



**KNOWLEDGE WORDS
PUBLICATIONS**

MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

VOLUME 7 ISSUE 1

ISSN 2308-0876

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

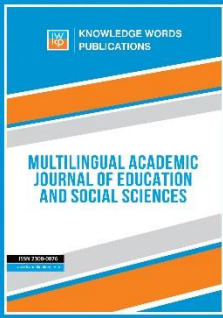
1. Alevriadou Anastasia, University of Western Macedonia, Greece
2. Barkas Panagiotis, University of "EQREM ÇABEJ", Gjirokastra, Albania
3. Blandul Valentin, University of Oradea, Romania
4. Bradea Adela, University of Oradea, Romania
5. ChiperSorina, "AlexandruIoanCuza" University of Iasi, Romania
6. Dimasi Maria, Democritus University of Thrace, Greece
7. GalantomosIoannis, University of the Aegean, Greece
8. Gougoulakis Petros, Stockholm University, Sweden
9. Iordanides George, University of Western Macedonia, Greece
10. Karoulla-Vriki 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. ReçkaLiljana, University EqremÇabej, Gjirokastra, Albania
18. ShkurtajGjovalin, University of Tirana, Albania
19. Sinha R.B.N., B.S. College, Danapur, Patna, India
20. Spinthourakis Athena-Julia, University of Patras, Greece
21. Stamou Anastasia, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
22. ValtchevBoian, Sofia University "St. KlimentOhridski", Bulgaria
23. Vounchev Boris, Sofia University "St. KlimentOhridski", Bulgaria
24. Voyevutko Natalya, Mariupol State University, Ukraine

PUBLISHER: KNOWLEDGE WORDS PUBLICATIONS

WEBSITE: www.kwpublications.com

TABLE OF CONTENTS (Volume 7, Issue 1)

Sr.	Paper Title	Page No.
1	Ekegusii Subject and Object Markers: Affixes or Clitics? Author(s): James Mayaka Mboga, Emily Ayieta Ondondo, David Ogoti Ongarora	1-19
2	Development of Social Capital Measures in Indian Context Author(s): R. B. N. Sinha	20-26
3	Living in Refugee Camps in Northern Greece Author(s): Symeon Mavridis, Savvoula Mouratidou	27-46
4	Promoting Students Critical Literacy through the Use of Popular Culture Texts in the Formal Language Classroom Author(s): Polyxeni Manoli	47-56
5	Virco To Enhance Reading Comprehension Author(s): Mohamad Subaidi Bin Abdul Samat, Mokhsin Bin Abdul Ghaffar, Revathy Manickam, Melor MD Yunus	57-67
6	Controversy of Self versus People Perception: Revisited Author(s): Madhu Pandey	68-76
7	Young People in Crisis: Constructions of Brain Drain in the Discourse of Greek Neomigrants and the Media Author(s): Maria (Mariza) Georgalou, Theodora P. Saltidou, Eleni Griva	77-96
8	Multiliteracies in the Course of Turkish as a Foreign Language in Tertiary Education: Didactic Practices Author(s): Nikolaos Liazos, Dimitra Markati	97-109



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Ekegusii Subject and Object Markers: Affixes or Clitics?

James Mayaka Mboga, Emily Ayieta Ondondo & David Ogoti Ongarora

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/4511>

DOI: 10.46886/MAJESS/v7-i1/4511

Received: 10 April 2019, **Revised:** 11 May 2019, **Accepted:** 05 June 2019

Published Online: 28 July 2019

In-Text Citation: (Mboga, Ondondo & Ongarora, 2019)

To Cite this Article: Mboga, J. M., Ondondo, E. A., & Ongarora, D. O. (2019). Ekegusii Subject And Object Markers: Affixes or Clitics? *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 1–19.

Copyright: © The Authors 2019

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

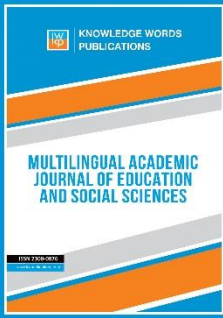
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full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

Vol. 7, No. 1, 2019, Pg. 1 - 19

<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



Ekegusii Subject and Object Markers: Affixes or Clitics?

James Mayaka Mboga¹, Emily Ayieta Ondondo¹ & David Ogoti Ongarora²

¹Department of Linguistics, Languages and Literature, Jaramogi Oginga Odinga University of Science and Technology, Kenya, ²Department of Linguistics, Maseno University, Kenya

Abstract

Bantu languages are known for their agglutinative nature and complex verbal morphology. A single verbal complex has several affixes including the subject markers (SMs) and object markers (OMs). The precise status of the SMs and OMs in Bantu remains unresolved. These markers have been analysed as agreement markers in some languages while in others, they are analysed as incorporated pronominals and in other languages as clitics. The objective of this paper is to determine whether these markers should be analysed as agreement markers, incorporated pronominals or clitics in EkeGusii. Findings reveal that the SM is an agreement marker when the overt lexical subject Determiner Phrase (DP) co-occurs with the SM and an incorporated pronoun in null subject constructions. Accordingly, the paper posits that the SM is both an agreement marker and an incorporated pronominal in EkeGusii. The OM is an incorporated pronominal because the doubling of the OM and the corresponding lexical DP is not licensed in EkeGusii. In analysing the status of SMs and OMs, the morphological and syntactic evidence provided shows that these markers are more of affixes than clitics in this language.

Keywords: Status, Subject Marker, Object Marker, Clitic, Incorporated Pronominal, Bantu.

Introduction

Buell (2005) defines a 'subject marker' as a term used in Bantu linguistic tradition to denote prefixes in the verbal word which agree with a subject NP. The current debate in Bantu revolves around the analysis of the syntactic status of subject markers as to whether they are agreement makers, incorporated pronominals or clitics. According to Bresnan & Mchombo (1987), the subject marker in Chichewa, for instance, is an ambiguous element between agreement and pronominal.

Additionally, an 'object marker' has been used in Bantu tradition to denote a verbal prefix in the verbal word which agrees with an object DP (either overt or silent) (Buell, 2005). There are other terms which have been used to refer to these markers in the literature and include 'clitic', 'concord', and 'agreement'. Most linguists use these terms (clitic, concord and agreement)

neutrally when they do not want to take a position on what they are. For example, Riedel (2009), states that an 'object marker' is a type of morpheme attached to the verb which is referred to as 'object concord' or 'object pronoun' or 'object marker'. Riedel (2009) states that 'object marker' is the most neutral term. Generally in Bantu as well as in EkeGusii, the subject and object markers have received varied interpretations as this paper shows in the following subsections.

The paper is organised as follows. Section 2 gives a brief background of EkeGusii as a Bantu language while section 3 explains the various analyses of SM and OM, that is, agreement markers, incorporated pronominals and clitics. Section 4 elaborates the status of EkeGusii subject markers and section 5 explains the status of EkeGusii object markers. Section 6 concludes the paper.

The Language

EkeGusii is a Bantu language that is spoken by approximately two and a half million Abagusii people of the present Kisii and Nyamira counties collectively known as Gusii in Kenya (Basweti, Achola, Barasa & Michira, 2015; Kenya National Bureau of Statistics, 2010). However, EkeGusii is spoken in other areas far from the original EkeGusii speaking region due to migration. Nyakoe, Ongarora and Oloo (2014) assert that although EkeGusii is predominantly spoken in Nyanza province, AbaGusii form part of local immigrants in major towns and cities and it is normal to hear EkeGusii being spoken far from the original EkeGusii speaking areas.

EkeGusii is classified as JE42 by Maho (2008). This language is also classified as an E. 10 language that is spoken in South Western Kenya, the present Kisii and Nyamira counties (Elwell, 2008). According to Nurse and Phillipson (1980), EkeGusii is part of the Eastern sub-group of East Nyanza/Suguti of the Lacustrine Bantu and that it is set apart from other languages in its sub-group such as Kuria, Ngurumi, Zanaki, Shashi, Ikizu and Nata because it has acquired a considerable amount of new non-Bantu lexical items from Dholuo, Maasai, and Kipsigis (a Kalenjin dialect). This is because the Gusii people do not share boundaries with a Bantu speaking community because they are sandwiched between Nilotic speaking communities, that is, Luo, Kipsigis and Maasai (Ogechi, 2006). Therefore, the borrowed lexical items have no relation to the Bantu structure of words.

According to Komenda (2015), most EkeGusii speakers are bilingual in one of the official languages: Kiswahili or English and that due to the proximity of EkeGusii to Nilo-Saharan languages (Dholuo, Kipsigis and Maasai) some speakers are multilingual.

The language exhibits two noticeable dialects, namely EkeRogoro and EkeMaate, elsewhere in the literature called Rogoro and Maate respectively (Ogechi, 2002; Ongarora, 2008; Basweti et al., 2015). The dialects differ in their lexicon and phonology, that is, words for the same item may be different as well as the pronunciation of some words. The Maate dialect is spoken by the clans bordering the Luo and the Maasai ethnic communities. These clans include the Abamachoge and South Mugirango. The Rogoro dialect is spoken by a majority of the speakers who occupy the Kisii central area and the larger Nyamira county. These areas border the Nilotic Luo to the west and Kipsigis (a Kalenjin dialect) to the east (Komenda, 2015; Ongarora, 2008). This paper focused on the Rogoro (Northern) dialect because it is the one which exists in written sources and is the standard dialect (Basweti et al., 2015).

Background to the Problem

Bantu languages, of which EkeGusii is one, are agglutinative in nature with a complex verbal morphology (Ogechi, 2002, 2006; Elwell, 2008). This means that a single verbal word can translate into a sentence in English because several affixes attach to the verb including those marking the subject and the object Noun Phrase (NP) of the sentence. For instance, consider example (1) from Kiswahili adapted from Ogechi (2006).

- (1) Ki-li-cho-m-fung-a
SM- PST-REL-OM-arrest-FV
'What led to his arrest.'

The verbal word in (1) has prefixes marked for different functions. The morpheme *ki-* marks the subject which in this case can be any noun in class 7, *li-* marks the past tense, *cho-* is a relative marker, *m-* represents the object and *-a* the final vowel. The result is a sentence whose meaning is context derived as to what led to his arrest. The morpheme *cho-* is a resumptive pronoun. Ngonyani (2006) defines a resumptive pronoun as a pronominal that appears in a position that is otherwise occupied by a *wh*-phrase. In the example in (1), *cho-* appears in a position that is supposed to be occupied by the *wh*-phrase 'what'. This resumptive pronoun is obligatory as lack of it in a relative clause makes the clause unacceptable as shown in example (2b)

- (2) (a) A-li-raru-a ki-tabu ki-li-cho-m-fung-a
SM-PST-tear-FV 7-book 7SM-PST-REL-OM-arrest-FV
'He/she tore the book which led to his arrest.
(b)* a-li-raru-a ki-tabu ki-li-m-fung-a
SM-PST-tear-FV 7-book 7SM-PST-OM-arrest-FV
'He/she tore the book which led to his arrest.

There is an ongoing debate, (Bresnan & Mchombo, 1987; Diercks, 2010; Riedel, 2009; Kamil, 2006 among others), on the status of subject and object markers in Bantu as to whether subject and object markers should be treated as agreement markers, pronominals or clitics. For instance, Bresnan & Mchombo (1987) cited in Diercks (2010) argue that the subject marker in Chichewa bears both pronominal and inflectional properties. Diercks (2010) uses this argument and asserts that in Lubukusu, multiple subject markers that may appear within a single clause are not pronominal but realisations of agreement as in example (3) from Diercks (2010).

- (3) Ba-ba-andu ba-be-ele ba-soma sii-tabu
2-2-people 2SM-be-PST 2SM-reading 7-book
'People were reading a book.'

The explanation here is that if the subject marker appears twice then it negates the possibility of it being pronominal but marks agreement. Thus for the subject marker to be analysed as an incorporated pronominal it has to appear once. However, Diercks (2010) argues that the object marker in Lubukusu is an incorporated pronominal because it appears once within a clause as realised in example (4).

- (4) Tegan a-ba-a-p-ile
1Tegan 1SM-2OM-PST-hit-PST
'Tegan hit them.'

In addition, Riedel (2009) explains this claim by Bresnan and Mchombo that object marking is 'anaphoric agreement' when the object is not overt and 'grammatical agreement' when the object is overt and local, that is, when the object NP is present and comes immediately after the

verb. This means that in such analysis all Bantu languages allow ‘anaphoric agreement’ but not all languages allow ‘grammatical agreement’. For Chichewa, Bresnan and Mchombo (1987) claim that object marking is always anaphoric because the object is right dislocated when it appears to double an object marker. They use word order, optionality, tone patterns, objects with in situ *wh*-questions and relative clauses as evidence for this claim. According to Bresnan and Mchombo, therefore, in Chichewa object marking is always optional unlike in Kiswahili where it can co-occur with the object NP.

Kramer (2012) argues that the status of object markers (OMs), in Amharic has been a subject of debate, on whether they are marked for agreement, or whether they are doubled clitics, that is, pronoun-like morphemes that are somehow associated with the direct object and possibly move to their position near the verb. She takes a position and concludes that in Amharic, the object markers are best classified as doubled clitics because the relation between the object marker and the NP it refers to is only capable of being established if the NP is definite or specific.

In Swahili, Keach (1995), cited in Kamil (2006), argues that the subject marker is ambiguous between being a pronoun and an agreement marker but Kamil (2006) concludes that the subject marker, hereafter SM, in Swahili spoken in Nairobi and its environs, is an agreement marker and not pronominal because it has evolved over time from being a clitic then pronoun and finally an agreement marker. However, he does not raise the question of multiple verb constructions as Diercks (2010) does.

EkeGusii is a highly agglutinative language (Elwell, 2008; Ogechi, 2002, 2006; Ongarora, 2008). This means that the verb root hosts both derivational and inflectional morphemes consequently making the verbal word a grammatical string. The morphemes represent specific grammatical categories or meanings. The affixes that attach to the verb include those marking the subject and the object NPs of the sentence. Consider example (5) below.

- (5) A-ka-mo-yo-teb-i-a
SM- PST- OM(IO)-OM(DO)- tell- TRANS- FV
‘He told it to him/her.’

The verbal word in (5) has several grammatical positions that appear before the root. These positions include the subject and object markers. As indicated, the subject marker, the direct and indirect object markers are all incorporated in the verbal word.

In EkeGusii noun words consist of a nominal prefix and a stem (Ogechi, 2006; Ongarora, 2008) because Bantu languages are known for their elaborate noun class system in which nouns fall into several genders. In this language, a noun constitutes a class prefix, which may occur with or without an augment, the noun stem and an agent nominalizing suffix in the case of some nouns as in example (6) adapted from Ongarora (2008).

- (6) o-mo-rem-i
AUG-NPX-farm-ANS
‘A farmer.’

The form of the noun class prefix or part of it occurs as an agreement marker as well as an incorporated pronominal. This means that the noun class prefix *mo-* in (6) may reappear on the

verb or the adjective to mark agreement depending on the class of the noun. This is evident in (7) where the noun belongs to class 3 adapted from Ogechi (2006).

- (7) O-mo-te o-mo-nene o-gu-re
 AUG- 3-tree AUG-3-big 3SG-fall-PFCT
 'A big tree has fallen.'

The subject and object NPs are expressed through the use of bound morphemes on the verb terminology that is implied within a given phrase and/or sentence. According to Ongarora (2008), subjects are marked for agreement while objects are marked on the verbal complex as incorporated pronominals as elaborated in example (8).

- (8) (a) Moraa o-∅-gach-ir-e chi-sani
 Moraa 1SM-PST-keep-PFCT-FV 10- plate
 'Moraa has kept the plates.'
 (b) Moraa o-∅-chi-gach-ir-e
 Moraa 1SM-PST-10OM-keep-PFCT-FV
 'Moraa has kept them.'
 (c) * Moraa o-∅-chi-gach-ir-e chi-sani
 Moraa 1SM-PST-10OM-keep-PFCT-FV 10- plate
 'Moraa has kept them, the plates.'

The explanation here is that subject NPs permit doubling by agreement marking as in 8(a) to (c) above while the object NP in (8c) cannot be doubled because the incorporated pronominal and the lexical object NP are in complementary distribution. This means that they co-refer and thus meaningless to repeat one if the other is overt. Therefore, Ongarora (2008) analyses subject markers as agreement markers thus affixes and object markers as incorporated pronominals while Ogechi (2002, 2006) analyses these markers as agreement markers as shown in example (9).

- (9) Omwenga a-ka-mw-anch-a o-mw-ana
 Omwenga 3SM- PST-3OM-like-IND AUG-CL1- child
 'Omwenga liked the child.'

In example (9), the SM *a-* and the OM *mw-* agree with the subject and object noun phrases respectively. The question whether the object NP and the OM can co-occur is not raised by Ogechi though. These studies (Ogechi 2002, 2006; Ongarora, 2008) thus differ on the analysis of especially the nature of the object markers in EkeGusii.

The Status of EkeGusii Subject Markers

The subject marker in EkeGusii has been analysed differently as discussed in the following subsections.

The Subject Marker as an Agreement Marker

Kamil (2006) defines agreement as a process in which two elements that are in local configuration share morphological features through a process of feature matching (or checking). In addition, according to Haspelmath (2002), agreement is a kind of syntactic relation in which the inflectional behaviour of a word or phrase (the target) is determined by the properties of a nominal constituent (controller) to which it relates. The subject marker in EkeGusii is analysed as an

agreement marker when the subject marker on the verb agrees with the noun class prefix of the noun as shown in examples (10) and (11).

(10) e-ri-iso ri-ka-gw-a.
AUG-5-eye 3sgS-PST-drop-FV
'An eye dropped.'

(11) o-mo-iseke a-rom-et-e o-mw-ana
AUG-1-girl 3sgS-PST-bite-FV AUG-1-child
'A girl bit a child.'

In sentence (10), the subject marker on the verb is the morpheme *ri-* which agrees with the noun class prefix *ri-* of the noun *e-ri-iso* 'eye' for class 5, the SM *a-* in sentence (11) agrees with the prefix for noun class 1 *mo-* in the noun *o-mo-iseke* 'girl'. In (11) the subject marker *a-* and the overt subject DP *o-mo-iseke* (girl) are local and the subject marker checks agreement features in the verbal word *a-rom-et-e* as explained in Kamil (2006), the process of agreement involves the sharing of features in this case the number feature of the nouns involved with the subject markers on the verbs thus agreement.

In addition, Iorio (2015) argues that if subject markers mark agreement, then doubling of the subject DPs is permitted. This means that, in EkeGusii, when the subject marker and the lexical subject NP co-occur, it is analysed as an agreement marker as exemplified in sentence (12).

(12) e-ge-tabu ge-ka-gw-a
AUG-7-book 7S-PST-drop-FV
'A book dropped.'

In sentence (12), the subject marker *ge-* co-occurs with the lexical subject NP *e-ge-tabu* 'book' and this is said to be doubling. The subject marker therefore is said to agree with the overt lexical subject. Thus under agreement analysis as explained in Bresnan & Mchombo (1987), the overt subject DP and the subject marker have to be sufficiently local so as to enter into an agreement relation. From example (12), the subject marker *ge-* cannot be an incorporated pronoun as that would lead to two subjects, that is the lexical subject NP *e-ge-tabu* and the subject marker *ge-*, occupying the same position in one clause. This subject marker is instead analysed as an agreement marker because it is local and it checks the agreement features in the verb. Locality refers to the proximity of elements in a linguistic structure (Black, 1999) which means that every argument that an element selects must appear in close proximity to that element. Thus the DP *e-ge-tabu* selects the subject marker *ge-* thus locality is achieved.

The Subject Marker as an Incorporated Pronominal

The subject marker in Bantu can be analysed as a pronoun when it happens to be in null subject constructions (Iorio, 2015; Riedel, 2009). These null subject constructions can either be positive or negative and the lexical subject DP is deduced from the context. According to Iorio (2015), every argument that is lexically required needs to be present in the surface structure. This, however, is not the case in null subject constructions. In these constructions, some other overt element must take over the argument function and this is fulfilled by the subject marker acting as an incorporated pronoun as shown in (13).

(13) a-ka-rom-a o-mw-ana

3sgS-PST-bite-FV AUG-1-child
 'He/she bit a child.'

The subject marker *a-* in (13) is analysed as a pronoun because it is assumed that the subject DP is dislocated to another position in the sentence. This dislocation therefore negates an agreement analysis because the SM and the lexical subject DP are not local. Sentence (14) shows dislocation of the subject DP.

(14) a-ka-rom-a o-mw-ana, Kemunto
 3sgS-PST-bite-AUG-1-child, Kemunto
 'She bit a child, Kemunto.'

Example (14) shows the lexical DP *Kemunto* dislocated to a different position in the sentence, that is, after the object. The SM *a-* and the DP *Kemunto* cannot be directly linked (local) thus the SM *a-* is an incorporated pronominal.

Additionally, the subject marker is analysed as an incorporated pronoun when we have the negation morpheme in the verbal word. In Bantu, as well as in EkeGusii, the negation marker precedes the subject marker as presented in the Bantu verb structure shown in Figure 1.

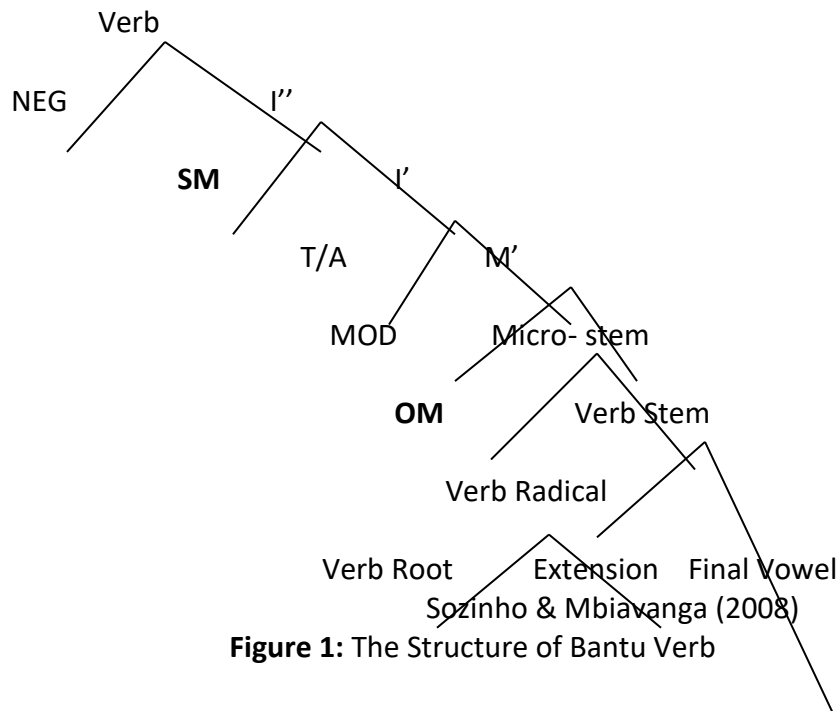


Figure 1: The Structure of Bantu Verb

(15) Ti-ba-som-et-e
 NEG-SM-read-PFC-FV
 'They did not read.'

In example (15), the negation marker *ti-* precedes the subject marker *ba-* (15) and Iorio (2015) argues that in such a case, the subject marker is not properly positioned in the syntactic tree in the same maximal projection [SPEC, TP] thus grammatically disallowed. It therefore follows that when a null subject construction expresses negation, the subject marker is analysed as an incorporated pronominal.

This paper finds that the subject marker in EkeGusii can be analysed as an agreement element when it co-occurs with an overt subject DP on one hand and an incorporated pronominal when it happens to be in a null subject construction, when the subject DP is dislocated and in a

verbal word expressing negation because it comes after the negation morpheme thus not properly positioned syntactically on the other.

After receiving the pronominal analysis, the subject marker receives its Θ -role in its base position inside the VP and then undergoes syntactic movement to a preverbal position, and then combines with the verb via incorporation or cliticization (Zeller, 2007). This implies that the SM is base generated and it occurs in-situ within the VP before it moves and gets to be incorporated in the verbal complex, occupying the first position of the verb. This is head movement to a specifier as shown in Figure 2 (Diercks & Sikuku, 2013).

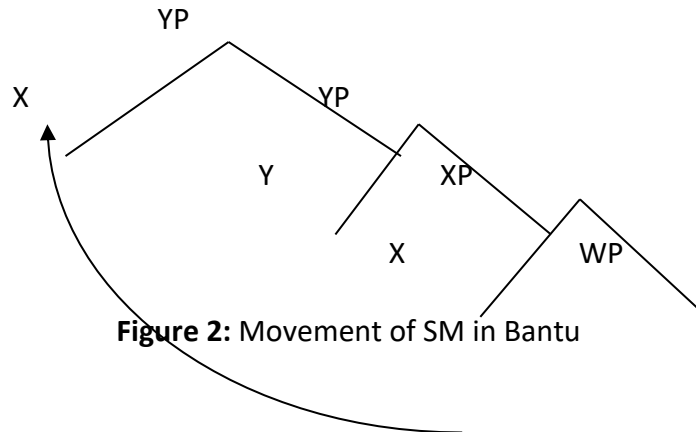


Figure 2: Movement of SM in Bantu

The movement exemplified in Figure 2 above is evident in the EkeGusii example in Figure 3.

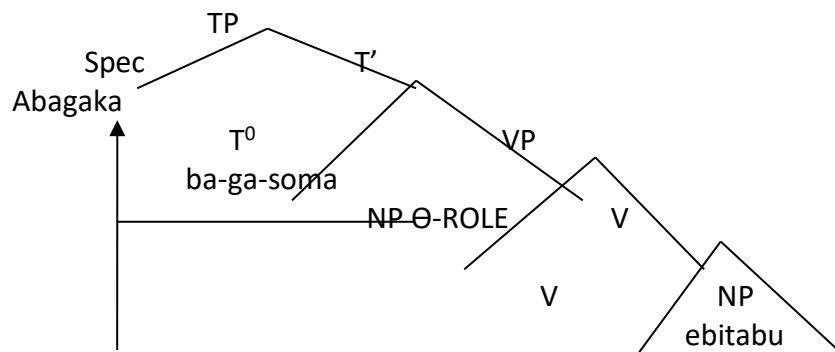


Figure 3: Movement of the Subject from within VP to [SPEC, T]

The subject marker gets incorporated into the verb as an argument and all the arguments of the verb (including the subject) originate within the VP; the VP is selected by a functional

head (for tense), which provides the landing site for verb movement in Bantu (Zeller, 2007). This movement is exemplified using example (16).

(16) A-ba-gaka ba-ga-som-a e-bi-tabu
AUG-2-old men 2S-PST-read-FV AUG-8-book
'The old men read books.'

It can therefore be concluded that subjects in EkeGusii are represented as syntactic constituents in the verbal word by the subject markers thus pronominal interpretation.

The Status of EkeGusii Object Markers

The object marker in Bantu as well as in EkeGusii has been analysed as an agreement marker, an incorporated pronominal as well as a clitic as explained in the following subsections.

The Object Marker as an Agreement Marker

In Bantu morphology, the object marker is analysed as an agreement marker if it doubles the lexical object DP (Riedel, 2009). Contrastively, in EkeGusii, doubling of the OM and the corresponding lexical DP is grammatically disallowed (Ongarora, 2008) as both are in complementary distribution as shown in (17).

(17) *Moraa a-ka-ri-riik-a ri-rube
1Moraa 3sgS- PST-5OM-write-FV 5-letter
1Moraa wrote it (a letter).

Example (17) above is disallowed because the object marker *ri-* doubles the lexical object *rirube* 'letter' and thus repeats the syntactic function of the object in the verb that has already been expressed by the object. Therefore, the object marker in EkeGusii cannot be analysed as an agreement marker though it agrees with the referent.

Riedel (2009) argues that in Bantu languages most diagnostics in the literature are not helpful in determining the status of object markers since they yield contradictory results. She however claims that a general analysis of Bantu object marking is agreement morphology, a position that may not apply to many Bantu languages, EkeGusii included. Riedel argues that once a language shows one instance of doubling, it should be analysed as being an agreement language. Doubling is when the object marker co-occurs with the corresponding object DP as shown in the Kiswahili example in (18).

(18) Mwalimu a-li-m-chap-a m-toto
1 teacher 3sgS-PST-OM-beat-FV 1-child
'A teacher beat a child.'

In example (18), the object marker *m-* doubles the lexical object DP *mtoto* 'child' and the object marker *m-* moves to the verb to check agreement features in the verb. Thus in Kiswahili the object marker is an agreement marker (Kamil, 2006; Iorio, 2015) a case which is different in EkeGusii as shown in example (17). In EkeGusii, doubling does not occur because the object originates from the VP as shown in Figure 4.

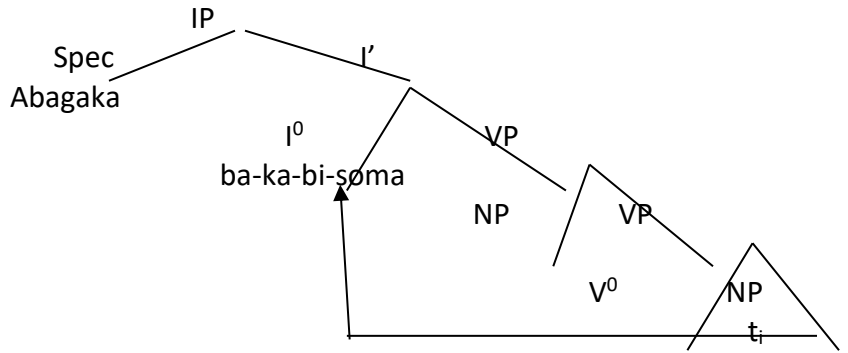


Figure 4: Movement of the OM to I⁰

As shown in Figure 4, the object DP *e-bi-tabu* moves from within VP to I⁰ thus cannot co-occur because both the OM and the lexical object DP are in complementary distribution. It therefore follows that in EkeGusii, the object marker is not an agreement marker because the OM and lexical object DP do not double.

The Object Marker as an Incorporated Pronominal

An analysis of object markers as incorporated pronouns rules out the co-occurrence of an OM and a postverbal object (because the OM originates as the object of the verb and incorporates into the verb itself) (Diercks *et al.*, 2013). In addition, Iorio (2015) argues that if object markers cannot double a lexical object locally, that is, when they are in complementary distribution with lexical objects with regard to the inflectional domain, then they should be analysed as incorporated pronominals. In EkeGusii, Ongarora (2008) asserts that the object marker is an incorporated pronoun because it is in complementary distribution with the lexical object DP and the object marker cannot double the lexical object DP as exemplified in (19) below.

- (19) Bogonko a-ka-mo-ram-a
 1Bogonko SM-PST-OM- abuse-FV
 'Bogonko abused him/her.'

In (19), the object marker *mo-* originates as the object of the verb *rama* 'abuse' and therefore it cannot co-occur with the lexical object DP, that is, in noun class 1 thus an incorporated pronoun. However, the doubling of the object marker and the overt lexical object DP cannot be generalised to all Bantu languages because they behave differently. Kiswahili, for instance, as shown in example (18) allows the syntactic doubling that is disallowed in EkeGusii. Thus each language has to be analysed as its data allows.

Additionally, the object marker in EkeGusii can also be analysed as an incorporated pronominal when the *wh*-phrase is considered. In this case, EkeGusii does not allow the *wh*-phrase to co-occur with the object marker as explained in Bresnan & Mchombo (1987) who argue that the *wh*-phrase cannot co-occur with OMs because they indicate a topic status of the co-referring lexical object as realised in sentence (20).

- (20) (a) Ningo o-gany-et-e?
 Who 2sgS-wait-PRT-FV
 'Who are you waiting for?'
 (b) *Ning'o o-mo-gany-et-e?
 Who 2sgS-OM-wait-PRT-FV

‘Who are you waiting for?’

Example (20b) is unacceptable because the verbal word contains an object marker *mo-* which cannot co-occur with the *wh*-word *ning’o*. Thus based on this argument, the object marker is analysed as an incorporated pronominal in EkeGusii.

The Object Marker as a Clitic

Before it is established whether object markers in EkeGusii are clitics or not, it is prudent to explore the differences between affixes and clitics as proposed by Zwicky & Pullum (1983). Zwicky and Pullum come up with six criteria to distinguish these elements and they are analysed below in relation to EkeGusii facts.

Firstly, elements called clitics are not restricted as to the host they can attach to (Kari, 2002). While affixes may attach to a defined set of hosts, clitics are freer than affixes as far as the selection of the host is concerned. As such, EkeGusii subject and object markers are known to attach to verbs only as shown in (21) while noun class prefixes attach themselves only to nouns as exemplified in (22) below.

(21) A-ka-ba-rom-a
3sgS-PST-3plO-bite-FV
‘He/she bit them.’

(22) O-mo-te e-me-te
AUG-3-tree AUG-4-tree
Tree trees

As shown in (21) the subject marker *a-* and the object marker *ba-* have been attached to the verb root *roma* ‘bite’ while the class prefixes *mo-* and *me-* in (22) are attached to the noun root *-te* ‘tree’ and any other noun in the relevant noun class.

Possession in EkeGusii can be marked through the preposition ‘of’ whose form is *-a* and which changes as per the noun class of the noun in which it appears. This possessive preposition may appear as a clitic when it is contracted especially when the vowels are the same. This is exemplified in (23) and (24) where the possessive preposition *ba* changes to *bo* before attaching to the noun. One of the vowels is deleted thus the contracted form as shown in (23) and (24).

(23) a-ba-somba b’o-mo-nene
AUG-2-servant possessive AUG-1- lord
‘The lord’s servants.’

(24) a-ba-teri b’o-go-tog-i-a o-mo-nene
AUG-2-singer for AUG-15-praise-APPL-FV AUG-1- lord
‘Singers for praising the Lord.’

