

Γλωσσική ποικιλιότητα και
κριτικοί γραμματισμοί
στον λόγο της μαζικής
κουλτούρας:
Εκπαιδευτικές προτάσεις για
το γλωσσικό μάθημα

Επιμέλεια
Αναστασία Γ. Στάμου
Περικλής Πολίτης
Αργύρης Αρχάκης



Η ερευνητική ομάδα του προγράμματος ΘΑΛΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Αναστασία Στάμου, Επίκουρη Καθηγήτρια (Επιστ. Υπεύθυνη)

Κώστας Ντίνιας, Καθηγητής

Ελένη Γρίβα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής

Κατερίνα Μαρωνίτη, Υπ. Διδάκτορας

Θεοδώρα Σαλιτίδου, Υπ. Διδάκτορας

Δέσποινα Χατζάκου, Υπ. Διδάκτορας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Αργύρης Αρχάκης, Καθηγητής (Επιστ. Υπεύθυνος)

Άννα Φτερνιάτη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Δημήτρης Παπαζαχαρίου, Αναπληρωτής Καθηγητής

Βίλλυ Τσάκωνα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Σοφία Λαμπροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Liverpool, Μ. Βρετανία
(Μετακαλούμενη Ερευνήτρια)

Βάσια Τσάμη, Υπ. Διδάκτορας

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Περικλής Πολίτης, Αναπληρωτής Καθηγητής (Επιστ. Υπεύθυνος)

Δημήτρης Κουτσογιάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Ευάγγελος Κουρδής, Επίκουρος Καθηγητής

Γιάννης Ανδρουτσόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αμβούργου, Γερμανία
(Μετακαλούμενος Ερευνητής)

Σοφία Κεφαλίδου, Υπ. Διδάκτορας

Christopher Lees, Υπ. Διδάκτορας

Έλλη Βάζου, Υπ. Διδάκτορας

Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί
στον λόγο της μαζικής κουλτούρας:
Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα

Επιμέλεια
Αναστασία Γ. Στάμου
Περικλής Πολίτης
Αργύρης Αρχάκης



Αναστασία Γ. Στάμου, Περικλής Πολίτης, Αργύρης Αρχάκης, Γλωσσική ποικιλότητα και κρατικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα

ISBN: 978-618-5147-81-5

Μάιος 2016

Σελιδοποίηση

Δέσποινα Χατζάκου, deppych@gmail.com

Σχεδιασμός εξωφύλλου

Ηρακλής Λαμπαδαρίου, www.lampadariou.eu

Σειρά: Γλώσσας Παράλληλοι: Θεωρία και διδακτικές προτάσεις

Επιστημονική υπεύθυνη σειράς: Ζωή Γαβριηλίδου, www.gavriilidou.gr

Εκδόσεις Σαΐτα

Αθανασίου Διάκου 42, 652 01, Καβάλα

T.: 2510 831856

K.: 6977 070729

e-mail: info@saitapublications.gr

website: www.saitapublications.gr



Άδεια Creative Commons

Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική χρήση

Όχι Παράγωγα έργα 3.0 Ελλάδα

Επιτρέπεται σε οποιονδήποτε αναγνώστη η αναπαραγωγή του έργου (ολική, μερική ή περιληπτική, με οποιονδήποτε τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο), η διανομή και η παρουσίαση στο κοινό υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις: αναφορά της πηγής προέλευσης, μη εμπορική χρήση του έργου. Επίσης, δεν μπορείτε να αλλοιώσετε, να τροποποιήσετε ή να δημιουργήσετε πάνω στο έργο αυτό.

Αναλυτικές πληροφορίες για τη συγκεκριμένη άδεια cc, μπορείτε να διαβάσετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας:
Χαρτογραφώντας το πεδίο..... 13
Αναστασία Γ. Στάμου, Αργύρης Αρχάκης, Περικλής Πολίτης

Τηλεοπτικός μυθοπλαστικός λόγος

Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα
πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας..... 57
Κατερίνα Μαρωνίτη (σε συνεργασία με τους/τις Αναστασία Γ. Στάμου, Ελένη Γρίβα, Κώστα Ντίνα)

Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την
ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού..... 95
Βάσια Τσάμη (σε συνεργασία με τους/τις Άννα Φτερνιατή, Αργύρη Αρχάκη)

Ειδησεογραφικός λόγος

Οι αφηγήσεις τηλεοπτικών ειδήσεων: Μια πρόταση για την ανάλυση και τη διδασκαλία τους
στο Γυμνάσιο 125
Σοφία Κεφαλίδου

Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των
πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β΄ λυκείου..... 164
Ανθίπη Δούκα, Άννα Φτερνιατή, Αργύρης Αρχάκης

Διαδικτυακός λόγος

Από τον «τοίχο» του Facebook στη σχολική τάξη: Η χρήση υποκοριστικών και μεγεθυντικών
στις ψηφιακές γλωσσικές πρακτικές μαθητών/τριών γυμνασίου και προτάσεις για τη
διδασκαλία τους..... 204
Christopher Lees

Οι διαδικτυακές πύλες τουριστικών οργανισμών ως πεδίο πολυγραμματισμών στη
δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του VisitGreece 230
Έλλη Βάζου

Τηλεοπτικός μυθοπλαστικός λόγος

Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας¹⁵

Κατερίνα Μαρωνίτη

σε συνεργασία με τους/τις

Αναστασία Γ. Στάμου

Ελένη Γρίβα

Κώστα Ντίνα

Ερευνητική Ομάδα Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας¹⁶

Abstract

Several studies have acknowledged the central role of popular cultural texts in the shaping of young children's out-of-school literacy experiences and how these texts represent linguistic variation through the lens of ideologies, reproducing established perceptions of the linguistic practices of social groups. In this context, it is necessary to promote students' critical stance towards the representations of sociolinguistic diversity constructed in those texts, in order for them to become aware of the ideological function of these representations, and of the stereotypes probably reproduced.

In this study, we present a critical literacy project designed for and implemented to primary school children of Grade 1 and 2, with the aim to develop their critical awareness of television representations of linguistic variation. The approach adopted for the design of the learning material and the implementation of the critical literacy project

¹⁵ Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος *Θαλής: Ενίσχυση της Διεπιστημονικής ή/και Διδραματικής Έρευνας* και συγχρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς Πόρους. Ειδικότερα, ήταν μέρος του προγράμματος *Θαλής-ΠΔΜ* με τίτλο: «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Επιστημονικά Υπεύθυνη: Αναστασία Στάμου, Κωδικός ID: MIS 375599).

¹⁶ Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποτελούνται από τους/τις Αναστασία Στάμου (Επιστ. Υπεύθυνη), Ελένη Γρίβα, Κώστα Ντίνα, Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, Κατερίνα Μαρωνίτη, Θεοδώρα Σαλτίδου, Δέσποινα Χατζάκου.

was the task-based learning. The results of the assessment of the project revealed that students' sociolinguistic awareness was enhanced. In particular, they were able to realize that the different linguistic varieties which are contrasted in television discourse often provoke misunderstandings, as well as that sociolinguistic differences usually co-exist with semiotic (e.g. dress code, appearance) and with ideological differences among TV characters. On the other hand, they seemed to have realized in a more systematic way that there is a divergence between the speech of TV characters and their own sociolinguistic experience, through a critical discussion on specific samples of television discourse. However, some difficulties were observed in the interventions, especially during Critical Recontextualization, in which children could not avoid reproducing stereotypical depictions of sociolinguistic diversity. Evaluating the results of our small-scale project as encouraging, the design and implementation of similar critical literacy projects on a more systematic basis is deemed necessary, in order to eliminate established perceptions about social and sociolinguistic reality.

Περίληψη

Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει τον κεντρικό ρόλο που παίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στις εξωσχολικές εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα κείμενα αναπαριστούν τη γλωσσική ποικιλότητα μέσα από τον φακό των ιδεολογιών, αναπαράγοντας καθιερωμένες αντιλήψεις για τις γλωσσικές πρακτικές των κοινωνικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαία η καλλιέργεια κριτικής στάσης από τους/τις μαθητές/τριες απέναντι στις αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας που κατασκευάζονται σε αυτά τα κείμενα, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των αναπαραστάσεων, αλλά και των στερεοτύπων που ενδεχομένως συντηρούν και αναπαράγουν.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας (Α' και Β' Δημοτικού), με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους επίγνωσης σε φαινόμενα τηλεοπτικής αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και την υλοποίηση του προγράμματος κριτικού γραμματισμού ήταν η *δραστηριοκεντρική* (task-based learning). Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος, φάνηκε πως η κοινωνιογλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών ενισχύθηκε. Συγκεκριμένα, μπόρεσαν να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες που 'διασταυρώνονται' στον τηλεοπτικό λόγο δημιουργούν συχνά προβλήματα κατανόησης μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων, καθώς και πως οι κοινωνιογλωσσικές διαφορές συνήθως συνυπάρχουν με σημειωτικές (π.χ. ντύσιμο, εμφάνιση), αλλά και με ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων. Από την άλλη, έδειξαν να συνειδητοποιούν με πιο συστηματικό τρόπο πως υπάρχει απόκλιση μεταξύ της ομιλίας των τηλεοπτικών

χαρακτήρων που παρακολούθησαν και της δικής τους κοινωνιογλωσσικής εμπειρίας, μέσα από την κριτική συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένα δείγματα τηλεοπτικού λόγου. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν κάποιες δυσκολίες στις παρεμβάσεις, και ειδικότερα στο στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, όπου τα παιδιά δεν απέφυγαν να αναπαραγάγουν τη στερεότυπη τηλεοπτική απεικόνιση της γλωσσικής ποικιλότητας, με αποτέλεσμα να μην κατορθώσουν να μεταφέρουν με κριτικό τρόπο τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε ένα άλλο πλαίσιο. Αποτιμώντας τα αποτελέσματα αυτής της μικρής μας προσπάθειας ως ενθαρρυντικά, κρίνουμε απαραίτητο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού σε πιο συστηματική βάση, με σκοπό την αποδυνάμωση παγιωμένων αντιλήψεων για την κοινωνι(ογλωσσ)ική πραγματικότητα.

1. Εισαγωγή

Οι νεότερες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία και την εκπαίδευση στον γραμματισμό, όπως οι *Σπουδές Νέου Γραμματισμού* (π.χ. Gee 2004, Street 1993), έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην αξιοποίηση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών στο σχολείο. Αυτές οι πρακτικές, που συνήθως αποκλείονται από το σχολικό πρόγραμμα, καθώς θεωρούνται υποδεέστερες, είναι πλούσιες, πολύπλοκες και εξίσου σημαντικές με τον σχολικό γραμματισμό. Ειδικότερα, αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει τον κεντρικό ρόλο που παίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στις εξωσχολικές εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών.¹⁷ Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία (3-4 χρονών) έχουν πλούσιες εμπειρίες από τα MME, ψηφιακά, ηλεκτρονικά και έντυπα (Marsh, Brooks, Hughes, Ritchie, Roberts & Wright 2005). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας είναι κυρίως προσανατολισμένα σε ψυχαγωγικού χαρακτήρα εκπομπές, οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό τυπικώς ‘παιδικές’ (όπως π.χ. κινούμενα σχέδια, παραμύθια). Παράλληλα, όμως, δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και για την ‘ενήλικη’ μαζική κουλτούρα, όπως είναι οι τηλεοπτικές σειρές, κάτι που δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν οι γονείς και μοιάζει να αποτελεί μια μορφή ‘αφανούς τηλεθέασης’ για τα παιδιά (Stamou, Maroniti & Schizas 2014), και έτσι, με την έννοια του Goffman (1981), γίνονται ακούσιοι (overhearers) ή εκούσιοι ωτακουστές (eavesdroppers).

Στο πλαίσιο αυτό, η μαζική κουλτούρα έχει αρχίσει να αξιοποιείται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (π.χ. Alvermann, Moon, Hagoood & 1999, Morrell 2002, Stevens 2001). Η χρήση της μαζικής κουλτούρας στην τάξη θεωρείται ότι συμβάλλει στην

¹⁷ Στο παρόν κείμενο, χρησιμοποιούμε τον όρο *μαζική κουλτούρα* ως απόδοση του popular culture και όχι του πιο ξεπερασμένου πλέον όρου mass culture. Δεν επιλέξαμε τη συνήθη απόδοση στα ελληνικά *λαϊκή κουλτούρα*, γιατί θεωρούμε πως παραπέμπει περισσότερο στην έννοια (traditional) folk culture. Για το θέμα αυτό και την έννοια της μαζικής κουλτούρας γενικότερα, βλ. άρθρο Στάμου κ.ά. στον παρόντα Τόμο.

ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το σχολικό μάθημα, εφόσον σχετίζεται με τις καθημερινές και οικείες τους κοινωνικές πρακτικές (Duff 2004). Ειδικότερα για το γλωσσικό μάθημα, στο οποίο η γλώσσα αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως επικοινωνιακό εργαλείο, η ενασχόληση των μαθητών/τριών με κείμενα μαζικής κουλτούρας συνεπάγεται την έκθεσή τους σε γλωσσικά δεδομένα που δημιουργήθηκαν σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και που προέρχονται από την κοινωνική τους ζωή. Από την άλλη πλευρά, η γλωσσική ποικιλότητα (π.χ. γεωγραφικές διάλεκτοι, κοινωνιόλεκτοι) έχει τεθεί στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος υπό την επιρροή της κοινωνιογλωσσολογίας (βλ. σχετικά Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου 1999, Ντίνας 2013, Στάμου 2012). Για τον σκοπό αυτό, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας μπορεί να συμβάλει στην επαφή των μαθητών/τριών με όλες τις διαστάσεις της κοινωνιογλωσσικής διαφορετικότητας, εφόσον κείμενα που απευθύνονται στα μικρά παιδιά, όπως είναι τα κινούμενα σχέδια και τα παιδικά βιβλία, αλλά και κάποια που προορίζονται για ενήλικες, όπως τα σήριαλ, τείνουν να αντλούν από όλη την γκάμα των διαθέσιμων κοινωνιογλωσσικών πόρων (Coupland 2009).

