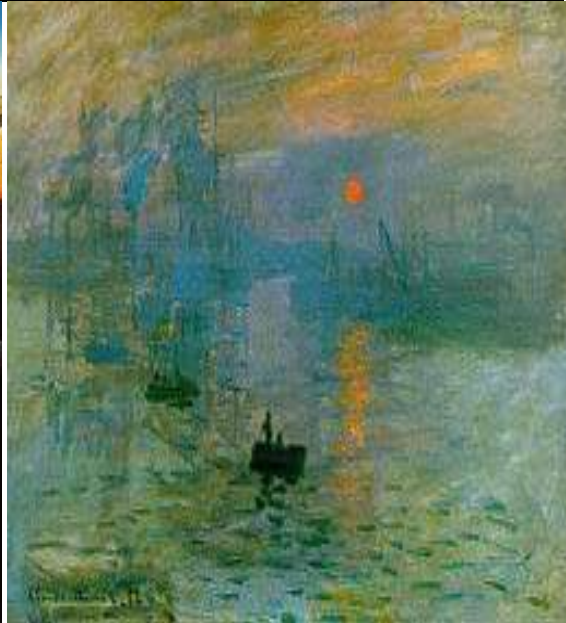
Μέρος Γ'

9. Οι παρακάτω εικόνες αποτελούν έργα σπουδαίων ζωγράφων :

- α)** ποιες από τις εικόνες αυτές σου θυμίζουν το ρεύμα του Συμβολισμού και ποιες το ρεύμα του Υπερρεαλισμού, δικαιολογώντας σύντομα τις απαντήσεις σου με βάση τα γνωρίσματα των δύο ρευμάτων.
- β)** ποιο θεωρείς ότι είναι το κυρίαρχο θέμα που πραγματεύεται κάθε εικόνα;
- γ)** να καταγράψεις το συναίσθημα που κυριαρχεί μέσα σου παρατηρώντας κάθε μία από τις παρακάτω εικόνες;



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

10. Οι παρακάτω εικόνες αποτελούν φωτογραφίες σπουδαίων καλλιτεχνών:

- α)** ποιες από τις φωτογραφίες αυτές σου θυμίζουν το ρεύμα του Συμβολισμού και ποιες το ρεύμα του Υπερρεαλισμού, δικαιολογώντας με συνοπτικό τρόπο τις απαντήσεις σου με βάση τα γνωρίσματα των δύο ρευμάτων.
- β)** ποιο θεωρείς ότι είναι το κυρίαρχο θέμα που πραγματεύεται κάθε φωτογραφία;
- γ)** ποιο κυρίαρχο συναίσθημα σου δημιουργείται παρατηρώντας κάθε μία από τις ακόλουθες φωτογραφίες;



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ

Θέμα " Διδασκτική επίσκεψη μαθητών στην Πινακοθήκη Δήμου Αθηναίων

Στην Πετρούπολη κ' έδα γραφείο των καθηγητών του 4^{ου} ΓΕΛ Πετρούπολης έγινε Πέμπτη 5 Μαρτίου 2015 κ' ώρα 12^η ημε εννιάρε ο Σύλλογος των Διδασκόντων μετά από πρόκληση του Ανδρέα Μακρή κυνηγού με Θέμα " Διδασκτική επίσκεψη μαθητών του Β1 στην Πινακοθήκη.

Ο Σύλλογος αφού έλαβε υπόψη του την υπ αριθμ. 124287/Γ3 10-11-11 Υπουργ. Απόφ. ΦΚΚ 2496/1. Β 2-12-2011 ΑΠΟΦΑΣΙΣΕ.

Εκν πραγματοποιήση Διδασκτικής επίσκεψης στην "Πινακοθήκη Δήμου Αθηναίων" μαθητών του έτημάτος Β1 την Τετάρτη 18 Μαρτίου 2015. Η επίσκεψη γίνεται έδα πλαίσιο της Μετακίνησης.

Αριθμός μαθητών: 26

Αρμόδιος επίσκεψης: Μανδάρου Ιωάννα, Αναπληρωτής αρχηγός Γερμανών Άνω Συναρτάι καθηγήτρια

1) Χρήσιμος Παρασκευή κ' αναπληρωτ. Βασιάνη Όλγα

Η μετακίνηση με Γνωμοδείο

Ορα αναμνηστικής: 9^η 5^η Ορα επιβιβασμός Β³⁰ με

Οι μαθητές έσταν προετοιμασμένοι, ηγειμένους σύμφωνα υποφωτισμένους από φακούς-κωδώνες για την έρευνα της συμπεριφοράς τους.

Ε. από ενδιαχόμενε κ' πράξη κ' υπογράφεται.

Οι υποστηρικτές	Οι μαθητές
Ανδ. Γερμανοί	Μανδάρου Ιωάννα
1. Τετάρτης	Χριστού Παράση
Αναμνηστικής	Τερεσανίου Π.
Βασιάνη Α. Ι.	Παναθεωρίαν
Παναμνηστικής Α. Ι.	Ντελνί Π.
Χειμάν Α. Ι.	Βλάχης Στ.
Αποστολίου Α. Ι.	Βίγλα
Ταχιδίου Κ.	Κωνσταντίνου Ε.
Ρίγας Α. Ι.	
Βασιάνη Ο. Ι.	
Γερμανοί	
Χριστόφορος	
Κωνσταντίνου Α. Ι.	