The clitic element *b’* in (23) is attached to a noun *omonene* ‘lord’ while the clitic element *b’* in (24) is attached to a verb *togia* ‘praise’. Under this criterion therefore, the subject and object markers are affixes and not clitics because they attach themselves to verbs only.

The second criterion is that semantic idiosyncrasies are not characteristic of clitics (Holmstedt, 2012). Holmstedt defines the term idiosyncrasy as the uniqueness with which the clitics (or any syntactic element) can be identified. This means that when clitics attach to a host, the result is predictable, for instance the English ‘ve has the same meaning in ‘They’ve and ‘I’ve’.

In EkeGusii, full and reduced forms of clitics have the same meaning as the examples in (25a-f) show.

- (25)(a) e-nyomba ya o-mo-somba
 9-house of AUG-1-slave.
 'A slave's house.'
- (b) e-nyomba y'o-mo-somba
 9-house of AUG-1-slave
 'A slave's house.'
- (c) o-mo-iseke bw'o-mo-nto
 AUG-1-girl POSS AUG-1-person
 'A person's girl.'
- (d) e-ri-iso ri'o-mo-nto
 AUG-5-eye POSS AUG-1-person
 'A person's eye.'
- (e) e-me-te y'o-mo-nto
 AUG-4-tree POSS AUG-1-person
 'A person's tree.'
- (f) e-bi-oto bi'o-mo-nto
 AUG-8-frog POSS AUG-1-person
 'A person's frogs.'

As realised in examples (25) (a) to (f), the semantic realisation in the sentences is the same, that is, they are all allomorphs that mark possession.

In contrast, affixes may combine with a host to produce a complex word with an unpredictable meaning because they have semantic uniqueness as per class and number as examples in (26a-e) show for subject markers.

- (26) (a) o-mo-iseke **a**-ga-kw-a
 AUG-1-girl S-PST-die-FV
 'A girl died.'
- (b) a-ba-taata **ba**-ga-kw-a
 AUG-2-father S-PST-die-FV
 'Fathers died.'
- (c) o-mo-te **o**-ga-kw-a
 AUG-3-tree S-PST-die-FV
 'A tree died.'
- (d) e-ri-iso **ri**-ga-kw-a
 AUG-5-eye S-PST-die-FV
 'An eye died.'
- (e) e-bi-oto **bi**-ga-kw-a
 AUG-8-frog S-PST-die-FV
 'Frogs died.'

As shown in (26) (a) to (e) above, when attached to the verb *kw-a* 'die' the subject markers are different as per each noun class. The object markers have also the semantic uniqueness as shown by the examples in (27a-e), a case that does not happen with clitics.

- (27) (a) a-ka-**mo**-it-a
SM-PST-1OM-beat-FV
'He/she beat him/her.'
- (b) a-ka-**ba**-it-a
SM-PST-2OM-beat-FV
'He/she beat them.'
- (c) a-ka-**yo**-it-a
SM-PST-3OM-beat-FV
'He/she beat it.'
- (d) a-ka-**ri**-it-a
SM-PST-5OM-beat-FV
'He/she beat it.'
- (e) a-ka-**bi**-it-a
S-PST-8OM-beat-FV
'He/she beat them.'

The object markers in (27) (a) to (e) show semantic uniqueness according to the noun class they belong to.

The third criterion used to distinguish affixes from clitics is that affixes are morphologically idiosyncratic in that they affect the host word in an unexpected way as shown in (28).

- (28) a-ba-sacha ba-ga-kw-a
AUG-2-man 3plS-PST-die-FV
'Men died.'

The subject marker *ba-* in (28) above uniquely affects the verb *kw-* 'die' in the sense that the verbal root *kw-* has more morphemes which represent different morphological categories in this case *ba-* represents noun class morphology and number morphology. Such a morpheme is a portmanteau morpheme because it explains more than one morphological category. Contrastively, morphological idiosyncrasies are not characteristic of clitics (Kari, 2002). This means that the attachment of clitics does not affect the host word morphologically. Thus a clitic does not alter the internal morphology of a word as exemplified in (29).

- (29) e-nyomba y'o-mo-sacha
9-house POSS-AUG-1-man
'A man's house.'

In example (29), the clitic element *y'* does not morphologically affect the host *o-mo-sacha* 'man'. According to this criterion therefore, EkeGusii subject and object markers are affixes and not clitics.

The fourth criterion holds that a clitic and host combination is not subject to syntactic rules, whereas words exhibiting affixation are treated as single syntactic items (Kari, 2002; Holmstedt, 2012). This implies that syntactic rules treat affix-word combinations as a single syntactic unit in (30).

- (30) (a) Monyoro a-ka-mo-ror-a
1Monyoro SM-PST-OM-see-FV
'Monyoro saw him.'

(b) Monyoro a-ka-ba-ror-a
 1Monyoro SM-PST-2OM-see-FV
 '1Monyoro saw them.'

(c) Monyoro a-ka-ri-ror-a
 1Monyoro SM-PST-5OM-see-FV
 '1Monyoro saw it.'

Examples (30) (a) to (c) show that there are syntactic rules that govern the combination of the subject and object markers to the verbs according to the noun classes to which the nouns belong. For (30) there are syntactic rules that come into play, that is, there has to be class agreement of the subject marker and other elements within the verb. This is different as shown with clitic-host combinations in (31) (a) and (b).

(31)(a) e-gutwa y'o-mo-twe
 9-crown POSS AUG-3-head
 'A head's crown.'

(b) a-ma-chiko y'e-nse
 AUG-6-law POSS AUG-country
 'A country's laws.'

As examples (30) (a) to (c) show, the combination of the SM, OM and the verb root giving rise to a single verbal words *a-ka-mo-ror-a*, *a-ka-ba-ror-a* and *a-ka-ri-ror-a*, cases which are different in (31) where *y'omotwe* and *y'e-nse* cannot be treated as a single units. In both cases in (31) the elements *y'* cannot be syntactically analysed with their hosts *omotwe* 'head' and *ense* 'country' respectively. It therefore follows that as per this criterion, the subject and object markers in EkeGusii are affixes and not clitics.

Kari (2017) gives general characteristics of an affix as an element that attaches itself to another linguistic unit called a stem for the sole purpose of gaining morphological identity; it cannot be deleted but can be moved along with its stem to a different location in the sentence and its meaning is determined with respect to the stem. Following this definition, EkeGusii subject and object markers as shown in example (30) (a) to (c) are affixes because they attach to stem to get morphological identity since they cannot stand on their own; They cannot be deleted because they are integral parts of the words; They always move along with their stems to different locations in the sentence and their meanings are subject to the different noun classes that they belong.

As regards clitics, Kari (2017) sets the standard that an element called a clitic attaches itself to gain phonological identity, it may be deleted but cannot be moved along with its host to a different location has a constant meaning irrespective of its form or the kind of host it attaches to. The elements that can fit in this definition are in examples (25) (a) to (f) in which they depend on their host for phonological identity; they may be deleted but they cannot be moved with the host to a different position in the sentence and their meaning is constant because they mark possession irrespective of the different forms they take, that is, *bw' ri' bi'* respectively. The subject and object markers are thus affixes and not clitics

With the explanation on the differences between affixes and clitics in the preceding subsection we now turn to other perspectives that have been advanced on the analysis of these markers. It has to be remembered that elements called clitics form a mixed bunch and what is exactly referred to as a clitic varies from one study to another (Halpern, 2001). Halpern (2001)

presents two perspectives from which clitics can be defined. The first is the prosodic one in which a clitic is any prosodically weak element which is not a canonical inflectional or derivational affix. In this case, the clitic depends on a host for its pronunciation as shown in (32).

- (32) e-nyongo y'o-mo-ng'ina
 9-pot POSS AUG-1-woman
 'A woman's pot.'

In (32), the form with the apostrophe (y') shows that it is prosodically attached to the host noun *o-mo-ngina* 'woman'. Its full form syntactically is *ya*. Following this perspective, EkeGusii subject and object markers are not clitics but affixes because they largely do not prosodically attach to the verbal words which are their hosts instead they are part of the verb and can never be seen to occur in isolation in this language. Affixes never behave this way in EkeGusii because they can never be contracted for instance *m'* instead of *mo* in (33).

- (33) *Monyoro a-ka-m'-ror-a
 Monyoro SM-PST-OM-see-FV
 'Monyoro saw him/her.'

The second perspective shows that object markers can be analysed as clitics if they are morphemes which syntactically function as independent words (Labelle, 2008). The basic arguments for a clitic analysis of Bantu object markers therefore are that these markers bear some degree of morphosyntactic independence and they are distinguished from morphemes that are simply affixal elements (Diercks & Sikuku, 2013). In this case, object markers are taken to syntactically function as independent words in the verbal complex. This is the syntactic definition of the term clitics as example (34) shows.

- (34) Mokua a-ka-ye-butur-a
 1Mokua SM-PST-OM-cut-FV
 'Mokua cut it.'

For this reason it can be argued that object markers in EkeGusii are clitics just like in other Bantu languages (Diercks & Sikuku, 2013). Being clitics these markers are not just affixal elements but they are between affixes and pronouns as example (34) above shows. Object markers in EkeGusii can be analysed as representing their corresponding lexical object DPs in the verbal word. Thus if they are compared to negation markers (see Figure 1 for the order of morphemes in the Bantu verb), for instance, they have higher syntactic importance as example (35) shows.

- (35) Ti-ba-ge-som-et-i
 NEG-3sgS-7OM-read-PST-FV
 'They did not read it.'

Apart from being an affix (a morpheme in the verbal template), the object marker *ge-* in (35) is also syntactically an argument because it represents the syntactic object DP in the verbal word. For this reason therefore, the object marker is a syntactic clitic.

Conclusion

In sub-sections 1 to 5 above, the status of EkeGusii subject and object markers has been discussed. It has been established that the subject marker can be analysed as an agreement marker when there is doubling of the lexical subject DP and the subject marker. This is in relation

to the locality constraints which dictate that the lexical subject DP (which is mostly obligatory) and the subject marker have to be locally available for the agreement features to be matched.

It has also been realised that the subject marker is an incorporated pronoun in EkeGusii null subject constructions. In this case, it is argued that the subject marker is a pronoun because the overt lexical subject DP and subject marker occupy the same syntactic position thus their roles cannot be repeated. Thus the lexical subject DP is a topic as proposed by Kamil (2006). Therefore, the SM is both an agreement marker as well as an incorporated pronominal.

The object marker has also been analysed as an agreement marker when there is doubling which takes place when the object marker co-occurs with the corresponding object DP. However, this syntactic phenomenon of doubling is grammatically disallowed in EkeGusii. The object marker in EkeGusii is thus analysed as an incorporated pronoun even though it marks agreement. In addition, the object marker in EkeGusii is analysed as an incorporated pronoun in wh-phrases because the OM cannot co-occur with wh-phrases.

The syntactic behaviour of subject and object markers in EkeGusii have been analysed using the six criteria set by Zwicky & Pullum (1983). It has been realised that according to the criteria, EkeGusii subject and object markers are affixes and not clitics.

Additionally, object markers can be analysed as clitics. Clitics in this syntactic context are elements which have morphosyntactic independence and they are not just affixal elements but are between affixes and pronouns. These markers represent the lexical object DPs in the verbal word and are thus taken to be weak pronouns which have syntactic independence rather than basic morphemes thus the clitic analysis.

Due to the foregoing evidence, this study finds that EkeGusii SMs are both agreement markers and incorporated pronominals thus affixal in nature. EkeGusii OMs, on the other hand are both agreement markers, incorporated pronominals and clitics.

References

- Basweti, N. O., Achola, E. A., Barasa, D., & Michira, J. N. (2015). Ekegusii DP and its Sentential Symmetry: A Minimalist Inquiry. *In International Journal of Language and Linguistics*. Vol 2, No 2, 93-107.
- Black, C. A. (1999). A step-by-step introduction to the government and binding theory. *Summer Institute of Linguistics*.
- Bresnan, J., & Mchombo, S. (1987). Topic, pronoun and agreement in Chichewa. *Language* 63: 741-782.
- Buell, L. C. (2005). Issues in Zulu verbal morphosyntax. Unpublished doctoral dissertation. University of California: Los Angeles.
- Diercks, M., & Sikuku, J. (2013). *Object clitics in a Bantu language: deriving pronominal incorporation in Lubukusu*. Moi University and Pomona College.
- Diercks, M. (2010). *Agreement with subjects in Lubukusu*. Unpublished PhD dissertation. University of Georgetown: Washington D.C.
- Diercks, M., Ranero R., & Paster, M. (2013). *Evidence for a clitic analysis of object markers in Kuria*.
- Elwell, R. (2008). *Finite state methods for bantu verb morphology*. CSLI publications.
- Halpern, A. (2001). "Clitics" *The handbook of morphology*. Spencer, Andrew and Arnold M. Zwicky (eds). Blackwell Reference Online.

- Haspelmath, M. (2002). *Understanding morphology*. Oxford University Press: New York.
- Holmstedt, R. D. (2012). *Clitics*.
- Iorio, D. E. (2015). *Subject and object marking in Bembe*. Unpublished Doctoral dissertation. University of Newcastle: Newcastle.
- Kamil, U. D. (2006). *Subject agreement in Nairobi Swahili*. Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics, ed. John Mugane et al., 225-233. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Kari, E. E. (2002). Distinguishing between clitics and affixes in Degema, Nigeria. *African Study Monographs*, 23(3): 91-115.
- Kari, E. E. (2017). On the Status of Subject Markers in African Languages. *Studies in Linguistics* 44, 99-134.
- Kenya National Bureau of Statistics, (2010). *2009 Population and housing highlights*. Available at <http://www.knbs.or.ke/Census Results/KNBS Brochure.pdf> Accessed Sep 3, 2014.
- Komenda, S. (2015). The nature of vowel length in Ekegusii: A theoretical account. In *International Journal of Education and Research*. Vol. 3 No. 9, 1-14.
- Kramer, R. (2012). *Differentiating agreement and doubled clitics: Object markers in Amharic*. Selected Proceedings of the 41st Annual Conference on African Linguistics, ed. Bruce Connell and Nicholas Rolle, 60-70. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Labelle, M. (2008). Pronominal object markers in Bantu and Romance. In De Cat C & Demuth K. (eds). *The Romance-Bantu connection*. Amsterdam: Benjamins, pp 83-109.
- Maho, J. (2008). *The Bantu bibliography* (African linguistic bibliography). Koln: Rudiger Koppe Verlag.
- Ngonyani, D. S. (2006). *Resumptive pronominal clitics in Bantu languages*. Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics, ed. Olaoba F. Arasanyin and Michael A. Pemberton, 51-59 MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Nurse, D., & Phillipson, G. (1980). Bantu Languages of East Africa. In E. C. Polomé & C. P. Hill (Eds.), *Language in Tanzania* (pp. 26-67). London: Oxford University Press.
- Nyakoe, D., Ongarora, D., & Oloo, P. (2014). An analysis of the food metaphor in EkeGusii HIV and AIDS discourse. In: *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. Vol. 4. No.1, 221-228.
- Ogechi, N. O. (2002). *Trilingual codeswitching in Kenya- Evidence from Ekegusii, Kiswahili, English and Sheng*. Unpublished Doctoral dissertation. Hamburg
- Ogechi, N. O. (2006). Language and its usage in J.S. Akama & R., Maxon (eds), *Ethnography of the Gusii of Western Kenya: A Vanishing Cultural Heritage*. New York: The Edwin Press Limited.
- Ongarora, D. O. (2008). *Bantu morphosyntax: A study of EkeGusii*. Unpublished PhD Thesis. Jawaharlal Nehru University.
- Riedel, K. (2009). *The syntax of object marking in Sambia. A comparative Bantu perspective*. PhD dissertation, University of Leiden.
- Sozinho, M., & Mbiavanga, F. (2008) A preliminary exploration of verbal affix ordering in Kikongo, a Bantu language of Angola. In *Language Matters: Studies in the languages of Africa*, 39:2,332-358, DOI 10.1080/10228190802596589.
- Zeller, J. (2007). *On the subject marker in Kinyarwanda*. Selected proceedings in Annual Conference of the Linguistic Society of Southern Africa in Potchefstroom.
- Zeller, J. (2012). *Object marking in Zulu*. Durban: University of KwaZulu – Natal.

Zwicky, A. & Pullum, G. (1983). Cliticization vs inflection: English n't. *Language* 59, 502-513.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Development of Social Capital Measures in Indian Context

R. B. N. Sinha

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/5932>

DOI: 10.46886/MAJESS/v7-i1/5932

Received: 10 April 2019, Revised: 19 May 2019, Accepted: 01 June 2019

Published Online: 19 June 2019

In-Text Citation: (Sinha, 2019)

To Cite this Article: Sinha, R. B. N. (2019). Development of Social Capital Measures in Indian Context. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 20–26.

Copyright: © The Authors 2019

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

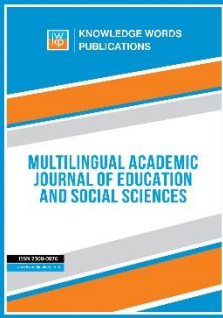
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full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

Vol. 7, No. 1, 2019, Pg. 20 - 26

<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



Development of Social Capital Measures in Indian Context

R. B. N. Sinha

Professor of Psychology, B.S. College, Danapur, Patliputra University, Patna & Honorary Faculty, ASSERT Institute of Management Studies, Patna

Abstract

Four hundred villagers were participated in the present study to develop a tool for the measurement of social capital. An exploratory factor analysis was conducted to identify dimensions of social capital. A principle component analysis was employed on the 33 items with orthogonal rotation on the criteria that eigenvalue should not be less than one and the factor must have acceptable reliability. Five factors such as social cohesiveness, cooperation, trust, acceptance of system and selfishness were found reliable and ranged from .69 to .90. The application of the tool will certainly facilitate research in assessing the role of social capital in affecting people's behavior in rural setting.

Keywords: Factor Analysis, Social Cohesiveness, Trust.

Introduction

The concept of social capital has gained tremendous progress over the past 25 years. Social capital has been studied on both the individual (micro) and collective (macro) level. Some investigators (Coleman, 1990; Putnam, 1995) elaborated theories specifically on the macro level where social capital is seen as a collectively produced and own entity from which the whole community may benefit. Coleman (1988) defines three forms of social capital-norms, information channels and collective obligations and expectations that operate through, and are facilitated by relational networks. Putnam (2000) focuses on trust, norms and networks and emphasizes the central role of civic engagement in a broad range of associations that can facilitate collective actions. Other investigators (Bourdieu, 1980, Flab, 2002; Lin, 1991, 2001) focused on social capital as an addition pool of resources at the individual which may be helpful for the individual's goal attainment. For, example, Coleman (1990) draws a map of social relation in which individuals are nodes, and social capital is represented as line uniting them. The more lines connect to an individual, the higher is the individual's level of social capital. Lin (2001) defined social capital as 'resources embedded in a social structure that are accessed and/or mobilized in purposive actions. The World Bank focuses on social cohesion and describes it as the internal social and

cultural coherence of society, the norms and values that govern interactions among people, and the institutions in which they are embedded (Grootaert, 1988).

As far as the measure of social capital is concerned, Collier (2002) contended that it is very difficult to measure social capital directly as the construct is abstract and subjective. However, other researchers (Grootaert & Van Bastalaer, 2002; Onxy & Bullan, 2002) argued that it is possible to measure both social capital and its impact. The purpose of the present paper is to develop a tool for the measurement of social capital with a focus on application for villagers. The key aspects of social capital, we concentrate on some dimensions of relationship orientation such as cooperation, trust and involvement in voluntary organization at village level.

Method

Sample

The sample comprised of 400 household respondents drawn from four villages of East Champaran and Patna district of Bihar (India). All the four villages, a sample of 100 household from each village were randomly selected. The mean-age of respondents was 40.30 (SD=13.13.57) years. Ninety per cent respondents were reported that they were not member of any religious organization. However, ninety-nine per cent respondents were reported to have their involvement in social activities such as marriage, social rituals etc. The respondents were interviewed with the help of a questionnaire. Sample statements were as follows: (i) do you trust the villagers? (ii) Is there brotherhood among the villagers?

Social Capital Scale

As social capital is hypothesized to be a multi-dimensional construct, it was proper to develop a number of factors that measured different dimension of social capital. Initially, a questionnaire of 50 items were selected to measure the different dimensions of social capital of the people participated in the present study. Seventeen items were dropped on the basis of item analysis. Most of the items were positively worded and responses were measured on a 5-point Likert scale from 1 (not at all) to 5 (to a great extent).

Before, applying to factor analysis a Kaise-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy test has been employed. KMO test examines whether the number of observations in the dataset are enough for applying factor analysis or not. A KMO value of more than .60 is considered satisfactory that means the number of observation in the dataset is sufficient for factor analysis. In the present study, the result of KMO is .91 that indicates the sample size is adequate and factor analysis can be applied. The Bartlett's test of sphericity, the p value of the Chi-Square ($\chi^2=6032.21$, $df=528$, $p < .001$) test is found to be significant that shows there exists significant correlations between the different pairs of variables. Therefore, factor analysis may be useful for reducing the number of variables. Finally, thirty-three items were factor analyzed using Principal Component Analysis (PCA) with orthogonal rotation varimax solution on the criteria that Eigenvalue should not be less than 1 and the factor must have acceptable reliability (alpha coefficient $> .60$). Factor analysis is a technique for simplifying a data set. The aim of the method is to reduce the dimensionality of multivariate data while preserving as much of the relevant information as possible. Varimax is one of the methods of orthogonal rotation which attempts to maximize the dispersion of loading within the factors. An initial analysis (SPSS-17 version) was run to obtain Eigenvalue for each factor of the data. The most commonly used

technique is the latent root criterion. This technique is simple to apply to either component analysis or common factor analysis. The rationale for the latent root criterion is that any individual factor should account for the variance of at least a single variable if it is to be retained for interpretation. In component analysis, each variable contributes a value of 1 to the total eigenvalue. Thus, only the factors having latent root or eigenvalue greater than 1 is considered significant. Kaiser’s (1960) rule was also followed to determine which factors were more eligible for interpretation because this rule requires that a given factor is capable of explaining at least the equivalent of one variable’s variance. Using this rule, five factors had eigenvalue over Kaiser’s criterion of 1. This criterion is based on the idea that the eigenvalue represents the amount of variation explained by a factor and that an eigenvalue of 1 represents a substantial amount of variation. This eigenvalue-greater-than-one rule, also known as K1 (Kaiser, 1958) was implemented to ascertain an appropriate number of factors to retain. Two items such as, “*Are majority of the villagers engaged in serving their own vested interest*”, and “*Do the villagers take care of security arrangement on their own*” were eliminated because they did not contribute to a simple factor structure and failed to meet a minimum criteria of having factor loading of .30 or above. Two items namely, “*Do villagers use laws to dominate over poor people*”, and “*Do villagers take care of security arrangement on their own*” have been reversed in the final analysis of factor analysis as they have negative loading. The purpose of reverse scoring is to prevent a cancelling out of variables with positive and negative loadings.

The summary of exploratory factor analysis results along with high loading items, mean, standard deviation and variance explained by the factors has been presented in Table 1.

Table 1. Exploratory Factor Analysis Results for Social Capital Questionnaires (N=400)

Factor 1-Social cohesiveness (N=13, M=52.76 , SD=7.96 , rii= .90, V=29.70 , Eigenvalue=9.80)

S.N	Items	Loadin g	Mea n	SD
6	Do people show unity during marriage ceremony?	.86	4.57	.78
9	Do villagers often participate in social work (i.e. marriage etc.) in the village?	.78	4.62	.75
12	Do villagers take part in religious activities of the village?	.72	4.54	.76
4	Are villagers ready to render support at time of need?	.70	4.13	.95
11	Do villagers help each other in case of crisis situation?	.69	4.02	.91
5	Are you feeling proud of your village people?	.67	4.38	.88
16	Do the villagers take advice of elders?	.55	4.00	1.00
29	Are villagers homogeneous?	.59	3.76	.93
30	Has your village developed?	.49	4.24	.86
26	Do you believe in law and order of your village?	.49	4.12	1.00
19	Do villagers share their ideas?	.43	3.44	.90
31	Do villagers respect each other?	.41	3.85	1.06
28	Do villagers share their individual problems with one another?	.32	3.12	.99

Factor 2- Cooperation (N=5, M=18.06 , SD=3.79 , rii=.81 , V=8.80 , Eigenvalue=2.90)

14	Do villagers borrow money and other items among themselves?	.70	3.80	1.03
13	Does the unity exist in your village among upper and lower castes?	.68	3.63	.96
22	Do villagers take part in 'Gram Shaba'?	.68	3.04	1.09
25	Is there unity in your village?	.51	4.00	1.08
17	Do villagers resolve village problems among themselves?	.36	3.58	.82

Factor 3- Trust (N=3, M=10.27, SD=2.58, rii=.82, V= 7.12, Eigenvalue= 2.35)

1	Do you trust the villagers?	.82	3.20	1.02
10	Do villagers often participate in social work (i.e. marriage etc.) in the village?	.75	3.44	.98
2	Is there brotherhood among the villagers?	.56	3.63	1.00

Factor 4-Acceptance of system (N=4, M=17.14, SD=2.90, rii= .62, V=4.56, Eigenvalue=1.51)

21	Do villagers take active part in general elections?	.80	4.79	.58
32	Do villagers take care of security arrangements on their own?	-.65	4.17	1.24
23	Do villagers trust in government programme and schemes?	.59	4.20	1.10
24	Do villagers use laws to dominate over poor people?	-.50	3.98	1.19

Factor 5- Selfishness (N= 6, M=21.44, SD=3.04, rii=.69, V=3.79, Eigenvalue= 1.25)

18	Do villagers look their individual interest even in collective work?	.74	3.51	.79
15	Are villagers involved in demoralizing each others?	.69	3.78	.82
8	Are villagers divided into small groups?	.61	3.81	.77
20	Do villagers distrust each other?	.46	3.19	.90
27	Do villagers indulge in their own interest?	.34	3.57	.82
7	Do villagers take part in meetings only to fulfill their own interest?	.33	3.56	.77

Table 1 reports the factor loadings after rotation and five factors were extracted. A factor loading represents the correlation between an original variable and its factor. The varimax rotation method was used to perform orthogonal rotation to eliminate items with factor loading < .30. The squared loading is the amount of variable's total variance accounted for by the factor. Thus, a .30 loading translates to approximately 10 per cent explanation and a .50 loading denotes that 25 per cent of the variance is accounted for by the factor. The rationale behind selection of factor loadings of .30 and above as the sample size is 400 participants.

Social Cohesiveness

It is also clear from Table 1 that 13 items such as 'people show unity during marriage ceremony', 'villagers often participate in social work in the village', 'villagers take part in religious activities of the village', 'villagers are ready to render support at time of need', 'villagers help each other in case of crisis situation', 'you feel proud of your village people', 'villagers take advice of elders', 'villagers are homogenous', 'your village has developed', 'you have faith in law and order

situation of your village', 'villagers share their ideas', 'villagers respect each other' and 'villagers share their individual problems with one another' were loaded on Factor I which was given the name, *Social cohesiveness*. This factor explained 29.70 per cent of the common variance and also showed high reliability ($r_{ii} = .90$).

Cooperation

The items on Factor II, such as 'villagers borrow money and other items among themselves', 'unity exists in your village among upper and lower castes', 'villagers take part in *Gram Shabha*', 'unity in your village', 'villagers resolve village problems among themselves' were labeled as *Cooperation*. This factor explained 8.80 per cent of the common variance and also showed high reliability ($r_{ii} = .81$).

Trust

The items loaded on Factor III, such as, 'you trust the villagers', 'villagers often participate in social work', 'brotherhood among the villagers' were considered as a factor, *Trust*. This factor showed 7.12 per cent of the common variance and also reported high reliability ($r_{ii} = .82$).

Acceptance of System

The four items loaded on Factor IV such as 'villagers take active part in general election', 'villagers take care of security arrangements on their own', 'villagers trust in government programme and schemes', and 'villagers use laws to dominate over poor people', were addressed as a factor, *Acceptance of system*. This factor explained 4.56 per cent of the common variance and showed high reliability ($r_{ii} = .62$).

Selfishness

The six items loaded on Factor V such as, 'villagers look at their individual interest even in collective work', 'villagers are involved in demoralizing each other', 'villagers are divided into small groups', 'villagers distrust each other', 'villagers indulge in their own interest', 'villagers take part in meetings only to fulfill their own interest' were labeled as a factor *Selfishness*. This factor explained 3.79 per cent of the common variance and also showed high reliability ($r_{ii} = .69$). The total eigenvalues represent the total amount of variance extracted by the factor solution.

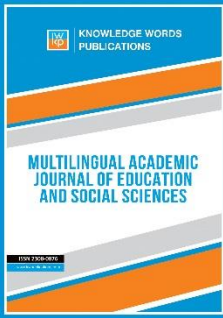
Discussion

The results demonstrated that social capital scale showed sound psychometric properties with a clear five factors structure and acceptable reliabilities in all subscales. Reliabilities analyses using Cronbach's alpha was employed for each of the subscales in the instrument utilized by using SPSS 17 version. According to (Tabachnick & Fidell, 2007) the internal consistency reliability estimates above .70 is acceptable. The subscales of social capital ranged from .69 to .90. The test-retest of the instrument was not assessed. The derived five factors such as *social cohesiveness*, *cooperation*, *trust*, *acceptance of system* and *selfishness* supported the previous findings of Putnam (2000) and Woolcock (1999) that social capital is not a single entity rather a multi-dimensional construct. It describes circumstances in which individuals can use membership in groups and networks to secure benefits (Sobel, 2002). The factor of a single variable was found

high (more than .70) which indicated the convergent validity in the structure of factors and variables. Finally, the application of the tool will certainly facilitate research in assessing the role of social capital in affecting people's behavior in rural setting.

References

- Cattell, R. B. (1966). The Screen Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Coleman, J. C. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. C. (1990). *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Collier, P. (2002). Social capital and poverty: a microeconomic approach. In *The Role of Social Capital in Development*, Thierry Van Bastelaer (Ed.), pp.19-41, Melbourne: Cambridge University Press.
- Grootaert, C. (1998). Social Capital: The Missing Link? Social Capital Working Paper 3. The World Bank: Washington DC.
- Grootaert, C., & Van Bastelaer, T. (2002). Conclusion: Measuring Impact and Drawing Policy Implications. In *the Role of Social Capital in Development*, Thierry Van Bastelaer (Ed.), pp. 34-350, Melbourne: Cambridge University Press.
- Kaiser, H. F. (1958). The variance criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 182-200.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Lin, N. (1999). 'Building a network theory of social capital' *Connections*, 22: 28-51.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: a theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onyx, J., & Bullen, P. (2002). "Sources of Social Capital". In Ian Winter (Ed.) *Social Capital and Public Policy in Australia*, pp. 105-135, Melbourne: National Library of Australia.
- Pearson, K. (1901). On Lines and Planes of Closet Fit to Systems of Points in Space. *Philosophical Magazine*, Series 6, 2 (11), 559-572.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon and Schuster.
- Sobel, J. (2002). "Can We Trust Social Capital?" *Journal of Economic Literature*, 11, 139-54.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Woolcock, M. (1999). Social Capital and Economic Development: Towards a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151-208.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Living in Refugee Camps in Northern Greece

Symeon Mavridis & Savvoula Mouratidou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/5937>

DOI: 10.46886/MAJESS/v7-i1/5937

Received: 10 April 2019, **Revised:** 11 May 2019, **Accepted:** 06 June 2019

Published Online: 21 June 2019

In-Text Citation: (Mavridis & Mouratidou, 2019)

To Cite this Article: Mavridis, S., & Mouratidou, S. (2019). Living in refugee camps in northern Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 27–46.

Copyright: © The Authors 2019

Published by Knowledge Words Publications (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. 7, No. 1, 2019, Pg. 27 - 46

<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



Living in Refugee Camps in Northern Greece

Symeon Mavridis & Savvoula Mouratidou

Department of Social Administration and Political Science of Democritus University of Thrace

Abstract

This research concentrates on the phenomenon of massive arrivals of migrants and refugees from different countries in Greece, especially during the acute economic crisis which strikes Greece. The research attempts to analyze how effective the governmental measures are in solving the refugee crisis. Paradoxically, the Greek governments without analogous experience and with limited budgets have tried to confront the growing numbers of migrants and refugees. In 2016, the EU's decision to close the borders in northern Greece deteriorated the problem. Although the wave of solidarity, which mainly consists of the state apparatus, the NGOs and the individual initiative, is obvious and helpful, it cannot either change significantly the harsh everyday life in the camps or stop the new irregular arrivals. The data of the research is mainly derived from employees who work in refugee camps in northern Greece as well as from relevant literature. The research analyzes the phenomenon of living in refugee camps in Greece in order to supply the appropriate answers for the broader illegal and irregular immigration in Europe.

Keywords: Migration, Refugees, Migrants, Asylum, Camps.

Introduction

Following the collapse of the Iron Curtain the population of foreigners has significantly increased in Greece. Globalization (e.g. easy transportation) and EU's soft borders policy (e.g. no special border controls) played a key role in this rise.

Table 1. Population of Greece

	1991	2001	2011
Total	10,259,900	10,934,097	10,816,286
Indigenous	10,092,624	10,171,906	9,904,286
Foreigners	167,276	762,191	912,000
Total %	100	100	100
Indigenous	98.4	93.0	91.6
Foreigners	1.6	7.0	8.4

Source: Hellenic Statistical Authority

Apart from the increased presence of foreigners, Greece has faced irregular migration arrivals since 2011. 2011 was a crossroad. Greece was trying to confront two major problems: the local economic crisis due to previous high debts and the massive migration due to the Arab Spring. Unfortunately, the long lasting wars in Afghanistan, Iraq, and Syria deteriorated the problems of migration.