Ωστόσο, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας δεν αποτελούν τον καθρέφτη της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας αποτυπώνοντας το πώς μιλούν οι άνθρωποι σε ένα δεδομένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά την παρουσιάζουν φιλτραρισμένη, μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές επιλογής και μετασχηματισμού, εκφράζοντας συγκεκριμένες απόψεις για τη γλώσσα (Androutsopoulos 2010). Έτσι, καταλήγουν συχνά να αναπαράγουν μέσα από τις αναπαραστάσεις τους τις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες της πρότυπης ποικιλίας και της μονογλωσσίας (Στάμου 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, ως πρωταρχικός εκπαιδευτικός στόχος των κειμένων μαζικής κουλτούρας, τίθεται η καλλιέργεια κριτικής στάσης από τους/τις μαθητές/τριες απέναντι στις αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας που κατασκευάζονται στα κείμενα αυτά. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να αποκτήσουν επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των αναπαραστάσεων, αλλά και των στερεοτύπων που ενδεχομένως συντηρούν και αναπαράγουν. Με άλλα λόγια, τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν τον κριτικό γραμματισμό τους.

Καθώς τα νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό προωθούν τη συστηματική καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσω της χρήσης ποικίλων κειμένων μαζικής κουλτούρας, στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας (Α' και Β' Δημοτικού), με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους επίγνωσης σε φαινόμενα τηλεοπτικής αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας. Βασιζόμενοι/ες σε προγενέστερη έρευνά μας όπου καταγράψαμε τις προτιμήσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας (Stamou κ.ά. 2014), επιλέξαμε κείμενα προερχόμενα από διαφημίσεις, κινούμενα σχέδια και σήριαλ, με περιεχόμενο κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών (π.χ. αποφυγή λεκτικής ή σωματικής βίας).

Στο κείμενο που ακολουθεί, αρχικά, κάνουμε μια σύντομη περιγραφή της εκπαιδευτικής προσέγγισης που υιοθετήσαμε για τον σχεδιασμό του προγράμματος κριτικού γραμματισμού. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε ενδεικτικά ορισμένες διδακτικές ενότητες του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύξαμε. Ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς και των εργαλείων αξιολόγησης του προγράμματος. Τέλος, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και διατυπώνουμε κάποια συμπεράσματα.

2. Η εκπαιδευτική προσέγγιση

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και την υλοποίηση του προγράμματος κριτικού γραμματισμού είναι η *δραστηριοκεντρική* (task-based learning) (Willis 1996). Καθώς με αυτή την προσέγγιση διαμορφώνεται ένα διεπιδραστικό, παιγνιώδες και πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης, θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη, ειδικά για μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας (βλ. σχετικά, Γρίβα & Σέμογλου 2013). Ειδικότερα, η δραστηριοκεντρική προσέγγιση αφορά την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και επινόησης λύσεων, μέσα από τη συνεργασία των μαθητών/τριών σε ομάδες, τη διεπίδραση και την συναπόφαση. Στη γλωσσική διδασκαλία, ο όρος *δραστηριότητα* (task) συνδέεται με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που εκτυλίσσονται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (π.χ. να ετοιμάσουν μια λίστα για ψώνια και να αποφασίσουν ποια πράγματα θα πάρουν μαζί τους στις καλοκαιρινές διακοπές), και που έχουν ως κύριο στόχο την ενεργοποίηση της (κριτικής) σκέψης, τη συμμετοχή και τη συνεργασία, αλλά και τον σχεδιασμό, τη σύνθεση και την εύρεση λύσης σε κάποιο 'πρόβλημα' (Van den Branden 2006, Willis & Willis 2007). Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με τους Porter-Ladousse (1987) και Jacobs (1988), δίνεται η ευκαιρία στους/τις μαθητές/τριες να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους, κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε διερευνητικού τύπου δραστηριότητες, υποστηρίζεται η εμπλοκή τους σε φυσική επικοινωνία μέσα στη τάξη και ενισχύεται η δημιουργική τους έκφραση και δημιουργικότητα, σε αντίθεση με την τυποποιημένη παραδοσιακή διδακτική διαδικασία, όπου δεν λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό στιλ του/της κάθε μαθητή/τριας και οι στρατηγικές που υιοθετούν κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Γρίβα & Σέμογλου 2013).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνεται και υλοποιείται σε τρία βασικά στάδια:

α) *Προστάδιο/ Στάδιο Προετοιμασίας*: Ο στόχος αυτού του σταδίου είναι η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών και η προετοιμασία τους για το θέμα της κύριας δραστηριότητας μέσα από ένα πολυτροπικό πλαίσιο, όπου περιέχονται οι

κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών/τριών (Dornyei 2001).

β) *Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας*: Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται η ομαδική εργασία, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη δραστηριότητα, να συνεργαστούν, να διεπιδράσουν, να αναζητήσουν λύσεις και να δημιουργήσουν. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και βοηθητικός, καθώς είναι το πρόσωπο που παρέχει ανατροφοδότηση. Με την ολοκλήρωση του έργου τους, κάποιες ομάδες επιλέγονται να παρουσιάσουν τις ‘δημιουργίες’ τους στην ολομέλεια.

Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει ανάδραση και καθοδήγηση όταν χρειαστεί. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της ‘αναφοράς’ και της παρουσίασης του έργου της κάθε ομάδας, προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις απόψεις τους, να συγκρίνουν τα ‘έργα’ των ομάδων και να σχολιάσουν τα αποτελέσματα.

γ) *Μεταστάδιο*: Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία σε δραστηριότητες (κριτικής) γλωσσικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, ανακυκλώνουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση και την αναπλαισιώνουν μέσω της συμμετοχής τους σε συνεργατικές δραστηριότητες και παιχνίδια.

Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη για τους εκπαιδευτικούς μας σκοπούς, καθώς παρέχεται η δυνατότητα στους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες να εξοικειωθούν και να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας μέσα από ένα διεπιδραστικό, συνεργατικό, παιγνιώδες, δημιουργικό και πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού διαρθρώθηκε με βάση τα τρία στάδια της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης, και η εφαρμογή του υλοποιήθηκε με σχετική αναδιαμόρφωση για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς ως εξής:

- *Προστάδιο*

Συγκεκριμένα, στόχος του συγκεκριμένου σταδίου ήταν η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών και η προετοιμασία για το θέμα που θα πραγματευτούν. Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε ένα πολυτροπικό (π.χ. προβολή βίντεο, άκουσμα τραγουδιών), αλλά και διεπιδραστικό επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου ευνοείται η συζήτηση, έτσι ώστε τα παιδιά να εκφράσουν αρχικά τις απόψεις τους πάνω στο θέμα, να ανασύρουν προγενέστερες γνώσεις και να εξοικειωθούν κλιμακωτά (διαδικασία scaffolding) με το θέμα που πραγματεύεται η δραστηριότητα στην οποία θα συμμετάσχουν στο επόμενο στάδιο.

- *Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας*

Στόχος αυτού του σταδίου ήταν να αναδειχθούν τα στερεότυπα που συνοδεύουν την τηλεοπτική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας. Αρχικά, μέσα από την προβολή

τηλεοπτικού υλικού, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με διάφορους μηχανισμούς στιγματισμού της γλωσσικής ποικιλότητας (π.χ. σύνδεση μη πρότυπων γλωσσικών ποικιλιών με χαρακτήρες που έχουν χαμηλό κοινωνικό προφίλ). Μέσα από τις συζητήσεις με τον/την εκπαιδευτικό και τη διεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες στην ομάδα, κλήθηκαν να αναγνωρίσουν αυτούς τους μηχανισμούς, με σκοπό τη σταδιακή ενδυνάμωση της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε, αρχικά, το θέμα και περιγράφηκε η δραστηριότητα στα παιδιά, τα οποία, στη συνέχεια, κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν αυτή τη δραστηριότητα σε ομάδες. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας, οι μαθητές/τριες συζητούσαν, αλληλεπιδρούσαν, αντάλλασαν απόψεις, προσπαθούσαν να βρουν λύσεις και δημιούργησαν το τελικό 'προϊόν', το οποίο, στη συνέχεια, παρουσίασαν στην ολομέλεια. Οι δραστηριότητες που κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν τα παιδιά ήταν προσαρμοσμένες στην ηλικία τους, όπως π.χ. προβολή τηλεοπτικού υλικού και κριτική συζήτηση γύρω από το θέμα του προβαλλόμενου υλικού, ζωγραφική σε ομάδες, λεξιλογικά παιχνίδια κ.ά.

- *Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης*

Σε αυτό το στάδιο, στόχος ήταν η εμπέδωση της γνώσης για την κοινωνιογλωσσική διαφορετικότητα και η μεταφορά της με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο. Αφού στο προηγούμενο στάδιο επισημάνθηκε στα παιδιά ότι η τηλεοπτική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας τείνει να είναι στερεότυπη, εξυπηρετώντας ιδεολογικούς σκοπούς, στη συνέχεια, καλούνταν να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν κάτι δικό τους, με σκοπό να αποφύγουν να αναπαραστήσουν τη γλωσσική ποικιλότητα με τον ίδιο στερεότυπο τρόπο που είχαν παρακολουθήσει, μέσα από τη συμμετοχή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες. Επιλέχθηκαν ποικίλες τέτοιες δραστηριότητες ενταγμένες σε ένα κριτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως κινητικά παιχνίδια, λεξιλογικά παιχνίδια και παιχνίδια ρόλων.

3. Το εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάσαμε απευθύνεται σε μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας (Α και Β΄ τάξεις δημοτικού), το οποίο, με κατάλληλες προσαρμογές, μπορεί να εφαρμοστεί και στο νηπιαγωγείο. Ο σχεδιασμός του υλικού διαρθρώθηκε με βάση τα τρία στάδια της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Οι διαστάσεις γλωσσικής ποικιλότητας στις οποίες εστίασαμε είναι ο χώρος ως οριζόντια (γεωγραφικές διάλεκτοι) και ως κάθετη διαφοροποίηση (κοινωνιόλεκτοι ηλικίας, κοινωνικής τάξης και φύλου) (βλ. και Αρχάκη & Κονδύλη 2011). Αν και η διάσταση της ηλικίας (νεανικά ιδιώματα) μοιάζει φαινομενικά να μην σχετίζεται κοινωνιογλωσσικά με τους/τις μαθητές/τριες των πρώτων τάξεων του δημοτικού, αποτελεί έναν υφολογικό πόρο όλων των ηλικιών στον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο (Σαλτίδου & Στάμου υπό δημοσίευση, Σαλτίδου, Στάμου & Κωτόπουλος 2014). Επίσης, χρησιμοποιείται συχνά και

για την απεικόνιση της ομιλίας πολλών χαρακτήρων κινουμένων σχεδίων (Maroniti, Stamou, Dinas & Griva 2013). Για αυτόν τον λόγο, αποφασίσαμε να συμπεριληφθεί στο εκπαιδευτικό υλικό μας. Για τους σκοπούς του ερευνητικού προγράμματος θαλής, σχεδιάστηκαν συνολικά είκοσι ενότητες, οι οποίες περιστρέφονται γύρω από έξι θεματικούς άξονες. Κάθε ενότητα μπορεί να υλοποιηθεί σε τρεις διδακτικές ώρες (βλ. και Μαρωνίτη κ.ά. 2015α, Μαρωνίτη κ.ά. 2015β).

Αναλυτικότερα, οι θεματικοί άξονες που απαρτίζουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό είναι οι εξής:

- *Μαθαίνουμε για τις διαλέκτους (4 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα (3 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Κοινωνικές τάξεις (5 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Άνδρες και γυναίκες (5 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Η γυναίκα του χωριού και η γυναίκα της πόλης (2 ενότητες).*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Άνδρες-γυναίκες και κοινωνικές τάξεις (1 ενότητα).*

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά τα τρία διαθρωτικά μέρη του εκπαιδευτικού μας υλικού, βάσει των τριών σταδίων της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης της 8^{ης} διδακτικής ενότητας από τον θεματικό άξονα *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Κοινωνικές τάξεις*.

3.1. Προστάδιο

Στόχος: Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους ομιλίας από άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και να διαπιστώσουν ότι διαφέρει η ομιλία μεταξύ ατόμων που ασκούν υψηλού και χαμηλού κύρους επαγγέλματα.

Δραστηριότητα: Δείχνουμε στα παιδιά εικόνες εργαζομένων οι οποίες υποδηλώνουν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο και κοινωνική τάξη (π.χ. υπάλληλου γραφείου, γιατρού, αστυνομικού, οικοδόμου, υδραυλικού κ.τ.λ.), και τους βάζουμε να ακούσουν αντιπροσωπευτικές εκφράσεις της κάθε επαγγελματικής/ κοινωνικής ομάδας.