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΦΥΛΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

Εντοπίστε πολυμεσικό υλικό γύρω από τον Κ. Καρυωτάκη στο ψηφιακό αρχείο της Δημόσιας Τηλεόρασης, στην Εκπαιδευτική Τηλεόραση και στο Youtube. Ταξινομήστε το υλικό αυτό σε κατηγορίες (π.χ. απαγγελίες, μελοποιήσεις ποιημάτων, λογοτεχνικά ντοκιμαντέρ κ.ο.κ.) και απαριθμήστε τα ευρήματα κάθε κατηγορίας (100 λέξεις).

- Λογοτεχνικό ντοκιμαντέρ

1. <http://www.edutv.gr/component/k2/kostas-karyotakis>

- Απαγγελίες:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=ikdkRLXuJCI&list=PLD2jX43qU4aNmJyhhvJGy2ihdXDObTxGb&index=11>

Α. Χορν

2. <https://www.youtube.com/watch?v=7HKGnRLugrQ&list=PL3CBA901B6E11D999&index=5>

Μ Αναγνωστάκης

3.

- <https://www.youtube.com/watch?v=015BZYQmVME&list=PL3CBA901B6E11D999&index=10> Γ. Π. Σαββίδης

4. <https://www.youtube.com/watch?v=veLeRmxB-Qg> Μ. Καλατζοπούλου

5. <https://www.youtube.com/watch?v=ihgeOB6nCro> Μ. Καλατζοπούλου

6. https://www.youtube.com/watch?v=voFIU1b9E_Y Φ. Γερμανός

7. <https://www.youtube.com/watch?v=TLrX7IKttsk>

8. https://www.youtube.com/watch?v=e_goC09EQ0Q&list=PL3CBA901B6E11D999 Ν. Ξυδάκης

9. <https://www.youtube.com/watch?v=ZYd7OAv1pwU> Κ. Γιαλίνης

1 10. <https://www.youtube.com/watch?v=T2P-42hgE0g> Η. Λογοθέτης

11. <https://www.youtube.com/watch?v=qYWFkczj3dI> Η. Λογοθέτης

12. <https://www.youtube.com/watch?v=O9-tuZ0OXmY> Η. Λογοθέτης

13. <https://www.youtube.com/watch?v=ibQiHnC6DLU>

- **Μελοποιήσεις ποιημάτων :**

1. https://www.youtube.com/watch?v=2_API7T5YEE «Είμαστε κάτι ξεχαρβαλωμένες κιθάρες»

2. <https://www.youtube.com/watch?v=kmeMlvCqXXI> «Ιδανικοί Αυτόχειρες»

3. https://www.youtube.com/watch?v=p5sy_qlh2wE «Πρέβεζα»

4. <https://www.youtube.com/watch?v=XRnxNu6wdBk> «Πρέβεζα»

5. <https://www.youtube.com/watch?v=n5hwOK2XvM0> «Πρέβεζα»

6. <https://www.youtube.com/watch?v=xAxGF1gIAuk> «Πρέβεζα»

7. <https://www.youtube.com/watch?v=oSwBWTxhpvM> «Μόνο»

8. <https://www.youtube.com/watch?v=Lg8xmA7pD5Q> «Σε παλιό συμφοιτητή»

9. <https://www.youtube.com/watch?v=DCVtYVL-FPA> «Δικαίωση»

10. <https://www.youtube.com/watch?v=AfDIVzKXbis> «Ανδρείκελα»

11. <https://www.youtube.com/watch?v=-txvLS2OI9E> (13 τραγούδια)

12. <https://www.youtube.com/watch?v=ow4aoB0MBPw> «Η νόχτα»

13. https://www.youtube.com/watch?v=Y9Df4q0vjFg&index=1&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIXY «Όλα τα πράγματά μου»

14. https://www.youtube.com/watch?v=q-nhi8QZh4g&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIXY&index=2 «Υποθήκαι»

15. https://www.youtube.com/watch?v=ILweMOjGvW8&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIXY&index=3

«Δημόσιοι υπάλληλοι»

16. https://www.youtube.com/watch?v=tTpOL0KYGRk&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-

[BZ9j1Y6UXIxY&index=4](#)

«Πάρε τα δώρα»

17. [https://www.youtube.com/watch?v=Ob0sZ_qg8Ik&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIxY&index=5](#)

«Μπαλάντα στους άδοξους ποιητές των αιώνων»

18. [https://www.youtube.com/watch?v=_jTnb32kcnU&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIxY&index=6](#)

«Τα νέοι που φτάσαμεν εδώ»

19. [https://www.youtube.com/watch?v=vSTKXAQRGPc&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIxY&index=7](#)

«Αγάπη»

20. [https://www.youtube.com/watch?v=o0YTVePzpIM&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIxY&index=8](#)

«Για τη ζωή σου μου λεγες»

21. [https://www.youtube.com/watch?v=TMxh-mfN-Wc&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIxY&index=9](#)

«Κι αν έσβησε σαν ίσκιος το όνειρο μου»

22. [https://www.youtube.com/watch?v=OGnpojCityg&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIxY&index=10](#)

«Η νύχτα μας εχώρισε»

23. [https://www.youtube.com/watch?v=Hzw8UTEDnYQ&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIxY&index=11](#)

«Δρόμος»