Table 2. Greece: General Government debt to GDP ratio, 2008-2016

Year	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Debt b.€	264.7	301.0	330.5	356.2	305.0	320.5	319.7	311.6	314.8
GDP b.€	241.9	237.5	225.5	206.9	191.1	180.6	177.9	175.6	175.8

Source: Eurostat, in Mavridis 2018:4

The Greek economic crisis affected Greece's reaction to massive migration arrivals because it could not afford the additional economic burden. Furthermore, the newcomers either immigrants or refugees wanted to go to the richer central Europe. In 2015 the problem of massive irregular migration could not be hidden. The European migrant crisis found EU unprepared. According to the UN Refugee Agency (UNHCR) "over a million refugees and migrants have reached Europe by dangerously crossing the Mediterranean Sea", nearly half of them from Syria. The migrant crisis was considered as Europe's worst since World War II (Press Trust of India 2015). According to IOM's Missing Migrants Project (<http://missingmigrants.iom.int/>) the total deaths recorded in the Mediterranean in 2014 reached 3,261 persons and in 2015, 3,783 persons! What is worse, apart from the increased death toll, is the high number of persons regarded missing.

On May 2015 EU adopted the European Agenda on Migration which focused on security in the EU member states. The European Agenda on Migration gave priority to intensive border controls and fighting against smuggling neglecting the enforcement of the refugees' fundamental human rights. For the first time, the European Migration Agenda included common policies to address the huge problem of migration. The key measures were six (Carrera et al. 2015:2):

1. An emergency relocation of asylum seekers was introduced. Between July and September 2015 160,000 asylum seekers were relocated from Greece and Italy. The relocation

system was based on criteria such as GDP, unemployment rate, and the population of asylum seeking applicants.

2. A relocation of 20,000 asylum seekers to non-EU states along with a 50 million Euro budget
3. An upgrade in Frontex's role in order to enhance border controls in the Mediterranean Sea.
4. The EU's decision to financially support the concerned EU member states with €60 million. Also, EU introduced the "New Hotspots" approach by which Frontex, Europol and the European Asylum Support Office (EASO) are responsible for supporting the registration and first interview process of the refugees in five Greek islands, namely Lesbos, Chios, Leros, Samos, and Kos.
5. The EU's enhancement of controls in the Mediterranean Sea with the help of CEPOL in order to combat migrant smuggling.
6. The implementation of an EU Common Security and Defense Policy Operation in the Mediterranean Sea to deal with trafficking networks and smugglers.

After the initial shock, the great powers (USA, EU, NATO, FRONTEX) decided to take action against illegal human trafficking of migrants and refugees. According to the UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime): "There is evidence that, at a minimum, 2.5 million migrants were smuggled for an economic return of US\$ 5.5-7 billion in 2016. This is equivalent to what the United States of America (some US\$7 billion) or the European Union countries (some US\$6 billion) spent on humanitarian aid globally in 2016" (UNODC, 2018:5).

On 7th March 2016 EU decided to close the Balkan corridor (the Western Balkan route) for the immigrants, refugees and asylum seekers. In addition, on 11th March 2016 NATO initiated patrols with warships in the Aegean Sea to confront "human trafficking and criminal networks" (BBC News 2016). Furthermore, the EU-Turkey agreement of 20th March 2016, which is both a safe third country readmission agreement and a resettlement agreement, led to the obvious reduction of the mass influx of irregular migrants and refugees trying to enter the European Union, especially through Turkey. "Under the deal, Turkey would take back migrants arriving to Greece who do not apply for asylum or whose claims are rejected" (Šabić, 2017:3). The basic principles of the EU-Turkey agreement defined that all new irregular migrants going from Turkey to the Greek islands as of 20th March 2016 will be returned to Turkey. Turkey at that time had already hosted more than 3 million Syrians refugees. In return, for every Syrian being transferred to Turkey from the Greek islands, another Syrian is moved to the EU. Finally, the EU committed to give 3 billion € to Turkey in order to welcome and render hospitality to refugees. In 2018 a new deal between Turkey and the EU was made by which the EU promised to give additional financial aid to Turkey (Reuters, 2018). Thus, Turkey became de facto a "safe third country" (Gkliati, 2017).

In 2016, as a result of the international anti-immigration measures, at least 46,000 persons without proper visa documents were entrapped in Greece seeking either for asylum or job. In 2016 Greece's 31 official facilities could only render hospitality to a maximum of 33,640 persons. Unfortunately some of them had to live in harsh conditions. At the same time the Visegrád Group

(Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia), all member states of the EU, tried to promote more border controls for all migrants and almost all refugees.

Definitions

Theoretically, refugee status is clarified by the 1951 Refugee Convention and the additional 1967 Protocol Relating to the Status of Refugees which removed the geographic and temporal limits of the 1951 Convention. The additional Protocol was adopted by the United Nations General Assembly with Resolution 2198 (XXI). Since 2013 146 states have signed the 1951 Convention and 145 the additional 1967 Protocol. According to the 1967 Protocol a refugee is a person who “owing to well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion, is outside the country of his nationality and is unable or, owing to such fear, is unwilling to avail himself of the protection of that country; or who, not having a nationality and being outside the country of his former habitual residence as a result of such events, is unable or, owing to such fear, is unwilling to return to it” (article 1 A 2).

All displaced people have the right to seek for asylum. If they make it, they are officially regarded as refugees. The displaced people as well as immigrants who have applied for asylum are regarded as asylum seekers until their application is examined. The third category of economic immigrants or migrants includes all persons who want to travel and work abroad but do not have the legal or proper documents. There are small differences among migration, immigration, and emigration based on EC Regulation No 862/2007 on Migration and International Protection. According to the UN a migrant can be “someone who changes their country of usual residence for a period of at least a year, so that the country of destination effectively becomes the country of usual residence” (Sturge, 2018: 4). The International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families, adopted by General Assembly resolution 45/158 of 18th December 1990, says in article 2 (1) “The term ‘migrant worker’ refers to a person who is to be engaged, is engaged or has been engaged in a remunerated activity in a State of which he or she is not a national”. So according to international law there are refugees, asylum seekers and migrants. Of course, there is a significant difference between migrants and asylum seekers. “A migrant is someone who changes their country of usual residence. An asylum seeker is someone who does so ‘from fear of persecution for reasons of race, religion, social group, or political opinion’” (Sturge, 2018:6).

The problem of Overcrowding in Greek refugee Camps

The anti-immigration measures of the EU and the NATO have led to a significant reduction of non-EU immigration. Key role to this reduction played the closed borders policy of the EU (Tables 3 and 4).

Table 3. Number of arriving migrants, refugees and asylum seekers in Europe (2015-2017)

Year	Persons
2015	1,000,000
2016	364,000
2017	105,000 (in the first half)

Source: Press Trust of India 2015, Aljazeera.com 2017, UNHCR – The UN Refugee Agency

Table 4. Total deaths recorded in the Mediterranean Sea (2014-7/8/2018)

Year	Persons
2014	3,261
2015	3,783
2016	5,143
2017	3,139
2018	1,514

Source: IOM’s Missing Migrants Project - <http://missingmigrants.iom.int/>

Both table 3 and 4 show an important reduction in the immigration flows towards Europe. At the same time the total number of deaths of migrants and refugees who did not manage to travel towards Europe was reduced. According to the official page of UNHCR: “In the first half of 2017, over 105,000 refugees and migrants entered Europe” (UNHCR). In total, in 2017 Spain, Italy and Greece received again the lion’s share, namely at least 177,436 migrants, and refugees. Spain received 28,349 persons (22,100 by sea and 6,246 by land), Italy 119,369 persons (by sea) and Greece 29,718 persons (by sea) (UNHCR, 2018). Surely there are persons who travelled to Italy and Greece by land who might not have been counted. According to the International Organization for Migration (IOM) “slightly fewer than half as many migrants reached Europe by sea in 2017 than 2016” (Nebhay, 2018).

On the other hand, while the total number of new migrants and refugees in Europe was reduced, in Greece the situation was different (Tables 5 and 6).

Table 5. Number of asylum seeking applications in Greece (7/6/2013-30/06/2018)

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Total	4,813	9,431	13,188	51,054	58,643	30,192	167,322

Source: Ministry for Migration Policy (5/7/2018)

In 2015 in Greece the number of asylum seekers was not very high because the majority of incomers were free to move to other European countries illegally crossing the border either through the Republic of Macedonia or via the western Balkan corridor (Greek Ombudsman 2017:26-27).

Table 6. Number of asylum seeking applications (change % 7/6/2013-30/06/2018)

2013-2014	14.3% ↑
2014-2015	39.8% ↑
2015-2016	287.1% ↑
2016-2017	14.9% ↑
2017-2018	3.0 % ↑

Source: Ministry for Migration Policy (5/7/2018)

Tables 5 and 6 show that in Greece there is an increase in asylum seeking applications from 2013 to 2018. Although Greece has taken numerous measures against illegal trafficking of migrants, in compliance with the EU and the NATO, more and more migrants and refugees arrive either by sea or by land, even in 2018. The number of asylum seeking applications is relevant to the number of new arrivals of migrants and refugees. For example “in the first three months of 2018, arrivals to Italy remained significantly lower than in the first three months of 2017 (a 74% decrease), those to Greece increased by 33% compared to last year, while arrivals to Spain increased by 13%” (UNHCR, 2018:4).

Unfortunately, after the closure of the Western Balkan route in 2016 many people were forced to remain in Greek refugee camps, mainly in some of the Greek islands of the Aegean Sea as well as in other areas of the Greek mainland. The new arrivals of migrants and refugees deteriorated the previous status quo. Greece was unprepared to receive enormous masses of migrants and refugees. All these people simply wanted to migrate via Greece to rich Western European countries and they were unwillingly entrapped in Greece primarily due to the European closing of the borders in March 2016. In July 2018 the entrapped refugees in the Greek “hotspots” (camps for refugees and migrants) of the Aegean Islands (such as Lesbos, Chios, Samos, Leros, Kos) exceeded 17,000 persons while these facilities can accommodate only about half of them. In May 2018 the entrapped of the Aegean Islands were 16,769 persons. Table 7 shows the problem of overcrowding in Greek refugee camps in the most important hotspots of the Greek islands of the Aegean Sea.

Table 7. Refugee Camps in the hotspots of the Aegean Sea (21/5/2018)

Camps	Capacity	People on site
Lesvos (Moria)	3,000	7,370
Samos	648	2,915
Chios (VIAL)	1,014	1,616
Leros	860	823
Kos	815	856

Source: Elafros 2018

On 27th July 2018 Asylum Information Database (Aida 2018) counted 33 Temporary Accommodation Centers in the Greek mainland which accommodate 14,281 persons. Of course, there are additional camps in many Greek islands such as hotspots of the Aegean Sea (Table 7). In August 2018 the Greek Army alone manages 31 camps for refugees and migrants which accommodate 29,339 persons in overcrowded facilities (Kathimerini 10/8/2018). Apart from the refugee camps for which the Greek Army is responsible, there are also additional facilities for

refugees such as informal camps, on-hold sites, other state-run facilities (e.g. municipal structures), NGO camps, UNHCR facilities, private hotels for refugees, etc.

In June 2018, according to UNHCR (Office of the United Nations High Commissioner for Refugees) the total number of refugees and people seeking asylum in Greece was 58,000 (Kathimerini, 20/6/2018). Since 2016 the situation has deteriorated because at that time the entrapped were approximately 46,000. What is worse, from 20th March 2016 to 12th December 2016 only 777 foreigners returned to Turkey because of the EU-Turkey migration agreement signed on 20th March 2016 (General Secretariat for Media and Communication of the Hellenic Republic, 2017:12). Furthermore, apart from Greek sea borders, many refugees come to Greece via Evros, the Greek land border with Turkey. As of 8th July 2018, a rise by 122% was recorded in migration flows through the land border of Evros in relation to 2017 (Kathimerini 22/07/2018). “More than 10,000 refugees and migrants have crossed into Greece illegally through the Greece-Turkey border at Evros in the first half of 2018, with Doctors Without Borders (MSF) sending extra staff to meet their medical needs. So far the number of migrant arrivals has already surpassed that of the total number for 2017, with the lack of proper infrastructure in the area causing problems to both locals and migrants” (Chrysopoulos, 2018).

Table 8. Asylum applications (non-EU) in the EU-28 Member States, 2008–2017

Year	Asylum applications (non-EU) in the EU-28 Member States, 2008-2017
2008	225,200
2009	263,800
2010	259,400
2011	309,000
2012	335,300
2013	431,100
2014	627,000
2015	1,322,800
2016	1,260,900
2017	704,600

Source: Eurostat (Asylum statistics)

Table 8 shows a strange phenomenon. The asylum applications in Europe have reduced since 2016. On the other hand, in Greece, the number of asylum applications has increased since 2016 (see Table 6). In reality, EU has solved the immigration problem at a certain degree by scarifying Spain, Italy and especially Greece. “Overall, on the Western Balkan route, the number of illegal border-crossings by non-regional migrants at and between border-crossing points (BCPs) decreased in 2017 to roughly 19,000 (down from over 260,000 in 2016). The decreasing trend observed during the last nine months in 2016 was mirrored in 2017. Each quarter in 2017 saw lower figures as the migratory pressure remained relatively stable and returned to manageable levels. The closure of the Western Balkans transit corridor in Q1 2016 was a crucial step towards tackling the migration crisis and bringing the pressure down to manageable levels” (FRONTEX, 2018:5).

The problem of the demographic breakdown and the diverse cultural background of migrants and refugees

The countries that receive migrants and refugees face a variety of problems due to lack of facilities and resources. What is more, an innovative plan of adaptation of migrants in the new societies is needed in order to avoid discrimination, the creation of ghettos, the rise in criminality and extremism. Apart from visible difficulties, Greece provides free medical assistance, free food supply, and free accommodation. Furthermore, all children from refugee families have the right to attend Greek schools such as primary and secondary level schools.

Apart from the above mentioned overcrowding issue in Greek refugee camps, two more problems have come to surface. The first is the demographic breakdown and the second the diverse cultural background of migrants and refugees (e.g. language and religion).

Table 9. Sex and age of asylum seeking applicants in Greece (7/6/2013-30/06/2018)

Age	Men	Women	Total
0-13	20,758	18,603	39,361
14-17	11,135	3,278	14,413
18-34	61,837	20,830	82,667
35-64	19,493	10,595	30,088
65 plus	346	447	793
Total	113,569	53,753	167,322

Source: Ministry for Migration Policy (5/7/2018)

According to Table 9, the large majority of asylum seekers are young people. Surely young people are more eager to take risks and to migrate. The basic problem is that the number of men is more than twice the number of women. This growing imbalance brings about an obvious demographic breakdown.

Table 10. Unaccompanied minors (7/6/2013-30/06/2018)

Males	Females	Total
5,871	621	6,422

Source: Ministry for Migration Policy (5/7/2018)

Table 10 shows that unaccompanied children who are male obviously outweigh the female population. Unaccompanied minors need constant and special care. Only in 2017, the accommodation requests to EKKA (National Center for Social Solidarity) for Unaccompanied Children were 5,527 (Table 11).

Table 11. Accommodation requests to EKKA in 2017

Category of Applicant	Requests	Persons	Persons Accepted	Acceptance Rate
Single Adult	1,737	1,737	186	10.7%
Family	786	3,219	584	18.1%
Single-parent Family	591	1,701	827	48.6%
Unaccompanied Children	5,527	5,527	2,689	48.6%
Total	8,461	12,184	4,286	35.2%

Source: EKKA in Aida (27/07/2018)

Another underestimated problem is the diverse cultural background of migrants and refugees. According to Table 12 the applicants who sought asylum in Greece had come from countries with completely different cultural backgrounds such as Syria, Pakistan, Afghanistan, and Iraq. What is worse, the West and especially the EU and the NATO spend billions of Euros for regulating migration policy without investigating the deeper causes of massive immigration.

Table 12. Applicants' countries of origin (7/6/2013-30/06/2018)

Country	Total	%
Syria	56,094	33.5%
Pakistan	21,243	12.7%
Afghanistan	19,814	11.8%
Iraq	18,818	11.2%
Albania	7,468	4.5%
Bangladesh	4,893	2.9%
Iran	3,846	2.3%
Georgia	3,468	2.1%
Turkey	3,268	2.0%
Palestine	2,822	1.7%
Other countries	25,588	15.3%
Total	167,322	100.0%

Source: Ministry for Migration Policy (5/7/2018)

Table 12 shows that the large majority of migrants and refugees who seek asylum in Greece comes from Muslim countries where Western organizations and states have significantly intervened in the past. The Western intervention (see NATO) was military, economic and political but the results were fruitless. Inevitably, prevention is better than cure not only in health issues but also in International Relations. According to the Greek Ombudsman (2017:14-15) asylum seekers come mostly from Syria and Afghanistan (Greek Ombudsman 2017:14-15).

Survey on Living Conditions in Refugee Camps of Northern Greece

The reason for this study lies on the fact that there is no official information from governmental institutions evaluating the impact of refugee camps on Greece. The research attempted to analyze how effective the governmental measures were in resolving the refugee crisis.

General Information on the Living Conditions of Asylum Seekers in Northern Greece

Until February 2016 the Greek government did nothing to seriously deal with the situation of asylum seekers. With some exceptions, in the time period between October 2015 and February 2016 Greece was only a transit passage to rich northern European countries. As mentioned earlier the borders of northern Greece gradually and steadily closed after March 2016. The fact that many asylum seekers were forced to stay in Greece forced the Greek government to take serious measures to accommodate refugees and migrants. Unfortunately, until the beginning of 2017 this goal had not been achieved. The lack of basic infrastructure had had tragic consequences, especially during winter 2016-2017 due to the visible lack of organization and coordination (Greek Ombudsman 2017:40-41).

Methodology of the Survey

This research is based on qualitative data from northern Greece between June and August 2018. Northern Greece was selected because since 20th March 2016 positive changes have taken place in the asylum seekers' situation. Out of our respect for their ethical values, the interviewees were completely informed of the scope and the contents of this research. All data were provided from fourteen camp employees such as social workers, nurses, rescuers, doctors and civil servants, registered anonymously and remains confidential. The work experience in camps for most of them varied from eighteen months to two and a half years. The interviews were tape recorded with the interviewees' consent and written down if they refused to be tape recorded. The methodology used was based on six categories - living and eating conditions, hygiene and health, obstacles in everyday life, positive steps to overcome them, inability to cope with the situation and suggestions. The qualitative results were supported by relevant literature.

The Profile of Asylum Seekers

According to the respondents, the countries of origin of asylum seekers were Syria, Northern Iraq, Afghanistan, Pakistan and North Africa while asylum seekers of Turkish descent have drastically increased since the last coup attempt in Turkey (July 2016). The majority of them are Muslims while some of them identify themselves as Yazidis. In terms of their education level, the employees at the camps mentioned that most asylum seekers are primary or secondary education graduates, an element which is also confirmed in Patiraki (2018a and 2018b). However, it should be noted that asylum seekers from Syria have a better educational level than the others.

As to family status, mostly observed are families with children, single parents, single men, and unaccompanied children. On the other hand most asylum seekers' financial situation cannot be estimated. The personnel of the camps suggested that the asylum seekers' sole income is most likely what they receive from the UNHCR prepaid card.

The ultimate goal of all asylum seekers was to obtain political asylum. Acceptance or rejection procedures in Greece are unfortunately quite long, thus, delaying the accomplishment of their desire to travel to the rich countries of Europe. For now, the first appointment is scheduled for the summer of 2020. Respondents estimated that this process could last from one to two years. Inside the camps, the people who eventually managed to obtain political asylum have been few.

Asylum procedures for those originally coming from Syria or Northern Iraq usually take a shorter period of time to be completed. What is most important is that no one knows what will

happen if an asylum seeker fails to acquire refugee protection status. Concerning whether there are asylum seekers who wish to return home voluntarily through the resettlement program, the respondents firmly suggested that there is none.

Living Conditions in Camps

According to the information obtained by the respondents, the camps are divided into those of the islands and those of the mainland. Unfortunately, the transit camps initially used for first asylum seekers' settlements until they would settle in UNHCR's apartments have gradually reopened. That's where non-registered asylum seekers live most of the times.

Housing conditions in camps of northern Greece are decent in the case of prefabs (containers) or autonomous apartments appropriately renovated (old campsites, former centers for children and orphans). A basic facility is about 60m² with separate toilet, kitchen, air-conditioning, and solar water heater. There are cases where two families live and share one prefab or only single families or single men. In the camp of Fylakio there are containers with a 60-people capacity of with shared toilet, kitchen, and showers.

Moreover, the camp personnel tries to organize the stay at the camps by accommodating the people according to their family and personal status in order to avoid crises. A respondent stated:

The structure where I work receives referrals based on the vulnerability of the populations. There are mostly families with children and few who are alone.

The overconcentration of asylum seekers and the overcrowded camp areas are typical problems as reported by a respondent:

Initially, 2,000 refugees had to be accommodated in very poor conditions under canopies without any provision on hygiene and safety rules. By this spring this changed radically. The asylum seekers now live in a container (prefab) with two rooms, a toilet, and air-conditioning for heating in the winter and cooling in the summer. The shared spaces were in very good condition. However, that changed in the spring of 2018. Since after that period, 1,000 additional asylum seekers arrived and occupied the shared spaces. This situation creates a need for swift decisions.

According to Kalpouzos and Mann (2015:5-6), in the region of Evros, 146 asylum seekers were housed in a space of 100m² trapped in particularly bad conditions.

Regarding the time spent in camps, those seeking political asylum stay there for two years. The only difference is that in the First Reception Center (Fylakio, Evros) they stay only for a short time. They are directly sent to camps in the mainland within a period of no more than two months.

Regarding the question of whether the hosting centers are staffed with interpreters most of the answers are positive. Certain doubts are expressed however whether the number of interpreters is sufficient given the fact that they usually know Arabic and Persian but not the other languages of the incomers. Often in some camps there may be no interpreters for up to four months because of delays in their re-engagement.

Concerning food supply, the army uses catering services and NGOs use either catering services or "kitchens for all". The state apparatus was incapable of providing even basic food services because it did not have the appropriate infrastructure and resources (Greek Ombudsman 2017:46-48). The before-mentioned status quo remained untouched until 2016. Now the use of catering services in the camps is left to the asylum seekers since they have some

money in their UNHCR prepaid cards. Only in the First Reception Centers asylum seekers are still catered for. Complaints about the quality of the food are not mentioned. Moreover, drinking water is abundant in every city's network.

Daily hygiene and clean clothing and bedclothes are ensured in the majority of structures.

This also has a logic. When asylum seekers arrive, they are very exhausted and this is depicted in their clothes and their personal hygiene. Therefore, at the first moment individuals have to take care of themselves and clean the container and their personal belongings in common spaces.

The spaces are shared between the residents of the camps and specific timetables are given concerning the availability of washing machines.

Health Care

Health care in camps is very important especially when asylum seekers live together and share common spaces. A negative fact mentioned by a respondent is that Doctors Without Frontiers have gradually left from the camps:

The camps are staffed with doctors and nurses. Doctors Without Frontiers are gradually withdrawing from all structures since May 2018 because the risk for Greece is no longer urgent. KEELPNO (Center for Control and Prevention of Diseases) is gradually taking over which has neither the experience of Doctors Without Frontiers nor the ability to deal with problems and difficulties so effectively. (...). There is also a great shortage in the psychiatric specialty. There are many incidents and the need for immediate treatment is acute.

In addition, check-ups for pregnant women or people suffering from chronic diseases are provided at Hospitals or Health Centers. Moreover, there is respective care for infants and children. The children are vaccinated at the camp by the staff of KEELPNO. In a recent study (Mellou et al. 2017) it is confirmed that children 1-14 years old are more vulnerable to Hepatitis A than the others. Overcrowding hosting areas and poor personal hygiene are regarded as the main reasons for infections. The risk of hepatitis A is owed to the overcrowded spaces. Also, special care is available for sexually transmitted diseases because many of the residents are not aware of preventive methods.

In many camps applicants are required to find doctors of the specialty they need on their own and book appointments themselves at hospitals if they have an AMKA (social security number). Of course, many doctors refuse to examine them if they are not accompanied by an interpreter. A respondent says:

We also need medical staff which should be specialized. There are other issues like professional behavior to take care of but firstly we need specialized staff.

In all refugee camps, water, sanitation and hygiene interventions aim at covering basic needs and improving safe access to clean and abundant water resources (see <http://donors.unhcr.gr/echo/el>).

The Everyday life in Camps

The Greek state until 2016 failed to provide asylum seekers with adequate accommodation according to both EU and national law. Consequently, much information about inhuman

treatment is confirmed (Greek Ombudsman 2017:39). Respondents described the everyday life and the psychology of asylum seekers in Greece as bad:

The asylum seekers know that they will stay permanently in Greece and their attitude is very negative. So they do not want to chase opportunities. All they care about is to get to Europe. There is a camp where single men are gathered to get away illegally to Albania and then to Europe.

However, the psychological situation of the children differs and, according to respondents' sayings, affects the attitude of their parents.

Regarding the psychological situation of parents their children's situation plays an important role. However, children often engage in aggression or display an inability to adapt to the environment. In any case, living in a camp is not normality. However efforts are being made.

The availability of the applicants is positively influenced by the fact that they communicate with relatives or friends who live in their country of origin or abroad through Skype and Facebook or mobile phones. Moreover, the expectation to meet family members abroad (to reconnect with family members living abroad) is a stimulus as they state, but they must follow specific procedures in order for their transition to be approved.

Also, another factor contributing significantly to improving their psychological condition is related to their ability to work in campsites and to fill up their free time. Asylum seekers should be motivated to have goals and aspirations.

Courses take place but especially for children in special zones in afternoon schools while adults are taught Greek, English, and German.

It appears from the answers given that the prepaid cards granted to asylum seekers greatly improved their psychological state.

It is a great advantage that this financial help exists. (...) They have the money to get what they want; they spend time on cooking, going to the market and investing in the local community by making use of their time in a creative way. (...). Being permanently in a passive state in which someone else cares for your food through catering, for your clothes, your child, since they give you everything, causes a path of dependence that creates a pathogenic psychological condition.

The prepaid cards are funded by EU humanitarian aid, the UNHCR, the UN Refugee Agency and donors to the Greek Operation. Moreover, help is provided by the International Rescue Committee (IRC), the International Federation of Red Cross (IFRC), Mercy Corps, Samaritan's Purse, Catholic Relief Services (CRS) (see <http://donors.unhcr.gr/echo/el>). On 10/06/2016 the UN Refugee Agency requested financial aid for Greece with a targeted amount of 300.4 million Euros and eventually received 184.5 million. The donors were the EU, the United Kingdom, Germany, Austria, Norway, the Foundation BNP Paribas, the Greek Church, the Stavros Niarchos Foundation, the Vodafone Foundation, and the International Olympic Committee.

Reasons for Protests

Living in tents and prefabs (containers) in isolated camps with restrictions of movement and without the same rights as the native people may cause tensions. EU measures made asylum seekers feel socially marginalized. The incomers expressed complaints about the lack of information and legal assistance (Farhat et al. 2018). The situation is even worse on the Greek islands where large numbers of asylum seekers have arrived. Lack of spaces causes problems as

well. Also, the EU should do more to protect asylum seekers from sexual violence by providing security, and medical, psychological and social support (Freedman 2016).

In the camps, due to the high number of unregistered people, many conflicts take place on a racial basis. There is also the phenomenon of some races taking up leading role within specific camps so they do not want other unregistered people to enter and settle. Registered asylum seekers do not want unregistered people to enter because living conditions for them become worse.

Another factor that raises concern in camps is the delay in the processing of the applicants' requests and the excessive bureaucracy due to poor public administration.

Bureaucracy is also an inhibiting factor in the integration process of asylum seekers. The programs today aim at integration.

The fact that asylum seekers expect better living conditions by abandoning the islands and the frustration they experience when they discover that the situation is different but not as expected on the mainland has the effect of inappropriate behavior.

They expect better conditions and yet they face the same problems or worse as a result of frustration.

According to the statements of the majority of respondents, separation based on origin and vulnerability largely discourages such behaviors.

There are frictions and that's why we are trying in Fylakio but I think also in the rest of the mainland to separate the applicants by race and vulnerability. However, extreme behaviors sometimes occur where we try to intervene.

The situation has been described as out of control for non-enrolled entering the country. According to Kalpouzou and Mann (2015:26), the threat of unauthorized immigration generates inhuman and degrading treatment that can easily be accepted as a way to protect the state.

There is a concentration of unregistered applicants in antiauthoritarian communities that occupy buildings. NGOs cannot help since the antiauthoritarians do not trust them because they believe NGOs cooperate with the state. These entrants cannot, unfortunately, be recorded and they face allegations for committing black market offenses and smuggling.

Care for Unaccompanied Minors

The degree of vulnerability is taken into account wherever it is possible in order to avoid inappropriate or unlawful behavior at the expense of the unaccompanied minors and other vulnerable asylum seekers.

Unaccompanied children reside in a separate room (...). Sometimes the children behave according to their strong desire to get to Europe, not necessarily legitimately. As a result, they are exploited by traffickers and so there are phenomena of trafficking of children in the big cities. At the First Reception Center in Fylakio a respondent mentions:

We are having problems with the flows of unaccompanied children. They have also increased in numbers and unfortunately children are not immediately relocated to the mainland where there is specific space for them. Nowadays, they have to wait for four to five months to be relocated to an appropriate place.

Cooperation with the State Apparatus

The lack of central planning in association with the failure to properly use European and domestic resources have been the main causes of the inability to tackle the immigration problem until the end of 2016 (Greek Ombudsman 2017:39). Moreover, dispersal of responsibilities between different Ministries resulted in low effectiveness (Greek Ombudsman 2017:19).

There are too many areas that should be improved. An advantage of NGOs is that we are more flexible. I wish we had the ability of the state to intervene combined with the flexibility of NGOs. For me now it is not an asylum seekers' crisis. It has become daily normality. Since funding has been transferred directly from the EU to the Greek state, the state has to take up the responsibility for proper management of the situation.

Unfortunately, both the state and some NGOs have shown delays, lack of organization as well as reluctance for long-term planning. As a result, the interventions do not have the expected effectiveness. Even senior officials create unjustifiable obstacles in managing the situation.

Moreover, the asylum seekers face difficulties when they enter into the Center of Citizen Service (KEP) in order to examine submitted applications. Also, many times when they apply in a Disability Identification Center they are confronted inappropriately. What is worse in primary schools many principals refuse to accept children by using lack of vaccination as an excuse.

Positive Steps for Asylum Seekers

There is no doubt that positive steps in the management of the refugee issue have been made according to the respondents. For example, since February 2018 all asylum seekers were able to register in the Greek unemployment agency (OAED). Also, asylum seekers registered in the Greek social insurance agency and receive AMKA (Social Security number) have the right to get medical support in hospitals or medical centers. The right to care is also given to those who are not registered but in this case bureaucracy creates many obstacles for them to undergo medical examination.

It is also possible for children to attend school. These children make great progress in language and social skills. In addition, a very positive development is that about 89% of asylum seekers participate in Greek language learning programs.

All respondents agree that it is important for asylum seekers to be active, to participate in actions or work. They could overcome problems and reorganize their life this way. There are many who try to socialize and take part in various events such as visits to museums or excursions. Even visits from lawyers are scheduled who inform asylum seekers about their rights. This shows that the situation has significantly improved since 2015 and onwards.

Trying to Overcome Difficulties

One factor that definitely restricts asylum seekers is the delay in getting an appointment for their first interview. Some of them refuse to be part of society. But even though some asylum seekers try to find a job, as a result, many employers take advantage of them and let them work in inhuman conditions. Also it is very negative that there are not many activities for adults except for the language courses. The right to work is only guaranteed for refugees. For asylum seekers, it is not clear what they are allowed to do or not. As a respondent mentions:

Now we are talking about the crisis but crisis becomes regularity. These populations come to stay (...). Therefore, the state should adapt. Otherwise huge negative reactions are created.

Among us, at conferences, we often use the term inclusion. My personal opinion is that we should talk in terms of incorporation. In fact, it is a necessity because the numbers of asylum seekers are extremely large for Greece.

The respondents complained about the lack of a stable framework. The state plans only in the short term. The NGOs receive small financial aid and so they can plan only up to annual projects. A plan of duration of two and a half years is considered to be an enormous success. It is often said that the state should be flexible and effective. Unfortunately state inflexibility negatively affects the living conditions of asylum seekers. For example, in some structures, asylum seekers have no full medical coverage for drugs. They have to pay a part of the cost themselves, between 10 and 25%. Finally, many times they do not have money for transport..

Suggestions for Improvement

First of all, a common belief among respondents is that the delay in registrations, asylum granting or return to the countries of origin should be reduced. Moreover, asylum seekers have to be more encouraged, active and empowered to participate in community life. Inclusion in society and interconnection with potential employers will improve their integration. The necessity for specialized staff such as translators, psychologists, psychiatrists, etc is expressed by the majority of respondents. Medical coverage for all asylum seekers should also be provided. Finally, a social worker proposed that accommodation could be better in apartments rather than camps. This could help them be normally integrated into society as well as in everyday life.

