



**KNOWLEDGE WORDS  
PUBLICATIONS**

# **MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES**

**VOLUME 1 ISSUE 2**

**ISSN 2308-0876**

[www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com)



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## EDITORIAL TEAM

### Editor-in-Chief

Dinas Kostas, University of Western Macedonia, Greece

### Founding Editor

Verma Gajendra, University of Manchester, UK

### Associate Editors

Griva Eleni, University of Western Macedonia, Greece

Panitsides Eugenia, Hellenic Open University, Greece

### Editorial Assistant

Myrto Dina, University of Western Macedonia, Greece

### Editorial Board

1. Alevriadou Anastasia, University of Western Macedonia, Greece
2. Barkas Panagiotis, University of "EQREM ÇABEJ", Gjirokastra, Albania
3. Blandul Valentin, University of Oradea, Romania
4. Bradea Adela, University of Oradea, Romania
5. ChiperSorina, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania
6. Dimasi Maria, Democritus University of Thrace, Greece
7. Galantomos Ioannis, University of the Aegean, Greece
8. Gougoulakis Petros, Stockholm University, Sweden
9. Iordanides George, University of Western Macedonia, Greece
10. Karoulla-Vrikki Dimitra, European University, Cyprus
11. Kalekin- Fishman Devorah, University of Haifa, Israel
12. Karalis Thanasis, University of Patras, Greece
13. Koutselini Mary, University of Cyprus
14. Kyridis Argyris, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
15. Nikolaou George, University of Ioannina, Greece
16. Pavlenko Olena, Mariupol State University, Ukraine
17. Reçka Liljana, University Eqrem Çabej, Gjirokastra, Albania
18. Shkurtaj Gjovalin, University of Tirana, Albania
19. Sinha R.B.N., B.S. College, Danapur, Patna, India
20. Spithourakis Athena-Julia, University of Patras, Greece
21. Stamou Anastasia, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
22. Valtchev Boian, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
23. Vounchev Boris, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
24. Voyevutko Natalya, Mariupol State University, Ukraine

## TABLE OF CONTENTS (Volume 1, Issue 2)

Sr.	Paper Title	Page No.
1	Explore Creative Process in Adult Learners Author(s): Kuan Chen Tsai	1-12
2	Language of advertising in bidialectal settings: Does the code matter? Author(s): Andreas Papapavlou, Melanie Satriki	13-39
3	Representations of Military Sociolect in Greek Cinema Author(s): Stavros Christou, Anastasia G. Stamou	40-58
4	The Sociolinguistic Style of Cartoons: The Case of the TV Movie Merry Madagascar Author(s): Katerina Maroniti, Anastasia G. Stamou, Kostas D. Dinas, Eleni Griva	59-75
5	Factors Affecting Participation in Vocational Education and Training: The Case of Vocational Training Institutes in Greece Author(s): Christina Sarri, Efthymios Valkanos, Dimitra Panda, Eugenia A. Panitsides	76-90
6	Secondary Education Greek Philologists as Adult Learners on ICT Author(s): Stavroula Tsoutsas, Katerina Kedraka, Adamantios Papastamatis	91-106
7	The Role of the School in the Deconstruction of Stereotypes and Prejudice: Outline of a Program Design on the Topic "We Embrace Cultural Diversity through Literature" Author(s): Nikolaos K. Cholevas	107-122
8	Practices of Primary Education Principals in Greece: Consensus and Enforcement Author(s): Evagelia Moissidou	123-137



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Explore Creative Process in Adult Learners

Kuan Chen Tsai

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/163>

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/163

**Received:** 10 May 2012, **Revised:** 22 June 2013, **Accepted:** 09 July 2013

**Published Online:** 27 August 2013

**In-Text Citation:** (Tsai, 2013)

**To Cite this Article:** Tsai, K. C. (2013). Explore Creative Process in Adult Learners. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 1–12.

**Copyright:** © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

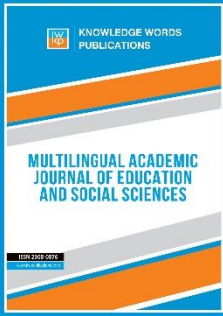
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

**Vol. 1, No. 2, 2013, Pg. 1 - 12**

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

**JOURNAL HOMEPAGE**

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Explore Creative Process in Adult Learners

Kuan Chen Tsai

University of the Incarnate Word, San Antonio, Texas

### Abstract

Research on the creative process of an individual who is involved in creative action is underestimated. As a result, the purpose of this study is to use a phenomenological approach to explore, describe, and discover the subjective experience of creative action and to seek the essence of this phenomenon. A total of 10 participants were recruited from a southwestern private university in the U.S. In order to explore participants' perceptions of their creativity experience, they were asked to create a collage with a creative goal, for which they were given 20 minutes. A follow-up questionnaire with five open-ended questions was sent to the participants by email. According to participants' returned questionnaires, four broad themes emerged from the questionnaires: (a) Creative Potential: the idea that participants think of creativity; (b) Creative Process: participants' experiences through making the collage; (c) The Utility of Collage Activity for Adult Learners: the idea that participants perceive collage for other uses; and (d) Creativity and Learning: participants' perceptions of the relationship between creativity and learning. Even though we did not receive enough substantial responses from participants, they did provide diverse and unique voices with regard to the exercise, from past experiences to future suggestions.

**Keywords:** Phenomenological Approach, Creative Process, Collage-Making, Adult Learning.

### Introduction

With the influence of Guilford's (1950, 1956, 1959) early research on creativity (divergent thinking), the majority of creativity study is focusing on a quantitative perspective (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996; Sternberg & Lubart, 1995) rather than a qualitative paradigm (e.g., Newton & Newton, 2009; Petocz, Reid, & Taylor, 2009). Further, there is scarce research related to creativity and creative thinking in adult education literature (Edelson, 1999; Hoggan, Simpson, & Stuckey, 2009). The common theme of a quantitative approach to creativity is grounded in the notion of creative products with two criteria: novelty and goodness (Amabile, 1982; Lubart, 1990; Sternberg, 2006), whereas the common topic of a qualitative approach is to investigate the eminent creators such as artists or scientists.

Research, however, on the creative process of an individual who is involved in creative action is underestimated. As a result, the purpose of this study is to use a phenomenological approach (Merriam, 2002) to explore, describe, and discover the subjective experience of creative action

and to seek the essence of this phenomenon. In creativity literature, collage activity is a good approach to investigate the creativity phenomenon (Hennessey, 2003; Hennessey & Amabile, 1987; Simpson, 2009). Accordingly, this investigation of the creative process in adult learners employed a collage activity as a vehicle to explore participants' inner feelings and experience of expressing creativity. Through the opportunity of involving creativity, the discourse after a creativity activity by a group of adults helps to discover their pleasure or pitfall in the process. By doing so, it is hoped to provide some useful insights for adult educators who are willing to facilitate creativity in the classroom.

### **Creative Process**

The classic model of the creative process was proposed by Wallas (1926) with four stages: preparation, incubation,

illumination, and verification. These four phases are overlapping: (a) preparation, individuals taking initial actions (e.g., searching, collecting, and listening) to confront the challenge, (b) incubation, creative insight taking hold which in turn leads to an "Aha!" moment, (c) illumination, individuals experiencing various possibilities and having a creativity leap via clear insights and intuition, and (d) verification, a sense-making phase to finalize the decision based on validity of the information (Dineen & Collins, 2005; Parker, 2005). Later, this conceptual model was extended to the implementation of Creative Problem Solving Model in an education arena (Meadow & Parnes, 1959; Meadow, Parnes, & Reese, 1959; Treffinger, Isaksen, & Firestien, 1983).

In Piaget's view, the creative process stems from play. Creative thinking is assimilation, which is the interaction between imagination and environment. During the process of accommodation, the creative product is manifested by this mental experimentation. The relationship between assimilation and accommodation is not linear but intertwined (Ayman-Nolley, S. (1999). Taylor (1974) views creative process as a transformation of the inputs into a new configuration, and followed by a divergence phase where the new information is developed toward an implementation phase of production. Russ (1998) proposed that the creative process includes cognitive, affective, and personality processes within an individual that contribute to a creative act. Torrance defined the process as "one of becoming sensitive to or aware of problems . . . bringing together available information . . . searching for solutions . . . and communicating the results" (Torrance & Myers, 1970, p. 22).

### **The Benefits of Creativity Development in Adults**

The majority of creativity literature centers on children or young adults with less research on the elderly (Goff, 1993; Taylor, 1974). Golf (1992) argues that creativity literature on older adults is from the perspective of personal traits and products of famous artists and other elites, which is not suitable for generalization. It is believed that the peak of creativity in most people is around the 30's and 40's, with productivity declining after 50s (Lindauer, 1998; Marsiske & Willis, 1998).

According to Dewey (1934), the participation of creative articulation is for self-expression. Maslow (1968) views the purpose of creativity as self-actualizing. This creative expression can stimulate an active learning process (Hoggan et al., 2009). Based on self-reports of aging

contemporary artists, Lindauer, Orwoll, and Kelley (1997) found creativity was the manifestation of continual learning and lifelong activity. The research results of Golf (1992, 1993) also supported the notion of lifelong creativity. With regard to artistic expression, the impact of aging was illustrated as a positive term, thanks to maturity of craft and knowledge, high motivation and priority, and positive inter- and intra-relationships (Lindauer et al., 1997). The peculiarity of creativity in lifelong learning practices is manifested in two tenets: problem solving strategies (external development) and self-realization in the learner (internal development) (Goff, 1992; Maslow, 1968; Marsiske & Willis, 1998). One study verified the relationship between creativity and life satisfaction of older adults and suggested the need for proper programs for these rapidly growing segments of the population (Goff, 1993). Following this line, in adult and continuing education, the attempt to bridge creativity and curriculum is a clearly imperative issue (Edelson, 1999; Simmons & Thompson, 2008). Most important, creativity development of adults is attractive to social and economic well-being as a whole (Taylor & Sacks, 2004).

### **Method**

This study employed a phenomenological approach with a structured, open-ended questionnaire to collect data. This methodology is most appropriate for the purpose of this study to gain understanding of perceptions of participants who share their subjective creativity experiences (Efinger, Maldonado, & McArdle, 2004; Knoche & Zamboanga, 2006; Krauss, 2005).

The focus of this study is to describe the essence of a creativity activity from the perspectives of those who have experienced it. Accordingly, the interaction between an individual and a creativity activity was uncovered. The purposeful sampling (Creswell, 2007) was utilized since the target group is adult learners.

### **Participants**

After the researchers gained Institution Review Board (IRB) approval, potential participants were selected through an invitational letter to students in graduate programs at the School of Education. A purposeful sample was chosen for their ages and learning experience. A total of 10 participants were recruited from a southwestern private university. Participants volunteered to be a part of the study by completing the questionnaire sent to them.

### **Data Collection and Processing**

Before conducting the research, an informed consent form was presented to obtain their permission. In order to explore participants' perceptions of their creativity experience, they were asked to create a collage with a creative goal, for which they were given 20 minutes. They finished the collage either in the library or the classroom. The instruction was given as follows,

You are invited to create a collage. You will be given a set of pre-cut construction paper shapes of various colors, a bottle of glue, and a blank white A3 paper. You will not be given a pair of scissors. Rather, you will use your hands to tear the colored papers and use the glue to complete the collage. The reason is that we want you to play with the material and have fun. The topic of the collage is "As an adult, how do you perceive the learning?" Please use your "imagination and creativity" to finish this activity. You will have 20 minutes to create your unique collage. Before you start, please complete the background information. Hope you enjoy this activity!

The main reason of this activity was to create a fun experience, use their imagination to play with the material, and transfer their abstract ideas into concrete art products. The instructor also provided salient instruction that encouraged participants to use their imagination and creativity to manifest their art works.

A follow-up questionnaire with five open-ended questions was sent to the participants by email. The main reason was to allow sufficient time for self-reflection and introspection. After the critical reflection, participants were asked to respond to the questionnaire and return it to the instructor within one week. This served as a vehicle to obtain more inside feelings from participants while involved in this activity. This method also gave participants more time to reflect on and write about their experience. The description from the explication of conscious experience was taken through phenomenological reduction in order to find emergent themes. The instruction was given to participants as follows:

“It is a pleasure to have you respond to this questionnaire with regard to your collage activity in the class. There are five questions to be completed. The purpose of the questions is to explore your feelings and experience while creating a collage. Please elaborate on your thoughts and provide more detailed responses. If you have any questions, please feel free to contact the researcher.”

The five open-ended questions included:

1. How did you feel when you created the collage?
2. What is the creative part of your collage work?
3. How do you think this collage activity is related to learning?
4. How did you feel that creating a collage will help you express yourself?
5. What lessons did you learn from the collage activity?

### **Data Analysis**

The primary means of data collection were descriptions from the questionnaire to five open-ended questions. Previous related studies were also examined and the observation notes were documented while participants created the collage. In so doing, multiple sources of data will function as triangulation to maintain internal validity (Bowen, 2005; Merriam, 2002).

In terms of reliability, the member check was employed. After finishing the analysis, the report was sent to three participants to double check the document. They were asked to verify the content in order to ensure that the researcher captured the authentic meanings from participants. The benefits of member check are not only to confirm the results from the original source but also minimize the researchers' biases (Anfara, Brown, & Mangione, 2002).

Content analysis (Leech & Onwuegbuzie, 2007) and Nvivo 9 software (2010) were utilized in data analysis. The software textual analysis of the questionnaire helped to identify and organize relevant ideas and quotations to support to generate the suitable categories. The coding process followed the suggestion provided by Creswell (2007), including five phases: (1) initially read through the text data in order to obtain a whole picture of the description; (2) divide the text into segments (sentences or paragraphs); (3) label the segments of data with 30-40 codes; (4) carefully examine codes for overlap and redundancy and then reduce codes to 20; (5) finally, collapse codes into 5-7 themes from a major idea in the database.



## Findings

According to students' returned questionnaires, there were short answers (three to five sentences for each question), lacking detailed and lengthy elaborating their thoughts. However, participants still provided some unique insights and experiences. Four broad themes emerged from the questionnaires: (a) Creative Potential: the idea that participants think of creativity; (b) Creative Process: participants' experiences through making the collage; (c) The Utility of Collage Activity for Adult Learners: the idea that participants perceive collage for other uses; and (d) Creativity and Learning: participants' perceptions of the relationship between creativity and learning.

### Creative Potential

With regard to participants' perceptions of creativity, several adult learners support the idea that everyone has creative capacity. For example, one participant said: "there is no limit to your creativity" and "the sky is the limit when it comes to creativity and also everybody expresses themselves differently." Another noted, "Creativity has no limits." One participant remarked his idea of creativity, "the word creativity varied with different meanings for different people." Then he mentioned several attributes including in creativity:

There are some meaning such as passion, fun, joy, intangible, unknown, new, expression of self, ability to stand alone, open, growth, flow, journey, ever present, recognizing that we are collaborators, part of creation, transcendence, release, surprise, discovery, inspiration, freedom, risk taking, and insight.

### Creative Process

When asked their experience of creating the collage, most people had positive feelings and enjoyed this creative process. As an example, one participant commented:

"I had a good time creating the collage.... It was a little difficult without any tools to create something more presentable, but I liked my end result.... The collage let me feel free to go in any direction I wanted."

Another participant wrote, "very freeing," "I got a lot of inspiration," and "It was very positive energy." In a similar tone, one said, "I felt relaxed. It helped me overcome a recent loss." Interestingly, only this participant chatted with the researcher while doing the collage. Other participants were very focused on their collage-making activity. One participant described his creative experience:

"I wanted to explore things that I played with in the process.... It is more about process than finished product.... It is important to enjoy the process....The creative process is a lot like life itself; you can't be worried about making mistakes."

Several participants expressed the same feelings about creating the collage, such as "fun and enjoyed doing it" or "it is nice to just to be able to play." Taken together, the common feelings of doing this activity are freeing, enjoyable, and relaxed. In addition, several people mentioned their past experience which affected their collages. One participant discussed this experience:

"In elementary school, I was very heavy into art and anything dealing with art. I draw pictures all the time when I was younger and my imagination was limitless.... The collage reminded me of those days.... The memories that I had from my childhood.... I still have the dreaming capacity just as I had as a child."

Another said, it is like “going back to kindergarten without rules.” One participant mentioned this collage was related to the educational issue in his country: “There could only be one explanation for the collage; steps in education, at least in my country mean the journey to the top. I just expressed myself in a way that our country may be reflected. In other words, I was inspired by events in the education sector; e.g. students not being able to finish up school. “

### **The Utility of Collage Activity for Adult learners**

Several participants indicated the usefulness of the collage activity. It seems they supported the idea of using collage in the classroom. For example, one recognized that: “Expression of one’s feelings through collage was also creative.... Collage itself is something different way of doing.... It requires creative thinking.... It creates an inner satisfaction expressing oneself in abstract work.... This is a creative pedagogy of teaching-learning.”

Another commented on the possible benefits for older adults: “The collage-making can be one of useful training for older people. It can help them to express what life experience they value.... The aging group can enjoy the collaborative feeling and the freedom to play and explore together, encouraging each other along the way.... I think collage-making can play an important role for older people.”

One participant also stated: “A ‘collage’ or any form of art talks better than a million words. It sends a visual message.... Using art is a great therapy and an excellent form of communication. I should use it more often.”

Other people mentioned the collage activity “is not limiting people’s imagination” and “stimulates your thinking and creativity.”

### **Creativity and Learning**

As a response to questions about this creative activity related to learning, several participants perceived a positive relationship between the collage-making activity and the learning experience. One participant pointed out:

“Learning involves doing, visualizing, hearing and so on, this collage activity is related to learning because one has to think, decide, and do the activity.”

Another wrote, “Collage activity is related to learning, because we can see learning.” One participant shared her perspective of the learning experience of this activity:

“Challenge at first, but the different colors helped in self-expression.... Everybody can learn something from somebody. Independent learning is possible. Words are not the only way to convey meaning when teaching. Learning happens even outside the classroom. There is no age limit in learning new material.”

Another participant commented: “Learning is somewhat intangible so actually having an object to create, touch, feel and see was very beneficial.... I know how I learn, but it was interesting to see on paper how I learn. One of the best parts of this program and this activity is learning about yourself and improving.”

This participant felt some kind of repercussion of collage activity and noted that “today (the day after the activity) I am still reflecting on the activity and how I arrived at putting a puzzle together.”

## Discussion

Findings of this study indicated four possible themes: creative potential, creative process, the utility of collage activity for adult learners, and creativity and learning. According to participants' responses, it seems that they believe everyone has creativity and uses and perceives it in different ways. For example, Sternberg (1985) found people's implicit theory of creativity involved seven perspectives: (a) seeing things in novel ways, (b) integration and intellectuality, (c) aesthetic taste and imagination, (d) decisional skill and flexibility, (e) intuition and acuteness of perception, (f) drive for accomplishment, and (g) inquisitiveness (p. 622). In addition, students of creativity tend to believe creativity is a universal capacity and even older adults have the chance to develop this ability through proper training and stimulus (Butler, 1967; Csikszentmihalyi & Nakamura, 2006; Torrance, 1977).

Some participants have noticed this collage-making activity is related to creative expression and creative thinking. This creative process leads to some positive feelings such as, happy, related, and free. Several scholars have identified the benefits of creativity on mental health, increasing self-confidence, and having a meaningful life (Cohen, 2001; Cropley, 1990; Fisher & Specht, 1999). For example, Mirowsky and Ross (2007) noted that “creative work may decrease depression, increase the sense of personal control, and improve cognitive function, thereby indirectly improving psychological health” (pp. 398-399).

Maslow (1968) coined the term “self-actualizing (SA) creativeness” (p. 137). He stressed “character logical qualities like boldness, courage, freedom, spontaneity, perspicuity, integration, self-acceptance, all of which make possible the kind of generalized SA creativeness, which expresses itself in the creative life, or the creative attitude, or the creative person” (p. 145). It is possible that when participants do the collage, they felt some kind of “flow” (Csikszentmihalyi, 1996) in this creating process. Through collage they could express themselves in different ways and to some extent it might be in the category of self-actualizing (SA) creativeness (Maslow, 1968). A participant remarked, “I was in charge of whatever was created and it was a product directly from myself to the world.” As Haanstra (1999) suggested, “self-expression was defined as giving vent in constructive forms to one's feelings, emotions, and thoughts at one's own level of development” (p. 38). Taken as a whole, the collage-making activity seems to help participants to express their feelings which might also be connected to a past experience. It might serve as a channel for self-reflection.

Finally, some participants also recognized the usefulness of collage by serving as a potential tool for learning. Simpson (2009) argued that collage is an art-based research tool in understanding personal transformative learning. Based on her interview of participants, she found several themes: (1) creators of the resilient spirit; (2) constructive conceptualizing; (3) crystallized spirituality link; (4) validating survivorship; and (5) symbols and the power of critical reflection. Additionally, Hoggan, Simpson, and Stuckey (2009) encourage adult educators employing different learning approaches to not only fit individual's needs but also facilitate a learning experience:

The importance of creative expression emerges from the assumption that there are multiple ways we can come to know and learn other than cognitive rationality. Because we learn and know in different ways, creative expression opens up the opportunity for us to understand a thought, idea or circumstance from a new perspective, which may facilitate a transformative experience. (p.7)

Therefore, based on findings of this current study, it is suggested adult educators bring other approaches to learning such as making a collage or similar methods into their classrooms. By doing so, it not only could fit different learning styles but also broaden the learning channels in order to explore possible learning outcomes from different paradigms.

### Limitations and Recommendations

Upon reflection, it was believed that in using this method we could employ efficient ways of collecting data and expect that participants could provide detailed and lengthy answers. Researchers assumed that this data collection method would allow participants more time to answer the questions when it was more comfortable and convenient for them. However, the majority provided short and inadequate responses. It is possible that face-to-face dialogue between participants and researchers is still the participants' preference. In addition, as researchers, we need to respect and understand participants' many responsibilities and time constraints. They have very busy lives, some of them working full time and taking two or three courses.

Even though we did not receive enough substantial responses from participants, they did provide diverse and unique voices with regard to the exercise, from past experiences to future suggestions. This method of collecting data still has its merits for future researchers. The themes provide important information for ways to understand adult learners' perceptions of doing a creative activity. The findings provide confirmation of the value of collage-making or similar activities for the purpose of adult learning and the suggestion for integration of similar creativity learning opportunities in the adult classroom. We might reasonably conclude, at least for those students, that the creative activity could enhance how they express their feelings and learn from different perspectives or medias. A logical next step would be an investigation of other aspects of creativity, such as creative thinking, creative problem solving, intuition, imagination, and so forth. For future researchers, it is suggested that some kind of interviews be used or more participants be recruited for the purpose of obtaining more indepth descriptions. Most important, the creativity community should put more weight on the exploration of the qualitative perspective of understanding creativity.

### References

- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of personality and social psychology*, 43(5), 997-1013.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Education Researcher*, 31(7), 28-38.
- Ayman-Nolley, S. (1999). A Piagetian perspective on the dialectic process of creativity. *Creativity Research Journal*, 12(4), 267-275.

- Bowen, G. A. (2005). Preparing a qualitative research-based dissertation: Lessons learned. *The Qualitative Report*, 10(2), 208-222.
- Butler, R. N. (1967). The destiny of creativity in later life: Studies of creative people and the creative process. In S. Levin & R. J. Kahana (Eds.), *Psychodynamic studies on aging, creativity, reminiscing, and dying* (pp. 20-63). New York: International University Press.
- Cohen, G. (2001). Creativity with aging: Four phases of potential in the second half of life. *Geriatrics*, 56(4), 51-57.
- Cropley, A. J. (1990). Creativity and mental health in everyday life. *Creativity Research Journal*, 3(3), 167-178.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Education.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2006). Creativity through the life span from an evolutionary systems perspective. In C. Hoare (Ed.), *Handbook of adult development and learning* (pp. 243- 254). New York, NY: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Perigee Books.
- Dineen, R., & Collins, E. (2005). Killing the goose: Conflicts between pedagogy and politics in the delivery of a creative education. *International Journal of Art and Design Education*, 24(1), 43-52.
- Edelson, P. J. (1999). Creativity and Adult Education. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 8(1), 3-13.
- Efinger, J., Maldonado, J., & McArdle, G. (2004). PhD students' perceptions of the relationship between philosophy and research: A qualitative investigation. *The Qualitative Report*, 9(4), 732-759.
- Fisher, B. J., & Specht, D. K. (1999). Successful aging and creativity in later life. *Journal of Aging Studies*, 13(4), 457-472.
- Goff, K. (1992). Enhancing creativity in older adults. *The Journal of creative behavior*, 26(1), 40-49.
- Goff, K. (1993). Creativity and life satisfaction of older adults. *Educational Gerontology*, 19(3), 241-250.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267-293.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469-479.
- Hennessey, B. A. (2003). The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 253-271.
- Haanstra, F. H. (1999). The Dutch experiment in developing adult creativity. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 8(1), 37-45.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1987). *Creativity and learning: What research says to the teacher*. West Haven, CT; National Education Association.
- Hoggan, C., Simpson, S., & Stuckey, H. (2009). Transformative learning, multiple ways of knowing, and creativity theory in progress. In C. Hoggan, S. Simpson, and H. Stuckey (eds). *Creative expression in transformative learning: Tools and techniques for educators of adults*(pp. 7-28). Malabar, FL: Krieger Publishing.

- Knoche, L. L., & Zamboanga, B. L. (2006). College student mentors and Latino youth: A qualitative study of the mentoring relationship. *The Qualitative Report*, 11(1), 138-160.
- Krauss, S. E. (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*, 10(4), 758-770.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584.
- Lindauer, M. S. (1998). Artists, art, and arts activities: What do they tell us about aging? In C. E. Adams-Price (Ed.), *Creativity and successful aging: Theoretical and empirical approaches* (pp. 237-250). New York, NY: Springer Publishing.
- Lindauer, M. S., Orwoll, L., & Kelley, M. (1997). Aging artists on the creativity of their old age. *Creativity Research Journal*, 10(2/3), 133-152.
- Lubart, T. I. (1990). Creativity and cross-cultural variation. *International Journal of Psychology*, 25(1), 39-59.
- Marsiske, M., & Willis, S. L. (1998). Practical creativity in older adults' everyday problem solving: Life span perspectives. In C. E. Adams-Price (ed.), *Creativity and successful aging: Theoretical and empirical approaches* (pp. 73-113). New York, NY: Springer Publishing.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York, NY: Litton Educational Publishing.
- Meadow, A., & Parnes, S. J. (1959). Evaluation of training in creative problem solving. *Journal of Applied Psychology*, 43(3), 189-194. doi:10.1037/h0046040
- Meadow, A., Parnes, S. J., & Reese, H. (1959). Influence of brainstorming instructions and problem sequence on a creative problem solving test. *Journal of Applied Psychology*, 43(6), 413-416. doi:10.1037/h0043917
- Merriam, S. B. (ed.) (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Newton, D. P., & Newton, L. D. (2009). Some student teachers' conceptions of creativity in school science. *Research in Science & Technological Education*, 27(1), 45-60. doi:10.1080/02635140802658842
- Nvivo. (2010). [Computer software]. Doncaster, Victoria, Australia: QSR International.
- Parker, J. (2005). A consideration of the relationship between creativity and approaches to learning in art and design. *International Journal of Art & Design Education*, 24(2), 186-198.
- Petocz, P., Reid, A., & Taylor, P. (2009). Thinking outside the square: Business students' conceptions of creativity. *Creativity Research Journal*, 21(4), 409-416. doi:10.1080/10400410903297998
- Russ, S. W. (1998). Play, creativity, and adaptive functioning: Implications for play interventions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 469-480.
- Simmons, R., & Thompson, R. (2008). Creativity and performativity: The case of further education. *British Educational Research Journal*, 34(5), 601-618. doi:10.1080/01411920802223974
- Simpson, S. (2009). Raising awareness of transformation: Collage, creative expression, and imagination. In C. Hoggan, S. Simpson, and H. Stuckey (eds). *Creative expression in transformative learning: Tools and techniques for educators of adults* (pp. 75-101). Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627. doi:10.1037/0022-3514.49.3.607

- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York, NY: The Free Press.
- Taylor, I. A. (1974). Developing creativity in gifted young adults. *Education*, 94(3), 266-268.
- Taylor, C. W., & Sacks, D. (2004). Facilitating lifetime creative processes: A think piece. In D. J. Treffinger (ed.). *Creativity and giftedness* (pp. 57-62). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Torrance, E. P. (1977). Creativity and the older adult. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 2(3), 136-144.
- Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead.
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Firestien, A. L. (1983). Theoretical perspectives on creative learning and its facilitation: An overview. *The journal of creative behavior*, 17(1), 9-17.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

**Kuan Chen Tsai** is a doctoral student at the University of the Incarnate Word, San Antonio, Texas, with a focus on organizational leadership. He is an art educator. His research interests include creativity, leadership, and how to promote creativity in adult learners.



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Language of Advertising in Bidialectal Settings: Does the Code Matter

Andreas Papapavlou, Melanie Satraki

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/453>

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/453

*Received: 07 August 2013, Revised: 29 September 2013, Accepted: 04 October 2013*

Published Online: 17 October 2013

In-Text Citation: (Papapavlou & Satraki, 2013)

To Cite this Article: Papapavlou, A., & Satraki, M. (2013). Language of advertising in bidialectal settings: Does the code matter? *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 13–39.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 2, 2013, Pg. 13 - 39

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



## Language of Advertising in Bidialectal Settings: Does the Code Matter

Andreas Papapavlou, Melanie Satraki  
Department of English Studies, University of Cyprus

### Abstract

Advertisement has been defined as “a public notice [...] promoting the sales of marketable goods and services” (Vestergaard & Schrøder, 1985:2), it entered the field of linguistics and thus it is recognized as a genre by itself. By incorporating linguistic phenomena like code-mixing, foreign language features etc, advertising becomes an interesting field of study. This paper aims at investigating (a) Greek Cypriots’ attitudes towards the ‘exploitation’ of the Greek Cypriot Dialect, Standard Modern Greek and English in local advertising; (b) the influence of the medium (oral vs. written) presenting the advertisement; (c) the subsequent effects of the stereotype reflected in the product per se (local vs. foreign). The results support earlier studies that showed preference towards the standard variety rather than the dialect (Papapavlou, 1998; Papapavlou & Sophocleous, 2009). Also, the findings bring forth evidence that linguistic varieties without a standardized writing system are mainly accepted in the oral media. On the other hand, the results do not support advertisers’ firm insistence on associating different types of products with different language codes (Pavlou, 1992, 2004). The last findings may be the consequence of former language policies that did not encourage dialect literacy (Cluver, 2000).

**Keywords:** Advertising, Stereotype, Attitudes, Standard Modern Greek, Greek Cypriot Dialect, English.

### Introduction

Since the establishment of the Republic of Cyprus (1960), the linguistic situation of the island has been linked to that of identity. Although official language policy recognises Standard Modern Greek (SMG) as the official language of the Greek-Cypriot community, people never ceased using the Greek Cypriot Dialect (GCD) in their everyday life (Papapavlou & Pavlou, 1998; Karyolemou, 2001; Karoulla-Vrikki, 2007). In addition, the British administration of the island for nearly a hundred years has contributed to the influence of English (ENG) in many domains (Papapavlou, 1997; Goutsos, 2005; McEntee-Atalianis & Pouloukas, 2001; Papapavlou, 2001).

As far as the co-existence of GCD and SMG is concerned, there has been a debate whether Ferguson’s description of diglossia should be applied to this situation (Moschonas, 1996), or that of bidialectism, while other researchers support the non-existence of two distinct varieties

(Karyolemou, 2006). Whatever the case might be, GCD, just like other such cases, has borrowed heavily from many different languages—since its history has been interlinked with that of over ten conquerors (Varella, 2006)—such as Latin, French, Turkish and English (Papapavlou, 1997; McEntee-Atalianis & Pouloukas, 2001). English, as the lingua franca, has influenced many languages worldwide, not only in the form of lexical borrowing, but also, in code-switching and code-mixing (Goutsos 2005). This phenomenon gradually developed stronger and brought feelings of concern about the dominance of English and a perceived loss of the identity of the Greek-Cypriot community (Wardhough, 1992; Papapavlou, 1997; Papapavlou, 2001).

As a consequence of this fascinating linguistic situation, researchers investigated the use of these three codes—i.e. GCD, SMG, ENG—in different domains. Extended research has been conducted within the area of language use and especially in education (Papapavlou, 1994; Papapavlou & Pavlou, 2004; Goutsos, 2005; Yiakoumetti et al. 2006; Ioannidou, 2007; Papapavlou & Kouridou, 2007; Papapavlou & Pavlou, 2007; Pavlou, 2007; Yiakoumetti, 2007). Along with these studies there is a preponderance of research on language attitudes. While the most frequent conclusion is that people are more in favour of the standard variety rather than the dialect (Papapavlou, 1998), what has been recently observed is that negative feelings towards GCD are declining (Tsiplakou, 2003; Themistocleous, 2007) and the positive role of the dialect is being recognised (Papapavlou, 2007). This shift is probably the motivating force behind people's acceptance of more acrolectal features of the dialect (Papapavlou 2001; Tsiplakou et al. 2005; Papapavlou & Sophocleous, 2009). On the other hand, as far as attitudes towards English are concerned, and although there has been an increase in the use of English, GCD and SMG remain unthreatened since they are always an inseparable part of the community's identity (McEntee-Atalianis & Pouloukas, 2001).

Given the above discussion, the present paper focuses on advertising. The most triggering issue about the language of advertising is that while “with other genres we usually know where our loyalties lie; with ads we are just confused” (Cook, 2006: p. 3). Thus, we may argue that attitudes towards the language of advertising become an intriguing topic for further investigation.

### **Advertising and the Field of Linguistics**

At first sight advertising seems to be clearly and solely a component of marketing process, however nobody can deny that advertising is a form of communication. As already mentioned, advertising is not as straightforward as other genres. While it evokes ‘enjoyment’, at the same time, it bears ‘rejection’ (Cook, 2006:3). Without a doubt, as other genres, it aims at achieving a certain purpose: “[...] to persuade people to buy a product [...] amuse, inform, misinform, worry or warn” (10). Whether it aims at promoting products or even promoting identities (Martin, 2006; Piller, 2001), advertising language differs from ordinary language. Most of the times, it is so powerful that manages to enter people's everyday language use (Kelly-Holmes, 2005).

At a purely linguistic level, features appearing in advertisements concern phonology, morphology, syntax, semantics and pragmatics and have been extensively studied by linguists (Bruthiaux, 1996; Cook, 2006; Dyer, 1982; Harris et al. 2002; Tanaka, 1994; Vestergaard & Schrøder, 1985; Wyer, 2002). Nevertheless, linguistics goes even deeper in advertising since we also observe the phenomena of bi- / multilingualism and bi- / multidialectism. These concern the appearance of foreign languages, especially that of English, and nonstandard codes in

advertising. Although existing research on these issues is rather limited (Piller, 2003), researchers have already come up with some interesting conclusions.

### **The use of English in Advertising**

As Kelly-Holmes argues, the use of foreign languages in advertising is 'symbolic' since it is recognised as a way of "constructing identities for the product [...] rather than communicating facts" (2005:65). A general conclusion of the studies drawn on multilingual advertising is that certain languages are associated with certain products cross-culturally. Hence, French attributes fashion and elegance, Spanish is used as a sign of freedom and adventure, German signifies "reliability, precision, and superior technology" and Italian is linked to "good food and a positive attitude toward life" (Piller, 2003:172-3).

As far as English is concerned, it is the most frequent language appearing in multilingual advertising and, although it may be associated with luxury cars or chocolates, the cowboy spirit, youth culture and hip hop rebellion, "internationally, English has become a general symbol of modernity, progress, and globalization" (175). Nevertheless, the role of the lingua franca in multilingual advertisements may be different from that of any other language since it inevitably has "meaning, use and significance, to a large extent, independent of the countries in which it is spoken" (67). Piller adds that even if the recipients do not speak the foreign language used in an advertisement, they will be able to activate the stereotypes about that culture and "transfer them to the product" (2001:163). On the other hand, Piller makes a distinction between ethno-cultural stereotypes which are associated with foreign languages and the social stereotype which is attributed to the 'nonnational language' of English (2003:170). Besides, this unique role of English in advertising around the world has been supported by research within different linguistic settings (Rash, 1996; Chen, 2006; Krishnasamy, 2007; Hornikx et al., 2010; Planken et al., 2010). What is commonly observed is that the majority of people worldwide have positive attitudes towards the use of English in local advertising, which they have 'entrenched' in other domains of life too (Phillipson 1992). What is more is that all these studies foresee further integration of English into the language of advertising in the future which will be "no longer regarded or perceived as 'special'" (Planken et al., 2010:239).

### **The use of Nonstandard Varieties in Advertising**

It is claimed that although at the beginning advertising adopted a formal register, gradually it has come to adopt the characteristics of everyday communication. "Advertising today is expected to speak to people 'in their own language'" (Kelly-Holmes, 2005:107). What is ironic about this perception of modern advertising is that it applies only "to the appearance of the advertising text, not to the way in which the text is put together or how the communication takes place" (108). Such a situation leads us to the conclusion that even if people consider advertising language as equal to everyday language, they do not seem willing to accept the use of 'inferior'—native though—varieties in local advertisements. However, this does not prevent advertisers from making use of the indigenous variety to "create a feeling of community and to associate this with a particular product" (109). This mostly serves a communicative purpose whereas a foreign code is normally used symbolically (Kelly-Holmes, 2005).

Studies on the current issue include Nairobi, Catalonia and Ireland. Mutonya (2008) argues that advertisers in Nairobi use nonstandard forms to appeal to a greater number of audiences and

increase sales, but, also, to portray the contemporary identity of the community and address taboo topics. On the other hand, Atkinson and Kelly-Holmes (2006) find the standard (Castilian) to be used in print advertisements as a 'globalising' language and to show modernity. In contrast, the nonstandard variety (Catalan) seems to stand as a means of establishing either solidarity between the sender and the recipient, or, "local and often 'traditional' associations" between the product and language (255). The view is shared by Kelly-Holmes (2005) in the case of Ireland. It is claimed that the indigenous language 'adds colour' or a sense of 'Irishness', especially in advertising food, music and publishing, "with the serious business of advertising information being left to the dominant language" (139).

### **Advertising in the Greek-Cypriot Community**

The birth of advertising in Cyprus was marked by the emergence of political and economic changes that constituted a milestone in Cypriots' life. In particular, when the British took over the administration of Cyprus from the Turks in 1878, hope for financial prosperity was cultivated among the population. It was then that the colonizers permitted the publication of the first Cypriot newspaper CYPRUS which included the first commercial advertisements. At that time, these 'announcements' were promoting luxury products addressing rich and educated people; educated because the text was written in puristic Greek ("katharevousa"). However, at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, the archaic forms started gradually becoming simplified and, thus, addressing a wider range of audience. From the 1920s, we have the gradual introduction of Demotic Greek which finally becomes the language of literary texts in the 1960s. Nonetheless, during this linguistic transition, Cypriot dialect features have been observed in advertisements of as early as 1912, in order to create a satirical effect (Sophocleous, 2004).

The satirical as well as the comic use of the dialect still exists nowadays, even though research on the language of advertising within the Greek-Cypriot community is limited. Concerning the language of the media in general, Karyolemou (1994) investigated Greek Cypriots' language attitudes towards the codes (GCD and SMG) as they are expressed through the media. With a similar purpose, Pavlou (2004) engaged with language attitudes towards the use of GCD in the media, making an effort to substantiate how advertising language promotes the further use of the dialect.

Additionally, two other studies (Pavlou, 1992, 2001) have been specifically concerned with the language used in Greek-Cypriot advertising. The first one aimed at investigating dialect use in radio commercials of CyBC (Cyprus Broadcasting Corporation) during a ten-year period. The researcher has found that GCD is—successfully—used not only to create humorous effects, but also, to promote traditional food (eg. baklava), local products competing similar imported ones (eg. clothes) and products associated with the maintenance of traditional values (eg. a house that is considered as part of a daughter's dowry). The reason why the dialect is preferred rather than the standard in advertising such products is the need to associate these products with a certain 'native' lifestyle (Pavlou, 1992, 2004).

Moreover, Pavlou (2001) investigates not only the appearance of GCD in radio commercials, but further investigates the appearance of foreign language elements and how language choice in advertising functions as a 'carrier' of a desired Cypriot character. Based on the view that advertising serves as a powerful sociopolitical tool used to promote values and identities, Pavlou (2001) concluded that advertising promotes a kind of bourgeois society, since

products reflecting such lifestyle are advertised through the use of SMG and the introduction of foreign language elements. By contrast, the dialect is used to address the masses, promoting a traditional way of life.

In summing up, from the above-mentioned research, one realises that further investigation is essential. While previous efforts have examined the use of local and foreign varieties in advertising, none of these studies have focused on people’s view of the appearance of GCD, SMG and English features. Specifically, the aim of the current study is to investigate: a) Greek Cypriots’ reactions to the use of the three codes in advertisements, b) the nature of the product and c) the medium of presentation, and thus, provide answers to the following questions:

Do Greek Cypriots have positive attitudes towards the appearance of GCD, SMG and English in advertising? Do gender and age play a significant role?

Does the stereotypical nature of a product (traditional vs. foreign culture-specific value) affect Greek Cypriots’ attitudes?

Does the medium (oral vs. written) used to present an advertisement influence Greek Cypriots’ attitudes?

**The Study**

**Participants**

A total of 65 Greek-Cypriot adults (31 males and 34 females) between the ages of 19 and 46 participated in the main study. The participants were selected in a random way from middle-class families, living in both urban and rural areas of Cyprus.

**Questionnaire**

A two-part questionnaire was designed for the purposes of this study. The questionnaire consisted of four closed questions. In Part A, participants provided some personal information, and in Part B they were asked to answer questions related to advertisements specifically designed by the experimenters. The language selected for the GCD advertisements is closer to what is considered as ‘correct Cypriot’ (Tsiplakou et al. 2005), since the selection of a basilectal ‘heavier’ level (χωρκάτικα) might have triggered negative feelings. For Part B, the participants were asked to study the three categories of advertisements and then answer three questions for each one (see Table 1).

*Table 1. Features of self-made advertisement (Part B)*

	CATEGORY I STEAKHOUSE		CATEGORY II ZIVANA		CATEGORY III CLOTHING		
SMG	SMG with English features	SMG with GCD features	SMG with English features	SMG	SMG with GCD features	SMG with GCD features	SMG with English features

The selection of the products was based on their familiar/accustomed nature in the Cypriot setting: the steakhouse signifies luxury and otherness/foreignness, zivana - a regional drinking

spirit - is associated with local festive tradition and casual clothing is normally considered as neutral (no loyalty is attached).

The first two questions (Part B) studied attitudes towards the three codes, while, at the same time, they would reveal any influence by the nature of the product through the comparison of the results of each category. Participants were instructed to evaluate the three advertisements of each category by ranking them (numbering 1, 2, 3 from high to low). In Question 1, they were asked to evaluate the advertising text in terms of eight criteria in the areas of aesthetics, vocabulary and target audience. Similarly, in Question 2, they were asked to evaluate the advertised product in terms of five criteria of quality, price and target audience. Then, Question 3 attempted to find out whether people’s views of the codes are affected by the mode of communication—oral or written. This could be achieved through categorization of the advertisements. That is, whether they should be presented in oral media (radio, TV etc) or written media (magazine, newspaper, leaflet etc).

Finally, Part C instructed participants to rank (1, 2, 3 from high to low) three proposed advertising texts for each of the four given products. This was done in order to study attitudes towards GCD, SMG and English and detect possible influence by the stereotype generated by the product. (Details about these advertisements are found in Table 2).

**Table 2.** Features of self-made advertisement (Part C)

CYPRIOT TAVERN		CHAMPAGNE		FORMAL CLOTHING		ENGLISH BOOKSHOP	
GCD	English	GCD	English	GCD	English	GCD	English
SMG with features	SMG with features	SMG with features	SMG with features	SMG with features	SMG with features	SMG with features	SMG with features
SMG	SMG	SMG	SMG	SMG	SMG	SMG	SMG

The instrument was piloted by asking five people to complete it and make suggestions about clarity and naturalness of the language used in the advertisements. Then, the questionnaire was distributed in person to participants, accompanied by an introductory letter informing them about the general purpose of the study (see Appendix A for the questionnaire).

**Analysis**

The responses of the participants to the questions constitute rankings of different options. As such, they cannot be analyzed using the usual parametric models which involve means and standard deviations because these statistics can only be computed for ratio or interval datasets. Therefore, although some of the tables present aggregated data (i.e. averages/means), non-parametric models have been used in order to study more formally our research questions. Ordinal regressions were used to analyze the data because ordinal regressions can accommodate the rank order nature of the data.

The results are presented in tables where the coefficients are illustrated as well as their standard errors. The categorical variables were included in the model in the form of dummy variables where one category

stays out of the model and all other categories are compared to that category (also called ‘reference category’). For the language, the reference category was ENG. For the products, the reference category was Clothes. For the Gender, the reference category was Male.

**The Results**

The data collected were coded and analysed statistically. Each of the following four subsections corresponds to each of the four questions included in the questionnaire. For Questions 1, 2 and 4, mean values were initially calculated and are presented in tables and bar charts below. In both cases, 1 corresponds to the most preferred item and 3 the last preference. This indicates that the lower the mean value is, the higher the quality (eg. attractiveness, familiarity, suitability). However, as explained above, because of the ordinal nature of the data (i.e. rankings from 1 to 3), a decision was taken not to model the data using inferential statistics with the assumption of an interval dependent variable. Rather, an ordinal regression model was used to investigate whether the product (i.e. zivana, steakhouse and clothing), the language (i.e. SMG, GCD and ENG), gender (male/female) and age (in years) affected the ratings granted by the participants. For the purposes of this model, the rankings were recoded so that 1 means ‘less preferable’ and 3 means ‘more preferable’. The results of Question 3 are presented in percentages and are shown in figures. Overall, for ease of presentation, the numerical values of all results appear with two decimal digits.

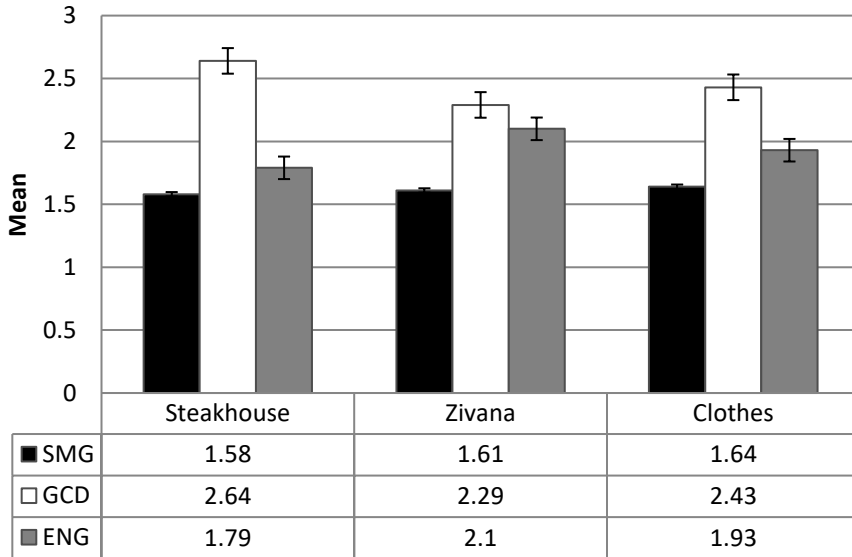
**Evaluation of Advertising Texts**

The first question of the questionnaire asked participants to express their preference of the advertising texts in each category comparatively and rank them based on criteria such as aesthetics, vocabulary and target audience. The mean values are presented in Table 3.

*Table 3. Mean evaluation of advertising texts (Question 1)*

	STEAKHOUSE			ZIVANA			CLOTHES		
	SMG	ENG	GCD	ENG	SMG	GCD	GCD	SMG	ENG
<b>AESTHETICS</b>									
<i>Pleasant</i>	1,69	1,91	2,40	2,32	1,74	1,94	2,05	1,89	2,06
<i>Modern</i>	1,72	1,54	2,74	1,51	1,84	2,66	2,60	1,71	1,69
<i>Attractive</i>	1,55	1,78	2,66	2,29	1,51	2,20	2,48	1,63	1,89
<b>VOCABULARY</b>									
<i>Suitable</i>	1,28	1,91	2,82	2,34	1,34	2,32	2,54	1,43	2,03
<i>Functional</i>	1,40	1,88	2,72	2,23	1,55	2,22	2,52	1,46	2,02
<i>Familiar</i>	1,94	2,03	2,03	2,51	1,75	1,74	2,12	1,74	2,14
<b>TARGET AUDIENCE</b>									
<i>High</i>	1,60	1,57	2,83	1,83	1,57	2,60	2,52	1,68	1,80
<i>High</i>	1,46	1,66	2,88	1,78	1,57	2,65	2,63	1,55	1,82

The mean values of each code for each product are presented in Figure 1.



**Figure 1.** Mean evaluation of GCD, SMG and English for different products (Question 1). Error bars show SE.

The results of the ordinal regression model are demonstrated in Table 4 below. The dependent variable of the model is the ratings that were awarded by the respondents to each one of the three categories. The variables Age, Gender, Language and Product were used as fixed effects in the model. The coefficients of the model show how the probability of a respondent to award rankings 1, 2 or 3 is affected by the explanatory variables (more explanations are given below).



**Table 4. Ordinal regression model (Question 1)**

Categories	$\beta$	S.E. $\beta$	Wald's Z	p
Rating $\geq 2$	0.93	0.097	9.58	<0.001
Rating $\geq 3$	-0.75	0.097	-7.73	<0.001
Gender (Female)	0.13	0.092	1.43	0.152
Language (GCD)	-0.93	0.141	-6.63	<0.001
Language (SMG)	0.61	0.135	4.47	<0.001
Product (Steakhouse)	0.30	0.111	2.67	0.008
Product (Zivana)	-0.40	0.114	-3.50	<0.001
Lang. by Prod. GCD by Steakhouse	-1.06	0.177	-5.96	<0.001
Lang. by Prod. SMG by Steakhouse	-0.15	0.162	-0.89	<0.001
Lang. by Prod. GCD by Zivana	0.79	0.169	4.69	<0.001
Lang. by Prod. SMG by Zivana	0.47	0.164	2.88	0.004
Gender by Lang. Female by GCD	-0.77	0.142	-5.46	<0.001
Gender by Lang. Female by SMG	0.20	0.133	1.52	0.127

Through a backwards deletion method, it was observed that the variable Age did not have a significant contribution to the model, so it was removed. We allowed for an interaction between the variables Gender and Language. Gender, Language and Product were used as dummy variables, where female was compared to male, ENG was compared to GCD and SMG and clothing was compared to steakhouse and zivana.