24. [https://www.youtube.com/watch?v=A_TWYTgr1FQ&list=PL44chDUQ4L_TAvFvmPEZ-BZ9j1Y6UXIxY&index=12](#)

«Μπρούτζινος γύφτος»

25. <https://www.youtube.com/watch?v=IC9oWDAmagA> «Το εγκώμιο της θαλάσσης»
<https://www.youtube.com/watch?v=0hhmnMHgy98> «Η ψυχή μου»
27. <https://www.youtube.com/watch?v=WND9U-mclZI> «Τελευταίο ταξίδι»
28. <https://www.youtube.com/watch?v=53zIGxc-QVg&index=9&list=PL3CBA901B6E11D999>
«Δον Κιχώτες»
29. <https://www.youtube.com/watch?v=pH7FcLhPWVQ&index=19&list=PL3CBA901B6E11D999>
«εις τους άδοξους ποιητές»
30. <file:///C:/Users/dimitris/Downloads/201410110108466517.pdf> «Δέντρο»
 - **Αφιέρωματα, εκπομπές :**
 1.
<https://www.youtube.com/watch?v=OxUbPYCooAo&list=PLHaXL2TptL8v4bVDi1shnIuIBj3iFmCqG> (το 1 επ. από 20)
 2. <http://www.hprr-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=8478&autostart=0>
«Εποχές και συγγραφείς»
 3. <http://www.hprr-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=24215&mst=00:54:38:05&autostart=1>
 4. <https://www.youtube.com/watch?v=txh-YDtJYpU>
 5. <http://www.hprr-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=73806&autostart=0>
 - ✚ <https://www.youtube.com/watch?v=aIJP0iTbW7g> «Εκπομπές που αγάπησα»(1)
<https://www.youtube.com/watch?v=kty7MFGIUvg> «Εκπομπές που αγάπησα»(2)
 - ✚ <https://www.youtube.com/watch?v=jcGNOj6TZyU> «Εκπομπές που αγάπησα»(3)
<https://www.youtube.com/watch?v=ATDegDhlQZE> «Εκπομπές που αγάπησα»(4)
 6. <https://www.youtube.com/watch?v=fBhHICAO0BA>
 7. <http://www.hprr-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=7342&autostart=0>
 8. <https://www.youtube.com/watch?v=7KQGeswMm6E>(1)
 9. <https://www.youtube.com/watch?v=Tz8-u2L0o20>(2)

10. [https://www.youtube.com/watch?v=MoI1qZV3yuw\(3\)](https://www.youtube.com/watch?v=MoI1qZV3yuw(3))

11. <http://www.hprr-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=75855&autostart=0>

ΦΥΛΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

Ένας πολιτιστικός φορέας της περιοχής σας ζήτησε από εσάς να οργανώσετε μια εκτενή οπτικοακουστική παρουσίαση γύρω από τη ζωή και το έργο ενός συγγραφέα. Επιλέξτε τον συγγραφέα και εντοπίστε κατάλληλο πολυμεσικό περιεχόμενο από το Διαδίκτυο. Φροντίστε να αξιοποιήσετε υλικό ποικίλων μορφών από όσο το δυνατόν περισσότερους ιστοτόπους. Στη συνέχεια, οργανώστε τα πολυμεσικά στοιχεία που επιλέξατε σε μορφή αριθμημένου καταλόγου και γράψτε μια συνοπτική περιγραφή κάθε στοιχείου, σημειώνοντας για καθένα από αυτά το όνομα του φορέα από τον οποίο έχει αναρτηθεί και το URL (διαδικτυακή διεύθυνση) στο οποίο βρίσκεται (έως 300 λέξεις).

Το παρακάτω υλικό αφορά τη ζωή και το έργο του Ν. ΚΑΖΑΝΤΖΑΚΗ

. Προσωπογραφίες και φωτογραφίες του συγγραφέα, από το ΙΜΚ

- <http://www.historical-museum.gr/webapps/kazantzakis-pages/gr/life/photos.php>

Προσωπογραφίες και φωτογραφίες του συγγραφέα, από το images.google.com

- https://www.google.gr/search?hl=el&authuser=0&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=643&q=%CE%BA%CE%B1%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B6%CE%B1%CE%BA%CE%B7%CF%82&oq=%CE%9A%CE%91%CE%96&gs_l=img.1.0.0l10.3688.4454.0.7806.3.3.0.0.0.184.514.0j3.3.0....0...1ac.1.55.img..0.3.511.2rWF6soeL4k

2. Τηλεοπτικές εκπομπές, ντοκιμαντέρ και αφιερώματα για το Ν. Καζαντζάκη και το έργο του

- <http://www.hppt-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=61577&autostart=0>, από το ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ
- <http://www.hppt-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=8318&autostart=0>, από το ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ
- <http://www.hppt-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=73494&autostart=0>, από το ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ
- <http://www.hppt-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=8546&autostart=0>, από το ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ
- <http://www.hppt-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=8546&autostart=0>, από το ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ
- <http://www.hppt-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=74108&autostart=0>, από το ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ
- <http://www.edutv.gr/deyterobathmia/nikos-kazantzakis>, ντοκιμαντέρ από το αρχείο της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης
- http://mam.avarchive.gr/portal/digitalview.jsp?get_ac_id=3075&thid=14099, από το Εθνικό Οπτικοακουστικό Αρχείο