Διαδικασία: Η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις για τα παρακάτω θέματα και, στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση με τα παιδιά σε ολομέλεια:

- *Γνωρίζετε τα επαγγέλματα που κάνουν αυτοί οι άνθρωποι;*
- *Παρατηρείτε κάποια διαφορά μεταξύ τους σε σχέση με τον τρόπο ομιλίας τους;*
- *Μήπως κάποιος από τους γονείς σας κάνει κάποιο αντίστοιχο επάγγελμα; Μιλάει όπως οι άνθρωποι της φωτογραφίας;*
- *Παρατηρείτε κάποια διαφορά μεταξύ τους σε σχέση με το ντύσιμό τους;*

- *Εσείς σαν ποιον θα προτιμούσατε να μιλάτε; Γιατί;*
- *Θεωρείτε πως κάποια επαγγέλματα μοιάζουν με κάποια άλλα; Με ποια; Κάποια διαφέρουν από κάποια άλλα; Με ποια;*

3.2. Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας

Στόχος: Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι κάθε κοινωνική τάξη απεικονίζεται στη τηλεόραση με γραφικό και στερεότυπο τρόπο, δίνοντας την εντύπωση πως οι κοινωνικές τάξεις βρίσκονται σε απόλυτη διάσταση μεταξύ τους. Επίσης, να συνειδητοποιήσουν ότι η τηλεοπτική τους αναπαράσταση συνοδεύεται τόσο με θετικά όσο και με αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα.

Δραστηριότητα 1: Προβολή βίντεο από τη σειρά *Λατρεμένοι μου γείτονες*:

- <http://www.youtube.com/watch?v=sGIGizokpMU> (επ. 2, 00:00-02:45)
- http://www.youtube.com/watch?v=_1q2JxrrNjg (επ.15 20:30-22:54)
- <http://www.youtube.com/watch?v=bahnQWjg2Go> (επ.3 40:59-42:24)

Διαδικασία: Η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις για τα παρακάτω θέματα και, στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση με τα παιδιά σε ολομέλεια:

- *Παρατηρήσατε κάποια διαφορά στον τρόπο ομιλίας μεταξύ των δύο οικογενειών;*
- *Παρατηρήσατε κάποια διαφορά στο ντύσιμο μεταξύ των δύο οικογενειών;*
- *Ποιον χαρακτήρα συμπαθείτε περισσότερο; Γιατί;*
- *Τί συμπεριφορά έχουν οι χαρακτήρες που μιλούν τη λαϊκή γλώσσα (π.χ. αυτοί που λένε τις φράσεις «είχανε μια σκασίλα», «κοτζαμάν σπιταρόνα», «ποιος μωρή»);¹⁸ Γιατί;*
- *Τί συμπεριφορά έχουν οι χαρακτήρες που μιλούν την ανώτερη γλώσσα (π.χ. αυτοί που λένε τις φράσεις «να τους υποδεχτούμε», «έτσι όπως το θέτεις», «άνθρωποι του κύκλου μας»);¹⁹ Γιατί;*
- *Παρατηρήσατε κάποιο πρόβλημα συνεννόησης μεταξύ των δύο οικογενειών; Πού νομίζετε ότι οφείλεται;*
- *Πιστεύετε πως οι άνθρωποι διαφέρουν τόσο πολύ μεταξύ τους; Θα μπορούσαν να μιλάνε αλλιώς;*

Δραστηριότητα 2: Αντιστοίχιση φράσεων στους τηλεοπτικούς χαρακτήρες

Διαδικασία: Σε κάθε ομάδα παιδιών έχουν δοθεί φωτογραφίες των δύο οικογενειών καθώς και χαρακτηριστικές φράσεις και των δύο οικογενειών ανακατεμένες. Καλούνται να

¹⁸ Ο όρος «λαϊκή γλώσσα» χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος με τα παιδιά.

¹⁹ Ομοίως, ο όρος «ανώτερη γλώσσα» χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με τα παιδιά.

αντιστοιχίσουν την κατάλληλη φράση στην αντίστοιχη οικογένεια. Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση στην ολομέλεια και η κάθε ομάδα συγκρίνει τον δικό της πίνακα με αυτόν των υπολοίπων.

Δραστηριότητα 3: Κατασκευή πορτρέτου αγαπημένου χαρακτήρα.

Διαδικασία: Τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, και αφού συζητήσουν, προβληματιστούν και αποφασίσουν ποιον χαρακτήρα από αυτούς που είδαν θέλουν να ζωγραφίσουν, μας τον παρουσιάζουν στην ολομέλεια αιτιολογώντας την απόφασή τους.

3.3. Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης

Στόχος: Να οργανώσουν τα παιδιά τη γνώση για την κοινωνική ποικιλότητα λόγω κοινωνικής τάξης και να τη μεταφέρουν με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο.

Δραστηριότητα: Παιχνίδι ρόλων με τις οικογένειες Μουστοξύδη και Παπαπαύλου

Διαδικασία: Τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά, και μετά, γίνεται παρουσίαση στην ολομέλεια. Καλούνται να επιλέξουν για να παρουσιάσουν μια οικογένεια (των Μουστοξύδη ή των Παπαπαύλου) με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είδαν. Συγκεκριμένα, καλούνται να δραματοποιήσουν την οικογένεια Μουστοξύδη ως εργαζόμενους σε σούπερ μάρκετ και την οικογένεια Παπαπαύλου ως πελάτες. Ζητείται από τα παιδιά να παρουσιάσουν τις δύο οικογένειες να μιλούν μεταξύ τους χωρίς πρόβλημα συνεννόησης. Ακόμη, τους ζητείται να μην προβάλλουν την οικογένεια Μουστοξύδη αγενή και αφελή, ούτε την οικογένεια Παπαπαύλου μη φιλική και ακατάδεκτη.

4. Δείγμα μαθητών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμμετείχαν 41 παιδιά, εκ των οποίων 20 ήταν μαθητές/τριες της Β΄ τάξης δημοτικού και 21 μαθητές/τριες της Α΄ τάξης δημοτικού. Τα σχολεία βρίσκονταν στην πόλη της Φλώρινας.²⁰ Το δημογραφικό προφίλ του δείγματος αποτελούνταν από 21 αγόρια και 20 κορίτσια, ηλικίας 6-7 χρονών.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις, την πιλοτική παρέμβαση, κατά την οποία συμμετείχαν τα παιδιά της Β΄ τάξης, και την κύρια παρέμβαση, κατά την οποία συμμετείχαν τα παιδιά της Α΄ τάξης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος που παρουσιάζουμε παρακάτω αφορούν την κύρια παρέμβαση του προγράμματος.

²⁰ Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους διευθυντές και τις δασκάλες του 6ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας και του Πειραματικού Σχολείου Φλώρινας για την άριστη συνεργασία τους με την ερευνητική μας ομάδα, η οποία υπήρξε καθοριστική για την υλοποίηση του προγράμματος. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε στην εκπαιδευτικό Κυριακή Αμαραντίδου, για το έμπρακτο ενδιαφέρον της και την ενεργό συμμετοχή της στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τους/τις μαθητές/τριές της.

Η κύρια παρέμβαση διήρκησε 8 εβδομάδες και χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους φάσεις:

- α) προ-φάση
- β) κύρια φάση
- γ) μετα-φάση

Αναλυτικότερα, στην προ-φάση, η ερευνήτρια κλήθηκε να πάρει συνέντευξη από κάθε μαθητή/τρια χωριστά, ώστε να εξετάσει τις απόψεις τους για τη γλωσσική ποικιλότητα και την αναπαράστασή της σε κείμενα μαζικής κουλτούρας. Η προ-φάση λειτούργησε ως προέλεγχος (pre-test) του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην κύρια φάση του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν πέντε διδακτικές παρεμβάσεις τριών ωρών η καθεμία, επιλέγοντας ενότητες από τους έξι θεματικούς άξονες του εκπαιδευτικού μας υλικού (βλ. Ενότητα 3). Ειδικότερα, δουλέψαμε στους παρακάτω θεματικούς άξονες:

- *Μαθαίνουμε για τις διαλέκτους*
- *Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Κοινωνικές τάξεις*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Άνδρες και γυναίκες*
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Η γυναίκα του χωριού και η γυναίκα της πόλης*

Τέλος, στη μετα-φάση, πραγματοποιήθηκε ο μετέλεγχος (post-test) του προγράμματος και οι δομημένες συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από το πρόγραμμα. Κατά τον μετέλεγχο, η ερευνήτρια πήρε ξανά συνεντεύξεις από τα παιδιά, ώστε να διαπιστώσει κατά πόσο διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις τους για τη γλωσσική ποικιλότητα. Στις συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από το πρόγραμμα, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε απλές ερωτήσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση του προγράμματος σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αλλά και του εαυτού τους σχετικά με τις γνώσεις που αποκόμισαν.

5. Εργαλεία αξιολόγησης του προγράμματος

Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλες τις φάσεις του, χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία:

- α) Προέλεγχος και μετέλεγχος
- β) Ημερολόγια της ερευνήτριας
- γ) Portfolio με τις εργασίες των παιδιών
- δ) Συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

Ο προέλεγχος και μετέλεγχος χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της γνώσης των παιδιών πριν την έναρξη και μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Τα ημερολόγια και τα portfolio χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης του

προγράμματος. Τέλος, οι συνεντεύξεις στάθμισαν της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα λειτούργησαν ως συμπληρωματικό εργαλείο τελικής αξιολόγησης.

5.1. Προέλεγχος και μετέλεγχος

Προκειμένου να ανιχνευτεί μια πιθανή βελτίωση στην κριτική επίγνωση των μαθητών/τριών σχετικά με τον ιδεολογικό ρόλο των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας μετά την υλοποίηση του προγράμματος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των παιδιών για την κοινωνιογλωσσική διαφορετικότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας πριν και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, προβλήθηκαν στα παιδιά αποσπάσματα από δημοφιλή κινούμενα σχέδια και τηλεοπτικές σειρές, τα οποία επιλέχθηκαν μέσα από τις προτιμήσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας (Stamou κ.ά. 2014). Συλλέχθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα μέσω ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους/τις μαθητές/τριες και τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω της χρήσης της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (Miles & Huberman 1994), η οποία περιλαμβάνει τρία επίπεδα αναγωγής των δεδομένων. Σε ένα πρώτο επίπεδο κατηγοριοποίησης των συνεντεύξεων, οι απαντήσεις των συνεντευζομένων ταξινομήθηκαν σε μικρότερες μονάδες σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ζητήματα της μελέτης. Στη συνέχεια, φράσεις και προτάσεις που εξέφραζαν μία συγκεκριμένη έννοια ομαδοποιήθηκαν μαζί. Με αυτό τον τρόπο, προέκυψαν κωδικοί που έφεραν έναν λειτουργικό ορισμό. Σε ένα δεύτερο επίπεδο αναγωγής, οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν μαζί για τον σχηματισμό ευρύτερων θεματικών κατηγοριών. Τέλος, οι κατηγορίες ταξινομήθηκαν σε μία ακόμη ευρύτερη θεματική ενότητα, τους θεματικούς άξονες (για ένα παράδειγμα σχετικά με τη διαδικασία της ανάλυσης που ακολουθήθηκε και με τα τρία επίπεδα αναγωγής των δεδομένων, βλ. Πίνακα 2 παρακάτω, αλλά και Γρίβα & Στάμου 2014).

Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου τριάντα λεπτά. Συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις δομήθηκαν γύρω από τους παρακάτω άξονες:

α) Γεωγραφική ποικιλότητα

β) Κοινωνική ποικιλότητα βάσει κοινωνικο-οικονομικών διαφορών

γ) Κοινωνική ποικιλότητα βάσει έμφυλων διαφοροποιήσεων

Ειδικότερα για τη γεωγραφική ποικιλότητα, ζητήθηκε από τα παιδιά να σχολιάσουν τους χαρακτήρες Μακ-Κουίν και Μπάρμπα από την ταινία *Αυτοκίνητα 2*, καθώς και τους χαρακτήρες Πιγκουίνο και Ελάφι από την τηλεταινία *Χριστούγεννα α λα Μαδαγασκάρη*. Οι χαρακτήρες Μακ-Κουίν και Πιγκουίνος χρησιμοποιούν την πρότυπη ποικιλία, ενώ οι χαρακτήρες Μπάρμπας και Ελάφι μιλούν με διαλεκτική προφορά (βόρειο φωνηεντισμό) (Maroniti κ.ά. 2013). Στον άξονα της κοινωνικής τάξης, τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους χαρακτήρες Κωνσταντίνο και Ελένη από τη τηλεοπτική σειρά *Κωνσταντίνου και Ελένης*, που μιλούν την κοινωνιόλεκτο της ανώτερης τάξης

(μαρκαρισμένο επίσημο ομιλιακό ύφος, με αρχαίζοντα στοιχεία) και την κοινωνιόλεκτο της κατώτερης τάξης (μίξη καθομιλουμένης, νεανικού ιδιώματος και μάγκικης γλώσσας), αντίστοιχα (Stamou 2011). Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια και τα αγόρια του δείγματος κλήθηκαν να σχολιάσουν τις αντίστοιχες έμφυλες αναπαραστάσεις που αποδίδονται με συμβατικό και στερεότυπο τρόπο στο φύλο τους από τη μαζική κουλτούρα. Έτσι, τα κορίτσια κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον τρόπο ομιλίας των νεραϊδών από τα κινούμενα σχέδια *Winx Club*, που αντιπροσωπεύουν έναν παραδοσιακό «θηλυκό» τρόπο ομιλίας (π.χ. δισταγμός, δήλωση θαυμασμού και υποστήριξης του συνομιλητή) (Μαρωνίτη & Στάμου 2014), καθώς και τις ηρωίδες Χαρά και Σταυρούλα από το σήριαλ *Το Καφέ της Χαράς*, που αντιπροσωπεύουν έναν «αρσενικό» τρόπο ομιλίας (ανταγωνιστικό και συγκρουσιακό ύφος ομιλίας για την οικοδόμηση μιας προοδευτικής και δυναμικής γυναικείας ταυτότητας), και έναν πιο «θηλυκό» τρόπο ομιλίας (π.χ. αβεβαιότητα, υποταγή στον άνδρα για την οικοδόμηση μιας παραδοσιακής και παθητικής γυναικείας ταυτότητας), αντίστοιχα (Stamou, Maroniti & Dinas 2012). Τέλος, τα αγόρια κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους αρσενικούς χαρακτήρες από τα κινούμενα σχέδια *Winx Club*, που χρησιμοποιούν έναν «θηλυκό» τρόπο ομιλίας (κολακευτικός τρόπος ομιλίας για να κατασκευάσουν τους εαυτούς τους ως ευγενικούς συνοδούς) (Μαρωνίτη & Στάμου 2014) και του Περίανδρου από το σήριαλ *Το Καφέ της Χαράς*, που χρησιμοποιεί ένα «αρσενικό» ύφος ομιλίας (επιτακτικό και κυριαρχικό ύφος, για να επιβεβαιώσει την παραδοσιακή ισχυρή ανδρική ταυτότητα) (Stamou κ.ά. 2012).