A general observation obtained from all types of analyses is that for all three products, SMG is the most preferred code, whereas GCD is the one with the least preference. However, differences are detected in the deviation between the codes' values between products and in terms of gender.

The model (ordinal regression model) of Table 4 investigated the probability of a respondent to award a score of 2 rather than a score of 1 (this is indicated by Rating  $\geq 1$ ) and a score of 3 rather than a score of 2 (this is indicated by Rating  $\geq 2$ ). Table 4 above suggests the following. For the main effects, because of the negative sign of the coefficient of GCD (-0.93), it is inferred that the respondents were significantly more likely to show lower preference towards GCD compared to ENG (i.e. they were more likely to give a lower rather than a higher rating to questions displaying ENG compared to questions displaying GCD). Moreover, because of the positive sign of the coefficient of SMG (0.61), it is inferred that the respondents were significantly more likely to show

higher preference towards SMG compared to ENG. Also, because of the non-significant coefficient of the Gender variable (0.152), it is inferred that there are no overall patterns of males awarding higher scores than females.

However, for the interactions Gender-Language and Product-Language, because of the negative sign of the coefficient of the interaction for the steakhouse and GCD (-1.06), it is inferred that the respondents were significantly more likely to show higher preference towards ENG (no significant difference was observed between ENG and SMG). Furthermore, because of the positive sign of the coefficients of the interaction for zivana and GCD, and SMG, (0.79 and 0.47 respectively), it is deduced that the respondents were significantly more likely to show higher preference towards SMG and GCD compared to ENG for that product (although the general/overall observation that the respondents showed a preference towards ENG still holds). Finally, because of the negative sign of the coefficient of the interaction for Gender and GCD (-0.77), it is concluded that female respondents were significantly more likely to show (even more) lower preference towards GCD compared to ENG.

At last, it is worth mentioning that GCD is found to be the most pleasant and familiar code in the advertisement of zivana. English is considered as the least pleasant, attractive, suitable and functional, too. Also, English is reported to be the least familiar code, but, the most modern one in advertising zivana and clothing (Table 3).

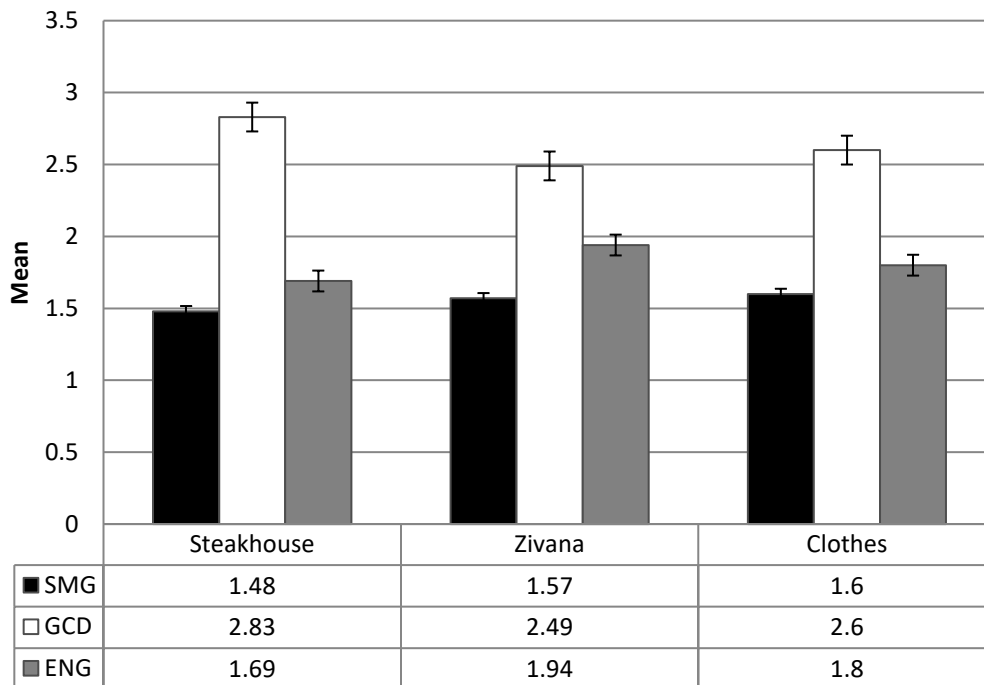
### Evaluation of Advertised Products

The same analysis was followed for Question 2, where the participants show their preference of the advertised products of the same advertisements of each category and rank them in the same way, but, based on criteria of quality, price and target audience. The results of the second question are recorded below allowing for similar inferences to those of Question 1 (Table 5).

*Table 5. Mean evaluation of advertised products (Question 2)*

	STEAKHOUSE			ZIVANA			CLOTHES		
	SMG	ENG	GCD	ENG	SMG	GCD	GCD	SMG	ENG
<b>QUALITY</b>									
High	1,29	1,77	2,94	2,20	1,48	2,34	2,65	1,49	1,86
Reliable	1,29	1,88	2,82	2,20	1,57	2,22	2,51	1,46	2,03
<b>PRICE</b>									
Expensive product	1,69	1,52	2,78	1,66	1,66	2,68	2,57	1,77	1,66
<b>TARGET AUDIENCE</b>									
High economic status	1,63	1,62	2,75	1,80	1,55	2,65	2,58	1,72	1,69
High educational status	1,48	1,68	2,85	1,83	1,60	2,57	2,68	1,57	1,75

The mean values of each code for each product are given in Figure 2.



**Figure 2.** Mean evaluation of GCD, SMG and English for different products (Question 2). Error bars show SE.

The results of the ordinal regression model are demonstrated in Table 6 below.

**Table 6. Ordinal regression model (Question 2)**

Categories	$\beta$	S.E. $\beta$	Wald's Z	p
Rating $\geq 2$	1.416	0.13	10.90	<0.001
Rating $\geq 3$	-0.516	0.13	-4.10	<0.001
Gender (Female)	0.120	0.12	1.01	0.314
Language (GCD)	-1.786	0.19	-9.61	<0.001
Language (SMG)	0.509	0.18	2.89	0.004
Product (Steakhouse)	0.195	0.14	1.35	0.178
Product (Zivana)	-0.350	0.15	-2.34	0.019
Lang. by Prod. GCD by Steakhouse	-1.577	0.26	-6.13	<0.001
Lang. by Prod. SMG by Steakhouse	0.066	0.21	0.31	0.753
Lang. by Prod. GCD by Zivana	0.600	0.22	2.71	0.007
Lang. by Prod. SMG by Zivana	0.368	0.21	1.73	0.083
Gender by Lang. Female by GCD	-0.733	0.19	-3.83	<0.001
Gender by Lang. Female by SMG	0.078	0.17	0.46	0.649

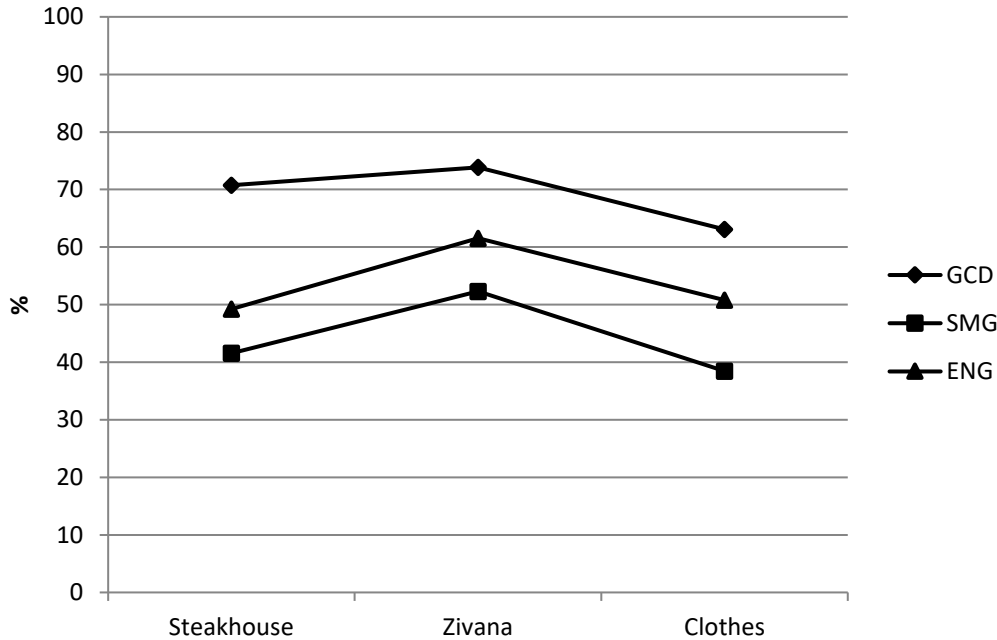
The analysis of the data obtained from the second question draws a similar picture to that of the first question. The results of Table 6 are interpreted in the same way as the results of Table 4. SMG (0.509) is the most preferred code, ENG comes second and GCD (-1.786) is the least preferred one. Age did not play a significant role in the ordering of codes as they are preferred by the participants. Neither gender differences were observed (0.314), although due to the negative coefficient of the interaction for Gender and GCD (-0.733), it is inferred (as in Question 1) that female respondents were significantly more likely to show lower preference towards GCD compared to ENG.

Regarding the interaction of steakhouse and GCD (-1.577), it is inferred that the respondents were significantly more likely to show higher preference towards ENG (no significant difference was observed between ENG and SMG). On the other hand, because of the positive sign of the coefficients of the interaction for zivana and GCD, and SMG, (0.600 and 0.368 respectively), it is inferred that the respondents were significantly more likely to show higher preference towards SMG and GCD compared to ENG. Nevertheless, it is worth pointing out that English corresponds to the most expensive product and to a high economic status as far as clothing and steakhouse are concerned. In advertising zivana, English and SMG are thought to correspond to equally expensive products.

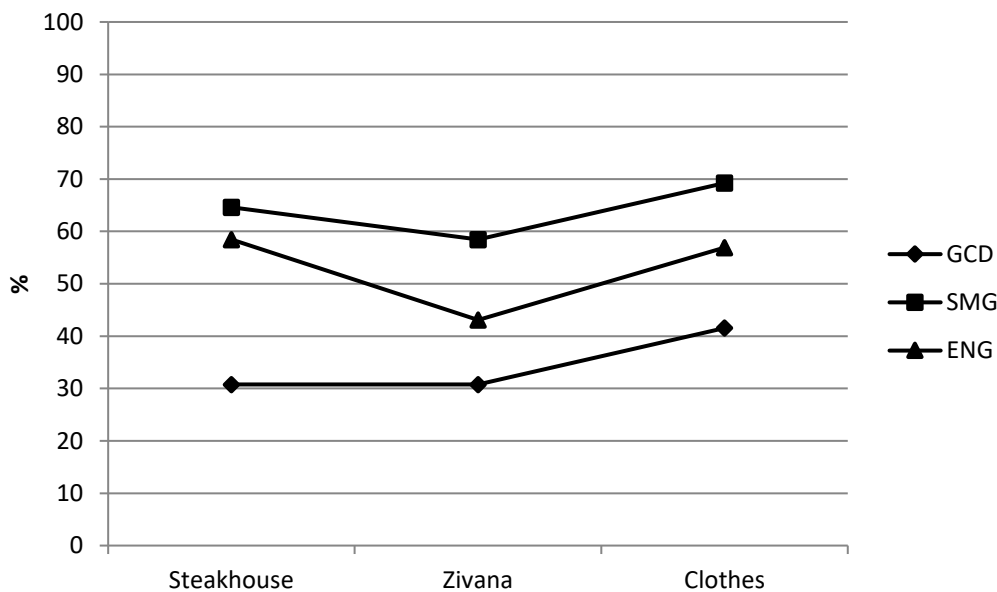
### The Influence of the Medium

Further on, Question 3 instructed the participants to categorise the advertisements according to which kind of media is most suitable for each of them to appear in. The first category included

oral media (e.g. radio or TV) and the second category concerned written media (e.g. magazine, newspaper or leaflet). Participants could write the number of the advertisements in both categories, if they regarded them suitable for both kinds. The results are presented in Figures 3 and 4.



**Figure 3.** Advertisements/Codes suitable for oral media (Question 3)



**Figure 4.** Advertisements/Codes suitable for written media (Question 3)

The initial conclusion drawn from the figures is that GCD is perceived to be more suitable for oral media while SMG is the least suitable variety, with the advertisement of zivana in SMG being the only exception. On the other hand, the opposite happens with

written media. SMG occupies the first position, whereas GCD comes at the bottom of the figure. At last, English appears in the middle position of both figures.

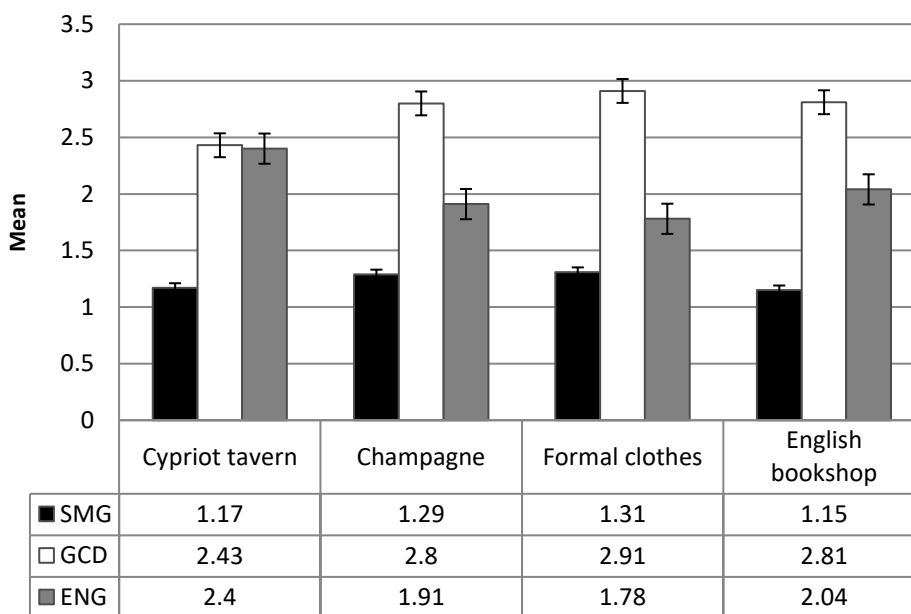
### Suitability of the Code Used

Finally, for the last question, the participants were asked to rank three advertising texts of four products, according to which they believe to be the most suitable for each product. The results of this question are presented in Figure 5.

The results show that GCD is regarded as the least suitable code for all products with the highest suitability being observed in the advertisement of Cypriot tavern and the least one in that of formal clothing. Once again, SMG is the code mostly preferred, especially for promoting the English bookshop and then the Cypriot tavern. Similarly, English still occupies the middle place with the least suitability being found in the advertisement of the Cypriot tavern. The English bookshop, champagne and formal clothing follow from the least suitable to the most suitable one, respectively. Hence, an attempt will be made at this point to interpret the obtained results and examine whether the questions posited earlier receive any support.

### Discussion and Conclusions

Bi-/multilingual and bi-/multidialectal settings have always been a challenge to linguists due to their linguistic wealth which can bring about notable conclusions. Such settings, in combination with equally intriguing domains of language use, attract experts in language studies. This landscape has provided the impetus for the present study



**Figure 5.** Mean value of GCD, SMG and English for different products (Question 4). Error bars show SE.

which focuses on advertising in the Greek-Cypriot community. Although researchers have already investigated Greek Cypriots' language attitudes, not much can be found on the language of advertising. Based on recent literature which shows that Greek Cypriots are holding a more

favourable attitude towards the dialect (Tsiplakou, 2003; Themistocleous, 2007), one may surmise that the same is happening in advertising, especially with products reflecting local culture and traditions. Similarly, it is expected that people will prefer advertisements of foreign products and luxury items to appear in English. Hence, the proposed questions will be addressed:

Do Greek Cypriots have positive attitudes towards the appearance of GCD, SMG and English in advertising? Do gender and age play any role?

From the results obtained from Questions 1, 2 and 4, which measure attitudes towards GCD, SMG and English, it can be concluded that Greek Cypriots have more positive attitudes towards SMG. English is the second preferred code in advertising, whereas the local dialect comes last (Figures 1, 2 and 5). Deviations from this pattern were found in some products of Questions 1 and 2, for some traits. However, none of them affects the above ordering of the codes. These cases will be referred to in the following section.

People's preference of SMG supports earlier studies that show greater favourability towards the standard variety rather than the dialect (Karyolemou, 1994; Papapavlou, 1998; Papapavlou, 2007; Papapavlou & Sophocleous, 2009). This phenomenon is rather universal, since investigations of different languages have shown that in many linguistic settings around the world people have more favourable views on the standard variety (Kalmar et al., 1987; Bettoni & Gibbons, 1988; Luhman, 1990; Adegbija, 1994; Beckford Wassink, 1999; Cluver, 2000; Broermann, 2007).

The findings showing that Greek Cypriots prefer English rather than the dialect raise several concerns. A possible explanation is that the dialect does not have an expected standardized writing system and it is mainly used for oral communication. However, it needs to be pointed out that written Cypriot Greek can be found in published Cypriot literature, folkloric poetry, comic strips, satirical commentaries in daily press, and among internet users in blogs and social networks. Another possible explanation of greater favourability of English over GCD is that it is considered more prestigious, as it is highly used in professional domains (McEntee-Atalianis & Pouloukas, 2001). Such a situation may be due to such factors as globalization and technological development where access is achieved through the lingua franca.

As for the factors affecting the relationship between language and attitudes in advertising, age does not appear to play a significant role whereas gender does. The general pattern showed that Greek Cypriots, regardless of gender, prefer SMG over GCD and ENG. But, women are likely to appear in less favour of GCD than men. This is not surprising since other studies (Trudgill, 1972; Trudgill, 1983; Romaine, 2003) have shown that women in general are more prone to use 'prestigious' types of language. As clarified by Romaine (2003), "[...] women, regardless of other social characteristics such as class, age, etc., tend[ed] to use more standard forms than men" (101).

Does the stereotypical nature of a product (eg. traditional or foreign culture-specific value) affect Greek Cypriots' attitudes?

The stereotypical nature or value reflected in the advertised product does not seem to constitute an important factor in the formation of people's linguistic views (Questions 1, 2 and 4). Nevertheless, minor stereotype influence is observed.

In the case of the foreign and luxurious product (steakhouse), people consider English as the most modern code, advertising the most expensive product. Moreover, in the case of a product which is of Cypriot origin and tradition (like zivana), GCD appears to be more acceptable than a foreign

variety and it is perceived the most familiar kind of language. Similarly, in Question 4, GCD is more acceptable for the Cypriot tavern than any other product. As stated earlier, English carries the label of the most modern in advertising zivana, but, the least pleasant, attractive, suitable and familiar code. This can serve as a counterbalance to the expressed concern of dominance of English since it remains a foreign element within the community. Finally, as far as the last product (clothing) is concerned, there is nothing inherent in its nature that could compel people's view towards a certain direction.

*Does the medium (oral or written) used to present the advertisements influence Greek Cypriots' attitudes?*

From the answers to Question 3 of the questionnaire, we detect influence of the medium of presentation on people's view of the advertising language. The written mode is more preferable for SMG and, then, English. GCD is the last favoured code for written media, but, it is the first appearing in oral presentation. What has more likely driven people to such a categorization is the fact that GCD is the only one of the three codes that does not have a unified and an accepted writing system; therefore, it remains visually less familiar when it appears in written form. An alternative explanation is that writing is a more formal kind of communication—where people are expected to use SMG—whereas orality is more associated with casualness and everyday life—where people normally use GCD (Papapavlou & Pavlou, 1998). Additionally, English can be found in written advertisements, but, not as often as SMG.

People's support for English more than SMG in oral media is rather interesting. This can stand as an indication of an already existing situation where the usage of SMG is considered by linguists as being inadequate. Although SMG is the official language of the state, when Greek Cypriots attempt to speak SMG, they end up with a mixture called "Cypriot Standard Greek" (Arvaniti, 2006; Karyolemou, 2006). As for the importance of English in Cyprus, Goutsos (2005) has claimed that it is related to certain social contexts. However, "shar[ing] a common understanding of their national linguistic identity, cultural heritage and language preferences", people do not allow foreign elements to weaken it (McEntee-Atalianis & Pouloukas, 2001:35). On the other hand, the present findings are a sign that English influence is constantly increasing, changing people's linguistic preferences.

In summing up, it can be concluded that while advertisers appear to support that the nature of a product requires a certain linguistic code which is best for promoting it, recipients themselves do not seem to completely share this view (Kelly-Holmes 2005). Similarly, Greek Cypriots are not absolutely negative in the use of GCD in advertising local products, but they still prefer SMG like in all other domains of life (Karyolemou, 1994; Papapavlou, 1998; Papapavlou, 2007; Papapavlou & Sophocleous, 2009). This trend is more firm in the case of written media, where SMG is the most acceptable code, by contrast to GCD which is preferred for oral communication. However, the nature of the study led to the choice of presenting the particular advertisements in writing (not orally); this may have had an impact on the obtained results.

As we may all agree, public domains such as mass communication serve as carriers of values and ideologies which, in some way, are passed to people (Pavlou, 2001). The fact that the policy has always been trying to restrict the use of the dialect in the domestic sphere has cultivated negative views of the dialect into the speakers' minds. Even the gradual use of it in promoting (only) local products is an indication of its limited use, instead of encouraging people to appreciate it. As Cluver (2000) argues:



“Negative language attitudes are, in some cases, the result of the accrual of various negative impressions of the language over several generations. It seems relatively easy to consciously change passive positive attitudes towards a language into strong nationalistic feelings. Achieving the opposite, namely changing negative attitudes into positive ones, is not always so easy” (95). At last, the results of the study indicate minor shift in how Greek Cypriots see the appearance of their dialect in advertisements (it is increasingly more accepted). This, along with recent modifications (introduced in 2010) in the school curriculum and language policy that encourage dialect use, one may expect changes in language attitudes in the near future and the gradual inclusion of dialect use in all domains of life. Continued research in this area is of paramount importance as it unravels and brings to surface those factors (prejudices, stereotypes, social intolerance, etc.) that impede the linguistic vitality of dialects and non-standard languages.

### Note

The authors would like to thank Dr. Iasonas Lamprianou, Lecturer in the Department of Social and Political Sciences of the University of Cyprus for his contribution in data analyses.

### References

- Adebija, E. (1994). *Language Attitudes in Sub-Saharan Africa: A Sociolinguistic Overview*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Arvaniti, A. (2006). “Linguistic practices in Cyprus and the emergence of Cypriot Standard Greek”. *San Diego Linguistic Papers*, 2, 1-24.
- Atkinson, D., & Kelly-Holmes, H. (2006). “Linguistic normalisation and the market: Advertising and linguistic choice in *El Periódico de Catalunya*”. *Language Problems and Language Planning*, 30(3), 239-260.
- Wassink, B. A. (1999). “Historic low prestige and seeds of change: Attitudes toward Jamaican Creole”. *Language in Society*, 28, 57-92.
- Bettoni, C., & Gibbons, J. (1988). “Linguistic purism and language shift; a guise-voice study of the Italian community in Sydney”. *International Journal of the Sociology of Language*, 72, 15-35.
- Broermann, M. (2007). “Language attitudes among minority youth in Finland and Germany”. *International Journal of the Sociology of Language* 187/188, 129-160.
- Bruthiaux, P. (1996). *The Discourse of Classified Advertising*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, G. (2006). *The Discourse of Advertising*. London: *Routledge*.
- Cluver, V. A. D. (2000). “Changing language attitudes: The stigmatisation of Khoekhoegowap in Namibia”. *Language Problems & Language Planning* 24: 1, 77-100.
- Dyer, G. (1982). *Advertising as Communication*. London: *Methuen & Co. Ltd.*
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: *Blackwell*.
- Goutsos, D. (2005). “A discourse-analytic approach to the use of English in Cypriot Greek conversations”. *Contemporary Sociolinguistic Issues in Cyprus* ed. by A. Papapavlou, 181-212. Thessaloniki: *University Studio Press*.
- Harris, R. J., Sturn, R. E., Klassen, M. L., & Bechtold, J. I. (2002). “Language in advertising: a psycholinguistic approach”. *Original Research and Theoretical Contributions*, 1-26.

- Hornikx, J., Meurs, F. Van., & Boer, A. De. (2010). "English or a local language in advertising? The appreciation of easy and difficult English slogans in the Netherlands". *Journal of Business Communication*, 47(2). 169-188.
- Ioannidou, E. (2007). "This ain't my real language, miss: The use of the Cypriot Dialect and Standard Modern Greek in a typical classroom interaction". *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education* ed. by A. Papapavlou & P. Pavlou, 165-191. Newcastle: *Cambridge Scholars Publishing*.
- Kalmar, I., Yong, I., & Hong, X. (1987). "Language attitudes in Guangzhou, China". *Language in Society*, 16, 499-508.
- Karoulla-Vrikki, D. (2007). "Education, language policy and identity in Cyprus: a diachronic perspective (1960-1997)". *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education* ed. by A. Papapavlou & P. Pavlou, 165-191. Newcastle: *Cambridge Scholars Publishing*.
- Karyolemou, M. (1994). "Linguistic attitudes and metalinguistic discourse: An investigation in the Cypriot press". *Themes in Greek Linguistics* ed. by I. Philippaki-Warbuton, K.
- Karyolemou, M. (2001). "From linguistic liberalism to legal regulation: The Greek language in Cyprus". *Language Problems and Language Planning*, 25, 1. 25-51.
- Kelly-Holmes, H. (2005). *Advertising as Multilingual Communication*. New York: Palgrave Macmillan.
- Krishnasamy, K. (2007). "English in Tamil: The language of advertising". *English Today* 23: 3/4. 40-49.
- Luhman, R. (1990). "Appalachian English stereotypes: Language attitudes in Kentucky". *Language in Society*, 19, 331-348.
- Martin, E. (2006). *Marketing Identities through Language: English and Global Imagery in French Advertising*. New York: *Palgrave Macmillan*.
- McEntee-Atalianis, L., & Pouloukas, S. (2001). "Issues of identity and power in a Greek-Cypriot community". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 22: 1. 19-38.
- Moschonas, S. (1996). "Diglossia in Cyprus" [in Greek]. *Politis*, 27, 42-44.
- Mutonya, M. (2008). "Swahili advertising in Nairobi: Innovation and language shift". *Journal of African Cultural Studies*, 20(1), 3-14.
- Papapavlou, A. (1994). *Language Contact & Lexical Borrowing in the Greek Cypriot Dialect: Sociolinguistic & Cultural Implications*. Athens: N. C. Grivas Publications.
- Papapavlou, A. (1997). "The influence of English and its dominance in Cyprus: Reality or unfounded fears?" *Journal of Mediterranean Studies*, 7, 1-32.
- Papapavlou, A. (1998). "Attitudes towards the Greek Cypriot dialect: Sociocultural implications". *International Journal of the Sociology of Language*, 134, 15-28.
- Papapavlou, A. (2001). "Mind your speech: Language attitudes in Cyprus". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(6), 491-500.
- Papapavlou, A. (2007). "Language policy and planning: The role of language attitudes in decision making". *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education* ed. by A. Papapavlou & P. Pavlou, 194-215. Newcastle: *Cambridge Scholars Publishing*.
- Papapavlou, A., & Kouridou, T. (2007). "Bidialectism and metalinguistic awareness". *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education* ed. by A. Papapavlou & P. Pavlou, 216-235. Newcastle: *Cambridge Scholars Publishing*.
- Papapavlou, A., & Pavlou, P. (1998). "A review of the sociolinguistic aspects of the Greek Cypriot Dialect". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(3), 212-220.

- Papapavlou, A., & Pavlou, P. (2004). "Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective". *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 243-259.
- Papapavlou, A., & Pavlou, P. (2007). "The interplay of bidialectalism, literacy and educational policy". *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education* ed. by A. Papapavlou & P. Pavlou, 101-121. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Papapavlou, A., & Sophocleous, A. (2009). "Relational social deixis and the linguistic construction of identity". *International Journal of Multilingualism*. 1-16.
- Pavlou, P. (1992). "The use of the Cypriot-Greek Dialect in the commercials of the Cyprus Broadcasting Corporation", Paper presented at the 37<sup>th</sup> Conference on the International Linguistics Association, Washington DC.
- Pavlou, P. (2001). "The use of dialectal and foreign language elements in radio commercials and their function in the construction of contemporary Cypriot identity", Paper given at the international conference *Méditerranée: Ruptures et Continuités*, Nicosia, Cyprus.
- Pavlou, P. (2004). "Greek dialect use in the mass media in Cyprus". *International Journal of the Sociology of Language* 168. 101-118.
- Pavlou, P. (2007). "The use of dialect in the primary classroom with particular emphasis on the influence of school subjects on dialect use". *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education* ed. by A. Papapavlou & P. Pavlou, 265-280. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piller, I. (2001). "Identity constructions in multilingual advertising". *Language in Society*, 30, 153-185.
- Piller, I. (2003). "Advertising as a site of language contact". *Annual Review of Applied Linguistics*, 23. 170-183.
- Planken, B., Meurs, F. Van., & Radlinska, A. (2010). "The effects of the use of English in Polish product advertisements: Implications for English for business purposes". *English for Specific Purposes*, 29, 225-242.
- Rash, F. (1996). "Attitudes to the use of English in Swiss German advertising language". *The Web Journal of Modern Language Linguistics* 1.
- Romaine, S. (2003). "Variation in language and gender". *The Handbook of Language and Gender*. 98-118.
- Sophocleous, A. (2004). *The History of Advertising in Cyprus*. Nicosia: Laiki Group Cultural Centre.
- Tanaka, K. (1994). *Advertising Language: A Pragmatic Approach to Advertisements in Britain and Japan*. London, New York: Routledge.
- Themistocleous, C. (2007). "Written Cypriot Greek in online chat: Usage and attitudes". *Proceedings of the 17<sup>th</sup> International Postgraduate Linguistics Conference*. 473-488.
- Trugill, P. (1972). "Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich". *Language in Society* 1. 179-195.
- Trudgill, P. (1983). *On Dialect*. Oxford: Blackwell.
- Tsiplakou, S. (2003). "Attitudes towards language and language change: A two-way relationship?" [in Greek]. *Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Conference on Greek Linguistics*.
- Tsiplakou, S., Papapavlou, A., Pavlou, P., & Katsoyannou, M. (2005). "Levelling, koineization and their implications for bidialectism". *Language Variation—European Perspectives: Selected Papers from the 3<sup>rd</sup> International Conference on Language Variation in Europe*. 265-276.

- Varella, S. (2006). *Language Contact and the Lexicon in the History of Cypriot Greek*. Bern: Peter Lang.
- Vestergaard, T., & Schrøder, K. (1985). *The Language of Advertising*. Oxford: Blackwell.
- Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Wei-Yu Chen, C. (2006). "The mixing of English in magazine advertisements in Taiwan". *World Englishes*, 25, 3/4. 467-478.
- Wyer, Robert, S. Jr. (2002). "Language and advertising effectiveness: mediating influences of comprehension and cognitive elaboration". *Psychology and Marketing*, 19, 7-8. 693-712.
- Yiakoumetti, A. (2007). "Choice of classroom language in bidialectal communities: To include or to exclude the dialect?". *Cambridge Journal of Education*, 37, 1. 51-66.
- Yiakoumetti, A., Evans, M., & Esch, E. (2006). "Language awareness in a bidialectal setting: The oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus". *Language Awareness*, 14, 4. 254-260.

**Prof. Andreas Papapavlou** is professor of linguistics at the Department of English Studies, University of Cyprus. His research interests include Bilingualism, Psycholinguistics, Sociolinguistics, Project Development, Applied Linguistics. He has participated in many research projects, while he has been author or co-author of many papers in International journals, collected editions and conference proceedings.

**Ms Melanie Satraki** is a PhD candidate at the Department of English Studies, University of Cyprus. Her research interests include Psycholinguistics and Sociolinguistics.

## Appendix A (Questionnaire)

### Ερωτηματολόγιο Οι Προτιμήσεις των Κυπρίων Απέναντι στα Διαφημιστικά Κείμενα

Αγαπητοί Συμμετέχοντες,  
αυτή η μελέτη έχει ως στόχο την εξερεύνηση των προτιμήσεων των Κυπρίων απέναντι σε διαφημιστικά κείμενα διαφόρων προϊόντων, όπως αυτά εμφανίστηκαν ή θα εμφανιστούν σε διάφορα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (τηλεόραση, ραδιόφωνο, τύπος κτλ). Για την εκπλήρωση του στόχου αυτού, η συμβολή σας είναι απαραίτητη. Θα είμαστε ευγνώμονες, λοιπόν, αν μπορούσατε να συμπληρώσετε αυτό το ανώνυμο ερωτηματολόγιο με μεγάλη προσοχή και ειλικρίνεια, μιας και οι πληροφορίες που θα μας δώσετε θα είναι καθοριστικές για αυτή την έρευνα, αλλά και για άλλες μελλοντικές έρευνες, τόσο για εμάς όσο και για άλλους ερευνητές. Για σκοπούς της έρευνας, τα διαφημιστικά δεν παρουσιάζονται ακριβώς όπως εμφανίζονται στα ΜΜΕ.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα, που θα εμπλουτίσει τόσο τον τομέα της γλωσσολογίας όσο και της διαφήμισης.

A. Παπαπαύλου και Μ. Σατράκη, Πανεπιστήμιο Κύπρου

#### Οδηγίες

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Αφού συμπληρώσετε τα προσωπικά στοιχεία που ζητούνται, παρακαλούμε όπως μελετήσετε προσεκτικά τις διαφημίσεις και να απαντήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

**ΜΕΡΟΣ Α**

**ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

Φύλο: .....  
Ηλικία: .....  
Τόπος διαμονής: .....

**ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ι**

**α**

**JACK'S steakhouse**

Για 'σας που το φαγητό είναι απόλαυση και που πάντα ζητάτε τις πιο ξεχωριστές γεύσεις. Εκλεπτισμένα πιάτα, φτιαγμένα με υλικά άριστης ποιότητας και επιμελημένα από κορυφαίους μάγειρες.



**ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΙΙ**

**α**

**Ζιβάνα ΧΟΛΕΤΡΙΑ**

Cypriot spirit only by ΧΟΛΕΤΡΙΑ. Η προτίμηση των προγόνων μας είναι και δική μας. Αφού πέρασε τόσα tests μπορούμε να την χρησιμοποιούμε άφοβα και για τα δικά μας parties.



**β**

**STEVEN'S steakhouse**

Αν δεν αρκείστε στο fast food και είστε λάτρης της gourmet κουζίνας, το Steven's steakhouse είναι εδώ για 'σας. Γεύματα από τα χέρια καταξιωμένων chef που μπορείτε να απολαύσετε σε μια chic ατμόσφαιρα.



**β**

Ντόπια ζιβάνα μόνο από τις ΤΡΕΙΣ ΕΛΙΕΣ. Εμπνευσμένη από την παράδοση της Κύπρου και σαν κληρονομιά από τους προγόνους μας.



**γ**

**KEN'S steakhouse**

Για πολυτέλεια τζαι καλό φαίν ελάτε τζαι 'σεις στο Ken's. Σερβίρουμε φαγητά από την διεθνή κουζίνα που ικανοποιούν όλα τα γούστα. Ken's steakhouse για γεμάτα στομάχια που δεν σκέφτονται...την πούγκαν τους.






**γ**

Το ποτόν των παππούων μας που επέρασεν που γενιά σε γενιάν. ΠΑΛΙΟΜΥΛΟΣ γιατί τούτον μας εμάθαν οι παππούες μας τζαι τούτον ακολουθούμεν!



**ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ III**

<b>α</b>	<b>β</b>	<b>γ</b>
<b>Κατάστημα ΟΛΑ ΣΕ ΕΝΑ</b>	<b>Κατάστημα ΓΙΑ ΣΕΝΑ</b>	<b>Κατάστημα ΦΟΥΣΤΑ-ΠΑΝΤΕΛΟΝΙ</b>
Για τη μάμμα, τον παπάν, την κόρην τζαι το γιόν! Στο κατάστημα μας μπορείτε να ντύσετε όλη την οικογένεια. Τζαι μεν έσιετε έννοιαν που θα πάτε: Δουλειά; Σπίτι; Έξοδο; Εμείς αναλαμβάνουμε για όλα!	Ρούχα για τον άνδρα, τη γυναίκα, το παιδί. Ρούχα για να φορέσεις οποιαδήποτε στιγμή της ζωής σου: στο γραφείο, στο πάρκο, για καφέ. Ρούχα που μπορείς να αγοράσεις ακόμα και σε περίοδο οικονομικής κρίσης.	Φούστες, jeans, υποκάμισα, T-shirts σε όλα τα sizes. Γεμίστε το trolley σας άφοβα. Enjoy your shopping! Ελάτε στο κατάστημα μας για να φροντίσουμε όλη την οικογένεια σας ντύνοντας τη με τα πιο cool ρούχα.
		

**ΜΕΡΟΣ Β**

Τα παραπάνω διαφημιστικά έχουν χωριστεί σε τρεις κατηγορίες (I, II και III). Η κάθε κατηγορία αποτελείται από τρία διαφημιστικά (α, β και γ).

- Αξιολογείστε τα τρία διαφημιστικά κείμενα (α, β, γ) της κάθε κατηγορίας (I, II, III) *μεταξύ τους*, με βάση τα πιο κάτω κριτήρια. Βάλτε σε σειρά προτίμησης, χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1, 2, 3 (1 αντιπροσωπεύει το πρώτο της κατηγορίας για το αντίστοιχο κριτήριο, ενώ 3 αντιπροσωπεύει το τελευταίο).

	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ I			ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ II			ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ III		
	α	β	γ	α	β	γ	α	β	γ
<b>ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ</b>									
Ευχάριστο									
Μοντέρνο									
Ελκυστικό									
<b>ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ</b>									
Κατάλληλο									
Λειτουργικό									
Οικείο									
<b>ΚΟΙΝΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΤΟΧΕΥΕΙ</b>									
Υψηλό οικονομικό επίπεδο									
Υψηλό μορφωτικό επίπεδο									

2. Αξιολογείστε τα τρία διαφημιζόμενα προϊόντα (α, β, γ) της κάθε κατηγορίας (I, II, III) μεταξύ τους, με βάση τα πιο κάτω κριτήρια. Βάλτε σε σειρά προτίμησης, χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1, 2, 3 (1 αντιπροσωπεύει το πρώτο της κατηγορίας για το αντίστοιχο κριτήριο, ενώ 3 αντιπροσωπεύει το τελευταίο).

	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ I			ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ II			ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ III		
	α	β	γ	α	β	γ	α	β	γ
<b>ΠΟΙΟΤΗΤΑ</b>									
Υψηλή									
Αξιόπιστη									
<b>ΤΙΜΗ</b>									
Ακριβό προϊόν									
<b>ΚΟΙΝΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΣΤΟΧΕΥΕΙ</b>									
Υψηλό οικονομικό επίπεδο									
Υψηλό μορφωτικό επίπεδο									

3. Σε ποιο μέσο μαζικής επικοινωνίας θεωρείτε ότι πρέπει να προβάλλονται κάθε ένα από τα παραπάνω διαφημιστικά μηνύματα; Γράψε τον αριθμό του κάθε διαφημιστικού (Iα, Iβ, Iγ, IIα, IIβ, IIγ, IIIα, IIIβ, IIIγ) σε όποια από τις παρακάτω κατηγορίες θεωρείται ότι είναι πιο κατάλληλη.

Λεκτικά (π.χ. ραδιόφωνο, τηλεόραση)	Γραπτά (π.χ. περιοδικό, εφημερίδα, φυλλάδα)



### **ΜΕΡΟΣ Γ**

4. Ποιό από τα παρακάτω κείμενα θεωρείτε πως χρησιμοποιεί την πιο κατάλληλη γλώσσα για διαφήμιση των παρακάτω προϊόντων; Βάλτε σε σειρά προτεραιότητας 1, 2, 3, με τον αριθμό 1 να αντιπροσωπεύει την πιο κατάλληλη.

#### **α. Κυπριακή ταβέρνα**

- \_\_\_ Προσφέρονται όλων των ειδών οι κυπριακοί μεζέδες. Για σκάπουλλους τζαι κορούες, για νέους τζαι παππούες.
- \_\_\_ Για απολαυστικές βραδυές με νόστιμους μεζέδες εμπνευσμένους από την κυπριακή παράδοση ελάτε σε εμάς.
- \_\_\_ Αν είστε πελάτες που ζητούν super γεύματα, extra service και special προσφορές, ελάτε στην ταβέρνα μας.



#### **β. Σαμπάνια**

- \_\_\_ Αν γιορτάζετε κάτι ξεχωριστό, γιορτάστε το με την πολυτέλεια που του αρμόζει.
- \_\_\_ Η πολυτέλεια στο ποτήρι σας αλλά τζαι στη ζωή σας. Ποτό για πρίγκιπες τζαι βασιλιάες.
- \_\_\_ Γιατί τίποτα δε θα μπορούσε να αποδώσει καλύτερα το glamour ενός special δείπνου.



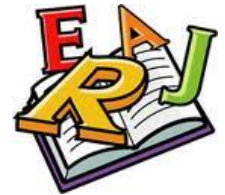
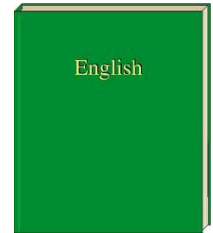
#### **γ. Ρούχα επίσημα**

- \_\_\_ Σε 'μας μπορείτε να βρείτε elegant ρούχα που δείχνουν glamour και prestige.
- \_\_\_ Ψάχνετε ρούχα μοναδικά που θα σας αναδείξουν; Μόνο σε εμάς μπορείτε να τα βρείτε.
- \_\_\_ Παντρεύεστε; Χαρτώνεστε; Έσιετε κάποιο σημαντικό γεγονός; Για ρούχα επίσημα, ελάτε κοντά μας.



#### **δ. Αγγλικό βιβλιοπωλείο**

- Για bestsellers στα Αγγλικά που θα είναι το passport σας για ένα ταξίδι του μυαλού στο Buckingham Palace.
- Τζαι Εγγλέζος αν μεν είσαι, φτάνει να ξέρεις Εγγλέζικα. Αγγλικά βιβλία για τζείνους που ενδιαφέρονται για τον αγγλικό πολιτισμό.
- Είστε αγγλομαθής ή σας αρέσει να διαβάζετε αγγλικά βιβλία; Βιβλία για να βελτιώσετε τις γνώσεις σας.





# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Representations of Military Sociolect in Greek Cinema

Stavros Christou, Anastasia G. Stamou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/454>

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/454

*Received: 20 June 2013, Revised: 29 July 2013, Accepted: 04 August 2013*

Published Online: 17 August 2013

**In-Text Citation:** (Christou & Stamou, 2013)

**To Cite this Article:** Christou, S., & Stamou, A. G. (2013). Representations of military sociolect in Greek cinema. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 40–58.

**Copyright:** © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

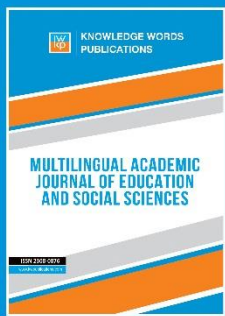
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

**Vol. 1, No. 2, 2013, Pg. 40 – 58**

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

**JOURNAL HOMEPAGE**

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



## Representations of Military Sociolect in Greek Cinema

### Αναπαραστάσεις της στρατιωτικής κοινωνιολέκτου στον ελληνικό κινηματογράφο

Stavros Christou, Anastasia G. Stamou  
University of Ioannina, University of Western Macedonia

#### Abstract

Although sociolinguistic research on the cinematic and television portrayal of diverse sociolects has been quite satisfactory in the last years, most studies have focused on sociolects as these are formed on the basis of gender, age, or social class of fictional characters. In contrast, to the best of our knowledge, there is a lack of sociolinguistic studies on the mediation of military sociolect in popular culture. Focusing on the analysis of three Greek popular movies depicting the life of soldiers, in the present study, we explore the cinematic representation of the speech styles of soldiers and officers, aiming to shed some light on the imagery constructed for both social groups, and the Greek army in general. The linguistic analysis of the films revealed that a limited number of linguistic features of formal and informal military sociolect appeared in the speech of characters. This means that the creators of the movies did not intend to offer a “realist” representation of the sociolect and did not want that the speech of their characters greatly deviated from the common linguistic sentiment of viewers. The sociolinguistic analysis showed that military sociolect was used in-group by all soldiers, irrelevant of their socio-economic and educational background. This means that military identity was represented as “erasing” all other identities within the army. On the other hand, at semiotic level, in some scenes, soldiers had an appearance against military standards, which reminds viewers that they watch a fictional (and humorous) representation of the army. Finally, at the ideological level, the role of humor as a covert mechanism of social critique emerged. In our case, the target of humor of all three movies was the deconstruction of the army, by highlighting its lack of organization, meritocracy, and flexibility.

**Keywords:** Greek Army, Formal and Informal Military Socialist, Cinema, Humor, Ideology, Popular Culture.

## Εισαγωγή

Η πρώιμη κοινωνιογλωσσολογία προσπάθησε να ξεπεράσει το λεγόμενο «παράδοξο του παρατηρητή» (Labov, 1972) και να συλλέξει γλωσσικά δεδομένα προερχόμενα από «φυσικές» συνομιλίες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο λόγος της μαζικής κουλτούρας θεωρείτο μη «αυθεντικός», γι' αυτό και αποτέλεσε έναν παραμελημένο τομέα της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας. Ωστόσο, η σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογία έχει αποδομήσει την ιδεολογία της αυθεντικότητας (π.χ. Bucholz, 2003; Coupland, 2003), εστιάζοντας σε έννοιες όπως «γλωσσικό πέρασμα» (crossing: Rampton, 1995) και «υφοποίηση» (stylization: Coupland, 2001), οι οποίες αναδεικνύουν το φαινόμενο της γλωσσικής αναπαράστασης, το οποίο δεν εντοπίζεται μόνο σε περιβάλλοντα των ΜΜΕ αλλά και στην καθημερινή συνομιλία (π.χ. ο τρόπος που μιμείται ένας ομιλητής τον λόγο ενός συνομιλητή του για ειρωνικούς λόγους). Από την άλλη πλευρά, έχει αναγνωριστεί πως τα σύγχρονα κείμενα μαζικής κουλτούρας κατακλύζονται από μη πρότυπους γλωσσικούς κώδικες (π.χ. γεωγραφικές διαλέκτους, χαμηλού κύρους κοινωνιολέκτους) ως αποτέλεσμα της συνομιλιοποίησης του δημόσιου λόγου και των φυγόκεντρων δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης (Androutsopoulos, 2010).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες έχουν συμβάλει στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος της σύγχρονης κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Αν και έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες για την κινηματογραφική και τηλεοπτική αναπαράσταση και την ιδεολογική λειτουργία αυτής της αναπαράστασης διάφορων κοινωνιολέκτων, όπως αυτές διαμορφώνονται βάσει της ηλικίας (π.χ. Stamou κ.ά., 2012α), του φύλου (π.χ. Ellis & Armstrong, 1989· Stamou

κ.ά., 2012β), ή της κοινωνικής τάξης (π.χ. Georgakopoulou, 2000· Marriott, 1997, Stamou, 2011) των μυθοπλαστικών χαρακτήρων, από όσο γνωρίζουμε, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες για τη στρατιωτική κοινωνιολέκτο.

Όσον αφορά τη γλώσσα του στρατού γενικότερα, οι έρευνες είναι περιορισμένες τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των σχετικών εργασιών για τη στρατιωτική κοινωνιολέκτο, οι περισσότερες είναι γλωσσολογικές, εστιάζοντας στα λεξιλογικά, μορφολογικά και συντακτικά της στοιχεία (Αθανασόπουλος, 1986; Chaloupsky, 2005; Hawryluk, 2010; Σπηλιώτης & Φραγκιαδάκης, 2007). Από την άλλη, η έρευνα του Μοσχονά (1993) εμπίπτει στον χώρο της πραγματολογίας, επιχειρώντας την περιγραφή και ανάλυση των τυπικών υφολογικών και παραγλωσσικών στοιχείων της στρατιωτικής αναφοράς. Αντίθετα, έχουν εντοπιστεί μόλις δύο έρευνες (μια ελληνική και μια αμερικανική) οι οποίες προσεγγίζουν τη στρατιωτική γλώσσα από κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά. Αναλυτικότερα, η Ροφούζου (2009) περιγράφει τον επίσημο και ανεπίσημο ελληνικό στρατιωτικό γλωσσικό κώδικα σε συνάρτηση με τις κοινωνικές συνθήκες, και τον οποίο αντιπαραβάλλει με την αντίστοιχη γερμανική στρατιωτική γλώσσα. Από την άλλη, ο Kirtley (2011), με την τεχνική των «εναρμονισμένων γλωσσικών αμφιέσεων» (matched-guise technique), επιχειρεί να συνδέσει ορισμένες φωνολογικές μεταβλητές με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών, και ειδικότερα με την πιθανή εμπλοκή τους στον αμερικανικό στρατό.

Με βάση τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η αναπαράσταση της ελληνικής στρατιωτικής γλώσσας στον ελληνικό κινηματογράφο αλλά, κυρίως, της κοινωνιολέκτου που αναπτύσσουν οι έλληνες στρατιώτες κατά τη στρατιωτική τους θητεία. Ειδικότερα, εστιάζοντας σε τρεις εμπορικές ταινίες που πραγματεύονται τον στρατό

(*Λούφα και Παραλλαγή, Λούφα και Παραλλαγή, Σειρήνες στο Αιγαίο, 1-4 Αϊ φορ, Λούφα και Απαλλαγή*), διερευνάται η κινηματογραφική αναπαράσταση του ομιλιακού ύφους των στρατιωτών και των στρατιωτικών, καθώς και η εικόνα που δημιουργείται για τις δύο αυτές κοινωνικές ομάδες αλλά και για τον στρατιωτικό θεσμό εν γένει.