- http://mam.avarchive.gr/portal/digitalview.jsp?get_ac_id=3997&thid=15921, από το Εθνικό Οπτικοακουστικό Αρχείο
- <https://www.youtube.com/watch?v=cZ7Bk4yCN-U>, από το youtube
- <https://www.youtube.com/watch?v=n2BpxpRxkNY>, από το youtube
- <https://www.youtube.com/watch?v=7DiZLdrD0vE>, από το youtube
- <https://www.youtube.com/watch?v=iM9OdSGQCyA>, από το youtube

3. Τηλεοπτική διασκευή του μυθιστορήματος «Ο Χριστός ξανασταυρώνεται», από το ψηφιακό αρχείο της EPT

- <http://www.hprrt-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=596&autostart=0>

Τηλεοπτική διασκευή του μυθιστορήματος «Αλέξης Ζορμπάς», από το youtube

- <https://www.youtube.com/watch?v=2y1QHpmystk>

4. Ραδιοφωνική διασκευή του μυθιστορήματος «Ο Τελευταίος Πειρασμός», από το αρχείο του Εθνικού Θεάτρου

- <http://www.nt-archive.gr/playMaterial.aspx?playID=349#videos>

Ραδιοφωνική διασκευή επτά θεατρικών έργων **Νίκος Καζαντζάκης 7 έργα**

[Καποδίστριας \(Λ. Καλέργης 1960\)](#), [Καποδίστριας \(Ζ. Τσάπελης 1981\)](#), [Κούρος \(1960\)](#), [Κωνσταντίνος ο Παλαιολόγος](#), [Μέλισσα](#), [Ο Οθέλλος ξαναγυρίζει](#), [Χριστός](#), από τον ιστότοπο www.isobitis.com/theatro

- <http://www.isobitis.com/syggr185.php/>

Ραδιοφωνική διασκευή του θεατρικού έργου «Καποδίστριας», από το youtube

- <https://www.youtube.com/watch?v=RXD3AgQDrsc>,

Ραδιοφωνικές αναγνώσεις δεκαεπτά βιβλίων **Νίκος Καζαντζάκης 17 βιβλία**

[Αναφορά στο γκρέκο](#), [Ασκητική](#), [Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά](#), [Επιστολές προς Γαλάτεια](#), [Μετάφραση Δάντη θεία κωμωδία](#), [Ο βραχόκηπος](#), [Ο καπετάν Μιχάλης](#), [Ο τελευταίος πειρασμός](#), [Ο φτωχούλης του Θεού](#), [Ο Χριστός ξανασταυρώνεται](#), [Οφεις και κρίνο](#), [Συμπόσιον](#), [Ταξιδεύοντας](#)

Αγγλία, Ταξιδεύοντας Ιαπωνία - Κίνα, Ταξιδεύοντας Ισπανία Α, Ταξιδεύοντας Ιταλία - Αίγυπτο κ.α, Ταξιδεύοντας Ρωσία, από τον ιστότοπο www.isobitis.com/audiobooks

- <http://www.isobitis.com/kazantzakis.php/>

5. Συνεντεύξεις του Ν. Καζαντζάκη,

- <http://www.historical-museum.gr/webapps/kazantzakis-pages/gr/life/talkforfocus.php#>, από το ΙΜΚ «για την αποστολή του συγγραφέα»
- <http://www.historical-museum.gr/webapps/kazantzakis-pages/gr/life/talkforcrete.php>, από το ΙΜΚ «για την Κρήτη»
- <http://www.historical-museum.gr/webapps/kazantzakis-pages/gr/life/talkforgreece.php>, από το ΙΜΚ «για την Ελλάδα»
- <https://www.youtube.com/watch?v=3VtCacveu84> , από το youtube (η τελευταία συνέντευξη του Ν. Καζαντζάκη)

6. Χρήσιμο πολυμεσικό υλικό για τέσσερα έργα του Ν. Καζαντζάκη, των «Καπετάν Μιχάλη», «Τελευταίος Πειρασμός», «Αλέξης Ζορμπάς» και «Χριστός ξανασταυρώνεται», από τον Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

- <http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/guides/digital/bibliography.html?start=1&q=%CE%B1%CE%B1%CE%B6%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B6%CE%B1%CE%BA%CE%B7%CF%82&show=1>

Χρήσιμο πολυμεσικό υλικό για τη ζωή του , η προσωπική του αλληλογραφία , από το ΙΜΚ

- <http://www.historical-museum.gr/webapps/kazantzakis-pages/gr/life/letters-family-intro.php>
- <http://www.historical-museum.gr/webapps/kazantzakis-pages/gr/life/letters-galateia-intro.php>
- <http://www.historical-museum.gr/webapps/kazantzakis-pages/gr/life/letters-rahel->

[intro.php](#)

7. **Εισήγηση του καθηγητή Γεράσιμου Ζώρα** στο πλαίσιο του επιστημονικού συμποσίου με τίτλο «Νίκος Καζαντζάκης»(1883-1957)

- <https://www.youtube.com/watch?v=ECKyhJ3hlls>, από το youtube

Εισήγηση του καθηγητή Michael Antonakes. This lecture was offered during the AHEPA District 23 Symposium on Hellenism, held on Saturday October 13, 2012 in Toronto, ON, Canada, από το youtube