The Future

The future of foreign immigration in Greece is ominous. In July 2017 the European Court of Justice “ruled that the EU’s Dublin regulations, under which refugees must seek asylum in the first member state they enter, still apply despite the unprecedented influx of 2015” (Huggler 2017). This means that the Dublin III Regulation has officially transformed the Mediterranean states of the EU, such as Malta, Italy, Greece, and Spain, into an enormous trap for migrants and refugees. Furthermore, Table 13 shows that many refugees and migrants have been entrapped in Greece. At first, the Readmission Agreements with supposedly Safe Third Countries such as Turkey did not succeed. Readmission is the process through which individuals (e.g., unauthorized migrants, rejected asylum-seekers and stateless persons) are removed from the territory of a country, whether in a coercive manner or not. Readmission has become part and parcel of the immigration control systems consolidated by countries of origin, transit, and destination. Technically, it requires cooperation at the bilateral level with the foreign country to which the readmitted or removed persons are to be relocated for readmission cannot be performed without prior agreement to cooperate and to deliver travel documents or *laissez-passers* (Caron 2017:28). Secondly, the EU Resettlement Program failed because it's usually based on voluntary background. Resettlement “means the process whereby, on a request from the United Nations High Commissioner for Refugees (‘UNHCR’) based on a person’s need for international protection, third-country nationals are transferred from a third country and established in a Member State” (art. 2a of Regulation (EU) No 516/2014). “The implementation of the relocation plan did not meet the goal in the initially planned two-year period, from September 2015. A total of 29,401 refugees were relocated by 27 September 2017. There are different reasons for this,

but they can generally be grouped into two major categories, namely technical obstacles and perception obstacles” (Šabić 2017:9).

Table 13. Asylum Decisions of First Degree (7/6/2013-30/06/2018)

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Convention refugee status	229	1,223	3,647	2,451	9,308	5,658	22,516
Complementary protection status	93	487	347	249	1,049	1,102	3,327
Rejected (in substance)	1, 754	4,254	4,434	6,587	12,138	7,369	36,536
Rejected (in admissibility)	261	1,453	2,019	15,242	22,473	2,269	43,717
a) Safe third country				1,313	921	227	
(Readmission agreements)							
b) EU Dublin Regulation				2,069	8,305	1,435	
c) EU Resettlement Program				11,000	12,322	32	
d) Subsequent applications				776	915	572	
e) Typical reasons				84	10	3	
Resignations	243	1,078	2,373	2,390	6,705	4,549	17,338
Total	2,580	8,495	12,82	26,919	51,673	20,947	123,43
			0				4

Source: Ministry for Migration Policy (5/7/2018)

Conclusions

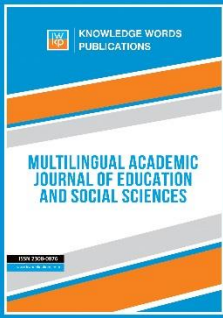
Since 2011, Greece has faced an unprecedented wave of irregular migration arrivals. Moreover, the long economic crisis has negatively affected the state apparatus which was unprepared for urgent and massive accommodation. In 2015 over a million refugees and migrants reached Europe by dangerously crossing the Mediterranean Sea especially through the Aegean Sea, the external border of the EU. In 2015 EU adopted measures in respect of the European Agenda on Migration which were fruitless. As a result, the EU closed the borders in March 2016 entrapping thousands of migrants, asylum seekers and refugees in Greece. At first, the closing of borders rapidly ameliorated migration statistics in the EU. For example, new arrivals of migrants and asylum seekers have been significantly reduced as well as the total death toll recorded in the Mediterranean Sea. On the other hand, in Greece, the general situation has worsened. The number of applications for asylum has risen, new camps for refugees and migrants have opened and the hotspots (camps) of the Aegean Sea are overcrowded. A survey which was conducted between June and August 2018 inside the camps showed that although important humanitarian aid is provided, the people in the camps do not want to stay in Greece. The Dublin Regulation has created a huge human prison in Greece, Italy, Malta and Spain which is not affordable. In a long term perspective, the international financial assistance is not a proper solution because it only causes a vicious circle. Greece cannot incorporate such huge populations into daily life and Greek society. The Greek state has not got the ability to cope with the situation which arose after the closing of Greece’s northern borders. After this closing, Greece, Italy and Spain have disproportionately received flows of asylum seekers. Although the EU and especially the rich

countries of the North finance programs for asylum seekers in order to keep them far from their countries, this cannot last forever.

References

- Aida. (2018) "Types of Accommodation in Greece", Greek Council for Refugees. Available at: <http://www.asylumineurope.org/reports/country/greece/reception-conditions/housing/types-accommodation>
- Aljazeera. (2017) "Number of refugees reaching Europe plunged in 2016", 6 January 2017. Available at: <https://www.aljazeera.com/news/2017/01/number-refugees-reaching-europe-plunged-2016-170106132732972.html>
- BBC News. (2018) "Migrant crisis: Nato deploys Aegean people-smuggling patrols", 11 February 2016. Available at: <https://www.bbc.com/news/world-europe-35549478>
- Caron, H. (2017) "Refugees, Readmission Agreements, and 'Safe' Third Countries: A Recipe for Refoulement?", *Journal of Regional Security*, 12:1, 27–50. Available at: <https://www.regionalsecurityjournal.com/index.php/JRS/article/download/150/82>
- Carrera, S., Blockmanns, S., Gros, D., and Guilt, E. (2015) "The EU's Response to the Refugee Crisis: Taking Stock and Setting Policy Priorities", CEPS Essay No 20/2016 December 2016. Available at: http://aei.pitt.edu/70408/1/EU_Response_to_the_2015_Refugee_Crisis.pdf
- Chrysopoulos, P. (2018) "Ten Thousand Migrants Crossed Greece's Evros Border in 2018", *Greek Reporter*, 2 August 2018. Available at: <http://greece.greekreporter.com/2018/08/02/ten-thousand-migrants-crossed-greeces-evros-border-in-2018/>
- Elafros, Y. (2018) "Refugee Camps of Northern Greece are being choked by refugees", *Kathimerini*, 21 May 2018. Available at: <http://www.kathimerini.gr/965177/article/epikairothta/ellada/asfyktioyn-ta-kentra-filo3enias-sth-voreia-ellada>
- Farhat, J., Ben, B. K., Bjertrup, P. J., Veizis, A., Perrin, C., Coulborn, M. R., Mayaud, P., Cohuet, S. (2018) "Syrian Refugees in Greece: Experience with Violence, Mental Health Status, and Access to Information during the Journey and while in Greece", PMC. doi: <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1028-4>. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5848526/>
- Freedman, J. (2016) "Sexual and Gender Based Violence against Refugee Women: a hidden Aspect of the Refugee Crisis" *Reproductive Health Matters*, vol. 24:18-26. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1016/j.rhm.2016.05.003>
- FRONTEX. (2018) *Western Balkans Annual Risk Analysis 2018*, Warsaw. Available at: https://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk_Analysis/WB/WB_ARA_2018.pdf
- General Secretariat for Media and Communication of the Hellenic Republic. (2017) *Migration Crisis, Fact Sheet*, January 2017. Available at: https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf
- Gkliati, M. (2017) "The EU-Turkey Deal and the Safe Third Country Concept before the Greek Asylum Appeals Committees", *movements*, Vol. 3, Issue 2/2017. Available at:

- <https://movements-journal.org/issues/05.turkey/14.gkliati--eu-turkey-deal-safe-third-country-greek-asylum-appeals-committees.pdf>
- Greek Ombudsman. (2017) *The Challenge of Migratory Flows and Refugee Protection Issue-Administrative Management and Rights*, Special Report. Available at: https://www.synigoros.gr/resources/docs/greek_ombudsman_migrants_refugees_2017-el.pdf
- Huggler, J. (2017) EU court rejects 'open-door' policy and upholds right of member states to deport refugees, *The Telegraph*, 26 July 2017. Available at: <https://www.telegraph.co.uk/news/2017/07/26/eu-court-rejects-open-door-policy-upholds-right-member-states/>
- Kalpouzos, Ioannis, and Mann, Itamar. (2015) "Banal Crimes Against Humanity. The Case of Asylum Seekers in Greece. *Melbourne Journal of International Law*, vol.16:1-29. Available at: <http://openaccess.city.ac.uk/13206/1/Kalpouzos%20and%20Mann%2C%20Banal%20Crimes%20against%20humanity%20the%20case%20of%20asylum%20seekers%20in%20Greece%20%282015%29%20final%20proof.pdf>
- Nebehay, St. (2018) "Half as many migrants landed in Europe in 2017 as 2016: IOM", *Reuters*, 5 January 2018. Available at: <https://www.reuters.com/article/us-europe-migrants-un/half-as-many-migrants-landed-in-europe-in-2017-as-2016-iom-idUSKBN1EU1KP>
- Patiraki, F. (2018a) "Educational Level and Refugee Professional Skills", *Academia*. Available at: www.academia.edu/37273139
- Patiraki, F. (2018b) "Professional Refugee Counseling", *Academia*. Available at: www.academia.edu/37273152
- Press Trust of India. (2015) "Over 1 million arrivals in Europe by sea: UNHCR" Geneva, December 30 2015. Available at: https://www.business-standard.com/article/pti-stories/over-1-million-arrivals-in-europe-by-sea-unhcr-115123000668_1.html
- Reuters. (2018) "Details of EU agreement on migration", *Reuters*, 29 June 2018. Available at: <https://www.reuters.com/article/us-eu-summit-conclusions-migration/details-of-eu-agreement-on-migration-idUSKBN1JP0DS>
- Sabic, S. S. (2017) *The Relocation of Refugees in the European Union*, Zagreb: Friedrich-Ebert-Stiftung Regional Office October, Available at: http://www.fes-croatia.org/fileadmin/user_upload/171011_Publikation_Relocation_of_refugees.pdf
- Sturge, G. (2018) *Migration Statistics*, House of Commons Library. Briefing Paper, No SN06077, 23 July 2018. Available at: <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06077/SN06077.pdf>
- UNHCR. (2018) *Desperate Journeys January 2017 – March 2018*. Available at: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/63039>
- UNODC. (2018) *Global Study on Smuggling of Migrants 2018*, New York 2018: United Nations Publication. Available at: https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glosom/GLOSOM_2018_web_small.pdf



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Promoting Students' Critical Literacy through the Use of Popular Culture Texts in the Formal Language Classroom

Polyxeni Manoli

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/5938>

DOI: 10.46886/MAJESS/v7-i1/5938

Received: 15 June 2019, Revised: 12 August 2019, Accepted: 26 August 2019

Published Online: 22 September 2019

In-Text Citation: (Manoli, 2019)

To Cite this Article: Manoli, P. (2019). Promoting students' critical literacy through the use of popular culture texts in the formal language classroom. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 47–56.

Copyright: © The Authors 2019

Published by Knowledge Words Publications (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. 7, No. 1, 2019, Pg. 47 - 56

<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



Promoting Students' Critical Literacy Through the use of Popular Culture Texts in the Formal Language Classroom

Polyxeni Manoli

MA Programme 'Language Education for Refugees and Migrants', School of Humanities,
Hellenic Open University, Patras

Abstract

This study points out the need to integrate popular culture texts into formal language teaching and suggests some pedagogical applications based on various research findings. In particular, it discusses that the inauguration of the digital era, the important role that the mass media play in our contemporary lives, the emphasis on new kinds of literacies, Multiliteracies, attributing importance to the various semiotic modes of meaning making, have contributed to the emergence of texts, such as comics, texts coming from magazines, newspaper, television movies and series, advertisements, posters, and social media; these kinds of texts constitute an integral part of students' lives and tend to recycle the prevalent social ideologies. Allowing for the dynamic, semiotic and constantly changing social context, it is held that the school should develop students' critical literacy in terms of the dominant sociolinguistic representations that are constructed in the popular culture texts, acknowledging, though, that the implementation of critical literacy programmes at school is a complex and multidimensional process requiring the cultivation of an open and exploratory learning environment, teachers' and parents' education.

Keywords: Critical Literacy, Popular Culture Texts, Language Teaching Practices.

Introduction

The emphasis on the communicative approach to the language teaching has accentuated the need to associate formal teaching practices with students' social life in an attempt to bridge the gap between students' everyday informal speech and the formal one used in the classroom. This demand became more evident by the approaches put forward by the New Literacy Studies (e.g., Gee, 2004; Street, 1993) focusing on the literacies that students use in their daily life and formulating the Home-School Mismatch Hypothesis (Luke, 2004).

In particular, the researchers of the New Literacies Studies attempted to understand how student use literacies in their daily lives, which are not usually promoted in the school context. They alleged that students' everyday literacy practices are often rich, complicated and equal to those boosted in the school context, as they consist of different kinds of texts that combine a

complex interplay of the various semiotic modes, such as the linguistic, the visual, the audio or spatial modes (Kress, Jewitt, Ogborn and Tsatsarelis, 2001; Kress and Van Leeuwen, 2006). The inauguration of the digital era, the important role that the mass media play in our contemporary lives, the emphasis on new kinds of literacies, Multiliteracies, attributing importance to other modes of meaning making, such as the visual, the audio or spatial, have contributed to the emergence of texts, such as comics, texts coming from magazines, newspaper, television movies and series, advertisements, posters, and social media (Cope and Kalantzis, 2000; Kress et al. 2001); these kinds of texts are known as popular culture texts and tend to recycle the prevalent social ideologies (Fiske, 2010; Storey, 2006). In this way, students should become familiar with new text practices in terms of how to understand and produce meaning, as meaning-making in contemporary texts is an increasingly multimodal process (Cope and Kalantzis, 2000; Kress et al. 2001). Therefore, in this dynamic, semiotic and constantly changing social context, the school should develop students' communicative and critical skills through a variety of text genres and communicative circumstances (Tsami, Fterniati and Archakis, 2016).

The Importance of using Popular Culture in the Classroom

The New Literacy Studies focusing on the literacy practices that students use in their daily lives beyond the school context demonstrated their complex nature and highlighted the need to integrate them into the formal classroom, as it is not the students that should adapt to the school needs but it is the school that should recognize and incorporate them in the Curricula. After all, the popular culture has already been integrated into many Curricula on an international level, as it plays a prominent role in students' daily literacy practices (e.g., Alvermann, Moon and Hagood, 1999; Morrell, 2002; Stevens, 2001). The popular culture is also considered to be an association between teacher script and student script (Gutiérrez, Baquedano- Lopez and Tejeda, 2000). Moreover, according to research using the popular culture into classroom helps students be more actively engaged in the learning process and boosts their creativity (Duff, 2004). At the same time, it has been shown that the use of popular culture in the school context helps students develop early literacy skills, such as identifying letters and words, and narration skills (e.g., Linebarger and Piotrowski, 2009).

In addition, the major contribution of the use of popular culture in the school context is that it associates the literacies students use in their social life with the teaching practices used at school, which is important, especially for students coming from less privileged families. In particular, research has indicated that students stemming from a lower socio-economic and educational background are more familiar with these literacies, such as the popular culture, than those that come from more privileged families and are usually more familiar with the formal literacy practices (e.g., Koutsogiannis, 2011; Livingstone and Bovill, 1999; Marsh et al. 2005; Stamou, Maroniti and Schizas, 2014; Tsami, Archakis, Fterniati, Papazachariou and Tsakona, 2014). Simultaneously, according to research conducted in the context of the research project 'Thalis', it was found that the families that belonged to a higher socio-economic and educational background had greater access to literacies that are close to those emphasized at school, such as reading books and using computers, than the families that had a lower socio-economic and educational background (Stamou et al. 2014); on the contrary, it was revealed that less privileged families had greater access to practices that were more oriented to the popular culture, such as increased use of television programmes and videogames) when compared to more privileged

families, which also concurred with relevant research (Fterniati, Archakis, Papazachariou and Tsami, 2013; Tsami et al., 2014).

Undoubtedly, the above research findings are indicative of the primary role that the family plays in students' school success or failure. According to Bernstein (1971), students coming from a lower social status had a restricted language code, which significantly differed from that used at school, which is more elaborated. In this way, the relevant research on the students' literacy practices beyond the school context shed light on students' socially differentiated school progress highlighting that it existed not only because of the different language code but also because of the various literacy practices that students were exposed to within the first place of their socialization, that is the family.

Taking all the above into consideration, the use of popular culture at school can be seen as a possible way to bridge the gap between the social inequalities in the field of education, as it was shown that students coming from a lower social status were more familiar with it. Despite some skepticism that has been exerted in terms of whether the use of popular culture at school could be an obstacle for migrant students, as they may not have been familiar with it because of their different socio-cultural background (Duff, 2004), research conducted in Greece has indicated that migrant students did not differ in their television and music preferences from their native peers (Griva and Stamou, 2014; Fterniati et al. 2013; Tsami et al. 2014); concurrently, it is worth mentioning that some migrant parents stated that watching Greek television constituted a strategy to help their children socially integrate into the Greek way of living (Griva and Stamou, 2014).

Critical Literacy

The concept of critical literacy has started to be used in a systematic way since the 1990s, though it has already been spotted in the pedagogy of Freire since the 1960s (Stamou, Archakis and Politis, 2016). Critical literacy constituted a pedagogical philosophy (Tendolouris and Chatzisavvidis 2014) in which different approaches co-existed. Curdt-Christensen(2010, as cited in Tsakona, 2014, 21) defined the term critical literacy as the ability to study, examine and understand a text posing different questions, such as: what the purpose of the text is, why it has been created, the different ways a text could be created as well as the different functions that a text could have (Baynham 2002, as cited in Archakis and Tsakona, 2011, 202-3). According to Koutsogiannis (2014), instead of using the term critical literacy, it is preferable to use the term critical literacies, which significantly differ. In particular, critical literacies held that developing literacy through text interaction not only aims at students' effective function as future citizens in the various communicative circumstances (functional literacy) but also at developing their critical skills (Stamou et al. 2016). In this context, texts are not regarded as neutral semantic entities but ideological constructs that promote a specific perspective of the world.

Attempting to summarize the taxonomy according to which critical literacies have been applied in the teaching process, we could mention four (4) basic ones: the pedagogical, the linguistic, the sociopolitical and the ethnographic (see also Tendolouris and Chatzisavvidis, 2014). To be more specific, the pedagogical tradition has been associated with the field of Freire's, Giroux's, and McLaren's critical pedagogy according to which critical literacy is seen as a means of social awakening and empowering aiming at the transformation of society through education and emphasizing active learning and critical skills (Stamou et al. 2016). In addition, the linguistic

tradition, which has its roots in the Critical Linguistics (Fowler, Hodge, Kress and Trew, 1979) and Halliday's (1994) Systemic Functional Grammar, highlights the role of language in the meaning-making process. In this context, critical literacy emphasizing critical analysis of texts is viewed as a way to help students understand the latent ideological messages of texts that they are exposed to. Critical language awareness (Fairclough, 1992; Janks, 1999), Genre-based pedagogies (Hyland 2003, 2004) as well as Multiliteracies (New London Group 1996) belong to the linguistic tradition of critical literacies. Moreover, the sociopolitical tradition has been associated with researchers, such as Luke and Freebody (1997), who developed the Four Resources Model, a teaching model of critical reading, and focused on texts regarding them as a means to depict social reality and the language used in the mass media; namely, it emphasizes the content of texts and the representations of the world that they promote rather than the language means through which the text meanings are constructed. Last but not least, the ethnographic tradition, which has its roots in Hymes ethnography of communication, views literacy as a situated social practice; it aims at understanding how literacy practices are associated with social ones and how reality is constructed through literacy practices. In this way, it focuses on the literacy practices used beyond the school content where students are asked to select texts and figure out the ways text meaning is perceived and produced (Stamou et al., 2016).

Therefore, it can be concluded that these traditions mentioned above can approach critical literacy from different ideologies and perspectives indicating various language teaching practices without regarding them as opposite versions of critical literacy (Tendolouris and Chatzisavvidis, 2014); on the contrary, they can be seen as different faces of the same coin, as each of them sheds light on different perspectives of the multi-dimensional practice of critical literacy, which cannot function independently but in combination with each other allowing for the teaching conditions (e.g., students' traits) and the broader socio-cultural context.

Applying Critical Literacy in the School Context

In terms of critical literacy implementation at school, various teaching practices have been put forward, some of which can be summarized below (Kontovroukh and Iwannidou, 2013):

- Using texts that are closely associated with students' interests and experiences deriving from their everyday lives
- Text analyses that correlate the language elements of texts with the broader social practices, identities and relationships
- Acquiring reading and writing skills while exploring social issues
- Contrastive analysis of various texts with the aim of comparing and contrasting different perspectives of the world that are depicted in the texts
- Multiple readings of the same text aiming at shedding light on the reader's various interpretations of the text itself

In Greece, particularly, a lot of research has been conducted in the context of the research project 'Thalis' on the way students perceive the mass media representations of language variation when applied at school putting forward various teaching practices. Relevant studies have indicated that not only the fifth and sixth graders of primary school (e.g., Fterniati et al. 2013; Tsami et al. 2014), but also pre-school students (Stamou, Maroniti and Griva, 2015) and first graders (Stamou et al. 2015) were aware of the language variation, as they were able to distinguish between language variations that the different fictional characters used,

without having developed their critical literacy, as they tended to readily accept the various messages promoted by the producers of the popular-culture texts.

More specifically, Maronith, Stamou, Griva and Dinas (2016) implemented a program of critical literacy to first and second graders of primary school aiming at developing students' critical awareness of language variation in terms of geographical and social dialects identified in television fictional texts, such as advertisements, cartoons, and television series. The results of the study indicated that students' sociolinguistics awareness was improved, as they were able to perceive that the language variation which the fictional characters used often created misunderstandings and that there was a considerable divergence between the fictional characters' speech watched on TV and their sociolinguistic experience; however, some difficulties were noticed, when students were asked to critically transfer the newly-acquired knowledge to a different communicative context. Similarly, Τσάμη κ.ά(thalis) aimed at developing fifth and sixth graders' critical literacy through the use of popular-culture texts, such as television advertisements and comic series, representing language variations based on region and teaching practices emphasizing the role of humor in the critical teaching of language variation.

Simultaneously, Kefalidou's study (2016) reconsidered the teaching of narration, as it is delineated in the current curriculum of the language and the pertinent teaching materials in the secondary education, exerting criticism on the dominance of the narration in literature and suggested the teaching of narration, as it is used in the mass media, which views narration as a means of constructing identities and ideologies. Namely, it studies the use of narration, as it is used in the television news, including news coming from the police bulletin, natural disasters etc and taking advantage of the visual semiotic mode (e.g., videos, photos, graphs), which indicates that the meaning making process in the narration can be the outcome of the interplay of various semiotic modes. In addition, Douka, Fterniati and Archakis (2016) proposed teaching practices for the language classroom in the high school, as they analysed the speech used in the mass media, particularly in articles coming from newspapers, aiming at showing the ideologies that permeate reporters' language options in these kinds of texts as well as rendering students critically literate in terms of perceiving the ideologies that lie behind the news released in the mass media. Moreover, Lee (2016) studied the type of language deployed by secondary school students on facebook, the most popular means of social media, to identify the divergence between children's everyday language use and that used in the school classroom and proposed teaching practices that would make students highly aware of the language variation of modern communication as occurred in social media; it was found that the language deployed on facebook was a combination of both the oral and written speech, which, for example, included an excessive use of diminutive adjectives to help students denote feelings, such as tenderness, affection, approval, as well as a positive predisposition that constitutes a prerequisite for the smooth communication among teenager peers. Vazou (2016) also focused on the use of internet sites of tourist organizations as a way to promote multiliteracies in the secondary education, which attempt to promote tourism through a promotional language use and the visual mode; in this context, the integration of such a site into the language classroom can boost the studying of

multimodal types of speech used on the internet, the organization, the ideology and the appropriate strategies that lie behind it to attract Greek and foreign visitors.

Concluding Remarks

Overall, the above research findings highlight the need for the development of students' critical literacy in terms of the dominant sociolinguistic representations that are constructed in the popular culture texts. However, there is no doubt that the implementation of critical literacy programmes at school is a complex and multidimensional process, as it presupposes the cultivation of an open and exploratory learning environment, teachers' (Chairistanidhs, 2014; Kontovroukh and Iwannidou, 2013; Marwnith and Stamou, 2014) and parents' education (Stamou et al. 2014) in terms of critical literacy and the use of popular culture texts in the classroom to support similar teaching practices.

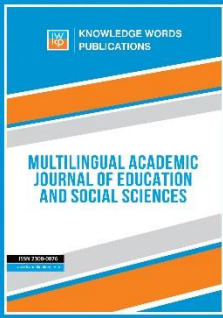
References

- Alvermann, D., Moon, J., & Hagood, M. (1999). *Popular culture in the classroom*. Newark, DE & Chicago: *International Reading Association and the National Reading Conference*.
- Archakis, A., & Tsakwna, V. (2011). *Taytothtes, afghhseis kai glwssikh ekpaideysh [Identities, narrations and language education]*. Athina: Patakis.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Chairistanidhs, L. (2014). *Chartographhsh tw n apopsewn tw n ekpaideytikwn ths prwtovatmias ekpaideyshs gia themata (kritikou) grammatismou [Mapping primary teachers' views on critical literacy issues]*. Adhmosieyth Metaptyxiakh Diplwmatikh Ergasia. Flwrina: PanepisthmioDytikhMakedonias.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The beginnings of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). London and New York: *Routledge*.
- Douka, A., Fterniati, A., Archakis, A. (2016). Eidhseografikos logos kai kritikh glwssikh ekpaideysh sto plaisio tw n polygrammatismwn: Didaktikes protaseis gia to glwssiko mathhma ths B' Lykeiou [News speech and critical language education in the context of multiliteracies: Teaching proposals for the language classroom at the second grade of High School]. In A.G. Stamou, P. Poliths, and A. Archakis, *Glwssikh poikilothta kai kritikoi grammatismoi ston logo ths mazikh koulouras: Ekpaideytikes protaseis gia to glwssiko mathhma* (pp. 140-175). Kavala: Saita.
- Duff, P. A. (2004). Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics & Education*, 14, 231-276.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London & New York: Longman.
- Fiske, J. (2010). *Understanding popular culture*. London: Routledge.
- Fowler, R., Hodge, R., Kress, G., & Trew, T. (1979). *Language and control*. London: *Routledge & Kegan Paul*.
- Fterniati, A., Archakis, A., Papazachariou, D., & Tsami, V. (2013). Anixneysh tw n protimhsewn mathhtwn/triwn E' kai ST' Dhmotikou se keimena mazikh koulouras kai to isxyon

- didaktiko yliko [Exploring 5th and 6th graders' preferences to popular culture texts and the prevalent teaching material. *Nea Paideia*, 145, 61-77.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Griva, E., & Stamou, A. G. (2014). Ereywnntas th diglwssia sto sxoliko perivallon: Optikes ekpaideytikwn, mathhtwn kai metanastwn gonewn [Exploring bilingualism in the school context: Teachers', students' and migrant parents' perspectives]. Thessaloniki: *Kyriakides*.
- Gutiérrez, K., Baquedano-Lopez, P., & Tejeda, C. (2000). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, & Activity: An International Journal*, 6(4): 286-303.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1): 17-29.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- James, C., & Garrett, P. (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Janks, H. (1999). Critical language awareness journals and student identities. *Language Awareness*, 8, 111-122.
- Kefalidou, S. (2016). Oi afghseis thleoptikwn eidhsewn: Mia protash gia thn analysh kai th didaskalia tous sto Gymnasio [Narrations of television news: A proposal for their analysis and teaching in secondary school]. In A.G. Stamou, P. Poliths, and A. Archakis, *Glwssikh poikilothta kai kritikoi grammatismoi ston logo ths mazikhs koulouras: Ekpaideytikes protaseis gia to glwssiko mathhma* (pp. 107-139). Kavala: Saita.
- Kontovroukh, S., & Iwannidou, E. (2013). Kritikos grammatismos sto kypriko sxoleio: Antilhapseis, praktikes kai staseis ekpaideytikwn [Critical literacy in the Cypriot school: Teachers' views, practices and attitudes]. *Proxolikh & Sxolikh Ekpaideysh*, 1, 82-107.
- Koutsogiannis, D. (2014). Kritikoi grammatismoi: Diethnhs empeiria kai ellhnikh pragmatikothta [Critical literacies: International experience and Greek reality]. Sto E. Griva, D. Koutsogiannis, K. Dinas, A.G. Stamou, A. Chatzipanagiwtidh and S. Chatzisavvidis (Epim.), *Praktika Panellhniou Synedriou: 'O kritikos grammatismos sth sxolikh praxh'* (<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>).
- Koutsogiannis, D. (2011). Efhvikes praktikes pshfiakou grammatismou kai taytohtes [Teenager's practices of digital literacy and identities]. Thessaloniki: *Kentro Ellhnikhs Glwssas*.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lee, C. (2016). Apo ton toixo tou Facebook sth sxolikh taxh: H xrhsh ypokoristikwn kai megenthyntikwn stis pshfiakes glwssikes praktikes mathhtwn/triwn gymnasiou kai protaseis gia th didaskalia tous [The use of diminutive adjectives in secondary school students' digital practices and suggestions for their teaching]. In A.G. Stamou, P. Poliths,

- and A. Archakis, *Glwssikh poikilothta kai kritikoi grammatismoi ston logo ths mazikh koulouras: Ekpaideytikes protaseis gia to glwssiko mathhma* (pp. 176-198). Kavala: Saita.
- Linebarger, D. L., & Piotrowski, J. T. (2009). TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 47-69.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (1999). *Young people, new media: Report of the research project 'Children Young People and the Changing Media Environment'*. London: London School of Economics and Political Science:
[http://eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young_people_new_media_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young_people_new_media_(LSERO).pdf)
- Luke, A. (2004). On the material consequences of literacy. *Language & Education*, 18(4), 331-335.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies*(pp. 185-226). Sydney: Allen and Unwin.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. University of Sheffield: Literacy Research Center:
<http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBeginningsReport.pdf>
- Maronith, K., Stamou, A. G., Griva, E., & Dinas, K. (2016). Anaparastaseis ths glwssikh poikilothtas ston thleoptiko logo: Efarmozontas ena programma kritikou grammatismou se paidia prwtosxoloikh hlikias [Representations of language variations in the television speech: Applying a programme of critical literacy to first and second graders of primary school]. In A.G. Stamou, P. Poliths, and A. Archakis, *Glwssikh poikilothta kai kritikoi grammatismoi ston logo ths mazikh koulouras: Ekpaideytikes protaseis gia to glwssiko mathhma* (pp. 47-79). Kavala: Saita.
- Maronith, K., & Stamou, A. G. (2014). Diereynhsh tw n apopsewn tw n ekpaideytikwn ths prwtovathmias ekpaideyshs gia th xrhsh tw n keimenwn ths mazikh koulouras sth glwssikh didaskalia [Investigating primary teachers' views on the use of popular culture texts in the language teaching]. *Meletes gia thn Ellhnikh Glwssa*, 34, 271-284.
- Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 72-77.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Stamou, A. G., Archakis, A., Politis, P. (2016). Glwssikh poikilothta kai kritikoi grammatismoi sto logo ths mazikh koulouras [Language variation and critical literacies in the speech of popular culture]. In A.G. Stamou, P. Poliths, and A. Archakis, *Glwssikh poikilothta kai kritikoi grammatismoi ston logo ths mazikh koulouras: Ekpaideytikes protaseis gia to glwssiko mathhma*(pp. 11-46). Kavala: Saita.
- Stamou, A. G., Maroniti, K., & Griva, E. (2015). Young children talk about their popular cartoon and TV heroes' speech styles: Media reception and language attitudes. *Language Awareness*, 24(3), 216-232.
- Stamou, A. G., Maroniti, K., & Schizas, D. (2014). Greek young children's engagement with media in the home: Parents' and children's perspectives. *Studies in Media and Communication*, 2(2), 93-106.

- Stevens, L. (2001). South Park and society: Instructional and curricular implications of popular culture in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, 548-555.
- Storey, J. (2006). Cultural theory and popular culture: An introduction. Essex: *Pearson*.
- Street, B. V. (1993). The New Literacy Studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97.
- Tendolouris, F., & Chatzisavvidis, S. (2014). Logoi tou kritikou grammatismou kia h 'topothethsh' tous sth sxolikh praxh: Pros mia glwssodidaktikh anastoxastikothta. [Reasons for critical literacy and its 'acement' in the school context: Towards a language teaching reflection. *Meletes gia thn Ellhnikh Glwssa*, 34, 411-421.
- Tsakwna, V. (2014). 'T' avga pairnw monh mou': Kritikos grammatismos, epaggelmatikes syndiallages kai eygeneia ['I take the eggs on my own': Critical literacy, professional interactions, and politeness]. *Glossologia*, 22, 14- 39.
- Tsami, V., Archakis, A., Fterniati, A., Papazachariou, D., & Tsakona, V. (2014). Mapping elementary school students' preferences for mass cultural literacy practices. In Lemonidis, C. (Eds.), *Proceedings of the 1st International Conference: "Education across Borders"* (pp. 361-371). Florina, 5-7 October 2012. University of Western Macedonia.
- Tsami, V., Fterniati, A., & Archakis, A. (2016). Mazikh kouloura, glwssikh poikilothta, kai xioumor: Didaktikes protaseis gia thn anaptyxh tou kritikou grammatismou mathhtwn/triwn E' kai ST' Dhmotikou [Popular culture, language variation and humor: Teaching practices for the development of 5th and 6th Graders' critical literacy. In A.G. Stamou, P. Poliths, and A. Archakis, *Glwssikh poikilothta kai kritikoi grammatismoi ston logo ths mazikhs koulouras: Ekpaideytikes protaseis gia to glwssiko mathhma* (pp. 80-106). Kavala: Saita.
- Tsami, V., Archakis, A., Fterniati, A., Papazachariou, D., & Tsakona, V. (2014). Mapping elementary school students' preferences for mass cultural literacy practices. In Lemonidis, C. (Ed.), *Proceedings of the 1st International Conference: "Education across Borders"* (pp. 361-371). Florina, 5-7 October 2012. University of Western Macedonia.
- Vazou, E. (2016). Oi diadiktyakes pyles touristikwn organismwn ws pedio polygrammatismwn sth deyterovathmia ekpaideysh: H periptwsh tou VisitGreece [The internet sites of tourist organisations used as a means of multiliteracies in the secondary education: The case of VisitGreece. In A.G. Stamou, P. Poliths, and A. Archakis, *Glwssikh poikilothta kai kritikoi grammatismoi ston logo ths mazikhs koulouras: Ekpaideytikes protaseis gia to glwssiko mathhma* (pp. 199-226). Kavala: Saita.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Virco to Enhance Reading Comprehension

Mohamad Subaidi Bin Abdul Samat, Mokhsin Bin Abdul Ghaffar, Revathy Manickam, & Melor MD Yunus

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/5940>

DOI: 10.46886/MAJESS/v7-i1/5940

Received: 11 October 2019, **Revised:** 14 November 2019, **Accepted:** 04 December 2019

Published Online: 27 December 2019

In-Text Citation: (Samat, Ghaffar, Manickam, & Yunus, 2019)

To Cite this Article: Samat, M. S. B. A., Ghaffar, M. B. A., Manickam, R., & Yunus, M. M. (2019). Virco to Enhance Reading Comprehension. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 57–67.