### Γλώσσα και στρατός

Ο στρατός αποτελεί ένα ξεχωριστό και κλειστό κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ακολουθεί τους δικούς του κανόνες και επομένως, φέρει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.<sup>1</sup> Ένα από τα βασικότερα αυτά χαρακτηριστικά είναι η πειθαρχία και η συνακόλουθη αυστηρότητα. Τόσο οι στρατιωτικοί όσο και οι στρατιώτες είναι υποχρεωμένοι να τηρούν αυστηρούς κανονισμούς που διέπουν τη στρατιωτική τους ζωή. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της στρατιωτικής κοινωνίας είναι η ιεραρχία. Η ιεραρχία είναι αυστηρή και αφορά επίσημα τα μόνιμα στελέχη, τα οποία φέρουν βαθμούς και διακριτικά. Αναφορικά με τους κληρωτούς στρατιώτες, παρατηρείται μία άτυπη ιεραρχία μεταξύ των στρατιωτών που φέρουν τον ίδιο βαθμό, η οποία προκύπτει από την παλαιότητα. Επιπρόσθετα, πρόκειται για μία ανδροκρατούμενη κοινωνία με τα συνακόλουθα χαρακτηριστικά της. Τέλος, ένα ακόμη βασικό γνώρισμα της στρατιωτικής κοινωνίας αποτελεί η ετερογένεια των μελών της. Άτομα προερχόμενα από διαφορετικά γεωγραφικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, με διαφορετική κουλτούρα, μορφωτικό υπόβαθρο, θρησκεία<sup>2</sup> και εθνοτική προέλευση<sup>3</sup>, καλούνται να συνυπάρξουν και να λειτουργήσουν ως μία κοινωνική ομάδα κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες και με συγκεκριμένους κανόνες.

Με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του στρατιωτικού πλαισίου, έχει διαμορφωθεί η κοινωνιόλεκτος του στρατού, δηλαδή ο γλωσσικός κώδικας που συνδέεται με την κοινωνία του στρατού. Η στρατιωτική κοινωνιόλεκτος μπορεί να διακριθεί σε δύο βασικές υπο-ομάδες: την επίσημη στρατιωτική κοινωνιόλεκτο, που χρησιμοποιείται από τους στρατιωτικούς αλλά και τους στρατιώτες σε επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, και την ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνιόλεκτο (στρατιωτική αργκό), που χρησιμοποιείται κυρίως από τους στρατιώτες για την καθημερινή μεταξύ τους επικοινωνία.

Η επίσημη γλώσσα του στρατού είναι η καθαρεύουσα στον γραπτό λόγο από την εποχή της σύστασης του ελληνικού κράτους (Ροφούζου, 2009), ενώ στον προφορικό λόγο εναλλάσσεται η καθαρεύουσα με την κοινή νεοελληνική. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αρκτικόλεξα και οι συντομογραφίες λόγω της συχνότητας που εμφανίζονται. Όπως υποστηρίζει ο Αθανασόπουλος (1986: 24), οι μονάδες και οι υπηρεσίες του ελληνικού στρατού είναι πάρα πολλές και θα ήταν περιττό να γράφεται ολόκληρη η λέξη. Η καθαρεύουσα στον προφορικό λόγο χρησιμοποιείται κατά τη στρατιωτική αναφορά, η οποία ορίζεται ως «ένα σύνολο από

---

<sup>1</sup> Η έρευνα στοχεύει στην περιγραφή και ανάδειξη της στρατιωτικής κοινωνίας και γλώσσας, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται σε συνθήκες ειρήνης και όχι σε περίοδο πολέμου. Χωρίς να μπορεί να στηριχθεί βιβλιογραφικά, καθώς δεν έχουν γίνει σχετικές έρευνες, πιθανολογείται πως τόσο τα κοινωνικά χαρακτηριστικά όσο και η γλώσσα διαφοροποιούνται σε εμπόλεμες καταστάσεις.

<sup>2</sup> Στην περίπτωση του ελληνικού στρατού συνυπάρχουν χριστιανοί ορθόδοξοι που αποτελούν και την πλειοψηφία των στρατιωτών και μουσουλμάνοι προερχόμενοι από τη μουσουλμανική μειονότητα Θράκης.

<sup>3</sup> Στον ελληνικό στρατό υπηρετούν αθίγγανοι, αλλά και παλιννοστούντες από τη Ρωσία.

συλλογικές, λεκτικές (κυρίως) πρακτικές με τα χαρακτηριστικά της τελετουργίας» (Μοσχονάς, 1993: 1), καθώς και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του στρατιώτη, όταν απευθύνεται σε ανώτερούς του. Ιδιαίτερη κατηγορία της επίσημης στρατιωτικής γλώσσας είναι τα παραγγέλματα, τα οποία αρθρώνονται στην καθαρεύουσα και όπου δεσπόζει η χρήση της προστακτικής, αλλά συνδυάζουν και δάνειες λέξεις γαλλικής και γερμανικής προέλευσης. Η ένταξή τους στον στρατιωτικό γλωσσικό κώδικα οφείλεται στα ξένα πρότυπα που είχε ο ελληνικός στρατός στο επίπεδο της οργάνωσης (Αθανασόπουλος, 1986).

Από την άλλη, βασικό χαρακτηριστικό της ανεπίσημης στρατιωτικής κοινωνιολέκτου αποτελούν οι νεολογισμοί. Οι κυριότερες μορφολογικές διαδικασίες παραγωγής νεολογισμών είναι: 1) με προσθήκη επιθήματος π.χ. σκοπετ-άκι, 2) με σύνθεση π.χ. γιωτ-ό-μπαλο, 3) με αποκοπή και διπλασιασμό [πα]λαίουρας → λαίουρας, 4) με χρήση αρκτικόλεξων ή συντομογραφιών ως λεξικών μονάδων π.χ. ΣΕΞ → Στέρηση Εξόδου και 5) με εναλλαγή γένους π.χ. το περίπολο αντί η περίπολος (βλ. Σπηλιώτης & Φραγκιαδάκης, 2007). Αναφορικά με τα αρκτικόλεξα, αυτά πέραν του ότι εμφανίζονται στην εν λόγω κοινωνιολέκτο ως λεξικές μονάδες, ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δημιουργία νεολογισμών με συνοδίτες φθόγγους π.χ. καψιμί αλλά και με την προσθήκη επιθήματος π.χ. Κ.Ψ.Μ. → Καψιμιτζής, και επιπλέον πολλά από αυτά παρερμηνεύονται από τους στρατιώτες με χιουμοριστική διάθεση π.χ. Τ.Π. = Τάγμα Πεζικού → Ταλαιπωρία Παιδιά (Αθανασόπουλος, 1986). Τέλος, ακόμα και η προφορά ενός γράμματος συνιστά συντομογραφία που λειτουργεί ως λεξική μονάδα π.χ. Φ = φυλακή, Κ = κράτηση.

Άλλο γλωσσικό χαρακτηριστικό της ανεπίσημης στρατιωτικής κοινωνιολέκτου που εδράζεται στο επίπεδο της μορφολογίας αποτελεί η παρουσία ξένων στοιχείων, και ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από την αγγλική γλώσσα. Πρόκειται είτε για δάνειες λέξεις, όπως το [new fish] → νιούφης, που αποκτούν διαφορετικό σημαϊνόμοιο ή απλώς προσαρμόζονται, είτε για τεμάχια, συνθετικά μέρη π.χ. θαλαμοντόγκ, και επιθήματα που απαντούν στην κοινή, όπως -έ, ολ/-ον (γαλλικής προέλευσης: π.χ. προβλεπέ, αντιπαλευόν/αντιπαλευόλ), ή δεν απαντούν, όπως -ινγκ, έτο, έν (αγγλικής, ιταλικής και γερμανικής προέλευσης, αντίστοιχα): π.χ. γόπινγκ, σκοπέτο, τούφεν (Σπηλιώτης & Φραγκιαδάκης, 2007). Οι σημασιολογικοί νεολογισμοί στην ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνική διάλεκτο αφορούν το σημαϊνόμοιο. Πληθώρα λέξεων της κοινής χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασία, όπως το λέξημα «ψαράς» που δηλώνει τον νεοσύλλεκτο ή υπερβολικά αγχωμένο στρατιώτη.

## Μεθοδολογία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας, εξετάστηκαν οι εξής ελληνικές κινηματογραφικές ταινίες: *Λούφα και Παραλλαγή* (1984), *Λούφα και Παραλλαγή, Σειρήνες στο Αιγαίο* (2005) και *1-4 Αϊ φορ, Λούφα και Απαλλαγή* (2008), που ανήκουν στην κατηγορία της κωμωδίας.

Το θέμα της ταινίας *Λούφα και Παραλλαγή* είναι η «λούφα» των στρατιωτών ακόμα και κάτω από ιδιαίτερες και δυσμενείς συνθήκες, όπως αυτές προέκυψαν κατά τη δικτατορία του Γεώργιου Παπαδόπουλου. Συγκεκριμένα, παρακολουθούμε την εξέλιξη της στρατιωτικής θητείας του κεντρικού πρωταγωνιστή Ιωάννη Παπαδόπουλου, τη μετακίνησή του από το φυλάκιο στα ελληνο-βουλγαρικά σύνορα στην Τηλεόραση Ενόπλων Δυνάμεων (ΤΕΔ) στην Αθήνα -το πρώτο ελληνικό στρατιωτικό κανάλι, το οποίο στη συνέχεια διαδέχτηκε η Υπηρεσία Ενημερώσεως Ενόπλων Δυνάμεων (ΥΕΝΕΔ)-, και την επιστροφή του στο ίδιο φυλάκιο μετά τον εορτασμό του πραξικοπήματος της 21ης Απριλίου 1967.

Το θέμα της ταινίας *Λούφα και Παραλλαγή, Σειρήνες στο Αιγαίο* είναι οι ελληνο-τουρκικές σχέσεις, και ιδιαίτερα οι μακράιωνες προκαταλήψεις και οι στερεότυπες αντιλήψεις που διακατέχουν τις δύο πλευρές και κυρίως τους Έλληνες. Τα ζητήματα αυτά είναι ειδικά μέσα από το στρατιωτικό πρίσμα και δοσμένα με έναν κωμικό και ταυτόχρονα ανατρεπτικό τρόπο. Συγκεκριμένα, παρακολουθούμε λίγες μέρες από τη στρατιωτική ζωή του κεντρικού πρωταγωνιστή Αλέξανδρου Τζιμπιτζίδη, ο οποίος υπηρετεί τη θητεία του σε ένα στρατόπεδο της Κω. Ο Τζιμπιτζίδης, παραμονή Δεκαπενταύγουστου, καταφέρνει με πλάγιο τρόπο να πάρει άδεια για να συναντήσει την κοπέλα του που τον επισκέπτεται στο νησί. Η ευνοϊκή, όμως, μεταχείριση που απολαμβάνει από τους ανώτερους του προκαλεί την αντίδραση των υπόλοιπων στρατιωτών, με αποτέλεσμα να του στήσουν μία φάρσα με στόχο να του ανατρέψουν τα σχέδιά του για διακοπές. Έτσι, μετά από συνεννόηση με τον λοχία Χάμπο, προφασίζονται ανάκληση αδειών λόγω υποτιθέμενης έντασης με την Τουρκία.

Το θέμα της ταινίας *1-4 Αϊ φορ, Λούφα και Απαλλαγή* είναι η «απαλλαγή» που επιδιώκουν να πάρουν οι στρατεύσιμοι επικαλούμενοι διάφορους λόγους και μετερχόμενοι κάθε θεμιτό και αθέμιτο μέσο. Συγκεκριμένα, παρακολουθούμε την προσπάθεια τεσσάρων υποψήφιων στρατιωτών (Θανάσης Κιουμπασιδής, Αλέξανδρος Γαλάτης, Θεόδωρος Φουτίδης, Άλκης Κουμεντάκης) να αποφύγουν την κατάταξή τους στον ελληνικό στρατό και την εκπλήρωση των στρατιωτικών τους υποχρεώσεων. Έτσι, ο Κιουμπασιδής ζητά να απαλλαχθεί από τη στρατιωτική θητεία, επειδή τάχα δεν μπορεί να κοιμηθεί μαζί με άλλους. Ο Γαλάτης υποστηρίζει ότι πάσχει από αχρωματοψία και ως εκ τούτου αποτελεί κίνδυνο για το στράτευμα. Ο Φουτίδης μεταμφιέζεται σε μοναχό που το ζητούμενό του είναι η απόλυτη αφοσίωση στον Θεό. Και ο Κουμεντάκης επικαλείται την ιδεολογική του αντίθεση απέναντι στο στρατιωτικό κατεστημένο. Οι προσπάθειες, όμως, των υποψηφίων δεν ευοδώνονται, επειδή ξεσπά πολιτικό σκάνδαλο σχετικά με τις παράνομες απαλλαγές, και έτσι αναγκάζονται να υπηρετήσουν ως στρατιώτες τέταρτης κατηγορίας σωματικής ικανότητας (I4). Η παρέα των «γιωτάδων» καλείται να μεταβεί σε ένα ακριτικό νησί του Αιγαίου, ονόματι Ελληνόνησος, για να λάβει μέρος σε μια μεγάλη άσκηση που ετοιμάζουν οι καταδρομείς.

Βασικό κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων ταινιών αποτέλεσε η συχνότητα αναπαράστασης της στρατιωτικής κοινωνιολέκτου (επίσημης και ανεπίσημης), μέσα από την οποία αναδύονται βασικές όψεις της ταυτότητας του στρατιώτη και του στρατιωτικού, αλλά και του στρατιωτικού θεσμού. Επίσης, η εμπορική επιτυχία των ταινιών, η οποία οδήγησε στην κατ' επανάληψη τηλεοπτική προβολή τους, συνέβαλε στην επιλογή τους ως βασικού υλικού ανάλυσης της παρούσας έρευνας.

Προκειμένου να εξεταστεί η κοινωνική ποικιλότητα στα εν λόγω κινηματογραφικά κείμενα, η έρευνα βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο που προτείνεται από τον Coupland (2007) για τα «ομιλιακά ύφη» (speech styles). Ειδικότερα, η έννοια του ομιλιακού ύφους μάς βοηθά να εξετάσουμε τη χρήση της γλώσσας ως μια ενεργητική δυνατότητα για την κατασκευή της κοινωνικής ταυτότητας παρά ως έναν αντικατοπτρισμό προϋπαρχουσών κοινωνικών κατηγοριών. Κατά τον Coupland, το ύφος είναι μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία παρά ένα στατικό προϊόν των κοινωνικών καταβολών των ομιλητών και της επικοινωνιακής περιστασης στην οποία τοποθετείται ο λόγος τους.

Η ανάλυση του κινηματογραφικού λόγου έγινε στο μακρο-επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις άξονες, τον γλωσσολογικό, τον κοινωνιογλωσσολογικό, τον σημειωτικό και τον ιδεολογικό, σύμφωνα με το μοντέλο ανάλυσης που προτείνει η Stamou (2011) για την



αναπαράσταση του κοινωνιογλωσσικού ύφους σε μυθοπλαστικά κείμενα της μαζικής κουλτούρας. Ειδικότερα, στον γλωσσολογικό άξονα, αναλύεται ο λόγος των στρατιωτών και των στρατιωτικών εντός και εκτός του στρατιωτικού πλαισίου. Ο λόγος αυτών των «στρατιωτικών» χαρακτήρων, που αποτελεί το βασικότερο αντικείμενο της παρούσας έρευνας, εξετάζεται σε τέσσερα επιμέρους επίπεδα ανάλυσης, το λεξιλογικό, το συντακτικό, το μορφολογικό και το φωνολογικό, με στόχο την αναζήτηση στοιχείων της στρατιωτικής κοινωνιολέκτου. Καταγράφονται, ακόμα, και οι άλλοι γλωσσικοί κώδικες που εμφανίζονται στον λόγο τους.

Στον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα, εξετάζεται το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των κινηματογραφικών χαρακτήρων, δηλαδή η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, το μορφωτικό τους επίπεδο, η οικονομική τους κατάσταση, καθώς και το ιδεολογικό τους υπόβαθρο. Εξετάζεται, επίσης, αν και σε ποιο βαθμό προσαρμόζουν τον τρόπο ομιλίας τους ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και τον συνομιλητή, για να διαπιστωθεί αν αυτός παραμένει σταθερός ή μεταβάλλεται. Για τον σκοπό αυτό, εξετάζονται και καταμετρώνται οι σκηνές στις οποίες οι στρατιώτες συνομιλούν μεταξύ τους εντός και εκτός του στρατιωτικού πλαισίου, οι σκηνές όπου αλληλεπιδρούν με τους στρατιωτικούς εντός του στρατιωτικού πλαισίου<sup>4</sup>, αλλά και οι σκηνές στις οποίες συνδιαλέγονται με πολίτες εντός και εκτός του στρατιωτικού πλαισίου, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η γλωσσική τους συμπεριφορά προβάλλεται ως πάγια ή δυναμική. Αντιστοίχως για τους στρατιωτικούς, εξετάζονται και καταμετρώνται οι σκηνές στις οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με πολίτες, εντός και εκτός του στρατιωτικού πλαισίου.

Η σημειωτική ανάλυση στοχεύει στην αναζήτηση και παρουσίαση των σημειωτικών μέσων πέραν του γλωσσικού κώδικα που συμβάλλουν στην κατασκευή της στρατιωτικής ταυτότητας (στρατιώτη-στρατιωτικού), αλλά και στην απεικόνιση του στρατού εν γένει. Συγκεκριμένα, εξετάζεται ο τρόπος ζωής των χαρακτήρων εντός της στρατιωτικής κοινωνίας, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις υποχρεώσεις τους και τη στρατιωτική θητεία συνολικά, οι σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους, καθώς και η εμφάνισή τους. Παράλληλα, αναλύεται και η συμπεριφορά τους εκτός του στρατιωτικού πλαισίου, τα ενδιαφέροντά τους, οι σχέσεις τους με τα οικεία τους πρόσωπα, αλλά και η επαφή τους με το γυναικείο φύλο.

Τέλος, στον ιδεολογικό άξονα γίνεται αναφορά στα βασικά ιδεολογικά ζητήματα που θίγονται στις τρεις ταινίες. Αυτά παρουσιάζονται μέσα από τη συνεξέταση των επιπέδων ανάλυσης που προηγούνται. Ακόμα, εξετάζεται η εικόνα που κατασκευάζεται για τους στρατιώτες και τους στρατιωτικούς, ο τρόπος με τον οποίο προβάλλεται ο στρατός ως κοινωνικός μηχανισμός, αλλά και η στάση των χαρακτήρων απέναντι σε αυτόν.

## **Αποτελέσματα**

### **Γλωσσολογική Ανάλυση**

Στον γλωσσολογικό άξονα, και συγκεκριμένα στο λεξιλογικό επίπεδο, καταγράφηκε και ταξινομήθηκε ένας σχετικά περιορισμένος αριθμός τύπων από την επίσημη και ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνιολέκτο (στρατιωτική αργκό). Επίσης, καταγράφηκαν και λεξιλογικά στοιχεία από άλλες κοινωνικές ποικιλίες, όπως η γλώσσα των νέων και η καθομιλουμένη. Ακόμη, στον λόγο των στρατιωτών εντοπίστηκαν πολλές μακαρισμένες και υβριστικές λέξεις και φράσεις της

---

<sup>4</sup> Σε καμία σκηνή που διαδραματίζεται εκτός του στρατιωτικού πλαισίου -και στις τρεις ταινίες- δεν αναπαρίστανται να αλληλεπιδρούν οι στρατιώτες με τους στρατιωτικούς.

καθομιλουμένης ή της κοινωνιολέκτου της πιάτσας.<sup>5</sup> Όλες αυτές οι κοινωνικές ποικιλίες συνυπήρχαν σε τέτοιο βαθμό με την αναπαράσταση της στρατιωτικής αργκό, που καταλήγουν να αποτελούν οργανικό μέρος της. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια από τα στοιχεία που εντοπίστηκαν στο σύνολο των τριών ταινιών (βλ. Πίνακες 1-5).

*Πίνακας 1: Επίσημη στρατιωτική κοινωνιολέκτος*

Λεξικά στοιχεία για στρατιωτική ειδικότητα/βαθμό	Φράσεις/ λεξικά στοιχεία για στρατιωτικές υπηρεσίες	Φράσεις/ λεξικά στοιχεία για επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας
τυφεκιοφόρος	έφοδος	μάλιστα
σχεδιαστής	θαλαμοφύλακας	διατάξτε
σκαπανεύς	σκοπός	στας διαταγάς σας
επιλοχίας	μαγειρεία	ελεύθερος υπηρεσίας
Λοχαγός	αλτ! Τις είη;	εν ώρα υπηρεσίας
ταγματάρχης	σύνθημα/παρασύνθημα	προσοχή

*Πίνακας 2: Ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνιολέκτος (στρατιωτική αργκό)*

πρώτο, δεύτερο, τελευταίο νούμερο	μη κάνουν κανά ντου <sup>6</sup> οι Τούρκοι	πιάνεις μεσάνυχτα
μία-μία το πάμε	με ταράξανε στην αγγαρεία	δεν έχουν να βγάλουν ούτε σκοπιές
ρε ψάρακα	κουνήσου γκαούδη	κουνήσου κηδεία
στο βύσμα σου	έκανα δύο νούμερα	οϋκάς / οϋκάδες
θαλαμόσκυλο	φάγανε δεκάρες	γερμανικό
ΧΥΠης	καλλιόπη	πάρε την πεντάρα σου
λαδοπόντικα	βιλαρίμπα	γκοντζίλας
ρε πατρίδα	ρε σειρούλα	γύρισα από λάδι

<sup>5</sup> Αν και επιχειρήσαμε να κάνουμε μία διάκριση των στοιχείων μεταξύ «γλώσσας των νέων», «καθομιλουμένης» και «γλώσσας της πιάτσας», αναγνωρίζουμε πως στην πράξη είναι πολύ δύσκολο να διακριθούν μεταξύ τους.

<sup>6</sup> Ντου= Πριν ουσιαστικοποιηθεί, χρησιμοποιούνταν ως πολεμική ιαχή τύπου «αέρα». Στη συνέχεια, σήμαινε την έφοδο, την αιφνιδιαστική εισβολή στο κρησφύγετο του εχθρού ([http://www.slang.gr/lemma/show/ntou\\_1120#lemma\\_21064](http://www.slang.gr/lemma/show/ntou_1120#lemma_21064) [προσπ. 19-3-2013]).

**Πίνακας 3: Γλώσσα των νέων**

σήμερα πάω Πίττα	ξεκόλλα	ψυχάκιας
στην έπεσε ο Μακρής	δεν τρέχει τίποτα	λούγκρα
είναι πολύ χοντρό	όλα κάλμα	το 'χω
γουστάρω	μισό, μωρό μου	τραβούσε ζόρι
η δικιά σου θα 'ναι	πάμε πολεμο	την έφαγε κι αυτός
έλα μωρό	φιλάρα	μη μου τα πρήζεις
την ψήσαμε	για να τα ξύνουμε	τη βάψαμε
χέσε μας	να σαπίσω στο	θα φάμε κι εμείς τίποτα
	έπιπλο	
σιγά το	πάει κι η καβάντζα	θα ξελαμπικάρεις
ξεχαρμάνιασμα	μου	
τι να κλάσει μία	το τζουρνέψαμε	πριν μας την πέσουν
τζούρα	εμείς	
έχω στραβώσει	ρόμπα γίναμε	με έχει πρήξει

**Πίνακας 4: Καθομιλουμένη**

θα τον/τα σκίσω	πού βρίσκετε την πλάκα;
ψοφίμια είστε	τραγούδα μη σε σκίσω
έχουν πέσει και τηλέφωνα	χτυπήσαμε λαβράκια
σκάσε ρε	θες να πλακώσω τους γιωτάδες στο ξύλο;
μας έχουν μπουζουριάσει	να μην πιστεύει στα μάτια του
εδώ μέσα	
θα γίνουμε μουσίδι	φοβάσαι μη σου φάμε τον γκόμενο;
έχω κορακιάσει	πατριώτη
πλάκα έκανα	δε μας έχουν πάρει χαμπάρι

**Πίνακας 5: Υβριστικές λέξεις/ φράσεις της καθομιλουμένης/ γλώσσας της πιάτσας**

κωλόπαιδα	σκρόφα
Μωρή	σπάγγος
μαλάκας	πούστης
ψωνάρα	μπούλης
λιγούρης	ρε φλώρε
μπουρδελότσαρκα	θα σας πηδήξω
νταβατζής	φλούφληδες
κόπανος	κόφτε τις μαλακίες

Στο συντακτικό επίπεδο καταγράφηκαν συντακτικές δομές που δεν απαντούν στη νεοελληνική κοινή ή σε άλλες γλωσσικές ποικιλίες. Αναφορικά με την επίσημη στρατιωτική κοινωνιόλεκτο, διαπιστώθηκε ότι αξιοποιούνται οι υπάρχοντες συντακτικοί μηχανισμοί της καθαρεύουσας και δεν παρατηρήθηκε καμία ιδιομορφία ή απόκλιση. Αξίζει να σημειωθεί πως η καθαρεύουσα χρησιμοποιήθηκε με μεγαλύτερη συχνότητα στην ταινία *Λούφα και Παραλλαγή* (1984), καθώς αναπαριστά ένα πλαίσιο κοινωνικής διγλωσσίας για την Ελλάδα (Χούντα Παπαδόπουλου). Σε μία μόνο περίπτωση, στο σύνολο των τριών ταινιών, δεν τηρείται το

συντακτικό της καθαρεύουσας. Ωστόσο, πρόκειται για περίπτωση υπερδιόρθωσης που, εν προκειμένω, υπογραμμίζει τη λαϊκή καταγωγή του χαρακτήρα («λαμβάνω την τιμή να σας αναφέρω, κύριε λοχαγέ, ότι αιτούμαι πενθαήμερος αγροτική άδεια»). Ως προς την ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνιόλεκτο, παρατηρήθηκε συντακτική ιδιομορφία αναφορικά με τη χρήση των ρημάτων «ταράζω» και «βάζω». Το ρήμα «ταράζω» συντάσσεται με αιτιατική. Συνοδεύεται, όμως, και από ένα προθετικό σύνολο που δηλώνει αναφορά (π.χ. «με ταράξανε στην αγγαρεία»), ενώ το ρήμα «βάζω» συντάσσεται με αιτιατική, όπως συνηθίζεται, αλλά και με ένα ουσιαστικό αντί επιθέτου, σε θέση κατηγορούμενου του αντικειμένου (π.χ. «στα μαγειρεία με βάζουνε υπηρεσία»). Επίσης, συντακτικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η φράση «μία-μία το πάμε», που σημαίνει ότι ο στρατιώτης έχει υπηρεσία στη μονάδα του ανά μία μέρα, και αντιστοίχως, πως είναι εξοδούχος εναλλάξ με την υπηρεσία. Ως αντικείμενο στη συγκεκριμένη πρόταση, θα μπορούσε εύκολα να εννοηθεί η λέξη «πρόγραμμα ή σειρά» (υπηρεσίας και εξόδου): «πάμε τη σειρά μία-μία», ή καλύτερα «η σειρά πάει μία-μία». Το «μία-μία» επέχει θέση επιρρηματικού προσδιορισμού του τρόπου. Ακόμα, καταγράφεται μία ιδιαίτερη συντακτική δομή που παραπέμπει στο σχήμα της μετωνυμίας («αύριο χτυπάω γερμανικό ως ασύρματος»), καθώς αντί του ουσιαστικού «ασύρματος», θα έπρεπε κανονικά να χρησιμοποιείται το ουσιαστικό «ασυρματιστής».

Η ανάλυση του λόγου των στρατιωτών και των στρατιωτικών απέφερε σημαντικά αποτελέσματα στο μορφολογικό επίπεδο, παρόλο που οι νεολογισμοί είναι περιορισμένοι στον αριθμό. Οι διαδικασίες παραγωγής νεολογισμών που καταγράφηκαν είναι: 1. με την προσθήκη επιθήματος π.χ. σειρ(ά)- + -ούλα → σειρούλα = ο κληρωτός στρατιώτης που ανήκει στην ίδια Εκπαιδευτική Σειρά Στρατευσίμων Οπλιτών με αυτόν που του απευθύνει τον χαρακτηρισμό, , γκά(ου)<sup>7</sup>- + -ούδης → γκαούδης = αυτός που δεν έχει αντίληψη, ο αργοκίνητος, γιώτ(α)- + -άς → γιωτάς = ο στρατιώτης που ανήκει στην τέταρτη ή και άλλη (I2, I3) κατηγορία σωματικής ικανότητας, 2. με την προσθήκη επιθήματος στο θέμα αρκτικόλεξων π.χ. ΛΟΚ<sup>8</sup>- + α-τζής → λοκατζής = έφεδρος στρατιώτης των Ειδικών Δυνάμεων, ΑΜ- ίτης → αλφαμίτης = ο στρατιώτης που εκτελεί υπηρεσία Ασφάλειας Μονάδας στην πύλη του στρατοπέδου, 3. με σύνθεση π.χ. α' συνθετικό: καψ-, β' συνθετικό: -άρχης → καψάρχης = ο στρατιώτης που του επιβάλλονται τα περισσότερα "καψόνια"<sup>9</sup>, α' συνθετικό: παλιο-, α' συνθετικό: κωλ-, συνθετικό φωνήεν: ό, β' συνθετικό: -ψαρο → κωλόψαρο = ο νεοσύλλεκτος στρατιώτης που δεν σέβεται την παλαιότητα των υπολοίπων στρατιωτών, 4. με αποκοπή π.χ. ανθυπα(σπιστή)ς → ανθύπας = ο πρώτος βαθμός του κατώτερου αξιωματικού, 5. με χρήση αρκτικόλεξων ως λεξικών μονάδων π.χ. ΕΣΣΟ, η = Εκπαιδευτική Σειρά Στρατευσίμων Οπλιτών, ΓΕΣ, το = Γενικό Επιτελείο Στρατού. Τέλος, ως

<sup>7</sup> Η λέξη «γκάου» εμφανίζεται κυρίως στην ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνιόλεκτο και συνοδεύεται από τη λέξη «μπίου», «γκάου-μπίου». Η έκφραση αποτελεί ακρωνύμιο G.A.O - B.I.U. (Greek Army Officers - Best In Universe) που χρησιμοποιείται στη σχολή Ευελπίδων (<http://stavrochoros.pblogs.gr/tags/leksika-gr.html> [προσπ. 21-3-2013]).

<sup>8</sup> ΛΟΚ = Λόχος Ορεινών Καταδρομών.

<sup>9</sup> Καψόνι = ανεπίσημη τιμωρία που επιβάλλεται στο στρατό για σωφρονισμό και συνίσταται στην εκτέλεση πράξης που σκοπό έχει να ταλαιπωρήσει, να μειώσει ή να γελοιοποιήσει τον στρατιώτη ([http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%BA%CE%B1%CF%88%CF%8C%CE%BD%CE%B9&dq=](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%BA%CE%B1%CF%88%CF%8C%CE%BD%CE%B9&dq=) [προσπ. 21-3-2013]).

προς την επίσημη στρατιωτική κοινωνιόλεκτο, αξίζει να επισημανθεί ότι κατά τη χρήση της χρησιμοποιούνται και μορφολογικοί τύποι της καθαρεύουσας. Κάτι που παρατηρήθηκε στο γραμματικό επίπεδο και αφορά και τη νεοελληνική κοινή, είναι η λανθασμένη χρήση της προστακτικής («κλείνατε» αντί «κλείνετε», «λάβετε» αντί «λάβετε»).

Στον λόγο των υπό εξέταση χαρακτήρων καταγράφηκαν και νεολογισμοί με μία μόνο όψη (σημαινόμενο), δηλαδή λέξεις που χρησιμοποιούνται ήδη στην κοινή νεοελληνική ή σε άλλες ποικιλίες με διαφορετικό, όμως, σημασιολογικό περιεχόμενο. Κάποιοι από αυτούς είναι οι εξής: σειρά = ο κληρωτός στρατιώτης που ανήκει στην ίδια Εκπαιδευτική Σειρά Στρατευσίμων Οπλιτών (ΕΣΣΟ) με αυτόν που του απευθύνει τον χαρακτηρισμό, κουμπάρος = ο στρατιώτης, θηρίο = οι στρατιωτικές τουαλέτες, νούμερο = αναφέρεται στις στρατιωτικές υπηρεσίες και συγκεκριμένα προσδιορίζει την ώρα που ξεκινάει και ολοκληρώνεται η υπηρεσία, βύσμα = το άτομο που μεσολαβεί για την ευνοϊκή μεταχείριση του στρατιώτη, κηδεία = ο αργοκίνητος, σκνηρός στρατιώτης, γερμανικό = η βραδινή σκοπιά 02.00-04.00, λάδι = η θάλασσα, παλιός = ο στρατιώτης που έχει καταταγεί νωρίτερα από κάποιον άλλο. Επίσης, καταγράφηκαν και νεολογισμοί που αποτελούν δάνεια με διαφορετικό σημαίνόμενο, όπως γκοτζίλας = το κρέας του ελληνικού στρατού, το οποίο θεωρείται από τους στρατιώτες κακής ποιότητας λόγω της μακροχρόνιας φύλαξής του σε κατάψυξη. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για δάνειο από την ιαπωνική γλώσσα που σημαίνει το υπερφυσικό, μυθικό, προϊστορικό τέρας<sup>10</sup>, βιλαρίμπα = πρόκειται για την υπηρεσία του εστιατορία, και συγκεκριμένα σημαίνει το πλύσιμο των στρατιωτικών δίσκων στα μαγειρεία. Ο όρος προέκυψε μάλλον από παλιότερη διαφήμιση γνωστού απορρυπαντικού πιάτων.

Στο φωνολογικό, τέλος, επίπεδο ενδιαφέρον παρουσιάζει το προσωδιακό φαινόμενο του emphatic epenthesis που εντοπίζεται στον λόγο των περισσότερων κινηματογραφικών χαρακτήρων. Στην ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνιόλεκτο, το συγκεκριμένο φαινόμενο παρατηρείται κυρίως, όταν ένας στρατιώτης προσφωνεί έναν άλλο για να του αναθέσει μία εργασία, (π.χ. [balúrdos]), να τον προειδοποιεί για κάτι ([lámbrou], [rapadóyulos]), ή να τον ενημερώσει για κάτι που τον αφορά άμεσα (π.χ. [livaδάs]). Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην επίσημη στρατιωτική κοινωνιόλεκτο, όταν οι στρατιωτικοί ή οι στρατιώτες δίνουν παραγγέλματα και διαταγές στους υφιστάμενούς τους (π.χ. [lókox], [prosoxí], [táyma], [tus zígús lísate], [ep ómu], [pros ti siméa parusiaste], [prosoxí], [embrós], [márs], [éna díox, en djó], [thésis ja kámpsis lánate]), για να τους επιπλήξουν ή για να τους επιστήσουν την προσοχή σε κάτι. Με τον emphatic epenthesis προσδίδεται στο εκάστοτε γλωσσικό μήνυμα το σημαίνόμενο της προτροπής και της υποταγής, έννοιες κεφαλαιώδους σημασίας εντός του κλειστού στρατιωτικού περιβάλλοντος.

### **Κοινωνιογλωσσολογική Ανάλυση**

Στον κοινωνιογλωσσολογικό άξονα, αναλύθηκε το σύνολο των τριακοσίων είκοσι μία (321) σκηνών των τριών κινηματογραφικών ταινιών. Από αυτές τις σκηνές, οι διακόσιες πενήντα επτά (257) διαδραματίζονται εντός του στρατιωτικού πλαισίου και οι υπόλοιπες εξήντα τέσσερις (64) εκτός στρατιωτικού πλαισίου.

Από τις εξήντα τέσσερις (64) σκηνές στις οποίες οι ήρωες κινούνται εκτός των στρατιωτικών ορίων, μόνο στις δέκα τρεις (13) εμφανίζεται η στρατιωτική γλώσσα, όταν η

<sup>10</sup> [http://tsalapatis.blogspot.gr/2011/03/blog-post\\_20.html](http://tsalapatis.blogspot.gr/2011/03/blog-post_20.html) [προσπ. 21-3-2013]

συζήτηση αφορά τον στρατό ή πρόσωπα που προέρχονται από το στρατιωτικό περιβάλλον, ή ακόμη όταν προσφωνεί ο ένας τον άλλον. Έτσι, για παράδειγμα, όταν οι στρατιώτες Κιουμπασιδής και Γαλάτης (ταινία *I-4 Αϊ φορ, Λούφα και Παραλλαγή*) πηγαίνουν στο σπίτι του διοικητή Θεοφίλου τα ψώνια, ο Κιουμπασιδής καταφεύγει στην επίσημη στρατιωτική γλώσσα, απευθυνόμενος στην κόρη του διοικητή, για να διαπιστώσει αν βρίσκονται στο σωστό σπίτι («Το σπίτι του αντισυνταγματάρχη Θεοφίλου;»). Στις υπόλοιπες πενήντα μία σκηνές (51) δεν καταγράφηκε κανένας δείκτης ούτε της επίσημης ούτε της ανεπίσημης στρατιωτικής κοινωνιολέκτου.

Η πολύ περιορισμένη χρήση της στρατιωτικής γλώσσας εκτός του στρατιωτικού χώρου αποδεικνύει ότι οι στρατιώτες εύκολα απεκδύονται τη στρατιωτική τους ταυτότητα, όταν έχουν την ευκαιρία να το κάνουν, γεγονός που ενδεχομένως επιφέρει και άλλες νοηματοδοτήσεις, όπως για παράδειγμα την ιδεολογική αντίθεσή τους απέναντι στο στρατιωτικό κατεστημένο που τους υποχρεώνει να θητεύουν στον στρατό. Παράλληλα, συμπεραίνεται ότι η στρατιωτική ταυτότητα αναπαρίσταται να μην λειτουργεί ισοπεδωτικά έναντι των άλλων ταυτοτήτων των χαρακτήρων εκτός του στρατιωτικού πλαισίου, καθώς παρακολουθούμε σε διάφορες σκηνές και άλλες ταυτότητές τους. Παρακολουθούμε, παραδείγματος χάριν στην ταινία *Λούφα και Παραλλαγή*, τον στρατιώτη Παπαδόπουλο να είναι πατέρας, σύζυγος, και τον στρατιώτη Λάμπρου να είναι γιος.

Από τις διακόσιες πενήντα επτά (257) σκηνές που λαμβάνουν χώρα μέσα στο στρατιωτικό πλαίσιο, η γλώσσα του στρατού, τόσο η επίσημη όσο και η ανεπίσημη, εμφανίζεται στις εκατόν σαράντα πέντε (145), έναντι των υπόλοιπων εκατόν δώδεκα (112), όπου δεν εντοπίζονται στοιχεία της. Πιο συγκεκριμένα, η επίσημη γλώσσα αξιοποιείται από τους στρατιώτες κατά την επικοινωνία τους με τους στρατιωτικούς και σποραδικά κατά την επικοινωνία μεταξύ των στρατιωτών, κατά τη στρατιωτική αναφορά, την εκπαίδευση, καθώς και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας. Επίσης, αποτελεί και τον βασικό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των στρατιωτικών. Τυπικό παράδειγμα χρήσης της επίσημης στρατιωτικής γλώσσας αποτελεί ο διάλογος μεταξύ του αντισυνταγματάρχη Κατσάμπελα (Κ) και του Παπαδόπουλου (Π) στην ταινία *Λούφα και Παραλλαγή*, όταν ο τελευταίος έρχεται αντιμέτωπος μαζί του για πρώτη φορά:

Π: Στρατιώτης Παπαδόπουλος Ιωάννης, τυφεκιοφόρος πεζικού, 80η ΕΣΣΟ.

Κ: Από πού κατάγεσαι;

Π: Από τα Φιλιατρά κύριε αντισυνταγματάρχα!

Κ: Τον συνταγματάρχη τον Παπαδόπουλο, τι τον έχεις;

Π: Τίποτα κύριε αντισυνταγματάρχα!

Κ: Καλώς. Να παρουσιαστείς αμέσως στον συνταγματάρχη! Και να μη σε ξαναδώ εδώ εν ώρα υπηρεσίας. Φύγε από 'δω.

Π: Μάλιστα κύριε αντισυνταγματάρχα!

Ως προς την ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνιολέκτο (στρατιωτική αργκό), αυτή εμφανίζεται σχεδόν αποκλειστικά εντός του στρατιωτικού πλαισίου, και κυρίως κατά την επικοινωνία μεταξύ των στρατιωτών. Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι οι διαφορές των στρατιωτών στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δεν φαίνεται να επηρεάζουν τη χρήση, τόσο της επίσημης, όσο και της ανεπίσημης στρατιωτικής κοινωνιολέκτου. Έτσι, για παράδειγμα, στην ταινία *Λούφα και Παραλλαγή*, *Σειρήνες στο Αιγαίο* παρακολουθούμε τον στρατιώτη Τζιμπιτζίδη που προέρχεται από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα, που έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο και που η οικονομική του κατάσταση είναι αρκετά καλή, να απεικονίζεται

ως εξίσου συστηματικός ομιλητής της στρατιωτικής κοινωνιολέκτου με τον στρατιώτη Νάκο που εκπροσωπεί τη μεσαία τάξη και το μορφωτικό του επίπεδο είναι χαμηλό. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο λόγος των στρατιωτών προβάλλεται ως πάγια συμπεριφορά κατά την ενδο-ομαδική επικοινωνία και ότι η στρατιωτική ταυτότητα δρα καταλυτικά έναντι των άλλων ταυτοτήτων των χαρακτήρων εντός του στρατιωτικού περιβάλλοντος.

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελούν οι κεντρικοί χαρακτήρες από την ομάδα των στρατιωτών στην ταινία *1-4 Αϊ φορ, Λούφα και Απαλλαγή*, που επεδίωξαν να απαλλαχθούν από τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις αλλά δεν το κατάφεραν. Αυτοί επιλέγουν να μην ενταχθούν στη στρατιωτική κοινωνία, γεγονός που αποτυπώνεται στην αναπαριστώμενη γλωσσική τους συμπεριφορά, και συγκεκριμένα μέσα από την αποστασιοποίηση τους από την ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνιολέκτο, η οποία αποτελεί τον βασικότερο δείκτη ένταξης στην ευρύτερη στρατιωτική ομάδα.

Όσον αφορά τους στρατιωτικούς, αυτοί εμφανίζονται ως εξαιρετικά σποραδικοί ομιλητές της ανεπίσημης στρατιωτικής κοινωνιολέκτου. Συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι οι υπαξιωματικοί αναπαρίστανται ως ομιλητές της στρατιωτικής αργκό με μεγαλύτερη συχνότητα απ' ό,τι οι αξιωματικοί, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι οι πρώτοι έχουν άμεση και συχνή επικοινωνία με τους στρατιώτες που αποτελούν τους συστηματικότερους ομιλητές της, σε αντίθεση με τους αξιωματικούς που επικοινωνούν έμμεσα και δια αντιπροσώπων μαζί τους. Επιπρόσθετα, το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των υπαξιωματικών ενδεχομένως συμβάλλει στην αξιοποίηση τύπων της ανεπίσημης κοινωνιολέκτου με μεγαλύτερη ευκολία από τους ίδιους.

Στις σκηνές όπου οι υπό εξέταση χαρακτήρες συνομιλούν με πολίτες (79 τον αριθμό), η χρήση της στρατιωτικής γλώσσας είναι πολύ περιορισμένη. Για την ακρίβεια, αυτή εμφανίζεται μόνο σε δέκα έξι (16) σκηνές, έναντι των υπολοίπων εξήντα τριών (63), όπου δεν εμφανίζεται στην μεταξύ τους επικοινωνία καθόλου. Στις περιπτώσεις όπου οι ήρωες καταφεύγουν στη στρατιωτική κοινωνιολέκτο κατά την επικοινωνία τους με πολίτες, συνήθως ο στρατός αποτελεί σημείο αναφοράς, και ως εκ τούτου η επιλογή των ομιλητών είναι δικαιολογημένη. Επίσης, οι πολίτες με τους οποίους συνδιαλέγονται είναι ως επί το πλείστον άντρες, και άρα εξοικειωμένοι με τη στρατιωτική γλώσσα. Όταν αλληλεπιδρούν με γυναίκες, αξιοποιούν τύπους της στρατιωτικής κοινωνιολέκτου που χρησιμοποιούνται ευρέως και στην καθομιλουμένη (π.χ. «φαντάρος», «λοχίας»), ώστε να επιτελείται απρόσκοπτα η επικοινωνία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι η ανάλυση δεν κατέγραψε καμία περίπτωση ασυνεννοησίας.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι παρόλο που η στρατιωτική κοινωνιολέκτος εμφανίζεται σε παραπάνω από τις μισές σκηνές στο σύνολο των τριών ταινιών (164 εν. 157), οι γλωσσικοί δείκτες που αξιοποιούνται για την κινηματογραφική της αναπαράσταση είναι πολύ περιορισμένοι. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην προσπάθεια των δημιουργών, ώστε ο λόγος των χαρακτήρων να μην αποκλίνει σε μεγάλο βαθμό από το κοινό γλωσσικό αίσθημα των θεατών.

### Σημειωτική Ανάλυση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση και στο σημειωτικό επίπεδο, καθώς η ανάδειξη και η ερμηνεία των σημειωτικών μέσων εκτός της γλώσσας που αξιοποιούνται από τους δημιουργούς των κινηματογραφικών ταινιών συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση της ταυτότητας του στρατιώτη και του στρατιωτικού, αλλά και του στρατιωτικού κόσμου εν γένει.

Αρχικά, οι στρατιώτες των ταινιών φαίνεται να είναι σε γενικές γραμμές αντιπροσωπευτικοί της κάθε εποχής στην οποία αναφέρονται οι ταινίες. Τόσο το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των στρατιωτών όσο και η ετερογένεια και η ανομοιομορφία της στρατιωτικής ομάδας, η οποία, ωστόσο, δεν αντανακλάται στη γλωσσική τους συμπεριφορά, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σύνολο των κινηματογραφικών χαρακτήρων είναι σε μεγάλο βαθμό αντιπροσωπευτικό. Βέβαια, ορισμένα χαρακτηριστικά των στρατιωτών δίνονται με μία δόση υπερβολής, προφανώς γιατί οι υπό εξέταση ταινίες συγκαταλέγονται στην κατηγορία της κωμωδίας και ως εκ τούτου στοχεύουν στην πρόκληση γέλιου στους θεατές.

Ειδικότερα, οι στρατιώτες απεικονίζονται ως άτομα προερχόμενα από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, με διαφορετική μόρφωση και κουλτούρα που καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν αρμονικά. Κοινό παρονομαστή μεταξύ αυτών αποτελεί η χαλαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουν τα στρατιωτικά πράγματα. Το γεγονός ότι είναι μάλλον αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη στρατιωτική θητεία, έχει ως απόρροια αυτή τη χαλαρή διάθεση που τους διακατέχει στο μεγαλύτερο μέρος της στρατιωτικής τους ζωής. Σε πολλές, λοιπόν, σκηνές παρακολουθούμε τους ήρωες να φέρουν σε πέρας τις στρατιωτικές υποχρεώσεις με προχειρότητα, χωρίς να τηρούν το αυστηρό στρατιωτικό πρότυπο.

Ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις, αυτές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν φιλικές και ανθρώπινες. Υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον σε ηθικό επίπεδο και καταφέρνουν να δημιουργήσουν μια ομάδα ενωμένη και ισχυρή. Επίσης, δεν λείπουν τα πειράγματα και η περιπαικτική διάθεση. Σε γενικές γραμμές αποτελούν μία ομάδα και παρά την ετερογένειά των μελών της, το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι η συνεκτικότητα, η οποία γεννάται από τις ιδιόζυγες κοινωνικές συνθήκες του στρατιωτικού περιβάλλοντος. Η στρατιωτική κοινωνία με τα όρια που θέτει και τους κανόνες που επιβάλλει, υποχρεώνει άτομα με θεμελιώδεις διαφορές σε πολλαπλά επίπεδα να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν, και στη συνέχεια ακόμα και να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς φιλίας.

Αναφορικά με την εμφάνιση των στρατιωτών, αυτή παρουσιάζει απόλυτη ομοιογένεια, δεδομένου ότι όλοι φορούν τις προβλεπόμενες στρατιωτικές στολές, έχουν τα μαλλιά τους κοντοκουρεμένα -όχι όσο θα έπρεπε- και είναι ξυρισμένοι ή έχουν μουστάκι, όπως προστάζει η στρατιωτική νομοθεσία. Βέβαια, σε κάποιες σκηνές, εμφανίζονται να μην τηρούν το στρατιωτικό πρότυπο, καθώς δεν φορούν χιτώνιο ή το έχουν ανοιχτό, φοράνε συνήθως άσπρο ή μαύρο φανελάκι και σπάνια το προβλεπόμενο, και γενικότερα η εμφάνισή τους και κυρίως κατά τις υπηρεσίες, δεν είναι ιδιαίτερα προσεγμένη. Πρόκειται μάλλον για επιτηδευμένες επιλογές από μέρους των δημιουργών, που στοχεύουν, προφανώς, στην κατασκευή ενός χαλαρού και οικείου περιβάλλοντος που προσιδιάζει στο ύφος της κωμωδίας.

Στον κόσμο των στρατιωτικών, από την άλλη, επικρατεί σε μεγαλύτερο βαθμό ομοιογένεια, καθώς, σε αντίθεση με την ομάδα των στρατιωτών, έχουν το ίδιο μορφωτικό επίπεδο και ως εκ τούτου οι όποιες διαφορές τους λειαινούνται, σε σημείο που να μην γίνονται αντιληπτές. Συνολικά, προκύπτουν δύο ομάδες στρατιωτικών, η πρώτη των αξιωματικών που έχουν σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο και ασχολούνται με διοικητικά ως επί το πλείστον θέματα, και αυτή των υπαξιωματικών που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ασχολούνται με το στράτευμα. Οι αξιωματικοί, στην πραγματικότητα, αδιαφορούν για τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις και ενδιαφέρονται για τη στρατιωτική τους καριέρα. Οι υπαξιωματικοί, από την άλλη, επιδεικνύουν μια αδικαιολόγητη και υπερβολική προσκόλληση στα στρατιωτικά



πράγματα που τους καθιστά παράλογους. Αμφότεροι έχουν πάντα εμφάνιση σύμφωνη με το στρατιωτικό πρότυπο.

Σχετικά με τα παραγωγιστικά και εξωγωγιστικά στοιχεία, στρατιώτες και στρατιωτικοί συμπεριφέρονται στις επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, όπως προστάζει το στρατιωτικό πρότυπο, π.χ. στάση προσοχής, ημιανάπαυσης, χαιρετισμός. Βέβαια, όταν χαλαρώνει η επικοινωνία, συμπεριφέρονται εξωγωγιστικά όχι με κάποιο ιδιαίτερο τρόπο, δηλαδή, απλώς κουνώντας τα χέρια τους για λόγους έμφασης και κάνοντας μορφασμούς, όταν αντιδρούν ή αγανακτούν για κάτι.