- https://www.youtube.com/watch?v=d_lfMHEV8Ms

Εισήγηση του καθηγητή Howard F Dossor, στο πλαίσιο του επιστημονικού συμποσίου Ελληνικές Σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης, από το youtube

- <https://www.youtube.com/watch?v=zCieN-SjVig>

8. **Μελοποιήσεις**

<https://www.youtube.com/watch?v=Z5JUfVLg6Xk>, από το youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=hXpH6MQgev8>, από το youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=XkWVPne4BG0>, από το youtube

ΦΥΛΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

Εντοπίστε έξι (6) διδακτορικές διατριβές που αφορούν το έργο Ελλήνων υπερρεαλιστών ποιητών και είναι προσβάσιμες σε μορφή πλήρους κειμένου. Καταγράψτε τους τίτλους, τους συγγραφείς, το έτος εκπόνησης και το ίδρυμα στο οποίο εκπονήθηκε κάθε διατριβή και σημειώστε τη διεύθυνση της ηλεκτρονικής της σελίδας.

- <http://invenio.lib.auth.gr/record/3840/files/gri-2003-173.pdf>
«Ο μύθος του Ορφέα στο έργο του Νίκου Εγγονόπουλου ως φορέας της στάσης του απέναντι στο Γαλλικό υπερρεαλισμό» («The myth of Orpheus in Nikos Eggonopoulos' work as a medium of his attitude towards the french surrealism»), Δεγερμεντζίδης Συμεών, 2003, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.
- <http://invenio.lib.auth.gr/record/10076?ln=el>
«la typologie de la metaphore nominale dans la poesie surrealiste francaise et grecque: sa nouvelle identite et ses figures de l'innovation» («Η τυπολογία της ονοματικής μεταφοράς στη σουρεαλιστική γαλλική και ελληνική ποίηση: η νέα της ταυτότητα και νεωτερικές μορφές της»), [γίνεται αναφορά στο έργο των Εμπειρίκου, Εγγονόπουλου και Ελύτη συγκριτικά με Μπρετόν, Ελύαρ και Αραγκόν]
ΜαρίαΣπυριδοπούλου, 2003, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή,

Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

- <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/21204>
(<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21204#page/1/mode/2up> , η διατριβή online)
«Οδυσσέας Ελύτης ανάμεσα στις αντινομίες του καιρού του»
Δανιήλ Αγαθούλα (Ανθούλα) , 2003, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/12257>
(<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12257#page/1/mode/2up> , η διατριβή online)
« Ουώλτ Ουίτμαν και Οδυσσέας Ελύτης.: μία μεταδομική σύγκριση» («Walt Whitman and Odysseus Elytis.: a post-structuralist comparison»)
Baitinger, Κατερίνα, 1997, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.
- <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/1592>
(<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/1592#page/1/mode/2up> , η διατριβή online) «ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΤΟΥ ΑΝΔΡΕΑ ΕΜΠΕΡΙΚΟΥ. Η ΗΡΩΙΚΗ, ΕΡΩΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΨΗ ΤΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ» («AN INTRODUCTION TO THE POETIC OF ANDREAS EMBIRICOS. THE HEROIC, EROTIC AND RELIGIOUS ASPECT OF HIS POETRY»)
ΒΟΥΤΟΥΡΗΣ ΠΑΝΤΕΛΑΚΗΣ , 1991, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλολογίας.
- <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/12570>
(<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12570#page/1/mode/2up> , η διατριβή online)
«Σύγχρονη ποίηση και δημοτική παράδοση: το δημοτικό τραγούδι στην ποίηση των μεταπολεμικών υπερρεαλιστών ποιητών» («Modern poetry and folk tradition: the folk song in the poetry of Greek postwar surrealist poets»)
Δανιήλ, Χρήστος , 1999, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλολογίας.

Περιηγηθείτε στις προσωπικές σελίδες νεοελληνιστών στο academia.edu. Σημειώστε τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις πέντε μελετών (καθεμιά από διαφορετικό συγγραφέα) που αφορούν ζητήματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας του 20ού αιώνα και είναι διαθέσιμες σε μορφή πλήρους κειμένου.

Μελέτες νεοελληνιστών στο academia.edu

- https://www.academia.edu/4725847/34._%CE%9F_%CE%91%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%AD%CE%B1%CF%82_%CE%95%CE%BC%CF%80%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%84%CE%BF_%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%82_%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CF%83%CE%BA%CE%AD%CF%88%CE%B7%CF%82

«Ο Ανδρέας Εμπειρικός και το ανιδιοτελές παιχνίδισμα της σκέψης» από Κατερίνα Κωστίου

- https://www.academia.edu/2294878/_%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AE%CF%82_%CE%A4%CF%83%CE%AF%CF%81%CE%BA%CE%B1%CF%82-Ren%C3%A9_%C3%89tiemble._%CE%88%CE%BD%CE%B1_%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CF%81%CF%8C_%CE%BA%CE%B5%CF%86%CE%AC%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CE%BF_%CE%B1%CF%80%CF%8C_%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B3%CF%8E%CE%BD_%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7_Comparaison_20_2010_

«Στρατής Τσίρκας – Ρενέ Ετιάμπλ. Ένα μικρό κεφάλαιο από την ιστορία των λογοτεχνικών ανταλλαγών» από Στέση Αθήνη