5.2. Ημερολόγια της ερευνήτριας

Καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της κύριας φάσης του προγράμματος, η ερευνήτρια τηρούσε ημερολόγια μετά το πέρας κάθε διδακτικής παρέμβασης, στα οποία κατέγραφε τις εμπειρίες της και έκανε αναστοχασμό στη διαδικασία. Οι McDonough και McDonough (1997) υποστηρίζουν ότι η καταγραφή της διαδικασίας της παρέμβασης από τους/τις εκπαιδευτικούς αποτελεί, όχι μόνο τρόπο αναστοχασμού πάνω στην ίδια τους τη δουλειά, αλλά και τρόπο να μελετήσουν κριτικά τα πεπραγμένα της διδασκαλίας. Η δομή του ημερολογίου βασίστηκε στις «ερωτήσεις προβληματισμού για την καθοδήγηση ημερολογιακών εγγράφων» των Richards και Lockhart (1994: 16-17).

Το συγκεκριμένο ημερολόγιο δομήθηκε γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες:

- α) άξονας σχετικά με τη διαδικασία της παρέμβασης
- β) άξονας σχετικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικού
- γ) άξονας σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών
- δ) άξονας σχετικά με την αποτίμηση της παρέμβασης

Από την ποιοτική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών προέκυψαν τέσσερις θεματικοί άξονες: α) διαδικασία παρέμβασης, β) ρόλος της εκπαιδευτικού, γ) συμπεριφορά

των μαθητών/τριών, δ) αποτίμηση της παρέμβασης. Στους συγκεκριμένους άξονες, εντάχθηκαν μια σειρά από κατηγορίες και υποκατηγορίες.

5.3. Portfolio με τις εργασίες των παιδιών

Το *portfolio* (ατομικός φάκελος) είναι ένα εργαλείο συλλογής, καταγραφής και ερμηνείας δεδομένων που αφορά την ανάπτυξη και την πρόοδο κάθε μαθητή/τριας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Irvine & Barlow 2006). Πρόκειται για ένα μέσο παρουσίασης των προσπαθειών και των επιτευγμάτων του, που βοηθά στη λήψη αποφάσεων για αναπροσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης, όχι μόνο από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, αλλά και από τη θέση του παιδιού και των γονιών του (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011: 44-46). Έτσι, μέσα στους ατομικούς φακέλους των παιδιών συγκεντρώνονται αντιπροσωπευτικές τους εργασίες, που αποτελούν πολύτιμο υλικό για την παρακολούθηση της μαθησιακής τους εξέλιξης.

Στην περίπτωσή μας, οι φάκελοι των μικρών μαθητών/τριών, που οργανώθηκαν ανά ομάδες εργασίας, αποτέλεσαν ένα εργαλείο συνεχούς αξιολόγησης, συλλογής, καταγραφής και ερμηνείας των έργων των παιδιών. Τα έργα των παιδιών σχετίζονταν με δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην κύρια φάση του προγράμματος: γλωσσικά παιχνίδια, ζωγραφιές, κατασκευές και παιχνίδια ρόλων/ δραματοποιήσεις, τα οποία ταξινομήθηκαν βάσει των πέντε διδακτικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν. Για την αξιολόγηση του υλικού, στην περίπτωση των γλωσσικών παιχνιδιών, καταμετρήθηκαν οι σωστές και λανθασμένες αντιστοιχίσεις, ενώ για τα παιχνίδια ρόλων, καταγράφηκαν οι διάλογοι που έφτιαζαν τα ίδια τα παιδιά και ελέγχθηκε η καταλληλότητα, η δημιουργικότητα και η ευστοχία τους βάσει των στόχων της εκάστοτε δραστηριότητας. Τέλος, για την αξιολόγηση των ζωγραφιών, δόθηκε προσοχή στον τρόπο απεικόνισης των χαρακτήρων που κλήθηκαν να αποτυπώσουν (π.χ. επιλογή χρωμάτων, επιλογή και μέγεθος απεικονιζόμενων αντικειμένων, συνοδευτικά γλωσσικά κείμενα κ.ά.), καθώς και στη συζήτηση που ακολούθησε με τους/τις μαθητές/τριες πάνω στα έργα τους, κατά την παρουσίασή τους στην ολομέλεια.

5.4. Συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (μετα-φάση), η ερευνήτρια κλήθηκε να διεξαγάγει ατομικές δομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά, ώστε να εξετάσει τις γνώσεις που αποκόμισαν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και τι τους άρεσε περισσότερο από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές ήταν προσαρμοσμένες στην ηλικία τους: π.χ. *Τι σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε; Τι έμαθες από όλα αυτά που κάναμε; Θα ήθελες να κάνουμε κάτι τέτοιο του χρόνου πάλι;*

Ειδικότερα, οι άξονες γύρω από τους οποίους οργανώθηκαν οι συνεντεύξεις ικανοποίησης ήταν οι παρακάτω:

- α) Προτίμηση δραστηριοτήτων
- β) Αποτίμηση γνώσεων μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων
- γ) Αποτίμηση δυσκολιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων
- δ) Επανάληψη της διαδικασίας για την επόμενη σχολική χρονιά

6. Αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος

6.1. Αποτελέσματα κύριας φάσης του προγράμματος: Ημερολόγια και portfolio

Από την ποιοτική ανάλυση των καταγραφών των ημερολογίων, προέκυψαν 4 βασικοί θεματικοί άξονες, 9 κατηγορίες και 39 υποκατηγορίες (βλ. αναλυτικά, Πίνακα 1). Κάνοντας έναν ευρύτερο αναστοχασμό και απολογισμό του προγράμματος, διαπιστώσαμε ότι η έκβαση όλων των παρεμβάσεων εξελίχθηκε ικανοποιητικά, αφού τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή στις ομαδικές εργασίες των περισσότερων σταδίων. Ωστόσο, παρατηρήσαμε δυσκολίες ειδικότερα στο πιο απαιτητικό στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης όλων των παρεμβάσεων, όπου τα παιδιά δεν απέφυγαν τη στερεότυπη τηλεοπτική απεικόνιση της γλωσσικής ποικιλότητας, με αποτέλεσμα να μην κατορθώσουν να μεταφέρουν με κριτικό τρόπο τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε ένα άλλο πλαίσιο. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να ερμηνευτούν με διάφορους τρόπους. Πιθανόν, η διάρκεια του προγράμματος (8 βδομάδες) δεν ήταν αρκετή για να αποδυναμώσει καλά εδραιωμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τον κόσμο. Από την άλλη, η ισχυρή καθοδήγηση από την πλευρά μας (αναγκαία ως ένα σημείο, βέβαια, για την ηλικία των μαθητών/τριών) μάλλον λειτούργησε τελικά δεσμευτικά για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να παράγουν συχνά τυποποιημένα κείμενα, επιδεικνύοντας κυρίως λειτουργική παρά κριτική προσαρμογή (βλ. το Στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης για τη νεανική γλώσσα στην Ενότητα 6.1.1. παρακάτω).

Λόγω χώρου, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν διεξοδικά δύο από τις πέντε παρεμβάσεις (για μια συνολική και συνοπτική αποτίμηση όλου του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως προκύπτει από τα Ημερολόγια, βλ. Πίνακα 1), των οποίων τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι δυσκολίες που προέκυψαν ήταν διαφορετικές. Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις που θα παρουσιαστούν αναλυτικά είναι η δεύτερη (*Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα*) και η πέμπτη παρέμβαση (*Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Η γυναίκα του χωριού και η γυναίκα της πόλης*). Παράλληλα με τα αποτελέσματα των ημερολογίων, θα παρουσιαστούν και δείγματα από τα portfolio των παιδιών για αυτές τις παρεμβάσεις.

6.1.1. Αποτίμηση της παρέμβασης *Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα*

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και συμμετοχή σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης *Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα*. Κατά τη διάρκεια του Προσταδίου, κατά το οποίο προβλήθηκαν στα παιδιά τηλεοπτικές διαφημίσεις της σοκολάτας Break με τη χρήση εκφράσεων από τα νεανικά ιδιώματα (π.χ. 'έφαγα Χ', 'πετάω χαρταετό'), διαπιστώθηκε πως η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης δεν επιτεύχθηκε απόλυτα.²¹ Έτσι, ενώ τα παιδιά ήταν σε θέση να διακρίνουν ότι κάποιοι χαρακτήρες εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο ομιλίας σε σχέση με κάποιους άλλους και πως υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας μεταξύ των νέων και των γονέων τους, έδειξαν ότι δεν αναγνωρίζουν τις λέξεις/ φράσεις από τα νεανικά ιδιώματα και δεν μπόρεσαν να καταλάβουν για ποιον λόγο χρησιμοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες φράσεις στις διαφημίσεις. Έτσι, αναρωτιόντουσαν τι σημαίνει η φράση 'έφαγα Χ', προσπαθώντας να την ερμηνεύσουν κυριολεκτικά (π.χ. «τί είναι το Χ; Γράμμα ή φαγητό;», «υπάρχει φαγητό Χ; Μήπως είναι μαστίχα Χίου το Χ;», «μήπως έφαγε κάτι και τον πείραξε;», «μήπως ήταν αλλεργικός;»). Αυτό καταδεικνύει πως, ενώ τηλεοπτικά η νεανική γλώσσα αναπαρίσταται συχνά να αποτελεί υφολογικό πόρο της ηλικίας τους, οι μαθητές/τριες των πρώτων τάξεων του δημοτικού δεν φαίνεται να έχουν αντίστοιχες κοινωνιογλωσσικές εμπειρίες στον κοινωνικό τους χώρο.

Το στάδιο της Κύριας Δραστηριότητας, που περιελάμβανε την προβολή επιλεγμένων σκηνών από την τηλεοπτική σειρά *Παιδική Χαρά* και την κατασκευή ενός πορτρέτου για τα συναισθήματα που τους προκαλεί η νεανική γλώσσα, κύλησε καλύτερα.²² Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της συζήτησης που ακολούθησε την προβολή των βίντεο, τα παιδιά έδειξαν να αντιλαμβάνονται πως υπάρχει κάποια διάσταση μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων που παρακολούθησαν και της δικής τους κοινωνιογλωσσικής εμπειρίας, καθώς θεώρησαν πως οι παιδικοί χαρακτήρες του σήριαλ παρουσίασαν γλωσσικές συμπεριφορές που δεν αρμόζουν με την ηλικία τους. Επίσης, σχολίασαν εύστοχα ότι οι γονείς του σήριαλ δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα παιδιά τους, καθώς η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα τελευταία δεν είναι ίδια με αυτή των γονιών τους. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θεώρησαν ότι τα παιδιά του σήριαλ μιλούν σκόπιμα με αυτόν τον τρόπο και ντύνονται ιδιαίτερα γιατί θέλουν να ξεχωρίσουν και «να φαίνονται μάγκες» και «για να είναι όλοι ίδιοι». Στο ημερολόγιο αναφέρεται: «...σε αυτό το στάδιο (*Κύρια Δραστηριότητα*), τα παιδιά έδειξαν να παρατηρούν πολύ εύκολα ότι ανάμεσα στα τρία παιδιά της σειράς που προβλήθηκε υπήρξε διαφορά στον τρόπο ομιλίας τους. Τα παιδιά

²¹ <http://www.youtube.com/watch?v=KSamsSucJWU> και

<http://www.youtube.com/watch?v=eqfeFmfcmMU>

²² Βλ. <http://www.youtube.com/watch?v=on0sgHxrUnQ> (επ.1 10:36-11:15),

<http://www.youtube.com/watch?v=vaKHTJuOuyE> (επ.3, 3:15-3:39),

<http://www.youtube.com/watch?v=xNgiDJHZCDg> (επ.2, 1:30-2:38),

<http://www.youtube.com/watch?v=sBf31VJfmIs> (επ.4 8:49- 9:45)

παρατήρησαν τις σημειωτικές διαφορές (ντύσιμο, συμπεριφορά) και διαπίστωσαν πως οι παιδικοί χαρακτήρες του σήριαλ θέλουν να μιλούν με αυτό τον τρόπο γιατί θέλουν να είναι 'μάγκες', 'να δείξουν ότι μεγάλωσαν' και να 'μιλούν σαν τον μεγαλύτερο αδερφό για να μπορούν να επικοινωνούν όλοι μαζί'. Ακόμα, μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στις κριτικές ερωτήσεις που τους τέθηκαν, διαφάνηκε πως είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ότι αυτό που τους παρουσιάστηκε είναι μια υπερβολική απεικόνιση των νέων και πως δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα των νέων που γνωρίζουν από τον περίγυρό τους (π.χ. μεγαλύτερης ηλικίας αδέρφια και ξαδέλφια). Τα παιδιά δήλωσαν ότι οι νέοι δεν εμφανίζονται πάντα με αυτόν τον τρόπο ντυσίματος και δεν χρησιμοποιούν αυτόν τον τρόπο ομιλίας, αλλά, αντίθετα, μπορούν να είναι αλλιώς, να μιλάνε πιο «ωραία», «ευγενικά» ή «θα μπορούσαν να μιλάνε σαν τον μικρότερο αδερφό που μιλάει κανονικά».

Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με τα συναισθήματα που τους προκαλεί το παιδί στο σήριαλ που μιλάει τη νεανική γλώσσα, εκφράστηκαν ποικίλες και αντικρουόμενες απόψεις. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι τους προκαλεί γέλιο, κάποιοι/ες άλλοι/ες απάντησαν ότι νιώθουν απορία γιατί δεν κατανοούν τον συγκεκριμένο τρόπο ομιλίας, ενώ υπήρξαν και μαθητές/τριες που απάντησαν ότι νιώθουν στεναχώρια για το συγκεκριμένο παιδί γιατί «μιλάει άσχημα». Αυτές οι διαφορετικές γνώμες και συναισθήματα που καταγράφηκαν πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή με τη συγκεκριμένη κοινωνιολέκτο και θεωρούν ότι παρεκκλίνει από τις δικές τους κοινωνιογλωσσικές τους εμπειρίες, καθώς διαφέρει αρκετά από τον τρόπο ομιλίας τους. Από την άλλη, όσοι/ες μαθητές/τριες επέλεξαν να εκφράσουν θετικότερα συναισθήματα, ίσως το έκαναν λόγω της χιουμοριστικής απεικόνισης της νεανικής γλώσσας στα συγκεκριμένα βίντεο.

Αυτά τα διαφορετικά συναισθήματα που προκαλεί η νεανική γλώσσα στους/τις μαθητές/τριες αποτυπώθηκαν και κατά τη δεύτερη δραστηριότητα του σταδίου της Κύριας Δραστηριότητας, όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν τα συναισθήματά τους μέσα από την κατασκευή ενός πορτρέτου. Ειδικότερα, από την ανάλυση του portfolio των μαθητών/τριών και τη συζήτηση που ακολούθησε κατά την παρουσίαση των πορτρέτων στην ολομέλεια, εντοπίζονται πορτρέτα που εκφράζουν συναισθήματα απορίας ή θυμού από τη νεανική γλώσσα, καθώς και άλλα που εκφράζουν συναισθήματα γέλιου ή χαράς. Έτσι, κάποιοι/ες μαθητές/τριες ζωγράφισαν ένα αγόρι προβληματισμένο, σκυθρωπό, με σκούρα χρώματα (μπλε και πράσινο) και έγραψαν δίπλα τη λέξη «δεν καταλαβαίνω» (βλ. Εικόνα 1).²³ Κάποιοι/ες άλλοι/ες, πάλι, μαθητές/τριες ζωγράφισαν ένα αγόρι, το οποίο έχει ανοιχτό το στόμα του από θυμό, όπου φαίνονται τα μαύρα δόντια του, έχει μαύρα μαλλιά και φοράει πράσινη μπλούζα με γκρι παντελόνι (βλ. Εικόνα 2). Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι και τα παιδιά που πρωταγωνίστησαν στο βίντεο που

²³ Οι ομάδες εργασίας ήταν μικτές ως προς το φύλο των παιδιών.

προβλήθηκε στους/τις μαθητές/τριες προηγουμένως (Παιδική Χαρά) φορούσαν επίσης μαύρα ρούχα. Αυτό, όμως, που ξεχωρίζει στη ζωγραφιά των μαθητών/τριών, είναι ότι στη μπλούζα του αγοριού υπάρχει μια νεκροκεφαλή, καθώς και γκρίζα σύννεφα πάνω από το αγόρι με πρόσωπα θυμωμένα, ενώ αναγράφεται και η λέξη «νευριασμένος». Αντίθετα, μια άλλη ομάδα μαθητών/τριών επέλεξε να ζωγραφίσει ένα κορίτσι με έντονα χρώματα, σημειώνοντας δίπλα τη λέξη «χαρούμενη». Το κορίτσι πλαισιώνεται από μπαλόνια, πεταλούδες και καρδούλες (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 1. Πορτρέτο για τα συναισθήματα απορίας από τη νεανική γλώσσα



Εικόνα 2. Πορτρέτο για τα συναισθήματα θυμού από τη νεανική γλώσσα



Εικόνα 3. Πορτρέτο για τα συναισθήματα χαράς από τη νεανική γλώσσα

Κατά το στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να κατασκευάσουν μια διαφήμιση για μια νεανική μουσική συναυλία. Τους δόθηκαν ορισμένες φράσεις του νεανικού ιδιώματος σε μορφή εναυσμάτων, τις οποίες μπορούσαν να αξιοποιήσουν κατά την κρίση τους. Έτσι, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αξιοποιήσουν, αν ήθελαν, στοιχεία της νεανικής γλώσσας σε μια επικοινωνιακή περίπτωση όπου η νεανική γλώσσα δεν πλαισιωνόταν χιουμοριστικά και δικαιολογούνταν κοινωνιογλωσσολογικά. Όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο: «Ο στόχος αυτού του σταδίου (Κριτική Αναπλαισίωση) θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιτεύχθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς όλες οι ομάδες μπόρεσαν να φτιάξουν διαφημίσεις για μια συναυλία, χρησιμοποιώντας πολύ εύστοχα το λεξιλόγιο από τη νεανική γλώσσα που τους δόθηκε». Μερικές από τις διαφημίσεις που κατασκεύασαν τα παιδιά και αντλήθηκαν από το portfolio τους είναι οι παρακάτω:

(1) «Θα πάμε συναυλία; Θα είναι κουλ! Θα περάσουμε σούπερ!»

(2) «Α: -Θα πάμε συναυλία;

Β: -Θα φάμε μεγάλο σκάλωμα!

Α: - Θα είναι συναυλία μόνο για νέους!

Β: -Ναι, είμαι μέσα!

Α. -Θα περάσουμε σούπερ ουάου!»

(3) «Α: Πού είσαι ρε μεγάλε;

Β: -Πού είσαι ρε μεγάλε;

Γ: -Τί θα κάνουμε σήμερα;

Δ: -Έχει μια συναυλία με το Χατζηγιάννη. Θα πάμε;

Α: -Θα είναι πολύ κουλ!

Β: -Θα περάσουμε σούπερ!

Α: -Έγινε παιδιά! Τα λέμε στις 8.

Δ: -Θα είναι πολύ καλή φάση!»

Από τα παραπάνω κείμενα που έφτιαξαν οι μαθητές/τριες (αν και έμοιαζαν λιγότερο με διαφημίσεις και περισσότερο με φιλικές συνομιλίες μεταξύ νεαρών ατόμων), διαπιστώνουμε πως η δραστηριότητα διεκπεραιώθηκε επιτυχώς, καθώς χρησιμοποίησαν στοιχεία της νεανικής γλώσσας με κατάλληλο τρόπο σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Έτσι, για τις ανάγκες μιας διαφήμισης για συναυλία που απευθύνεται σε νέους, οι μαθητές/τριες αποφάσισαν ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις από τη νεανική γλώσσα, ώστε να υπάρξει το επιθυμητό επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Ωστόσο, τα κείμενά τους ήταν αρκετά τυποποιημένα και επηρεασμένα σε μεγάλο βαθμό από τα εναύσματα που τους δόθηκαν. Με άλλα λόγια, αναπλαισίωσαν περισσότερο λειτουργικά και λιγότερο κριτικά τη νεανική γλώσσα.

Αναφορικά με τη γενικότερη συμπεριφορά και στάση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια όλης της παρέμβασης, διαπιστώθηκε μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά τους. Στο ημερολόγιο αναφέρεται: «οι μαθητές/τριες σε γενικές γραμμές έδειξαν ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες του Προσταδίου και της Κύριας Δραστηριότητας. Αναλυτικότερα, μετά την προβολή των βίντεο, η πλειοψηφία ήθελε να εκφέρει την άποψή της και αναπτύχθηκε ένας καλός διάλογος. Πολύ λίγα παιδιά δεν ήθελαν να συμμετάσχουν στο διάλογο, κυρίως επειδή αισθάνονται ακόμα αμηχανία. Επιπλέον, όλα τα παιδιά συμμετείχαν στη δεύτερη δραστηριότητα της Κύριας Δραστηριότητας. Πολύ μεγάλη συμμετοχή έδειξαν οι μαθητές/τριες και στο στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, καθώς τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να συμμετάσχουν στη δημιουργία διαφήμισης». Επίσης, έδειξαν μεγάλη ευχαρίστηση κατά την προβολή των βίντεο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο: «αυτή τη φορά τα παιδιά έδειξαν να διασκεδάζουν με την προβολή των διαφημίσεων αλλά περισσότερο με τα βίντεο από το σήριαλ. Ιδιαίτερα για ένα απόσπασμα από το σήριαλ, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν τόσο πολύ που ζήτησαν να το δούνε ξανά. Φυσικά η ερευνήτρια δεν τους χάλασε χατίρι και τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν». Από την άλλη, και η συμμετοχή των παιδιών στις δημιουργικές δραστηριότητες (κατασκευή πορτρέτου και διαφήμισης) ήταν αρκετά μεγάλη. Στο ημερολόγιο καταγράφεται: «παρ' όλο που σε όλα τα στάδια υπήρχε έντονο το ενδιαφέρον για συμμετοχή, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρατηρήθηκε κατά την προβολή των διαφημίσεων και των βίντεο. Και στη δεύτερη δραστηριότητα της Κύριας Δραστηριότητας, τα παιδιά έδειξαν πολύ μεγάλη προθυμία να την εκτελέσουν. Και στο στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, αφού σχεδόν όλα τα παιδιά ήθελαν να 'παίζουν' τους νέους που διαφημίζουν μια συναυλία».

Αποτιμώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα όλης της παρέμβασης, επισημαίνεται στο ημερολόγιο: «κάνοντας μια μικρή αποτίμηση, νομίζω πως οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να ξεχωρίσουν τον διαφορετικό τρόπο ομιλίας των νέων σε σχέση με των ενηλίκων. Κυρίως, όμως, είναι σε θέση να κατανοήσουν πως με την τηλεοπτική αναπαράσταση της νεανικής

γλώσσας συνδέονται κάποια στερεότυπα όπως είναι η ‘μαγκιά’, ‘η ένδειξη ότι μεγάλωσαν’ και η εξοικείωση με την τεχνολογία».

6.1.2. Αποτίμηση της παρέμβασης *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Η γυναίκα του χωριού και η γυναίκα της πόλης*

Κατά τη διάρκεια του Προσταδίου, κατά το οποίο προβλήθηκε στα παιδιά μια σκηνή από τη σειρά *Το Καφέ της Χαράς*, όπου συνομιλούσαν η Σταυρούλα με τη Χαρά, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να διακρίνουν με ευκολία ότι οι προβαλλόμενοι χαρακτήρες χρησιμοποιούν διαφορετικό τρόπο ομιλίας.²⁴ Μέσα από τα αξιολογικά σχόλια που έκαναν τα παιδιά, φάνηκε ότι αντιλήφθηκαν πως οι δύο γυναικείοι χαρακτήρες παρουσιάζονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο, τόσο σε γλωσσικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο χαρακτήρα («η Χαρά μιλάει αλλιώς από τη Σταυρούλα», «η Σταυρούλα μιλάει διαφορετικά, με διαφορετικές λέξεις», «η Χαρά το λέει ‘καφέ’, αλλά η Σταυρούλα ‘καφενείο’»). Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι οι σημειωτικές διαφορές των δύο γυναικών είναι μεγάλες («η Χαρά ντύνεται με πολύχρωμα ρούχα και μοντέρνα, ενώ η Σταυρούλα όχι»), καθώς και οι ιδεολογικές τους απόψεις («η Σταυρούλα πιστεύει πως οι άνδρες του χωριού δε θα πηγαίνουν στο Καφέ της Χαράς», «η Χαρά λέει πως οι άνδρες θα πηγαίνουν στο καφέ της»). Επιπλέον, τα παιδιά ανέφεραν τα προβλήματα επικοινωνίας που υπάρχουν ανάμεσα στους δύο γυναικείους χαρακτήρες («η Χαρά χρησιμοποιεί ξένες λέξεις για να μην την καταλαβαίνει η Σταυρούλα», «η Χαρά λέει ξένες λέξεις γιατί θέλει να είναι μοντέρνα»).