### **Ιδεολογική Ανάλυση**

Στον ιδεολογικό άξονα θίγεται και στις τρεις ταινίες το θέμα της ματαιότητας της στρατιωτικής θητείας. Η έλλειψη οργάνωσης, εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον στρατιωτικό θεσμό και απέχουν μακράν από αυτά που θεωρητικά τον διακρίνουν. Η στάση των στρατιωτών, που δεν βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον κατά την εκπλήρωση των στρατιωτικών τους υποχρεώσεων, και επιπλέον δε φαίνεται να κερδίζουν κάτι σε επίπεδο γνώσης, με αποτέλεσμα να προσπαθούν διαρκώς να «λουφάρουν», καταδεικνύει την αντίδρασή τους απέναντι στο ανώφελο και ανούσιο στρατιωτικό κατεστημένο. Δεν είναι τυχαίο πως και στις τρεις ταινίες η λέξη «λουφα» εμφανίζεται στον τίτλο τους. Επιπλέον, η στάση των στρατιωτικών και η αναπαράστασή τους με τρόπο υπερβολικό και γραφικό συμβάλλει στην ανάδειξη της ιδεολογικής αντίθεσης απέναντι στο στρατιωτικό όλον.

Επίσης, η χαλαρότητα που επικρατεί στο στρατιωτικό περιβάλλον από τη μία, και η αδικαιολόγητη αυστηρότητα από την άλλη, που αγγίζει τα όρια του παραλόγου, συνθέτουν την εικόνα ενός ιδιότυπου κοινωνικού χώρου που δεν παρουσιάζει καμία συνάφεια με το στρατιωτικό ιδεώδες. Οι στρατιώτες παρουσιάζονται να συνευρίσκονται ερωτικά με γυναίκες εντός στρατοπέδου, να αντιμετωπίζουν τις υπηρεσίες τους και τις εργασίες τους με χαλαρότητα, να μιλούν στα κινητά τους τηλέφωνα, να κάνουν χρήση χασίς, και γενικά να μη τηρούν απόλυτα τους κανονισμούς και τις διαταγές, ανατρέποντας την ηγεμονική αντίληψη περί πειθαρχίας και τάξης της στρατιωτικής κοινωνίας. Οι στρατιωτικοί (υπαξιωματικοί και αξιωματικοί) δημιουργούν ένα δίπολο. Οι υπαξιωματικοί που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο προβάλλονται ως υπέρμετρα και αδικαιολόγητα αυστηροί ακόμα και με θέματα δευτερεύουσας σημασίας, όπως είναι η καθαριότητα. Η αυστηρότητα αυτή, πολλές φορές, προσεγγίζει τα όρια του παραλόγου. Οι αξιωματικοί, από την άλλη, επιδεικνύουν ένα επίπλαστο ενδιαφέρον για τη στρατιωτική υπηρεσία εκφρασμένο με πομπώδη, ηχηρό και κάποιες φορές παρανοϊκό τρόπο.

Ακόμα, θίγεται και το ιδιαίτερα ευαίσθητο θέμα της αυτοκτονίας. Στην ταινία *Λούφα και Παραλλαγή* ο στρατιώτης Λέκκας μετά την πληροφόρησή του για την επιστροφή του στο τάγμα σκαπανέων, όπου πέρασε μαρτυρικά εξαιτίας των πολιτικών του πεποιθήσεων, αυτοκτονεί στη σκοπιά. Σε αυτό το σημείο ψέγονται, αφενός οι σκληρές και παράλογες συνθήκες που επικράτησαν στον ελληνικό στρατό για πολλά χρόνια ένεκα των παραγμένων πολιτικών συνθηκών (Βασιλεία, Δικτατορία, Μεταπολίτευση), και αφετέρου η αδυναμία του στρατιωτικού συστήματος να διαγνώσει τα ψυχολογικά προβλήματα των στρατιωτών. Δευτερευόντως, η αυτοκτονία αυτή, ενδεχομένως, συνιστά μομφή απέναντι στον ισοπεδωτικό μηχανισμό του στρατού, που αντιμετωπίζει τους στρατιώτες ως όλον και όχι ως ξεχωριστές προσωπικότητες με διαφορετικά όρια και αντοχές.

Συγχρόνως, προβάλλεται και το συναφές θέμα του ψυχικά διαταραγμένου στρατιώτη. Στην ταινία *Λούφα και Παραλλαγή, Σειρήνες στο Αιγαίο* ο Νάκος παρουσιάζει μια συμπεριφορά μη φυσιολογική που γίνεται άμεσα αντιληπτή από τους υπόλοιπους στρατιώτες. Η αναφορά αυτή συνιστά μομφή για το στρατιωτικό σύστημα, αφενός για τη μη ορθή και αμερόληπτη λειτουργία του, και αφετέρου για την έλλειψη συνείδησης και υπευθυνότητας, καθώς πέραν της «ωφέλειας» του στρατιώτη, την αποφυγή δηλαδή του κοινωνικού στιγματισμού, παραγνωρίζεται η ασφάλεια των υπόλοιπων στρατιωτών.

Παράλληλα, στην ταινία *Λούφα και Παραλλαγή* προβάλλεται με σαφή και ευκρινή τρόπο το θέμα της δικτατορίας. Οι στρατιώτες αναπαρίστανται να βιώνουν το πραξικόπημα της 21ης Απριλίου και τους παρακολουθούμε μέχρι τον εορτασμό της επετείου αυτού του γεγονότος. Η παρουσίαση αυτού του οδυνηρού ιστορικού συμβάντος με τρόπο κωμικό και ακραίο, καθότι από τη μία οι στρατιώτες δεν φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα νέα κοινωνικο-πολιτικά δεδομένα ή αναπαρίστανται να τα υποτιμούν, και από την άλλη οι στρατιωτικοί, παρουσιάζονται να κάνουν «επανάσταση», συνθέτει την ιδεολογική αντίθεση των δημιουργών.

Παράλληλα, στις δύο από τις τρεις ταινίες (*Λούφα και Παραλλαγή, Σειρήνες στο Αιγαίο* και *I-4 Αϊ φορ, Λούφα και Απαλλαγή*) παρουσιάζεται το θέμα των ελληνο-τουρκικών σχέσεων, και συγκεκριμένα οι μακράιωνες προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που διακατέχουν τις δύο πλευρές, και ιδιαίτερα τους Έλληνες. Η αναφορά αυτή στοχεύει στην απομυθοποίηση και την αποδόμηση πολλών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Σχετικά με το γυναικείο φύλο, αυτό αναπαρίσταται στερεοτυπικά στην ταινία *Λούφα και Παραλλαγή*, καθώς η γυναίκα προβάλλεται ως παθητική, άβουλη και ανίκανη να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ενώ στις επόμενες δύο έχει ένα πιο δυναμικό προφίλ, αφού παρουσιάζεται δυναμική, δραστήρια, μορφωμένη, και σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητη. Επίσης, οι αναφορές των στρατιωτών για το γυναικείο φύλο στην ταινία *Λούφα και Παραλλαγή* συνδέονται αποκλειστικά με την εξωτερική εμφάνιση και την ερωτική πράξη, ενώ στις άλλες δύο σχετίζονται και με την προσωπικότητά της.

Τέλος, απεικονίζονται στερεοτυπικά όψεις της ομοφυλοφιλίας σε δύο ταινίες (*Λούφα και Παραλλαγή* και *Λούφα και Παραλλαγή, Σειρήνες στο Αιγαίο*), όχι όμως με αρνητικό τρόπο, αλλά περισσότερο με έντονο το στοιχείο της υπερβολής, σε σημείο που οι προβαλλόμενοι χαρακτήρες μετατρέπονται σε καρικατούρες.

### **Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, η γλωσσολογική ανάλυση των ταινιών αποκαλύπτει ότι στον λόγο των υπό εξέταση χαρακτήρων (στρατιωτών-στρατιωτικών), εμφανίζονται συνολικά ελάχιστες από τις βασικές κατηγορίες της επίσημης στρατιωτικής κοινωνιολέκτου σε λεξιλογικό, συντακτικό και μορφολογικό επίπεδο, έτσι όπως αυτές παρουσιάζονται σε αντίστοιχες γλωσσολογικές εργασίες (Αθανασόπουλος, 1986· Μοσχονάς, 1993· Ροφούζου, 2009). Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι στις τρεις ταινίες εντοπίζονται ελάχιστες σκηνές όπου αναπαρίστανται επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας (π.χ. στρατιωτική αναφορά, στρατιωτική υπηρεσία) και χρησιμοποιείται η επίσημη στρατιωτική γλώσσα. Επίσης, το γεγονός ότι η παρουσία των στρατιωτικών είναι πιο περιορισμένη σε σχέση με αυτή των στρατιωτών, και δεδομένου ότι οι πρώτοι απεικονίζονται ως συστηματικότεροι ομιλητές της, έχει ως αποτέλεσμα την περιορισμένη εν γένει χρήση της. Προφανώς, οι δημιουργοί και των τριών ταινιών στοχεύουν

στην απεικόνιση της στρατιωτικής ζωής ειδικά από τους στρατιώτες και όχι τόσο από τους στρατιωτικούς.

Αντιστοίχως, αξιοποιούνται κινηματογραφικά λίγες από τις βασικές κατηγορίες της ανεπίσημης στρατιωτικής κοινωνιολογίας σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες λέξεις και εκφράσεις που εντοπίστηκαν στον λόγο των υπό εξέταση χαρακτήρων και λαμβάνονται ως τύποι της ανεπίσημης στρατιωτικής κοινωνιολογίας, δεν συμπεριλαμβάνονται στις προηγούμενες σχετικές μελέτες (Αθανασόπουλος, 1986· Ροφούζου, 2009· Σπηλιώτης & Φραγκιαδάκης, 2007). Ωστόσο, αυτό είναι λογικό δεδομένου ότι όλες οι κοινωνιολογίες ανανεώνονται συνεχώς. Άλλωστε, η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και στην παρούσα εργασία, καθώς διαπιστώνουμε ότι η ανεπίσημη στρατιωτική κοινωνιολογία που απεικονίζεται στην πρώτη ταινία (1984) παρουσιάζει κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις σε σχέση με αυτές που αναπαρίστανται στις δύο επόμενες που είναι μεταγενέστερες (2005, 2008). Ένα απλό παράδειγμα αποτελεί ο τύπος «ψάρακας» που χρησιμοποιείται στη δεύτερη και τρίτη ταινία, ενώ απουσιάζει από την πρώτη, όπου στη θέση του χρησιμοποιείται ο τύπος «στραβάδι». Συνολικά, η περιορισμένη μυθοπλαστική αξιοποίηση τόσο της επίσημης όσο και της ανεπίσημης στρατιωτικής κοινωνιολογίας, οδηγεί σε ένα διττό συμπέρασμα. Αφενός οι δημιουργοί δεν στοχεύουν στην «πιστή» αναπαράσταση της κοινωνιολογίας, και αφετέρου δεν επιθυμούν να παρεκκλίνει σημαντικά ο λόγος των χαρακτήρων από το κοινό γλωσσικό αίσθημα των θεατών.

Από την ανάλυση του κοινωνιογλωσσολογικού άξονα, διαπιστώνεται πως η χρήση της στρατιωτικής κοινωνιολογίας γίνεται κυρίως εντός στρατιωτικού πλαισίου, καθώς εκτός στρατοπέδου οι στρατιώτες διαφοροποιούν το γλωσσικό τους ύφος, προβάλλοντας πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες. Από την άλλη πλευρά, εντός στρατιωτικού περιβάλλοντος, όλοι οι στρατιώτες, ανεξαρτήτου κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης, αναπαρίστανται ως ομιλητές της επίσημης, και κυρίως της ανεπίσημης στρατιωτικής κοινωνιολογίας. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως αφενός η στρατιωτική ταυτότητα αναπαρίσταται να μην έχει ισχύ εκτός στρατοπέδου, και αφετέρου να λειοκταίνει τις όποιες κοινωνικές διαφορές υπάρχουν εντός αυτού.

Στον σημειωτικό άξονα, παρατηρείται πως, ενώ οι χαρακτήρες που υποδύονται τους στρατιώτες έχουν εν γένει προβλεπόμενη εμφάνιση βάσει των στρατιωτικών κανονισμών, σε ορισμένες σκηνές εμφανίζονται να μην τηρούν τα προβλεπόμενα (π.χ. έχουν ανοιχτό χιτώνιο, φοράνε μαύρο φανελάκι κ.ά.). Αυτό υπενθυμίζει τους θεατές πως πρόκειται για μια μυθοπλαστική (και μάλιστα κωμική) αναπαράσταση του στρατού.

Σε ιδεολογικό επίπεδο, αποδεικνύεται πως το χιούμορ αποτελεί έναν μηχανισμό έμμεσης και συγκαλυμμένης κριτικής της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς έχει πάντα έναν «στόχο» (target), δηλαδή ένα άτομο, κοινωνική ομάδα ή πρακτική που διακωμωδείται (βλ. Attardo, 2001). Στην περίπτωσή μας, στόχος του χιούμορ και των τριών ταινιών είναι η απογύμνωση του στρατιωτικού θεσμού, καθώς θίγονται ζητήματα όπως η αναξιοκρατία, η δυσλειτουργικότητα, η έλλειψη οργάνωσης και η κενότητα του ελληνικού στρατού. Από την άλλη πλευρά, οι ταινίες αναπαριστούν τις ιδιαιτερότητες των στρατιωτών και την αδυναμία διαχείρισής τους από τον στρατό (π.χ. ψυχικές διαταραχές, ομοφυλοφιλία). Ακόμη, γίνεται αναφορά στην πολιτική διάσταση του στρατού, όπως την άμεση εμπλοκή του στη δικτατορία του Παπαδόπουλου και τις ευθύνες του για την όξυνση των ελληνο-τουρκικών σχέσεων.

Συμπερασματικά, η μαζική κουλτούρα αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο κοινωνιογλωσσολογικής διερεύνησης. Αποδομώντας την ιδεολογία της αυθεντικότητας ή τη

λεγόμενη «πλάνη του αντικατοπτρισμού» (reflection fallacy: Androutsopoulos, 2010), το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η μαζική κουλτούρα απεικονίζει την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα μέσα από τον παραμορφωτικό φακό της ιδεολογίας (Στάμου, 2012). Αυτή η ραγδαία αναπτυσσόμενη ερευνητική περιοχή σε διεθνές επίπεδο θα πρέπει να επεκταθεί και σε θεματικές πέραν της κοινωνικής τάξης και του φύλου, όπως είναι η μυθοπλαστική αναπαράσταση της στρατιωτικής κοινωνιολέκτου.

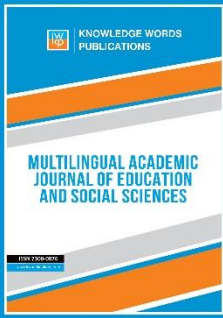
## References

- Αθανασόπουλος, Κ. (1986). *Η Γλώσσα του στρατού. Γλώσσα-Λαογραφία-Κοινωνία και πέντε πεζά για το στρατό*. Πάτρα: Πετράκη.
- Μοσχονάς, Σπ. (1993). Η τελετουργία της στρατιωτικής αναφοράς. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 14ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (27-29 Απριλίου 1993)* Θεσσαλονίκη, 1993 σσ. 30-46.
- Ροφούζου, Α. (2009). Η ελληνική στρατιωτική ορολογία - Αναλυτική παρουσίαση και αντιπαραβολή με την αντίστοιχη γερμανική. *Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία», ΕΛΕΤΟ (22-24 Οκτωβρίου 2009)* Αθήνα, 2009.
- Σπηλιώτης, Κ., & Φραγκιαδάκης, Γ. (2007). «Φιδιάζεις νέος; Δε σε χάλασε που σ' έχωσαν αγγαρεία μαγειρεία!»: Μορφολογικά χαρακτηριστικά της κοινωνιολέκτου που χρησιμοποιούν οι έλληνες στρατιώτες. *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (30 Αυγούστου-2 Σεπτεμβρίου)* Ιωάννινα, σσ. 1133-1148.
- Στάμου, Α. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20: 19-38.
- Androutsopoulos, J. (2010). The study of language and space in media discourse. In Peter Auer & Jürgen E. Schmidt (eds.), *Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation*. Volume I: Theory and Methods. Berlin, New York: de Gruyter, 740-758.
- Attardo, S. (2001). *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bucholtz, M. (2003) Sociolinguistic nostalgia and the authentication of Identity. *Journal of Sociolinguistics* 7(3), 398-416.
- Chaloupsky, L. (2005). A Sociolinguistic Interpretation of Military Slang and Vernacular Expressions. Based on the Analysis from Field Research of Colloquial Usage in Lexicons and Military Communication Discourse. *Ph.D. Dissertation*. Masarykova Univerzita v Brne, Filosoficka faculta, Katedra anglistiky amerikanistiky.
- Coupland, N. (2001). Dialect stylization in radio talk. *Language in Society* 30, 345-375.
- Coupland, N. (2003). Sociolinguistic authenticities. *Journal of Sociolinguistics* 7(3), 417-431.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, D. G., & Armstrong, G. Bl. (1989). Class, gender, and code on prime-time television. *Communication Quarterly*, 37:3, 157-169.
- Georgakopoulou, A. (2000). On the sociolinguistics of popular films: Funny characters, funny voices. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(1), 119-133.

- Hawryluk, N. (2010). Military Linguistics: Russian in the Red/Soviet Army. *Journal of Military and Strategic Studies*, Vol. 12, Issue 3, 214-239.
- Kirtley, M. J. (2011). Speech in the U.S. Military: A Sociophonetic perception approach to Identity and Meaning. *A Thesis submitted to the Graduate Division of the University of Hawai'i at the Manoa in partial fulfillment of the requirements of the degree of Master of Arts in Linguistics.*
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Marriott, St. (1997). Dialect and dialectic in a British war film. *Journal of Sociolinguistics*, 1/2, 173-193.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- 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., Agrafioti, A., & Dinas, K. D. (2012). Representations of youth (language) in Greek TV commercials. *Journal of Youth Studies*.
- Stamou, A. G., Maroniti, K., & Dinas, K. D. (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.

**Stavros Christou** holds a BA in Greek Language and Literature from the University of Ioannina and a MA in Linguistics and Literature in Education from the University of Western Macedonia, Greece. He is currently working as a teacher of Greek language. This paper is part of his MA dissertation under the supervision of Dr. Stamou.

**Anastasia G. Stamou** holds an MA in Language in Society from the University of East Anglia, UK, and a PhD from Aristotle University of Thessaloniki, Greece. She is an Assistant Professor of sociolinguistics and discourse analysis at the Department of Early Childhood Education of the University of Western Macedonia, Greece. She is currently investigating the mediation of sociolinguistic reality in Greek mass cultural texts.



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## The Sociolinguistic Style of Cartoons: The Case of the TV Movie Merry Madagascar

Katerina Maroniti, Anastasia G. Stamou, Kostas D. Dinas, Eleni Griva

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/455>

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/455

*Received: 08 February 2013, Revised: 24 March 2013, Accepted: 14 April 2013*

Published Online: 18 May 2013

**In-Text Citation:** (Maroniti et al., 2013)

**To Cite this Article:** Maroniti, K., Stamou, A. G., Dinas, K. D., & Griva, E. (2013). The sociolinguistic style of cartoons: The case of the TV movie Merry Madagascar. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 59–75.

**Copyright:** © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

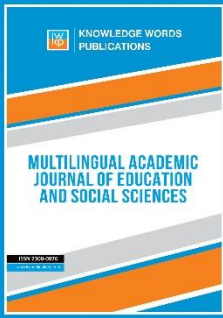
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 2, 2013, Pg. 59 – 75

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



## The Sociolinguistic Style of Cartoons: The Case of the TV Movie Merry Madagascar

### Το κοινωνιογλωσσικό ύφος των κινουμένων σχεδίων: Η περίπτωση της τηλεταινίας Χριστούγεννα α λα Μαδαγασκάρη

Katerina Maroniti

University of Western Macedonia, Greece.

Anastasia G. Stamou, Kostas D. Dinas

Department of Early Childhood Education of the University of Western Macedonia, Greece.

Eleni Griva

Faculty of Education, University of Western Macedonia, Greece.

#### Abstract

Research exploring the interrelation between popular cultural texts and children's out-of-school literacy practices has stressed the central role that such texts play, showing their benefits to learning. Using a multi-level analytical framework ranging from the macro-level of the whole linguistic repertoire of a TV cartoon movie (Merry Madagascar) to the micro-level of selected scenes of the TV movie, the aim of the present study is to examine the role of sociolinguistic style in cartoons, and thus contributing to the limited relevant sociolinguistic research on mass cultural texts for children. The analysis showed that all characters drew upon a variety of stylistic resources, both social and geographical, which were associated with particular language ideologies. Specifically, youth language was linked to the building of characters with humor and who want to have fun. The representation of genderlect (feminine style of talk) was employed for the reproduction of gendered stereotypes. On the other hand, the Northern Greek regional accent was used for the construction of bad characters. In conclusion, the present study suggests that sociolinguistic style in cartoons constitutes a powerful tool for teaching children the linguistic

prejudice and social discriminations targeted to social groups speaking “deviant” language varieties.

**Keywords:** Linguistic Stereotypes, Youth Language, Northern Greek Regional Accent, Feminine Style of Talk, Cartoons, Repertoire Analysis, Character Analysis, Scene Analysis.

### Εισαγωγή

Η μαζική κουλτούρα μέχρι πρόσφατα δεν αποτελούσε αντικείμενο κοινωνιογλωσσολογικής μελέτης, καθώς θεωρούνταν ότι αποτελούσε μη «αυθεντικά» δείγματα γλωσσικής χρήσης σε σύγκριση με τις καθημερινές συνομιλίες (Coupland, 2007; Στάμου, 2012). Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία αυξήθηκαν οι μελέτες σε κείμενα που προέρχονταν από κείμενα μαζικής κουλτούρας, όπως οι διαφημίσεις (π.χ. Piller, 2001), οι τηλεοπτικές σειρές (π.χ. Planchenault, 2008) και ο κινηματογράφος (π.χ. Bleichenbacher, 2008), καθώς αναγνωρίστηκε ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζουν τα κείμενα αυτά στη διαμόρφωση της μετανεωτερικής κοινωνικής πραγματικότητας. Επιπλέον, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της κονστρουξιονιστικής κοινωνιογλωσσολογίας αναγνώρισαν πως τα κείμενα αυτά αναπαριστούν τη γλωσσική ποικιλότητα μέσα από συγκεκριμένη οπτική γωνία, απηχώντας συγκεκριμένες (γλωσσικές) ιδεολογίες (Στάμου, 2012).

Επιπροσθέτως, έρευνες που εστίασαν στη σχέση της μαζικής κουλτούρας με τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών τόνισαν τον κεντρικό ρόλο που παίζουν τέτοιου είδους κείμενα, αναδεικνύοντας οφέλη στη μάθηση, όπως είναι η αναγνώριση γραμμάτων (Ball & Bogatz, 1970), η γραμματική (Rice κ.ά., 1990), οι δεξιότητες αφηγήσεις (Linebarger & Piotrowski, 2009; Uchikoshi, 2005) κ.λπ.

---

<sup>1</sup> Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

Σε έρευνές τους, οι Maroniti κ.ά. (υπό δημοσίευση· υπό προετοιμασία) διαπίστωσαν ότι τα κινούμενα σχέδια και τα σήριαλ φαίνεται ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, οι κοινωνιογλωσσολογικές έρευνες που εστιάζουν σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά είναι αρκετά περιορισμένες. Η πλειοψηφία των ερευνών για τα κινούμενα σχέδια (π.χ. Harvey κ.ά., 2007; Lippi-Green, 1997; Sønnesyn, 2011) εστίασαν στον ιδεολογικό ρόλο που παίζει η προφορά (accent) των χαρακτήρων, καθώς ανέδειξαν συστηματικές συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων τύπων χαρακτήρων και επιλογής γλωσσικών κωδίκων (π.χ. χαρακτήρες χαμηλού κοινωνικού κύρους ή που υποδύονταν ζώα χρησιμοποιούσαν την αφροαμερικανική προφορά), οδηγώντας στον στιγματισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον, η εργασία της Stamou (2012) για τα παιδικά βιβλία διαπίστωσε ότι τα παιδιά εκτίθενται σε ένα μωσαϊκό διαφόρων υφολογικών πόρων, ενώ, μέσω του υφολογικού χιούμορ, υποβόσκουν συγκεκριμένες ιδεολογίες για τις ετερογλωσσικές δυνάμεις μιας κοινωνίας. Για αυτόν τον λόγο, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των παιδιών.



Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, χρησιμοποιώντας ένα πολύ-επίπεδο πλαίσιο ανάλυσης, που εκτείνεται από το μακρο-επίπεδο του συνολικού γλωσσικού ρεπερτορίου μιας τηλεταινίας κινουμένων σχεδίων στο μικρο-επίπεδο επιλεγμένων σκηνών από την τηλεταινία, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τον ρόλο του κοινωνιογλωσσολογικού ύφους στα κινούμενα σχέδια, συμβάλλοντας στην πολύ περιορισμένη σχετική κοινωνιογλωσσολογική έρευνα που αφορά κείμενα μαζικής κουλτούρας που απευθύνονται σε παιδιά.

## **Μεθοδολογία**

### **Πλαίσιο Ανάλυσης**

Προκειμένου να εξεταστεί η γλωσσική ποικιλότητα σε ένα κείμενο μαζικής κουλτούρας, η έρευνα στηρίχτηκε στο θεωρητικό πλαίσιο που προτείνεται από τον Coupland (2007) για τα «ομιλιακά ύφη» (speech styles). Ειδικότερα, ο Coupland αποκαλεί «ομιλιακά ύφη» τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες, όρος που μας βοηθά να εξετάσουμε τη γλωσσική χρήση ως μια ενεργητική δυνατότητα για τη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας παρά ως έναν αντικατοπτρισμό προδιαγεγραμμένων και προκαθορισμένων κοινωνικών κατηγοριών. Κατά τον Coupland, το ύφος είναι μια συνεχώς επανασχεδιαζόμενη και όχι μια στατική διαδικασία, δηλαδή οι ομιλητές παίρνουν την πρωτοβουλία προκειμένου να σχηματίσουν τις ταυτότητές τους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Androutsopoulos (2012) για την ανάλυση της κοινωνιογλωσσολογικής πραγματικότητας σε μυθοπλαστικά κείμενα. Το μοντέλο διακρίνεται σε τρία επίπεδα: το μακρο-επίπεδο αφορά την «ανάλυση ρεπερτορίου» (repertoire analysis), το οποίο αναφέρεται στην εξέταση του συνόλου των γλωσσικών κωδίκων που αναπαρίστανται στο μυθοπλαστικό κείμενο και της κατανομής τους στους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες. Το μεσο-επίπεδο αφορά την «ανάλυση χαρακτήρων» (character analysis), όπου διερευνάται η λειτουργία των κωδίκων, πώς δηλαδή οι χαρακτήρες αξιοποιούν τους διάφορους κώδικες και πώς οι κώδικες συμβάλλουν στη δόμηση «καλών» ή «κακών» χαρακτήρων, τι κινητοποιεί τους χαρακτήρες στην επιλογή ενός συγκεκριμένου κώδικα, και γενικότερα πώς γίνονται οι υφολογικές τους επιλογές, σε ποια συμφραζόμενα λαμβάνουν χώρα αυτές οι επιλογές κ.λπ. Το μικρο-επίπεδο αφορά την «ανάλυση σκηνών» (scene analysis), και πρόκειται για μια ποιοτική ανάλυση, εστιάζοντας στην ανάλυση συγκεκριμένων αλληλεπιδράσεων ειδικού κοινωνιογλωσσικού (π.χ. στιγμές ασυνεννοησίας μεταξύ χαρακτήρων) ή αφηγηματικού ενδιαφέροντος (π.χ. συγκρούσεις).

Επιπλέον θα αξιοποιηθούν συνδυαστικά και οι τέσσερις άξονες ανάλυσης (γλωσσολογικός, κοινωνιογλωσσολογικός, σημειωτικός, ιδεολογικός) που έχουν προταθεί από τη Stamou (2011) για τη μυθοπλαστική αναπαράσταση του κοινωνιογλωσσολογικού ύφους σε τηλεοπτικές σειρές. Έτσι, το αναλυτικό μοντέλο με βάση όλα τα παραπάνω διαμορφώνεται ως εξής:

- Ανάλυση ρεπερτορίου / γλωσσολογικός άξονας
- Ανάλυση χαρακτήρων / κοινωνιογλωσσολογικός άξονας
- Ανάλυση χαρακτήρων / σημειωτικός άξονας
- Ανάλυση σκηνών
- Ιδεολογικός άξονας

Στην ανάλυση ρεπερτορίου/γλωσσολογικό άξονα, θα αναλυθούν όλες οι γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από τους χαρακτήρες της τηλεταινίας. Στην ανάλυση

χαρακτήρων/κοινωνιογλωσσολογικό άξονα, θα εξεταστεί ατομικά ο κάθε χαρακτήρας σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιεί, δηλαδή κατά πόσο η χρήση της συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας γίνεται σε κατάλληλη επικοινωνιακή περίσταση, καθώς και αν παρουσιάζεται ως πάγιο ή δυναμικό χαρακτηριστικό των χαρακτήρων. Στην ανάλυση χαρακτήρων/σημειωτικό άξονα, θα εξεταστούν οι σημειωτικοί κώδικες (π.χ. επιλογή ζώου, μορφή σκίτσου κ.τ.λ.) που συγκροτούν την εικόνα των χαρακτήρων, καθώς πρόκειται για πολυτροπικά κείμενα.

Στην ανάλυση σκηνών, θα προβούμε σε μία κατά λέξη καταγραφή των διαλόγων από χαρακτηριστικές σκηνές από άποψη ύφους, για την ανάλυση των οποίων χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο «της κατασκευής ταυτοτήτων κατά την αλληλεπίδραση» των Bucholtz & Hall (2005), το οποίο εξετάζει την ταυτότητα από μια επιτελεστική προοπτική και επιτρέπει την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η ταυτότητα κατασκευάζεται μέσω του λόγου. Ειδικότερα, οι Bucholtz & Hall υιοθετούν μια κοινωνικοπολιτισμική γλωσσολογική προοπτική που στηρίζεται σε πέντε αρχές. Στην ανάλυσή μας θα αξιοποιηθούν η αρχή της «ανάδυσης» (emergence), της «δεικτικότητας» (indexicality) και της «σχεσιακότητας» (relationality). Σύμφωνα με την αρχή της ανάδυσης, απορρίπτεται η στατική οπτική της ταυτότητας ως εσωτερικού ψυχολογικού μηχανισμού και εξετάζεται η ρευστότητα της ταυτότητας ως απόρροιας της κοινωνικής διεπίδρασης που συντελείται μέσω της γλώσσας. Σύμφωνα με την αρχή της δεικτικότητας, επικεντρωνόμαστε στον μηχανισμό μέσω του οποίου κατασκευάζεται η ταυτότητα, δίνοντας έμφαση στους υφολογικούς πόρους που την κατασκευάζουν. Για να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο «δεικνύεται» (indexed) η ταυτότητα στο επίπεδο των σκηνών, χρησιμοποιείται το εθνομεθοδολογικό εργαλείο της «Ανάλυσης Κατηγοριοποίησης Μελών» (Membership Categorization Analysis, βλ. Sacks, 1992), το οποίο αποκαλύπτει τις κατηγοριοποιήσεις στις οποίες προβαίνουν οι ομιλητές ο ένας για τον άλλον στο πλαίσιο μιας διεπίδρασης. Οι διάφορες κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται τα μέλη περιλαμβάνουν ένα σύνολο από τυπικές δραστηριότητες γνωστές ως «κατηγορήματα βάσει κατηγορίας» (category-bound predicates), που αποτελούν τις συμβατικές προσδοκίες σχετικά με το ποια είναι η «φυσιολογική» συμπεριφορά π.χ. της «μητέρας» ή της «κόρης». Έτσι, τα «κατηγορήματα βάσει κατηγορίας» βοηθούν τα μέλη μιας κοινότητας να συμπεράνουν την κατηγορία στην οποία ανήκουν οι συνομιλητές τους μέσα από τις απλές αναφορές στις αναμενόμενες πράξεις και συμπεριφορές τους. Τέλος, η αρχή της σχεσιακότητας δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η κατασκευή ταυτότητας γίνεται πάντα μέσα από τη διασύνδεση με τις ταυτότητες των άλλων ατόμων. Σύμφωνα με τις Bucholtz & Hall, υπάρχουν τρία ζεύγη συμπληρωματικών σχέσεων ταυτότητας. Το ζευγάρι «επάρκεια»-«διάκριση» (adequation-distinction) αφορά τη σχέση της ομοιότητας και της διαφοράς με την οποία τα άτομα κατασκευάζονται ως όμοια και διαφορετικά από τους άλλους. Το ζευγάρι των σχέσεων «αυθεντικοποίηση»-«αποφυσικοποίηση» (authentication-denaturalization) σχετίζεται με την ορθή και την εσφαλμένη αντίληψη για την ταυτότητα ενός ατόμου. Το ζευγάρι «νομιμοποίηση»-«απονομιμοποίηση» (authorization-illegitimation) επικεντρώνεται στον ρόλο των δομών της θεσμοποιημένης εξουσίας για την εγκυρότητα των ταυτοτήτων.

Τέλος, στον ιδεολογικό άξονα, που αποτελεί μια σύνθεση όλων των προηγουμένων επιπέδων ανάλυσης, θα διερευνήσουμε την ιδεολογική συσχέτιση που αναδύεται ανάμεσα στην απεικόνιση του εκάστοτε ομιλιακού ύφους και των χαρακτήρων της ταινίας.

### **Το Κείμενο: Χριστουγεννα α λα Μαδαγασκάρη**

Η επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου έγινε με βάση την υψηλή δήλωση προτίμησης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για τη συγκεκριμένη ταινία ως βασικού κορμού των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού τους (Maroniti κ.ά., υπό προετοιμασία). Επίσης, αποτελεί ένα κείμενο που απευθύνεται και στα δύο φύλα, χωρίς να είναι ξεκάθαρα «αγορίστικο» ή «κοριτσίστικο». Αναλύθηκε η μεταγλωττισμένη εκδοχή της τηλεταινίας στα ελληνικά. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, από τους οκτώ συνολικά χαρακτήρες, θα παρουσιαστούν οι τέσσερις πρωταγωνιστές και δύο περιφερειακοί χαρακτήρες.

Η τηλεταινία *Χριστούγεννα α λα Μαδαγασκάρη* αποτελεί ειδική έκδοση για την τηλεόραση της σειράς κινηματογραφικών ταινιών κινουμένων σχεδίων *Μαδαγασκάρη*, η οποία προβλήθηκε το 2009, και είναι παραγωγή της εταιρίας Dreamworks (<http://www.youtube.com/watch?v=HidMcUZBuGU>). Όσον αφορά την υπόθεση, πρόκειται για μια τετραμελή παρέα ζώων, τον Άλεξ (λιοντάρι), τον Μάρτιν (ζέβρα), τον Μέλμαν (καμηλοπάρδαλη), και τη Γκλόρια (ιπποπόταμος), οι οποίοι είναι εγκλωβισμένοι στη Μαδαγασκάρη και καλούνται να μοιράσουν τα δώρα των Χριστουγέννων, ύστερα από ένα ατύχημα του Άγιου Βασίλη που του προκάλεσε απώλεια μνήμης και αλλοπρόσαλλη συμπεριφορά.

### **Αποτελέσματα**

#### **Ανάλυση ρεπερτορίου**

Σε γλωσσολογικό επίπεδο, οι περισσότεροι χαρακτήρες υιοθέτησαν διάφορους γλωσσικούς κώδικες που ανήκαν στην πρότυπη ποικιλία αλλά και σε μη πρότυπα γλωσσικά ύφη. Συγκεκριμένα εμφανίστηκαν κοινωνιόλεκτοι όπως η γλώσσα των νέων, η γλώσσα της πιάτσας, το θηλυκό γλωσσικό ύφος, αλλά και ειδικά λεξιλόγια όπως η στρατιωτική ορολογία. Επίσης, καταγράφηκε η χρήση γεωγραφικής ποικιλίας, και συγκεκριμένα το φαινόμενο του βόρειου φωνηεντισμού.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη γλώσσα των νέων (βλ. Ανδρουτσόπουλος, 1997· Androutsopoulos, 2005), εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά της νεανικής επικοινωνίας, όπως προσφωνήσεις («ρε μεγάλε»), εκφράσεις συμφωνίας («μέσα!») και επιδοκίμασias («φοβερό!»). Επιπλέον, παρατηρήθηκε υπερλεξικοποίηση συγκεκριμένων παραγωγικών σημασιολογικών πεδίων, όπως είναι οι κοινωνικές κατηγορίες (π.χ. «ο μεγάλος»), οι ψυχολογικές καταστάσεις (π.χ. «φρικάρουμε»), οι βιωματικές και κοινωνικές εμπειρίες (π.χ. «δεν τον πιάνω, δεν είναι του στυλ του»), οι επιτατικές εκφράσεις (π.χ. «τα καρακατάφερα») και οι αξιολογικές εκφράσεις (π.χ. «α ρε πρώτο πράγμα»). Επίσης, συχνή ήταν η χρήση της γλώσσας της πιάτσας στον λόγο των χαρακτήρων (π.χ. «μπούκαρε», «νταραβερίζεσαι»).

Ακόμη, εντοπίστηκε ο θηλυκός τρόπος ομιλίας (βλ. Malz & Borker, 1982; Tannen, 1990), και συγκεκριμένα η χρήση συγκεκριμένων επικοινωνιακών στρατηγικών που στερεοτυπικά συνδέονται με τις γυναίκες όπως είναι η έκφραση διστακτικότητας («αχ τι θα κάνουμε τώρα;») και η δήλωση θαυμασμού του ομιλητή με τη χρήση χαϊδευτικών και τη προσθήκη επιτατικών που δίνουν μόνιμη έμφαση στο λόγο (π.χ. «εί:ναι τό:σο αξιολάτρευτα», «για ε:μάς και για μέ:να»). Επιπλέον, αισθητή ήταν η εμφάνιση ειδικού λεξιλογίου και ειδικότερα της στρατιωτικής ορολογίας (π.χ. «αναφορά προόδου», «κατέρριψε»).

Ακόμη, παρατηρήθηκε και χρήση γεωγραφικής ποικιλίας. Εντοπίστηκαν φωνολογικά στοιχεία των βόρειων διαλέκτων και συγκεκριμένα το φαινόμενο του βόρειου φωνηεντισμού.

Καταγράφηκαν δύο βασικά φωνηεντικά φαινόμενα, όπως είναι η στένωση των άτονων [e] και [o] σε [i] και [u] αντίστοιχα: π.χ. «ξαναβρισκόμαστι» (ξαναβρισκόμαστε), «ζουή» (ζωή), «ως ιδώ» (ως εδώ), «δεν πετάني» (δεν πετάνε). Επίσης, εντοπίστηκε αποβολή των άτονων [i]: «α παλ τα ίδια» (α πάλι τα ίδια). Ωστόσο, στα δεδομένα μας παρατηρήθηκε ασυνέπεια στην αναπαράσταση του βόρειου φωνηεντισμού, καθώς η στένωση του [o] σε [u] παρατηρήθηκε και σε τονισμένα [o] (π.χ. «βούλτα» αντί για «βόλτα»). Ακόμη, πρέπει να επισημανθεί ότι ο μοναδικός γλωσσικός δείκτης για την αναπαράσταση της γεωγραφικής ποικιλότητας ήταν φωνολογικός, σε αντίθεση με άλλα μυθοπλαστικά κείμενα από την ελληνική μαζική κουλτούρα όπου αντλούνται γλωσσικά στοιχεία κυρίως από το λεξιλογικό επίπεδο (Στάμου & Ντίνας, 2012). Τέλος, αξιοπρόσεκτη ήταν η υιοθέτηση γλωσσικών δανείων από την αγγλική γλώσσα (π.χ. 'hello', 'check', 'stop') και η δημιουργία νεολογισμών (π.χ. Τζουλιανουάρια < Τζούλιαν + Ιανουάριος, ριχτήρια<ρίχνω<ρίπτω). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται συνοπτικά η κατανομή των γλωσσικών κωδίκων σε συνάρτηση με το φύλο, το είδος ζώου που απεικονίζεται, καθώς και την αφηγηματική σημαντικότητα και αξιολόγηση του εκάστοτε υπό μελέτη χαρακτήρα.

**Πίνακας 1. Το γλωσσικό ρεπερτόριο ανά χαρακτήρα**

Χαρακτήρας	Φύλο	Ζώο	Αφηγηματική ή σημαντικότητα	Αφηγηματική αξιολόγηση	Γλωσσικοί κώδικες
Άλεξ	Αρσενικό	λιοντάρι	πρωταγωνιστής	καλός, σοβαρός	καθομιλουμένη, γλώσσα των νέων, γλώσσα της πιάτσας, στρατιωτική ορολογία, μαρκαρισμένη πρότυπη, αγγλικά
Μάρτιν	Αρσενικό	ζέβρα	πρωταγωνιστής	καλός, αστείος	γλώσσα των νέων, γλώσσα της πιάτσας, αγγλικά, στρατιωτική ορολογία
Μέλμαν	Αρσενικό	καμηλοπάρδαλη	πρωταγωνιστής	καλός, σοβαρός	καθομιλουμένη, γλώσσα των νέων, αγγλικά, ιατρική ορολογία
Γκλόρια	Θηλυκό	ιπποπόταμος	πρωταγωνίστρια	καλή, αστεία και σοβαρή	θηλυκός τρόπος ομιλίας, γλώσσα νέων, αγγλικά,
Σκίπερ	Αρσενικό	πιγκουίνος	περιφερειακός	μεικτός χαρακτήρας, σοβαρός	γλώσσα της πιάτσας, στρατιωτική ορολογία, αγγλικά, καθομιλουμένη
Ελάφι-Βοηθός Άγιου Βασίλη	Αρσενικό	ελάφι	περιφερειακός	κακός, σοβαρός	γεωγραφική ποικιλία (βόρειος φωνηεντισμός)

### Ανάλυση χαρακτήρων

Ο Άλεξ παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιεί απλό και καθημερινό λεξιλόγιο στις περισσότερες περιπτώσεις επικοινωνίας, αλλά και μερικούς μαρκαρισμένους γλωσσικούς τύπους που

ανήκουν στην πρότυπη ποικιλία (π.χ. «τελώνιο», «πλησιέστερο»). Η χρήση της καθομιλουμένης συνδέθηκε με οικείες και ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή χρησιμοποιήθηκε σε κατάλληλα καταστασιακά περιβάλλοντα. Επίσης, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της «υφοποίησης» (stylization: Courland, 2001), και συγκεκριμένα έγινε μίμηση της γλώσσας της πιάτσας (π.χ. «ε μην τρελαθούμε τώρα», «μπα μπα ξερενόσαστε από κάπου;») με ειρωνική διάθεση απέναντι στους συνομιλητές. Η επιλογή του χαρακτήρα να χρησιμοποιεί στις κατάλληλες περιστάσεις ανάλογους γλωσσικούς κώδικες δεν είναι τυχαία. Η προσαρμογή του Άλεξ σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας συνεπάγεται και τη γλωσσική του προσαρμογή σε αυτές. Για παράδειγμα, όταν καλείται να σώσει το νησί από την επίθεση του τελώνιου, χρησιμοποιεί λέξεις που παραπέμπουν στη στρατιωτική ορολογία ή όταν βγάζει λόγο στην αποχαιρετιστήρια γιορτή πάλι χρησιμοποιεί τύπους της πρότυπης ποικιλίας που παραπέμπουν σε μια επίσημη περίσταση. Συμπεραίνουμε ότι η ικανότητα του να προσαρμόζεται λεκτικά και ψυχολογικά ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε περίπτωσης συνδέεται με τη σκιαγράφηση του χαρακτήρα του. Η επιλογή του Άλεξ ως λιονταριού συμβολίζει τη γενναιότητα, την οξύτητα και τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις τις κατάλληλες στιγμές. Είναι ο βασιλιάς όλων των ζώων, ο αρχηγός της παρέας, και όλοι βασίζονται σε αυτόν στις στιγμές που κορυφώνεται η ένταση, αφού φαίνεται να έχει τη σοβαρότητα που απαιτείται. Με αυτό τον τρόπο, δικαιολογούνται και οι γλωσσικές του επιλογές, αφού αποδεικνύεται ότι είναι ο μοναδικός χαρακτήρας που μπορεί να προσαρμοστεί λεκτικά σε κάποιες επικοινωνιακές περιστάσεις κρίσιμες για την εξέλιξη του δράματος. Όλες οι επιλογές του συγκεκριμένου χαρακτήρα δείχνουν έναν ήρωα που γίνεται οικείος, συμπαθής και αγαπητός στο κοινό.

Ο Μάρτιν παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιεί μη πρότυπες ποικιλίες, όπως είναι η γλώσσα των νέων και η γλώσσα της πιάτσας. Εμφανίστηκε περιορισμένη χρήση και της στρατιωτικής ορολογίας. Όλες οι κοινωνιόλεκτοι συνδέθηκαν με οικείες και ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας. Αυτή η εκτενής χρήση μη πρότυπων ποικιλιών προσδίδουν στον Μάρτιν συγκεκριμένα υφολογικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τις δηλώσεις του ίδιου του χαρακτήρα, παρουσιάζεται ως μια ζέβρα που της αρέσουν τα πάρτι και η καλοπέραση, φροντίζει να αντιμετωπίζει τις δύσκολες καταστάσεις με χιούμορ και να μην πιέζεται ιδιαίτερα από τα προβλήματα της ζωής. Η χρήση αυτών των ποικιλιών δίνουν μια εύθυμη, ανατρεπτική διάθεση μέσα στην πλοκή της ταινίας, και με αυτό τον τρόπο προκαλείται χιούμορ στους θεατές. Επίσης, η επιλογή της ζέβρας με τις παιχνιδιάρικες ασπρόμαυρες ρίγες ενισχύουν τον χαρακτήρα του Μάρτιν ως «χαβαλετζή» και «ψυχής της παρέας».

Ο Μέλμαν παρατηρήθηκε ότι περιορίζεται σε ένα απλό, καθημερινό λεξιλόγιο και εκφράσεις από την καθομιλουμένη, που συνδέθηκαν με οικείες, ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας. Σχεδόν σε όλη την ταινία καταγράφηκε ως μονολιθικός ομιλητής, χωρίς καμία αλλαγή στο ύφος του. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση όπου καταγράφηκε περίπτωση υφοποίησης της γλώσσας των νέων. Συγκεκριμένα, η υφοποίηση έγινε με ειρωνική διάθεση προς τον συνομιλητή και με στόχο την παραγωγή γέλιου (-Μάρτιν: «ας μην φρικάρουμε!» -Μέλμαν: «Τώρα μπορούμε να φρικάρουμε;»). Τέλος, καταγράψαμε ότι ο ήρωας αυτός κάνει συχνή αναφορά σε όρους από το πεδίο της ιατρικής (π.χ. «χειροπράκτης», «συσκευή μασάζ»), δίνοντας την εικόνα ενός χαρακτήρα φιλάσθενου και εμμονικού με τις αρρώστιες και τα μικρόβια. Ο Μέλμαν παρουσιάζεται γενικά ως χαμηλών τόνων χαρακτήρας που μπλέκει σε περιπέτειες εξαιτίας των φίλων του.

Όσον αφορά τη *Γκλόρια*, παρατηρήθηκε ότι ο λόγος της κινείται ανάμεσα στο θηλυκό γλωσσικό ύφος αλλά και σε μη πρότυπες ποικιλίες, όπως τη γλώσσα των νέων, που είναι συνδεδεμένες στερεοτυπικά στη μαζική κουλτούρα κυρίως με άνδρες ομιλητές (Stamou κ.ά., 2012), δηλαδή ο τρόπος ομιλίας της εναλλάσσεται ανάμεσα σε έναν «θηλυκό» και σε έναν «αρσενικό» τρόπο ομιλίας. Η υιοθέτηση των αντίστοιχων τρόπων ομιλίας γίνεται με στρατηγικό τρόπο, ανάλογα με τον σκοπό της περίπτωσης. Όταν αναλαμβάνει δύσκολες καταστάσεις, υιοθετεί τον «αρσενικό» τρόπο ομιλίας, χτίζοντας το προφίλ μιας αποφασιστικής, δυνατής και ανεξάρτητης γυναίκας. Από την άλλη πλευρά, όταν θέλει να προωθήσει μια κατάσταση είτε προς δικό της όφελος είτε προς όφελος της παρέας της υιοθετεί έναν έμμεσο παρακλητικό τρόπο ομιλίας που αντιστοιχεί σε ένα πιο «θηλυκό» ύφος. Το χτίσιμο του αρσενικού τρόπου ομιλίας γίνεται με την υιοθέτηση μη πρότυπων ποικιλιών όπως η γλώσσα των νέων (π.χ. «μεγάλε»). Από την άλλη πλευρά, η χρήση του παρακλητικού τρόπου σε συνδυασμό με την επιμήκυνση των επιτατικών (τό:σο), τα επιφωνήματα (ο: ο) και τα επίθετα (αξιολά:τρευτα), με τα οποία δηλώνεται η στήριξη της προς τους συνομιλητές, παραπέμπουν στον θηλυκό τρόπο ομιλίας. Με άλλα λόγια, η ηρωίδα φαίνεται ότι κινείται ανάμεσα σε δύο έμφυλες ταυτότητες στρατηγικά, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση και τους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετηθούν. Το «γλωσσικό πέρασμα» (crossing: Rampton, 1995) σε πιο αρσενικό γλωσσικό ύφος παρατηρούμε ότι σηματοδοτείται και από τον διαφορετικό χρωματισμό στη φωνή της ηρωίδας, καθώς όταν π.χ. θέλει να ειρωνευτεί, κάνει πιο μπάσα τη φωνή της, δίνοντας ένα πιο αρρενωπό ύφος στην ομιλία της, ενώ όταν π.χ. αντικρίζει τα ελάφια του Άγιου Βασίλη ενθουσιάζεται και δίνει έναν πολύ έντονα θηλυκό τόνο στη φωνή της. Σημειωτικά, παρατηρούμε ότι το δίπολο αρσενική-θηλυκή ταυτότητα ενισχύεται από την εικόνα της *Γκλόριας*, καθώς το σκίτσο της και η επιλογή του ζώου που ενσαρκώνει (ιπποπόταμος) δεν παραπέμπει σε μια θηλυκή εικόνα του εαυτού της. Με εξαίρεση τα μάτια και τις βλεφαρίδες της, οι οποίες είναι κατεξοχήν θηλυκές, η υπόλοιπη εικόνα παραπέμπει σε μια πιο αρσενική εκδοχή της ηρωίδας.