Copyright: © The Authors 2019

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

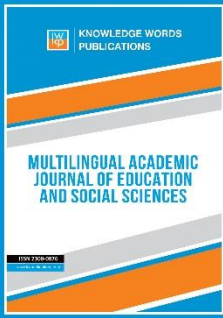
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full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

Vol. 7, No. 1, 2019, Pg. 57 - 67

<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



Virco to Enhance Reading Comprehension

Mohamad Subaidi Bin Abdul Samat^{1,4}, Mokhsin Bin Abdul Ghaffar^{2,4}, Revathy D/O Manickam^{3,4}, Melor MD Yunus⁴

Sekolah Kebangsaan Punan,¹ Sekolah Kebangsaan Batu Keling², Sekolah kebangsaan Jabor³,
Faculty of Education, Universiti Kebangsaan Malaysia⁴

Abstract

In Malaysian schools, English is being taught in primary and secondary education for 11 years. One of the most important skills in acquiring language is reading. However, most Malaysian pupils struggle to understand what they are reading and thus fail to make meaning out of their reading when they are reading English texts. Therefore, there is a need to aid the reading comprehension process so that the pupils can make better connection with the text and lessen the cognitive load experienced during reading. This study aims to explore the use of ViRCo (Virtual Reading Comprehension) as a strategy to enable the pupils to comprehend meanings of the reading text in three schools around Malaysia, that are, two rural schools in Johor and Sarawak, Malaysia and a semi-urban school at Pahang, Malaysia. This study was inspired by the theory of Multimedia Learning by Richard Meyer. Kemmis and McTaggart's model of action research is used as a research design for this study. The data was collected via tests before and after the intervention, followed by a questionnaire. The data collected from the tests was analysed and later supported by the questionnaire. The finding shows that there was a significant improvement of mean score from the pre-test to the post-test. As this research had proven effective, it will benefit the teachers to guide their pupils to comprehend the text better and to experience fun learning in reading lesson.

Keywords: Virtual Reality, Reading Comprehension, ESL Learner, Multimedia Learning.

Introduction

English language is the lingua franca, where it is the language that is widely used among the people around the world. However, English language learning in Malaysia has been a constant debate in years. The issue of limited mastery in English language among the learners even after going through 11 years of English language learning is worrying (Kaur, 2006; Jalaludin, Mat Awal & Abu Bakar, 2008; Musa, Lie & Azman, 2012). In 2017, to make things worse, the levels of English language proficiency among students and graduates has been a heated debate between the employers where apparently the English language proficiency level does not agree to the students' 11 years of learning the English language (Sandhya, 2017). This has raised a question on whether our Malaysian students are ready to face the 4th Industrial Revolution that is set to

create a ripple on the development of the country. The 4th Industrial revolution refers to the change of the way we live where there will be a major advancement in technology such as the Internet of Thing (IoT), Artificial Intelligence (AI) and the automation (Monash University, 2018). Everyone especially teachers should play their roles in this technological era by equipped themselves with skills and knowledge to be align with the changes (Yunus, Salehi, & Chenzi, 2012).

In English language teaching, there are four main skills that is expected to be learnt and improved; that is, Listening, Speaking, Reading and Writing. Reading can be defined as an 'interactive' process that occurs between a reader and the text which results in automaticity or reading fluency where in this process, the reader interacts dynamically with the text as he or she tries to elicit the meaning (Alyousef, 2006). The Malaysian education system introduces reading especially in English language since the children's early childhood. The importance of reading can be seen when the Malaysian KSSR syllabus emphasised that by the end of the 6 years of primary education, pupils should be able to read and comprehend a range of English texts for information and enjoyment (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2014).

Information and communication technology (ICT) have provided a vast opportunity on determining how teachers and students collaborate in teaching and learning in today's world (Yunus, Salehi & John, 2013). The world of education is constantly changing with the emergence of technology that many ways are being introduced on how to enhance teaching and learning to be effective day by day. The use of ICT facilities such as computers, mobile devices and communication devices with services facilities such as the Internet provides a great platform for the teachers to create a well-thought lessons for the pupils to experience learning at their best (Spawa, Clarvie & Hassan, 2013; Yunus, Nordin, Salehi, Sun, & Embi, 2013).

The Malaysian pupils' English language performance is assessed during the Primary School Achievement Test (also known as Ujian Pencapaian Sekolah Rendah)(Ministry of Education, 2015) and assesses on pupils' ability on comprehending and eliciting meaning from a text (Lim, Eng, Mohamed, & Mohamed Ismail, 2018). Though reading skill is vital for the pupils to have a good score, most Malaysian pupils fail to master the skill well. Previous studies conducted by researchers shows that technology utilisation in the ESL classrooms facilitates pupils in their language learning process which can avoid the problem in learning especially reading lesson (Wiley, 2002). Therefore, this study was conducted to help pupils to understand texts better and to enable them to enjoy reading. This paper revealed a promising result of the use Virtual Reality (VR) as a strategy to improve Year 5 pupils in comprehending a text better in two rural schools located in Johor and Sarawak, Malaysia and a semi-urban school in Pahang, Malaysia. The virtual reading comprehension as an aid for reading comprehension is promising because the data collected through tests and questionnaire revealed the pupils' ability to comprehend the text and answer comprehension question based on the text has been improved. The study aims to explore the effectiveness of Virtual Reality (VR) technology in helping the pupils to comprehend text better.

Literature Review

Schema and Reading Comprehension

Reading is a multifaceted cognitive activity that is vital for adequate functioning and for gaining information in current society and requires an integration of memory and meaning construction

(Alfassi, 2004). According to Xie (2017), the meaning is not attached to the surface of the language form but depends on the reader's ability to use schema knowledge through both bottom-up and top-down prediction and inference. In reading, the reader's world knowledge schema such as background knowledge, cross-cultural knowledge, the reading structural knowledge is as important as his language knowledge (Rumelhart, 1980). This was also mentioned by Anderson, Reynolds, Schallert & Goetz (1976) and later supported by Elbro and Buch-Iversen (2013) said that adequate language knowledge, quick activation of word-meaning schemata and the techniques using background schemata to predict and infer are necessary conditions for the reader to read efficiently and failure to activate relevant, existing background knowledge may be a cause of poor reading comprehension. This failure may cause particular problems with inferences that depend heavily on prior knowledge (Elbro & Buch-Iversen, 2013).

Virtual Reality

Virtual reality is three-dimensional images, produced by a set of devices and technologies and offer a visual interaction with a virtual environment (Tammie & Steffen, 1992). Virtual reality helped the user to experience and interact with the environment created through 360° videos. Visual experience of the virtual reality aided by the sounds and device movement and let the user immerse in the world they never experience before (Borg, 2017). Besides that, the use of virtual reality and the environment contribute to the students' concentration in learning as they will have a better connection with the stimulus and the content. (Merchant et al, 2014). According to Cappello & Lafferty (2015) teacher should use the virtual reality technology to aid pupils to comprehend complex reading comprehension text and Pilgrim & Pilgrim (2016) mentioned the use of visual make the ideas more visible or concrete for the students. The study by Yunus, Salehi & John (2013) also mentioned the use of visual aids helps the students to learn as it raises their curiosity and motivate them to comprehend the lesson.

Multimedia Text and Technology as An Aid for Reading Comprehension

The research has been based by many journals. One of the studies is the 'Developing Multimedia Text for Reading Comprehension Based on Cognitive Theory of Multimedia Teaching (Alkhasawneh et. al, 2012). This study suggested developing multimedia text for reading comprehension by using Mayer's cognitive theory of multimedia teaching (Mayer, 2010). This has been served as one of a strong bases for our research. Besides that, the findings of this research states that students who use both channels (verbal and pictorial) in reading comprehension text will make the students' achievement in reading comprehension better. This finding supports the premise where the use of multimedia text can help the pupils in reading comprehension. Mayer's findings support the premise where the use of multimedia text will be able to help the students in reading comprehension.

Besides that, in García, Rigo & Jiménez (2017) study, the researchers aim to see the differences between textual learning and multimedia learning within the context of PLE's (Personal Learning Environment) reading tools and strategies. In the study, the researcher made an analysis of possibility to improve the reading process through multimedia over a school term in two different aspects; one evolutionary with six classroom exercises and one evaluation with a final exercise. The finding of the study indicates that there is a better evolution in students that performed the multimedia dynamic and supported the idea of using multimedia learning as one

of the methods in reading comprehension. The use of technology might be the reason of students' performance as technology motivate the students to learn in technology integration lesson as shown in the study of Yunus & Suliman (2014). Another study that related is the study by Abidin, Ping & Raman (2012) on Using Web-based Resources in Reading Comprehension in a Rural Primary School. The study investigated the use of web-based resources to motivate students in reading comprehension. The results for both instruments shows the students were motivated when promoted in using web-based resources in reading comprehension and it also supported with the finding from Yunus, Lubis, & Chua (2009) where the students can take control of their learning by using technology or web based activity. Based on the findings, the study recommends that educators adopt and adapt the web-based resources to teach reading comprehension as well as other language skills.

A study by Subbiah and Singh (2003) also highlights the problem of reading comprehension in rural secondary school students in Malaysia as they continue to encounter great difficulties when reading in English even though they have undergone the English Language. The problem mentioned in the study was the same concern highlighted in our study and it is obvious that in the rural areas, English perceive as either the second language or foreign language. Therefore, the problem in reading comprehension among rural school students need to be addressed and good intervention needed to combat the problem.

Methodology

1. Research Design

The study is focusing in using quantitative and plans to employ action research as the basis of the research. Besides that, the research design for this study based from Kemmis and McTaggart model of action research (Kemmis, McTaggart, & Retallick, 2004). The model proposed to use 4 stages in doing action research such as plan, act, observe and reflect.

a) Plan

The reading comprehension modules were designed according to the level and aim of the study. The suitable intervention for the problem, materials for pre-test questions and questionnaires were made in advance.

b) Act

Participants of the study were briefed on the objective and what are they expected to do until the end of the study. The students read a reading text and answer one set of comprehension question as pre-test before tested with another set of comprehension question after intervention introduced. After that, the students answered a questionnaire.

c) Observe

The progress of the intervention observed through the margin of difference for score between pre-test and post-test. The questionnaire also used as one of the observation tools to monitor the students' opinion on the intervention used in the study.

d) Reflect

Result of the pre-test and post-test is being used as the guideline in reflecting process. The data collected in both instruments including questionnaire are used to determine whether the intervention proposed giving significance changes towards students' reading comprehension skills.

2. Participant

Based on this idea, an action research was conducted in one semi-urban school in Pahang, Malaysia (School A) and two rural schools in Johor, Malaysia (School B) and Sarawak, Malaysia (School C). 20 pupils were selected through purposive sampling based on their proficiency level in reading. All the participants were either weak or average in their level of proficiency.

3. Instruments

The research design consists of a pre-test and post-test. The tests were conducted to measure pupils' ability in reading comprehension. These tests were in the form of worksheet consists of 8 questions. A questionnaire was given to the participants to answer after the post-test to identify the effectiveness of ViRCo as an aid for reading comprehension.

4. Procedures

A pre-test was conducted to measure the participants' ability in reading comprehension without the aid of ViRCo. The pre-test consists of 8 questions based on a reading text. The participants were required to answer the questions in 20 minutes after lesson conducted. The worksheets were collected after they had completed them.

The intervention was carried out on the next day. It was carried out during while-lesson and used as teaching tool to let the participants relate the reading text and visual aids. ViRCo was used to help the participants make connection between what they have read and difficult vocabulary in the reading text. The participants read the text and were given Virtual Reality goggles which let them experienced the event being discussed in the reading text. Then they completed the post-test in similar manner as before. After that, the questionnaires were given to all participants and they answered individually while being guided by the researcher.

5. Data Analysis

Quantitative data analysis is used in analyze the data gained from the instruments. Data collected from questionnaire, pretest and posttest are analyzed using SPSS software and were used to compare the mean scores.

Data Analysis and Findings

A comparison of pre-test and post-test marks were carried out to determine the effectiveness of ViRCo as a tool to improve pupils reading comprehension. Table 1 show the results of pre-test and post-test from all 20 participants from School A, School B and School C.

Table 1. Result of Pre-test and Post-test scores

School	Participants	Pre-test	Post-test	Margin of Difference
A	1	5	10	5
	2	4	9	5
	3	5	10	5
	4	3	8	5
	5	4	9	5
B	6	4	7	3
	7	4	7	3
	8	6	10	4
	9	5	9	4
	10	6	10	4
C	11	7	10	3
	12	6	8	2
	13	7	9	2
	14	5	8	3
	15	5	7	2
	16	6	9	3
	17	7	9	2
	18	8	10	2
	19	7	10	3
	20	6	9	3
Overall Mean Score		5.5	9.4	3.9

Table 1 shows that participants' progress from pre-test and post-test. Based on the pre-test results, it is established that the participants' performance is at intermediate level in answering the comprehension questions before VirCo was introduced as the mean score is at 5.5. After the introduction of ViRCo, the post-test results indicated a significant improvement for the three schools as the mean score increased to 9.4. This result indicated a significant impact of the usage of ViRCo which suggest its effectiveness in aiding pupils to comprehend and contextualize the text better. Pupils were able to answer the comprehension better after the introduction of ViRCo.

Table 2. Paired Samples Test

Pair	Pretest Posttest	Paired Differences	t	df	Sig.(2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
1		-3.40000	1.14248	.25547	-13.309 19 .000

Table 2 shows the results of the paired sample t-test where there is a strong evidence (t=-13.309, p=0.000) that the use of ViRCo improves the pupils' understanding in reading comprehension. In this data set, it improves marks, on average, by approximately 3 point. This

confirmed that the use of ViRCo helps pupils in answering reading comprehension questions. Therefore, the use of ViRCo can enhance the reading comprehension for pupils.

After the post-test of the study, all participants answered a 20-items questionnaire of 3-point Likert scale. The questionnaire was used to find out how the participants perception towards reading in general and how the usage of audiovisual aids (ViRCo) has helped them in the reading comprehension. The finding is shown in Table 3 below:

Table 3. Questionnaire Score

Statements	1(NO)	2(NOT SURE)	3(YES)
1	8	1	11
2	11	3	6
3	5	1	14
4	3	2	15
5	0	3	17
6	2	1	17
7	0	4	16
8	1	2	17
9	0	0	20
10	0	3	17
11	6	9	5
12	8	1	11
13	2	4	14
14	0	2	18
15	0	1	19
16	0	3	17
17	2	2	16
18	0	0	20
19	0	1	19
20	0	2	18

Based on Table 3, it was found out that all 20 participants agreed on the statement that it is hard to understand the comprehension text if there are difficult words in the text (Item No 18). Besides that, 19 out of 20 participants agreed that audiovisual aid helps them to retell the information that they have read (Item No 15). Next, 19 out of 20 participants agreed that they managed to make connection between the text and the audiovisual aid (Item No 19). Ultimately, it was found that all 20 participants agreed that ViRCo helps them in answering the comprehension questions (Item No 9). Surprisingly, 18 out of 20 participants agreed that the use of ViRCo also helps them to acquire new vocabulary (Item No 20).

Overall, the use of ViRCo as a tool to enhance reading comprehension among the pupils in these three school has had a positive impact. All pupils were able to score better in the post-test compared to the pre-test. The use of ViRCo helps the pupils to create a schema about the text that they are reading as it activates their visual and auditory senses. Furthermore, the pupils also

acquired new vocabulary and were able to contextualize that vocabulary because ViRCo aids by providing the audio-visual scaffolding.

Conclusion

Based on the findings, it can be concluded that ViRCo is a beneficial method to help the pupils in comprehending a text. The participants get to experience what they are reading with the Virtual Reality (VR) experience. It is fun and also motivates the pupils further to comprehend the text as they could relate the text with themselves through the Virtual Reality (VR) experience. The findings are useful for teachers to assist their pupils in comprehending the text that the teacher has introduced in the classroom. The findings have showed a significant increase in pupils' interest towards attempting the reading comprehension questions. Furthermore, the Virtual Reality (VR) box is a very cost-effective material that the teachers can use in the classroom.

Implications

The result of this research highlights that the pupils are interested to use Virtual Reality (VR) experience as one of their ways to learn English language. The Virtual Reality (VR) experience has enabled the pupils to comprehend the text given to them better during their English language lesson. The Virtual Reality (VR) experience has captivated the pupils' attention to use it during that the pupils' interest will be easily captured and thus enabling them to get the input that the teachers are trying to deliver.

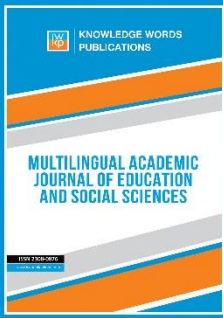
their English language lesson that it significantly increased their interest to learn the English language. Thus, teachers should be actively incorporating digital elements in the classroom so

References

- Abidin, M. J. bin Z., Ping, J. L. S., & Raman, P. (2012). Using Web-Based Resources in Reading Comprehension in a Rural Primary School. *Malaysian Journal of ELT Research*, 8(1), 119–152.
- Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *Journal of Educational Research*, 97(4), 171-184.
- Alkhasawneh, S., Rahman, F., Ayub, A., & Daud, S. (2012) Developing Multimedia Text for Reading Comprehension Based on Cognitive Theory of Multimedia Teaching. *International Journal of Innovative Ideas*, 12(4), 11–19.
- Alyousef, H. S. (2006). Teaching Reading Comprehension to ESL / EFL Learners. *Journal of Language and Learning*, 5(1), 379–380.
- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Challert, D. L., and Goetz, E. T. (1976). *Comprehending Discourse* (Technical Report No. 12) Urbana: University of Illinois Laboratory for Cognitive Studies in Education.
- Borg, K. (2017). What Is Virtual Reality And How Is It Going To Change Our Future? Retrieved from <https://digitalagencynetwork.com/what-is-virtual-reality-and-how-is-it-going-to-change-our-future/>
- Cappello, M., & Lafferty, K. E. (2015). The roles of photography for developing literacy across the disciplines. *The Reading Teacher*, 69(3). 287- 295.

- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452.
- García, J. D., Rigo, E., & Jiménez, R. (2017). Multimedia and Textual Reading Comprehension: Multimedia as Personal Learning Environment's Enriching Format. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 3–10.
- Jalaludin, N. H., Awal, M. N., & Abu Bakar, K. (2008). The mastery of English language among lower secondary school students in Malaysia: A linguistic analysis. *European Journal of Social Sciences*, 7(2), 106-119.
- Kaur, N. (2006). Non-autonomy and low-English proficiency among Malaysian students: Insights from multiple perspectives. Kamisah Ariffin, Mohd. Rozaidi Ismail, Ngo Kea Leng, & Roslina Abdul Aziz. (Eds.), *English in the Malaysian context*, 21-34.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2014). Kurikulum Standard Sekolah Rendah. Putrajaya, Malaysia.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Retallick, J. (Eds.). (2004). *The action research planner* (2nd ed. rev.). Karachi: Aga Khan University, Institute for Educational Development.
- Lim, C. K., Eng, L. S., Mohamed, A. R., & Ismail, M. S. A. M. (2018). Relooking at the ESL Reading Comprehension Assessment for Malaysian Primary Schools. *English Language Teaching*, 11(7), 146.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Merlin, C. (2010) Wittrock's enduring contributions to the science of learning. *Educational Psychologist*, 45 (1), 46–50.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29–40.
- Ministry of Education. (2015). Malaysia - Primary School Achievement Test, Ujian pencapaian sekolah rendah, 1–8.
- Monash University. (2018). Gearing up for the Fourth Industrial Revolution. Retrieved November 20, 2018, from <https://www.monash.edu.my/news-and-events/pages/latest/articles/2018/gearing-up-for-the-fourth-industrial-revolution>
- Musa, N. C., Lie, K. Y., & Azman, H. (2012). Exploring English language learning and teaching in Malaysia. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 12(1), 35-51.
- Pilgrim, M., & Pilgrim, J. (2016). The Use of Virtual Reality Tools in the Reading Language-Arts Classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 4(2), 90–97.
- Rumelhart, D. (1980). 'Schemata: The building blocks of cognition'. *Comprehension and teaching: Research reviews*, 3-26.
- Sandhya, M. (2017). Use of English at tertiary level. *The Star Online*, p. 1. Retrieved from <https://www.thestar.com.my/news/education/2017/11/12/use-of-english-at-tertiary-level/>
- Spawa, C., Clarvie, M., & Hassan, F. (2013). " I doesn't know English": Beliefs and Practices in the Teaching of Speaking in ESL Classroom. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 21(2).
- Subbiah, R., & Singh, D. (2003). Problems in Reading Comprehension in English Among Weak Rural Secondary School Students : A Study of Four Rural Secondary Schools in the District

- of Segamat. Unpublished manuscript. Institute of Research, Development and Commercialization, Universiti Teknologi MARA. 1–14.
- Tammie, C., & Steffen, C. (1992). Why virtual reality in education. Retrieved from https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://people.ucalgary.ca/~ekowch/677/oct17/Studentpresoct16_files/Studentpresoct16.ppt
- Wiley, D. A. (2002). Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects* (1st ed., p. 298). Indiana: Agency for Instructional Technology, Association for Educational Communications & Technology.
- Xie, X. (2017). The influence of schema theory on foreign language reading comprehension. *The English Teacher*, 9, 67-75.
- Yunus, M. M., & Suliman, A. (2014). Information & Communication Technology (ICT) tools in teaching and learning literature component in Malaysian secondary schools. *Asian Social Science*, 10(7), 136–152.
- Yunus, M. M., Lubis, M. A., & Chua, P. L. (2009). Language learning via ICT: Uses, challenges and issues. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*, 6(9), 1453–1467.
- Yunus, M. M., Nordin, N., Salehi, H., Sun, C. H., & Embi, M. A. (2013). Pros and cons of using ICT in teaching ESL reading and writing. *International Education Studies*, 6(7), 119–130.
- Yunus, M. M., Salehi, H., & John, D. S. A. (2013). Using Visual Aids as a Motivational Tool in Enhancing Students Interest in Reading Literary Texts, 114–117. Retrieved from <http://arxiv.org/abs/1305.6360>
- Yunus, M. M., Salehi, H., & Chenzi, C. (2012). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, 5(8), 42–48.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Controversy of Self versus People Perception: Revisited

Madhu Pandey

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/5941>

DOI: 10.46886/MAJESS/v7-i1/5941

Received: 14 April 2019, **Revised:** 02 May 2019, **Accepted:** 01 June 2019

Published Online: 25 June 2019

In-Text Citation: (Pandey, 2019)

To Cite this Article: Pandey, M. (2019). Controversy of Self versus People Perception: Revisited . *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 68–76.

Copyright: © The Authors 2019

Published by Knowledge Words Publications (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. 7, No. 1, 2019, Pg. 68 – 76

<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>

Controversy of Self versus People Perception: Revisited

Madhu Pandey

Department of Psychology, B.S. College, Danapur, Patna & Joint Secretary, ASSERT,
Patna, Bihar

Abstract

A sample of 321 middle class male and female adults having a family participated in a study that aimed to examine whether a social reality can be more accurately constructed by aggregating the self-perceptions of individuals or by pooling their perceptions of the people living around them. Respondents indeed construed their self-more positively, less negatively, and less expedient than of the people around them. However, strong correspondence between self and people perceptions suggested that the controversy about the efficacy of the two methods has been rather exaggerated and that social reality can be explored by either way provided the effects of social desirability from self-perception and stereo typicality from people's perceptions are partial out and data were collected with greater rapport with the respondents.

Keywords: Self-Perception, People-Perception, Social Reality, Social Desirability.

Introduction

There is an ongoing controversy in psychology whether a social reality can be more accurately constructed by asking individual respondents to report how they behave or likely to behave or how they think the people living around them behave or likely to behave in various social situations. The mainstream psychologists subscribed to the formal approach. They were operating under the Western individualist cultural worldview where the society was conceived of the composite of the interacting individuals who know the most about themselves and are capable of articulating what they know. Long back, Cooley (1902) advanced the concept of the "looking glass self". Others (Allport, 1924; Allport, 1968) elaborated it further. Floyd (1924) mentioned that "there is no psychology of groups which is not essentially and entirely a psychology of individuals (p. 4)".

Following this tradition, Edwards (1957) recommends that "if we want to know how individuals feel about some particular psychological object; the best procedure would be to ask them directly (p. 3)", because they were supposed to know accurately and there is no reason why they would not share it with others. The same rationale led by Bem (1972) who argued that self-perception generally follows the same inferential rules as social perception. This similarity leads to parallel inferences about self and others in the face of similar behavioral information. Therefore, people interpret their own behavior rationally in the

same way they attempt to explain others behavior. The notion that one knows others through the lens of the self is a common-sense idea (e.g., Allport, 1961; Lewis & Brooks-Gunn, 1979). Bromley (1978) tried to answer, "the reason why we seem to be able to understand other people (to know what is in their mind; to know what they are inclined to do) is because we tacitly assume they are like us and vice versa (p. 129)". Through early social experiences, individuals formulate a concept of the "generalized other" (Mead, 1934). Following this logic, many researchers (e.g., Hogan, 1975; Hofstede, 1980; Sampson, 1977; Spence, 1985) studied macro level societal phenomena from this individualistic perspective. One of the most famous among them was Hofstede who aggregated the responses of IBM managers from 46 countries to derive four major dimensions on which cultures were compared and contrasted

Despite such a strong tradition of individualistic approach of self-reported evidence for constructing social reality, there were voices of skepticism that started rising in the Western psychology. It was found that individuals are not always totally objective and bias-free in reporting about themselves. There are individuals who tend to twist their responses towards presenting a more socially desirable image of themselves in order to seek other's approval (Crowne & Marlowe, 1964). This 'self-serving biases' was noticed particularly by those psychologists who were sensitive to cultural factors. Triandis (1980), for example, cautioned that self-reporting individuals are more likely to distort their responses so that they will appear to be socially desirable people (p. 80).

If social desirability affects self-perception, its effects are likely to be more pronounced in a collectivist culture of India (Hofstede, 1980; Sinha & Verma, 1987). In a collectivist culture, people identify with their in-groups, conform to social norms, seek to achieve collective's goals, and relish approval and appreciation from relevant others (Triandis, 1995). Naturally, they are likely to be more prone to present themselves as socially desirable. Hence, Sinha (2010) conducted a number of empirical studies to provide an alternative method to construct social reality. He argued that a social collective is not the sum total of its individuals; it has an entity of its own. Hence, respondents should be asked to focus on the social entities as they exist in the social domain and identify and rate its attributes. Focusing on a social entity is likely to allow the respondents to distance from their own dispositions and thereby keep their perceptions less contaminated by social desirability. Further, it requires a fewer respondents to construct the social reality and thus relieves psychologists from the chronic problem of getting a representative sample. He drew on the anthropological tradition (Bernard et al., 1984; Campbell, 1955; Mead, 1934, among others) where a few informants enabled a researcher to develop the profile of ethnic groups outside of Western hemisphere. However, such ethnic profiles were alleged to be marked by sweeping generalizations. The image of a reality that is developed by such a method seems to be stereotypical where the informants go more by the hearsay than their actual perceptions or firsthand experiences.

Furthermore, informants are likely to be prone to detect more negative than positive characteristics of a collective (Berkowitz, 2004). Sinha indeed delineated many negative attributes of Indians. He and his associates in a number of studies (reviewed in Sinha, 2010) reported that Indians are power hungry, status conscious, money minded, and so on. A study in which data were collected from 12 locations in India by 14 authors (Sinha, et al., 2010) showed that duplicity is the most dominant feature of Indians. Duplicity means that Indians profess to be ideal, honest, reliable friends, freedom loving, peace seeking, etc., but often behave contrary to what they profess (pp. 6-7). Two other studies (Sinha, 2012; Sinha &

Hassan, 2014) also found that Indian respondents often attribute positive characteristics more to themselves than others who are perceived to have more of negative characteristics.

In sum, both – self-perception and people perception – methods have potentials as well as limitations. It is imperative to compare them in one study in order to see their relative efficacy. This was made possible in course of a larger research project (Pandey, 2012) on the evolving nature of the Indian middle class mentality. The present study utilizes part of the data for throwing light on the issue.

Method

Participants

The sample comprised of 321 respondents of Patna (India) including males (60.55%) and females (39.45%). Their age ranged from 21 to 77 years, the average falling around 46 years (SD=0.76). All of them were married and had a family including children. Majority of respondents (37.10%) came from villages followed by small cities (32.40%) and the capital city Patna (30.50%). A small number of them (7.40%) had education up to the secondary school level, 40.90 per cent were graduates, 41.30 per cent were post graduates and remaining 10.40 per cent had higher level education. Further, 47.20 per cent were government employees, 14.90 per cent were in private companies, 12.70 per cent in business, 11.40 per cent in practices, 10.60 per cent home makers and 3.20 per cent in other professions. All of the respondents were of middle class in terms of socio- economic status.

Measures

The measures were developed in different stages. First of all, a sample of 45 middle class male and female adults in Patna were approached individually for sparing some time for the research, made comfortable with small talks explaining the purpose of research, and then asked in an open-ended interview format to brainstorm and freely express what the people in the society most often believe, prefer, and practice. Once they finished expressing their ideas, then they were asked to tell about themselves: What they most often believe, prefer, and practice. A large number of statements were collected in both formats: informants of peoples' and their own beliefs, preferences, and practices. The statements were thoroughly discussed within the seminar of ASSERT Institute of management studies (Patna) before they were selected for constituting the questionnaire for the main study. There were common as well as different statements for self and people perception. Of them, 22 statements were common in both – self and people - formats. The common statements constituted the measure for the present study of them 11 were expedient, nine negative and two positive. The items were in Hindi and were phrased as statements soliciting the respondents to rate them on a 4-point Likert scale ranging from Quite True (4), True (3), False (2), to Quite False (1).

A biographical inventory was developed for eliciting respondent's gender, age, education, occupation, perceived class status, and whether they spent most of their growing years in a village, small town, or big city etc.

Procedure

Respondents were approached individually, explained the purpose of the study, and were requested to suggest some time convenient to them for an interview. Few minutes were spent in small talks to put them at ease before they were requested to read and rate each statements on 4-point scale by marking a tick on the correct alternative. They were told that

there was no right or wrong answer and what they thought were the only right answers. Hence, they were impressed upon to rate each of the statements without any hesitation or misgiving. The self and others format of the questionnaires were randomized before presentation.

Results

The mean and SD scores for each of the items were computed separately for the self and people format. A paired-comparison t-test was computed to see the significance of mean differences. Coefficients of correlation between the self and people perceptions were also computed for each of the statements. The findings were shown in Table 1.

Table 1. Mean, SD., Coefficients of Correlation, and t-test of Perception of People and Self

No. of pairs	Statements	Perception of		t ratio	r
		People	Self		
		Mean(SD)	Mean(SD)	df=	
1	Buy property at the earliest lest it may not be	2.95 (.84)	2.55 (.84)	7.66**	.37* *
2	Want to get ahead of others by any means.	2.99 (.78)	2.48 (.79)	8.81**	.11*
3	Flatter even those whom dislike.	3.08 (.68)	2.49 (.79)	10.21* *	.02
4	Believe that it is not possible to survive with	2.52 (.79)	2.22 (.79)	6.22**	.42* *
5	Spend more than can afford in order to show off	2.82 (.72)	1.93 (.68)	17.75* *	.19* *
6	Take loans to buy expensive products just to show	2.42 (.75)	1.71 (.60)	14.50* *	.17* *
7	Cultivate close contacts with resourceful people in	2.98 (.54)	2.13 (.76)	17.18* *	.09
8	Tend to accumulate wealth by any means.	2.83 (.68)	2.36 (.70)	8.95**	.08
9	Try to improve capabilities.	2.89 (.67)	2.96 (.74)	-1.37	.20* *
10	Prefer to get children married within their own	3.30 (.62)	3.03 (.81)	6.09**	.38* *
11	Prefer to government job.	3.11 (.67)	2.85 (.83)	5.68**	.41* *
12	Stay in touch with those who might be useful in the	3.02 (.65)	2.31 (.76)	13.85* *	.16* *

13	Do not care too much about others.	2.80 (.65)	2.23 (.69)	11.75* *	.16* *
14	Fear to face a financial hardship during	3.11 (.79)	2.62 (.93)	7.80**	.16* *
15	Feel concerned about health problem or mishap in	2.88 (.94)	2.93 (.92)	-0.74	.37* *
16	Worry about landing in some serious trouble.	2.86 (.86)	2.73 (.97)	2.43*	.42* *
17	Worry that children might lag behind others in	3.14 (.83)	2.72 (.97)	7.33**	.35* *
18	Worry that children might neglect traditions.	2.91 (.85)	2.77 (.94)	2.34*	.35* *
19	Cultivate relationship expecting to get help when in	2.92 (.73)	2.42 (.82)	8.90**	.18* *
20	Keeps proximity with resourceful person expecting	3.07 (.67)	2.20 (.71)	18.09* *	.21* *
21	Indulge in name dropping for impression	3.01 (.61)	2.49 (.75)	10.24* *	.12* *
22	Prefer to associate with the rich and famous by way	3.07 (.63)	2.57 (.77)	11.79* *	.41* *

Note. The items were originally in Hindi. Ratings were on a 4-point scale.