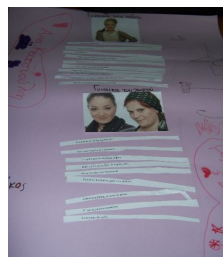
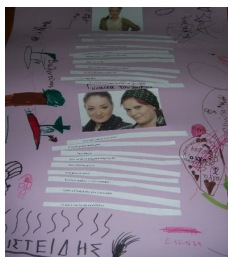
Το στάδιο της Κύριας Δραστηριότητας διεκπεραιώθηκε εν μέρει ικανοποιητικά. Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των παιδιών κατά την πρώτη δραστηριότητα που αφορούσε την προβολή ενός βίντεο από τη σειρά *Κάτω Παρτάλι*, διαπιστώνεται πως οι μαθητές/τριες διέκριναν αρκετά εύκολα ότι ο τρόπος ομιλίας των γυναικών του χωριού διαφέρει αισθητά από τη γυναίκα της πόλης (Βίβιαν).²⁵ Οι μαθητές/τριες σχολίασαν εκτενώς τον τρόπο ομιλίας των δύο διαφορετικών τύπων γυναικών που τους παρουσιάστηκαν, καθώς «μιλούσαν διαφορετικά». Για την ακρίβεια, για τη γυναίκα της πόλης, τα παιδιά ανέφεραν ότι «μιλούσε ωραία και ευγενικά» και πως «χρησιμοποιεί περίεργες λέξεις», ενώ για τις γυναίκες του χωριού ότι «μιλούσαν λίγο άσχημα», με αποτέλεσμα να υπάρχει εμφανές πρόβλημα επικοινωνίας («είχαν πρόβλημα να καταλάβουν τι έλεγε η Βίβιαν», «η Βίβιαν έλεγε ασυνήθιστες λέξεις και δεν την καταλάβαιναν», «δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν γιατί η Βίβιαν μιλούσε παράξενα»). Ακόμα, παρατήρησαν τις σημειωτικές τους διαφορές, αφού μέσα από τα αξιολογικά σχόλια που καταγράφηκαν, τα παιδιά δήλωσαν ότι οι γυναίκες του χωριού και της πόλης διαφέρουν αρκετά και ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση. Οι γυναίκες του χωριού εμφανίζονται με ένα πιο συντηρητικό ντύσιμο, για το οποίο τα παιδιά σχολίασαν ότι «δεν είναι ωραίο», ενώ η

²⁴ Βλ. http://www.youtube.com/watch?v=26XR_E1yWWA (επ. 4 8:20-10:09)

²⁵ Βλ. <http://www.youtube.com/watch?v=xd7fn2nRSgl>

γυναίκα της πόλης εμφανίζεται με ένα πιο σύγχρονο και μοντέρνο ντύσιμο, το οποίο τα παιδιά το χαρακτήρισαν «ωραίο». Ακόμα, τα παιδιά παρατήρησαν και τις διαφορετικές αντιλήψεις που φέρουν οι ηρωίδες. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι οι γυναίκες του χωριού ήταν περιποιητικές και φιλόξενες απέναντι στη Βίβιαν, αλλά ταυτόχρονα και λίγο ενοχλητικές, ενώ τη Βίβιαν τη χαρακτήρισαν «ακατάδεκτη». Επιπλέον, ένα στοιχείο που παρατήρησαν τα παιδιά ήταν η άποψη της Βίβιαν απέναντι στο όνομα της Παναγιώταινας, που ήθελε να της το αλλάξει, γιατί το θεωρούσε «άσχημο» και «χωριάτικο». Τέλος, όταν τους ζητήθηκε να συγκρίνουν την τηλεοπτική αναπαράσταση με την κοινωνιογλωσσική τους εμπειρία, με το ερώτημα αν οι γυναίκες της πόλης και του χωριού είναι τόσο διαφορετικές στην πραγματικότητα, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι οι συγκεκριμένοι γυναικείοι χαρακτήρες θα μπορούσαν να είναι αλλιώς, αφού στην πραγματικότητα δεν διαφέρουν τόσο πολύ μεταξύ τους και πως δεν υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας («στο βίντεο είναι υπερβολικός ο τρόπος που μιλάνε γιατί στην πραγματικότητα δεν υπάρχει τέτοιο πρόβλημα επικοινωνίας»).

Η δεύτερη δραστηριότητα του σταδίου της Κύριας Δραστηριότητας, κατά το οποίο τα παιδιά κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν λέξεις/φράσεις από τις ηρωίδες της σειράς *Κάτω Παρτάλι* με τις φωτογραφίες τους, πήγε επίσης πολύ καλά (βλ. Εικόνα 4). Στο ημερολόγιο αναφέρεται: «με ελάχιστα λάθη, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στη δραστηριότητα και την εκτέλεσαν κανονικά».



Εικόνα 4. Αντιστοιχίσεις λέξεων/φράσεων στη ‘γυναίκα του χωριού’ και στη ‘γυναίκα της πόλης’

Ωστόσο, η τρίτη δραστηριότητα του σταδίου της Κύριας Δραστηριότητας, που αφορούσε την κατασκευή ενός πορτρέτου με τον αγαπημένο τους χαρακτήρα από αυτούς που είδαν, δεν πήγε εξίσου καλά. Μέσα από την ανάλυση του portfolio τους και τη συζήτηση που ακολούθησε κατά την παρουσίαση των πορτρέτων στην ολομέλεια, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες απεικόνισαν τις γυναίκες του χωριού και της πόλης με τελείως στερεότυπο τρόπο, παρά το γεγονός ότι στη συζήτηση που είχε προηγηθεί είχαν προβάλει τις ενστάσεις τους για την τηλεοπτική τους αναπαράσταση. Έτσι, οι μαθητές/τριες απεικόνισαν τη γυναίκα του χωριού με σκούρα μαύρα μαλλιά, με σκουρόχρωμο (μαύρο) φόρεμα και μαντήλα στα μαλλιά (βλ. Εικόνα 5). Από αυτές τις

αναπαραστάσεις, κατανοούμε ότι τα παιδιά έχουν συνδέσει τη γυναίκα του χωριού με μια πολύ παραδοσιακή εικόνα. Αντίθετα, επέλεξαν να ζωγραφίσουν τη γυναίκα της πόλης με πολύ έντονα και ζωηρά χρώματα, φορώντας φόρεμα και τακούνια, με κοντά ξανθά μαλλιά και να φοράει κραγιόν (βλ. Εικόνα 6).



Εικόνα 5. Απεικόνιση της γυναίκας του χωριού



Εικόνα 6. Απεικόνιση της γυναίκας της πόλης

Με παρόμοιο τρόπο, η δραστηριότητα του σταδίου της Κριτικής Αναπλαισίωσης, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν μια γυναίκα της πόλης και μια γυναίκα του χωριού όπως τις φαντάζονται στην πραγματικότητα δεν διεκπεραιώθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία, καθώς τα παιδιά αναπαρήγαγαν εν πολλοίς τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις που είχαν παρακολουθήσει κατά το στάδιο της Κύριας Δραστηριότητας. Αναφέρεται στο ημερολόγιο: «στη δραστηριότητα της Κριτικής Αναπλαισίωσης, όπου τα παιδιά έπρεπε να παρουσιάσουν μια γυναίκα της πόλης ή του χωριού, όπως τις φαντάζονται στην πραγματικότητα, η πλειοψηφία των κοριτσιών επέλεξε να παρουσιάσει μια γυναίκα της πόλης, αλλά εισήγαγαν πολλά στοιχεία από τον χαρακτήρα της Βίβιαν που είδαν στο βίντεο». Για παράδειγμα, στον διάλογο 4, παρατηρούμε ότι οι μαθήτρες αναπαρήγαγαν στοιχεία από το βίντεο που τους προβλήθηκε νωρίτερα, με αποτέλεσμα να μην καταφέρουν να

παρουσιάσουν μια γυναίκα της πόλης ή του χωριού χωρίς συγκεκριμένα στερεότυπα. Εδώ, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η σύνδεση της γυναίκας του χωριού με αγροτικές συνήθειες (π.χ. μάζεμα αυγών), καθώς και ο τρόπος που την παρουσιάζουν ως λίγο αφελή, που δεν μπορεί να καταλάβει αυτά που της λέει η γυναίκα της πόλης. Και στον διάλογο 5, παρατηρούμε μια εντελώς στερεότυπη αναπαράσταση των γυναικών της πόλης, όπου είναι φανερή η επιρροή από τα βίντεο που είχαν προβληθεί νωρίτερα:

(4) *Γυναίκα της πόλης*: -Καλημέρα κυρία Μαγδαληνή, θα ήθελα λίγα αυγά

Γυναίκα του χωριού: -Μόλις τώρα τα μάζεψα από το κοτέτσι. Είναι φρέσκα, κυρά-Άννα

Γυναίκα της πόλης: -Αχ μη με λες ‘κυρά-Άννα’. Να με λες ‘κυρία Άννα’ ή σκέτο ‘Άννα’

Γυναίκα του χωριού: -Εντάξει, σκέτο ‘Άννα’, πάω να στα φέρω.

(5) *Γυναίκα της πόλης Α*: -Χρυσή μου, κι εσύ εδώ είσαι!

Γυναίκα της πόλης Β: -Μα πού αλλού; ((φιλιούνται σταυρωτά))

Γυναίκα της πόλης Α: -Τί ψώνισες;

Γυναίκα της πόλης Β: -Μα τι άλλο; Ρούχα και καλλυντικά

Γυναίκα της πόλης Α: -Κι εγώ το ίδιο

Γυναίκα της πόλης Β: -Πάμε να πιούμε κανένα καπουτσίνο;

Γυναίκα της πόλης Α: -Να το κανονίσουμε.

Γυναίκα της πόλης Β: - Οκ, Bye

Συνοψίζοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα όλης της παρέμβασης, επισημαίνεται στο ημερολόγιο: «κάνοντας μια συνοπτική αποτίμηση, νομίζω ότι οι μαθητές/τριες κατανόησαν ότι υπήρξε μια διαφορά ανάμεσα στο τρόπο ομιλίας των γυναικών, στην εικόνα τους, στη συμπεριφορά αλλά και στην ιδεολογία τους, αλλά πως όλο αυτό αναπαρίσταται με υπερβολικό τρόπο και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Στις κριτικές ερωτήσεις, τα παιδιά έδειξαν να απαντούν με σχετική ευκολία πως αυτό που είδαν δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα[...]. Το στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν πήγε καλά, αφού η δραστηριότητα της δραματοποίησης δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τα κορίτσια (που έπρεπε να παρουσιάσουν μια από τους δύο τύπους γυναικών) έδειξαν ότι δεν μπόρεσαν να αποβάλουν τα στερεότυπα χαρακτηριστικά από τις γυναίκες του βίντεο, και όταν τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν κάτι διαφορετικό, δεν μπόρεσαν».

Πίνακας 1. Ανάλυση ημερολογίων ανά παρέμβαση (Π)

Θεματικοί Άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Π 1	Π 2	Π 3	Π 4	Π 5	
Α) Διαδικασία παρέμβασης	1.Στόχοι	i. διάκριση μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών	✓	✓	✓	✓	✓	
		ii. ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης	✓		✓	✓	✓	
		iii. αντίληψη σύνδεσης γλωσσικών ποικιλιών με συγκεκριμένα στερεότυπα και κοινωνικά χαρακτηριστικά κατά την τηλεοπτική τους αναπαράσταση		✓	✓	✓	✓	
		iv. οργάνωση νεοαποκτηθείσας γνώσης και μεταφορά με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο						
		v. καλλιέργεια κριτικής σκέψης	✓	✓	✓			
	2. Τεχνικές	i. διδασκαλία με πολυμέσα	✓	✓	✓	✓	✓	
		ii. βιωματικές μέθοδοι (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση)	✓	✓	✓	✓	✓	
		iii. ερωτήσεις-απαντήσεις	✓	✓	✓	✓	✓	
		iv. εργασία σε ομάδες	✓	✓	✓	✓	✓	
		v. συνεργασία-συναπόφαση-συνδημιουργία	✓	✓	✓	✓	✓	
	3.Διδακτικά μέσα	i. βίντεο	✓	✓	✓	✓	✓	
		ii. Η/Υ- Projector (Προγράμματα όπως Prezi, Power Point, Windows Media Player)	✓	✓	✓	✓	✓	
		iii. realia (χαρτόνια, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, γκλίτερ, κόλλες, ψαλίδια)	✓	✓	✓	✓	✓	
		iv. φωτοτυπίες με λεξιλόγιο	✓	✓				
		v. χαρτόνια-καρτέλες με λεξιλόγιο	✓					

B) Ρόλος της Εκπαιδευτικού	4. Παροχή βοήθειας προς τους/τις μαθητές/τριες	vi. στεφάνια γυμναστικής	✓						
		i. ενθάρρυνση για συμμετοχή	✓	✓					
		ii. συντονιστικός και βοηθητικός ρόλος	✓	✓	✓	✓	✓		
		iii. αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων βάσει των αναγκών των μαθητών/τριών	✓						
Γ) Συμπεριφορά των μαθητών/τριών	5. Στάση των μαθητών/τριών στην παρέμβαση	iv. οδηγίες για τις δραστηριότητες	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		i. μεγάλο ενδιαφέρον για τις παιγνιώδεις δραστηριότητες της Κριτικής Αναπλαισίωσης	✓	✓	✓		✓		
		ii. μέτριο ενδιαφέρον για τις παιγνιώδεις δραστηριότητες της Κριτικής Αναπλαισίωσης					✓		
		iii. ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις του Προ-Σταδίου	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		iv. ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις κατά την Κύρια Δραστηριότητα	✓	✓	✓	✓			
		v. μειωμένη συμμετοχή στις συζητήσεις κατά την Κύρια Δραστηριότητα						✓	
		vi. ευχαρίστηση από την προβολή βίντεο	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		vii. ενεργή συμμετοχή κατά τη διάρκεια των ομαδικών εργασιών	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		6. Συμμετοχή στις δραστηριότητες	i. μεγάλη συμμετοχή κατά τις δημιουργικές δραστηριότητες (ζωγραφική, χρωματισμός)			✓			✓
			ii. μειωμένη συμμετοχή κατά τις δημιουργικές δραστηριότητες (ζωγραφική, χρωματισμός)				✓		
iii. μεγάλη συμμετοχή κατά τις δραστηριότητες δραματοποίησης/ παιχνιδιών ρόλων	✓		✓	✓					