Ο *Σκίπερ*, παρότι περιφερειακός χαρακτήρας, δίνει το δικό του γλωσσικό στίγμα, αφού χρησιμοποιεί κυρίως στοιχεία από τη γλώσσα της πιάτσας και τη στρατιωτική ορολογία. Την τελευταία τη χρησιμοποιεί σε παραγγέλματα που δίνει στους στρατιώτες του-πιγκουίνους. Η εικόνα του αυστηρού στρατιωτικού ενισχύεται από τις χειρονομίες του, όπου πολλές φορές μοιάζει σαν να κάνει κάποιο στρατιωτικό χαιρετισμό, αλλά και από τον γενικότερο τρόπο ομιλίας του, όπου αρκετές φορές το ύφος του είναι σοβαρό, και οι λέξεις είναι σύντομες και κοφτές παραπέμποντας σε στρατιωτικά παραγγέλματα. Μέσα από την επιλογή του συγκεκριμένου ύφους, στόχος είναι η παραγωγή γέλιου, αφού έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την εικόνα που θα περίμενε να δει ο θεατής (δηλ. έναν απλό πιγκουίνο και όχι έναν πιγκουίνο-στρατιωτικό).

Στον χαρακτήρα του *ελαφιού-βοηθού Άγιου Βασίλη* καταγράφηκε γεωγραφική ποικιλία, και συγκεκριμένα ο βόρειος φωνηεντισμός. Η χρήση ενός γεωγραφικού ιδιώματος ή μιας ιδιαίτερης προφοράς συνήθως αποδίδεται σε χαρακτήρες που παρουσιάζονται ως οι «κακοί» του σεναρίου (βλ. Lippi-Green, 1997· Sønneyn, 2011). Τα βόρεια ιδιώματα στην ελληνική μαζική κουλτούρα ειδικότερα είναι κοινωνικά στιγματισμένα, καθώς συνδέονται με λαϊκότητα και επαρχιωτισμό (Κουρδής, 2003). Η γεωγραφική ποικιλία στη συγκεκριμένη περίπτωση φέρει αρνητική συνδήλωση αφού τη χρησιμοποιεί ένας χαρακτήρας όχι και τόσο συμπαθής στο κοινό.

### Ανάλυση σκηνών

(1) Σκηνή 1<sup>η</sup>, 00:00-1:06)

Άλεξ (Αλ), Μέλιαν (Με), Μάρτιν (Μα), Γκλόρια (Γκ). Μορτ (Μο)

((Ο Άλεξ βγάζει αποχαιρετιστήριο λόγο στο δείπνο που οργάνωσε για τους κατοίκους της Μαδαγασκάρης))

1 Αλ: Τούτη η στιγμή του χωρισμού έχει μια γλύκα τόση, έχουν περάσει μόνο

2 τριακόσιες έξι μέρες από τότε που μας ξερίζωσαν από τον αγαπημένο μας

3 ζωολογικό και μας πέταξαν εδώ στην αγροτική Μαδαγασκάρη. Μα τώρα που

4 φεύγουμε το να σας βλέπουμε εδώ μας υπενθυμίζει πόσους πολλούς φίλους

5 κάναμε= ((ετοιμάζει την κούπα για πρόποση))

6 Μο: =γιού:χου ήταν ο καλύτερος λόγος που έχω ((πέφτει κάτω ημι-λιπόθυμος))

7 Μα: ο: ο ο μικρός δεν το αντέχει το θαλασσινό νερό

8 Γκ: α: α τουλάχιστον αυτός εμφανίστηκε=

9 Μα: = δεν τον πιάνω (.) δεν είναι του στυλ του Τζούλιαν να χάνει πάρτυ=

10 Με: = ίσως σε μερικούς, το να πουν αντί πέφτει βαρύ, ((η Γκλόρια τον χαϊδεύει 11 συμπονετικά))

12 Αλ: καλά. Στείλ' του κάρτα γιατί ο άνεμος ήρθε στην ώρα του. Ετοιμαστείτε!

13 Μα: την προσοχή σας παρακαλώ, το μπαλόνι θα πλεύσει για Νέα Υόρκη

14 Γκ: ο:ο πά:με σπίτι για Χριστού:γεννα

15 Αλ: αμμόσακοι;

16 Γκ: τσεκ.

17 Αλ: σκοινιά;

18 Με: τσεκ

19 Αλ: σνακ;

20 Μα: τσεκ

21 Γκ: γιού:χου τα καταφέ:ραμε

22 Μα: να πετάξει κανά ξόρκι και να πάει στη Νέα Υόρκη

((γέλια από όλους))

23 Μα: μελωμένες δίπλες από το Σίλβιας! Αυτό θέλω για τα Χριστού:γεννα

24 Γκ: ανυπομονώ: να γυρίσω στην πισίνα μου και στη γλυκιά μυρωδιά της

25 χλωρίνης

26 Με: κι εγώ ανυπομονώ να δω τον γιατρό Μανίς (.) τον καλύτερο χειροπράκτη του 27 κόσμου

28 Αλ: εγώ: θέλω μόνο να δω το χιόνι να πέφτει στην όμορφη πόλη μου. Νέα

29 Υόρκη, σου ερχόμαστε!

Στη συγκεκριμένη σκηνή (βλ. 1) παρατηρούμε τον Άλεξ να κατασκευάζει την κατηγορία του ηγέτη, καθώς αναλαμβάνει να προσφωνήσει τον αποχαιρετιστήριο λόγο στο δείπνο που ετοίμασαν προς τιμή των κατοίκων της Μαδαγασκάρης με ένα πολύ προσεγμένο λεξιλόγιο, παραπέμποντας σε ένα λόγιο, ποιητικό ύφος (σειρές 1-5). Πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η φράση αποτελεί παράφραση της ιστορικής φράσης από το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* του Σαίξπηρ («τούτη η πίκρα του χωρισμού έχει μια γλύκα τόση που καληνύχτα θα σου λέω μέχρι να ξημερώσει»). Το γεγονός ότι ο Άλεξ είναι ο μοναδικός ήρωας της παρέας που εκφωνεί τον αποχαιρετιστήριο λόγο εκφράζει έμμεσα την κυριαρχία και την ιδιότητά του ως αρχηγού. Ωστόσο, ο λόγος του διακόπτεται κάπως βίαια από τον μεθυσμένο Μορτ και ο Άλεξ φαίνεται να

ενοχλείται (σειρά 6). Στη συνέχεια του διαλόγου, παρατηρούμε ότι ο Άλεξ δεν συμμετέχει στη συζήτηση που κάνει η υπόλοιπη παρέα για την αισθητή απουσία του Τζούλιαν (είναι ο βασιλιάς των κατοίκων της Μαδαγασκάρης) από το πάρτι, γεγονός που μας κάνει να υποθέτουμε ότι με αυτό τον τρόπο ο Άλεξ θέλει να προσδώσει στον εαυτό του τη κατηγορία του αρχηγού της παρέας, που δεν ασχολείται με ανούσια πράγματα αλλά τον ενδιαφέρει μόνο το ταξίδι επιστροφής στην Νέα Υόρκη.

Από την άλλη πλευρά, ο Μάρτιν φαίνεται να τον απασχολεί ιδιαίτερα η απουσία του Τζούλιαν από την αποχαιρετιστήρια γιορτή και σχολιάζει με ιδιαίτερο τρόπο το συμβάν (σειρά 9). Στη συνέχεια, ο Άλεξ επαναφέρει την υπόλοιπη παρέα στο πραγματικό θέμα που τους απασχολεί, διακόπτοντας απότομα τον Μέλμαν και επαναφέροντας την ομάδα στον πραγματικό στόχο τους (ταξίδι επιστροφής στη Νέα Υόρκη), δίνοντας εντολές (σειρά 12). Κατόπιν, ο ίδιος ο Άλεξ «αυθεντικοποιεί» την κατηγορία του ηγέτη της παρέας δίνοντας παραγγέλματα (σειρά 17, 19) πάνω στο αερόστατο σχετικά με τη εύρυθμη λειτουργία του. Όμως, και οι υπόλοιποι χαρακτήρες φαίνεται ότι αποδέχονται και επιβεβαιώνουν την ιδιότητα του Άλεξ, αφού εκτελούν πρόθυμοι τα παραγγέλματά του («αυθεντικοποίηση»). Ο Άλεξ υφολογικά κατασκευάζει την κατηγορία του ηγέτη μέσα από ευθείες κατευθυντικές πράξεις λόγου, απότομες διακοπές καθώς και τη χρήση ενός προσεγγμένου ομιλιακού ύφους.

Ακόμη, παρατηρούμε ότι ο Μάρτιν κατασκευάζει την κατηγορία του ανέμελου και χαλαρού τύπου που σκέφτεται μόνο την καλοπέραση, καθώς αυτό που τον ενδιαφέρει μόνο είναι το δώρο που θα πάρει για τις χριστουγεννιάτικες γιορτές (σειρά 23). Η προσπάθειά του να δώσει μια εύθυμη νότα κάνοντας αστεία κατά την έναρξη του ταξιδιού αποτελεί ένα επιπλέον κατηγορήμα αυτής της κατηγορίας (σειρά 7). Όμως, και η ίδια η παρέα φαίνεται ότι έμμεσα «αυθεντικοποιεί» την κατηγορία του Μάρτιν, αφού δέχεται τα αστεία του και γελάει μαζί του (σειρά 22), αναγνωρίζοντας ότι είναι ο «χαβαλετζής» της παρέας. Γλωσσικά, ο Μάρτιν παρατηρείται ότι παράγει στον λόγο του λέξεις και φράσεις «δεικτικές» («αρχή της δεικτικότητας») της γλώσσας των νέων (π.χ. «δεν είναι του στυλ του», «δεν τον πιάνω»). Καθώς η χαλαρότητα και η καλοπέραση αποτελούν κατηγορήματα της κατηγορίας των νέων ως ατελών ενηλίκων («λόγος της εφηβείας»: adolescence discourse· Bucholtz, 2002), ο Μάρτιν συσχετίζεται (συμπεριφορικά και γλωσσικά) με μια στερεοτυπική εικόνα για τη νεότητα.

Ενδιαφέρον έχει και η Γκλόρια, η οποία κατασκευάζει την κατηγορία της παραδοσιακής γυναίκας μέσω της χρήσης ενός τυπικά «θηλυκού» τρόπου ομιλίας. Η αλληλεπίδραση έχει συναισθηματική φόρτιση και η προσπάθειά της να παρουσιάσει μια θηλυκή ταυτότητα γίνεται μέσω της χρήσης της επιμήκυνσης των φωνηέντων για να εκφράσει τον ενθουσιασμό της που φεύγουν από τη Μαδαγασκάρη, χαρακτηριστικό που παραπέμπει στον θηλυκό τρόπο ομιλίας (σειρά 14, 21). Επίσης, η κατασκευή της κατηγορίας της παραδοσιακής γυναίκας ενισχύεται από την κίνηση τρυφερότητας προς τον Μέλμαν, τον οποίο χαϊδεύει συμπονετικά όταν εκείνος είναι συναισθηματικά φορτισμένος (σειρές 10-11), αλλά και από την επιλογή της χλωρίνης ως χριστουγεννιάτικου δώρου, που τη συνδέει στερεοτυπικά με τη γυναίκα που ασχολείται με τις οικιακές δουλειές, και συγκεκριμένα με την καθαριότητα (σειρές 24-25).

(2) Σκηνή 8η (5.55- 7.19)

Σκίπερ (Σκ), Άλεξ (Αλ), Ελάφι (Ελ), Πιγκουίνος Β' (Πιγκ. Β')

((Ενώ ο Άλεξ προσπαθεί να πλησιάσει τα ελάφια-βοηθούς του Άγιου Βασίλη, ένα γλειφιτζούρι-βέλος διακόπτει την προσπάθειά του και επεμβαίνουν οι πιγκουίνοι με επικεφαλής τον Σκίπερ.



Στη σκηνή φανερώνεται η προαιώνια κόντρα που υπάρχει μεταξύ πιγκουίνων και ελαφιών σχετικά με την έδρα του Άγιου Βασίλη))

1 Σκ: κάνε πίσω. Δεν ξέρεις με ποιον νταραβερίζεσαι.

2 Αλ: ε όπα μη:ν τρελαθούμε τώρα. Είναι του Άϊ-Βασίλη τα=

3 Ελ: = ξαναβρισκόμαστι Νοτιοπουλιώτες ((κάνει μια κίνηση προς τον Άλεξ να πάει προς τα πίσω))

4 Σκ: Βορειοπολιώτε:ς ((κάνουν πολεμικές κινήσεις))

5 Αλ: μπα μπα: ξερενόσαστε από κάπου;

6 Σκ: ((κάνει νόημα στον Άλεξ να σταματήσει)) ένας ψυχρός πόλεμος που κρατάει

7 εδώ και αιώνες. Βλέπεις ο Άϊ-Βασίλης είχε παλιά την έδρα του στο Νότιο πόλο.

8 Ελ: α: α πάλ' τα ίδια. Ο Άϊ-Βασίλης διάλεξε του βόρειο. Δίκαια κι έντιμα.

9 Πγκ. Β': έ:λα, τον δωροδόκησαν με ζαχαρωτά και φθηνούς νάνους εργάτες.

10 Ελ: = ως ιδώ. Πάμι;

11 Σκ: με το σήμα μου κλωτσάς τα κουδούνια. Στοπ! Στρατιώτης

((παρεμβάλλεται το ρομάντζο του πιγκουίνου και της ελαφίνας))

12 Σκ: ((δίνει χαστούκι στον πιγκουίνο)) σύνελθε στρατιώτη. Η Βορειοπολιώτισσα

13 μοιάζει με αφράτο κουραμπιέ αλλά θα σε αδειάσει σαν άφλουρη βασιλόπιτα.

14 Αλ: παιδιά, παιδιά, ελάτε (.) είναι Χριστούγεννα. Όλοι δίνουν κάτι.

15 ((απευθύνεται στα ελάφια)) Λοιπόν τι λέτε; Θα μας δώσετε μια βόλτα; ((χαμογελάει παρακλητικά προς τα ελάφια))

16 Έλ: α: α τι λε καλέ; Εμείς παίρνουμε διαταγές μόνο από τον Άϊ-Βασίλη.

17 Ζητήστε βοήθεια από τους συντρόφους σας τους Νοτιοπουλιώτες. Ουπς!

18 Ξέχασα! Δεν πετάνι; Καλά Χριστούγεννα ελαδοκολλημέ:νοι

Στη σκηνή αυτή (βλ. 2) παρατηρούμε δύο διαφορετικούς χαρακτήρες, τον Σκίπερ και το Ελάφι-βοηθό του Άγιου Βασίλη, να αλληλεπιδρούν και να κατασκευάζουν τις κατηγορίες του αυστηρού στρατιωτικού και του δύστροπου βοηθού του Άγιου Βασίλη, αντίστοιχα. Η αλληλεπίδραση των ηρώων οργανώνεται σε ένα ανταγωνιστικό επίπεδο. Ο Σκίπερ παρεμβάλλει απότομα στον διάλογο του Άλεξ και του ελαφιού εκτοξεύοντας ένα βέλος-γλειφιτζούρι και δίνει διαταγή στον Άλεξ να σταματήσει να συνομιλεί με το ελάφι γιατί τον θεωρεί ύποπτο, κατασκευάζοντας με αυτό τον τρόπο την κατηγορία του στρατιωτικού (σειρά 1). Επιπλέον, ο Σκίπερ χρησιμοποιεί ευθείες κατευθυντικές πράξεις λόγου και τονισμένα τμήματα ομιλίας για να επιβληθεί στους στρατιώτες του. Επίσης, τον λόγο του τον συνοδεύουν παραγλωσσικά στοιχεία όπως είναι οι πολεμικές κινήσεις αλλά και η κίνηση του χεριού όταν δίνει το παράγγελμα στους στρατιώτες να πάρουν θέση μάχης.

Ενώ ο Άλεξ προσπαθεί να εξηγήσει στον Σκίπερ ότι προφανώς έγινε κάποιο λάθος, διακόπτεται απότομα η ομιλία του, αφού επεμβαίνουν τα ελάφια-βοηθοί του Άγιου Βασίλη και φανερώνεται ανοιχτά η προαιώνια κόντρα μεταξύ πιγκουίνων και ελαφιών σχετικά με την έδρα του Άγιου Βασίλη (σειρά 3). Το ελάφι-βοηθός φανερά αγανακτισμένος προσπαθεί να αυθεντικοποιήσει την κατηγορία του άξιου συνεργάτη του Άγιου Βασίλη υποστηρίζοντας ότι η επιλογή από τον Άγιο Βασίλη έγινε με δίκαιο τρόπο (σειρά 8). Όμως, ένας από τους πιγκουίνους σπεύδει να τον αποφυσικοποιήσει και να του αποδώσει την κατηγορία του δωροδόκου, αφού ισχυρίζεται ότι η μεταστροφή του Άγιου Βασίλη έγινε με ύποπτους τρόπους (σειρά 9). Στη συνέχεια, οι δύο αντίπαλες πλευρές παίρνουν θέση μάχης, αλλά τους διακόπτει ένα απρόσμενο περιστατικό: το ρομάντζο ενός πιγκουίνου και μιας ελαφίνας. Στο σημείο αυτό, παρατηρούμε

τον Σκίπερ να εξακολουθεί να δίνει παραγγέλματα στους στρατιώτες του, ενισχύοντας την κατηγορία του στρατιωτικού. Ακόμη και στο περιστατικό με το ρομάντζο φέρεται πολύ ψυχρά, χαστουκίζοντας τον στρατιώτη του και προσγειώνοντάς τον στην πραγματικότητα (σειρές 12-13). Η ψυχρότητα, η κυριαρχία και η σοβαρότητα που εκπέμπει στους στρατιώτες του, αποτελούν κατηγορήματα της κατηγορίας του στρατιωτικού.

Από την άλλη πλευρά, το ελάφι-βοηθός κατασκευάζει την κατηγορία του κακότροπου και απρόθυμου συνεργάτη του Άγιου Βασίλη, αφού όταν ο Άλεξ τού ζητάει ευγενικά να τον βοηθήσουν και να οδηγήσουν το έλκηθρο να μοιράσουν τα δώρα, εκείνος αρνείται και με ειρωνική διάθεση απαντά στον Άλεξ να απευθυνθεί στους πιγκουίνους (σειρές 14-18) Η ειρωνική διάθεση ενισχύει την κατηγορία του κακόβουλου βοηθού του Άγιου Βασίλη που σκέφτεται μόνο το συμφέρον του.

Υφολογικά, εντοπίστηκαν όχι μόνο κοινωνικές ποικιλίες αλλά και γεωγραφικές («αρχή της δεικτικότητας»). Ο Σκίπερ συνδυάζει την κοινωνιόλεκτο των στρατιωτικών (π.χ. «με το σήμα μου», «στοπ! στρατιώτης») τοποθετώντας με αυτό τον τρόπο τον εαυτό του στην κατηγορία των στρατιωτικών, με λέξεις και φράσεις από τη γλώσσα της πιάτσας (π.χ. «νταραβερίζεσαι», «θα σε αδειάσει»). Στην περίπτωση του ελαφιού, καταγράφηκε γεωγραφική ποικιλία και συγκεκριμένα φωνολογικά στοιχεία (βόρειος φωνηεντισμός) των βόρειων διαλέκτων (π.χ. «ξαναβρισκόμαστι», «δεν πετάνι»), οι οποίες δεν αποδίδουν γεωγραφική προέλευση στη συγκεκριμένη περίπτωση, αλλά συμβάλλουν στη σκιαγράφηση ενός δύστροπου και κακόβουλου χαρακτήρα.

### **Η ιδεολογική λειτουργία της Αναπαράστασης του Κοινωνιογλωσσικού Ύφους**

Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τους υφολογικούς πόρους που εμφανίζονται στην τηλεταινία κινουμένων σχεδίων *Χριστούγεννα α λα Μαδαγασκάρη*. Χρησιμοποιήθηκε μια πολυ-επίπεδη ανάλυση, με σκοπό να διαφανεί ο ιδεολογικός ρόλος που υποκρύπτει το κοινωνιογλωσσικό ύφος στη σκιαγράφηση των χαρακτήρων.

Μέσα από την ανάλυση, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι χαρακτήρες αντλούν από ποικίλους υφολογικούς πόρους, τόσο κοινωνικούς όσο και γεωγραφικούς, οι οποίοι συνδέονται με συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι η γλώσσα των νέων συνδέθηκε με την οικοδόμηση χαρακτήρων (Μάρτιν) που διακρίνονται από χιούμορ, καλοπέραση, αλλά και χαλαρότητα, όπως συνηθίζεται να απεικονίζεται στερεοτυπικά η γλώσσα των νέων σε άλλα κείμενα μαζικής κουλτούρας, όπως οι διαφημίσεις (Stamou, 2013; Stamou κ.ά., 2012). Η φυλόλεκτος (θηλυκός τρόπος ομιλίας) χρησιμοποιήθηκε για την εδραίωση και αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων, απεικονίζοντας τον θηλυκό χαρακτήρα της τηλεταινίας (Γκλόρια) τις περισσότερες φορές ως την παραδοσιακή γυναίκα που περιμένει την πρωτοβουλία και δράση των αρσενικών χαρακτήρων, και η οποία τείνει να είναι προσανατολισμένη στις συναισθηματικές πτυχές της επικοινωνίας με τους άλλους. Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει η στρατηγική χρήση του αρσενικού ύφους ορισμένες φορές από την ίδια, όταν θέλει να προβάλλει έναν πιο δυναμικό χαρακτήρα. Από την άλλη πλευρά, ο βόρειος φωνηεντισμός χρησιμοποιήθηκε για την οικοδόμηση κακών χαρακτήρων (Ελάφι), ενισχύοντας τη στερεοτυπική αντίληψη που έχει ο θεατής για τη γεωγραφική ποικιλότητα, και αποτελεί σύνηθες φαινόμενο για την αναπαραγωγή της ηγεμονικής γλωσσικής ιδεολογίας της πρότυπης ποικιλίας στη μαζική κουλτούρα (Androutsorou, 2010; Στάμου & Ντίνας, 2012). Τέλος, εμφανίστηκαν ειδικά λεξιλόγια όπως η στρατιωτική ορολογία, η οποία χρησιμοποιήθηκε εκτός

του επικοινωνιακού πλαισίου που της αρμόζει, με σκοπό τη δόμηση αυστηρών χαρακτήρων αλλά και την παραγωγή γέλιου (Σκίπερ).

Αν και η μαζική κουλτούρα τείνει να αποδίδει μια γεωγραφική ή χαμηλού κύρους κοινωνική διάλεκτο σε περιφερειακούς, «κακούς» και χαμηλής μόρφωσης χαρακτήρες, ενώ η χρήση της πρότυπης ποικιλίας να επιφυλάσσεται για τους πρωταγωνιστές ή τους επιφανείς χαρακτήρες (Androutsopoulos, 2010), στην υπό εξέταση τηλεταινία, όλοι οι χαρακτήρες αντλούν από ένα εύρος μη πρότυπων γλωσσικών ποικιλιών, συνθέτοντας ένα ετερογλωσσικό μωσαϊκό. Ωστόσο, παρατηρήθηκε συμβατική συσχέτιση συγκεκριμένων ομιλιακών υφών με συγκεκριμένους τύπους χαρακτήρων. Όπως αναφέρει και η Aiken (1972) στην εργασία της για τα παιδικά βιβλία, η σύνδεση ενός ήρωα με το ιδιαίτερο ομιλιακό ύφος που τον χαρακτηρίζει συμβάλλει στο να αναγνωρίζουν τα παιδιά ευκολότερα ποιος μιλάει κάθε φορά. Έτσι, το κοινωνιογλωσσικό ύφος προσδίδει στους ήρωες συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, με τα οποία ο αποδέκτης σχηματίζει συγκεκριμένες αντιλήψεις.

### **Συμπεράσματα**

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, εστιάζοντας σε ένα δημοφιλές κείμενο των παιδιών. Αν και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση δεν έχουν γενικεύσιμο χαρακτήρα, διαφαίνεται πως το κοινωνιογλωσσικό ύφος (και πέραν της προφοράς, όπως έδειξε η Lippi-Green, 1997, για τις ταινίες της Disney) που χρησιμοποιείται στα κινούμενα σχέδια αποτελεί ένα ισχυρό μέσο διαπαιδαγώγησης των παιδιών για τις γλωσσικές προκαταλήψεις και τις κοινωνικές διακρίσεις που υφίστανται κοινωνικές ομάδες με «αποκλίνουσες» γλωσσικές ποικιλίες. Η στερεοτυπική (π.χ. η σύνδεση της γλώσσας των νέων με έναν χαλαρό και διασκεδαστικό χαρακτήρα) και κοινωνικά στιγματισμένη (π.χ. η σύνδεση του βόρειου φωνηεντισμού με έναν αντιπαθητικό χαρακτήρα) αναπαράσταση του κοινωνιογλωσσικού ύφους που εντοπίστηκε στο εν λόγω κείμενο δεν αναιρείται ή απαλύεται από το γεγονός ότι χρησιμοποιείται για τη δόμηση χαρακτήρων σε ένα κωμικό πλαίσιο με σκοπό την παραγωγή γέλιου. Αυτό το πλαίσιο, αντίθετα, φαίνεται να νομιμοποιεί και να φυσικοποιεί ακόμη περισσότερο τις αυτόματες διασυνδέσεις που καλείται να κάνει ο θεατής μεταξύ ομιλιακού ύφους και χαρακτήρα, οι οποίες και αποτελούν τον βασικό μηχανισμό σχηματισμού και παγίωσης των γλωσσικών στερεοτύπων. Μέσα στους άμεσους ερευνητικούς στόχους μας είναι η επιβεβαίωση αυτής της υπόθεσης με τη μελέτη της πρόσληψης αυτού και άλλων παρόμοιων κειμένων από παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Τέλος, από μια περισσότερο θεωρητική κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά, είναι ενδιαφέρουσα η αλλαγή της «δεικτικής αξίας» (indexical value: Eckert, 2008) μεταξύ κοινωνιογλωσσικού ύφους και κοινωνικού νοήματος που παρατηρήθηκε. Στο σύμπαν των κινουμένων σχεδίων, τόσο ο βόρειος φωνηεντισμός όσο και η γλώσσα των νέων δεν δηλώνει γεωγραφική και κοινωνική προέλευση, αντίστοιχα, αλλά συνδέεται αποκλειστικά με τα κοινωνικά στερεότυπα τα οποία περιβάλλουν τους συγκεκριμένους υφολογικούς πόρους. Κατά τον Coupland (2007: 171), αυτό αποτελεί παράδειγμα της «αποπλαισίωσης και φορητότητας του λόγου της επιτέλεσης», μέρος του οποίου αποτελεί η μαζική κουλτούρα.

## References

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρουτσόπουλος, Γ. (1997). Η γλώσσα των νέων σε συγκριτική προοπτική. Ελληνικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 17ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης 562-576.
- Κουρδής, Ε. (2003). *Θεσσαλικό Ιδίωμα: Γλώσσα και Ιδεολογία*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες και στις Τεχνολογίες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας.
- Στάμου, Α. Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia* 20, 19-38.
- Στάμου, Α. Γ., & Ντίνας, Κ. Δ. (2012). Γλώσσα και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο Γ. Πασχαλίδης, Ε. Χοντολίδου, Ι. Βαμβακίδου (επιμ.), *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 289-305.

### Ξενόγλωσση

- Aiken, J. (1972). "Bred an bawn in a briar-patch": Dialect and colloquial language in children's books. *Children's Literature in Education*, 3, 7-23.
- Androutsopoulos, J. (2005). Research on youth language. In U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier, P. Trudgill (eds), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter, 1496-1505.
- Androutsopoulos, J. (2010). The study of language and space in media discourse. In P. Auer & J.E. Schmidt (eds), *Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation*. Volume I: Theory and Methods. Berlin, New York: de Gruyter, 740-758.
- Androutsopoulos, J. (2012). Repertoires, characters and scenes: Sociolinguistic difference in Turkish-German comedy. *Multilingua* 31, 301-326.
- Ball, S., & Bogatz, G.A. (1970). *The First Year of "Sesame Street": An Evaluation*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bleichenbacher, L. (2008). *Multilingualism in the Movies: Hollywood Characters and their Linguistic Choices*. Tübingen: Francke.
- Bucholtz, M. (2002). Youth and cultural practice. *Annual Review of Anthropology* 31, 525-552.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7, 584-614.
- Coupland, N. (2001). Dialect stylization in radio talk. *Language in Society* 30, 345-375.
- Coupland, N. (2007). *Style: Language and variation and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12, 453-476.
- Harvey, K., Pretzsch, S., Snowman K., (2007). *Language Variation in Shrek*. Project Reports and Master Theses, Roskilde University, Roskilde University Digital Archive.

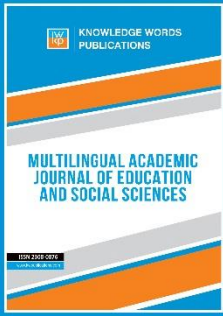
- Linebarger, D. L., & Piotrowski, J. T. (2009). TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschooler's story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology* 27, 47-69
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent*. London: Routledge.
- Malz, D. N., & Borker, R. A. (1982). A cultural approach to male/ female miscommunication. In J. Gumperz (ed.), *Language and Social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 195-216.
- Maroniti, K., Stamou, A. G., Dinas, K., Griva, E. (in press). Tracing (dis)continuities between children's literacy practices at home and in the kindergarten: A case study. *Proceedings of the International Conference "Education Across Borders"*, University of Western Macedonia, Florina, Greece.
- Maroniti, K., Stamou, A. G., Griva, E., Dinas, K. D. (in preparation). The out-of-school literacy practices of young children from their own and their parents' perspective.
- Piller, I. (2001). Identity constructions in multilingual advertising. *Language in Society*, 30, 153–186.
- Planchenault, G. (2008) "Who can tell, mon ami?" Representations of bilingualism for a majority monolingual audience. *Sociolinguistic Studies*, 2(3), 425-440.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. (1990). Words from Sesame Street: Learning vocabulary while viewing television. *Developmental Psychology*, (26), 421-428.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation I, II* (Ed. by Gail Jefferson). Oxford: Blackwell.
- Sønnesyn, J. (2011). *The Use of Accents in Disney's Animated Feature Films 1995-2009: A Sociolinguistic Study of the Good, the Bad and the Foreign*. Master's Thesis, University of Bergen, Department of Foreign Languages.
- Stamou, A. G. (2011). Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language and Communication*, 31(4), 329-344.
- Stamou, A. G. (2012). Representations of linguistic variation in children's books: Register stylization as a resource for (critical) language awareness. *Language awareness*, 21(4), 313-329.
- Stamou, A. G. (2013). Adopting a critical discourse analytical approach to the mediation of sociolinguistic reality in mass culture: The case of youth language in advertising. *Critical Studies in Media Communication*, 30(4), 327-346.
- Stamou, A. G., Agrafioti, A., Dinas, K. D. (2012). Representations of youth (language) in Greek TV commercials. *Journal of Youth Studies*, 15(7), 909-928.
- Tannen, D. (1990). *You just don't Understand: Women and Men in Conversation*. London: Virago.
- Uchikoshi, Y. (2005). Narrative development in bilingual kindergarteners: Can Arthur help? *Development Psychology*, 41, 464-478.

**Katerina Maroniti** holds a BA in Education and an MA in Linguistics and Literature in Education from the University of Western Macedonia, Greece. As part of her doctoral research, she is currently investigating young children's out-of-school literacy practices in relation to mass culture, with the aim to develop learning material for the raising of their critical language awareness.

**Anastasia G. Stamou** holds an MA in Language in Society from the University of East Anglia, UK, and a PhD from Aristotle University of Thessaloniki, Greece. She is an Assistant Professor of sociolinguistics and discourse analysis at the Department of Early Childhood Education of the University of Western Macedonia, Greece. She is currently investigating the mediation of sociolinguistic reality in Greek mass cultural texts as a major part of children's out-of-school literacy practices.

**Kostas D. Dinas** is a professor of Linguistics and Greek Language Teaching at the Department of Early Childhood Education of the University of Western Macedonia, Greece. His research interests include Greek Language, Greek Language Teaching, with emphasis in the field of IT and the relation between Greek and Balkan languages.

**Eleni Griva** is an Assistant Professor at the Faculty of Education, University of Western Macedonia, Greece. Her research interests include: L2/FL learning and teaching, language learning strategies, bilingualism/multilingualism, language policy. She has published three books, and she has been author or co-author of over 100 papers in journals, collected editions and conference proceedings, and she has participated in various projects and international conferences.



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Factors Affecting Participation in Vocational Education and Training: The Case of Vocational Training Institutes in Greece

Christina Sarri, Efthymios Valkanos, Dimitra Panda, Eugenia A. Panitsides

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/456>

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/456

**Received:** 13 March 2013, **Revised:** 25 April 2013, **Accepted:** 07 May 2013

**Published Online:** 18 June 2013

**In-Text Citation:** (Sarri et al., 2013)

**To Cite this Article:** Sarri, C., Valkanos, E., Panda, D., & Panitsides, E. A. (2013). Factors affecting participation in Vocational Education and Training: The case of Vocational Training Institutes in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 76–90.

**Copyright:** © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

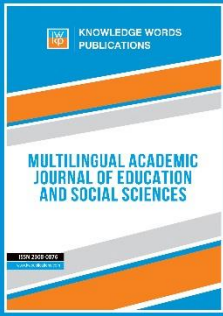
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

**Vol. 1, No. 2, 2013, Pg. 76 – 90**

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

**JOURNAL HOMEPAGE**

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



## Factors Affecting Participation in Vocational Education and Training: The Case of Vocational Training Institutes in Greece

Christina Sarri

Adult Education from the Hellenic Open University, School of Humanities.

Efthymios Valkanos

Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia.

Dimitra Panda

Supreme School of Pedagogical and Technological Education, Hellenic Open University.

Eugenia A. Panitsides

University of Macedonia and the Supreme School of Pedagogical and Technological Education.

### Abstract

The present study was designed with the aim to investigate the factors affecting adult participation in Vocational Education and Training (VET) programmes, through a survey conducted in public Vocational Training Institutes (VTI) in Greece. In detail, the study sought to identify whether: a) there are specific factors influencing participation in VET, 2) these factors are differentiated according to variables, such as sex, age, birthplace, occupation, educational background, training sector or parents' occupation. In this context, Boshier's Education Participation Scale (a questionnaire based on a seven-factor typology) was administered to a random sample of 257 trainees in Northern Greece. The findings of the study highlighted that the most important factor affecting the decision to enroll in VET programmes, is trainees' need for «professional advancement», followed by «cognitive interest» and «educational preparation», whilst «social relations» was identified as another salient parameter. As far as demographic/social and course-related variables identified to influence participation in VET were concerned, the findings indicated that all variables, except father's occupation, have a statistically significant correlation.

**Keywords:** Vocational Education and Training, Participation Factors, Motivation, Education Participation Scale.



### **Rationale of the Study**

Considering that globalisation intensifies the challenges faced by the European Union (EU), in a context of technological and scientific evolution, as well as demographic change, contemporary educational systems are being redefined, undergoing structural transformations to adapt to challenges emerging from continuous change. Within this context, raising participation in VET has been proclaimed a priority policy area for EU education policy (Bruges Communiqué, 2010; European Council, 2002; Official Journal of the European Union, 2009), as well as for national policies of member states in alignment with the Copenhagen process for 2011-2020 mandates, so as to allow Europe to retain a strong global role.

Despite rising resurgence of the interest in VET, Greece has failed to develop an attractive VET system ('deleted for anonymity'). In 1992, in an attempt to systematise VET and put the issue of vocational education and training on a new basis in line with European mandates, the Vocational Training Institutes (VTI) were established under Law 2009/1992 (Official Government Gazette, 1992). Their implementation aimed to provide every sort of vocational training, initial or continuing and assurance of qualifications, so that graduates could easily enter the job market and adjust to rapidly changing production schemes and procedures. Theoretically, they address an exceptionally wide adult audience, who either for reasons of (re)entrance in the labour market or for changing profession, wish to acquire some vocational specialisation, update knowledge and skills, or familiarise with new methods or technologies.

To ensure development of VET on a sustainable basis, what arises as a major challenge is raising participation rates, which is largely related to identifying and understanding motivational factors influencing the decision to participate or not participate in educational activities during adulthood. In this vein, multifarious and interrelated motivation variables have been identified by contemporary research.

### **Analytical Framework**

#### **Motivation: Variables and Interrelations to Adult Participation in Education and Training Programs**

Cofer and Appley (1967) define motivation as the process that initiates, guides and maintains goal-oriented behaviours, involving the biological, emotional, social and cognitive forces that activate behaviour. Yet, there is a plethora of definitions related to motivation, as it is a scientific construct, lacking thus a common concept of either human motivation or of mutually agreed explanations (Siebert, 1985).

Despite substantial differences, motivation theories [Cognitive theories (Lewin, 1938; McClelland, 1953; Weiner, 1985; Csikszentmihalyi, 1990), Humanistic theories (Maslow, 1970; Rogers, 1959; McGregor, 1960; Herzberg, 1966), Psychoanalytic theory (Freud, 1900), Behavioural theories (Thorndike, 1911; Hull, 1943; Skinner, 1953)] share major commonalities, contributing, as a whole, to greater understanding of human action, failing however, to fully explain the mechanisms that govern individual behaviour. In detail, the psychoanalytic theory explains human motivation as an attempt to satisfy biological needs, behavioural theories explain motivation in terms of physiological and extrinsic incentives, humanist theories focus on the tendency of individuals to be self-actualised, whilst cognitive theories emphasise on personal interpretations of environmental conditions, such as beliefs, expectations and needs, guiding individual behaviour. As pointed out, though, there is absence of a universal theory to fully

explain factors influencing human behaviour (Merriam & Caffarella, 1999). On the contrary, different motives operate at different times among different, or the even the same, individuals, depending on personal traits and given situation (Smith & Spurling, 2001).

Drawing on the interrelation between motivation and learning, motivation is assumed to form the mechanism that determines the specific goals toward which learners strive (Maehr & Meyer, 1997). In this process, according to Bandura (1977) self beliefs of efficacy play an important role, whilst three different forms of cognitive motivators can be identified: causal attributions, cognised goals and outcome expectancies. In effect, motivation to learn is considered to be the tendency of individuals to pursue learning activities that are important for them and/or expect to draw some kind of benefit out of them, determining the level of their cognitive, emotional, and behavioural engagement (Knowles, Holton & Swanson, 1998; Wlodkowski, 1999).

It is therefore assumed that for learning to take place presupposes the existence of a set of determinants influencing motivation to participate in educational activities, following a linear pattern which begins with the intention of an individual to be involved in educational activities, the desire to participate in a particular educational programme and finally the actual attendance of a course.

### **Understandings Factors of Adult Participation in Education and Training**

As mentioned above, the attempt to get insight into factors influencing adults' decision to participate in educational activities has resulted in a number of theories and research approaches, without however having reached a generally accepted theory of motivation of adult learners. Additionally, both participation factors and statistical data largely depend on how the concepts of "adulthood" and "adult education" are being perceived (Merriam & Caffarella, 1999).

According to Ahl (2006), several similarities can be identified in the theories having been developed. In detail, the inherent need for learning is considered as a cornerstone, whilst motivation is perceived as latent, the appearance of which may be inhibited or enhanced by several factors. Such factors may vary according the theoretical approach, but in general terms they function at three levels: a) factors related to personality traits and personal skills acquired through parenting and early school experiences, such as self-confidence b) factors related to the specific context associated with situational parameters, such as lack of time, lack of interest etc. and c) organisational-structural factors associated with organisational factors, such as accessibility, attractiveness, information etc.

Merriam and Caffarella (1999) outlined that those mainly interested in research findings on participation or non-participation factors are education providers and policy makers, whilst they identified two main research approaches. In light of the first approach, research draws on the reasons for adult involvement in educational activities, with most studies indicating professional reasons, although there is most often reference to more than one reason. According to the second approach, researchers are oriented toward the identification of root causes of motivation for adult participation or non-participation in education, identifying various reasons usually allocated in specific categories. A pioneer in this direction was Houle (1961), who developed a typology consisting of three groups of learners: goal-oriented, activity-oriented, and learning-oriented, with the latter group, learning-oriented individuals, being those who chose to pursue learning for its own sake, as well as for their personal growth and fulfillment. The specific

typology set the basis for many subsequent analyses and investigations (Boshier, 1977, 1991; Boshier & Collins, 1983, 1985; Morstain & Smart, 1974), highlighting that the motives of adult participation in educational activities are numerous, complex, and closely interrelated (Merriam & Caffarella, 1999; Houle, 1979).

In detail Boshier (1991), after large scale research, proposed a seven factor motivation scale, comprising communication improvement, social contact, educational preparation, professional advancement, family togetherness, social stimulation and cognitive interest. In the same vein, Burgess' (1971) survey results indicated seven motivational factors, as well: desire for knowledge, personal goals, social goals, religious goals, escaping, participation in social activity and compliance with a formal requirement. Finally, in their study, Morstain and Smart (1974), conducting a factor analysis of Boshier's (1971) Educational Participation Scale, derived six major reasons for participation in adult education, among which, social relationships, external expectations, social welfare, professional advancement, escape and stimulation and cognitive interest.

In another attempt to explain human motivation (Deci & Ryan, 1985, 2000), it was assumed that motivation depends on either intrinsic or extrinsic factors. Intrinsic motivation factors comprise the need for autonomy, competence and relatedness, which Deci and Ryan (2008a) identified in their later studies as the ones to allow an optimal degree of motivation. On the other hand, extrinsic motivation is associated with behaviours triggered by external incentives, closely linked to some benefit or personal gain. Deci and Ryan (2008a, 2008b) described a third form of motivation as well, which they named "amotivation" implying the state in which the individual completely lacks interest for undertaking any action.

Finally, looking at the issue of participation from another angle, Cross (1981) concentrated her studies on non-participation, identifying three major categories of barriers to participation: situational, institutional, and dispositional. Additionally, she categorised studies on participation factors in three wider categories according to the methodologies employed: a) in depth interviews, such as Houle's (1961) and Tough's (1968) studies, b) statistical analysis of motivational scales drawing onto data from Participation scales such as "Education Participation Scale" (Boshier, 1971) or "Reasons for Educational Participation Scale" (Burgess, 1971), c) survey questionnaires (Johnstone & Rivera, 1965 and d) hypothesis testing (Aslanian & Brickell, 1980). However, she concluded, all research conducted on the interests and needs of adult learners has not actually revealed something unexpected, but the inherent interest for learning (Cross, 1981).

### **Conclusions: Impetus for Further Research**

Apparently, the main motivational factor identified to account for participation in adult education is learning itself, which is considered to contribute to improvement of individuals' working and social lives, whilst participation largely depends on variables such as age (NIACE, 1999, 2005; Sargant, 1996), sex (Boshier & Collins, 1983; Morstain & Smart, 1974; Rubenson, 2001; Vallerand & Bissonnette, 1992), educational background (Bash, 2003; Cross, 1981; Knox, 1997), occupation (Boshier & Collins, 1983; Clair, 2006; Knox, 1997; NIACE, 2005), socioeconomic background (Boshier & Collin, 1983; Fullarton, 2001; NIACE, 2005; Sargant, 1997) and life stage (Bash, 2003; Clair, 2006; Tett, 1996).

However, most research on adult participation in education and training has been carried out in Western societies, with emphasis on the United States and Northern Europe

('deleted for anonymity'). Thus, existing findings can be considered fragmented and insufficient for a comprehensive synthesis of observations and interpretation of empirical facts, so as to draw on a universal theory valid for different countries and environments (Merriam & Caffarella, 1999), such as the Greek context.

In this respect, a survey was conducted to investigate participation factors in VET in Greece, so as to provide feedback in improving planning and delivery of VET educational interventions, as well as promote VET policies.

## **The Study**

### **Aim of the Study**

The present study aimed to record the factors affecting adult participation in VET programmes in Greece. On a second level, it sought to identify certain variables influencing participation, so as to serve as a reference framework for policy making and targeted VET interventions. In particular, the research questions underpinning the study sought to identify:

whether there are specific factors influencing participation in VET

whether there are any socio-demographic or course-related variables affecting the decision of individuals to enroll in VET programmes.

## **Research Methods and Tools**

### **Questionnaire**

To conduct the study the questionnaire was selected as the most appropriate tool to address a wide statistical sample, overcoming time and space constraints, ensuring anonymity of respondents, enhancing objectivity and validity of data, and providing an overview of the research topic, which would be difficult to achieve with other research techniques (Borg & Gall, 1989; Cohen & Manion, 1994). The screening tool used for data collection was Boshier's Education Participation Scale-A form, having been granted the license to use by R. Boshier upon relevant request. The questionnaire was translated into Greek and cultural adaptation was performed through a pilot testing with a random sample of twelve individuals. Questions were expressed in the form of 42 statements, asking participants to indicate the extent of influence on a four-point Likert scale.

### **Sampling**

The sample consisted of trainees attending VET programmes in public VTIs, in the prefecture of Thessaloniki, during the period February to June 2010. The sample size was determined in relation to the size of population and sampling error (Javeau, 1996), which after the pilot testing, was estimated to approximately 250 individuals.

Sampling was conducted on the grounds of multilevel modeling (Javeau, 1996; Bell, 2007), following a three level model so as to ensure representativeness of the sample in relation to the population being studied. Questionnaires were administered to a sample of 257 individuals, out of which 248 valid questionnaires were retrieved.

### **Data Analysis**

The data underwent analysis by descriptive statistical methods (frequencies and percentages, indicators of central tendency). Additionally, the t-test was applied to determine whether there

was a significant correlation between participation factors and sex, whilst for all other independent variables the one way analysis of variance (ANOVA) test followed by Fisher's Least Significant Difference (LSD) test were used to compare means.

Moreover, to assess internal consistency, Cronbach's alpha coefficient was estimated for all items (Hair et al, 1995). For the statistical analysis SPSS v. 15.0 statistical package was used. The significance level of all statistical tests was predetermined at 0.05.

## Results

### Participants' Profile

In the light of the research findings, the majority of participants in the sample were women, aged 19-25, born in Thessaloniki, being secondary education graduates, not employed, with a lower middle class background [mother in a job requiring manual labour (blue collar), whilst father performing professional, managerial, or administrative work (white collar)] (table 1).

**Table 1.** Profile of participants in the sample

<b>Demographic Characteristics</b>	<b>Profile</b>	<b>Frequency</b>	<b>Percent %</b>
<i>Sex</i>	<i>Female</i>	<i>129</i>	<i>52.02%</i>
<i>Age group</i>	<i>19-25 years</i>	<i>196</i>	<i>79.03%</i>
<i>Birthplace</i>	<i>Thessaloniki</i>	<i>139</i>	<i>56.05%</i>
<i>Educational</i>	<i>Upper secondary</i>	<i>210</i>	<i>84.68%</i>
<i>Occupation</i>	<i>Not employed</i>	<i>143</i>	<i>57.67%</i>
<i>Mother's occupation</i>	<i>Blue collar</i>	<i>148</i>	<i>59.68%</i>
<i>Father's occupation</i>	<i>White collar</i>	<i>135</i>	<i>54.43%</i>

Furthermore, the majority of participants attended courses in the Health, Beauty and Social Services sector (39.52%), followed by trainees in the Mechanical and Electronic Technology sector (28.63%) (table 2).

**Table 2.** Training sectors of participants in the sample

Training sector	Frequency	Percent %
Health - Beauty - Social services	98	39.52%
Mechanical and Electronic Technology	71	28.63%
Financial and Administrative services	37	14.92%
Information Technology - Telecommunications	23	9.27%
Culture and Sport	19	7.66%
Total	248	100%

It should be noted that the above findings are representative of the VTI population, being in compliance with statistical data on trainees provided by the General Secretariat of Lifelong Learning, the National body supervising VTI operation.

### **Analysis of Data**

The internal consistency of the 42 items of the Education Participation Scale-estimated by the internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) was 0.94, exceeding by far minimum requirements for reliability (Hair et al., 1998; Nunnally, 1978).

As indicated in table 3, respondents' statements on factors having influenced their participation in VET tended to be rather neutral, in the sense that they indicated for most factors little to moderate influence on their decision to attend VET programmes (means ranging from 1.60 "little influence" to 3.39 "moderate influence"). More precisely, the predominate factor/incentive indicated to influence their participation in VET, was "professional advancement" (mean 3.39), followed by "cognitive interest" (mean 2.44) and "educational preparation" (mean 2.42). On the other contrary, the least significant factor was indicated to be "social stimulation" (mean 1.60) followed by "family togetherness" (mean 1.61).

**Table 3.** Central tendency and dispersion per participation factor

Participation factors	Mean	Median	standard deviation
Communication improvement	1.70	1.50	0.66
Social contact	1.88	1.67	0.85
Educational preparation	2.42	2.33	0.73
Professional advancement	3.39	3.50	0.63
Family togetherness	1.61	1.33	0.71
Social stimulation	1.60	1.42	0.62
Cognitive interest	2.44	2.50	0.70

On a second level of analysis, socio-demographic characteristics, such as sex, age, place of birth, educational background, training sector, employment, mother’s and father’s occupation (independent variables) were correlated with the seven participation factors (dependent variables). Statistically significant correlations detected between variables are depicted in table 4.

**Table 4.** Statistically significant correlation between independent variables and participation factors

Independent variables	communication improvement	social contact	educational preparation	professional advancement	family togetherness	social stimulation	cognitive interest
Sex		*					
Age group						*	
Birthplace		*	*			*	
Educational background		*	*	*			*
Employment				*			
Training sector	*	*	*	*	*	*	*
Mother’s occupation						*	
Father’s occupation							

## Discussion

In conducting the present research, several methodological limitations had to be taken into consideration, such as geographical localisation of the sample (prefecture of Thessaloniki) impeding generalization of results at national or international levels. Moreover, individual differences in personality, attitudes and behaviour, as well as differences arising from family, community or social context which trainees grew up and live in, not having been depicted during research, might have influenced their decision to participate in VET. Most importantly however, a major constraint is subjectivity of data, as research findings were grounded on respondents’ statements.

Nevertheless, despite the aforementioned limitations, there has been provided valuable insight into motivational factors influencing participation in VET in the Greek context. As outlined above, in the effort to develop an attractive VET system, as well as systematise VET in Greece, the issue of raising participation rates is directly related to understanding factors affecting the decision of individuals to attend VET programs.