**p <.01; *p <.05.

Table 1 showed that out of 22 pairs of mean scores, 20 were significantly different. The two statements on which the differences were not significant were positive in nature as (a) try to improve capabilities and (b) feel concerned about health problem or mishap in family. On both of them, the mean scores of self and people's perception were above the mid-point, however, self-perception (M = 2.94, SD = .02) were higher than those of people's perception (M = 2.88, SD=.01). It showed that they rated both themselves and others high on positive attributes. Remaining 20 significant statements were either negative or expedient. As much as the nine negatively tuned statements were concerned the mean scores of perception of people (M = 2.92, SD = .20) were tilted toward the higher side, whereas mean scores of perception of self (M = 2.26, SD =.28) were tilted towards the lower side of the midpoint with two exceptions. Those negative statements indicating that people want to get ahead of others (p <.01), remain friendly even with those whom they dislike (p <.01), spend more than they can afford by way of show off (p <.01), cultivate closer contacts with resourceful people (p <.01), tend to accumulate wealth by any means (p <.01), keep proximity with resourceful person expecting gains from them (p <.01), and indulge in name dropping by associating with resourceful for self- interest (p <.01). However, the respondents thought that neither they nor others take loans just to buy expensive products in order to show off their superiority (p <.01), on the other hand they accepted that they

and people both preferred to associate with the rich and famous by way of showing own status ($p < .01$). A common trend was observed in most of the statements that respondents attributed negative orientations to people strongly, but deny their own.

Further, in most of the 11 expedient statements, the mean scores of perception of both - people as well as self ($M_{\text{self}} = 2.59, SD = .25$ & $M_{\text{people}} = 2.97, SD = .20$) were higher than midpoint (more than 2.5 at 4 point scale). They were the following: To buy property at the earliest lest it may not be available later ($p < .01$), prefer to get children married within their own community ($p < .01$), prefer Government job ($p < .01$), worry that they might face financial hardship during contingency ($p < .01$), worry that they might land in some trouble ($p < .01$), worry that their children might lack behind others in studies and jobs ($p < .01$), worry that children might neglect own traditions ($p < .05$). However, the mean scores were higher for people's perception as compared to that of their own. It showed that respondents concede being expedient, but consider people to be more expedient. It may be further noted that out of 22 items, 10 mean self-perception scores were above the objective midpoint (2.50 on 4-point scale) compared to 21 mean scores of the others perception suggesting that respondents were giving higher ratings to people than to self.

The most outstanding finding was the strong correspondence between self and people perceptions, despite the significant mean scores differences between them. Self and people perceptions were significantly and positively correlated on 19 out of 22 statements. The three statements on which they were unrelated were (a) flatter even those whom they dislike ($r = .02$), cultivate close contacts with resourceful people in order to show superiority ($r = .09$), and (c) try to accumulate wealth by any means. They were most strongly correlated on the statements (a) worry about landing in some serious trouble ($r = .42$), (b) believe that it is not possible to survive with honesty ($r = .42$) and (c) prefer to government job ($r = .41$). The statements on which self and people perceptions are unrelated are largely negative while those on which they are strongly associated were concerned with insecurity in the minds of the middle class adults. They are more expedient than negative in nature.

Discussion

The study was addressed to the controversy whether individuals' report about their own beliefs, preferences, and practices or their perception about what the people living around them believe, prefer, and practice provide a more effective way to construct a social reality. The first was advocated by Western psychologists (Floyd, 1924; Allport, 1968; Edwards, 1957) and the second by Sinha (2010). Both methods have potentials and limitations. The self-ratings have intuitive appeal as individuals are supposed to know the most about themselves, but are likely to be susceptible to social desirability effects and have the problem of getting a representative sample. The people perception is free of these limitations and is likely to yield a more realistic picture, but is also likely to be stereotypical and is found to generate a largely negative image. The present study has been able to contain the limitations and to highlight their potential. First of all, it was shown that if respondents are put at ease and then requested to generate descriptive statements about themselves and the people around them, they do not only come up with common set of descriptions, but also their descriptions are not always clearly negative. The convergence among them in terms of significant coefficients of correlation was reassuring.

Respondents indeed endorsed the negative or expedient descriptions more for the people around them than to themselves. As the descriptions were by and large either negative or expedient, the findings support Sinha's (2010) contention that social desirability

does depress the self-ratings and accentuate the people perception. Further, it also shows that people perception tends to be more generalized and may be more stereotypical than actual.

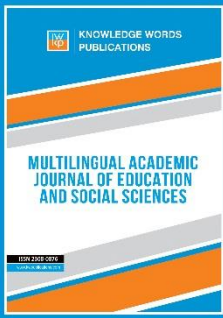
We are never able to get a totally true picture of a social reality. All we can do is to approximate it in varying degrees. The most outstanding strength of the present study is that both methods hold a promise to take us in the same direction, although the levels are statistically significant higher for people perception than for self-perception. The strong correspondence between the self and people perception allows us to predict one from the other. Therefore, people's perception can be estimated from self-perception and vice versa, because either has the potential to approximate social reality. Hence the controversy between the measures of self-perception and people perception is unwarranted.

It may be noted that although Indian culture is found to be by and large collectivist, there are strands of individualistic orientations that coexist with collectivist orientations (Sinha & Tripathi, 1994; Sinha, et al., 2002). If that is so, there is a reason to employ the self-perception method as a viable choice for the domains where social desirability may not look like a strongly interfering factor. Alternatively, a scale of social desirability (such as the one developed by Crowne & Marlowe, 1964) may be incorporated in the study in order to remove its effects. Similarly, the people perception may be accompanied by a test that partial out respondents' orientation to give stereotypical responses. The present study suffers from the limitations that it did not have such measures included in the design. There was an additional limitation. The respondents reported the descriptions that were largely negative or expedient, not positive. A comprehensive understanding of the merits and demerits of the self and people perception methods will require a set of characteristics that are balanced for being both positive and negative.

References

- Allport, F. H. (1924). *Social psychology*. Cambridge, MA: *Riverside Press*.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: *Holt, Rinehart, & Winston*.
- Allport, G. W. (1968). The historical background of modern social psychology. In G Lindzey and E Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (2nd ed.) 1, 1-80, Reading, MA: *Addison-Wesley*.
- Bem, D. J. (1972). Self- perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 6,1-62. New York: *Academic Press*.
- Berkowitz, A. D. (2004). *The Social Norms Approach: Theory, Research and Annotated Bibliography*. New York; *Perkins & Linkenbach*.
- Bernard, H. R., Killworth, P., Kronenfeld, D., & Sailer, L. (1984). The problem of informant accuracy: The validity of retrospective data. *Annual Review of Anthropology*, 495-517.
- Bromley, D. (1978). Natural language and the development of the self. In C. B. Keasey (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1977: Social and Cognitive Development*. *University of Nebraska Press*.
- Campbell, D. T. (1955). The informant in quantitative research. *American Journal of Sociology*, 60, 339-342.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: *Scribner*.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York: *John Wiley*.

- Edwards, A. L. (1957). The social desirability variable in personality assessment and research. New York: *Dryden Press*.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: *Sage*.
- Hogan, R. T. (1975). Theoretical egocentrism and the problem of compliance. *American Psychologist*, 30, 533-540.
- Lewis, M., & Brook-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. NY: Plenum.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: *University of Chicago Press*.
- Pandey, M. (2012). The middle class mentality. Research report submitted in Indian Council of Social Science Research (ICSSR), New Delhi, India.
- Sampson, E. E. (1977). Psychology and the American ideal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 767-782.
- Sinha, J. B. P. (2010). Living and doing psychology. *Psychology and Developing Societies*, 22(1), 95-120.
- Sinha, J. B. P., Singh, S., Gupta, P., Srivastava, K. B. L., Sinha, R. B. N., Srivastava, S., Ghosh, A., Siddiqui, R., Tripathi, N., Gupta, M., Pandey, A., Mulla, Z., & Vijayalakshmi, C. (2010). An exploration of the Indian mindset. *Psychological Studies*, 55(1), 3-17.
- Sinha, J. B. P., & Verma, J. (1987). Structure of collectivism. In C. Kagitcibasi (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Sinha, J. B. P., Vohra, N., Singhal, S., Sinha, R. B. N., & Ushashree, S. (2002). Normative predictions of collectivist-individualist intentions and behaviour of Indians. *International Journal of Psychology*, 37(5), 309–319.
- Sinha, R. B. N. (2012). Culture- sensitive method for exploring social reality. *The Social Engineer*, 13(1-2), 80-90.
- Sinha, R. B. N., & Hassan, A. (2014). Respondents versus Informants Method of Data Collection: Implications for Business Research. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(1), 1-13.
- Sinha, D., & Tripathi, R. C. (1994). Individualism in a collectivist culture: A case of coexistence of opposites. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and application* (pp. 123–136). Thousand Oaks: Sage.
- Spence, J. (1985). Achievement American Style: The rewards and costs of individualism. *American Psychologist*, 40, 1285-1295.
- Triandis, H. C. (1980). Introduction. In H. C. Triandis & W. W. Lambert (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 1). Boston: Allyn & Bacon.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, Co: West View Press.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Young People in Crisis: Constructions of Brain Drain in the Discourse of Greek Neomigrants and the Media

Maria (Mariza) Georgalou, Theodora P. Saltidou & Eleni Griva

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/5942>

DOI:10.46886/MAJESS/v7-i1/5942

Received: 03 June 2019, **Revised:** 17 July 2019, **Accepted:** 01 August 2019

Published Online: 22 August 2019

In-Text Citation: (Georgalou, Saltidou, & Griva, 2019)

To Cite this Article: Georgalou, M., Saltidou, T. P., & Griva, E. (2019). Young people in crisis: Constructions of Brain Drain in the discourse of Greek neomigrants and the Media. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 77–96. (in Greek)

Copyright: © The Authors 2019

Published by Knowledge Words Publications (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. 7, No. 1, 2019, Pg. 77 - 96

<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>

Νέοι¹ «σε κρίση»/ στην κρίση: Κατασκευές της επιστημονικής μετανάστευσης στον λόγο Ελλήνων του εξωτερικού και των ΜΜΕ

Μαρία (Μαρίζα) Γεωργάλου, Θεοδώρα Π. Σαλιτίδου² & Ελένη
Γρίβα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Abstract

Since the onset of the Greek crisis, thousands of – mainly young – highly educated and skilled Greeks have chosen or/and have been forced to migrate in search of better career prospects and living standards. This neomigratory wave is broadly known with the neologism ‘brain drain’. The present study focuses on the ways in which selected Greek neomigrants present in their discourse their incentives to leave Greece as well as the ways in which they use social media projecting specific migrant identities (micro-level). It also examines the ways in which brain drain is discussed and constructed as discourse in infotainment media (macro-level). Drawing on insights from discourse-centred online ethnography, the Foucauldian perspective on discourse and Systemic Functional Linguistics, we present and discuss ethnographic data (interviews and social media posts) from selected Greek neomigrants settled in the UK and Germany, and media data from well-known infotainment websites. Our analysis demonstrates that the micro- and the macro-level are intertwined. Moreover, it indicates that the construction of brain drain amalgamates features of economic migration with features of lifestyle migration. In so doing, it sheds light on the broader socio-cultural and psychological impact of brain drain on neomigrants themselves and the Greek society.

Keywords: Greek Brain Drain, Migrant Discourse, Social Media, Infotainment Media, Discourse Analysis.

Εισαγωγή

Η μετανάστευση Ελλήνων στο εξωτερικό δεν αποτελεί άγνωστο φαινόμενο για την Ελλάδα. Ωστόσο, από το 2010 και μετά, το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει εκ νέου γιγαντωθεί εξαιτίας της τρέχουσας οικονομικής κρίσης. Χιλιάδες Έλληνες, νεαρής κυρίως ηλικίας, με πανεπιστημιακούς τίτλους και υψηλή ειδίκευση, επιλέγουν ή/και αναγκάζονται να μεταναστεύσουν, προκειμένου να ξεφύγουν από την ανεργία και να εργαστούν με αξιοπρεπείς μισθούς, σε εργασιακό περιβάλλον αντάξιο των φιλοδοξιών τους. Λόγω του

¹ Σε όλο το κείμενο, επιλέγεται εν γνώσει μας η γενικευτική (και ίσως σεξιστική για κάποιους) χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους.

² Οι κ/κ. Γεωργάλου και Σαλιτίδου είχαν ισότιμη συνεισφορά στην έρευνα και έχουν τοποθετηθεί αλφαβητικά.

υψηλού μορφωτικού επιπέδου του μετακινούμενου πληθυσμού, η επιστημονική μετανάστευση ως μια μορφή νεομετανάστευσης είναι ευρύτερα γνωστή με τον νεολογισμό *brain drain* (δηλ. διαρροή εγκεφάλων/ διαρροή επιστημονικού δυναμικού, βλ. σχετικά για τους προτεινόμενους όρους, Λαμπριανίδη, 2011).

Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, η επιστημονική μετανάστευση είναι κυρίως συνυφασμένη με τις οικονομικές συνέπειες της μετανάστευσης (Γκανάς, 2014; Λαζαρέτου, 2016). Με αφετηρία την άποψη ότι το φαινόμενο έχει ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις, εξετάζουμε, μέσα από την οπτική της ανάλυσης λόγου, πώς εκφέρεται το φαινόμενο της επιστημονικής μετανάστευσης στον λόγο Ελλήνων μεταναστών (μικρο-επίπεδο), καθώς και στον λόγο των MME (μακρο-επίπεδο). Ειδικότερα, ανιχνεύουμε:

- 1) τους τρόπους με τους οποίους οι νέοι επιστημονικοί μετανάστες παρουσιάζουν στον λόγο τους τα κίνητρα που τους ώθησαν να μεταναστεύσουν και χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media) στη μεταναστευτική τους εμπειρία προβάλλοντας συγκεκριμένες ταυτότητες.
- 2) τους τρόπους με τους οποίους συζητείται και κατασκευάζεται η επιστημονική μετανάστευση ως Λόγος³ στα ενημερωτικο-ψυχαγωγικά κείμενα των MME (infotainment media).

Μεθοδολογία

Πλαίσιο Ανάλυσης

Η παρούσα εργασία, όπως προαναφέραμε, μελετά τους τρόπους εκφοράς και κατασκευής της επιστημονικής μετανάστευσης σε μικρο- και μακρο-επίπεδο. Σε μικρο-επίπεδο, εστιάζουμε στα ίδια τα άτομα που βιώνουν την επιστημονική μετανάστευση, και συγκεκριμένα, στους τρόπους με τους οποίους μιλούν για τη μετανάστευσή τους, καθώς και στις πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται κατά τη συμμετοχή τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, προβάλλοντας συγκεκριμένες ταυτότητες. Ως μέσα κοινωνικής δικτύωσης ορίζονται οι ψηφιακές εφαρμογές και οι υπηρεσίες (π.χ. τα blog, το Facebook, το Twitter, το Instagram, το YouTube, το LinkedIn, το Skype, τα fora συζητήσεων) οι οποίες προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μέσα από την ανταλλαγή και τον διαμοιρασμό περιεχομένου που έχει δημιουργηθεί από τους ίδιους. Από την άλλη, εκκινώντας από μια κονστρουξιονιστική (constructionist) και όχι ουσιολογική (essentialist) αντίληψη, η ταυτότητα δεν νοείται ως στατική και αμετάβλητη αλλά ως ρευστή και μεταβαλλόμενη, με αποτέλεσμα να (ανα)παράγεται δυναμικά στον λόγο και μέσω του λόγου (π.χ. Blommaert, 2005; Benwell & Stokoe, 2006), τόσο σε online όσο και σε offline περιπτώσεις διαδικτυακής επικοινωνίας (Barton & Lee, 2013). Πρόσφατες μελέτες (Seargeant & Tagg, 2014; Georgalou, 2017; Leppänen, 2017) έχουν αναγνωρίσει τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην ενεργοποίηση πολυποικίλων ταυτοτικών πραγματώσεων. Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί πως η έλευση αυτών των μέσων

³Στο παρόν κείμενο, ο λόγος νοείται τόσο με τη γλωσσολογική έννοια του όρου, ως κοινωνικά τοποθετημένη γλωσσική χρήση (μη μετρήσιμο ουσιαστικό: 'ο λόγος' – 'discourse'), όσο και με την κοινωνιολογική/ φουκωκή έννοια του όρου, ως ποικίλες μορφές χρήσης της γλώσσας και κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας (μετρήσιμο ουσιαστικό: 'οι λόγοι' – 'discourses') (βλ. Fairclough 1992). Για να διαχωρίσουμε τις δύο εννοιολογήσεις του, στο παρόν κείμενο υιοθετούμε την πρακτική του Gee (2012), ο οποίος αναφέρεται στον γλωσσολογικό λόγο με μικρό λ και στον φουκωκό Λόγο με κεφαλαίο Λ.

έχει αλλάξει ριζικά τη ζωή και τις εμπειρίες των απανταχού μεταναστών (βλ. Madianou & Miller, 2012).

Σε μακρο-επίπεδο, επικεντρωνόμαστε στους ευρύτερους λόγους οι οποίοι αντλούνται για την αναπαράσταση των νέων επιστημόνων-νεομεταναστών και τη διαρροή επιστημονικού δυναμικού από την ελληνική κοινωνία, μέσα από την ανάλυση σχετικών αναφορών σε ενημερωτικο-ψυχαγωγικά κείμενα των ΜΜΕ. Τα ΜΜΕ διακρίνονται σε μέσα ειδησεογραφικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα, ενώ πλέον πολλά από αυτά συνδυάζουν, όπως στην περίπτωση μας, την ενημέρωση με την ψυχαγωγία. Τα ενημερωτικο-ψυχαγωγικά μέσα (π.χ. τηλεοπτικές σειρές, ψυχαγωγικές εκπομπές, διαφημίσεις, κινηματογράφος, μουσική, κόμικς, lifestyle περιοδικά) επιτρέπουν στο άτομο να αξιοποιήσει τον ελεύθερο χρόνο του συνδυάζοντας τη διασκέδαση, την ξεκούραση και τη φυγή από την καθημερινότητα με την ψυχική και πνευματική καλλιέργεια. Η εστίαση στα ενημερωτικο-ψυχαγωγικά κείμενα των ΜΜΕ οφείλεται στο γεγονός πως η σχετική έρευνα περιστρέφεται κυρίως γύρω από πιο «σοβαρά» (ενημερωτικά) και λιγότερο «ανάλαφρα» κείμενα των ΜΜΕ, όπως οι εφημερίδες και οι ειδησεογραφικές εκπομπές. Το πεδίο, όμως, των πολιτισμικών σπουδών έχει αναδείξει την ιδεολογική σημασία των ψυχαγωγικών ΜΜΕ, στα οποία επιχειρεί να στραφεί και η ανάλυση λόγου τα τελευταία χρόνια (Barker & Galasinsky, 2001; Σταμου, 2013). Για την ανάλυση των δεδομένων μας, λοιπόν, συνδυάζουμε τη λογοκεντρική δικτυωμένη εθνογραφία και την ανάλυση λόγου των κειμένων από τα ΜΜΕ.

Λογοκεντρική Δικτυωμένη Εθνογραφία

Όσον αφορά το μικρο-επίπεδο, η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται για τη συλλογή αλλά και την ερμηνεία της ανάλυσης του εμπειρικού υλικού από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι η *λογοκεντρική δικτυωμένη εθνογραφία* (discourse-centred online ethnography) (Androutsopoulos, 2008). Το πρότυπο αυτό συνδυάζει δύο προσεγγίσεις: την προσέγγιση οθόνης (screen-based) και την προσέγγιση χρήστη (participant-based). Η πρώτη επικεντρώνεται στη συστηματική, μακρόχρονη και επαναλαμβανόμενη παρατήρηση του διαδικτυακού λόγου όπως εμφανίζεται στην οθόνη, ενώ η δεύτερη έχει να κάνει με την άμεση (διά ζώσης ή/και μέσω διαδικτύου) επαφή του ερευνητή με τους χρήστες-παραγωγούς του διαδικτυακού λόγου μέσω συνεντεύξεων. Με τις δύο αυτές προσεγγίσεις, η λογοκεντρική δικτυωμένη εθνογραφία προσφέρει μια ολιστική (holistic) και ημική (emic), δηλαδή βασισμένη σε σχόλια των ίδιων των πληροφορητών, θεώρηση του υπό εξέταση θέματος.

Τα εθνογραφικά δεδομένα του παρόντος άρθρου προέρχονται από 7 Έλληνες νεομετανάστες στο Ηνωμένο Βασίλειο και τη Γερμανία (για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με το υπόβαθρό τους και τις υπηρεσίες socialmedia που χρησιμοποιούν, βλ. Πίνακα 1 στο Παράρτημα). Η επιλογή τους έγινε ύστερα από σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sampling), με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- ήταν μεταξύ 25-35 χρονών τη στιγμή που έφυγαν από την Ελλάδα,
- έχουν τουλάχιστον 1 πτυχίο από ΑΕΙ ή ΤΕΙ,
- χρησιμοποιούν τακτικά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης,
- έφυγαν από την Ελλάδα από το 2010 και μετά,
- έχουν εγκατασταθεί στη Γερμανία ή στο Ηνωμένο Βασίλειο τουλάχιστον εδώ και έναν χρόνο, και είτε αναζητούν εργασία είτε εργάζονται ήδη εκεί.

Οι επιλεγέντες συμμετέχοντες προσκλήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος και στη συνέχεια υπέγραψαν μια δήλωση συγκατάθεσης, στην οποία δήλωσαν ότι κατανοούν τον σκοπό της έρευνας και μας δίνουν την άδεια να συλλέξουμε δεδομένα από τη

δραστηριότητά τους στα social media. Από την πλευρά μας, τους διευκρινίσαμε ότι τα δεδομένα τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Από τη στιγμή που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, ξεκινήσαμε τη συστηματική παρατήρηση του παραγόμενου στα socialmedia λόγου τους. Στη συνέχεια, βάσει της παρατήρησής μας, πραγματοποιήσαμε ημιδομημένες συνεντεύξεις μαζί τους μέσω Skype (με εξαίρεση την περίπτωση ενός συμμετέχοντα που προτίμησε να απαντήσει στις ερωτήσεις γραπτώς μέσω μέιλ). Στα δεδομένα της έρευνας περιλαμβάνεται περιεχόμενο που έχουν αναρτήσει οι συμμετέχοντες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως πληροφορίες προφίλ, ενημερώσεις κατάστασης (status updates), αποσπάσματα αναρτήσεων σε blog, σχόλια, σύνδεσμοι, φωτογραφίες, αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις και σημειώσεις πεδίου.

Ανάλυση Λόγου των Κειμένων από τα ΜΜΕ

Για την ανάλυση των κειμένων από τα ενημερωτικο-ψυχαγωγικά sitesακολουθήσαμε μια λογοαναλυτική προσέγγιση, αντλώντας από τη φουκωική οπτική των Λόγων, τις αναπαραστάσεις δηλαδή του κόσμου από συγκεκριμένη οπτική γωνία, και από τη Συστημική Λειτουργική γλωσσολογική θεωρία του Halliday (1994), αναλυτικό πλαίσιο που έχει αξιοποιηθεί κυρίως από την προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου.

Ειδικότερα, υιοθετώντας μια φουκωική οπτική (Foucault, 2008), οι Λόγοι θεωρούνται οριοθετημένες περιοχές της κοινωνικής γνώσης γύρω από το τι είναι δυνατό να ειπωθεί και τι όχι για ένα θέμα σε ένα καθορισμένο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο. Οι Λόγοι, επομένως, μπορούν να ιδωθούν ως καθορισμένες συμβολικές συναρθρώσεις γνώσης και εξουσίας, καθώς παράγουν γνώση σχετικά με το θέμα στο οποίο αναφέρονται και αυτή η γνώση επηρεάζει τις κοινωνικές πρακτικές, επιφέροντας πραγματικές συνέπειες στα υποκείμενα στα οποία αναφέρεται.

Από την άλλη πλευρά, η Συστημική Λειτουργική γλωσσολογία του Halliday (1994) αξιοποιείται συχνά ως αναλυτικό πλαίσιο για την κειμενική ανάλυση και στηρίζεται σε μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας ως πόρου κατασκευής νοημάτων, καθώς, ανάλογα με τις λεξικογραμματικές επιλογές μας (π.χ. στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη, στην έγκλιση, στο πρόσωπο), διαμορφώνουμε και διαφορετικές εκδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, αξιοποιήσαμε την αναπαραστατική λειτουργία (ideationalfunction) της γλώσσας και, ειδικότερα, το σύστημα της μεταβιβαστικότητας (transitivity), καθώς και τη διαπροσωπική λειτουργία (interpersonalfunction) και το σύστημα της διάθεσης (mood). Αναφορικά με τη μεταβιβαστικότητα, αυτή αφορά το σύστημα μέσω του οποίου οι χρήστες της γλώσσας ερμηνεύουν την πραγματικότητα με κριτήρια αιτιότητας (agency). Η απόδοση αιτιότητας μέσω της γλώσσας γίνεται με τον καθορισμό των διαδικασιών (processes), όπως π.χ. των πράξεων και των συμμετεχόντων. Στο λεξικογραμματικό επίπεδο, οι διαδικασίες δηλώνονται με ρήματα ή ουσιαστικά, ενώ οι συμμετέχοντες με ουσιαστικά. Σύμφωνα με τον Halliday (1994), οι διαδικασίες είναι κυρίως τριών ειδών: οι υλικές(material), οι νοητικές (mental) και οι συσχετιστικές (relational). Οι υλικές διαδικασίες αφορούν ενέργειες που επιφέρουν αλλαγές στον κόσμο, ενώ οι συμμετέχοντεςείναι οι δράστες (actor) που υλοποιούν ή δέχονται τη διαδικασία και ο στόχος (goal) οαποδέκτης της διαδικασίας. Οι νοητικές διαδικασίες αφορούν γνωσιακές, αντιληπτικές ή συναισθηματικές δράσεις του εσωτερικού κόσμου, ενώ οι συσχετιστικές αποδίδουν γνωρίσματα (κατηγορικές/attributive) ή ταυτοποιούν (ταυτοποιητικές/ identifying).

Στο σύστημα της διάθεσης περιλαμβάνονται λεξικογραμματικά στοιχεία που αποκαλύπτουν τον ρόλο μας στη σχέση μας με τους άλλους, τη στάση μας και την προσπάθεια για δράση. Στο σύστημα αυτό εντάσσεται η τροπικότητα (modality) και

συγκεκριμένα η *επιστημική* (epistemic) τροπικότητα, που δηλώνει τον βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή για τα λεγόμενά του, η *αξιολογική*, που δηλώνει τη συγκινησιακή φόρτιση προς τα λεγόμενά του, όπως και η *δεοντική* (deontic), που αφορά τον βαθμό επιτακτικότητας ενός αιτήματος και δε θα χρησιμοποιήσουμε στην ανάλυσή μας, καθώς δεν προέκυψε στα δεδομένα μας (αναλυτικότερα βλ. Στάμου, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, για την έρευνά μας επελέγησαν πέντε κείμενα⁴ που πραγματεύονται στην επιστημονική μετανάστευση (κυρίως των νέων) σε γνωστά ενημερωτικο-ψυχαγωγικά sites υψηλής επισκεψιμότητας (DOC TV, VICE, LIFO, ET MAGAZINE, GAZETTA). Τα κείμενα αυτά προέκυψαν μέσω αναζήτησης στο ηλεκτρονικό αρχείο lifestyle περιοδικών, με τη χρήση συναφών με το θέμα λέξεων-κλειδιών: π.χ. διαρροή/ διαφυγή εγκεφάλων, διαρροή/ διαφυγή επιστημόνων, brain drain, (νεο)μετανάστευση κ.λπ. Κριτήριο, τέλος, στην αναζήτησή μας αποτέλεσε τα κείμενα αυτά να έχουν δημιουργηθεί στο μέσο της κρίσης, δηλαδή από το 2015 και μετά, όταν και το φαινόμενο του brain drain ήταν σε κορύφωση.

Ανάλυση

Η Ελληνική Επιστημονική Μετανάστευση Μέσα Από Εθνογραφικά Δεδομένα

Αντλώντας υλικό από τις συνεντεύξεις μας με τους συμμετέχοντες και παρουσιάζοντας ενδεικτικές αναρτήσεις τους στα social media, η παρούσα ενότητα αρχικά εξετάζει πώς παρουσιάζουν στον λόγο τους τα αίτια που κινητοποίησαν την απόφασή τους να μεταναστεύσουν. Στη συνέχεια, επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν τα social media στη μεταναστευτική τους εμπειρία.

Κίνητρα Επιστημονικής Μετανάστευσης στον λόγο των Νεομεταναστών

Ο Δημήτρης εργαζόταν στη Θεσσαλονίκη ως IT Project Manager σε εταιρεία πληροφορικής. Ωστόσο, τον Νοέμβριο του 2010 απολύθηκε λόγω περικοπών προσωπικού της εταιρείας. Το γεγονός αυτό – εκτός από οικονομικό – παρουσιάζεται να έχει και μεγάλο συναισθηματικό και ψυχολογικό κόστος για εκείνον:

Εγώ ήμουν τόσο απελπισμένος. Απελπισμένος... Και εκνευρισμένος και απελπισμένος που λέω να πάμε και στη Ζιμπάμπουε (.) δε μ' ενδιαφέρει. Να σηκωθούμε να φύγουμε.

Καταλυτικό ρόλο στην απόφασή του να μεταναστεύσει δηλώνει και το γεγονός ότι, όταν έμεινε άνεργος, ο γιος του ήταν μόλις ενός έτους. Όπως γράφει στο blog του:

Η ανάγκη με έφερε εδώ. Είμαι 30 χρονών και ζούσα σε μια χώρα χωρίς μέλλον για μένα και το παιδί μου.

Αφού ολοκλήρωσε το 2010 τις μεταπτυχιακές σπουδές της σε παιδαγωγικό τμήμα ελληνικού πανεπιστημίου, η Θάλεια εργαζόταν part-time σε έναν παιδότοπο στη Θεσσαλονίκη. Είχε στείλει βιογραφικά σε παιδικούς σταθμούς, ενώ είχε κάνει και αιτήσεις για αναπληρώτρια νηπιαγωγός. Εντούτοις, η ανατροφοδότηση που λάμβανε από τον φιλικό της κύκλο για την επικρατούσα κατάσταση στους παιδικούς σταθμούς δεν ήταν καθόλου ενθαρρυντική (συγκεκριμένα, έκαναν λόγο για «τραγική κατάσταση»). Από την άλλη, είχε φίλες που ήταν αναπληρώτριες για 10 χρόνια σε διαφορετικό μέρος κάθε χρονιά, χωρίς προοπτική διορισμού. Η Θάλεια εξομολογείται:

Σκεφτόμουν ότι εντάξει δεν θέλω να συμβιβαστώ μ' αυτό το πράγμα (0.1) Εμ έλεγα ότι εντάξει έκανα κι έναν άλφα κόπο.

Ξεκίνησε διδακτορικό στο ίδιο πανεπιστήμιο από όπου έλαβε και τον μεταπτυχιακό τίτλο της και παράλληλα συμμετείχε σε ένα χρηματοδοτούμενο ερευνητικό πρόγραμμα.

⁴Για τα επιλεγμένα κείμενα, βλ. Παράρτημα.

Προς το τέλος του διδακτορικού της, το 2015, και με την ολοκλήρωση του προγράμματος, στο οποίο οι μεγάλες καθυστερήσεις στην καταβολή των αμοιβών είχαν σημαντικό αντίκτυπο στον οικονομικό προγραμματισμό της Θάλειας, άρχισε να σκέφτεται σοβαρά την αναζήτηση εργασίας στο εξωτερικό είτε ως ακαδημαϊκός είτε ως δασκάλα:

Έλεγα ότι θέλω κάτι παραπάνω. Δεν μου αρκεί (.) η κατάσταση στην Ελλάδα και από άποψη οικονομική αλλά και από άποψη ευκαιρίας εξελίξεων.

Το φθινόπωρο του 2012, μόλις απέκτησε το πτυχίο της στη Μοριακή Βιολογία από πανεπιστήμιο στην Ελλάδα, η Αντωνία έφυγε για το Λονδίνο, προκειμένου να εργαστεί για 5 μήνες σε φαρμακευτική εταιρεία, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος κινητικότητας Leonardo Da Vinci. Αν και, όπως ομολογεί, δεν της ταιριάζει η φαρμακοβιομηχανία, θεώρησε ότι ήταν ιδανική ευκαιρία για να αποκτήσει πρόσθετη εμπειρία. Η εταιρεία τελικά της έκανε συμβόλαιο, η Αντωνία όμως παραιτήθηκε για συνεχίσει τις σπουδές της στο Ηνωμένο Βασίλειο, καθώς την ενδιέφερε η έρευνα:

Επειδή το αντικείμενο αυτό [μοριακή βιολογία και γενετική] στην Ελλάδα θεωρείται λίγο πολυτέλεια ... μας έλεγαν οι καθηγητές μας ότι παιδιά αν θέλετε να το δείτε ερευνητικά και να προχωρήσετε παρακάτω ακαδημαϊκά ή εν πάση περιπτώσει αν θέλετε να κάνετε σοβαρή έρευνα, αναγκαστικά θα πρέπει να πάτε στο εξωτερικό για κάποιο διάστημα και κυρίως ένιωθα όχι ότι η έρευνα στην Ελλάδα δεν είναι σε καλό επίπεδο ... αλλά οι καθηγητές μας μας είχαν περάσει αυτό ότι να- προσπαθούσαν να μας προϊδεάσουν ότι στην Ελλάδα πάντα θα μετράει να έχεις ένα πτυχίο από το εξωτερικό (.) ένα μεταπτυχιακό.