Δ) Αποτίμηση της παρέμβασης	7. Μαθησιακά αποτελέσματα	iv. μειωμένη συμμετοχή κατά τις δραστηριότητες δραματοποίησης/παιχνιδιών ρόλων				✓	✓
		v. συμμετοχή κατά την παρουσίαση των εργασιών	✓				
		i. κατανόηση διάκρισης μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών	✓	✓	✓	✓	✓
		ii. κατανόηση σύνδεσης γλωσσικών ποικιλιών με συγκεκριμένα στερεότυπα κατά την τηλεοπτική τους αναπαράσταση		✓	✓		✓
		iii. καλλιέργεια κριτικής σκέψης	✓	✓	✓		
	8. Δυσκολίες κατά τη συμμετοχή	i. δυσκολία κατανόησης οδηγιών				✓	
		ii. δυσκολία στις παιγνιώδεις δραστηριότητες (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων)	✓			✓	
		i. μείωση των ερωτήσεων που ακολουθούν μετά από την προβολή των βίντεο	✓	✓	✓	✓	✓
	9. Προτάσεις για βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας	ii. προσπάθεια ενεργοποίησης συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών	✓	✓			
		iii. μείωση λεξιλογίου σε μορφή tip	✓				

6.2. Αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου

Από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων με τα παιδιά προέκυψαν 5 θεματικοί άξονες, 58 κατηγορίες και 168 κωδικοί ανάλυσης (βλ. ενδεικτικά τα αποτελέσματα του πρώτου θεματικού άξονα στον Πίνακα 2). Από την επεξεργασία των δεδομένων, φάνηκε πως τα παιδιά δείχνουν να έχουν κοινωνιογλωσσική επίγνωση των υφολογικών πόρων που αποκλίνουν από την πρότυπη ποικιλία, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (βλ. και Stamou, Maroniti & Griva 2015). Έτσι, ήδη από τον προέλεγχο, διαπιστώθηκε πως ήταν σε θέση να διακρίνουν με μεγάλη ευκολία τους διαφορετικούς γλωσσικούς πόρους από τους οποίους αντλούν οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες. Για παράδειγμα, όλα τα παιδιά, τόσο στον προέλεγχο όσο και στην μετέλεγχο, αναγνώρισαν πως υπάρχει διαφορά μεταξύ του τρόπου ομιλίας του Μακ-Κουίν (χρήση πρότυπης ποικιλίας) και του Μπάρμπα (χρήση βόρειου φωνηεντισμού) στην ταινία κινουμένων σχεδίων *Αυτοκίνητα 2* (βλ. Πίνακα 2). Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται εξ αρχής πως υπάρχει μια διάσταση μεταξύ των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας και της κοινωνιογλωσσικής τους εμπειρίας, καθώς δεν ήταν σε θέση στον προέλεγχο (και πολύ περισσότερο στον μετέλεγχο) να αντιστοιχίσουν τους προβαλλόμενους τρόπους ομιλίας με τα ακούσματά τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο (π.χ. βλ. τα αποτελέσματα της κοινωνικής αναγνώρισης για τον Μπάρμπα και τον Μακ-Κουίν στον Πίνακα 2).

Από την άλλη, τα αποτελέσματα και των δύο ελέγχων έδειξαν ότι υπάρχει μια γενική σύγκλιση των παιδιών με την προτιμώμενη ανάγνωση των κειμενικών παραγωγών (κυρίαρχη/ ηγεμονική ανάγνωση), όπου η γλωσσική ετερογένεια τείνει να αξιοποιείται για χιουμοριστικούς σκοπούς και να στιγματίζεται (π.χ. Archakis, Lampropoulou, Tsakona & Tsami 2014, Stamou 2011). Στο πλαίσιο αυτό, τα περισσότερα παιδιά είχαν την τάση να εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στις μη πρότυπες ποικιλίες και να μην αποδέχονται τους χαρακτήρες που μιλούσαν αυτές τις ποικιλίες. Για παράδειγμα, τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν αρνητική στάση απέναντι στη διαλεκτική προφορά του Μπάρμπα (βλ. Πίνακα 2), προβάλλοντας κριτήρια αισθητικής (π.χ. «δεν μου αρέσει που λέει 'ουρίστε'», «μιλάει άσχημα»), ετερότητας (π.χ. «μιλάει περίεργα», «μιλάει διαφορετικά») και γλωσσικής ανικανότητας («σα να μη ξέρει να μιλάει»), ενώ τον απέρριψαν και ως χαρακτήρα. Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και των δύο ελέγχων για την αξιολόγηση των παιδιών για τον μη πρότυπο τρόπο ομιλίας της Ελένης από το σήριαλ *Κωνσταντίνου και Ελένης*, για την οποία δεν βασίστηκαν μόνο στην αισθητική (π.χ. «δεν χρησιμοποιεί ωραίες λέξεις») και την ετερότητα (π.χ. «μιλάει λίγο διαφορετικά») αλλά και στην έλλειψη κατανόησης (π.χ. «μιλάει ακαταλαβίστικα»). Αντίθετα, χαρακτήρες με πρότυπο τρόπο ομιλίας είχαν ευρεία αποδοχή από τους/τις μαθητές/τριες. Έτσι, για

παράδειγμα, ο Μακ-Κουίν «μιλάει πιο καλά», «μιλάει πιο ωραία», και γι' αυτόν τον λόγο, προτιμούν και τα παιδιά να μιλούν σαν και εκείνον (βλ. Πίνακα 2).

Καθώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στόχευε στο να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τον ιδεολογικό ρόλο των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας, και επομένως, να απορρίψουν τα στερεότυπα που συνοδεύουν με συστηματικό τρόπο μη πρότυπους τρόπους ομιλίας, κατά τον μετέλεγχο, αναμέναμε να εκφραστούν από τα παιδιά ενδεχομένως θετικότερα αισθήματα προς τους χαρακτήρες 'αποκλινουσών' γλωσσικών συμπεριφορών. Όμως, υπήρξαν μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ελέγχων (π.χ. πβ. τα αποτελέσματα μεταξύ προελέγχου και μετελέγχου όσον αφορά τους χαρακτήρες Μπάρμπα και Μακ-Κουίν στον Πίνακα 2), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί ενδεχομένως στα προβλήματα που προέκυψαν κατά το στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης του προγράμματος (βλ. Ενότητα 6.1. παραπάνω), αλλά και στους περιορισμούς που τίθενται κατά τη(ν) (ποσοτική) μέτρηση ποιοτικών στοιχείων όπως είναι η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Από την άλλη, οι απόψεις των παιδιών φαίνεται πως είναι γενικά ευθυγραμμισμένες με τα παραδοσιακά έμφυλα γλωσσικά στερεότυπα. Για παράδειγμα, σχεδόν όλα τα κορίτσια, τόσο στον προέλεγχο όσο και στον μετέλεγχο, εμφανίστηκαν θετικά απέναντι στον παραδοσιακό «θηλυκό» τρόπο ομιλίας των νεραϊδών Winx από την ομώνυμη τηλεοπτική σειρά κινουμένων σχεδίων, δηλώνοντας ότι «μιλάνε πολύ όμορφα», «μιλάνε γλυκά», «μου αρέσουν οι φωνές τους», «μιλάνε ωραία», «λένε όμορφες λέξεις». Ωστόσο, στο σήριαλ Το Καφέ της Χαράς, μεταξύ προελέγχου και μετελέγχου, υπήρξαν κάποιες διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση των κοριτσιών σχετικά με τους γυναικίους χαρακτήρες της Σταουρούλας και της Χαράς. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη Σταουρούλα, ενώ στον προέλεγχο η πλειοψηφία των κοριτσιών εξέφρασε θετικά συναισθήματα απέναντι στον διστακτικό και ανίσχυρο «θηλυκό» τρόπο ομιλίας της (π.χ. «μιλάει ωραία», «δε φωνάζει σε κανέναν», «μιλάει σοβαρά»), στον μετέλεγχο, αυξήθηκαν οι αρνητικές αξιολογήσεις, καθώς κάποια κορίτσια επεσήμαναν πως «μιλάει φοβισμένα», «μιλούσε δυστυχημένα». Αντίστοιχα, για τον ανταγωνιστικό «αρσενικό» τρόπο ομιλίας της Χαράς, μεταξύ προελέγχου και μετελέγχου, αυξήθηκαν τα θετικά σχόλια των κοριτσιών (π.χ. «μιλάει με θάρρος», «μιλάει με ωραίο τρόπο», «μιλάει σοβαρά») και μειώθηκαν τα αρνητικά (π.χ. «μιλάει άσχημα», «μιλάει αγριεμένα», «λέει κακές λέξεις»).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου των απόψεων των παιδιών για την αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας στην ταινία *Αυτοκίνητα 2*

Θεματικός άξονας Α'			
<i>Απόψεις των παιδιών για την αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας στην ταινία Αυτοκίνητα 2</i>			
Κατηγορίες	Κωδικοί Προελέγχου & Μετελέγχου	Σύνολο αναφορών Προελέγχου	Σύνολο αναφορών Μετελέγχου
1. Συναισθήματα για τον τρόπο ομιλίας του Μπάρμπα	ΘΣΔΠΜΠ: Θετικά συναισθήματα απέναντι στη διαλεκτική προφορά του Μπάρμπα	5	11
	ΑΣΔΠΜΠ: Αρνητικά συναισθήματα απέναντι στη διαλεκτική προφορά του Μπάρμπα	16	10
2. Συναισθήματα για τον τρόπο ομιλίας του Μακ-Κουίν	ΘΣΠΜΑΚ: Θετικά συναισθήματα απέναντι στην πρότυπη ποικιλία του Μακ-Κουίν	21	21
3. Επίγνωση της διαφοράς μεταξύ του τρόπου ομιλίας του Μπάρμπα και του Μακ-Κουίν	ΔΑΤΟΜΠΜΚ: Δυνατότητα διάκρισης μεταξύ του τρόπου ομιλίας του Μπάρμπα και του Μακ-Κουίν	21	21
4. Προτίμηση για τον τρόπο ομιλίας του Μπάρμπα και του Μακ-Κουίν	ΠΟΜΠΜΚ: Προτίμηση του τρόπου ομιλίας του Μπάρμπα από του Μακ-Κουίν	3	5
	ΠΟΜΚΜΠ: Προτίμηση του τρόπου ομιλίας του Μακ-Κουίν από του Μπάρμπα	18	16
5. Συγκριτική αξιολόγηση χαρακτήρα μεταξύ Μπάρμπα και Μακ-Κουίν	ΣΧΜΠΜΚ: Συμπάθεια χαρακτήρα Μπάρμπα	2	5
	ΣΧΜΚΜΠ: Συμπάθεια χαρακτήρα Μακ-Κουίν	19	16
	ΦΧΜΠΜΚ: Φιλικότητα χαρακτήρα Μπάρμπα	4	7
	ΦΧΜΚΜΠ: Φιλικότητα χαρακτήρα Μακ-Κουίν	17	14
6. Κοινωνική αναγνώριση ομιλίας Μπάρμπα	ΔΑΤΟΜΠΚΠ: Δυνατότητα αναγνώρισης τρόπου ομιλίας Μπάρμπα στον κοινωνικό περίγυρο	2	1
	ΜΔΑΤΟΜΠΚΠ: Μη δυνατότητα αναγνώρισης τρόπου ομιλίας Μπάρμπα στον κοινωνικό περίγυρο	19	20
	ΜΔΤΑΟΤΟΜΠ: Μη δυνατότητα τοποθέτησης άλλων ομιλητών στον τρόπο ομιλίας του Μπάρμπα	21	21
7. Προτίμηση για χρήση της ομιλίας του Μπάρμπα και του Μακ-Κουίν	ΠΟΠΜΚΜΠ: Προτίμηση για χρήση της ομιλίας του Μακ-Κουίν από του Μπάρμπα	20	19
	ΠΟΠΜΠΜΚ: Προτίμηση για χρήση της ομιλίας του Μπάρμπα από του Μακ-Κουίν	1	2

6.3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

Ο Πίνακας 3 απεικονίζει συνοπτικά τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από το πρόγραμμα. Όσον αφορά την προτίμηση των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, διαπιστώνεται ότι στις τρεις πρώτες προτιμήσεις των παιδιών βρίσκονται τα λεξιλογικά παιχνίδια, οι ζωγραφιές και η παρακολούθηση τηλεοπτικού υλικού. Σχετικά με την αποτίμηση των γνώσεων των παιδιών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, η πλειοψηφία των μικρών μαθητών/τριών δήλωσε ότι είναι σε θέση να αναγνωρίσει διαφορετικούς τρόπους ομιλίας. Τρία παιδιά ανέφεραν ότι έμαθαν πως κάποιοι χαρακτήρες μιλούσαν πιο ωραία από κάποιους άλλους, ενώ άλλα τρία δεν μπορούσαν να απαντήσουν σχετικά με το τι έμαθαν.