In this context, the aim of the present study was to identify factors affecting adult participation in VET programs delivered by IVTs. Findings indicated that the predominant motivational factor for enrolling in the specific programs is professional advancement, followed by cognitive interest and educational preparation, whilst the other four factors of the Education Participation Scale were identified to have little influence in this decision. Our findings come in line with relevant literature indicating that different motivational agents apply to different individuals (Smith & Spurling, 2001). According to Cross (1981), motives differ across different groups of learners, at different stages of life, whilst most times participation is affected by multiple motives. Moreover, motivation depends on either intrinsic or extrinsic factors (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008a, 2008b), which most often are closely interrelated (Dollisso & Martin, 1999). In this vein, professional development can be considered an extrinsic motivational factor, whilst cognitive interest and educational preparation are associated with intrinsic motivation.

Through the correlation of socio-demographic characteristics with participation factors it was indicated, in line with previous research findings (Boshier & Collins, 1983), that men put more emphasis on the "social contact" factor. As far as age is concerned, there was recorded statistically significant correlation with social stimulation, with the age group of 31-35 years appearing to be in search of new social stimulation through their participation in training programs, although according to relevant findings it is younger learners who tend to participate in educational interventions for social reasons (Boshier & Collins, 1983; Bova, 1979; Morstain & Smart, 1974; Wolfgang & Dowling, 1981). This could be attributed to the fact that, at this age (31-35), weighed under more responsibilities (family, professional), education provides participants with a chance to escape from everyday frustrations.

Coming to the influence of birth place on participation factors, very little evidence can be traced in relevant literature (NIACE, 1999). Our findings indicated that those born outside the major urban areas of Athens and Thessaloniki put greater emphasis on the "social contact" and "social stimulation" factors.

Concerning occupation, "professional advancement" has been identified as a major incentive for those in blue collar professions, being usually of lower socioeconomic background, a finding which is consistent with other studies (Boshier, 1977; Boshier & Collins, 1983). "Professional advancement", along with "cognitive interest" and "educational preparation", has also been found to play an important role for participants being senior high-school graduates. In this vein, Boshier (1977) has argued that people with low educational background are more motivated by "professional advancement" in their decision to enroll in an educational program.

As far as parents' occupation is concerned, in light of Boshier and Collins' (1983) findings, learners from lower socioeconomic backgrounds tend to acknowledge higher influence of all participation factors, except "cognitive interest". In our study, however, parents' occupation was not identified to exert a significant impact in the participants' decision to join IVTs, except the case of those respondents whose mother was in a job requiring manual labour (blue collar), who also appeared to indicate "social stimulation" as an important parameter for their enrollment in VET programs.



Finally, the correlation with the training sector indicated that trainees attending courses in the field of Culture and Sport, compared to trainees attending courses in other sectors, appeared to be more motivated by the "professional development" factor and less motivated by "cognitive interest", "educational preparation", "social contact" and "family togetherness". This could be possibly attributed to the fact that the Culture and Sport sector in the particular study includes mainly respondents enrolled in "Museums and Archaeological Sites Guards" program, a specialty which provides graduates with the certification needed to exercise the particular profession. Therefore, the decision to enroll in this specialty was apparently mainly related to obtaining the relevant certification, in order to follow a career in the specific sector.

### Conclusions

The present study attempted to identify factors impacting adult participation in VET, so that findings could provide for feedback, as well as for an indicative framework to redefine priorities, planning, design and delivery of VET programmes in Greece. According to relevant literature, most participants in training programs are motivated by multiple parameters. Additionally, participation motivators can be distinguished into intrinsic and extrinsic, whilst their intensity differs among various trainees and groups.

Growing consensus on the necessity to raise VET participation rates in the EU, combined with the assumption that participation is often the manifestation of complex and interrelated psychosocial processes, calls for extending research in an attempt to get insight into specific determinants related to various contexts.

In this context, investigation of participation factors in VET programs delivered by public VTIs and their correlation with socio-demographic characteristics and training sectors may be of particular interest to policy makers and stakeholders in the field of vocational education and training in Greece. More precisely, identifying and understanding participation factors may provide valuable feedback to education policy makers so as to support trainees at multiple levels, as motivation affects choices, duration and commitment of participants in the learning process (Locke & Latham, 2004). Furthermore, findings could be used in designing targeted action initiatives, so as to raise interest and increase attractiveness of VET in Greece, shifting established perceptions on inferiority of vocational education.

It should be outlined however that the present study is limited in scope since it dealt with limited sample in national settings. For this purpose further research is needed to support the current results.

### References

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education. A problem solver or a euphemism for direction and control?. *International Journal of Lifelong Education*, 25(5), 385-405.
- Aslanian, C. B., & Brickell, H. M. (1980). *Americans in Transition: Life Changes as Reasons for Adult Learning*. New York: *College Entrance Examination Board*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bash, L. (2003). *Adult Learners in the Academy*. Bolton, Massachusetts: *Anker Publishing Company*.

- Bell, J. (1999). *Doing your research project: A guide for first time researchers in education and social science* (3rd edn). Buckingham: *Open University Press*.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research: An Introduction* (5th edn). New York: *Longman*.
- Boshier, R. (1971) Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R. (1977). Motivational orientations re-visited: life-space motives and the Education Participation Scale. *Adult Education*, 24(2), 89-115.
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the Education Participation Scale. *Adult Education*, 41(3), 150-167.
- Boshier, R., & Collins, J. B. (1983). Education Participation Scale factor structure and socio-demographic correlates for 12.000 learners. *International Journal of Lifelong Education*, 2(2), 163-177.
- Boshier, R., & Collins, J. B. (1985). The Houle typology after 25 years: a large- scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113-130.
- Bova, B. M. (1979). Motivational orientations of adults in Technical- Vocational and Post-Secondary Institutions. Albuquerque: *University of New Mexico*.
- Burgess, P. (1971). Reasons for Adult Participation in Group Education Activities. *Adult Education*, 22, 3-29.
- Clair, R. (2006). Looking to learn: investigating the motivations to learn and the barriers faced by adults wishing to undertake part-time study. Scottish Executive Social Research. UK: *University of Glasgow*.
- Cofer, C. N., & Appley, M. H. (1967). *Motivation: Theory and Research*. New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th edn). London: *Routledge*.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: *Jossey-Bass*.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-Determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination, *Psychology Inquiry*, 11, 4: 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-Determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Dollisso, A. D., & Martin, R. A. (1999). Perceptions Regarding Adult Learners Motivation to Participate in Educational Programs. *Journal of Agricultural Education*, 40(4), 38-46.
- European Council. (2002). The Copenhagen Declaration: Declaration of the European Ministers of vocational education and training, and the European Commission, convened in Copenhagen on enhanced European cooperation in vocational education and training, 29-30 November 2002. Brussels.
- Fullarton, S. (2001). *VET in schools: participation and pathways*, LSAY Report. Melbourne: ACER.

- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland: World Publishing.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Houle, C. O. (1979). Motivation and participation with special reference to non-traditional forms of study. In *OECD Learning opportunity for adults, Vol. III, The non-participation issue* (p.p. 8-34). Paris: OECD.
- Hull, C. (1943). *Principles of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Javeau, J. (1996), *Conducting Research with Questionnaires* (Athens: Typothito, G. Dardanos) (in Greek).
- Johnstone, J. W., & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for learning*. Chicago: Aldine.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.
- Knox, A. B. (1977). *Adult Development and Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Lewin, K. (1938). The Conceptual Representation and the Measurement of Psychological Forces. *Contributions to Psychological Theory, 4*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review, 9*(4), 371-409.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McClelland, D. (1953). Towards a theory of motive acquisition. *American Psychologist, 20*, 321-333.
- McGregor, D. (1960). *Human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: a comprehensive guide, (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. *Adult Education Quarterly, 24*(2), 83-98.
- National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). (1999). *What Motivates People to Learn*. Leicester: NIACE.
- National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). (2005). *Adult Participation in Learning*. Leicester: NIACE.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Official Government Gazette. (1992). Law 2009/1992, A' 18/14-02-1992 (in Greek).
- Official Journal of the European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). Brussels: C 119/02.
- Panitsides, E. (2008). The Lisbon Impact upon Greek Lifelong Educational Policy. In: N.P. Terzis (ed.) *European Unification and Educational Challenges in the Balkans* (pp. 381-386). Thessaloniki: Kyriakidis.
- Panitsides, E. (2013). Researching returns emanating from participation in adult education courses: A quantitative approach. *International Journal of Lifelong Education, 32*(5), 600-619
- Rogers, C. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework. In S. Koch (ed.) *Psychology: A Study of a Science. Vol.*

- 3: *Formulations of the Person and the Social Context* (p.p. 184-256). New York: McGraw Hill.
- Rubenson, K. (2001). *The Adult Education and Training Survey. Measuring Motivation and Barriers in the AETS: A Critical Review*. Canada: Human Resources Development.
- Sargant, N. (1996). Learning and 'leisure'. In R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (eds.) *Adult Learners, Education and Training. Boundaries of Adult Learning* (pp.197-210). London: Routledge.
- Sargant, N. (1997). *The Learning Divide. A study of participation in adult learning in the United Kingdom*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Siebert, H. (1985). Research on motivation for further education in the federal republic of Germany. In J.H. Knoll (ed.) *Motivation for adult education* (pp. 35-40). München: Saur.
- Freud, S. (1900). *The Interpretation of Dreams*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Smith, J., & Spurling, A. (2001). *Understanding Motivation for Lifelong Learning*. London: National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE).
- Tett, L. (1996). Education and the marketplace. In P. Raggatt, R. Edwards, & N. Small (eds) *Adult Learners, Education and Training. The Learning Society: Challenges and Trends* (pp.150-161). London: Routledge.
- The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. (2010). Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission. Bruges.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence*. New York: Macmillan.
- Tough, A. (1968). *Why adults learn*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Weiner, B. (1985). *Human Motivation*. New York: Springer-Verlag.
- Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolfgang, M. E., & Dowling, W. D. (1981). Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *Journal of Higher Education*, 52(6), 640-648.

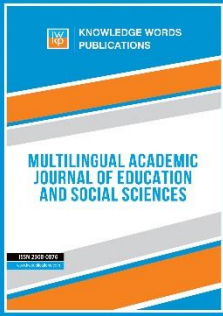
**Ms Christina Sarri** received her Masters' degree (with honours) in Adult Education from the Hellenic Open University, School of Humanities. Her research interests include participation in Vocational Education and Training, as well as adult learning.

**Dr Efthymios Valkanos** holds a BA. in French – Concentration in English, a M.Sc in English Language Arts, a M.Sc in Administration and Supervision From Central Connecticut State University and a PhD in Educational Administration from the University of Connecticut, U.S.A. He is currently an Assistant Professor in the Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia and an Instructor-consultant in the Hellenic Open University.

**Dr Dimitra Panda** is Professor at the Supreme School of Pedagogical and Technological Education, as well as Collaborating Educational Personnel in the Hellenic Open University. She holds a

Master's degree in Education and a PhD in Comparative Education with emphasis on Vocational Guidance from the Aristotle University of Thessaloniki. Her research interests include adult education, as well as vocational guidance and counseling.

**Dr Eugenia A. Panitsides** is Adjunct Lecturer at the University of Macedonia and the Supreme School of Pedagogical and Technological Education. She is also Collaborating Educational Personnel in the Hellenic Open University and the National School of Public Administration. Her research interests include European Union education policy, private and social impact of participation in LLL and quality provision and assessment of adult education programs.



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Secondary Education Greek Philologists as Adult Learners on ICT

Stavroula Tsoutsa, Katerina Kedraka, Adamantios Papastamatis

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/457>

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/457

*Received: 04 September 2013, Revised: 24 October 2013, Accepted: 08 November 2013*

Published Online: 18 November 2013

In-Text Citation: (Tsoutsa et al., 2013)

To Cite this Article: Tsoutsa, S., Kedraka, K., & Papastamatis, A. (2013). Secondary education Greek philologists as adult learners on ICT. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 91–106.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

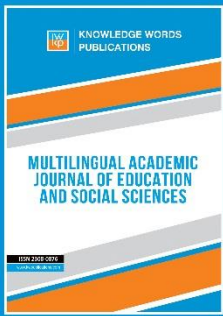
at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 2, 2013, Pg. 91 – 106

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Secondary Education Greek Philologists as Adult Learners on ICT

Stavroula Tsoutsa

Business administration, Technological Institute of Kavala

Katerina Kedraka

Democritus University of Thrace

Adamantios Papastamatis

University of Macedonia, Thessaloniki

### Abstract

The aim of this study is to investigate the knowledge, skills and attitudes acquired by a group of secondary education teachers, called philologists in Greek, of the Prefecture of Kavala in Northern Greece after their training (B-Level) in the course: "Training Teachers to the Use and Exploitation of ICTs in Educational Process", offered by the Greek Ministry of Education. Specifically, the training course objectives are to determine whether there are changes in their way of teaching, due to the adult learning process they have followed, and also to identify the factors philologists believe that affect the use of ICT in their teaching practice. Qualitative research was conducted using focused interviews as the main tool. Additionally, two diaries were used, the informants' and the researchers' diary. The sample was eight philologists who successfully attended this training course and they taught at Kavala's secondary education schools. Content analysis was chosen for data processing. The findings showed that the trained philologists acquired new knowledge and skills and cultivated fresh attitudes on the pedagogical use of new technologies. However, factors that might hinder the use of ICT (such as conflict with traditional teaching strategies, poor equipment, etc.) combined with the lack of feedback, led some of them reduce or even abandon the use of ICT in the classroom, which underlines the necessity of a strong follow-up process.

**Keywords:** Secondary Education Teachers' Training, ICT, Adult Learning, Follow-up.

### Introduction

During the 20<sup>th</sup> century the rapid development of ICT and their penetration into every workplace, has modified the way people work, communicate and interact with each other

on an interpersonal or group level –therefore explore, process and present information- (Jimogiannis & Komis, 2004). Eventually, ICT impacted every area of human activity; therefore, education, too. In the last few years, the new technologies have been integrated in the Greek educational system mainly through the enhancement of technological equipment in schools and the introduction of educational projects in the teaching process.

The most extensive training on ICT in Greece was held from 2002 to 2005 within the project: "Training teachers in the use of Information and Communication Technologies (ICT) in education, "known as "A-Level Training." The years 2006-2008 this educational effort was continued with the project: "Training teachers of primary and secondary education in basic ICT skills." The goal of these projects was the cultivation of basic handling skills on basic ICT tools such as word processor, spreadsheets, etc. However, they lacked emphasis on the pedagogical use of ICT, which could facilitate the collaborative and student-centered learning.

### **Theoretical Framework**

Most of the studies conducted to evaluate the results of these projects concluded that secondary education teachers, even if they had a positive attitude towards new technologies, continued to use them in a limited, traditional teacher-centered way and they didn't use them to enhance pupil centered-learning. This may happen due to many

The term "philologists", as it is used in the Greek educational system, means secondary education teachers that teach several courses (history, Greek modern and ancient, literature, ancient Greek literature, Latin, philosophy) depending on the needs of their school. Because the term is strongly connected to the literature

culture of Greece, we don't think that any other term is proper, so for the understanding of this study we will call this group of teachers "philologists".

factors depending on the school unit, its culture and its equipment; the teachers' attitudes; the students' response; the course; the pedagogical framework and the lack of training in the pedagogical use of ICT (Bullock, 2004; Cox, Preston & Cox, 1999; Drent & Meelissen, 2008; Kotzabasaki & Ioannidis, 2004; Papanicolaou & Jimogiannis, 2005; Jimogiannis & Komis, 2004; Jimopoulos, 2003; Fachantidis, Christoforou, & Pnevmatikos, 2004). As the integration of ICT in the educational process means that significant changes should be adopted within the teaching strategy, the lack of training concerning the pedagogical use of ICT appears to be an important factor preventing secondary education teachers to use ICT in their lessons. By the term "using ICT in a pedagogical way", we mean that new technologies are used in a way that collaborative and interactive learning is enhanced in a student centered environment and the traditional role of teacher is being transformed. Teachers become students' assistants and inspiring instructors rather than knowledge transmitters. At the same time the student's role is changing as well: from a passive receiver becomes an active partner in the learning procedure. Students are encouraged to approach knowledge and skills in a constructive manner by taking initiations and collaborating with each other. Traditional teaching methods and learning environments change as well; ICT in teaching means that we can approach knowledge through internet, use e-books and interactive whiteboards. As a result, teachers' training in the pedagogical use of ICT appears to be essential



(Giavrimis, Papanis, Neofotistos & Valkanos, 2010; Koustourakis & Panagiotakopoulos, 2008; Papageorgakis, Pliasa & Georgakouda, 2011).

The training course: "Training teachers on using ICT in Education Teaching Process" - also known in Greece as "B-Level training on ICT"- aims to incorporate those elements. It started in 2008 and it is a 96 hour training program trying to include all Greek teachers eventually. Its objectives are two-fold: first, teachers should become familiar with the principles of pedagogical use of ICT and secondly they should acquire skills according to their specialisation, so that they will be able to use educational software and general tools (e.g. office software) in order to improve the teaching quality. Therefore, it would be interesting to evaluate the project effectiveness after a certain period of time, so as to verify the impact of its objectives by examining the possible changes in the teachers' teaching practices after their training.

The follow-up evaluation is probably the most appropriate way to estimate the actual impact of any training course (Ayers, 1989), because it is a process of gathering data after its implementation. Data is often collected months or even years after the completion of the course and its analysis is possible to lead us in conclusions about the overall success of the program (Conway-Dessinger & Moseley, 2004). Follow-up should provide answers to complex questions, such as "are the participants implementing the knowledge, attitudes and skills learned in the real world?" or "what problems have they encountered?", and therefore it is necessary to collect data from various sources (Greer, 1992). Typical tools that might be used include questionnaires, interviews, observers' guidelines and checklists, or discussions (Ayers, 1989). The importance of a follow-up evaluation in adult education is significant, as it aims to assess whether the participants of the training course practically use what they have learned and how. Furthermore, in adult training projects, its role is crucial because a 'de-learning' process is needed, considering that they have already built a norm model of teaching and have developed standard teaching strategies. It is considered a painful process which may lead to a more critical and 'adult' way of learning (Mezirow, 1990; Rogers, 1999). As pointed out by Joyce and Showers (2002), in addition to the theoretical training, the educational programs for teachers should focus on practice in real or simulated situations, providing feedback of the performance and help in the class, in order to be effective. In our case, although the importance of a follow-up process is clear, unfortunately, no follow-up and/or feedback process has been proposed by the Ministry of Education regarding the project "Training Teachers to the Use and Exploitation of ICTs in Educational Process" (B-Level).

### **Literature Review**

Limited studies concerning the results of "B-Level" training course have shown that the initial intentions of secondary education teachers to use ICT in a pedagogical way do not come true. Even after their training, they mainly use new technologies as a presentation tool or as a preparation medium and they avoid taking innovative actions by creating lesson plans for teaching with ICT (Karabinis, 2010; Trapsioti, 2010). Even if secondary education teachers changed their attitude towards new technologies, there was not any significant transformation of their teaching behavior. This fact confirms the findings of relevant studies, according to which the understanding of the relevant theory and the change of teachers' attitude do not necessarily mean changes in their teaching behavior (Papastamatis, 2010). It seems that the lack of well-articulated educational objectives plays a significant role as well (Pelgrum, 1997; Vosniadou,

1997). Literature reveals the same conclusions concerning philologists in Greece after their training in B-Level training course. However, it is worth noting that these few studies conducted immediately after the end of the course, showed that the attitude of philologists was positive towards ICT, they intended to use new technologies in classroom and they felt having the knowledge and skills to do it (Zetta, Papakonstandinou & Apostolidis, 2008; Karabinis, 2010).

Taking into consideration that this training program is still taking place for Greek secondary education teachers and therefore it could still be improved, it would be useful to examine whether the trained philologists use new technologies to improve the quality of their teaching, in which way they use new technologies and if the way they use it depends on their specialisation. It is even more interesting to investigate whether this training has enhanced the implementation of ICT in history, language and literature courses. As we have already mentioned, Greek teachers called "philologists" teach several courses (history, Greek modern and ancient, literature, ancient Greek literature, Latin, philosophy) depending on the needs of their school. Due to their multiple areas' specialty, philologists have to work hard for the preparation of their courses; therefore, they face new technologies as an additional work load (Matos & Chronaki, 2009).

Furthermore, ICT was not a course they were taught during their university studies and they feel insecure using it and they believe that their school courses are not easy to be taught by using the tools of new technologies (Matos & Chronaki, 2011). We, finally, have to take into consideration a sub-culture that has been growing in Greece the last years: behind the lines, we would say in the Greek non formal educational culture and norms, philologists tend to be reluctant to get involved with ICT, because they believe it is a new scientific area, completely far from their expertise, where, on the other hand, maths and science teachers think it is closer to the nature of their specialty and therefore seem more eager to incorporate it to their teaching (Matos & Chronaki, 2009; Jimogiannis & Siorenta, 2007).

### **Aim of the Study and Research Questions**

Thus, the aim of this study was to investigate in what way(s) knowledge, skills and attitudes acquired by philologists of the Prefecture of Kavala, after their training in B-Level training course: "Training Teachers to the Use and Exploitation of ICTs in Educational Process" affect their teaching methodology. Its objectives are to determine whether there are changes in their way of teaching, due to this training and also to identify the factors that philologists believe that affect the use of ICT in their teaching practice. It is noted that Kavala is the second largest prefecture in Northern Greece after Thessaloniki. Its population is about 150.000. In the prefecture of Kavala there are 268 philologists and about one third of them attended the course "Training Teachers to the Use and Exploitation of ICTs in Educational Process" in the past.

Four key questions were formed concerning the philologists of the prefecture of Kavala that participated in the B-level training:

1. Has any ICT knowledge been acquired by philologists that could assist them in using ICT in their courses?
2. Which ICT skills philologists have developed during their training in B- Level so that they can use ICT in their lessons?
3. What attitudes -concerning the use and exploitation of new technologies in their teaching process- have philologists developed, after their training in B- Level?

4. Which factors are related to the actual use and utilization of the ICT by philologists in teaching process, after their training in B- Level?

### **Methodology**

This research is a case study on a limited number of philologists who were trained during the last 3 years in the ICT training project by specialty "Training Teachers to the Use and Exploitation of ICTs in Educational Process" (B- Level) addressed to Greek secondary school teachers. It was conducted in 2012 in Kavala. Qualitative research was chosen because as a method allows deeper analysis and interpretation of situations, events, behaviors or experiences (Kedra, 2008).

### **Data Collection Methods**

For data collection three tools were chosen:

- a) The unstructured but focused *interview* was chosen for the investigation of the first three research questions, as this kind of interview questions can change depending on the way each person responds but also reduces the risk that the interviewer will fail to gather the necessary for the research information. For the fourth research question *unstructured and non directed interview* was chosen as the researchers expected to illuminate the causes of the discrepancy revealed in many quantitative researches, between the intention of philologists to use pedagogically ICT in their teaching and the non-confirmation of their intention in action. Thus this kind of interview considered to be more adequate as it allows the interpretation of phenomena by the respondents themselves (Tsourvakas, 1997).
- b) The *informants' diary* was chosen because it allows researchers to gather data on situations they cannot be eye witness, such as in the classroom during a lesson (Faulkner et al., 1999).
- c) The *researchers' diary (journal)* was chosen because it enables researchers to capture emotions and nonverbal reactions of the respondents and to write down their thoughts and personal feelings, which they can later use during the data analysis of the interviews (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

### **Data Collection Techniques**

- a) An "Interview Guide" was designed which included a question- starting point for each research question.
- b) An "Informants' diary" was designed which included close-loop questions concerning the frequency and manner of use of ICT and open-loop questions demanding a brief description of the teaching process. The notes should be kept in chronological order.
- c) The "Researchers' diary" was rough notes after the end of each interview.

### **Sample**

Through targeted sampling, the sample of this study was 8 philologists that have attended the training project at different periods of time between the years 2008 - 2011. Each one of them had been successfully certified through an evaluation process, which followed after each training course that took place between 2008 and 2011. The philologists were chosen according to some criteria: their personal relationship to the researchers (so they would easily collaborate and open-up during the interviews) and their interest on ICT. Seven of them are women and one is man,

and their age is between 39-46 years old. Some of them preferred to be anonymous, so in this study they are noted as T1, T2 etc.

### **Data Collection Process**

In the beginning of February 2012 all research participants were personally approached in face to face meetings with the researchers, they were informed about the study and agreed to take part in it. Then, they received by email the "informants' diary" for the period 6/2/12-17/2/12 along with instructions. All interviews were held between mid February and March 2012, after a pilot one. After each interview, rough notes were being kept concerning the interview process and things often said after the recording device were off.

### **Data Analysis**

Content analysis was used as a data processing method and the phrase was chosen as the unit of analysis, because it is an element in the Greek language that bears meanings. Four main content categories were created, each one with subsections:

*Knowledge*, acquired by philologists after their training. Subsections: internet-websites, lesson plans especially made by teaching with ICT, educational software and tools relevant with their specialty, web 2.0 (social networking, blog, wikis etc.), collaborative learning with ICT, windows, office tools and multimedia.

*Skills*, acquired by philologists after their training. Subsections: internet-websites, lesson plans especially made by teaching with ICT, educational software and tools in accordance with their specialty, web 2.0, ability to use ICT, use of computer lab, windows, office tools and multimedia.

*Attitudes*, developed by philologists after their training. Subsections: ICT and effectiveness in teaching, ICT as a teaching media, frequency of using ICT, ICT and changes in teacher's role, ICT and subject subcultures, ICT and history, language, literature.

*Factors*, affecting philologists in the way and frequency they use ICT in their courses. Subsections:

1. Factors concerning school. Subsections: conditions in the computer's lab, the school's culture, the school director's attitude, the existing ICT equipment.

2. Factors concerning students. Subsections: knowledge on using ICT, familiarity in using ICT as a pedagogical tool, response by the students.

3. Factors concerning philologists. Subsections: teaching's preparation time, conflict with teaching's habits and existing values, motivation, knowledge on using ICT, familiarity in the use of ICT, personality of the teacher and teaching model that teachers already follow.

4. Factors concerning the educational material (e.g. educational software, lesson plans and so on) and the course. Subsections: discordance with the curriculum, access to educational software and websites, variety of courses to teach.

### **Results**

#### **ICT Knowledge that has been Acquired by Philologists**

The research results reveal changes in knowledge the philologists noted they acquired from their training (see Table 1), so that they can implement ICT in their class courses. This is consistent with the results of previous papers (Zetta et al., 2008; Karabinis, 2010).

**Table 1.** *Change in knowledge acquired in training (Y= yes, N= no) (according to the statements of philologists in the interviews).*

<b>Knowledge mentioned by philologists</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>T6</b>	<b>T7</b>	<b>T8</b>	<b>total</b>
internet-websites	Y	Y	Y		Y	Y	Y	Y	7
lesson plans for teaching by ICT	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	8
web 2.0 (social networking, blog, wikis e.t.c)	N	Y			Y		N		2
collaborative learning with ICT	Y	Y		Y	Y	Y			5
office tools - multimedia			N			Y			1
educational software and tools relevant with their specialty	Y		Y	Y	Y		Y		5

#### ICT Skills that have been Acquired by Philologists

The philologists who took part in our research mentioned that they developed skills which helped them use ICT in their courses (see Table 2). This is consistent with the results of previous papers (Zetta et al., 2008; Karabinis, 2010).

**Table 2.** *Change in skills acquired in training (Y=yes, N=no) (according to the statements of philologists in the interviews).*

<b>Skills mentioned by philologists</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>T6</b>	<b>T7</b>	<b>T8</b>	<b>total</b>
internet-websites	Y		Y						2
lesson plans for teaching by ICT				Y	Y	Y		N	3
web 2.0 (social networking, blog, wikis etc.)	N	Y		Y			Y		3
use of computer lab	N	Y	Y	N		Y	Y		4
office tools – multimedia	Y		Y	N		Y	Y	Y	2
educational software and tools relevant with their specialty	N				Y	Y			5
ability to use ICT	Y		Y	N		Y	Y	Y	5

### Attitudes -concerning the use and Exploitation of New Technologies in their Teaching Process- that Philologists Developed

Philologists' attitude towards use and exploitation of ICT in the classroom changed as well, after their training (see Table 3). We could say there was a change in the way they used new technologies in the classroom, which was noted in the "informants' diary" and in the "researchers' diary" as well. According to the "informants' diary" all philologists used ICT during their courses, whereas before their training most of them did not use ICT at all. Furthermore, they used new technologies not only as a presentation tool but also as a pedagogical learning tool that enhanced collaboration between students (see Table 4). According to the "researchers' diary" all philologists after their interview process had ended, continued talking about the use of ICT in classroom, which reveals their real interest on this matter. But some of them seemed to use new technologies more as a presentation tool due to various factors that they were unable to handle. Indicatively, some philologists mentioned:

**T6:** "...students are not familiarized with this way of teaching (by ICT)...they are used in the traditional way..."

**T8:** "...it is difficult for me to find or to create educational material for my course every time that I have to teach a lesson..."

**Table 3.** Number of times philologists use ICT in classroom (according to "informants' diary")

Date	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	Total
6/2	1	0	0	1	0	2	0	1	5
7/2	2	1	2	1	1	0	3	0	10
8/2	2	0	1	1	1	0	0	1	6
9/2	1	1	1	1	4	0	0	0	8
10/2	1	0	0	1	1	0	0	2	5
13/2	1	0	3	1	3	1	0	1	10
14/2	2	1	0	1	0	1	0	0	5
15/2	2	0	3	1	2	1	0	2	11
16/2	0	0	2	1	2	0	0	0	5
17/2	1	0	0	0	0	1	0	1	3
Total	13	3	12	9	14	6	3	8	68
Days that they didn't use ICT	1/10	7/10	4/10	1/10	3/10	5/10	9/10	4/10	
Days that they didn't teach at all	1/10	0	3/10	0	0	0	0	0	
Frequency of ICT use during observation days	100%	30%	86%	90%	70%	50%	10%	60%	

**Table 4.** Way and times of using ICT: presentation or pedagogical learning tool (according to “informants’ diary”)

Way of using ICT	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	Total
As presentation tool (courses)	13	1	4	1	2	5	3	8	37
As pedagogical learning tool (courses)		2	8	8	12	1			31
Total	13	3	12	9	14	6	3	8	68
% of use as presentation tool	100%	33%	33%	11%	14%	83%	100%	100%	54%
% of use as pedagogical learning tool	0%	67%	67%	89%	86%	17%	0%	0%	46%

These findings contradict the findings of previous studies according to which secondary education teachers and among them philologists, mostly use new technologies as presentation tool and not in a qualitative pedagogical way (Karabinis, 2010; Koutsogiannis, 2007; Trapsioti, 2010). By the term “presentation tool” we mean that new technologies are used as a means to present information in a teacher centered learning environment and by the term using ICT in a pedagogical way we mean that new technologies are used in a way that collaborative and interactive learning is enhanced in a student centered environment. An interpretation for this contradiction could be the wide spread of ICT the past few years; therefore the familiarization of philologists with new technologies. Furthermore, we could assume that the previous training projects offered to secondary education teachers by the Ministry of Education had an impact on philologists’ attitude towards ICT and its use in classroom.

The majority of philologists in this study declared that they considered new technologies as an effective teaching tool for their lessons but they doubted the daily ICT use for teaching modern and ancient Greek language would be effective. According to their opinions, a teacher should use many teaching strategies and not only ICT in his/her courses. If not, problems could arise regarding the curriculum:

**T2:** “...yes I feel that my role as teacher has changed. We do not consider anymore ourselves as authorities in our subjects and this is how it should be...”

**T6:** “...I think that using ICT in my course helps students to assimilate the new knowledge better and more pleasantly...”

...How someone can teach grammar and syntax with the use of ICT? On the contrary, why shouldn’t we use new technologies in every history course?”

**T4:** “...even the most interesting teaching method, when it becomes a routine, it becomes boring for students, I am afraid...”

The above statements are in agreement with the results of previous studies concerning secondary education teachers of every specialty and among them philologists

(Giavrimis et al., 2010; Koustourakis & Panagiotakopoulos, 2008; Koutsogiannis, 2007; Kyriakidi & Xeni, 2010). Secondary education teachers believe that their lessons most probably become more interesting by using ICT but they doubt ICT is the best solution to all teaching problems. On the other hand, the findings of our study contradict the findings of previous studies that claimed that the use of ICT is negatively relevant to the specialty of 'philologists' (Goufas, 2007; Jimogiannis & Komis, 2004). Most of the philologists who participated in our study considered that their specialty was not an important factor that could hinder them from using ICT in their lessons.

**T5:** *"... there was a stereotype that a philologist is not good in using new technologies, but I believe that is not true anymore..."*

We could explain this, if we take into consideration the impact of new technologies in everyday life, so nowadays more and more people (among them the philologists, too) daily use new technologies and they have got familiarized with them (e.g., they have cell phones, emails, they use e-banking services, they are e-shopping etc). It is also worthy to note that most philologists in this study during their interview or immediately after the end of it, mentioned that ACT seemed to be an answer to the need of cooperation with their colleagues. As it is noted in the "researchers' diary" **T2** created a blog intending to improve communication and exchange of creative ideas, **T8** considered the cooperation among philologists mostly important, so that everybody could improve his work with the help of the others. Some of the philologists also mentioned how important it was the help of their school director, their ICT lab's responsible teacher and their educators in the training course. On the other hand, some others declared their disappointment of being not helped when they met difficulties:

**T4** *"...it makes me feel weak, when I have to work in the lab without the help of the lab's responsible teacher..."*

**T1** *"...the first months after my training, I was more willing to implement my "new knowledge". But this has changed, because in my first tries to use ICT in my course, I had faced many problems and had no help from the director or my colleagues and that has disappointed me ..."*

### **Factors that are Related to the Actual use and Utilization of the ICT by Philologists**

The findings of this study reveal that many factors hinder or enhance philologists in their using new technologies in a pedagogical way. These are factors concerning the actual school unit (conditions in the computer's lab, the school's culture, the director's attitude, the access to the equipment), students (knowledge on using ICT, familiarity in using ICT as pedagogical tool, response of students), themselves as teachers (preparation time, conflict with existing values, motivation, knowledge on using ICT, familiarity in the use of ICT, personality of teacher and teaching model that teachers already follow) and educational material and the teaching subject (discordance with the curriculum, easy access of relevant educational software and websites, great number of teaching subjects). These findings are in agreement with the findings of previous studies which pointed out that there are various factors that interfere with the use of new technologies in classroom (Bingimlas, 2009; Bullock, 2004; Chen, 2001; Drent & Meelissen, 2008; Jimoyiannis, & Komis, 2007; Giavrimis, et al., 2010; Kyriakidi & Xeni, 2004; Liakopoulou, 2010; Bikos & Tzifopoulos, 2011; Jimogiannis & Siorenta, 2007).



### **Validity and Reliability**

The researches implemented triangulation by using three data collection methods so as to cross-check data from various resources. A pilot interview was conducted, which led to the improvement of the "interview guide" as a tool, so it became more compatible to the aims of the research. The researchers tried to avoid personal interference during the interview process, adopting the appropriate interview skills (Kedracka, 2008). Finally, philologists were asked to check the reliability of the interview parts the researchers had used.

### **Research Restrictions**

The qualitative research was restricted in terms of time; therefore the "informants' diary" and the number of the participants were limited. Furthermore, the "informants' diary" was restricted through close-loop questions, and finally, the possibility of philologists' behavioral change during diary completion period could not be checked (Bell, 1997).

### **Conclusions and Future Perspectives**

The philologists who participated in this study after their training on ICT through the seminar: "Training Teachers to the Use and Exploitation of ICTs in Educational Process B-Level" seemed to have acquired significant knowledge, elaborated skills and changed their attitude towards using new technologies in a pedagogical way during their lessons. All of them were willing to implement what they had learned and all of them tried to change their everyday method of teaching, so that they would incorporate ICT in their courses in both ways: as a presentation and as a qualitative learning tool. As they tried to implement ICT in their courses, they encountered difficulties due to many factors that hindered their efforts and determined the frequency and the way they were using new technologies in their courses. Some of them were disappointed but they continued trying to teach with the ICT use, even if they felt better prepared to teach in a traditional way. Some of them either rarely used ICT or they continued to use technologies only as presentation tool.

But, no matter whether and how they used ICT in classroom, it seems that they were in need of support and feedback. These elements are necessary after every educational process in adult education: the philologists who participated in this study faced problems and they needed help, encouragement and coaching. Additionally, philologists reconsidered many aspects of ICT as they were incorporating ICT in their lessons. All these led us to the conclusion that a follow-up research, which was not offered by the actual training project, could lead in the improvement of teachers' practice and the development of new resolution in problem strategies. A feedback provision should be offered as well. This could be done through a systematic communication with the educators of the seminar or through Mentoring, designed and applied by the training project (cf. Herman and Mandell 2004; Minton 2005). Reconsideration could be enhanced through various practices: philologists for example, could often meet in groups and share good practices, lesson plans for teaching with new technologies, or they could exchange educational visits with their colleagues in their classroom and attend their lesson, so as to discuss afterwards suggestions that aim to improve their teaching strategies. New research could help to implement an effective design of follow up processes for this kind of training seminars.

## References

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Teachers reaserch their work. An introduction to the action-research methods*. Athens: Metaihmio. (in Greek)
- Ayers, J. B. (1989). Evaluating workshops and institutes. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1(8) [Online]. Available: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=1&n=8> .
- Bell, J. (1997). *Methodological planning for educational and social research*. Athens: Gutenberg. (in Greek)
- Bikos, K., & Tzifopoulos, M. (2011). *Teachers and ICT. Facilitations and difficulties in using ACT tools in classroom* [Online]. Available: [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=27](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=27) (in Greek)
- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environment : A review of the literature Eurasia. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 5(3), 235-245.
- Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: an examination of the factors that preservice teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), 211-237.
- Chen, Y. (2001). *Teachers' attitude and anxiety toward computer use in classrooms and the implication for teacher education* [Online]. Available: <http://www.mste.uiuc.edu/courses/ci407su01/students/south/ychen17/termproject/WP2.htm>
- Conway-Dessinger J., & Moseley, J. L. (2004). *Confirmative Evaluation: Practical Strategies for Valuing Continuous Improvement*. San Francisco: Pfeiffer.
- Cox, M., Preston, C., & Cox, K. (1999). *What factors support or prevent teachers from using ICT in their classrooms?* Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2–5 [Online]. Available: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001304.htm>
- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education* 51(1), 187-199.
- Fachantidis, N., Christoforou, V., & Pnevmatikos, A. (2004). Views of teachers after a basic ICT training. In : M. Grigoriadou, A. Raptis, S. Vosniadou & Ch. Kinigos (Eds), *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Annual meeting : 'ICT in Education'*. Athens, 29 September – 3 October 2004, 327-335. (in Greek)
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *The evolution of childten in the Social Enviroment – Book of methodology*. Patra: Hellenic Open University. (in Greek)
- Giavrimis, P., Papanis, Ef., Neofotistos, V., & Valkanos, Ef. (2010). Opinions of teachers on ICT implementation in Education. In: A. Jimogiannis (ed), *Proceedings of the 7<sup>th</sup> Annual meeting: with international collaboration: "ICT in Education", Vol.II*, 633-640. (in Greek)
- Jimogiannis, A., & Siorenta, A. (2007). The web as a tool of developing critical and creative thinking. In: B. Koulaidis (Ed), *Contemporary didactic approaches for the development of critical- creative thinking*, 355-374. Athens: Organisation of Teachers' Training. (in Greek)
- Goufas. K., (2007). *ICT and philologists: Attitudes, Opinions and Needs* [Online]. Available: [http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio\\_syros\\_4/filologoi/207\\_Goufa.pdf](http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio_syros_4/filologoi/207_Goufa.pdf) (in Greek)

- Greer, M. (1992). ID Project Management: Tools and Techniques for Instructional Designers and Developers [Online]. Available:  
[http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=QUiGzp0PPyMC&oi=fnd&pg=PR15&dq=Greer,+M.+ \(1992\).+ID+Project+Management:+Tools+and+Techniques+for+Instructional+Designers &ots=5FnYj-lwNg&sig=iU\\_p4VKpxl0o\\_t8X4qhMfZhnMmo&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=QUiGzp0PPyMC&oi=fnd&pg=PR15&dq=Greer,+M.+ (1992).+ID+Project+Management:+Tools+and+Techniques+for+Instructional+Designers &ots=5FnYj-lwNg&sig=iU_p4VKpxl0o_t8X4qhMfZhnMmo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Herman, L., and Mandell, A. (2004). *From Teaching to Mentoring: Principle and Practice, Dialogue and Life in Adult Education*. London; New York: RoutledgeFalmer
- Jimogiannis, A., & Komis, V. (2004). Attitudes and conceptions of teachers concerning ICT in teaching. In: M. Grigoriadou, A. Raptis, S. Vosniadou & Ch. Kinigos (Eds), *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Annual meeting: 'ICT in Education'*. Athens, 29 September – 3 October 2004, 165-176. (in Greek)
- Jimogiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation program. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.
- Jimopoulos, N. (2003). *Teachers' A-Level Training in ICT in the prefecture of Cyclades*, MA Thesis. Patra: Hellenic Open University. (in Greek)
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3<sup>rd</sup> ed.). Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karabinis, A. (2010). *Evaluation and critical analysis of the results of Level-A Training for Philologists in schools of Attica for using ICT in the educational process*, MA thesis. Patra: Hellenic Open University. (in Greek)
- Kedra, K. (2008). *Methodology for a successful interview* (in Greek) [Online]. Available: [www.adulteduc.gr](http://www.adulteduc.gr)
- Kotzabasaki E., & Ioannidis, Ch. (2004). Teachers training in ICT: Motives, attitudes and difficulties in education. *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Annual meeting: 'ICT in Education'*. Athens, 29 September – 3 October 2004, 307-316. (in Greek)
- Koustourakis, G., & Panagiotakopoulos, Ch. (2008). *ICT in primary education: effects and problems from their application in classroom* [Online]. Available: [www.etpe.gr/extras/download.php?type=proceed&id=1058](http://www.etpe.gr/extras/download.php?type=proceed&id=1058) (in Greek)
- Koutsogiannis, D. (2007). *Using ICT in ancient and modern language lessons. A research among philologists who have been trained in the Odyssey project* [Online]. Available: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/education/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/) (in Greek)
- Kyriakidi, E., & Xeni, E. (2010). *Incorporating ICT in language lessons: The case study of the software 'Inspiration'* [Online]. Available: [pek.org.cy/Proceedings\\_2010/pdfs/8\\_3.pdf](http://pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/8_3.pdf) (in Greek)
- Liakopoulou, Ef. (2010). The relationship of teachers with ICT. Difficulties and proposals. In: A. Gimogiannis (Ed), *Proceedings of the 7<sup>th</sup> Annual meeting with international collaboration: "ICT in Education", Vol.II*, 659-663. (in Greek)
- Matos, A., & Chronaki, A. (2009). *Philologists are considered to be non-practical but what about mathematicians? Cultures in specialties and ICT* [Online]. Available: [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=24](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24) (in Greek)

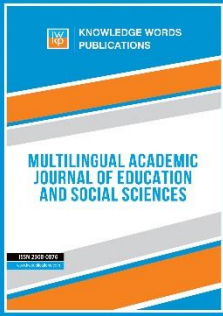
- Matos, A., & Chronaki, A. (2011). *Teaching Maths and Language/Literature lessons with ICT: The 'cultures' of traditional lessons facing the 'new' technologies* [Online]. Available: [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=27](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=27) (in Greek)
- Mezirow, J. (1990). *How Critical Thinking leads to Transformative Learning* [Online]. Available: [http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34&Itemid=44](http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=44) (in Greek)
- Minton, D. (2006) *Teaching Skills in Further and Adult Education* (3<sup>rd</sup> edn.). Kent: Thomson Learning
- Papageorgakis, P., Pliasa, S., & Georgakouda, E. (2011). *Introducing and teaching ICT in the 'New School' – First thoughts and conclusions* [Online]. Available: [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=27](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=27) (in Greek)
- Papanicolaou, G., & Jimogiannis, A. (2005). Evaluating the project 'Training for Teachers in ICT' in the prefecture of Ioannina. In: *Proceedings of the 3<sup>th</sup> Annual meeting, 'ICT in Education' , Syros, 395-404.* (in Greek)
- Papastamatis, A. (2010). *Adult Education: foundations of the teaching practice* . Athens: Sideris. (in Greek)
- Pelgrum, W. J. (1997), The application of multimedia technologies in schools: their use, effect and implications: Technology Assessment of Multimedia Systems for pre-primary and primary schools, STOA, Directorate General for Research, European Parliament.
- Rogers, A. (1999). *Adult Education*. Athens: Metaihmio. (in Greek)
- Trapsioti, A. (2010). *A year after training: ICT teachers apply knowledge and skills in classroom* [Online]. Available: <http://mag.e-diktyo.eu/?cat=51>(in Greek)
- Tsourvakas, G. (1997). *Qualitative Research in Media*. Athens: Publishing Group of Writers Professors. (in Greek)
- Zetta, V., Papakonstandinou, St., & Apostolidis, G. (2008). *Evaluating Level-B Training for Teachers for applying ICT in the educational process in the case of philologists in the prefectures of Serres, Drama and Kavala* [Online]. Available: [http://www.etpe.gr/extras/view\\_proceedings.php?conf\\_id=24](http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24) (in Greek)
- Vosniadou, S. (1997), The application of multimedia technologies in school: Their use, effect and implications: The scientific approaches to new learning models for new learning environments, STOA, Directorate General for Research, European Parliament, Elsevier Science.

**Ms Stavroula Tsoutsas** is a high school literature and history teacher in Greece. For the past 20 years she applies the most advanced educational methods and ICT tools. Stavroula, received her M.Ed in Education in 2012, and graduated with honours in 1988 from the Aristotle University of Thessaloniki; History and Archaeology department. She currently studies Business administration in the Technological Institute of Kavala.

**Dr Katerina Kedraka, MSc, PhD**, is a Lecturer at the Democritus University of Thrace and also part of the academic staff of the Hellenic Open University in the field of Adult Education. She has worked for the Greek Ministry of Education as an expert in the sector of Career Counseling. Her research refers to Career Counseling and Adult Education and it has been published in Greek and

International Conferences and Journals. She has participated, as an expert and/or a trainer, in many national and European projects under EU funds.

**Adamantios Papastamatis** is former Associate Professor of Teaching Methodology in Continuous Education at the University of Macedonia in Thessaloniki. His research interests lie in the areas of adult education and lifelong learning.



## The Role of the School in the Deconstruction of Stereotypes and Prejudice: Outline of a Program Design on the Topic “We Embrace Cultural Diversity through Literature”

Nikolaos K. Cholevas

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/459>

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/459

*Received: 02 April 2013, Revised: 23 June 2013, Accepted: 09 July 2013*

Published Online: 17 August 2013

**In-Text Citation:** (Cholevas, 2013)

**To Cite this Article:** Cholevas, N. K. (2013). The Role of the School in the Deconstruction of Stereotypes and Prejudice: Outline of a Program Design on the Topic “We Embrace Cultural Diversity through Literature”. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 107–122.

**Copyright:** © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

**Vol. 1, No. 2, 2013, Pg. 107 – 122**

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

**JOURNAL HOMEPAGE**

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

## The Role of the School in the Deconstruction of Stereotypes and Prejudice: Outline of a Program Design on the Topic "We Embrace Cultural Diversity through Literature"

### Ο ρόλος του σχολείου στην αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων: Αδρομερής σχεδιασμός προγράμματος με θέμα «Αγκαλιάζουμε τη διαφορετικότητα μέσα από τη λογοτεχνία»

Nikolaos K. Cholevas

#### Abstract

The aim of the present paper is to provide insights in the challenges emerging from the so-called multicultural society, as well as in comprehending the theoretical pedagogical framework referred to as "intercultural education". Hence, it is of primary importance to understand that the pedagogical tactics of a teacher reflect the quality of his/her relationship with his/her students. In this respect, the proper and prompt design of educational programmes is deemed significant, so that the actions proposed by the Ministry of Education can be put into effect through school networks. To this end, a practical guide for the design and implementation of relevant programmes is provided in the second part of the study.

**Keywords:** Intercultural Education, Stereotypes – Prejudice, Racism, Active Citizen.

#### Εισαγωγή

Σύμφωνα με διεθνείς διαπιστώσεις, τα σύγχρονα σχολεία, στα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο σχεδόν τον κόσμο, παρουσιάζουν ανομοιογένεια στον μαθητικό πληθυσμό, με διαφορετικές ικανότητες και κίνητρα για μάθηση, καθώς και διαφορετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Τα διαφορετικά αυτά χαρακτηριστικά των μαθητών καθιστούν αναγκαίες τις πολυεπίπεδες παρεμβάσεις και προσεγγίσεις (Χατζηχρήστου, 2004).

Το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση κουλτούρας σεβασμού κι αποδοχής της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με το ελληνικό υπουργείο Παιδείας «ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα στο σύγχρονο πλουραλιστικό και πολυπολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύεται πρωταρχικός. Χρειάζεται να μετασχηματίσει τις δράσεις και τον προσανατολισμό της, υιοθετώντας πρακτικές που να διέπονται από το ανθρωπιστικό ιδεώδες, τις αρχές και αξίες της δημοκρατίας, ιδιαίτερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση [...] το σχολείο έχει τα εχέγγυα για να βοηθήσει τους μαθητές στην καταπολέμηση ρατσιστικών τάσεων, προκαταλήψεων και εκδηλώσεων μισαλλοδοξίας και ξενοφοβίας, ώστε οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που ζουν σε μια χώρα, να μπορούν να επικοινωνούν απρόσκοπτα μεταξύ τους και να συμβάλλουν στην πρόοδο και την ευημερία τους» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013α).

Η παρούσα εργασία δομείται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η «διαπολιτισμική εκπαίδευση», καθώς και το είδος των προκλήσεων που φέρει η ονομαζόμενη «πολυπολιτισμική κοινωνία». Στη δεύτερη ενότητα γίνεται αναφορά στο σκοπό των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δηλαδή στην εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων και του ρατσισμού μέσα από τη συνειδητοποίηση της έννοιας του «ενεργού πολίτη», στη βασική μέθοδο υλοποίησης των προγραμμάτων με έμφαση στη βιωματική μάθηση, καθώς και στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να

χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς. Η τρίτη ενότητα επικεντρώνεται στα κύρια στάδια του Προγράμματος με θέμα: « Αγκαλιάζουμε τη διαφορετικότητα μέσα από τη λογοτεχνία ». Βασική υπόθεση του Προγράμματος ήταν ότι, όσο περισσότερο καλλιεργούνται στο χώρο του σχολείου συναισθηματικοί δεσμοί, μέσω των δυνατοτήτων που δίνονται στους «διαφορετικούς» μαθητές να ανακαλύψουν στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας, της οικογενειακής τους κουλτούρας και της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν τη ζωή τους, τόσο περισσότερο επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση και παραδοχή ότι κάθε άτομο αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες, που χρήζει σεβασμού κι αποδοχής .