Η Αντωνία αρχικά είχε προγραμματίσει να μείνει στο Λονδίνο για 5 μήνες, όσο δηλαδή θα διαρκούσε το συμβόλαιό της με τη φαρμακευτική εταιρεία. Στη συνέχεια σχεδίαζε να κάνει μεταπτυχιακό στη Γερμανία, δεδομένου ότι τα δίδακτρα στα εκεί πανεπιστήμια δεν είναι τόσο υψηλά, συνεπώς δεν θα χρειαζόταν μεγάλη οικονομική στήριξη από την οικογένειά της. Επίσης, ένιωθε πιο δεμένη με τη Γερμανία λόγω του ότι η ίδια γεννήθηκε στη Στουτγάρδη, όπου ζούσαν και εργάζονταν οι γονείς της. Η οικογένεια παρέμεινε εκεί μέχρι το 1997 (η Αντωνία ήταν 7 ετών), οπότε και επέστρεψε στην Ελλάδα. Η Αντωνία έκανε ταυτόχρονα αιτήσεις για μεταπτυχιακό στο Πανεπιστήμιο της Χαϊδελβέργης και στο Imperial College του Λονδίνου. Παρόλο που γράφτηκε για να ξεκινήσει στη Χαϊδελβέργη, έλαβε μια υποτροφία για το Imperial, οπότε εν τέλει προτίμησε να παραμείνει στο Λονδίνο για οικονομικούς λόγους. Η επιλογή του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης στη συνέχεια για την εκπόνηση διδακτορικής και μεταδιδακτορικής έρευνας έγινε στοχευμένα και αφορούσε την ειδίκευση στο αντικείμενο της ογκολογίας.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος, ο Μιχάλης, αν και ήδη κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Ελλάδα, εγκαταστάθηκε στο Λονδίνο το 2017 για ένα δεύτερο μεταπτυχιακό στο Πανεπιστήμιο Queen Mary και παράλληλη αναζήτηση εργασίας στα χρηματοοικονομικά. Κατά τα λεγόμενά του, επέλεξε το Λονδίνο λόγω του κύρους του ως κορυφαίου χρηματοοικονομικού κέντρου παγκοσμίως.

Ο Ρήγας παρακολούθουσε το 2010 ένα διαθεματικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Μετσόβειο Πολυτεχνείο. Μέσω ERASMUS, είχε τη δυνατότητα να μεταβεί στο Πολυτεχνείο του Μονάχου για έναν χρόνο και να συγγράψει εκεί τη διπλωματική εργασία του. Μέχρι τότε δεν είχε σκεφτεί ποτέ να αναζητήσει εργασία στο εξωτερικό, αλλά, όπως επισημαίνει: Στην αρχή της κρίσης εμείς οι τελειόφοιτοι χωρίς εμπειρία ένιωσα ότι δεν είχαμε άλλες επιλογές.

Ενώ πλησίαζε στο τέλος της διπλωματικής του το 2011 και βλέποντας ότι στο Μόναχο προσφέρονται πολλές ευκαιρίες για εργασία στον χώρο της αυτοκινητοβιομηχανίας που τον ενδιέφερε, ετοιμάζε βιογραφικά. Η σχετικά γρήγορη εύρεση εργασίας, σε συνδυασμό με το

ότι το Μόναχο του άρεσε ως πόλη και ότι εκεί γνώρισε τη νυν σύζυγό του, μια «επίσης ξενιτεμένη Ελληνίδα», όπως γράφει στο blog του, συντέειναν στην απόφασή του να εγκατασταθεί μόνιμα στην πρωτεύουσα της Βαυαρίας. Να σημειωθεί ότι ο πατέρας του Ρήγα ήταν δεύτερης γενιάς μετανάστης στη Γερμανία. Ο ίδιος ο Ρήγας γεννήθηκε στη Γερμανία, αλλά η οικογένεια επέστρεψε στην Ελλάδα αμέσως μετά τη γέννησή του.

Η Χρυσούλα και ο σύζυγός της, με μεταπτυχιακές σπουδές στη διοίκηση επιχειρήσεων στην Ελλάδα και οι δύο, εργάζονταν σε πολυεθνικές εταιρείες στην Αθήνα. Ο σύζυγος, με καταγωγή από τη Θεσσαλονίκη και αυστριακές ρίζες, είχε πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού του μια μετακίνηση στη Γερμανία ή την Αυστρία. Άρχισε να αναζητά και τελικά «βρήκε πολύ εύκολα καλή δουλειά» στο Μόναχο το 2013. Από το 2017, μετά τη γέννηση του δεύτερου γιου της, η Χρυσούλα εργάζεται σε πολυεθνική εταιρεία του Μονάχου. Τονίζει ότι έφυγαν από την Ελλάδα όχι τόσο λόγω κρίσης – δεν είχε αγγίξει ακόμη τις πολυεθνικές που δραστηριοποιούνταν στη χώρα, όπως μας πληροφορεί– όσο γιατί ήθελαν να δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό:

Η απόφαση ήταν εύκολη γιατί το είχαμε συζητήσει ήδη, δηλαδή είχαμε συζητήσει ότι αν μας-αν βρούμε κάτι καλό θα φύγουμε. ... Ε::: την απόφαση την πήραμε ε φαντάσου ότι:: με το που του έκαναν το offer μου 'στειλε ένα μήνυμα (.) εμ πάμε; Και δεν- δεν το συζητήσαμε.

Είναι αξιοσημείωτο ότι, έχοντας μια ιδιαίτερα θετική εμπειρία στο πλαίσιο των προπτυχιακών της σπουδών μέσω του προγράμματος ERASMUS στη Βιέννη, η Χρυσούλα ήταν γενικά πολύ θετική σε μια μετακίνηση. Αντιθέτως, ο Δημήτρης μας πληροφορεί ότι για τη σύζυγό του αρχικά ήταν αδιανόητο να φύγουν από την Ελλάδα, λόγω της στενής σχέσης της με τους γονείς της. Από την άλλη, ο σύζυγος της Θάλειας δεν ήταν σχεδόν καθόλου διατεθειμένος να έρθει στο Λονδίνο, ελλείψει αυτοπεποίθησης στην αγγλική γλώσσα και λόγω αβεβαιότητας για τις επαγγελματικές προοπτικές στον τομέα των τεχνικών επαγγελμάτων. Ωστόσο, όπως σημειώνει η Θάλεια, «με ακολούθησε».

Τέλος, κίνητρο για τη μετανάστευση, κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, αποτέλεσαν και συγκεκριμένες παθολογίες της ελληνικής κοινωνίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι το συγκεκριμένο κίνητρο δεν προτάχθηκε στις συνεντεύξεις, αλλά συζητείται από τους συμμετέχοντες στις αναρτήσεις τους στα social media. Για παράδειγμα, ο Δημήτρης στο blog του αναφέρει την κομματοκρατία στην Ελλάδα, τη «ρεμούλα», την «αλαζονεία» και τον «ωχαδερφισμό» ως παράγοντες που συνέβαλαν στην απόφασή του να μεταναστεύσει.

Συνοψίζοντας, βλέπουμε ότι στον λόγο των νεομεταναστών, η επιστημονική μετανάστευση δεν κατασκευάζεται ως αποτέλεσμα μόνο ενός παράγοντα αλλά ως συνδυασμός οικονομικών, επαγγελματικών, προσωπικών, οικογενειακών και κοινωνικών κινήτρων.

Χρήση των Social Media στη Μεταναστευτική Εμπειρία

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, τα social media παίζουν καταλυτικό ρόλο σε ποικίλες πτυχές της καθημερινότητάς τους, όπως είναι η προετοιμασία για τη μετανάστευση, η εύρεση εργασίας στη χώρα υποδοχής, η παροχή συμβουλών προς άλλους νεομετανάστες, η επικοινωνία με φίλους και συγγενείς, η ενημέρωση, η καταγραφή εμπειριών, ακόμη και η ανακούφιση της μεταναστευτικής εμπειρίας.

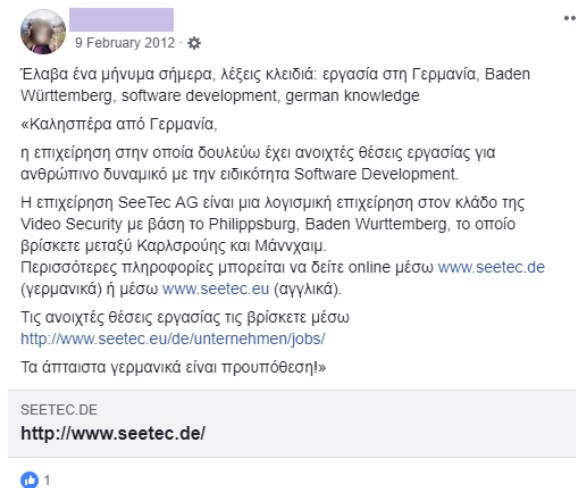
Προετοιμασία για Μετανάστευση

Από τη στιγμή που αποφάσισε να μεταναστεύσει, η Θάλεια χρειάστηκε έναν χρόνο, για να προετοιμαστεί. Όπως περιγράφει, τα social media συνέβαλαν στην καλύτερη δυνατή προετοιμασία της:

Έμπαινα σε blogs, σε sites, σε Facebook ομάδες σχετικά με Έλληνες στο Λονδίνο, στην Αγγλία. Διάβαζα (.) διάβαζα σχετικά με τη δική μου τη δουλειά τι προοπτικές υπάρχουν, του συζύγου μου, τι χαρτιά, ενέργειες πρέπει να κάνω οπότε όταν ήτανε να φύγω ήμουνα σχεδόν έτοιμη. Ήξερα ακριβώς με το που θα πάω τι πρέπει να κάνω.

Εύρεση εργασίας στο εξωτερικό

Για κάποιον που αναζητά εργασία στο εξωτερικό, το LinkedIn αποδεικνύεται πολύτιμο εργαλείο, σύμφωνα με τον Δημήτρη. Ο ίδιος δήλωσε πως βρήκε την τωρινή εργασία του στη συγκεκριμένη υπηρεσία. Μάλιστα, σε κάποιες από τις αναρτήσεις στο blog του παρέχει συμβουλές για τη βέλτιστη αξιοποίηση του LinkedIn. Η Στέλλα, από την άλλη, αναδημοσιεύει στο Facebook αγγελίες με θέσεις εργασίας στη Γερμανία (εικόνα 1).



Εικόνα 1. Ανάρτηση αγγελίας στο Facebook για θέση εργασίας

Συμβουλές προς Νεομετανάστες

Μέσα από την παρατήρηση των πρακτικών τους στα social media, διαπιστώσαμε πως οι συμμετέχοντες ενημερώνουν και συμβουλεύουν άτομα που σκέφτονται να μεταναστεύσουν ή μόλις έχουν μεταναστεύσει σχετικά με θέματα εργασίας, διαμονής και πολιτισμού στη χώρα υποδοχής. Ο Δημήτρης έχει δημιουργήσει γι' αυτόν το λόγο δύο ξεχωριστές, και

ιδιαίτερα δημοφιλείς στους αναγνώστες του, ενότητες *Working in the UK* και *Living in the UK*, με συμβουλές και χρήσιμους ιστοτόπους (εικόνα 2).



Εικόνα 2. Ενότητες *Working in the UK* και *Living in the UK* στο blog *fromgr2uk* (αν και οι τίτλοι είναι στα αγγλικά, το περιεχόμενο των αναρτήσεων προσφέρεται στα ελληνικά)

Επικοινωνία με τους συγγενείς και φίλους στην Ελλάδα

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι υπηρεσίες που επιτρέπουν άμεση ανταλλαγή μηνυμάτων και βιντεοκλήσεις, όπως το Facebook Messenger, το Skype, το Viber και το WhatsApp, αποτελούν βασικό μέσο επικοινωνίας των συμμετεχόντων με την οικογένεια και τους φίλους στην Ελλάδα. Η Θάλεια και η Αντωνία αναφέρουν περιπτώσεις στις οποίες, ενώ οι γονείς τους δεν ήταν εξοικειωμένοι με τέτοιες υπηρεσίες, «αναγκάστηκαν» να μάθουν να τις χρησιμοποιούν, ώστε να επικοινωνούν μαζί τους άμεσα και με μεγαλύτερη συχνότητα.

Ενημέρωση και Σύνδεση με την Ελλάδα

Από τη μια πλευρά, μέσω των social media, οι συμμετέχοντές μας δήλωσαν πως μπορούν να ενημερώνονται άμεσα για θέματα της ελληνικής επικαιρότητας:

[Π]ράγματα που 'χουν να κάνουν με την επικαιρότητα της Ελλάδας θα τα δω στο Facebook, θα μου βγούνε στο Timeline. Οπότε είναι ο πιο εύκολος τρόπος αν συμβεί κάτι τέλος πάντων και μπω μέσα στη μέρα λογικά θα μου βγει στα πάνω πάνω- στις πάνω πάνω ειδήσεις οπότε θα το μάθω.

(Αντωνία)

Από την άλλη πλευρά, κατά τους ίδιους, χρησιμοποιούν τα social media τους για να δώσουν το δικό τους «παρών» σε κρίσιμες στιγμές που αντιμετωπίζει η Ελλάδα, ενημερώνοντας σχετικά το ακροατήριό τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε η πυρκαγιά στο Μάτι στις 23 Ιουλίου 2018. Η Θάλεια, η Αντωνία και ο Μιχάλης (ανα)δημοσίευσαν πλήθος αναρτήσεων αναφορικά με εθελοντικές δράσεις στην Ελλάδα

(εικόνα 3) αλλά και στο Ηνωμένο Βασίλειο (εικόνα 4) για τη στήριξη των πυρόπληκτων. Η Θάλεια διευκρινίζει:

Επειδή είμαστε και μακριά (0.1) ο μόνος τρόπος (.) για βοήθεια είναι αυτό να το κοινοποιήσεις να το δουν άνθρωποι που είναι στην Ελλάδα να μπορέσουν να βοηθήσουν σε περίπτωση που θέλουν να βοηθήσουν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι 3 συμμετέχοντες επισήμαναν ότι δεν στάθηκαν απλώς στις αναρτήσεις, αλλά πρόσφεραν οικονομική και υλική βοήθεια.



Εικόνα 3. Αναδημοσίευση στο Facebook για εθελοντικές δράσεις στην Ελλάδα για τη στήριξη των πυρόπληκτων στο Μάτι



Εικόνα 4. Αναδημοσίευση στο Facebook για εθελοντικές δράσεις στην Οξφόρδη για τη στήριξη των πυρόπληκτων στο Μάτι

Καταγραφή μεταναστευτικών εμπειριών

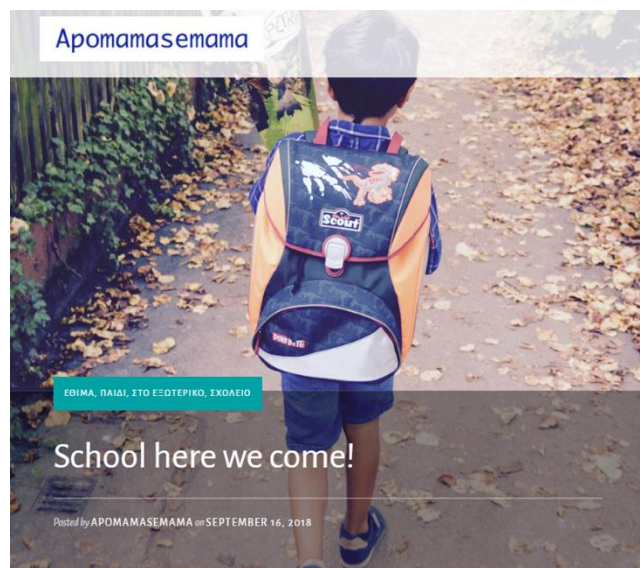
Για τη Χρυσούλα, τον Ρήγα και τον Δημήτρη, τα blog τους αποτελούν μια μορφή ψηφιακού ημερολογίου (ο Ρήγας, μάλιστα, έχει ονομάσει το blog του *Ημερολόγιο ενός ξενιτεμένου*)

όπου καταγράφουν δημόσια τις προσωπικές εμπειρίες τους από τη ζωή στο Μόναχο και το Λονδίνο. Ακόμη, ταξινομούν και εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις για ζητήματα κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά και πολιτικά τόσο σε σχέση με τη Γερμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο όσο και με την Ελλάδα. Καθώς και οι τρεις τους είναι γονείς, στις αναρτήσεις τους πραγματεύονται και το θέμα της ανατροφής των παιδιών στο εξωτερικό, κατασκευάζοντας ταυτότητες γονέων, και κυρίως η Χρυσούλα (εικόνα 5):

[Π]ραγματικά γράφοντας πώς είναι η ζωή μου εδώ νομίζω ότι δείχνω σε κάποιους ανθρώπους πώς μπορεί να είναι το να μένει μια Ελληνίδα μαμά σε μια άλλη χώρα.

Παράλληλα με την καταγραφή εμπειριών, η Χρυσούλα υπογραμμίζει ότι βλέπει το blog της ως «πνευματική προίκα» και για τα ίδια τα παιδιά της, καθώς, όταν μεγαλώσουν, θα μπορούν να δουν τι έκαναν ως οικογένεια. Εκτός από το blog, για τη Χρυσούλα, ρόλο ημερολογίου αναλαμβάνει και το Instagram, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται ο διαμοιρασμός φωτογραφιών:

Προσπαθώ να απομνημονεύσω κάπου τι ζούμε και να μπορώ να το έχω σαν υλικό μετά.



«Έτσι, αρχίζω...» «Ασκάω κάπου στο βάθος τη φωνή της μαμάς. Με παίρνει το τραγουδάκι μου για καλημέρα...» HOME... CATEGORIES... KIDS TALES... MOM RECIPES... ABOUT MOM...
 «Δεστέρα κάτι έχω...» συνεχίζει να τραγουδάει. Αρχίζω να καταλαβαίνω. Είναι ΤΟ ΠΡΟΪ. Το ΠΡΟΪ που αρχίζω το σχολείο! Την αγκαλιάζω, νιώθω τη γνώριμη μυρωδιά της. Όλα θα πάνε καλά. Κατεβαίνω γρήγορα από το κρεβάτι. Πλένω δόντια και πρόσωπο, βάζω το πουκάμισο μου. Θα είμαι πολύ όμορφος σήμερα! «Θέλεις κάτι να φας». «Όχι δε θέλω. Θέλω να πάμε γρήγορα, να μην αργήσουμε.» «Μήπως κάτι ξεχάσες», με ρωτάει η μαμά, χαμογελώντας. Το πρόσωπο μου αστράφτει. Τρέχω στο σαλόνι. Δίπλα στην καινούργια μου σχολική τσάντα, στέκεται μια Schultüte... Πόσο τεράστια, σχεδόν τόσο ψηλή όσο εγώ! Και έχει έναν τεράστιο δεινόσαυρο πάνω της που φωνάζει το όνομα μου! «Γιατί! Η πιο ωραία Schultüte του κόσμου, σας ευχαριστώ». Τους αγκαλιάζω. Ξεκινάμε για το σχολείο. «Θες να σου κρατάω κάτι», ρωτάει ο μπαμπάς. «Όχι, δε θέλω. Είμαι μεγάλος τώρα.» Όλοι γελάνε. Οι δρόμοι είναι γεμάτοι παιδιά σαν εμένα, με σχολικές τσάντες στην πλάτη. Κουβαλάνε κι εκείνα με περιφάνεια τις δικές τους Schultüten. Είναι κάτι σαν η κοινή δύναμη μας. Φτάνουμε απέναντι από το σχολείο. Ο τροχονόμος μας βοηθάει να περάσουμε απέναντι. Και ναι, είμαστε πια μέσα στην αυλή. Εκατοντάδες παιδάκια κάθονται σε πάγκους στη μέση. Κάθονται και εγώ δίπλα τους. Κρατάω πάντα τη Schultüte σφιχτά πάνω μου. Είναι ο σύμμαχος μου. Κρυφοκοιτάω από πάνω για να δω τι θησαυρούς έχει κρυμμένους. Είναι δύσκολο να διακρίνω κάτι. Πάνω-πάνω υπάρχει μια μεγάλη κάρτα που κρύβει τα πάντα. Είναι όμως τόσο βαριά που σίγουρα θα έχει μέσα πολλά δωράκια! Χαμογελώ. «Καλημέρα», ακούγεται η δυνατή φωνή μιας δασκάλας. Αφήνω πίσω τις σκέψεις μου. Η δασκάλα μας διαβάζει για ένα παιδί σαν εμάς. Στην πρώτη του μέρα στο σχολείο. Νιώθει κι αυτό περίεργα σαν εμάς. Όμως όλα στο τέλος πάνε καλά. Κάνει καινούργιους φίλους και μαθαίνει ένα σωρό ωραία πράγματα. Όσο η δασκάλα μιλάει, ρίχνω κλεφτές ματιές στους γονείς μου. Μου χαμογελούν και ξέρω ότι όλα θα πάνε καλά. Τα μεγαλύτερα παιδιά μας

Εικόνα 5. Ανάρτηση σχετικά με το γερμανικό έθιμο Schultüte⁵ στο blog *aromamasemama*.

Παρηγοριά

Ο Δημήτρης αποκαλύπτει ότι, κατά την πρώτη περίοδο της εγκατάστασής του στο Surrey τον Σεπτέμβριο του 2011 και πριν ακόμα τον ακολουθήσουν η σύζυγος και το παιδί τους τον Δεκέμβριο του 2011, η προετοιμασία και η συγγραφή κειμένων για το blog αποτελούσε μια μορφή συντροφιάς, όπως γράφει στο ίδιο το blog:

[Τ]ο blog αυτό αποτελεί μια τεράστια διέξοδο για την αναμενόμενη αρχική μοναξιά μου.

Από την άλλη, ο Μιχάλης υιοθετεί την πρακτική της ανάρτησης στο Facebook φωτογραφιών που απεικονίζουν τον τόπο καταγωγής του, τον Αποκορώνα Κρήτης. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Συνήθως ανεβάζω τέτοιες φωτογραφίες γιατί με χαλαρώνουν όταν βλέπω τοπία, καθώς συχνά βρίσκόμενοι υπό καθεστώς πίεσης.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η μεταναστευτική εμπειρία των συμμετεχόντων είναι πολυμνησιακή (polymediated: Madianou & Miller, 2012), αφορά δηλαδή τη χρήση ενός

⁵ Πρόκειται για μια σακούλα με γλυκά που παίρνουν τα παιδιά στη Γερμανία την πρώτη μέρα που ξεκινούν στο δημοτικό από τους γονείς τους ως δώρο για τη φοίτησή τους στο σχολείο.

συνδυασμού μέσω κοινωνικής δικτύωσης που αντανακλούν καλύτερα τις προθέσεις και τα συναισθήματα των χρηστών. Η επιλογή των συγκεκριμένων μέσων και ο συνδυασμός τους συνιστά σημαντική επικοινωνιακή πράξη, μέσω της οποίας μπορούμε να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ελληνικής επιστημονικής μετανάστευσης.

Η Κατασκευή της Επιστημονικής Μετανάστευσης στα Ενημερωτικο-ψυχαγωγικά Sites

Η αναπαράσταση της (νεανικής) επιστημονικής μετανάστευσης στο εξωτερικό κατασκευάζεται είτε άμεσα από τους συντάκτες των κειμένων στα ψυχαγωγικά sites, με το να παρουσιάζουν τα αίτια και τα αποτελέσματα της επιστημονικής μετανάστευσης από το δικό τους πρίσμα, είτε έμμεσα με το να συμπεριλαμβάνουν στα άρθρα τους απόψεις ατόμων που έχουν ήδη μεταναστεύσει ή σκέφτονται να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό, είτε με τον συνδυασμό αυτών των δύο τρόπων. Στα κείμενα που επιλέξαμε επιχειρείται, κατά κύριο λόγο, η σύγκριση της Ελλάδας με τις χώρες τους εξωτερικού όχι μόνο στον οικονομικό και επαγγελματικό τομέα αλλά και στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα. Έτσι, λοιπόν, στα κείμενα αυτά η Ελλάδα κατασκευάζεται να υπολείπεται σε όλους ανεξαιρέτως τους τομείς σε σχέση με τις χώρες του εξωτερικού, καθώς το εξωτερικό συνήθως κατασκευάζεται ως τόπος περισσότερων επαγγελματικών ευκαιριών, αξιοκρατίας, προκλήσεων, αλλά και ως τόπος που, αν δεν ταυτίζεται πλήρως με τον «παράδεισο», σίγουρα τον προσεγγίζει (π.χ. DOCTV: «Οι συνθήκες εργασίας είναι ιδανικές. Φυσικά τίποτα δεν έρχεται μόνο του. Απαιτείται σκληρή εργασία, ώστε να καθιερωθείς σε μια θέση.», «Και το πιο σημαντικό, να μην πιστεύει κανείς ότι η Ευρώπη είναι ο Παράδεισος. Φυσικά υπάρχουν περισσότερες δουλειές από ό,τι στην Ελλάδα, αλλά το κόστος ζωής είναι διπλάσιο και ο ανταγωνισμός είναι τεράστιος.»). Συνεπώς, η επιλογή της μετανάστευσής τους («της μεγάλης εξόδου» (DOCTV) και της «ξενιτιάς» (ET MAGAZINE), όπως χαρακτηρίζεται στα κείμενα) έναντι της παραμονής τους στην Ελλάδα δομείται ως εύλογη.

Στον αντίποδα, η Ελλάδα κατασκευάζεται, σε πλήρη αντίθεση με τις χώρες αυτές, ως μια χώρα ιδανική για τη σύνταξη ή για διακοπές, όχι όμως για επαγγελματική δραστηριοποίηση ή έστω για παραμονή σε αυτήν, λόγω των ποικίλων προβλημάτων που υπάρχουν, όπως ο ρατσισμός, η αναξιοκρατία κ.λπ. (π.χ. ET MAGAZINE: «Η Ελλάδα είναι τέλεια για τουρισμό και δεν έχω κανένα απολύτως πρόβλημα με αυτό. Και δεν είναι μόνο το εργασιακό ζήτημα. Ακόμη και με μια σταθερή εργασία, το ίδιο το σύστημα της άκρατης φορολογίας, του πολιτικού λαϊκισμού, της απαξιωμένης Παιδείας και Υγείας, που παράγει ακρότητες και μισανθρωπισμό, είναι αυτό που θα με κρατήσει μακριά.»), «Είναι ακόμη μια περίπτωση ανθρώπων που δεν μπόρεσαν να συμβιβαστούν με την αναξιοκρατία που υπάρχει στην χώρα μας αλλά και με τη ρατσιστική αντίληψη που έχουμε σε πάρα πολλά θέματα όπως είναι η εργασία και η κοινωνική αποδοχή.»). Μάλιστα, για να τονίσουν τη μειονεξία της Ελλάδας έναντι του εξωτερικού, οι συντάκτες των κειμένων αυτών συχνά επιλέγουν για την κατασκευή αυτή ένα μελοδραματικό και έντονα φορτισμένο ύφος (π.χ. «Το ET Magazine του EleftherosTypos.gr ασχολείται για ακόμη μία φορά με τα παιδιά της Ελλάδας που ένοιωσαν την προδοσία από την ίδια τους την πατρίδα και θέλησαν να ψάξουν σε άλλους τόπους (σ.σ. κοντινούς αλλά και μακρινούς) την τύχη τους.»), «Η Ελλάδα διώχνει τα παιδιά της.»/GAZETTA: «Η χώρα τους γύρισε την πλάτη και τα φτερά τους άνοιξαν εκτός συνόρων!»). Έτσι, λοιπόν, στις κατασκευές αυτές για την Ελλάδα ενυπάρχουν τα αίτια για τη φυγή των Ελλήνων επιστημόνων στο εξωτερικό.

Ειδικότερα, η Ελλάδα κατασκευάζεται ως «οικονομικά καταστραμμένη χώρα» στην οποία κυριαρχεί η ανέχεια, η μιζέρια, η εξαθλίωση, η απουσία κάλυψης στοιχειωδών αναγκών και η έλλειψη προοπτικής. Γι' αυτό, η επιστροφή στην Ελλάδα κατασκευάζεται από

ορισμένους μετανάστες, των οποίων οι απόψεις παρατίθενται στα άρθρα, ως ένα ισχνό ενδεχόμενο στο απώτερο μέλλον (π.χ. VICE: «Δεν έχω σκεφτεί μέχρι τώρα να κάνω αιτήσεις στην Ελλάδα, ούτε να επιστρέψω σύντομα. Όταν φτάσω να πάρω σύνταξη σίγουρα θα επιστρέψω, αλλά μέχρι τότε λογικά θα μείνω στο εξωτερικό.», ET MAGAZINE: «Μαζί με τη γυναίκα και τις δύο κόρες του νοσταλγούν κάποιες από τις ομορφιές της πατρίδας αλλά όπως μας λέει ο δρόμος της επιστροφής δεν υπάρχει.»). Όσον αφορά την αδυναμία κάλυψης ακόμη και των βασικών αναγκών ως κίνητρο για μετανάστευση, μία μετανάστρια αναφέρει χαρακτηριστικά στο ET MAGAZINE: «Εκείνο, όμως, που με ταρακούνησε ήταν μια μέρα που πήγα να πάρω τα παιδιά μου από το δημόσιο παιδικό σταθμό και αντίκρισα περίπου 20 παιδάκια να παίζουν με τα μπουφάν τους. Τα χέρια τους ήταν μοβ από το κρύο και όλα αυτά γιατί δεν είχαν λεφτά για πετρέλαιο. Δεν το χωρούσε ο νους μου ότι η θέρμανση θεωρείται πολυτέλεια ή προνόμιο.». Μάλιστα, η ίδια μετανάστρια συμπληρώνει: «Πριν πάρουμε την απόφαση, ρωτήσαμε πολλούς ειδικούς και οικονομολόγους και όλοι μας είπαν το ίδιο πράγμα... Η Ελλάδα θα κάνει πάνω από 15 χρόνια να ορθοποδήσει. Μετά από σκέψη καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι τα επόμενα 15 χρόνια είναι τα πιο δημιουργικά μας. Δεν θέλαμε να τα σπαταλήσουμε μέσα στη μιζέρια...».

Στη δυσχερή αυτή οικονομική κατάσταση, όπως αναπαρίσταται στα υπό εξέταση άρθρα, η εκτόξευση της ανεργίας, ιδίως των νέων, αποτελεί το βασικό αίτιο της επιστημονικής μετανάστευσης. Έτσι, λοιπόν, στα υπό εξέταση κείμενα αναφέρεται η έλλειψη επαγγελματικών ευκαιριών, σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση, ως αίτια που ώθησαν τους επιστήμονες στη μετανάστευση (π.χ. LIFO: «έχουν εγκαταλείψει τη χώρα τους τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της οικονομικής κρίσης», «Γιατροί, ακαδημαϊκοί, επιχειρηματίες και επιστήμονες κάθε ειδικότητας έχουν καταφύγει σε ευρωπαϊκές χώρες όπως η Γερμανία και η Μεγάλη Βρετανία, αλλά ακόμα και στην Αμερική, βλέποντας την επιστροφή στην πατρίδα να μοιάζει όλο και πιο απίθανη αν η χώρα δεν ανακάμψει οικονομικά.», «Η μετανάστευση αυξήθηκε κατά 300% σε σύγκριση με τα προ κρίσης επίπεδα, καθώς η ανεργία των νέων έχει ξεπεράσει το 50%.»).

Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνεται και η κατάρρευση δημόσιων τομέων, όπως της υγείας, ως αίτιο μετανάστευσης (π.χ. LIFO: «Η Ρώππα δεν σκεφτόταν το Μίντεν όταν αποφάσισε να σπουδάσει ιατρική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στα τέλη της δεκαετίας του '90. Έκανε αυτή την κίνηση όταν έγινε ξεκάθαρο ότι η εναλλακτική της ήταν η χρόνια αναμονή για μία θέση σαν ειδικός δερματολόγος. Οι οιωνοί δεν ήταν καλοί, όταν φάνηκε ότι η δημόσια υγεία ήταν ένας από τους τομείς που επηρεάστηκαν δραματικά από τις απαιτούμενες περικοπές των προγραμμάτων διάσωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΔΝΤ.»). Επίσης, τονίζεται και η έλλειψη ακαδημαϊκών ευκαιριών ως κίνητρο για την φυγή των (νέων) επιστημόνων στο εξωτερικό (π.χ. GAZETTA: «Χιλιάδες Έλληνες επιστήμονες αναρωτήθηκαν στην αρχή της κρίσης 'Να μείνω ή να φύγω;'. Δεν το απέφυγαν αυτό το ερώτημα... Κι αν το 2012 υπήρχαν αισιόδοξες απαντήσεις, πέντε χρόνια αργότερα αυτές στέρεψαν, σαν τα ερευνητικά προγράμματα και τις ευκαιρίες για τους Νέους!»).