Από την άλλη, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι δεν συνάντησε καμία δυσκολία κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ δύο παιδιά ανέφεραν πως τους δυσκόλεψε η συζήτηση, χωρίς όμως να μπορούν να προσδιορίσουν με περισσότερη σαφήνεια ποιες δυσκολίες ακριβώς συνάντησαν. Τέλος, ενδεικτικό των θετικών συναισθημάτων των μαθητών/τριών προς το πρόγραμμα ήταν πως τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι θα επιθυμούσαν επανάληψη της διαδικασίας και την επόμενη χρονιά.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

1. Προτίμηση δραστηριοτήτων	
	Σύνολο αναφορών
1.1 Λεξιλογικά παιχνίδια	6
1.2 Ζωγραφιές	5
1.3 Παρακολούθηση τηλεοπτικού υλικού	5
1.4 Δραματοποίηση	3
1.5 Κινητικό παιχνίδι	2
2. Αποτίμηση γνώσεων μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων	
	Σύνολο αναφορών
2.1 Επίγνωση κοινωνιογλωσσικής διαφορετικότητας	15
2.2 Επίγνωση γλωσσικών στάσεων	3
2.3 Μη δυνατότητα αποτίμησης γνώσεων	3
3. Αποτίμηση δυσκολιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων	
	Σύνολο αναφορών
3.1 Μη συνάντηση δυσκολιών	19
3.2 Δυσκολίες στη συζήτηση	2
4. Επανάληψη της διαδικασίας την επόμενη σχολική χρονιά	
	Σύνολο αναφορών
4.1 Επιθυμία επανάληψης της διαδικασίας	18
4.2 Μη προτίμηση για επανάληψη	3

7. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους επίγνωσης σε φαινόμενα τηλεοπτικής αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας. Κάνοντας μια γενικότερη αποτίμηση της όλης μας προσπάθειας, διαπιστώσαμε πως, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ήδη από την ηλικία των 6-7 χρονών, τα παιδιά φαίνεται να είναι σε θέση να διακρίνουν με ευκολία τους διαφορετικούς γλωσσικούς πόρους από τους οποίους αντλούν οι τηλεοπτικοί χαρακτήρες. Ακόμη, φάνηκε πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας μάλλον έχουν κάποια αίσθηση της διάστασης που υπάρχει μεταξύ των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων της γλωσσικής ποικιλότητας και της κοινωνιογλωσσικής τους εμπειρίας, καθώς ήδη πριν την έναρξη του προγράμματος, οι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν να αντιστοιχίσουν τους προβαλλόμενους τρόπους ομιλίας με τα ακούσματά τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Όμως, με την υλοποίηση του προγράμματος, διαφάνηκε πως η κοινωνιογλωσσική τους επίγνωση ενισχύθηκε σημαντικά και προς τις δύο αυτές διαστάσεις. Έτσι, ήταν σε θέση να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες που ‘διασταυρώνονται’ στον τηλεοπτικό λόγο δημιουργούν συχνά προβλήματα κατανόησης, καθώς και ότι οι κοινωνιογλωσσικές διαφορές συνυπάρχουν συνήθως με σημειωτικές (π.χ. ντύσιμο, εμφάνιση), αλλά και με ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων. Από την άλλη, έδειξαν να συνειδητοποιούν με πιο συστηματικό τρόπο πως υπάρχει απόκλιση μεταξύ των τηλεοπτικών χαρακτήρων που παρακολούθησαν και της δικής τους κοινωνιογλωσσικής εμπειρίας, μέσα από την κριτική συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένα δείγματα τηλεοπτικού λόγου (π.χ. σύγκριση μεταξύ της νεανικής γλώσσας που μιλούν οι παιδικοί χαρακτήρες ενός σήριαλ και του τρόπου ομιλίας των ίδιων των μαθητών/τριών ή των μεγαλύτερων αδελφών τους).

Ωστόσο, από τον προέλεγχο και τον μετέλεγχο, διαπιστώσαμε μια γενική σύγκλιση των μαθητών/τριών του δείγματός μας με την προτιμώμενη ανάγνωση των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων, όπου η γλωσσική ετερογένεια τείνει να αξιοποιείται για χιουμοριστικούς σκοπούς και να στιγματίζεται. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά είχαν την τάση να εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στις μη πρότυπες ποικιλίες και να μην αποδέχονται τους χαρακτήρες που μιλούσαν αυτές τις ποικιλίες. Με αντίστοιχο τρόπο, οι απόψεις τους φαίνεται πως είναι γενικά ευθυγραμμισμένες με τα παραδοσιακά έμφυλα γλωσσικά στερεότυπα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παρατηρηθούν κάποιες δυσκολίες στις παρεμβάσεις, και ειδικότερα στο στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης, όπου τα παιδιά δεν απέφυγαν να αναπαραγάγουν τη στερεότυπη τηλεοπτική απεικόνιση της γλωσσικής ποικιλότητας, με αποτέλεσμα να μην κατορθώσουν να μεταφέρουν με κριτικό τρόπο

τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε ένα άλλο πλαίσιο. Για παράδειγμα, παρ' όλο που στη συζήτηση που είχε προηγηθεί, τα παιδιά είχαν προβάλει τις ενστάσεις τους για την τηλεοπτική αναπαράσταση της γυναίκας του χωριού και της γυναίκας της πόλης, όταν κλήθηκαν, στη συνέχεια, να τις ζωγραφίσουν και να τις δραματοποιήσουν, αναπαρήγαν εν πολλοίς τις τηλεοπτικές τους αναπαραστάσεις. Προφανώς, η αποδυνάμωση και η ανατροπή των κοινωνικών (και γλωσσικών) στερεοτύπων, που διαμορφώνονται από πολύ μικρή ηλικία, είναι το στοίχημα οποιουδήποτε προγράμματος κριτικού γραμματισμού, το οποίο δεν κερδίζεται ασφαλώς με ένα τόσο σύντομο πρόγραμμα σαν αυτό που εφαρμόστηκε στην περίπτωση μας. Από την άλλη, η ισχυρή καθοδήγηση από την πλευρά μας (αναγκαία ως ένα σημείο, βέβαια, για την ηλικία των μαθητών/τριών) μάλλον λειτούργησε τελικά δεσμευτικά για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να παράγουν συχνά τυποποιημένα κείμενα, αναπλαισιώνοντας περισσότερο λειτουργικά παρά κριτικά τη γλωσσική ποικιλότητα (χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η κατασκευή της διαφήμισης με στοιχεία της νεανικής γλώσσας).

Όμως, παρά τα προβλήματα που καταγράφηκαν παραπάνω, είναι ενθαρρυντικό πως τα παιδιά έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και είχαν ενεργή συμμετοχή στις περισσότερες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, ενώ τα περισσότερα δήλωσαν πως θα ήθελαν να επαναληφθεί το πρόγραμμα και την επόμενη χρονιά. Αυτό καταδεικνύει πως το διεπιδραστικό, παιγνιώδες και πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης που διαμορφώνεται με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση (σε συνδυασμό με τη χρήση κειμένων μαζικής κουλτούρας) καλλιεργεί πολύ θετικά αισθήματα και ενισχύει τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση.

Συνοψίζοντας, τα κοινωνικά (και γλωσσικά) στερεότυπα τείνουν να είναι ιδιαίτερα ανθεκτικά ήδη από μικρή ηλικία, καθώς πρόκειται για παγιωμένες αντιλήψεις που είναι δύσκολο να ανατραπούν εντελώς. Ωστόσο, μέσα από το πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού που εφαρμόσαμε, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά κατανόησαν (ως έναν βαθμό τουλάχιστον) πως τα κείμενα μαζικής κουλτούρας τείνουν να προβάλλουν με παραμορφωτικό τρόπο τη γλωσσική ποικιλότητα και να τη στιγματίζουν (συνήθως σε ένα κωμικό πλαίσιο), αναπαράγοντας κυρίαρχες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τον κόσμο. Έτσι, κρίνουμε απαραίτητο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού σε πιο συστηματική βάση, με σκοπό την αποδυνάμωση των παγιωμένων αντιλήψεων για την κοινωνι(ο)γλωσσική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. 2011. Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας. 3^η εκδ. [2^η εκδ.:2004, 1^η εκδ.:2002]. Αθήνα: Νήσος.
- Alvermann, D., Moon, J., & Hagoood, M. 1999. Popular culture in the classroom. Newark, DE & Chicago: International Reading Association and the National Reading Conference.
- Androutsopoulos, J. 2010. The study of language and space in media discourse. Στο P. Auer, P. & J.E. Schmidt (επιμ.), Language and space: An international handbook of linguistic variation. Berlin, New York: De Gruyter, 740–758.
- Archakis, A., Lampropoulou, A., Tsakona, V., & Tsami, V. 2014. Linguistic varieties in style: Humorous representations in Greek mass culture texts. *Discourse, Context & Media* 3: 46-55.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. 2013. Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης Α.Ε.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α.Γ. 2014. Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Coupland, N. 2009. The mediated performance of vernaculars. *Journal of English Linguistics* 37: 284–300.
- Duff, P.A. 2004. Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics & Education* 14: 231-276.
- Gee, J.P. 2004. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Jacobs, J.W. 1988. Euripides Media: A psychodynamic model of severe divorce pathology. *American Journal of Psychotherapy* 42(2): 308-319.
- Κακριδή, Μ., Κατή, Δ., & Νικηφορίδου, Β. 1999. Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1 <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>.
- Μαρωνίτη, Κ., & Στάμου, Α.Γ. 2014. Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων. Στο Kotzoglou, G., Nikolou, E., Karatzola, E., Frantzi, K., Galantomos, I., Georgalidou, M., Kourti-Kazoulis, V., Papadopoulou, Ch., Vlachou, E. (επιμ.), *Selected papers of the 11th International Conference of Greek linguistics*. Rhodes: University of the Aegean. 1027-1039.
- Μαρωνίτη Κ., Στάμου, Α.Γ., Γρίβα, Ε., & Σαλτίδου, Θ. (σε συνεργασία με τους Κ. Ντίνα, Δ. Χατζάκου, Τ. Κωτόπουλο) 2015α. Εκπαιδευτικό υλικό. Ερευνητικό

- πρόγραμμα Θαλής (2011-2015): «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, Κωδικός ID: MIS 375599). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους (59 σελίδες).
- Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α.Γ., Γρίβα, Ε., & Σαλτίδου, Θ. (σε συνεργασία με τους Κ. Ντίνα, Δ. Χατζάκου, Τ. Κωτόπουλο) 2015β. Οδηγός εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού. Ερευνητικό πρόγραμμα Θαλής (2011-2015): «Γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσικές ιδεολογίες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, Κωδικός ID: MIS 375599). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους (64 σελίδες).
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. 2005. Digital beginnings: young children's use of popular culture, media and new technologies. University of Sheffield: Literacy Research Center. <http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBegginigsReport.pdf>
- McDonough, J., Shaw, C. 1993. Materials and methods in ELT. Oxford: Blackwell
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis (2nd ed.). Thousand Oaks. CA Sage.
- Maroniti, K., Stamou, A.G., Dinas, K. & Griva, E. 2013 (in Greek). The sociolinguistic style of cartoons: The case of TV movie Merry Madagascar. Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences 1(2): 25-33.
- Morrell, E. 2002. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. Journal of Adolescent and Adult Literacy 46: 72-77.
- Ντίνας, Κ. 2013. Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση: Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 265-303.
- Porter Ladousse, G. 1987. Role play. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. 1994. Reflective teaching in second language classrooms. England: Cambridge University Press.

- Σαλτίδου, Θ. & Στάμου Α.Γ. (υπό δημοσίευση). «Φούρνος, bakery και...sex shop!» Η «γλώσσα των νέων» ως υφολογικός πόρος παιδιών και εφήβων στον τηλεοπτικό μυθοπλαστικό λόγο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 36.
- Σαλτίδου, Θ., Στάμου Α.Γ., Κωτόπουλος Τ.Η. (2014). Η «γλώσσα των νέων» ως υφολογικός πόρος όλων των ηλικιών στον τηλεοπτικό λόγο: Το παράδειγμα των ελληνικών σειρών. Στο Kotzoglou, G., Nikolou, E., Karatzola, E., Frantzi, K., Galantomos, I., Georgalidou, M., Kourti-Kazoulis, V., Papadopoulou, Ch., Vlachou, E. (επιμ.), *Selected papers of the 11th International Conference of Greek linguistics*. Rhodes: University of the Aegean. 1504-1519.
- Στάμου, Α.Γ. 2012. Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 119-38.
- Stamou, A.G. 2011. Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language & Communication* 31(4): 329-344.
- Stamou, A.G., Maroniti, K., & Dinas, K. 2012. Representing “traditional” and “progressive” women in Greek television: The role of “feminine”/ “masculine” speech styles in the mediation of gender identity construction. *Women’s Studies International Forum* 35(1): 38-52.
- Stamou, A.G., Maroniti, K., & Griva, E. 2015. Young children talk about their popular cartoon and TV heroes’ speech styles: Media reception and language attitudes. *Language Awareness* 24(3): 216-232.
- Stamou, A.G., Maroniti, K. & Schizas, D. 2014. Greek young children’s engagement with media in the home: Parents’ and children’s perspectives. *Studies in Media and Communication* 2(2): 93-106.
- Stevens, L. 2001. South Park and society: Instructional and curricular implications of popular culture in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 44: 548-555.
- Street, B.V. 1993. The New Literacy Studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading* 16(2): 81-97.
- Van den Branden, K. 2006. *Task-based language teaching: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ΥΠΕΠΘ. 2001. Νέο Σχολείο-Νέο πρόγραμμα σπουδών, οριζόντια πράξη. Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Willis, D. & Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.