Η εν λόγω εργασία ολοκληρώνεται με την επισήμανση του ρόλου της εκπαίδευσης γενικότερα, και των εκπαιδευτικών ειδικότερα, στη συστηματική προσαρμογή των μαθητών σε νέα κοινωνικά δεδομένα, με κύριο στόχο την υιοθέτηση αντιλήψεων και στάσεων θετικά προσκείμενων στη διαφορετικότητα.

### **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Πολυπολιτισμική Κοινωνία**

Η έννοια της παγκοσμιοποίησης χρησιμοποιείται ευρέως στις μέρες μας, αν και εντοπίζονται διαφορετικές απόψεις μεταξύ των επιστημόνων για τον ορισμό ο οποίος αποδίδει επαρκώς τη σημασία της έννοιας αυτής, καθώς και για τα είδη των σχετικών κοινωνικών διαδικασιών που συνιστούν την ουσία της. Με τον όρο «παγκοσμιοποίηση» νοούνται οι κοινωνικές διεργασίες οι οποίες δημιουργούν, επεκτείνουν και ενδυναμώνουν την παγκόσμια κοινωνική αλληλεξάρτηση και ενοποίηση ή την αποδυναμώνουν σε βάρος των "αδυνάτων" του κόσμου. Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης προκάλεσε αξιοσημείωτες «αναταράξεις» στην κοινωνική ισορροπία, μία εκ των οποίων είναι και η μετανάστευση. Τα κυριότερα αίτια ανάπτυξης των μεγαλύτερων μεταναστευτικών κινήσεων στο διεθνή χώρο ήταν οικονομικά, θρησκευτικά, πολιτικά (Γεωργογιάννης, 2002), όπως άλλωστε και σήμερα, που λόγω των σημαντικών γεωπολιτικών αλλαγών, το μεταναστευτικό ρεύμα παρουσιάζει αύξηση με σημαντικές



επιπτώσεις σε πολλούς τομείς. Οι εξελίξεις αυτές δημιουργούν νέα δεδομένα και προσδίδουν έναν καινούριο χαρακτήρα στις σύγχρονες κοινωνίες.

Βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών είναι ο πολυπολιτισμικός τους χαρακτήρας. Εντούτοις οι πολιτισμικές συναντήσεις είχαν και συνεχίζουν να λαμβάνουν ως ένα βαθμό μορφές όπως αυτή της κατάκτησης, της εκμετάλλευσης, του διαχωρισμού, της αφομοίωσης ή της αδιαφορίας (Γκόβαρης, 2004). Σχηματικά θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στο μεγάλο κύκλο της κοινωνίας υποδοχής, με ενδιάμεσους μικρότερους κύκλους τις μειονοτικές ομάδες.

Η γκετοποίηση, η περιθωριοποίηση, ο αποκλεισμός (Σιμόπουλος & Κανελλοπούλου, 2006) η ένταξη συνιστούν μια παιδαγωγική πρόκληση, μιας και μεταφέρονται στις σχολικές αίθουσες μέσω των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Λαμβάνοντας υπόψη την παιδαγωγική διάσταση της πολυπο-λιτισμικότητας σε ένα δημοκρατικό σχολείο, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής (Μανιάτης, 2006), θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στον τρόπο που οι ασύμμετρες κοινωνικές σχέσεις μεταφέρονται στο χώρο του σχολείου και αναπαράγουν στερεότυπα. Σε μια διαπολιτισμική κοινωνία, στο προαναφερθέν θεωρητικό σχήμα, θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται μικροί κύκλοι μέσα στον μεγάλο κύκλο, με διακεκομμένες γραμμές στα όρια τους, που να δείχνουν μια διαρκή διαδικασία πολιτισμικής επικοινωνίας, έτσι ώστε να προκύψει ένας πολιτισμικός κώδικας.

### **Στερεότυπα και προκαταλήψεις**

Τα «στερεότυπα» αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις που αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της (Δραγώνα, 2002). Είναι οι γνωστικές διαδικασίες, τυπικές εικόνες, που σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό δομούνται ανάλογα με την προσωπική αντίληψη του/της καθενός/καθεμιάς όταν σκέφτεται για κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Dovidio, Brigham, Johnson, & Gaertner, 1996). Τα στερεότυπα αποτελούν αναπαραστάσεις που αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της, αποτελούν γενίκευση και κοινωνική κατασκευή. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Lippmann ότι πρόκειται για «μια εικόνα στο κεφάλι μας» (Δραγώνα, 2002).

Με τον όρο «προκατάληψη» εννοούμε εκείνες τις γνωσιακές και συναισθηματικές αντιδράσεις που αναπτύσσονται όταν ένα άτομο ενστερνίζεται τα αρνητικά στερεότυπα (Λάγιος & Δημοπούλου, 2007). Κινητήριος μοχλός της προκατάληψης είναι τα στερεότυπα. Το άτομο έχοντας υιοθετήσει κάποια στερεότυπα οδηγείται στη διαμόρφωση προκαταλήψεων, οι οποίες με τη σειρά τους εκφράζονται με την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών και διακρίσεων.

Το ερώτημα είναι γιατί δημιουργούνται προκαταλήψεις, από ποιες ηλικίες ξεκινά η διαδικασία διαμόρφωσης προκαταλήψεων κι αν τελικά μπορεί να αποφευχθεί ο στιγματισμός των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δημιουργούνται: α) για να νοηματοδοτήσουμε τον εξωτερικό μας κόσμο – γνωστική διεργασία της κατηγοριοποίησης (Δραγώνα, 2007), β) για να διατηρήσουμε καλή εικόνα για τον εαυτό μας, υποβαθμίζοντας τους άλλους. Σ' αυτή την περίπτωση έχουμε τη διατομική (θετική αυτοεικόνα του προσωπικού εαυτού) και τη διομαδική σύγκριση (θετική αυτοεικόνα της κοινωνικής ταυτότητας μέσα από την υπεροχή στις κοινωνικές ομάδες συμμετοχής). Για το σχηματισμό της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου, ο «Άλλος» είναι πανταχού παρών, γίνεται καθρέφτης της οντότητάς του ή ενσωματωμένο σύνολο κοινωνικών ορισμών και στάσεων (Χαλάτσης, 2004). Στη διατομική σύγκριση για να δω αν είμαι έξυπνος, πρέπει να συγκρίνω τον εαυτό

μου με κάποιον άλλον. Το ΕΓΩ έχει πρωταρχική θέση, άρα η σχέση με τους άλλους είναι σχέση υποστήριξης, απειλής, αντίθεσης, κυριαρχίας ή υποταγής. Στη διατομική σύγκριση πολλές φορές η επιβεβαίωση του εαυτού σχετίζεται με την άρνηση του άλλου ή τη μη αναγνώρισή του. Στη διομαδική σύγκριση παρατηρείται το φαινόμενο της ενδοομαδικής εύνοιας, μέσα από την οποία πάλι προβάλλεται το διατομικό στοιχείο, μιας και η σύγκριση της ομάδας που ανήκει το άτομο με άλλη ομάδα ενισχύει την αυτοεκτίμησή του. Σε μια προσπάθεια «ένταξης», άτομα από μια φυλετική ή εθνική ομάδα απορρίπτουν την ομάδα τους και προσπαθούν να ενταχθούν στην κυρίαρχη ομάδα. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως μεγαλύτερη ενδοομαδική εύνοια παρουσιάζουν οι κοινωνικά ισχυρότερες ομάδες ως μέσο για τη διατήρηση ή προστασία της ισχύος τους και της απόστασής τους από την «κατώτερη» εξωομάδα (Χαλάτσης, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι «οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα σχηματίζονται λόγω της κοινωνικής σύγκρισης μεταξύ των κοινωνικών ομάδων κατά τη διαδικασία δόμησης της κοινωνικής ταυτότητας του κάθε μέλους της κάθε επιμέρους ομάδας» (Μποζατζής, 2004).

Τα στερεότυπα δε συνιστούν μόνο αρνητικές γενικεύσεις, αλλά και θετικές, σε αντίθεση με τις προκαταλήψεις, που έχουν αρνητική φορά, είτε εκδηλώνονται άμεσα είτε έμμεσα. Στις μεταμοντέρνες κοινωνίες, ενώ εκφράζεται σε μεγάλο ποσοστό η ανάγκη προσυπογραφής σε αντιρατσιστικές συμπεριφορές, ωστόσο η διάθεση για απόρριψη της διαφορετικότητας, εκδηλώνεται με κάποιες δικαιολογίες αποφυγής του υποκειμένου ή της κοινωνικής ομάδας στην οποία απευθύνεται η προκατάληψη, γεγονός που αποδεικνύει την υποκριτική στάση μέρους της κοινωνίας. Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι η δεύτερη μορφή εκδήλωσης προκατάληψης εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα για τις συγκινησιακές διαδικασίες που απορρέουν από Έλληνες, Αλβανούς και Τσιγγάνους μαθητές κατά την παρατήρηση φωτογραφιών Αλβανών συμμαθητών τους, όταν δε γνωρίζουν και όταν γνωρίζουν την καταγωγή τους. Στις συνεντεύξεις, που περιελάμβανε η εν λόγω έρευνα, παρατηρήθηκε «μοντέρνα» προκατάληψη προς τα παιδιά πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (Γεωργογιάννης & Βλητσάκη, 2007).

### **Συνθήκες και μέθοδοι αντιμετώπισης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων**

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το ζήτημα του τρόπου αντιμετώπισης των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Μερικές από τις προσεγγίσεις που προτείνονται στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία είναι οι ακόλουθες:

α) Αποσιώπηση των διαφορών - ρατσισμός αχρωματοψίας (Στεργίου, 2007).

β) Εκπαίδευση πάνω στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη, όπως αυτή σχετίζεται με τα ιδανικά της δημοκρατίας (Καραλής & Μπάλιας, χ.χ). Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής για την πολιτειακή ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των πολιτών, οι στόχοι επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των νέων σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη, τη διεύρυνση της γνώσης και της κατανόησης του άλλου (Νικολάου & Στεργίου, 2010). Ο πολίτης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα θα πρέπει να συνεργάζεται με τους «άλλους», να έχει υιοθετήσει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και να διαθέτει ένα κριτικό και συστηματικό τρόπο σκέψης.

γ) Επαφή των μαθητών μέσα από κοινούς στόχους και ουσιαστική μακρόχρονη γνωριμία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

δ) Διαμόρφωση πλαισίου κανόνων (κανόνες τάξης, κανόνες ομάδας).

ε) Οικοδόμηση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης κι ενίσχυση της ταυτότητας (Σίμου, Reasoner & Borba, χ.χ), ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αναφορικά με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και της ικανότητας να αντιλαμβάνονται από τη θέση του άλλου την έννοια της προκατάληψης και τα συναισθήματα που αυτή προκαλεί (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003).  
στ) Ανάπτυξη εαυτοσυναίσθησης (Δημητρόπουλος, 1999) και ενσυναίσθησης (Rogers, 1986 - Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001), που αποτελεί θεμελιώδη έννοια της διαπολιτισμικής θεωρίας. Με τον όρο «ενσυναίσθηση» νοείται η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, «το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την αποδοχή του άλλου μέσα από την ιδιαιτερότητά του, προσπάθειες που γίνονται αποδεκτές και ενεργοποιούνται από τη στιγμή που κατακτάται η συνείδηση του διαχωρισμού εγώ – άλλος, καθώς και η συνείδηση της επικοινωνιακής ψευδαίσθησης που οδηγεί σε παθητική ταύτιση με τον άλλο» (Στεργίου & Μπάρος, 2010). Η «ενσυναίσθηση» είναι διαφορετική από την έννοια της συμπάθειας (σύναψη συναισθηματικών δεσμών). Στόχος της ενσυναίσθησης είναι η κατανόηση του άλλου. Συμπεριφερόμαστε στους άλλους έτσι όπως θα δρούσαν οι ίδιοι απέναντι στον εαυτό τους.  
ζ) Συμμετοχή σε προγράμματα Αγωγής Υγείας με θέμα την «Αγωγή του Ενεργού πολίτη», που καλύπτει, ως προς τη φιλοσοφία και τις μεθόδους, πολλά από τα σημεία που προαναφέρθηκαν και τα οποία θα παρουσιάσουμε εκτενέστερα στην ενότητα που ακολουθεί.

### **«Αγωγή του Ενεργού Πολίτη»**

Κεντρική θεματική ενότητα των Προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία αποτελεί η ενότητα της «Αγωγής του Ενεργού Πολίτη», με βασική υποενότητα τα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» και τη «Δημοκρατία», που περιλαμβάνει τα θέματα της φτώχειας και του αναλφαριθμητισμού, τα δημοκρατικά δικαιώματα – δικαιώματα του πολίτη, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ισότητα των ευκαιριών, την ισότητα των φύλων, το ρατσισμό και την ξενοφοβία (Υπ.Ε.Π.Θ., 2005).

### **Σκοπός των Προγραμμάτων**

Πρωταρχικός σκοπός των Προγραμμάτων αυτών είναι η υιοθέτηση των αρχών του σεβασμού των ιδιαιτεροτήτων μέσα από συμμετοχικές και συνεργατικές διαδικασίες, με στόχο την βαθύτερη αλληλογνωριμία των μαθητών και μέσω αυτής την ανάπτυξη της αλληλοεκτίμησης και της αλληλοαποδοχής.

### **Στόχοι των Προγραμμάτων ως προς την έννοια «Αγωγή του Ενεργού Πολίτη»**

Τα Προγράμματα που επικεντρώνονται στην έννοια «Αγωγή του Ενεργού Πολίτη» στοχεύουν στην α) ανάπτυξη ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, β) διαχείριση συγκρούσεων, απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και οικοδόμηση καλών σχέσεων και επικοινωνίας με τους συμμαθητές (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001 - Κασαπίδου & Σφήκα, 2005), γ) καλλιέργεια αντίληψης και στάσης αποδοχής της διαφορετικότητας, δ) οικοδόμηση της αυτογνωσίας, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, διαμόρφωση ταυτότητας, ε) ανάπτυξη κριτικής σκέψης αναφορικά με τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και της ικανότητας να αντιλαμβάνονται από τη θέση των άλλων την έννοια της προκατάληψης (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003), στ) καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης – επικοινωνίας

(Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003) και αποδοχή της πολιτισμικής πολλαπλότητας στο δημόσιο χώρο (Γκόβαρης, 2000).

### **Ο ρόλος του Σχολείου και του Εκπαιδευτικού**

Ο ρόλος του σχολείου αναφορικά με την υιοθέτηση ή όχι εκ μέρους των παιδιών στερεοτυπικών αντιλήψεων είναι πολύ σημαντικός, αφού το σχολείο μπορεί να αποδομήσει ή να ενδυναμώσει τις συμπεριφορές ανάλογα με τις πρακτικές που θα εφαρμόσει. Τα παιδιά από μικρές ηλικίες μπορούν να διακρίνουν κατηγορίες και να εκδηλώνουν στερεότερες συμπεριφορές, όπως διαπιστώθηκε και σε σχετικό πείραμα. Σε πείραμα που διενεργήθηκε σε μια μικτή ομάδα μαύρων και λευκών παιδιών ηλικίας 3 ετών, η πλειονότητα των παιδιών, ακόμα και τα μαύρα παιδιά, έδειξαν προτίμηση στις λευκές κούκλες παρά στις μαύρες (Δραγώνα, 2007).

Καθοριστική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση και την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων που προάγουν την ψυχική υγεία. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα στηρίξει, θα ενδυναμώσει, θα εμπυχώσει τους μαθητές του και θα τους σπλίσει με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση για να πετύχουν τους στόχους τους και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους (Μπρούζος, 1998). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ρόλο Παιδαγωγού, Καθοδηγητή, Οργανωτή, Ισότητας μέλους της ομάδας, Εμπυχωτή, Ερευνητή, Φίλου και Μεταρρυθμιστή (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001), ιδιότητες δηλαδή πολλές και ταυτόχρονα απαιτητικές, που αναδεικνύουν τον πολυσύνθετο και σημαντικό του ρόλο στην υλοποίηση των προγραμμάτων.

Το ζήτημα του σεβασμού της διαφορετικότητας αφορά στην καλλιέργεια στάσεων ζωής και θεωρείται απαραίτητη η προηγούμενη «δουλειά» σε προσωπικό επίπεδο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει τη δική του στάση απέναντι σε κάθε είδους διακρίσεις, να αναλογιστεί και να διευθετήσει τις δικές του απώλειες, πριν κληθεί να διαχειριστεί τα συναισθήματα της απόρριψης που νιώθει ο μαθητής. Αξίζει να σημειωθεί η ανάγκη προηγούμενης διαχείρισης εκ μέρους του εκπαιδευτικού των δικών του στερεοτυπικών αντιλήψεων, καθώς είναι γεγονός ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπορούν να λειτουργήσουν ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Rosenthal & Jacobson, 1968). Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τη στάση που τηρεί απέναντι σε συγκεκριμένα άτομα και κοινωνικές ομάδες κι έχοντας κάποιες δεδομένες προσδοκίες εξ αιτίας αυτής τη στάσης, οδηγεί πολλές φορές το μαθητή, για την κατηγορία του οποίου έχει διαμορφώσει στερεότυπα, να εκδηλώνει συμπεριφορές και εν τέλει να αφομοιώνει χαρακτηριστικά που πληρούν τις προσδοκίες του δασκάλου του, χωρίς απαραίτητα να τα διαθέτει από πριν.

Ένα σημαντικό προσόν που οφείλει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που πραγματεύεται τέτοιου είδους θέματα είναι η λεγόμενη «διαπολιτισμική ετοιμότητα». Με τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα» εννοούμε την ικανότητα διαχείρισης, αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά, ορίζεται ως η δυνατότητα διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό της διαφορετικότητας, αλλά και της κατανόησης των προβλημάτων των άλλων (Γεωργογιάννης, 2008).

### **Βιωματική Μάθηση**

Ο θεσμός της Αγωγής Υγείας, με τη δεκαπενταετή σταθερή, ενεργό παρουσία του στην τυπική σχολική εκπαίδευση, αποτέλεσε τον καταλύτη, τη δίοδο μέσω της οποίας έχουν εισαχθεί στην εκπαιδευτική πράξη ενεργητικές και βιωματικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Η εισαγωγή κι

αξιοποίηση τέτοιου είδους πρακτικών δεν περιορίστηκε στα όρια του θεσμού αυτού αποκλειστικά, αλλά διαχύθηκε στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μέσω της Αγωγής Υγείας αφομοίωσαν, και σε πολλές περιπτώσεις βελτίωσαν και προήγαγαν καινοτόμες μεθόδους τόσο κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων, όσο και κατά την καθημερινή διδακτική τους δράση μέσα στις τάξεις. Η μεθοδολογία ανάπτυξης της Αγωγής Υγείας μπορεί να περιλαμβάνει συζήτηση σε μικρές ομάδες, συνεντεύξεις, συμμετοχή της κοινότητας, πρόσκληση ομιλητών, επίκαιρες αφορμήσεις, ήχο και εικόνα, καταγισμό ιδεών, τέχνη, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, γραπτές εργασίες, μελέτη περίπτωσης, προγράμματα, παροχή πληροφοριών, διαπραγμάτευση (Μπακιρτζής, 2002 - Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001).

Η βασική μέθοδος που ακολουθείται σε προγράμματα Αγωγής Υγείας είναι η μέθοδος Project. Στα πλαίσια εφαρμογής της μεθόδου Project η ομάδα καλείται να υιοθετήσει πρόταση που κάποιο μέλος αυτής διατύπωσε με αφορμή ένα βίωμα, ένα γεγονός της ημέρας ή ένα πρόβλημα, να καθορίσει δράσεις, να προχωρήσει στην υλοποίηση αυτών, να τις περατώσει κάνοντας παράλληλα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων (Frey, 2005). Μερικές από τις τεχνικές που αξιοποιούνται είναι οι δραστηριότητες γνωριμίας, οι δραστηριότητες προθέρμανσης, οι τεχνικές χωρισμού σε υποομάδες, οι δραστηριότητες που δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001). Μέσα από αυτές ο μαθητής συνειδητοποιεί τις διάφορες πλευρές της προσωπικότητάς του, βιώνει ποικίλα συναισθήματα, εκφράζει απόψεις, εγκαθιστά σχέση επικοινωνίας με τμήματα του εαυτού του και με τους άλλους (Μπακιρτζής, 2002).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται σήμερα στις βιωματικές μεθόδους, οι οποίες περιλαμβάνουν προσεγγίσεις συναισθηματικού τύπου και δίνουν τη δυνατότητα έκφρασης του συνόλου των μελών της ομάδας (Σώκου, 1999 - Χρυσάφιδης, 2003). Το κυριότερο εργαλείο-μέσο υλοποίησης προγραμμάτων είναι τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών τόσο από το σχολικό όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα βιώματα των παιδιών αποτελούν, σύμφωνα με τη βιωματική διδασκαλία, την αφετηρία της διδακτικής πράξης (Χρυσάφιδης, 2003). Στη βιωματική μάθηση τα ερεθίσματα μάς τα δίνουν τα ίδια τα παιδιά. Ο ρόλος της ανάδειξης των εμπειριών ανήκει στο δάσκαλο. Μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες οι μαθητές και οι μαθήτριες οδηγούνται σε βαθύτερη γνωριμία και προσέγγιση των μελών της ομάδας της τάξης τους. Αποκτούν διαλλακτικότερη στάση απέναντι στον «άλλον» συμμαθητή ή συμμαθήτρια. Επίσης, αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις στην επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές και καλλιεργείται η «ευρετική» πορεία της μάθησης. Η «ευρετική» πορεία που σχετίζεται, αν όχι ταυτίζεται, με την «ανακαλυπτική μάθηση», σημαίνει ότι δε δίνουμε έτοιμη γνώση στο μαθητή, αλλά την ανακαλύπτουμε μαζί με τους μαθητές (Πετρουλάκης, 1981).

### **Αξιοποιήσιμο Εκπαιδευτικό Υλικό**

Ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια προγραμμάτων με κεντρικό θέμα την Αγωγή του Ενεργού Πολίτη, είναι: α) Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις - Τετράδιο Μαθητή 6-8 ετών (Παπαδοπούλου, Μηνοπούλου, Βεντίκου, Χριστόπουλος, Τσιφιλιάκου & Λίγκρης, 2008α), β) Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις - Τετράδιο Μαθητή 9-12 ετών (Παπαδοπούλου, Μηνοπούλου, Βεντίκου, Χριστόπουλος, Τσιφιλιάκου & Λίγκρης, 2008β), γ) Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις - Εγχειρίδιο

Εκπαιδευτικού για μαθητές 6-8 ετών (Παπαδοπούλου, Μηνοπούλου, Βεντίκου, Χριστόπουλος, Τσιφιλιάκου & Λίγκρης, 2008γ), δ) Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις - Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού για μαθητές 9-12 ετών (Παπαδοπούλου, Μηνοπούλου, Βεντίκου, Χριστόπουλος, Τσιφιλιάκου & Λίγκρης, 2008δ), ε) Εγώ κι Εσύ – Εδώ κι Εκεί. Το εκπαιδευτικό υλικό και η χρήση του – Παιδαγωγικός οδηγός για τους εκπαιδευτικούς (Ανδρούσου, 1996). Πρόκειται για υλικό σε μορφή παιχνιδιού που προβάλλει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του κόσμου. Τα παιδιά ταυτίζονται με ήρωες που, για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους (μετανάστευση, σπουδές, προσφυγιά, πόλεμο), μετακινούνται από την περιοχή που γεννήθηκαν και συναντώνται με τους «άλλους», τους γλωσσικά, πολιτισμικά, εθνικά διαφορετικούς από αυτούς, στ) Εκπαιδευτικό υλικό Πρόληψης. Δεξιότητες για τα παιδιά του Δημοτικού (Μοση, 2003), ζ) Ο κήπος με τις 11 γάτες (Morati, 1994), η) Αγγίζοντας τον Κύκλο (Γιωτοπούλου & Κώτσια, 2003).

### **Εφαρμογή του Προγράμματος «Αγκαλιάζουμε τη διαφορετικότητα μέσα από τη λογοτεχνία» Κριτήρια επιλογής του θέματος**

Το σχολείο είναι ο κατεξοχήν χώρος (μετά το σπίτι και την οικογένεια) που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στη διαμόρφωση ή την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων (που πιθανόν έχουν ήδη δημιουργηθεί από την οικογένεια πριν την είσοδο του παιδιού στη σχολική ζωή). Στοχεύοντας λοιπόν στην ανάπτυξη μιας πιο υγιούς, στο μέτρο του δυνατού, ταυτότητας, καθώς και στη διαμόρφωση αντιλήψεων απαλλαγμένων από οποιασδήποτε μορφής στερεότυπα και προκαταλήψεις, κρίθηκε χρήσιμη κι επωφελής η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος.

### **Σκοπός - στόχοι του Προγράμματος**

Σκοπός του Προγράμματος είναι η διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας των παιδιών, ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, θρησκείας. Ειδικότερα, το Πρόγραμμα στοχεύει ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι υπάρχουν αντικείμενα, δραστηριότητες, αθλήματα, παιχνίδια κ.ά. που αρέσουν εξ ίσου, ανεξάρτητα από τον τόπο προέλευσης ή καταγωγής, τη θρησκεία, το φύλο. Επίσης, επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχτούν ότι τα συναισθήματα είναι κοινά για όλα τα παιδιά και γενικότερα για όλους τους ανθρώπους. Τέλος, το εν λόγω Πρόγραμμα αποσκοπεί στην οικοδόμηση εκ μέρους των μαθητών της έννοιας της ισότητας στην καθημερινότητά τους και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

### **Μεθοδολογία προγράμματος**

Για την υλοποίηση του Προγράμματος ενδείκνυται η αξιοποίηση της μεθόδου Project ακολουθώντας το σχήμα: Ανάγκη → Προβληματισμός → Προγραμματισμός → Υλοποίηση → Αξιολόγηση. Το Πρόγραμμα περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες, με συγκεκριμένους στόχους και δραστηριότητες η καθεμία. Οι ενότητες είναι οι ακόλουθες: α) Έκφραση συναισθημάτων β) Διαφορετικότητα γ) Ειδική Αγωγή δ) Δικαιώματα των παιδιών.

### **Δραστηριότητες**

#### **Έκφραση συναισθημάτων**

Στα πλαίσια της ενότητας «Έκφραση συναισθημάτων» ο εκπαιδευτικός δείχνει στα μέλη της ομάδας εικόνες με πρόσωπα παιδιών. Ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματα που πιθανώς εκφράζονται στις εικόνες αυτές. Ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα τύπου: α) «Γιατί ένα παιδί είναι χαρούμενο;», δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις

τους, στηριζόμενοι συνειδητά ή ασυνειδητά στα δικά τους βιώματα (π.χ. γιατί του αγόρασαν ένα καινούριο παιχνίδι, γιατί έχει τα γενέθλιά του, γιατί πηγαίνει βόλτα, γιατί πηγαίνει για παιχνίδι, γιατί βλέπει ωραίο όνειρο, γιατί βλέπει κάτι ασυνήθιστο, επειδή πηγαίνει στο σχολείο), β) «Γιατί ένα παιδί είναι λυπημένο;» με πιθανές απαντήσεις από τα παιδιά «γιατί πεινάει και θέλει να φάει, γιατί θέλει τη μαμά του ή τον μπαμπά του, γιατί φοβάται το σκοτάδι ή το ύψος, γιατί θέλει να του αλλάξουν την πάνα του», γ) «Εσύ πότε είσαι χαρούμενος - λυπημένος;» με αντίστοιχες απαντήσεις. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με ομαδική εργασία: τα μέλη της ομάδας, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, χωρίζουν ένα μεγάλο χαρτόνι στη μέση και διαγώνια και ζωγραφίζουν στο ένα μέρος χαρούμενα πρόσωπα (το κομμάτι αυτό του χαρτονιού ονομάζεται «Χώρα της Χαράς») και στο άλλο μέρος πρόσωπα λυπημένα (το κομμάτι αυτό ονομάζεται «Χώρα της Λύπης»).

### **Διαφορετικότητα**

Στα πλαίσια της ενότητας «Διαφορετικότητα» μπορούν να αξιοποιηθούν από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό παιχνίδια, όπως «Πολλές διαφορετικές καλημέρες στο παγκόσμιο χωριό», «Διαφορετικοί χαιρετισμοί στη γη», «Φιλία στη γη», αλλά και δραστηριότητες, όπως «Διαφορετικοί, αλλά ίδιοι» (σε χαρτί του μέτρου οι μαθητές σχεδιάζουν το περίγραμμα του σώματος δύο παιδιών, διαφορετικού φύλου κατά προτίμηση, και ακολούθως συζητούν για ομοιότητες και διαφορές, «Βρες ομοιότητες και διαφορές», «Σαν τις χάντρες σ' ένα κομπολόι». Στη διάρκεια αυτής της συνάντησης τα παιδιά, εκτός των άλλων, μπορούν να παίξουν παιχνίδια από διάφορες χώρες του κόσμου. Η θεματική αυτή ενότητα κλείνει με ομαδική εργασία: σε μεγάλο χαρτόνι οι μαθητές κολλούν χρωματιστές καρδιές, πάνω στις οποίες γράφουν ευχές για τα παιδιά της γης.

### **Ειδική αγωγή**

Στα πλαίσια της ενότητας «Ειδική Αγωγή» ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του ποικίλες δραστηριότητες και παιχνίδια, όπως «Τυφλός μόνος του» (παιχνίδι με εμπόδια στην κίνηση), «Τυφλός με συνοδό» (παιχνίδι με στόχο την ενσυναίσθηση).

### **Δικαιώματα των παιδιών**

Στα πλαίσια της ενότητας «Δικαιώματα των παιδιών» παρατίθενται δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν: α) παιχνίδι με κάρτες από το «Δικαίωμά μου», β) «Γράφουμε τα δικά μας δικαιώματα» (κάθε παιδί γράφει αυτό που ζητά από τους μεγάλους και βάζει στο τέλος της πρότασης το δακτυλικό του αποτύπωμα με κόκκινη μπογιά), γ) Αλφάβητο των δικαιωμάτων του παιδιού (οι μαθητές το διαμορφώνουν από κοινού), δ) «Τα δικαιώματά μου» (ηλεκτρονικό βιβλίο, στην κάθε σελίδα του οποίου οι μαθητές, αφού χωρίσουν τη σελίδα σε δύο ίσα μέρη, ζωγραφίζουν στο ένα μέρος την εικόνα που τους έρχεται αυθόρμητα, κάθε φορά που ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός τους διαβάζει από ένα δικαίωμα - στο άλλο μισό της σελίδας καταγράφουν το δικαίωμα που συζητήθηκε).

### **Ενημέρωση – Συμμετοχή – Επισκέψεις**

Παράλληλα με τις προαναφερθείσες δραστηριότητες, είναι ουσιώδες οι μαθητές να ενημερώνονται σχετικά με τις θεματικές ενότητες που πραγματεύεται το Πρόγραμμα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής: α) πληροφόρηση για τη UNICEF (επίδειξη υλικού), β) ενημέρωση για τα Παιδικά Χωριά SOS (επίδειξη υλικού) και επίσκεψη σε αυτά, γ) ενημέρωση για τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, δ) συμμετοχή στην «Εβδομάδα κατά του αναλφαριθμητισμού» (με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού

Βιβλίου – 2 Απριλίου), ε) συμμετοχή στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Τα παιδιά γράφουν και ζωγραφίζουν τα Δικαιώματά τους» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013β), στ) συμμετοχή στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «21<sup>η</sup> Μαρτίου Διεθνής Ημέρα για την εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων και του Ρατσισμού» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013α), στ) συμμετοχή στον 20<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Διαγωνισμό Μαθητικών Εφημερίδων και Περιοδικών της εφημερίδας τα Νέα με θέμα: «Ενδοσχολική Βία» ζ) συμμετοχή στο Πρόγραμμα «Άνοιξη της Ευρώπης» παρουσιάζοντας παιχνίδια από άλλες χώρες.

### **Έντυπο Υλικό**

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Προγράμματος ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του βιβλία, πολύτιμα υποστηρικτικά εγχειρίδια, όπως «Κανείς δεν είναι τέλειος» (Λαδά, 1999), «Η Μιμή με τα μεγάλα αυτιά» (Schlenz, 2000), «Γενναίος είσαι όταν λες την αλήθεια» (Dierssen, 2003), «Τόμμυ, ο γενναίος φοβισιάρης» (Μπάουμγκαρτ, 1999), «Ασχημόπαπο» (Άντερσεν, 2005), «Κυριακή του Κυριάκου» (Χαν, 1997), «Μαύρη κότα» (Μπλάκλεϊ, 1994), «Η Κολοτούμπα» (Μαντούβαλου, 1994), «Ο ωραίος Δαρειός» (Ζαραμπούκα, 2003), «Γιατί να είμαι τόσο μικρός» (Kim, 2001), «Δώσε την αγάπη» (Βαρελλά, 2004), «Το αηδόνι και η κουκουβάγια» (Λυρατζή, 2004), «Η παλέτα των συναισθημάτων» (Μουλάκη, 2004), «Το τραγούδι του ποταμού» (Μπάρτις, 2001), «Το μαρούλι της καλοσύνης» (Δημητρούκα, 2004), «Η Μίλι, η Μόλι και ο Αλφ» (Pittar, 2004), «Πετρόσουπα» (Muth, 2003), «Η Αργυρώ γελάει» (Willis & Ross, 2001), «Τι κι αν είμαι ασβός» (Παπαθανασοπούλου, 2001), «Ο γίγαντας και τα πουλιά» (Ghislaine, 2001), «Παιδικά παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο» (Μητέρες παιδικού χωριού SOS, χ.χ.).

### **Σημαντικές Ημέρες**

Ιδιαίτερα χρήσιμο είναι να ενημερωθούν οι μαθητές – μέλη της ομάδας σχετικά με ημέρες - ορόσημο σε εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες και θα συνδέονται με μικρές δράσεις από τα παιδιά. Τέτοιες μέρες είναι π.χ. Παγκόσμια ημέρα Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (3 Δεκεμβρίου), Παγκόσμια ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (10 Δεκεμβρίου), Παγκόσμια ημέρα Παιδιού (11 Δεκεμβρίου), Παγκόσμια ημέρα Μεταναστών (18 Δεκεμβρίου), Απόκριες - με χαρακτηριστικό το γαϊτανάκι με το οποίο ενώνονται διάφορες φυλές (1 Μαρτίου), Παγκόσμια ημέρα Παιδικού Βιβλίου (2 Απριλίου), Παγκόσμια ημέρα του Βιβλίου και των Πνευματικών Δικαιωμάτων (23 Απριλίου), Παγκόσμια ημέρα Κατά της Σωματικής Βίας (30 Απριλίου), Παγκόσμια ημέρα της Οικογένειας (15 Μαΐου), Παγκόσμια ημέρα Κατά της Εργασίας των Παιδιών (12 Ιουνίου).

### **Αναμενόμενα Αποτελέσματα**

Μέσα από το Πρόγραμμα «Αγκαλιάζουμε τη διαφορετικότητα μέσα από τη λογοτεχνία» αναμένεται ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτό :

- θα κατανοήσουν την ύπαρξη της διαφορετικότητας σε πολλαπλά επίπεδα και τομείς,
- θα αποκτήσουν στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων τους,
- θα αποκτήσουν την έννοια της ενσυναίσθησης,
- θα αντιληφθούν την επίδραση των δικών τους στερεοτυπικών αντιλήψεων στη στάση τους απέναντι στους άλλους,
- θα κατανοήσουν την ανάγκη που έχουμε όλοι μας να είμαστε αποδεκτοί από τους άλλους,
- θα συνειδητοποιήσουν ότι, παρά τις διαφορές που μπορεί να έχουν με τους συμμαθητές τους, έχουν και πολλές ομοιότητες,



- θα οικοδομήσουν υγιείς σχέσεις μεταξύ τους,
- θα ισχυροποιήσουν την ταυτότητά τους και την αυτοεκτίμησή τους.

Αναμένεται ότι η επίδραση των αποτελεσμάτων δεν περιορίζεται στα αυστηρά πλαίσια της ομάδας, αλλά επεκτείνεται και στις λοιπές διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και την καθημερινότητά τους εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.

### **Αξιολόγηση του Προγράμματος**

Απαραίτητη για την πορεία του Προγράμματος και την ευόδωση των στόχων που τέθηκαν αποτελεί το στάδιο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση του Προγράμματος πραγματοποιείται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό – συντονιστή. Εκτός από την τελική αξιολόγηση, δηλαδή αυτή που διενεργείται με το πέρας του Προγράμματος, είναι επωφελής και η ενδιάμεση αξιολόγηση, ή αλλιώς διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα διορθωτικών παρεμβάσεων κι ανατροφοδότησης.

Στα πλαίσια της αξιολόγησης λοιπόν μπορούν να επιστρατευθούν τα παρακάτω:

- ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφονται οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν τη συγκεκριμένη μέρα, η επίδραση αυτών στους μαθητές, οι αντιδράσεις των μαθητών, εξωτερικοί ή εσωτερικοί παράγοντες που ενδεχομένως διευκόλυναν ή εμπόδισαν τη διαδικασία κ.ά.,
  - παρατήρηση, κατά την οποία ο συντονιστής εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες από τη μη λεκτική και λεκτική συμπεριφορά των μελών της ομάδας κατά τη διάδρασή τους με τα υπόλοιπα μέλη,
  - οπτικό υλικό – βίντεο που προβάλλουν περιστατικά έκφρασης ρατσιστικών αντιλήψεων κι απόρριψης και με τα οποία καλούνται οι μαθητές να αναγνωρίσουν τον λανθασμένο τρόπο αντίδρασης των πρωταγωνιστών και να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους ενδεδειγμένης συμπεριφοράς,
  - δραματοποίηση, στα πλαίσια της οποίας καλούνται οι μαθητές να εναλλάσσονται σε ρόλους θύτη – θύματος με σενάριο που δίνεται από τον εκπαιδευτικό και το οποίο κάθε φορά πραγματεύεται διαφορετικού τύπου διαφορετικότητα (πολιτισμική, θρησκευτική, φυλετική, κοινωνική, γνωστική – νοητική),
  - ερωτηματολόγιο, το οποίο δίνεται στο τέλος κάθε συνάντησης και στο οποίο καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν σχετικά με τις εντυπώσεις και τα συμπεράσματα που αποκόμισαν από τη θεματική ενότητα με την οποία ασχολήθηκαν (εκτός από κλειστού τύπου ερωτήσεις, μπορεί να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές με μία ζωγραφιά, με ένα σύνθημα ή με ένα ποίημα να αποτυπώσουν το συναίσθημά τους και τις σκέψεις τους),
- ερωτηματολόγιο, το οποίο δίνεται με το πέρας του Προγράμματος και στο οποίο καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν σχετικά με τις εντυπώσεις και τα συμπεράσματα που αποκόμισαν καθ' όλη τη διάρκεια συμμετοχής τους σε αυτό (εκτός από κλειστού τύπου ερωτήσεις, μπορεί να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές με μία ζωγραφιά, με ένα σύνθημα ή με ένα ποίημα να αποτυπώσουν το συναίσθημά τους και τις σκέψεις τους).

### **Συμπεράσματα**

Οι συμμετέχοντες στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι σημαντικό να μετασηματίζονται μέσα από τον αναστοχασμό, την επικοινωνία, την κριτική διάθεση και την ανάληψη δράσης για αλλαγή σε κάτι που δε μας αρέσει. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές, που θα πρέπει να αναστοχάζονται για να αλλάξουν τα πράγματα. Το σχολείο είναι βασικό να αναπτύξει την κριτική στάση

των μαθητών μέσα από την ανάπτυξη νέων επικοινωνιακών, συνεργατικών και μαθησιακών ικανοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση των συμμετοχικών ενεργητικών τεχνικών, που θέτουν στο επίκεντρο της μαθησιακής διδασκαλίας τον ίδιο το μαθητή. Προς αυτή την κατεύθυνση η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων με θέμα την «Αγωγή του Ενεργού Πολίτη» διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές δράσεις που προτείνει το ΥΠΑΙΘΠΑ, μέσω των εγκυκλίων που αποστέλλονται στα σχολεία, βοηθώντας στον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσα από την εκπαίδευση.

## References

- Ανδρούσου, Α. (1996). *Εγώ κι Εσύ – Εδώ κι Εκεί. Το εκπαιδευτικό υλικό και η χρήση του – Παιδαγωγικός οδηγός για τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Γ.Γ. Νέας Γενιάς και Θεμέλιο.
- Άντερσεν, Χ. (2005). *Ασχημόπαπο*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Βαρελλά, Α. (2004). *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργογιάννης, Π., & Βλητσάκη, Β. (2007). Οι συγκινησιακές διαδικασίες που απορρέουν από Έλληνες, Αλβανούς και Τσιγγάνους μαθητές κατά την παρατήρηση φωτογραφιών Αλβανών συμμαθητών τους, όταν δε γνωρίζουν και όταν γνωρίζουν την καταγωγή τους. Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση: Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*, (σσ. 125-142), Τόμος 5. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2002). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (σσ.16-19). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*, 7, σσ. 214-223. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Γιωτοπούλου, Γ., & Κώτσια, Ε. (2003). *Αγγίζοντας τον Κύκλο*. Πρόταση-Κέντρο Πρόληψης Εξαρτησιογόνων Ουσιών Ν. Αχαΐας.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Παιδαγωγικός Λόγος*, (3), 23-30. Ανακτήθηκε στις 25/04/2011 από [http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/diapol\\_matter.htm](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/diapol_matter.htm)
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (σ. 19). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-19. Ανακτήθηκε στις 30/5/2011 από [www.rhodes.aegean.gr](http://www.rhodes.aegean.gr).
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση (σσ. 93-94, 134 – 145). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (σ. 228). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρούκα, Α. (2004). *Το μαρούλι της καλοσύνης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Dierssen, A. (2003). *Γενναίος είσαι όταν λες την αλήθεια*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T., & Gaertner, S. L. (1996). Stereotyping, Prejudice and Discrimination: Another look. Στο Macrae, Neil, C., Stangor, C. & Hewstone, M., (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping* (p.278). New York: Guilford Press.

- Δραγώνα, Θ. (2002). *Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων. Σtereότυπα και προκαταλήψεις*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου, 2011 από [http://www.kleidiakai antikleidia.net/book32/i2.html](http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/i2.html).
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Σtereότυπα και Προκαταλήψεις* (σ. 16). Υπ.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Frey, K. (2005). *Η μέθοδος Project* (σσ. 19-36). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ghislaine, B. (2001). *Ο γίγαντας και τα πουλιά*. Αθήνα: Αίσωπος.
- Καραλής, Θ., & Μπάλιας, Σ. (χ.χ.) *Ιδιότητα του πολίτη και Δία Βίου Εκπαίδευση στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες*. Ανακτήθηκε στις 05/04/2011 από <http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles>.
- Κασαπίδου, Ζ., & Σφήκα, Δ. (2005). *Αγωγή Υγείας σε Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Α΄ Τάξη 1<sup>ου</sup> Κύκλου)*. Υπ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΕΠΙΨΥ, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Kim, E. (2001). *Γιατί να είμαι τόσο μικρός*. Αθήνα: Ζεβρόδειλος.
- Λάγιος, Β., & Δημοπούλου, Ζ. (2007). *Η κοινωνική προκατάληψη των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην πολιτισμική μειονότητα των Τσιγγάνων μαθητών*. Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση: Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα* (σσ. 177-196), Τόμος 5. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Λαδά, Ε. (1999). *Κανείς δεν είναι τέλειος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυρατζή, Μ. (2004). *Το αηδόνι και η κουκουβάγια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανιάτης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (σσ. 137-143). Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
- Μαντούβαλου, Σ. (1994). *Η Κολοτούμπα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μητέρες παιδικού χωριού SOS. (χ.χ.). *Παιδικά παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο*. Αθήνα: Τσιαμπίρης – Πυραμίδα.
- Μοον, Α. (2003). *Εκπαιδευτικό υλικό Πρόληψης. Δεξιότητες για τα παιδιά του Δημοτικού*. Αθήνα: ΚΕΘΕΑ.
- Morati, L. (1994). *Ο κήπος με τις 11 γάτες*. (Μετάφ. Μ. Κωνσταντινίδου). ΚΕΘΕΑ. Αθήνα: Σχήμα και Χρώμα.
- Μουλάκη, Ε. (2004). *Η παλέτα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή* (σσ. 345 – 357). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπλάκλεϊ, Π. (1994). *Μαύρη κότα*. Αθήνα: Άμμος.
- Μπάουμγκαρτ, Κ. (1999). *Τόμμου, ο γενναίος φοβητσιάρης*. Αθήνα: Ανεμόμυλος.
- Μπάριτς, Μ. (2001). *Το τραγούδι του ποταμού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μποζατζής, Ν. (2004). *Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην παιδική προκατάληψη*. Στο ΙΜΕΠΟ, Τσαλίκου, Φ. & Παυλοπούλου, Ι. (Επιμ.), *Ο συμμαθητής, η συμμαθήτριά μου από την άλλη χώρα* (σσ. 33-43). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (σ. 113). Αθήνα: Λύχνος.
- Muth, J. (2003). *Πετρόσουπα*. Αθήνα: Άγκυρα.

- Νικολάου, Μ., & Στεργίου, Λ. (2010). *Προβληματισμοί μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε στις 01/05/2011 από <http://iwannaskantzeli.blogspot.com/2010/10/blog-post.html>.
- Παπαδοπούλου, Α., Μηνοπούλου, Ε., Βεντίκου, Π., Χριστόπουλος, Φ., Τσιφιλιτάκου, Α. & Λίγκρης, Γ. (2008α). *Αγωγή Υγείας-Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Τετράδιο Μαθητή 6-8 ετών. Αθήνα:Υπ.Ε.Π.Θ. – Σ.Ε.Π.Ε.Δ.
- Παπαδοπούλου, Α., Μηνοπούλου, Ε., Βεντίκου, Π., Χριστόπουλος, Φ., Τσιφιλιτάκου, Α., & Λίγκρης, Γ. (2008β). *Αγωγή Υγείας-Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Τετράδιο Μαθητή 9-12 ετών. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Σ.Ε.Π.Ε.Δ.
- Παπαδοπούλου, Α., Μηνοπούλου, Ε., Βεντίκου, Π., Χριστόπουλος, Φ., Τσιφιλιτάκου, Α., & Λίγκρης, Γ. (2008γ). *Αγωγή Υγείας-Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Τετράδιο Εκπαιδευτικού για μαθητές 6-8 ετών. Αθήνα:Υπ.Ε.Π.Θ. – Σ.Ε.Π.Ε.Δ.
- Παπαδοπούλου, Α., Μηνοπούλου, Ε., Βεντίκου, Π., Χριστόπουλος, Φ., Τσιφιλιτάκου, Α., & Λίγκρης, Γ. (2008δ). *Αγωγή Υγείας-Ψυχική Υγεία και Διαπροσωπικές Σχέσεις*. Τετράδιο Εκπαιδευτικού για μαθητές 9-12 ετών. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Σ.Ε.Π.Ε.Δ.
- Παπαθανασοπούλου, Μ. (2001). *Τι κι αν είμαι ασβός*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πετρουλάκης, Ν. (1981). *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί στόχοι, Μεθοδολογία* (σ. 103). Αθήνα: Φελέκης.
- Pittar, G. (2004). *Η Μίλι, η Μόλι και ο Αλφ*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Rogers, C. R. (1986). Reflection of feeling. *Person – Centered Review*, 2, pp.375-377.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt.
- Schlenz, K. (2000). *Η Μιμή με τα μεγάλα αυτιά*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Σιμόπουλος, Γ., & Κανελλοπούλου, Ν. (2006). *Την πόρτα δεν ανοίγω, όποιος και να χτυπά*. Στερεότυπα και αποσιωπήσεις στο διδακτικό υλικό για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αθήνα: Διεθνές Βήμα.
- Σίμου, Β., Reasoner, B., & Borba, M. (χ.χ.). *Αυτοεκτίμηση, Ασφάλεια και Κανόνες*. Αθήνα: Ελληνικό Συμβούλιο Αυτοεκτίμησης.
- Στεργίου, Λ., & Μπάρος, Β. (2010). Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη» (Jane Elliott). Σε *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σσ. 343-355). Πάτρα, 19-21 Ιουλίου 2009, 1.
- Στεργίου, Λ. (2007). *Το νηπιαγωγείο των «διαφορετικών»: η διαπολιτισμική μέρα απ' το πρωί φαίνεται*. Ανακτήθηκε στις 05/05/2011 από <http://www.alfavita.gr/artra/artro20071125e.php>.
- Σώκου, Κ. (1999). *Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας* (σ.33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Willis, J., & Ross, T. (2001). *Η Αργυρώ γελάει*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠΑΙΘΠΑ. (2013α). *21<sup>η</sup> Μαρτίου – Διεθνής Ημέρα για την εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων και του Ρατσισμού*. Αθήνα.
- ΥΠΑΙΘΠΑ. (2013β). *Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος «Τα παιδιά γράφουν και ζωγραφίζουν τα δικαιώματά τους το 2013»*. Αθήνα.
- Υπ, Ε. Π. Θ. (2005). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών αγώνων*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Σ.Ε.Π.Ε.Δ.

Χαλάτσης, Π. (2004). Εμείς και οι άλλοι: ταυτότητα, ετερότητα και απόρριψη της διαφορετικότητας. Στο ΙΜΕΠΟ, Τσαλίκογλου, Φ. & Παυλοπούλου, Ι. (Επιμ.), *Ο συμμαθητής, η συμμαθήτριά μου από την άλλη χώρα* (σσ. 19-32). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

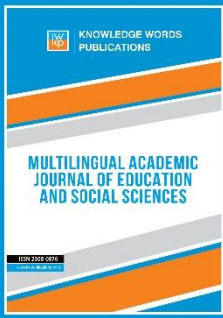
Χαν, Π. (1997). *Κυριακή του Κυριάκου*. Αθήνα: Άμμος.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης – Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Χρυσάφιδης, Κ. (2003). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο* (σσ.17-52). Αθήνα: Gutenberg.