- https://www.academia.edu/8636406/%CE%97_%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AD%CF%81%CE%BD%CE%B1_%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CE%B1%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%AE_%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%97_%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%86%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BD_%CE%95%CF%83%CF%84%CE%AF_

«Η μοντέρνα ποίηση και η αριστερή κριτική : η περίπτωση του Άξιον Εστί» από Τάκης Καγιαλής

- https://www.academia.edu/5888416/%CE%9F_%CE%93_%CE%98%CE%B5%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B5%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%AE_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%AC%CE%BA%CF%81%CF%89%CE%BD_

«Ο Γ. Θεοτοκάς στην εποχή των άκρων» από Γιάννης Παπαθεοδώρου

- https://www.academia.edu/9453269/%CE%9A%CE%B1%CE%B9_%CF%84%CE%BF%CE%BD_%CE%B2%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%AC_%CF%84%CE%BF%CE%BD_%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%B5%CF%81%CF%8C_%CF%84%CE%BF%CE%BD_%CF%80%CE%AE%CF%81%CE%B1%CE%BD_%CF%84%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%B2%CE%B9%CE%B1_%CE%A4%CE%BF_%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CF%84%CE%BF_%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%84%CE%BF_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CF%84%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%8D%CE%B4%CE%B9_%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD_%CE%94%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF_%CE%A3%CE%B5%CF%86%CE%AD%CF%81%CE%B7-%CE%A4%CF%83%CE%AC%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%85_

«Και το βοριά το δροσερό τον πήραν τα καράβια... Το “λογικό” , το “άλογο” και το δημοτικό τραγούδι στο Διάλογο Σεφέρη – Τσάτσου» από Μαρία Ιατρού

ΦΥΛΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

Σημειώστε 15 χρονολογίες-σταθμούς που θα εντάσσετε σε μια χρονογραμμή του ελληνικού ποιητικού υπερρεαλισμού.

Χρονολογίες – σταθμοί που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε μία χρονογραμμή του ελληνικού ποιητικού υπερρεαλισμού είναι οι παρακάτω:

- **1930** : Η προϊστορία του υπερρεαλισμού στην Ελλάδα πρακτικά ανιχνεύεται στην έκδοση μιας ποιητικής συλλογής και δυο μυθιστορημάτων. Η συλλογή «**Στου γλυτωμού το χάζι**» του Θεοδώρου Ντόρρου, «**Τα τετράδια του Παύλου Φωτεινού**» του Στέλιου Ξεφλούδα και η «**Διασπορά**» του Γιάννη Μπεράτη, όλα δημοσιευμένα το 1930.
- **1931** : Ο Δημήτρης Μέντζελος, δημοσιεύει στο περιοδικό Λόγος ένα δοκίμιο με τίτλο «**Ο υπερρεαλισμός κι οι τάσεις του**».
- **1933** : Ο Νικόλας Κάλας δημοσίευσε μια ποιητική συλλογή με τίτλο «**Ποιήματα**», καθώς και τέσσερα Τετράδια «**Τετράδιο Α', Β', Γ', Δ'**» (1933-1936). Αν και δεν μπορούν να θεωρηθούν αμιγώς υπερρεαλιστικά, τα ποιήματα των συλλογών αυτών φέρουν έναν αέρα πρωτοποριακό.
- **1935** : Είναι μια σημαντική χρονιά για τον ελληνικό υπερρεαλισμό. Δυο σημαντικά λογοτεχνικά περιοδικά, κομβικά για τον μοντερνισμό και την πρωτοπορία, εκδίδονται στην Ελλάδα: Το **3 ο Μάτι** και Τα **Νέα Γράμματα**, με τα οποία θα συνεργαστούν πολλοί λογοτέχνες που σχετίζονται με τη γενιά του '30. Την **ίδια χρονιά**, ο Ανδρέας Εμπειρικός δίνει μια διάλεξη στην Αθήνα με τίτλο «**Περί σουρρεαλισμού**», προκαλώντας απορία και αντιδράσεις, ενώ αμέσως μετά εκδίδει την ποιητική συλλογή «**Υψικάμινος**».
- **1936** : Ο Α. Εμπειρικός οργάνωσε στο σπίτι του στην Αθήνα την **Α' Διεθνή**

Υπερρεαλιστική Έκθεση Αθηνών, με σκοπό να εκτεθούν δείγματα όχι μόνο υπερρεαλιστικής ζωγραφικής από την προσωπική συλλογή του, αλλά και φωτογραφίες, κολλάζ κι έντυπο υλικό κυρίως των παρισινών κύκλων, **που επηρέασαν τον ελληνικό ποιητικό υπερρεαλισμό.**

- **1938 :** Ο Α. Εμπειρίκος επιμελήθηκε την πρώτη (και τελευταία) συλλογική εμφάνιση των Ελλήνων υπερρεαλιστών: έναν τόμο με τίτλο «**Υπερεαλισμός Α΄**» [ορθογραφία πρωτοτύπου], με αποσπάσματα από το Μανιφέστο του Μπρετόν και μεταφράσεις κειμένων γάλλων, κυρίως, υπερρεαλιστών, καθώς και έναν κατάλογο «**έργων υπερρεαλιστικών στην ελληνική**», που είχαν ήδη εκδοθεί ή ήταν «έτοιμα για τύπωμα». Αναγγελλόταν επίσης η έκδοση του τόμου Υπερεαλισμός Β΄, ο οποίος δεν εκδόθηκε ποτέ. **Επίσης, το 1938** ο Νίκος Εγγονόπουλος δημοσιεύει μια ποιητική συλλογή με τίτλο «**Μην ομιλείτε εις τον οδηγόν**»
- **1939 :** Ο Ν. Εγγονόπουλος δημοσιεύει ποιητική συλλογή με τίτλο «**Τα κλειδοκύμβαλα της σιωπής**». Επίσης, ο Ο. Ελύτης δημοσιεύει «**Οι Προσανατολισμοί**» (1939).
- **1943 :** «**ο Ήλιος ο πρώτος**», Ο. Ελύτης.
- **1944 :** «**Μπολιβάρ**», Ν. Εγγονόπουλος.
- **1945 :** «**Ενδοχώρα**», Α. Εμπειρίκος. **Πρέπει να σημειωθεί ότι μερικά κείμενα της δεύτερης αυτής ποιητικής του συλλογής ικανοποιούν αρκετά από τα λογοτεχνικά και αισθητικά ζητούμενα του υπερρεαλισμού και άρα μπορούν να ενταχθούν σε αυτόν.**
- **1946 :** «**Η επιστροφή των πουλιών**», Ν. Εγγονόπουλος.
- **1947 :** «**Η Αμοργός**» του Ν. Γκάτσου αρχίζει να δέχεται θετικές κριτικές σε ελληνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, με αποτέλεσμα να καταταχθεί τελικά στην κορυφή της ελληνικής ποίησης. Ο Γκάτσος επηρεασμένος από τις νεωτεριστικές τάσεις της ευρωπαϊκής ποίησης, συνδέεται με τον ελληνικό υπερρεαλισμό και δημιουργεί την «Αμοργό» -λέγεται ότι γράφτηκε σε μια νύχτα- το 20σέλιδο έργο που σημάδεψε τη σύγχρονη ελληνική ποίηση, θεωρούμενο ως κορυφαίο ποιητικό έργο του ελληνικού υπερρεαλισμού. **Εκδίδεται σε 308 αντίτυπα, το 1943, μέσα στην Κατοχή, από τις εκδόσεις «Αετός», προκαλώντας αρχικά δυσμενείς κριτικές και αντιδράσεις.**
- **1948 :** «**Έλευσις**», Ν. Εγγονόπουλος.
- **1954 :** «**Ο Ατλαντικός**», Ν. Εγγονόπουλος.
- **1957 :** «**Εν ανθρωπώ έλληνι λόγω**», Ν. Εγγονόπουλος.

ΦΥΛΛΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

Επιλέξτε δύο ελληνικά υπερρεαλιστικά ποιήματα της αρεσκείας σας και συμπεριλάβετε στην απάντησή σας:

1. Ολόκληρο το κείμενο των ποιημάτων
2. Τις λέξεις που θα επιλέγατε προκειμένου να δημιουργήσετε ένα συννεφόμελο

για την οπτική αποτύπωση καθενός από τα δύο ποιήματα.

[Σημείωση: Δεν χρειάζεται να φτιάξετε τα συννεφόλεξα και τη χρονογραμμή, αρκεί να παραθέσετε τα στοιχεία που θα επιλέγατε να χρησιμοποιήσετε για τη δημιουργία τους]

1.ΟΔΥΣΣΕΑΣ ΕΛΥΤΗΣ "Η ΤΡΕΛΗ ΡΟΔΙΑ" à pleine haleine

Σ' αυτές τις κατάσπρες αυλές όπου φυσά ο νοτιάς
σφυρίζοντας σε θολωτές καμάρες, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά
που σκιρτάει στο φως σκορπίζοντας το καρποφόρο γέλιο της
με ανέμου πείσματα και ψιθυρίσματα, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά
που σπαρταράει με φυλλωσιές νιογέννητες τον όρθρο
ανοίγοντας όλα τα χρώματα ψηλά με ρίγος θριάμβου;

Όταν στους κάμπους που ξυπνούν τα ολόγυμνα κορίτσια
θερίζουνε με τα ξανθά τους χέρια τα τριφύλλια
γυρίζοντας τα πέρατα των ύπνων τους, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά
που βάζει ανύποπτη μες τα χλωρά πανέρια τους τα φώτα
που ξεχειλίζει από κελαηδισμούς τα ονόματα τους - πέστε μου
είναι η τρελή ροδιά που μάχεται τη συννεφιά του κόσμου;

Στη μέρα που απ' τη ζήλεια της στολίζεται μ' εφτά λογιά φτερά
ζώνοντας τον αιώνιο ήλιο με χιλιάδες πρίσματα
εκτυφλωτικά, πέστε μου, είναι η τρελή ροδιά
που αρπάει μια χαίτη μ' εκατό βιτσιές στο τρέξιμο της
ποτέ θλιμμένη και ποτέ γκρινιάρα - πέστε μου, είναι η τρελή ροδιά
που ξεφωνίζει την καινούργια ελπίδα που ανατέλλει;
Πέστε μου είναι η τρελή ροδιά που χαιρετάει τα μάκρη
τινάζοντας ένα μαντήλι φύλλα από δροσερή φωτιά,
μια θάλασσα ετοιμόγεννη με χίλια δυο καράβια,
με κύματα που χίλιες δυο φορές κινάν και πάνε
σ' αμύριστες ακρογιαλιές - πέστε μου, είναι η τρελή ροδιά
που τρίζει τάρμενα ψηλά στο διάφανο αιθέρα;