Ζαραμπούκα, Σ. (2003). *Ο ωραίος Δαρείος*. Αθήνα: Πατάκης.

**Nikolaos K. Cholevas**, M.Ed., is Educator and School Advisor in Primary Education. He has studied Political Sciences and Public Administration, Consulting and Vocational Guidance, as well as Continuing Education. Moreover, he has experience in designing Health Education Programmes, he has been an animating spirit in many workshops and has coordinated a network of schools in the Operational Programme for Education and Initial Vocational Training II for Initiative Enhancement in Health Education issues.



# MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



## Practices of Primary Education Principals in Greece: Consensus and Enforcement

Evagelia Moissidou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/460>

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/460

*Received: 09 August 2013, Revised: 19 September 2013, Accepted: 24 November 2013*

Published Online: 12 December 2013

In-Text Citation: (Moissidou, 2013)

To Cite this Article: Moissidou, E. (2013). Practices of primary education principals in Greece: Consensus and enforcement. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 123–137.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications ([www.kwpublications.com](http://www.kwpublications.com))

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 2, 2013, Pg. 123 - 137

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at  
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

## Practices of Primary Education Principals in Greece: Consensus and Enforcement

## Πρακτικές διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: συναίνεση και επιβολή

Evagelia Moissidou  
Patra University

### Abstract

The present paper provides an account of the practices employed by principals in primary education concerning their cooperation with the school staff and specifically with the teachers, in order to deal with daily professional demands. To conduct the study the research method of semi-structured interviews was employed, while, in order to interpret the results, Bourdieu's theory was applied. Our findings have indicated a tendency towards the use of centralized and highly authoritarian practices by primary school principals in the Greek context.

**Keywords:** Primary School Principals, Practices, School Administration, Professional Cooperation.

### Εισαγωγή

Στόχος του άρθρου είναι να εξετάσουμε τις πρακτικές των διευθυντών των πολυθέσιων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την άσκηση του έργου τους.

Η διερεύνηση των πρακτικών των διευθυντών σχολικών μονάδων έχει ιδιαίτερη σημασία στο βαθμό που αυτές επηρεάζουν αφενός την αποτελεσματικότητά τους ως φορέων σχολικής ηγεσίας, αφετέρου την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η εξέταση των πρακτικών των διευθυντών των σχολικών μονάδων έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι επιχειρείται για πρώτη φορά η συστηματική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης με σκοπό την πιστοποίηση της διοικητικής τους επάρκειας. (Ν. 3848/2010, ΚΥΑ 67927/Γ3/15-6-2012). Επιπλέον μετά τη δημοσιοποίηση σχεδίου Προεδρικού Διατάγματος στο πλαίσιο των Νόμων 4024/2011 και 4072/2012 αναπτύσσεται εκτεταμένη συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα για την επικείμενη εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αν και η θέση του βρίσκεται στα κατώτερα επίπεδα της διοικητικής οργάνωσης, είναι επιφορτισμένος με ένα πολύπλοκο και απαιτητικό έργο στο

πεδίο της εκπαίδευσης. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι οι απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης, ξεπερνούν τις ικανότητες που λογικά αναμένεται να κατέχει ένας μόνο άνθρωπος (Davis et al, 2005).

Οι πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελούν έναν ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης της κουλτούρας και της οργάνωσης της σχολικής κοινότητας, επηρεάζουν την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας αλλά συγχρόνως επηρεάζονται από αυτή και διαμεσολαβούνται αφενός από την προσωπική του θεώρηση για το έργο του, αφετέρου από την επίδραση του οργανωσιακού πλαισίου του σχολείου αλλά και του εξωτερικού του περιβάλλοντος (Cheung & Walker, 2006; Hopkins et al, 1997).

Η πρόθεσή μας δεν είναι να παρουσιάσουμε μοντέλα ηγεσίας που ενδεχομένως εφαρμόζουν οι Έλληνες διευθυντές πολυθέσιων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στοχεύουμε στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και πράττουν, ασκώντας το καθημερινό έργο τους σε κάποιους από τους τομείς ευθύνης τους. Σκοπός του άρθρου ειδικότερα είναι η προσέγγιση της δραστηριότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας όχι με όρους εκπαιδευτικής διοίκησης (management), αλλά εστιάζοντας στην εργασιακή δράση του, όπως διαμορφώνεται από την προσωπική του αντίληψη και ερμηνεία της δομής των σχέσεων ανάμεσα σε όσους δραστηριοποιούνται στη σχολική μονάδα.

Για τη συγγραφή του άρθρου αξιοποιήσαμε τα ευρήματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Πάτρας για τις πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των συνεργασιών τους με τους φορείς δράσης που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

### **Οι πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.**

Ο διευθυντής σχολικής μονάδας έχει αποτελέσει θέμα διαφόρων ερευνών στη διεθνή και ελληνική επιστημονική κοινότητα. Η δυσκολία του έργου του και η ανάγκη ανταπόκρισης στις πολλαπλές πτυχές των εργασιακών του καθηκόντων αποτελούν θέμα προς διερεύνηση στο πεδίο της εκπαίδευσης το οποίο αφενός δεν είναι σταθερό, προβλέψιμο και στατικό, αφετέρου δεν μπορεί να νοηθεί ξέχωρα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει. Το “ποιος είναι” ο διευθυντής του σχολείου –οι αξίες του, οι προδιαθέσεις του, τα χαρακτηριστικά του- ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τα καθήκοντά του, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί, καθώς και ο συνδυασμός αλλά και η εφαρμογή τους μέσα στις ειδικές συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, αναδεικνύουν το διευθυντή ως σημαντικό φορέα δράσης ο οποίος επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού, το σχολικό κλίμα και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. (Day et al, 2009, σελ. 195; Teske & Schneider, 1999)

Ωστόσο, στην Ελλάδα παρατηρείται η εξής ασυμβατότητα: Από τη μία, η ελληνική νομοθεσία με το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών ορίζει ένα πολύπλοκο και σύνθετο έργο για τον διευθυντή σχολικής μονάδας προβλέποντας πληθώρα αρμοδιοτήτων και συνεργασιών με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, άρθρα, 27, έως 32). Οι αρμοδιότητες αυτές είναι κατά κύριο λόγο διοικητικές και σε μικρό βαθμό αφορούν το εκπαιδευτικό έργο. (Κουτούζης κ.ά. 2008, σελ. 107). Ωστόσο, στα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν περιλαμβάνονται ειδικές σπουδές και επιστημονική κατάρτιση στην εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ δίνεται βαρύτητα στη διδακτική εμπειρία του ως εργαζόμενου εκπαιδευτικού καθώς και στη γενική του επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Επίσης αποτιμάται σε σημαντικό βαθμό η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, μέσω προσωπικής συνέντευξης στο συμβούλιο επιλογής. (Ν. 3848/10, άρθρο 14)



Επιπλέον, στην Ελλάδα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν συμμετείχαν μέχρι τώρα σε θεσμοθετημένη επιμόρφωση για την παροχή κατευθύνσεων και τον εφοδιασμό με γνώσεις και δεξιότητες εκπαιδευτικής ηγεσίας. Απλώς, ενημερώνονταν ευκαιριακά με ημερίδες και ταχύρρυθμα σεμινάρια για θέματα που κυρίως σχετίζονται με διαχειριστικά καθήκοντα και με τη ρύθμιση διοικητικών θεμάτων. Οι σχέσεις και οι συνεργασίες του διευθυντή με τα μέλη της σχολικής κοινότητας σπανίως αποτέλεσαν θέμα επιμόρφωσης, αν και αναγνωρίζεται ότι «ικανή διοίκηση σημαίνει θεληματική συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων...» (Σαϊτής, 2008, σελ.9). Ο διευθυντής σχολικής μονάδας λοιπόν στην Ελλάδα δεν έχει διδαχθεί με συστηματικό και θεσμοθετημένο τρόπο πώς να είναι διευθυντής.

Όσον αφορά στο θεσμικό πλαίσιο, η σχετική νομοθεσία αν και αναφέρει ότι «ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και μέσα σε κλίμα αλληλεγγύης», εστιάζει στο τι πρέπει να κάνουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά όχι στο πώς να το κάνουν (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, άρθρα, 27, 28, 29, 30, 31, 32). Κάθε διευθυντής την ερμηνεύει με βάση τις εμπειρίες, τις προδιαθέσεις του και τα αντιληπτικά του σχήματα και επιλέγει συγκεκριμένες πρακτικές με τις οποίες αντιμετωπίζει τα διάφορα θέματα.

Δημιουργείται λοιπόν η ανάγκη να διερευνηθούν οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι Έλληνες διευθυντές σχολικών μονάδων για να ανταποκριθούν σε κάποιες από τις απαιτήσεις του έργου τους.

Πιο συγκεκριμένα στο παρόν άρθρο επιχειρούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα: Ποιες είναι οι πρακτικές των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα στην καθημερινή συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους; Ειδικότερα εξετάζουμε τις επαναλαμβανόμενες ενέργειες και συμπεριφορές (πρακτικές) του διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του.

Οι ίδιοι οι διευθυντές φαίνεται να θεωρούν την προώθηση των συνεργασιών, ιδιαίτερα με το σύλλογο διδασκόντων, ως ένα από τα κυριότερα καθήκοντά τους και οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό, υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές τους, αφιερώνουν χρόνο για συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι η λειτουργία της σχολικής μονάδας ευνοείται μέσα από ένα σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από συναδελφικότητα και δημοκρατικές διαδικασίες. (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Φωκάς, 2002). Η συνεργασία στο χώρο της σχολικής μονάδας θεωρείται σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας, στην ανάπτυξη της συλλογικότητας μεταξύ των μελών της και στην επίτευξη των στόχων της. (Πασιαρδής, 2004, σελ.170). Ιδιαίτερα κατά τη λήψη αποφάσεων -από τις σημαντικότερες διαδικασίες της διεύθυνσης- η συνεργασία οδηγεί σε συλλογικές αποφάσεις οι οποίες πλεονεκτούν έναντι των ατομικών αποφάσεων γιατί είναι ακριβέστερες, συνδυάζουν τη γνώση πολλών ατόμων, είναι δημοκρατικές και αυξάνουν την αποδοχή των λύσεων. (Σαϊτής, 2005, σελ. 114; Hallinger, & Heck, 2009).

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται μια τάση σύνδεσης του επιτυχημένου διευθυντή σχολικής μονάδας με τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μέσα στο οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί αποτελούν φορείς συνδιαχείρισης και συνδιαμόρφωσης της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι οι Harshar & Hyle (1996) διερεύνησαν με μη δομημένες συνεντεύξεις τις στρατηγικές που αναπτύσσει ο διευθυντής σχολείου και διαπίστωσαν ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές δημιουργούν τις προϋποθέσεις για κοινό όραμα με τους εκπαιδευτικούς μέσα από συνεργατικές διεργασίες και αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη

ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι Waters, Marzano & McNulty (2004) σε έρευνά τους για τις πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων με υψηλές επιδόσεις μαθητών διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές αποτελεσματικών σχολείων είχαν, μεταξύ άλλων, ως προτεραιότητές τους την αυτονομία των εκπαιδευτικών και το σχεδιασμό, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων μέσω συνεργατικών διαδικασιών. Οι James, Dunning, Connolly & Elliot (2007) διερεύνησαν, με ημιδομημένες συνεντεύξεις και ομαδικές συζητήσεις τη σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συνεργατικές πρακτικές ήταν βασική προϋπόθεση για την ενδυνάμωση και τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Οι Sanzo, Sherman & Clayton (2011) ερευνώντας τις πρακτικές διευθυντών σχολικών μονάδων διαπίστωσαν μεταξύ άλλων ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές δρώντας με έντιμο και ευθύ τρόπο, εφαρμόζουν πρακτικές μέσω των οποίων δημιουργούν όραμα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και διευκολύνουν την επαγγελματική του ανάπτυξη, είναι διαρκώς και επαρκώς ενήμεροι για το τι συμβαίνει στις τάξεις του σχολείου τους, δημιουργούν ατμόσφαιρα κοινής δέσμευσης, συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς στη λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων. Οι Ibrahim & Al- Taneiji (2013), ερευνώντας τη σύνδεση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο διευθύνουν οι διευθυντές τις σχολικές τους μονάδες και της αποτελεσματικότητάς τους, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους διευθυντές τους τόσο πιο αποτελεσματικούς, όσο περισσότερο τείνουν σε διεύθυνση που εστιάζει στις σχέσεις, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς σε υψηλά επιτεύγματα μέσα από αμοιβαία εμπιστοσύνη και πίστη σε κοινό όραμα.

Σε κάθε περίπτωση, από τα παραπάνω, προκύπτει ότι η επιτυχημένη διεύθυνση της σχολικής μονάδας συνδέεται με τη μέριμνα του διευθυντή να δημιουργήσει κλίμα συναίνεσης μέσα στο οποίο επιτυγχάνονται κοινοί στόχοι και διαμορφώνεται κοινό όραμα μέσα από συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες.

### Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εργασία μας επικεντρώνεται στις πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Η έννοια της *πρακτικής* είναι βασική στη θεωρητική προσέγγιση του Pierre Bourdieu η οποία αξιοποιήθηκε για την ερμηνεία των δεδομένων αυτής της μελέτης.

Η *πρακτική* αντιμετωπίζεται από τον Bourdieu ως συνισταμένη τριών παραγόντων και σύμφωνα με τη θεωρία του μπορούμε να αντιληφθούμε με σαφήνεια την ύπαρξη των πρακτικών μόνο μέσα από την κατανόηση της συνδυασμένης συμβολής αυτών των παραγόντων. Σύμφωνα με τον Bourdieu, η πρακτική προκύπτει από τη σύνδεση μεταξύ των προδιαθέσεων (*habitus*) ενός ατόμου και της θέσης την οποία έχει κατακτήσει με τα προσωπικά του “εφόδια” (*κεφάλαιο*) μέσα στις παρούσες συνθήκες της κοινωνικής “αρένας” (*πεδίο*). (Bourdieu, 2005, σελ. 35). Ο Bourdieu συνοψίζει τη σχέση μεταξύ της πρακτικής και των άλλων τριών εννοιών που προαναφέραμε (*habitus*, *κεφάλαιο*, *πεδίο*) χρησιμοποιώντας την παρακάτω εξίσωση: [(*habitus*) (*κεφάλαιο*)] + *πεδίο*= πρακτική (Bourdieu, 2009, σελ.147) Με την παραπάνω εξίσωση, ο Bourdieu μας δίνει το “εργαλείο” με το οποίο μπορούμε να αποδώσουμε νόημα σε κάθε στιγμή της ζωής μας, κατά τη διάρκεια της οποίας βρισκόμαστε μπροστά σε μια ποικιλία επιλογών. Αυτό που “επιλέγουμε” –δηλαδή η πρακτική μας- επειδή είναι ορατό σε μας και συνεπώς νοείται ως πιθανή επιλογή μας, εξαρτάται από το σύστημα προδιαθέσεων μας το οποίο ο Bourdieu ονομάζει *habitus*, δηλαδή το σύστημα σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης το οποίο αποτελεί προϊόν της ενεργής παρουσίας των εμπειριών του παρελθόντος, και παράγει ατομικές και συλλογικές πρακτικές. (Bourdieu, 2006, σελ. 90-91)

Η πρακτική που υιοθετούμε στα πλαίσια της δράσης μας, διαμορφώνεται μέσα από τις συνθήκες της μέχρι τώρα ζωής μας επειδή οι εμπειρίες μας κυρίως από την πρώτη παιδική ηλικία αλλά και οι μετέπειτα που προέρχονται από τη μόρφωση, την εργασία, την κοινωνική δραστηριότητα, διαμορφώνουν τις προδιαθέσεις και τις επιλογές μας. (Μυλωνάς, 2009, σελ. 54). Οι επιλογές μας με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις μελλοντικές μας δυνατότητες και διαμορφώνουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον κόσμο. (Maton, 2008, σελ.52-53). Είναι σαφές ότι η εμπειρία ανάγεται σε καταλυτικό παράγοντα διαμόρφωσης της πρακτικής μας η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της δυνατότητάς μας να “επιλέγουμε” μέσα σε πλαίσια εξωτερικά προκαθορισμένα.

Οι πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων λαμβάνουν χώρα μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η έννοια του πεδίου υιοθετείται από τον Bourdieu για να περιγράψει τον ιδιαίτερο αυτόνομο κοινωνικό χώρο, το “σύμπαν” όπου δραστηριοποιούνται και εφαρμόζουν τις πρακτικές τους οι κοινωνικά δρώντες, ως ένα πλέγμα δυναμικών σχέσεων και ως ένα μικρόκοσμο που διαθέτει δικούς του εσωτερικούς κανόνες, νόμους και ιδιότητες. (Bourdieu, 2005, σελ.24-25). Ο κοινωνικός κόσμος συντίθεται από διάφορα πεδία τα οποία χαρακτηρίζονται από τη δική τους ξεχωριστή “αίσθηση της πρακτικής”...» (Thomson, 2008, σελ. 70). Μέσα στο κάθε πεδίο εξελίσσεται, γύρω από ένα κοινά αποδεκτό διακύβευμα, μία διαρκής πάλη, διακηρυγμένη ή μη, ανάμεσα σε κυρίαρχους και κυριαρχούμενους οι οποίοι είναι άνισα εφοδιασμένοι με όπλα γι’ αυτόν τον αγώνα, δηλαδή με κεφάλαιο. (Mills, 2008). Ως κεφάλαιο νοείται κάθε πλεονέκτημα, κάθε ιδιότητα που φέρει ο κοινωνικά δρων και δύναται να του χρησιμεύσει στα πλαίσια της πάλης που διεξάγεται στο πεδίο, ενώ το κεφάλαιο που κατέχει καθορίζει και τη θέση του μέσα στο πεδίο αλλά και τις στρατηγικές που αναπτύσσει. (Bourdieu, 2005, σελ. 35).

Επιπλέον, ο Bourdieu υποστηρίζει ότι σε κάθε πεδίο, ένας μικρός αριθμός δρώντων και θεσμών συγκεντρώνει τόσο όγκο κεφαλαίου που τους καθιστά ικανούς να ασκήσουν εξουσία πάνω σε όσους διαθέτουν μικρότερο όγκο κεφαλαίου, επιβάλλοντας τις πρακτικές τους και μεγιστοποιώντας τα “κέρδη” τους. (Bourdieu, 2007α, σελ. 144). Κατά τον Bourdieu, όταν η άσκηση αυτής της κυριαρχίας γίνεται όχι με άμεσο και βίαιο, αλλά με συγκαλυμμένο, νόμιμο και ήπιο τρόπο, τότε διασφαλίζεται η αποδοχή της εκ μέρους των κυριαρχούμενων και η αναγνώριση των κανόνων που επιβάλλονται από τους κυρίαρχους ως κάτι φυσικό και δίκαιο, και ονομάζεται συμβολική βία. (Bourdieu, 2007β, σελ.30)

### **Μεθοδολογία**

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα στηρίζεται στην ερμηνευτική παράδοση, η οποία αποτελεί παραλλαγή αυτού που συνήθως ονομάζεται ποιοτική έρευνα (Robson, 2007, σελ.29). Υπό το φως της παραπάνω προσέγγισης το έργο του κοινωνικού ερευνητή συνίσταται στην προσπάθεια «να κατανοήσει και να ερμηνεύσει ... τη δράση και τις καθημερινές πρακτικές που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ανάλογα με τις συνθήκες, τον κόσμο της δικής τους εμπειρίας...» (Λυδάκη, 2007, σελ. 72). Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους μελετούν τα φαινόμενα σε βάθος μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον προσπαθώντας να τα ερμηνεύσουν μέσα από το νόημα που τους αποδίδουν οι άνθρωποι.

Κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων. (Κυριαζή, 2000, σελ. 52)

Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα αναδεικνύεται μεθοδολογικά κατάλληλη για την κατανόηση των φαινομένων που σχετίζονται με την *ηγεσία*, δεδομένου ότι οι ποσοτικές μέθοδοι παρέχουν γενικές και αφηρημένες περιγραφές· αντίθετα η ποιοτική προσέγγιση μπορεί να παρέχει τα εργαλεία για τη μελέτη σε βάθος και την ανάδειξη των πολλών και διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας. (Conger, 1998). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι ποσοτικές μέθοδοι φαίνεται να είναι ανεπαρκείς για τη διερεύνηση της φύσης της ηγεσίας, νοούμενης ως διαδικασίας με έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση (Parry, 1998)

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην προσωπική ιστορία και τις εμπειρίες των διευθυντών επειδή η ποιοτική έρευνα τονίζει από τη φύση της τη σημασία που έχει το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο των δρώντων (Κυριαζή, 2000, σελ.53)

Η ερευνητική μέθοδος η οποία επιλέχθηκε είναι η συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις αποτελούν μία από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου (Mason, 2003, σελ. 90). Επιπλέον, η συνέντευξη είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους με τους οποίους προσπαθούμε να κατανοήσουμε τους συνανθρώπους μας (Fontana & Frey, 2005, σελ.697-698)

Ο τύπος της συνέντευξης που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η *ημιδομημένη* συνέντευξη με στοιχεία *ελεύθερης* συνέντευξης. Ο σχετικά μικρός βαθμός δόμησης επιλέχθηκε επειδή το ζητούμενο ήταν να δίνεται στους ερωτώμενους η δυνατότητα να εκφράζονται με άνεση και χωρίς περιορισμούς για θέματα αυξημένης ευαισθησίας -που συχνά ενείχαν το στοιχείο της εμπιστευτικότητας- στα πλαίσια μιας διαδικασίας που είχε περισσότερο τη μορφή μιας ανοιχτής συζήτησης.

Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε ορίζεται ως δειγματοληψία *ευκαιριακή*, ή *διαθέσιμου δείγματος* (*availability sample*) και αναφέρεται στην επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων, δηλαδή των πιο εύκολα προσβάσιμων ατόμων στον ερευνητή ή αλλιώς των ατόμων που είναι διαθέσιμα για την έρευνα. (Robson, 2007, σελ. 314. Cohen, Manion & Morrison, 2008; σελ. 170. Κυριαζή, 2000, σελ. 117-118). Αυτό το είδος δειγματοληψίας δε διασφαλίζει δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Άλλωστε η έννοια της *γενίκευσης* στην ποιοτική έρευνα αντικαθίσταται με την έννοια της *συμβατότητας* και το ερώτημα που τίθεται είναι «κατά πόσο ο χώρος, η ομάδα ή το κοινωνικό φαινόμενο που ερευνήθηκε ταιριάζει με άλλους χώρους, άλλες ομάδες ή άλλα κοινωνικά φαινόμενα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή.» (Κυριαζή, 2000, σελ. 281). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης δυνητικά ισχύουν για διευθυντές σχολικών μονάδων που διαθέτουν χαρακτηριστικά ανάλογα με αυτά των διευθυντών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 διευθυντές και διευθύντριες πολυθέσιων δημοτικών σχολείων της Πάτρας, από τους οποίους οι 5 ήταν γυναίκες και οι 10 άντρες, ενώ έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν διευθυντές με διαφορετικό αριθμό χρόνων υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση. Το δείγμα προέκυψε ύστερα από μια σειρά επαφών με 20 διευθυντές, κατά τη διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια τούς παρείχε ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωση ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 471). Το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε με την επιλογή των διευθυντών/ντριών που εκδήλωσαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την έρευνα, αφού ήταν σημαντικό οι ερωτώμενοι να ανταποκριθούν φυσικά και αβίαστα παρέχοντας αυθόρμητες απαντήσεις.

### **Αποτελέσματα**

Αναλύσαμε τα ερευνητικά δεδομένα συνδυάζοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, τη θεωρία και τα δεδομένα και τα παρουσιάζουμε με την κατασκευή κατηγοριών οι οποίες εστιάζουν αφενός στις εμπειρίες των διευθυντών, αφετέρου στις πρακτικές τους.

**Εμπειρίες των διευθυντών**

Οι εμπειρίες των διευθυντών/ντριών του δείγματος από τους διευθυντές των σχολείων όπου είχαν φοιτήσει ως μαθητές και από τους διευθυντές των σχολείων όπου εργάστηκαν ως δάσκαλοι επηρεάζουν σημαντικά τις πρακτικές τους διότι, όπως προαναφέραμε, οι εμπειρίες αυτές έχουν εσωτερικευθεί συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των προδιαθέσεων τους.

Εξετάζοντας τις εμπειρίες των διευθυντών/ντριών του δείγματος από τους διευθυντές των σχολείων στα οποία φοίτησαν ως μαθητές, διαπιστώνουμε ότι η εικόνα που έχουν για τον διευθυντή είναι συνυφασμένη με το φόβο και την απειλή της σωματικής τιμωρίας. Παραθέτουμε κάποιες χαρακτηριστικές αναφορές τους:

«Ήταν ο φόβος και ο τρόμος! Δεν τόλμαγα να μπω στο γραφείο του.» (Δα12)

«Η προσωπική μου εμπειρία; Μια φορά είχα μείνει στην τάξη ώρα προσευχής και ήρθε μέσα η διευθύντρια και με βάρεσε, οπότε αυτή ανάμνηση παραμένει. Οι παιδικές αναμνήσεις είναι βαθιές.» (Δα5)

«... Θυμάμαι μόνο μία φορά που έφαγα πάρα πολύ ξύλο...» (Δγ7)

Όπως φαίνεται, ο διευθυντής των μαθητικών χρόνων των διευθυντών/ντριών του δείγματος παραμένει στις αναμνήσεις τους ως ο τιμωρός του σχολείου.

Επιπλέον, η αυστηρότητα, η τυπικότητα, η μεγάλη απόσταση που χώριζε το διευθυντή από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας - δασκάλους και μαθητές- η ξεκάθαρα ανώτερη θέση του στην ιεραρχία του σχολείου, η ταύτισή του με την υπηρεσία και η αίσθηση της ισχύος που απέπνεε, είναι χαρακτηριστικά της εικόνας των ερωτώμενων για τους διευθυντές που είχαν ως μαθητές. Αναφέρουν χαρακτηριστικά :

«Όταν ήμουν εγώ μαθητής, ο διευθυντής του σχολείου ήταν απόμακρος... αυστηρός και απόλυτα υπηρεσιακός.» (Δα10)

«Τον βλέπαμε σαν κάτι απόμακρο... Ήταν κάτι πολύ ψηλά, πολύ μακρινό. Ακόμα ... και για τους δασκάλους ήταν σαφές ότι ήταν μία βαθμίδα παραπάνω ο διευθυντής. Μια ιεραρχία κάθετη, εντελώς δομημένη. Και σαφώς καθορισμένη.» (Δα8)

«Δεν έφτανες στο διευθυντή του σχολείου! Ήταν ένα πρόσωπο σεβαστό, αυστηρό, τυπικό...» (Δα4)

Ορισμένες διευθύντριες του δείγματος παρουσιάζουν το διευθυντή των μαθητικών τους χρόνων ως επόπτη με αυξημένες ευθύνες και κύρος.

«... είχε πολύ κύρος...» (Δγ15)

«...είχε την όλη εποπτεία του σχολείου, των μαθητών, των γονιών, κι έπρεπε να τον... σεβόμουν. ...Σαν να τον θαύμαζα...» (Δγ9)

Όπως προκύπτει λοιπόν από τις αναφορές που παραθέσαμε, οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες του δείγματος μέσα από τις εμπειρίες τους ως μαθητές/τριες, έχουν σχηματίσει για το διευθυντή του σχολείου, την εικόνα του αυστηρού, τυπικού, απόμακρου και ενίοτε τιμωρού διευθυντή, οποίος εμπνέει φόβο ή στην καλύτερη περίπτωση σεβασμό και θαυμασμό, κατέχει κύρος και διαθέτει εξουσία που πηγάζει από την ισχυροποιημένη θέση του στη σχολική μονάδα.

Ως προς τις εμπειρίες τους από τους διευθυντές που είχαν ως εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές/ντριες του δείγματος, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Από τη μία είναι εκείνοι -οι περισσότεροι- που η εικόνα τους για το διευθυντή διαμορφώθηκε μέσα από δυσάρεστες εμπειρίες και ειδικότερα από καθεστώς αυταρχικότητας, καταπίεσης προς τους δασκάλους, ψυχρότητας, επιβολής, μεμψιμοιρίας, αδιαφορίας, έλλειψης ηγετικών ικανοτήτων από το διευθυντή, ακόμα και παραβίασης του νόμου. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«...οι διευθυντές μου ήταν όλοι σε μεγάλη ηλικία, ήταν αυταρχικοί...» (Δγ2)

«... φρέναρε κάθε πρωτοβουλία από τους συναδέλφους. Είχε το σκοπό του, να ξεχωρίζει ο ίδιος!... Προσπαθούσε να ρίξει τον πήχη, να σε φρενάρει, να μην πας μπροστά!» (Δα10)

«Ήταν πολύ καχύποπτος, εριστικός, αυταρχικός... Δεν μπορούσε να διοικήσει.» (Δγ15)

«... η αδιαφορία του με ανάγκασε να φύγω από το σχολείο.» (Δα1)

«...διευθυντές που το έβλεπαν σαν... εξουσία ...» (Δγ9)

«...είχα διευθυντή που δεν έμπαινε για μάθημα στην τάξη.»(Δα13)

Διευκρινίζουμε ότι σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία ο διευθυντής της πολυθέσιας σχολικής μονάδας οφείλει να διδάσκει από 8 έως 12 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, ανάλογα με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας.(Ν. 1566/1985, Άρθρο 13). Φαίνεται όμως ότι υπήρχαν περιπτώσεις διευθυντών που είχαν απαλλάξει τον εαυτό τους από τα διδακτικά καθήκοντα.

Ωστόσο ορισμένοι διευθυντές του δείγματος εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τους διευθυντές που είχαν ως δάσκαλοι.

«...ο διευθυντής ετύγχανε του σεβασμού, της αποδοχής και της αναγνώρισης των υπολοίπων συναδέλφων. Λόγω χρόνων υπηρεσίας, εμπειρίας, ήταν σοβαρός άνθρωπος... και στις συνεργασίες του ήταν στιβαρός...» (Δα11)

«Ήταν έξυπνος!... Μου 'δωσε πρωτοβουλία...» (Δα10)

Όπως φαίνεται, στις εμπειρίες κάποιων διευθυντών του δείγματος περιλαμβάνονται συνεργασίες με έμπειρους διευθυντές, σοβαρούς και στιβαρούς στις συνεργασίες τους, που ενθάρρυναν την ανάληψη πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο διατηρούν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή με εξουσία στο σχολικό χώρο που εναπόκειται στη διακριτική του ευχέρεια να παρέχει στους εκπαιδευτικούς κάποιες δυνατότητες.

### **Οι Πρακτικές των Διευθυντών σε Σχέση με τους Εκπαιδευτικούς**

Οι πρακτικές των διευθυντών στη λήψη αποφάσεων

Σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, οι διευθυντές του δείγματος, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες με βάση τις πρακτικές τους. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι διευθυντές/ντριες που αποκλείουν τους εκπαιδευτικούς από τις διεργασίες λήψης αποφάσεων υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για ένα διοικητικό θέμα που αφορά αποκλειστικά τον διευθυντή για τους εξής λόγους:

α) Αποτελεί δικαίωμα που απορρέει από τη θέση του.

Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Αυτές είναι πρωτοβουλίες του διευθυντή ...Ο διευθυντής δίνει τη γραμμή και το ύψος του σχολείου.» (Δα5)

«...Ο διευθυντής μπορεί να κάνει αυτά που θέλει...» (Δγ2)

β) Αποτελεί καθήκον, ευθύνη και υποχρέωσή του.

Όπως τονίζεται με έμφαση:

«... Το βάρος της προσπάθειας έπεσε σε μένα. Και είναι λογικό και σωστό και δίκαιο. Οι συνάδελφοι δεν μπορούν εκ των πραγμάτων να πάρουν πρωτοβουλίες...». (Δα5)

«...ο διευθυντής σε ένα σχολείο είναι εκείνος που θα ...φορτωθεί την ευθύνη.» (Δα4)

γ) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι περιττή διότι οι διευθυντές έχουν ή δηλώνουν ότι έχουν τη “βεβαιότητα” ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ούτως ή άλλως με τους ίδιους.

Είναι χαρακτηριστική η παρακάτω αναφορά:

«... Απλά είμαι εκ των προτέρων σίγουρος για την απόφαση του συλλόγου γι' αυτό και μπορώ να κατευθύνω τις κινήσεις μου πάνω σε αυτά τα πράγματα» (Δα13)

Μεταξύ άλλων, κάποιοι διευθυντές του δείγματος υποστηρίζουν ότι αναλαμβάνοντας οι ίδιοι τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, προστατεύουν τους εκπαιδευτικούς από το άγχος, και τη ρουτίνα αυτών των διαδικασιών.

«Τους δασκάλους τους έχουμε αφήσει έξω από αυτά τα ζητήματα... δεν τους φορτώνουμε κάθε μέρα... πιστεύω ότι δημιουργείς ένα μεγάλο άγχος μέσα στο σύλλογο. Και το αποφεύγουμε αυτό. Τα διαχειριζόμαστε μόνοι μας, φορτωνόμαστε μόνοι μας το κομμάτι αυτό.» (Δα1)

«... Δεν μπορείς να τους απασχολείς [τους εκπαιδευτικούς] με πράγματα ρουτινιάρικα και καθημερινά και διοικητικά.» (Δα4)

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι διευθυντές/ντριες οι οποίοι εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στις διεργασίες λήψης αποφάσεων. Οι διευθυντές αυτοί διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες:

Στην πρώτη υπάγονται οι διευθυντές οι οποίοι δημιουργούν ένα “σφιχτό” κλίμα κατευθυνόμενης συλλογικότητας. Μέσα σ’ αυτό το κλίμα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους. Όμως:

α) Είτε πρέπει οι απόψεις των εκπαιδευτικών να μην αντιτίθενται στο πλαίσιο και σύστημα κανόνων και προϋποθέσεων το οποίο έχει τεθεί από τον διευθυντή.

Όπως υπογραμμίζει ένας από τους διευθυντές του δείγματος:

«Ξεκινώντας ως διευθυντής ... αν από την αρχή θέσεις τις απόψεις σου ότι “έτσι σκέφτομαι να λειτουργήσω...”, θέσεις όλους τους κανόνες κλπ ... προχωράς χωρίς κανένα πρόβλημα.» (Δα1)

β) Είτε ο διευθυντής φροντίζει με ήπιο και πλάγιο τρόπο να τους πείσει ότι οι προσωπικές του επιδιώξεις αποτελούν και δικές τους επιδιώξεις.

Ένας διευθυντής εξηγεί με σαφήνεια:

«Θεωρώ ότι μπορείς να πετύχεις κάποια πράγματα με ... άρρητο τρόπο. Πρέπει να βάλεις ένα στόχο και να δίνεις την εντύπωση στον άλλο ότι μπορεί να το φτάσει μέσα από δικές του επιλογές. Ότι αυτός είναι που αποφασίζει.» (Δα4)

γ) Είτε απλώς ο διευθυντής φροντίζει, εμμέσως, να χαρακτηρίζει αρνητικά και να “δυσφημίζει” τους διαφωνούντες:

«...ήταν τελείως αρνητικοί... Το συζητήσαμε και συμβιβάστηκαν ...Ήταν ακραίο να μη γίνει απολύτως τίποτα. Κι εμείς δεν είμαστε των άκρων!» (Δγ3)

Στη δεύτερη υποκατηγορία εντάσσονται οι διευθυντές/ντριες που έχουν υιοθετήσει –όπως δηλώνει ένας εξ αυτών- «συνδικαλιστικές» μεθόδους αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών, κατά τις οποίες ο διευθυντής εφαρμόζει μία πολιτική διαλλακτικότητας και ηπιότητας όπου κυριαρχεί η αποφυγή των σκληρών αντιπαραθέσεων και της όξυνσης, ο διάλογος με σκοπό τον κατευνασμό των διαφωνιών, ο χειρισμός και η πειθώ πως σκοπός του διευθυντή είναι το καλό των εκπαιδευτικών. Οι παρακάτω αναφορές είναι χαρακτηριστικές:

«.. δεν χρειάζεται να κάνεις αντιπαραθέσεις... Δεν οξύνω τα πράγματα. Μετά θα το φέρω εκεί που θέλω. ...Χειρίζομαι τα πράγματα με πολιτικό τρόπο, με όμορφο τρόπο... προσπαθώ να κατευνάσω τα πράγματα και να πείσω τον άλλο ότι, βρε αδερφέ, κοίτα το ...και θα δεις ότι μπορεί και να είναι για καλό σου!» (Δα14)

«...τον τρόπο που χειρίζομαι τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τον έχω πάρει από το συνδικαλισμό. ... Το πώς χειρίζεσαι... και το πώς λειτουργείς συλλογικά με ανθρώπους.» (Δα8)

«Εξαρτάται και από το πώς το χειρίζεται ο διευθυντής. Γιατί άμα πει “θα το κάνουμε γιατί έτσι το θέλω εγώ” δε γίνεται.. κανείς δε θα συνεργαστεί. Είναι θέμα χειρισμού...» (Δγ2)

Επισημαίνουμε ότι η λέξη «χειρίζομαι» που επιλέγουν οι διευθυντές για να περιγράψουν τις συνεργασίες τους είναι ενδεικτική μιας λανθάνουσας, συμβολικής βίας που ασκούν στους εκπαιδευτικούς.

### 5.2.2. Οι πρακτικές των διευθυντών σε καθημερινά θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας

Σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας οι πρακτικές των διευθυντών/ντριών του δείγματος παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

1. Οι διευθυντές/ντριες καταρτίζουν οι ίδιοι προσωπικά το ωρολόγιο πρόγραμμα δηλώνοντας ότι γνώμονάς τους είναι οι προτιμήσεις και οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών, κατά παράβαση της νομοθεσίας η οποία ορίζει ότι γνώμονας για την παραπάνω διαδικασία είναι η αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, Άρθρο 29)

«Το πρόγραμμα το φτιάχνω εγώ, αλλά αφού συνεννοηθώ με τους δασκάλους για τις ιδιαίτερες επιθυμίες του καθενός.» (Δα10)

«Εγώ το φτιάχνω. ...[το ωρολόγιο πρόγραμμα] και γνώμονάς μου είναι πάντα οι ανάγκες των συναδέλφων.» (Δα15)

2. Οι διευθυντές/ντριες του δείγματος δηλώνουν ότι ευνοούν τους «παλιότερους» εκπαιδευτικούς, σε διάφορα θέματα, σε αντίθεση με την εκπαιδευτική νομοθεσία η οποία δεν ξεχωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε παλιούς και νέους. Οι τομείς στους οποίους έχουν πλεονέκτημα οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι:

α) η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος

«Στο πρόγραμμα... καλώς ή κακώς προτεραιότητα έχουν οι παλιότεροι συνάδελφοι. Την πληρώνουν λίγο οι πιο νέοι... αλλά τι να κάνουμε, κάποια πράγματα δεν αλλάζουν εύκολα! Τι τα θες;» (Δα10)

β) η ανάθεση των τάξεων

«...από πάνω προς τα κάτω οι δάσκαλοι, όπως πάμε από τους πιο παλιούς στους πιο νέους... έχουν ... ένα προνόμιο διεκδίκησης... ένα πλεονέκτημα ας το πούμε, να διαλέξουν τάξη πρώτοι.» (Δα14)

γ) η ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών

«... αν έχω να αναθέσω μια εργασία σε κάποιον, δε θα την αναθέσω στον παλιό. Όχι γιατί φοβάμαι, αλλά δε μου βγαίνει. Ο άνθρωπος αυτός έχει 30 χρόνια[υπηρεσίας], 32...» (Δα11)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω οι πρακτικές των διευθυντών/ντριών του δείγματος σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δεν προκύπτουν κατ' ανάγκη από την εκπαιδευτική νομοθεσία ή ακόμα μπορεί και να είναι και αντίθετες μ' αυτήν. Πρόκειται για παγιωμένες πρακτικές που όπως υπογραμμίζεται: «... δεν αλλάζουν εύκολα! Τι τα θες;».

### Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση είναι ένα ημιαυτόνομο πεδίο στο βαθμό που ενώ υπόκειται στους καταναγκασμούς του εξωτερικού κόσμου, ωστόσο στο εσωτερικό του όπως και σε κάθε άλλο κοινωνικά αποδεκτό πεδίο, ισχύουν ιδιαίτεροι νόμοι, κανόνες και παραδοχές. Το διακύβευμα στο πεδίο αυτό είναι η εξουσία στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου γύρω από την οποία διεξάγεται μία συνεχής πάλη ανάμεσα στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτές τις συνθήκες, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους, εφαρμόζουν πρακτικές υποκινούμενοι από το σύστημα προδιαθέσεων



τους (habitus) διαμορφωμένο από τις εμπειρίες τους ως μαθητές και εκπαιδευτικοί, αλλά και συνεχώς αναδιαμορφούμενο από τις εμπειρίες τους σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση. Από τις αναφορές των διευθυντών του δείγματος φαίνεται ότι οι διευθυντικές πρακτικές τους στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην άρρητη μαθητεία τους δίπλα στους διευθυντές που είχαν ως μαθητές και ως δάσκαλοι. Όταν αναλαμβάνουν τη συγκεκριμένη θέση, αν και εμφανίζονται ως συνεργατικοί και συναινετικοί, διεξάγουν έναν αγώνα επιβολής μέσα από ευθείς ή συγκαλυμμένους τρόπους με αποτέλεσμα η δράση τους να παραπέμπει σε ένα διευθυντή τυπικό και υπηρεσιακό ο οποίος αντλεί εξουσία από τη νομιμοποιημένη θέση του για να επιβάλλει τη θέλησή του.

Σε ό,τι αφορά στις διεργασίες λήψης αποφάσεων επισημάναμε δύο τύπους πρακτικών. Ο ένας περιλαμβάνει τους διευθυντές/ντριες που μέσα από πλάγιους μηχανισμούς και στρατηγικές, ουσιαστικά αποκλείουν τους εκπαιδευτικούς από τη λήψη αποφάσεων, “καθαγιάζοντας” την πρακτική τους μέσα από διάφορες διευκολύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίες εξασφαλίζουν την “αρμονική” συνεργασία.

Ο άλλος τύπος πρακτικών περιλαμβάνει, αφενός, διευθυντές οι οποίοι εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, περιορίζοντάς τους όμως μέσα σε ένα πλαίσιο οι κανόνες του οποίου τίθενται από τον ίδιο τον διευθυντή. Αφετέρου, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται και οι “συνδικαλιστές” διευθυντές οι οποίοι εφαρμόζουν στρατηγικές άμβλυνσης των αντιθέσεων και των αντιπαραθέσεων μέσα από έναν πολιτικό χειρισμό της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς.

Και στις δύο περιπτώσεις, οι διευθυντές- είτε αποκλείουν τους εκπαιδευτικούς από τη δυνατότητα συναπόφασης, είτε τούς την παρέχουν μειωμένη, ελεγχόμενη και κατευθυνόμενη- ασκούν συμβολική βία. Επιλέγουν να μην αντιπαρατεθούν ευθέως για να αποφύγουν τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και επιβάλλουν εμμέσως τις απόψεις τους ως φυσικές, δικαιολογημένες, νόμιμες και αυτονόητες, αποκομίζοντας οφέλη, δηλαδή την ενίσχυση της θέσης τους και της εξουσίας που απορρέει από αυτή. Σε όλες τις περιπτώσεις οι διευθυντές/ντριες εμφανίζονται σαν φωτισμένες πατρικές ή μητρικές φιγούρες, οι μοναδικοί που γνωρίζουν το “καλό” των υφισταμένων τους ενώ οι πρακτικές τους διασφαλίζουν ότι οι δρώντες στο πεδίο συμμορφώνονται με τη λογική του πεδίου τείνοντας στην ενίσχυση και εφαρμογή των θέσεων του διευθυντή/κυρίαρχου.

Σε σχέση με τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της καθημερινότητας της σχολικής κοινότητας, οι διευθυντές/ντριες του δείγματος εμφανίζονται συγκεντρωτικοί, με habitus (σύστημα προδιαθέσεων) το οποίο τους ωθεί να επιλαμβάνονται προσωπικά, να κατευθύνουν, να εποπτεύουν και να βάζουν την προσωπική τους “σφραγίδα” σε διάφορες διεργασίες. Μέσα από αυτές ευνοούν τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς σε βάρος των νεότερων, υιοθετώντας κριτήρια τα οποία δεν ορίζονται από τη νομοθεσία ενισχύοντας τη θέση και την εξουσία τους.

Έτσι, παρόλο που πρέπει να σημειωθεί ότι παρουσιάζονται ευαισθητοποιημένοι σχετικά με τη σπουδαιότητα της ειλικρινούς συνεργασίας και του κοινού οράματος, οι πρακτικές τους δε συνάδουν με τη ρητορική τους και ανταποκρίνονται περισσότερο σε πρότυπα που σχετίζονται με τις προσωπικές τους συσσωρευμένες εμπειρίες από τη μαθητική τους ζωή και την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι οποίες επηρεάζουν τις προδιαθέσεις τους προς τη συγκρότηση ενός τύπου διευθυντή με εμφανή τα χαρακτηριστικά της εξουσίας. Σ’ αυτό συμβάλλει καθοριστικά και η έλλειψη θεσμοθετημένης επιμόρφωσης καθώς και η απουσία εξειδίκευσής τους σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τέλος, όλα φαίνεται να συντείνουν στη ανάδειξη εκπαιδευτικών στελεχών τα οποία αντιδρούν αποτελεσματικά στις καταστάσεις, με τρόπο που διασφαλίζει

την κυριαρχία τους, ως ευέλικτοι και ικανοί παίκτες του παιχνιδιού, επιστρατεύοντας τη «βουβή πείρα του κόσμου» η οποία παρέχεται ως αυτονόητη... (Μπουρντιέ, 1992, σελ.27). Αυτό που χρήζει περαιτέρω εξέτασης είναι ο βαθμός ισορροπίας της ευελιξίας και της ικανότητας που επιδεικνύουν οι Έλληνες διευθυντές μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης, ανάμεσα στην επιθυμία τους για την επαγγελματική τους εξέλιξη και την ευθύνη τους για την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής τους μονάδας.

## References

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., & Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 33, 72-94.
- Bourdieu, P. (2005). *Για την επιστήμη και τις κοινωνικές της χρήσεις*. (Μ. Θανοπούλου, Ε. Βαγγελάτου, Μτφρ.) Αθήνα: Πολύτροπον.
- Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια: Αθήνα.
- Bourdieu, P. (2007α). *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχασμός*. (Θ. Παραδέλλης, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P. (2007β). *Η ανδρική κυριαρχία*. (Ε. Γιαννοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P. (2009). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. (Κ. Καψαμπέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη
- Cheung, M. B., & Walker, A. (2006). Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 4(4), 389-407.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). School leadership Study. Developing Successful Principals. *Review of Research*.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K., Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kingston, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. (Research report DCSF-RR108). University of Nottingham.
- Fontana, F., & Frey, H. J. (2005). The interview. From Neutral Stance to Political Involvement. Στο Ν. Κ. Denzin & Y.S. Lincoln (Edit.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed Leadership in Schools: What makes a difference? Pte-published version. In: Harris, A. (Ed.) *Distributed Leadership: Different perspectives*. Netherlands: Springer. Ανακτημένο στις 15/9/2013 από <http://libir1.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/Harris%20Chapter%20-%20repository.pdf>
- Harshar, R. L., & Hyle, A. E. (1996). Collaborative power: A grounded theory of Administrative Instructional Leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-30.
- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997), Understanding the school's capacity for development, *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- Ibrahim, A. S., & Al-Taneiji, S. (2013). Principal leadership style, school performance and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1), 41-54.
- Conger, J. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *Leadership quarterly*, 9(1), 107-121.

- James, C. R., Dunning, G., Connolly, M., & Elliot, T. (2007). Collaborative practice: a model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 541-555.
- Κουτούζης, Ε., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., & Μπιθαρά, Π. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (2007). Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη. (Η πράξη και θεωρία;). Στο Σ. Παπαϊωάννου (Επιμ.). *Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maton, K. (2008). Habitus. Στο Grenfell, M. (Ed.). *Pierre Bourdieu: Key Concepts*, Durham: Acumen Pub Ltd.
- Μπουρντιέ, Πιερ. (1992). *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*. Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.). Αθήνα: Δελφίνι.
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology*. 29(1), 79-89.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές ανισότητες: Μεθοδολογικά, Θεωρητικά και Εμπειρικά θέματα: Επιστημονική Ημερίδα προς τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη του Διδασκαλείου Δ. Ε. «Μαρία Αμαριώτου» Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 11 Μαρτίου 2009 (σελ. 52)*. Ρέθυμνο: Μοτίβο
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parry, K. (1998). *Grounded Theory and Social Process: A New Direction for Leadership Research*. *Leadership Quarterly*, 9(1), 85-105.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Sanzo, K. L., Sherman, H. W., & Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Education Administration*, 49(1), 31-45.
- Thomson, P. (2008). Field. Στο Grenfell, M. (Ed.). *Pierre Bourdieu: Key Concepts*, Durham: Acumen Pub Ltd.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). Leadership that Sparks Learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48-51.
- Ινστιτούτο, Π. (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. Μάρτιος- Απρίλιος 2008. ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Teske, P., & Schneider, M. (1999). *The Importance of Leadership: The Role of School Principals*. Arlington, VA: The PricewaterhouseCoopers Endowment for the Business of Government.

### **Νομοθεσία**

- N. 3848/2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- ΚΥΑ 67927/Γ3/15-6-2012, «Ορισμός του περιεχομένου, τρόπου διάρκειας διαδικασίας παρακολούθησης του ειδικού προγράμματος για την απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής επάρκειας και την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών του ν3848/10(71Α)»
- N. 4024/2011, «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015»
- N.4072/2012, «Βελτίωση επιχειρηματικού περιβάλλοντος – Νέα εταιρική μορφή – Σήματα – Μεσίτες Ακινήτων – Ρύθμιση θεμάτων ναυτιλίας, λιμένων και αλιείας και άλλες διατάξεις»
- N. 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, «Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών»

**Moissidou Evagelia** is a primary school teacher. She holds a Master's degree in Lifelong Learning and she is a PhD Student at Patra University. She has experience in educational research, having participated in many research projects of Patra University, as well as of other educational organisations.