Πανύψηλα με το γλαυκό τσαμπί που ανάθει κι' εορτάζει
αγέρωχο, γεμάτο κίνδυνο, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά
που σπάει με φως καταμεσίς του κόσμου τις κακοκαιριές του δαίμονα
που πέρα ως πέρα την κροκάτη απλώνει τραχηλιά της μέρας
την πολυκεντημένη από σπαρτά τραγούδια - πέστε μου είναι η τρελή ροδιά
που βιαστικά ξεθιλυκώνει τα μεταξωτά της μέρας;

Σε μεσοφούστανα πρωταπριλιάς και σε τζίτζικια δεκαπενταυγούστου,
πέστε μου, αυτή που παίζει, αυτή που οργίζεται, αυτή που ξελογιάζει,
τινάζοντας απ' τη φοβέρα τα κακά μαύρα σκοτάδια της,
ξεχύνοντας στους κόρφους του ήλιου τα μεθυστικά πουλιά,
πέστε μου, αυτή που ανοίγει τα φτερά στο στήθος των πραγμάτων,
στο στήθος των βαθιών ονείρων μας, είναι η τρελή ροδιά;

Οι λέξεις που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα συννεφόλεξο για την οπτική αποτύπωση του ποιήματος είναι τα παρακάτω ονοματικά και ρηματικά σύνολα, που αποτελούν τον άξονα της περιγραφής του ποιήματος:

-  κατάσπρες αυλές
-  καρποφόρο γέλιο
-  φυλλωσιές νιογέννητες

-  φουσά τρελή ροδιά
 ολόγυμνα κορίτσια
 ξεχειλίζει από κελαηδισμούς
 μάχεται
 συννεφιά του κόσμου
 αιώνιο ήλιο
 χιλιάδες πρίσματα
 ποτέ θλιμμένη
 ελπίδα ανατέλλει
 θάλασσα
 φως
 κακοκαιριές του δαίμονα
 σπάει
 τραγούδια
 πρωταπριλιά
 δεκαπενταύγουστου
 παίζει
 ξελογιάζει
 τινάζοντας απ' τη φοβέρα
 των βαθιών ονείρων μας
 τρελή ροδιά

Η επιλογή των συγκεκριμένων στοιχείων έγινε με σκοπό να τονιστούν τα βασικά μοτίβα της ποίησης του Ο. Ελύτη, το ελληνικό τοπίο - ο χώρος , ο χρόνος, οι υπερρεαλιστικές καταβολές και το κεντρικό νόημα του ποιήματος.

Μίλτος Σαχτούρης «Η Αποκριά»

Μακριά σ' έν' άλλο κόσμο γίνηκε αυτή
η αποκριά
το γαϊδουράκι γύριζε μες στους έρημους δρόμους
όπου δεν ανέπνεε κανείς
πεθαμένα παιδιά ανέβαιναν ολοένα στον ουρανό
κατέβαιναν μια στιγμή να πάρουν τους αετούς τους
που τους είχαν ξεχάσει

έπεφτε χιόνι
 γυάλινος χαρτοπόλεμος
 μάτωνε τις καρδιές
 μια γυναίκα γονατισμένη
 ανάστρεφε τα μάτια της σα νεκρή
 μόνο περνούσαν φάλαγγες στρατιώτες εν δυο
 εν δυο παγωμένα δόντια

Το βράδυ βγήκε το φεγγάρι
αποκριάτικο
γεμάτο μίσος
το δέσαν και το πέταξαν στη θάλασσα
μαχαιρωμένο
Μακριά σ' έν' άλλο κόσμο γίνηκε αυτή
η αποκριά.

Οι λέξεις που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα συννεφώλεξο για την οπτική αποτύπωση του ποιήματος είναι τα παρακάτω επίθετα (ή επιθετικές μετοχές) και ουσιαστικά, αφού αποτελούν τους βασικούς άξονες της εικονοποιίας στη σαχτουρική

ποίηση:

- + η αποκριά
- + γαϊδουράκι
- + έρημους
- + δρόμους
- + πεθαμένα
- + παιδιά
- + ουρανό
- + αετούς
- + χιόνι
- + χαρτοπόλεμο
- + γυναίκα
- + καρδιές
- + μάτια
- + νεκρή
- + στρατιώτες
- + βράδυ
- + φεγγάρι
- + μίσος
- + μαχαιρωμένο
- + η αποκριά (καλό θα ήταν να μην παραληφθεί το οριστικό άρθρο, για να κατανοήσουν και οι μαθητές το δομικό του ρόλο στον τίτλο του ποιήματος).

Η επιλογή των συγκεκριμένων λέξεων έγινε προκειμένου να υπογραμμιστεί το κεντρικό θέμα του ποιήματος , η φρικτή πραγματικότητα, το παράλογο, οι επιρροές από τον υπερρεαλισμό (ίσως και από τον εξπρεσιονισμό).

Οι παραπάνω δραστηριότητες προέρχονται από το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα «*Νεοελληνική Λογοτεχνία & Ψηφιακές Τεχνολογίες*» που πραγματοποιείται από Το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (πρώην Κ.Ε.Κ.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με το Εργαστήριο Νέας Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.