Από την άλλη πλευρά, το εξωτερικό κατασκευάζεται ως τόπος πληθώρας επαγγελματικών και ακαδημαϊκών ευκαιριών σε σχέση με την Ελλάδα της κρίσης, αλλά και με καλύτερη ποιότητα ζωής, με αποτέλεσμα η μετανάστευση να αναπαρίσταται, αν όχι ως η μόνη λύση, σίγουρα ως μια πολύ καλή λύση. Για παράδειγμα, μια εικοσιεννιάχρονη συνεντευξιαζόμενη αναφέρει στο VICE για την απόφασή της να εργαστεί στο εξωτερικό: «Αυτό δεν σημαίνει ότι είχα αποκλείσει την Ελλάδα. Παρόλα αυτά, η διαθεσιμότητα θέσεων πάνω στο ερευνητικό μου αντικείμενο ήταν πολύ μεγαλύτερη στο εξωτερικό τη χρονιά που ολοκλήρωσα τη διδακτορική διατριβή μου.», ενώ ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος αναφέρει

στο ίδιο site: «Το γενικότερο ακαδημαϊκό τοπίο στο εξωτερικό δίνει τόσες ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, που με έκανε να θέλω να συνεχίσω. Δεν έχω σκεφτεί σοβαρά μέχρι στιγμής να γυρίσω στην Ελλάδα, αλλά αν το σκεφτόμουν, προφανώς θα ήθελα να μην έχω οικονομικά προβλήματα και ο ρόλος μου στο πανεπιστήμιο να είναι αυτός που θα είχα σε εφάμιλλα πανεπιστήμια.».

Ακόμη, βασικό αίτιο της επιστημονικής μετανάστευσης αποτέλεσε το αίσθημα προδοσίας που βίωσαν οι νέοι από την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική κατάσταση της Ελλάδας (π.χ. LIFO: «Ο Λόης Λαμπρινίδης, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, δηλώνει ότι ολοένα και περισσότεροι νέοι φεύγουν για ακόμη πιο μακρύτερα. ‘Αισθάνονται παγιδευμένοι. Τόσο το οικονομικό όσο και το πολιτικό κλίμα είναι τόσο άσχημο που ακόμη κι αν οι συνθήκες είναι ελάχιστα καλύτερες στο εξωτερικό, προτιμούν να φύγουν’.»). Τέλος, ως κίνητρο μετανάστευσης παρουσιάζεται και η απόφαση κάποιων νέων να ακολουθήσουν τον σύντροφό τους στο εξωτερικό: «Τελείωσε η σύμβασή μου στην Ελλάδα, κοίταξα για λίγο πάνω στον τομέα μου να βρω κάτι καλό, αλλά δεν τα κατάφερα. Μόλις σταμάτησε το επίδομα που έπαιρνα από το ταμείο ανεργίας, αποφάσισα να ακολουθήσω το έτερόν μου ήμισυ για ένα καλύτερο μέλλον.» (DOCTV).

Αν δούμε τον τρόπο εκφοράς της κατασκευής της επιστημονικής μετανάστευσης στον λόγο των sites, παρατηρείται πως στο λεξικογραμματικό επίπεδο εντοπίζονται συγκεκριμένες λεξιλογικές επιλογές (κυρίως ρημάτων), οι οποίες δηλώνουν τις διαδικασίες, και, συγκεκριμένα, υλικές διαδικασίες (π.χ. έχουν εγκαταλείψει, έχουν καταφύγει, αυξήθηκε, προτιμούν να φύγουν, μετανάστευση, δεν είχα αποκλείσει, δεν μπόρεσαν να συμβιβαστούν), νοητικές διαδικασίες (π.χ. αισθάνονται παγιδευμένοι, δεν έχω σκεφτεί σοβαρά, ένοιωσαν την προδοσία), καθώς και συσχετιστικές διαδικασίες (π.χ. «κι αν οι συνθήκες είναι ελάχιστα καλύτερες στο εξωτερικό», «η Ελλάδα είναι τέλεια για τουρισμό, η εναλλακτική της ήταν η χρόνια αναμονή», «η δημόσια υγεία ήταν ένας από τους τομείς που επηρεάστηκαν δραματικά»). Παράλληλα, είναι αξιοσημείωτο πως στις διαδικασίες αυτές τα δρώντα πρόσωπα είναι οι μετανάστες, οι οποίοι εκκινούν τις παραπάνω διαδικασίες, ενώ αποδέκτες των διαδικασιών είναι αφενός η Ελλάδα, που δέχεται το πλήγμα της φυγής, και αφετέρου οι μετανάστες, που δέχονται το αποτέλεσμα των ελληνικών δυσλειτουργιών. Επομένως, η λεξικογραμματική ανάλυση των παραπάνω αποσπασμάτων μάς καταδεικνύει ότι στόχος των κειμένων είναι να εστιάσουν, πέρα από το οικονομικό κίνητρο της μετανάστευσης, και στην ψυχική διάθεση των Ελλήνων νεομεταναστών, στη δυσκολία τους να λάβουν την απόφαση να μετεγκατασταθούν σε μία ξένη χώρα, καθώς και στη λειτουργία της τρέχουσας οικονομικής κατάστασης της Ελλάδας ως μονόδρομου για τη φυγή τους. Παράλληλα, οι Έλληνες μετανάστες δομούνται ως υπεύθυνοι για την επιλογή τους και ως κυρίαρχοι της ‘μοίρας’ τους, αναφορικά με την απόφαση μετανάστευσης.

Επίσης, στα παραπάνω αποσπάσματα συχνά εκφράζεται και η άποψη τόσο των νεομεταναστών απέναντι στις αλλαγές που υπέστησαν ή στις δυσκολίες που συνάντησαν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης όσο και των συντακτών των κειμένων για την κατάσταση αυτή. Έτσι, στα λεγόμενα των συντακτών και των επιστημόνων μεταναστών κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η επιστημική τροπικότητα, με την οποία δηλώνεται ο βαθμός βεβαιότητας τους απέναντι στην τρέχουσα δυσχερή οικονομική κατάσταση της Ελλάδας (π.χ. «φυσικά υπάρχουν περισσότερες δουλειές απ’ ό,τι στην Ελλάδα», «από τους τομείς που επηρεάστηκαν δραματικά»). Επιπροσθέτως, μέσω της επιστημικής τροπικότητας, εκφράζονται η απόλυτη βεβαιότητα για μη αναστρεψιμότητα της ελληνικής κρίσης που οδήγησε τους νέους επιστήμονες στη φυγή σε χώρες του εξωτερικού και οι περιορισμένες πιθανότητες για επιστροφή τους (π.χ. «η επιστροφή στην πατρίδα μοιάζει όλο και πιο

απίθανη», «η Ελλάδα διώχνει τα παιδιά της»). Παράλληλα, έκδηλη είναι η συναισθηματική φόρτιση των νεομεταναστών (π.χ. «Δεν θέλαμε να τα σπαταλήσουμε (ενν. τα πιο δημιουργικά μας χρόνια) μέσα στη μιζέρια...»), καθώς και η συναισθηματική διάσταση του φαινομένου του brain drain στα γραφόμενα των συντακτών των κειμένων στα αποσπάσματα που παρατίθενται (π.χ. «Κι αν το 2012 υπήρχαν αισιόδοξες απαντήσεις, πέντε χρόνια αργότερα αυτές στέρεψαν, σαν τα ερευνητικά προγράμματα και τις ευκαιρίες για τους Νέους!»), με αποτέλεσμα να αποκαλύπτεται και η αξιολογική διάσταση τόσο των λεγομένων των μεταναστών όσο και των αρθρογράφων.

Συμπεράσματα

Στόχος του παρόντος άρθρου ήταν να μελετήσει το φαινόμενο της επιστημονικής μετανάστευσης τόσο στο μικρο- (λόγος των μεταναστών/-τριών) όσο και στο μακρο-επίπεδο (Λόγοι των MME). Στο μικρο-επίπεδο, μέσα από τον συγκερασμό των ποιοτικών συνεντεύξεων με συγκεκριμένους μετανάστες και της συστηματικής παρατήρησης του λόγου που παράγουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, είδαμε ότι παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα κινήτρων που τους ώθησαν να φύγουν από την Ελλάδα, όπως η ανεργία, οι παθολογίες της Ελλάδας σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο (π.χ. κομματοκρατία, απάθεια), η προηγούμενη θετική εμπειρία στο εξωτερικό (προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών, μεταπτυχιακές σπουδές), η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, οι καλύτερες προοπτικές καριέρας, οι υψηλότερες αποδοχές (δηλώνονται υπόρρητα, π.χ. «βρήκε καλή δουλειά»), η δυνατότητα εργασίας στο γνωστικό τους αντικείμενο και η εξειδίκευση σε αντικείμενο που δεν προσφέρεται στην Ελλάδα. Επίσης, άλλα κίνητρα αποτελούν το προηγούμενο μεταναστευτικό υπόβαθρο της οικογένειας, οι ρίζες της οικογένειας στο εξωτερικό, η ευθύνη των γονιών να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον στα παιδιά τους και η επιθυμία να ακολουθήσουν τον σύντροφό τους. Έτσι, από τη μία, καταδεικνύεται ότι οι νεαροί μετανάστες του brain drain δεν αποτελούν μια ομοιογενή και στατική κατηγορία, με ίδιες ανάγκες και κίνητρα μετανάστευσης. Από την άλλη, διαφαίνεται ότι, μιλώντας για την απόφασή τους να μεταναστεύσουν, οι συμμετέχοντες αντλούν τόσο από τον Λόγο της οικονομικής μετανάστευσης όσο και από τον Λόγο της μετανάστευσης για καλύτερη ποιότητα ζωής (lifestyle migration: Benson, 2011), απηχώντας κυρίαρχες αντιλήψεις που βλέπουμε και στα ψυχαγωγικά sites, προβάλλοντας, κατά συνέπεια, μια υβριδική ταυτότητα οικονομικού-lifestyle μετανάστη.

Διαπιστώνονται, επίσης, συσχετισμοί ανάμεσα στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα social media στη μεταναστευτική τους πραγματικότητα και στις ταυτότητές τους. Ειδικότερα, μέσα από τις ψηφιακές πρακτικές τους αναδύονται οι εξής ταυτότητες: ο οργανωτικός μετανάστης· ο προετοιμασμένος μετανάστης· ο αγχωμένος μετανάστης· ο μετανάστης που βιώνει μοναξιά· ο αλληλέγγυος μετανάστης· ο μετανάστης-γονιός· οπροσκολλημένος με τη χώρα προέλευσης μετανάστης, που κρατά επαφή με την Ελλάδα (με οικογένεια και φίλους αλλά και με τις εξελίξεις στη χώρα)· ο μετανάστης που συμπάσχει και προσφέρει στις κρίσιμες στιγμές της Ελλάδας· ο ενσωματωμένος στη χώρα υποδοχής μετανάστης, που υιοθετεί έθιμα και συνήθειες· ο μετανάστης blogger που καταγράφει σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες.

Στο μακρο-επίπεδο, τα κείμενα των MME που εξετάσαμε παρουσιάζουν τη μετανάστευση κυρίως ως ζοφερή για την Ελλάδα την τρέχουσα περίοδο, αλλά και ως ενδεχομένως ωφέλιμη στο μέλλον, σε περίπτωση επιστροφής των μεταναστών στην Ελλάδα, λόγω της τεχνογνωσίας που θα έχουν αποκτήσει κατά τη μαθητεία τους στο εξωτερικό (π.χ. «σύμφωνα με ειδικούς οι νέες ικανότητές και νοοτροπίες που υιοθετούν οι μετανάστες

μπορούν να γίνουν οι παράγοντες της αλλαγής που χρειάζεται η Ελλάδα»). Παράλληλα, η γενικότερη κατάσταση αναπαρίσταται ως δυσοίωση για την Ελλάδα, ενώ επιχειρείται να αποδοθούν ευθύνες στους κατά την άποψη των συντακτών και μεταναστών αρμόδιους. Έτσι, επιχειρείται εν μέρει μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές να δημιουργηθεί στο αναγνωστικό κοινό των συγκεκριμένων sites ανησυχία για την υπάρχουσα κοινωνικοοικονομική κατάσταση που εξανάγκασε τους νέους επιστήμονες να πάρουν τη δύσκολη απόφαση να μεταναστεύσουν για επαγγελματικούς και οικονομικούς λόγους στο εξωτερικό. Έμμεσος, όμως, στόχος των συγκεκριμένων sites είναι η επίρριψη ευθυνών στους πολιτικούς, οι οποίοι υπονοούνται ως υπαίτιοι για την κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει η χώρα. Άλλωστε, μπορεί η απρόσωπη έννοια της «Ελλάδας» να παρουσιάζεται ως ο δράστης-υπεύθυνος που ανάγκασε τους νέους να μεταναστεύσουν, αλλά και ως η πηγή όλων των δυσλειτουργιών του συστήματος, στην ουσία, όμως, τα κείμενα αυτά έχουν ως απώτερο στόχο να υπογραμμίσουν την ανάγκη κοινωνικοπολιτικής ανασυγκρότησης με στόχο την ανασύνταξη της ελληνικής οικονομίας.

Συνεπώς, οι Λόγοι «της Ελλάδας ως οικονομικά κατεστραμμένης χώρας», «ως χώρας χωρίς επαγγελματικές προοπτικές», «ως χώρας της διαφθοράς», αλλά και «ως πεδίου αναξιοκρατίας», που απορρέει από το υφέρπον στερεότυπο των παραπάνω κειμένων ότι η «Ελλάδα τρώει τα παιδιά της» (και γι' αυτό αναγκάζονται να μεταναστεύσουν), συντελούν στην ενίσχυση του ιδεολογικού στόχου των κειμένων, που είναι να κατασκευάσουν την οικονομική κρίση ως απόρροια των γενικότερων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών δυσλειτουργιών που χαρακτηρίζουν το ελληνικό σύστημα τις τελευταίες δεκαετίες. Επίσης, η αναπαράσταση της «Ελλάδας ως ιδανικής χώρας για σύνταξη ή διακοπές», σε συνδυασμό με τους παραπάνω Λόγους, δικαιολογεί την απόφαση των επιστημόνων για μετανάστευση, ενώ έμμεσα καλεί και τους υπόλοιπους να σκεφτούν για τη δική τους 'σωτηρία' τη φυγή στο εξωτερικό ως μια καλή λύση. Άλλωστε, γι' αυτό, συμπεριλαμβάνονται στο κείμενο του DOC TV και συμβουλές για επίδοξους μετανάστες («οδηγίες προς ναυτιλλομένους»). Έτσι, λοιπόν, η αναπαράσταση της επιστημονικής μετανάστευσης μπορεί να λειτουργήσει ιδεολογικά ως ένα κάλεσμα στο κοινωνικό σύνολο για αλλαγή νοοτροπίας, εγκατάλειψη των πολιτικών συνθηκών και συμπεριφορών που έφεραν τη χώρα στην παρούσα κατάσταση, αλλά και για λήψη των αναγκαίων μέτρων που θα οδηγήσουν στην οικονομική, πολιτική και κοινωνική ανάκαμψη της Ελλάδας, μιας και τα άρθρα αυτά παρήχθησαν από το 2015 και μετά, όταν πια η κρίση είχε εδραιωθεί στη χώρα μας και η φυγή πολλών νέων στο εξωτερικό είχε κορυφωθεί. Ενδεχομένως, όμως, οι αναπαραστάσεις αυτές είναι πολύ πιθανό να λειτουργήσουν και ως μια προτροπή προς τους νέους ανθρώπους να μεταναστεύσουν, ώστε να μη «χαραμιστούν» σε αυτήν την «ήδη κατεστραμμένη» χώρα.

Επομένως, με βάση τους τρόπους εκφοράς και κατασκευής της διαρροής επιστημονικού δυναμικού σε μικρο- (επιστημονικές μεταναστευτικές ταυτότητες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης) και μακρο-επίπεδο (Λόγοι της επιστημονικής μετανάστευσης στα ενημερωτικο-ψυχαγωγικά ΜΜΕ), τους οποίους μελετήσαμε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα δύο επίπεδα δεν έχουν ευθύγραμμη σχέση μεταξύ τους, αλλά διαπλέκονται. Τέλος, με βάση την ανάλυσή μας, συμπεραίνουμε ότι το φαινόμενο της επιστημονικής μετανάστευσης των νέων ως μια μορφή νεομετανάστευσης, συνδυάζει στοιχεία για την κατασκευή της τόσο από την οικονομική μετανάστευση όσο και από τη μετανάστευση για καλύτερη ποιότητα ζωής (lifestyle migration). Μέσα από αυτό το πρίσμα, η ανάλυση ανέδειξε κάποιες από τις

ευρύτερες κοινωνικές, πολιτισμικές και ψυχολογικές προεκτάσεις που έχει το φαινόμενο της διαρροής του επιστημονικού δυναμικού στα ίδια τα άτομα αλλά και στην ελληνική κοινωνία.

Ευχαριστίες

Το παρόν άρθρο αποτελεί παραδοτέο του ερευνητικού έργου «Νέοι/ες 'σε κρίση'/ στην κρίση: Κατασκευές της επιστημονικής μετανάστευσης στον λόγο Ελλήνων/ίδων του εξωτερικού και των ΜΜΕ» (<https://youth-in-crisis.weebly.com>) και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», «Υποστήριξη ερευνητών με έμφαση στους νέους ερευνητές», ΕΔΒΜ 34, ΕΣΠΑ 2014-2020.

Συμβασίες Μεταγραφής Συνεντευξεων

(.) μικρή παύση (λιγότερο από 1 δευτερόλεπτο)
 (0.1) παύση μεγαλύτερη του 1 δευτερολέπτου (σημειώνεται ο ακριβής χρόνος)
 κείμενο: εκφορά φωνήεντος ως μακρού
κείμενο έμφαση
 κείμεν- κείμενο αυτοδιόρθωση

References

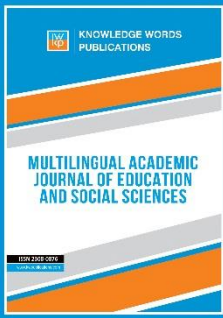
- Androutsopoulos, J. (2008). Potentials and Limitations of Discourse-centred Online Ethnography. *Language@Internet*, 5.
- Barker, C., & Galasinski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis: A dialogue on language and identity*. London: Sage.
- Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. London: Routledge.
- Benson, M. (2011). *The British in rural France: Lifestyle migration and the ongoing quest for a better way of life*. Manchester: Manchester University Press.
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γκανάς, Ν. (2014). Το φαινόμενο της διαρροής επιστημονικού δυναμικού στο εξωτερικό (brain drain) και οι επιπτώσεις στην ελληνική οικονομία. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Διοίκησης και Οικονομικής Διαχείρισης, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/22/034/1713.pdf (τελευταία πρόσβαση 30 Μαρτίου 2019).
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (2008). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies* (4th edition). Abingdon: Routledge.
- Georgalou, M. (2017). *Discourse and identity on Facebook*. London: Bloomsbury.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd edition). London: Edward Arnold.
- Λαζαρέτου, Σ. (2016). Φυγή Ανθρώπινου Κεφαλαίου: Η Σύγχρονη Τάση Μετανάστευσης των Ελλήνων στα Χρόνια της Κρίσης. *Οικονομικό Δελτίο*, 43, 33-57. Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδος.

- Λαμπριανίδης, Λ. (2011). *Επενδύοντας στη φυγή: Η διαρροή επιστημόνων από την Ελλάδα την εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Κριτική.
- Leppänen, S., Westinen, E., & Kytölä, S. (eds.) (2017). *Social media discourse, (dis)Identifications and diversities*. London: Routledge.
- Madianou, M., & Miller, D. (2012). *Migration and new media: Transnational families and polymedia*. London: Routledge.
- Seargeant, P., & Tagg, C. (eds.) (2014). *The language of social media: Identity and community on the internet*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 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. *CriticalStudiesinMediaCommunication*, 30(4), 327–346.
- Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές* (σσ. 149–187. Αθήνα: Νήσος.

Πίνακας 1. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Συμμετέχοντες/ Συμμετέχουσες	Έτος γέννησης	Καταγωγή	Εγκατάσταση	Σπουδές	Απασχόληση (2019)	Social media
Δημήτρης	1980	Θεσσαλονίκη	Surrey (Σεπτέμβριος 2011)	<ul style="list-style-type: none"> Πτυχίο Φυσικής (ελληνικό πανεπιστήμιο) Μεταπτυχιακό στις Επιχειρήσεις και την Τεχνολογία Πληροφοριών (Γλασκόβη) 	CRM Business Analyst (Surrey)	blog: http://fromgrzuk.com/ Facebook Twitter Instagram
Αντωνία	1990	Τρίκαλα	Λονδίνο (Νοέμβριος 2012), Οξφόρδη (Οκτώβριος 2014)	<ul style="list-style-type: none"> Πτυχίο Μοριακής Βιολογίας (ελληνικό πανεπιστήμιο) Μεταπτυχιακό στην Κλινική Έρευνα (Λονδίνο) Διδακτορικό στην Ογκολογία (Οξφόρδη) 	Ερευνήτρια σε ινστιτούτο (Οξφόρδη)	Facebook Instagram
Θάλεια	1987	Θεσσαλονίκη	Λονδίνο (Ιανουάριος 2016)	Προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό στα παιδαγωγικά (ελληνικό πανεπιστήμιο)	Deputy manager σε παιδικό σταθμό (Λονδίνο)	Facebook Instagram
Μιχάλης	1991	Χανιά	Λονδίνο (Σεπτέμβριος 2017)	<ul style="list-style-type: none"> Πτυχίο Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών (ελληνικό πανεπιστήμιο) Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση (ελληνικό πανεπιστήμιο) Μεταπτυχιακό Χρηματοοικονομικής (Λονδίνο) 	σε αναζήτηση εργασίας στον κλάδο του risk management (Λονδίνο)	Facebook Instagram
Στέλλα	1986	Θεσσαλονίκη	Βερολίνο (από το 2010)	<ul style="list-style-type: none"> Πτυχίο Γερμανικής Φιλολογίας (ελληνικό πανεπιστήμιο) Μεταπτυχιακό στη Διαχείριση Πολιτισμού και Επικοινωνίας (Βερολίνο) 	Digital content manager σε website (Βερολίνο)	Facebook
Ρήγας	1985	Φίλιπποι Καβάλας	Μόναχο (από το 2012)	Πτυχίο και μεταπτυχιακό (Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, ελληνικά πανεπιστήμια)	Control systems and model based design σε αυτοκινητοβιομηχανία (Μόναχο)	blog: http://imerologio-ksenitemenou.blogspot.com/
Χρυσούλα	1980	Αθήνα	Μόναχο (από Απρίλιο 2013)	Πτυχίο Μάρκετινγκ και MBA (ελληνικό πανεπιστήμιο)	Customer marketing manager σε πολυεθνική εταιρεία (Μόναχο)	blog: apomamamama.com (σελίδα blog σε Facebook και Instagram)

* Με εξαίρεση τους δημόσιους bloggers Δημήτρη, Χρυσούλα και Ρήγα που διατηρήθηκαν τα αληθινά τους ονόματα, ύστερα από δική τους συγκατάθεση, τα υπόλοιπα ονόματα είναι ψευδώνυμα.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Multiliteracies in the Course of Turkish as a Foreign Language in Tertiary Education: Didactic Practices

Nikolaos Liazos & Dimitra Markati

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v7-i1/6445>

DOI: 10.46886/MAJESS/v7-i1/6445

Received: 21 April 2019, Revised: 25 May 2019, Accepted: 10 June 2019

Published Online: 29 June 2019

In-Text Citation: (Liazos & Markati, 2019)

To Cite this Article: Liazos N., & Markati D. (2019). Multiliteracies in the course of Turkish as a foreign language in Tertiary Education: didactic practices. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 7(1), 97–109.

Copyright: © The Authors 2019

Published by Knowledge Words Publications (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. 7, No. 1, 2019, Pg. 97 - 109

<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>

Πολυγραμματισμοί στο Μάθημα της Τουρκικής ως Ξένης Γλώσσας στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτικές Πρακτικές

Λιάζος Νικόλαος¹ & Μαρκάτη Δήμητρα²

¹Επίκουρος καθηγητής, Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ²Συμβασιούχος διδάσκουσα τουρκικής γλώσσας, Τμήμα
Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Abstract

Taking into consideration the outcomes of previews papers they describe the modern polymorphic environments and highlight the particular needs of greek-speaking students the present paper focuses on the presentation of a specific teaching model of literature texts in the course of turkish language with benchmark the modern theory's principals of multiliteracy. In this context promoted activities focusing on self-guided learning and the use of multimedia tools. For the needs of this research was chosen to present and compare two different methodological approaches teaching the same literary text implemented in the turkish language course at the department of balkan, slavic and oriental studies of the university of macedonia. On a second level, it was considered important to evaluate the teaching process described by students as essential co-makers.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Multiliteracies, Tertiary Education, Multimedia, Didactic Practices.

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα προηγούμενων εργασιών τα οποία περιγράφουν τα σύγχρονα πολυμορφικά μαθησιακά περιβάλλοντα και αναδεικνύουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ελληνόφωνων φοιτητών η παρούσα εργασία εστιάζει σε πρώτο επίπεδο στην παρουσίαση ενός συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα της τουρκικής γλώσσας με σημείο αναφοράς τις αρχές της σύγχρονης θεωρίας των πολυγραμματισμών. Σε αυτό το πλαίσιο προωθούνται δραστηριότητες που εστιάζουν στην αυτό-καθοδηγούμενη μάθηση και στην αξιοποίηση των πολυμεσικών εργαλείων. Για τις ανάγκες της εργασίας επιλέχθηκε η παρουσίαση και σύγκριση δύο διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων διδασκαλίας του ίδιου λογοτεχνικού κειμένου που εφαρμόστηκαν στο μάθημα της τουρκικής γλώσσας στο Τμήμα Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σε δεύτερο επίπεδο θεωρήθηκε

σημαντική η αξιολόγηση της περιγραφόμενης διδακτικής διαδικασίας από τους φοιτητές ως ουσιαστικών συν-διαμορφωτών της.

Λέξεις-κλειδιά: η τουρκική ως ξένη γλώσσα, πολυγραμματισμοί, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πολυμέσα, διδακτικές πρακτικές.

Μέθοδοι Διδασκαλίας της Τουρκικής ως ξένης Γλώσσας Στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Από προηγούμενη έρευνα προκύπτει ότι η μέθοδος που προτείνεται σήμερα για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η «Επικοινωνιακή Προσέγγιση». (Μαρκάτη, 2018). Ουσιαστικά, η «Επικοινωνιακή Προσέγγιση» επιχειρεί να ενώσει στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης δύο βασικούς πόλους: τη δομή και τη χρήση της γλώσσας. Από το κριτήριο όμως αυτό απουσιάζει συνήθως η διάσταση της κριτικής διερεύνησης των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως φορέων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, δηλαδή ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών (Κυ, 2009: 73). Υπό αυτή την έννοια, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας καλείται να συνδεθεί με την ανάπτυξη των γραμματισμών και των πολυγραμματισμών (Guzel & Barin, 2013: 35).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών εστιάζει στην ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μία πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Έτσι τα κείμενα μπορούν να αποκτήσουν νόημα, η ποικιλομορφία μπορεί να αξιοποιηθεί ως πλεονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία και οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων μπορούν να στηριχτούν στην αρχή της ισοτιμίας, της συνεργασίας και της αυτονομίας (Sahin, 2007: 466).

Καθώς η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προωθεί τη «*συνάντηση των φοιτητών και των διδασκόντων με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής το υλικό της διδασκαλίας αντλείται από τον καθημερινό λόγο, τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, τις μορφές της τέχνης, τη λογοτεχνία, το θέατρο, τα περιοδικά, τα ντοκιμαντέρ κ.ά.*» (Albers & Harste, 2007: 12; Δημάση & Αραβανή, 2013: 58).

Το υλικό αυτό αξιοποιείται για τη διαμόρφωση διδακτικών δραστηριοτήτων οι οποίες αναφέρονται σε θέματα που δεν προσεγγίζονται ως γνωστικά αντικείμενα αλλά ως ερεθίσματα που προκαλούν στους φοιτητές προβληματισμό και αναζήτηση και διαμορφώνουν με αυτό τον τρόπο τις συνθήκες για γνήσια γλωσσική έκφραση (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 68). Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες ενισχύεται η καλλιέργεια της ανάγνωσης, του πρώτου σταδίου που αφορά την κατάκτηση του γραπτού λόγου, της συγγραφής, της κατανόησης και της παραγωγής του προφορικού λόγου.

Παράλληλα, δίνεται έμφαση σε διδακτικές πρακτικές οι οποίες προκρίνουν την αξιοποίηση ποικίλων κειμενικών ειδών (αφήγηση, δοκίμιο, περιγραφή κ.α.) στο μάθημα της γλώσσας-στόχου. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται ότι επιτυγχάνεται η άσκηση των φοιτητών στην κατανόηση και στην παραγωγή αυτών των κειμενικών ειδών ως πολιτισμική πρακτική σε διαφορετικά συμφραζόμενα (Darancik, 2012: 258). Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να είναι κείμενα που έχουν ενδιαφέρον, νόημα και σχετίζονται με τη ζωή που πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές (Memis & Erdem, 2013: 299).

Σε παρόμοιο πλαίσιο η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει στη δημιουργία ενός αυθεντικού και ποιοτικότερου περιβάλλοντος μάθησης και χρήσης της γλώσσας-στόχου. Με την τεχνολογία των πολυμέσων (συνδυασμός κειμένου –

εικόνας – ήχου) δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να επεξεργαστούν σύνθετες πληροφορίες με ποικίλους συνδυασμούς ενώ το μάθημα γίνεται περισσότερο διαδραστικό και ελκυστικό (Βογιατζή, 2010: 7).

Μαθησιακό Περιβάλλον

Στην περίπτωση της εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας στο ελληνόφωνο περιβάλλον διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή λόγου (γραπτού και προφορικού). Αυτό οφείλεται κυρίως στην τελείως διαφορετική δομή της τουρκικής από την μητρική τους γλώσσα και στην ανεπαρκή γλωσσική και πολιτισμική έκθεση των φοιτητών¹ καθώς αλληλεπιδρούν πολύ σπάνια με τουρκόφωνους ομιλητές, με αποτέλεσμα ο καθηγητής να αποτελεί τη μόνη πηγή ομιλούμενης γλώσσας και το αυθεντικό υλικό όπως τα λογοτεχνικά κείμενα, οι ταινίες, το διαδίκτυο κ.ά. τον μόνο τρόπο έκθεσης στην τουρκική γλώσσα και πολιτισμό (Μαρκάτη, 2018: 118).

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των διδακτικών εγχειριδίων που αξιοποιούνται σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας είναι ανθολογημένα περισσότερο με κείμενα επεξηγηματικά τα οποία εστιάζουν στην αναλυτική παρουσίαση των πληροφοριών, την ανάδειξη της υποδηλωτικής σημασίας των λέξεων ενώ απουσιάζει, σχεδόν πάντα, η μεταφορική γλώσσα (Μαρκάτη, 2018: 84). Υπό αυτή την έννοια μπορεί να αιτιολογηθεί η καταγεγραμμένη προσπάθεια των καθηγητών αξιοποίησης συμπληρωματικού υλικού της δικής τους επιλογής.

Από μεθοδολογική άποψη αν και η περιγραφόμενες μέθοδοι των Τμημάτων στα οποία διδάσκεται η τουρκική γλώσσα εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των αρχών της «Επικοινωνιακής Προσέγγισης», συχνά υιοθετούνται από τους διδάσκοντες πρακτικές διδασκαλίας με επιρροές από παλαιότερες προσεγγίσεις διδασκαλίας όπως η δομιστική μέθοδος² η οποία εστιάζει στο γλωσσικό περιβάλλον και αγνοεί σχεδόν το εξωγλωσσικό /καταστασιακό περιβάλλον (ό.π., 2009: 90).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι σε ειδικές ομάδες μαθητών όπως των ελληνόφωνων φοιτητών που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας η ανάγκη εφαρμογής της δομιστικής μεθόδου δεν αμφισβητείται πάντα. Ωστόσο τα σύγχρονα πολυμορφικά περιβάλλοντα επικοινωνίας διαμορφώνουν το πλαίσιο εντός του οποίου η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να επικεντρωθεί στην κριτική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 34).

Μέσα από την άσκηση και την εμπειρία των φοιτητών σε ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα επικοινωνιακών κειμένων και γεγονότων μπορεί να αναπτυχθεί σταδιακά η επικοινωνιακή τους ικανότητα η οποία προϋποθέτει την παράλληλη ανάπτυξη και τον συνδυασμό της

¹ Ένας άλλος παράγοντας που προσδιορίζει την επιτυχημένη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση είναι το σύνολο του χρόνου κατά τον οποίο εκτίθενται οι φοιτητές στη γλώσσα-στόχο και στον πολιτισμό της. Με τον όρο έκθεση, σε αυτό το επίπεδο, εννοείται ο χρόνος κατά τον οποίο ένα άτομο έρχεται σε επαφή τόσο με τη γραπτή όσο με τη προφορική γλώσσα, με τις τυπικές ή άτυπες μορφές επικοινωνίας στα οποία αυτό μπορεί να έχει παθητική ή ενεργητική στάση. Συνεπώς, όπως προκύπτει από τον υπό εξέταση όρο, η έκθεση λαμβάνει χώρα κάθε φορά που ένα άτομο αλληλεπιδρά με τη γλώσσα-στόχο, συνομιλεί με φυσικούς ομιλητές, συμφοιτητές ή καθηγητές, διαβάζει βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, περιηγείται στο διαδίκτυο, λαμβάνει πληροφορίες μέσω των ΜΜΕ, δρα ως ενεργός ομιλητής ή παθητικός ακροατής.

² Βλέπε περισσότερα για τη δομιστική μέθοδο διδασκαλίας στο Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: GUTENBERG: 139.

γραμματικής ικανότητας, της ικανότητας παραγωγής λόγου, της κοινωνικο-πολιτισμικής ικανότητας και της ικανότητας χρήσης στρατηγικών (Prasad, 2013: 2).

Σε αυτό το πλαίσιο, συχνά, προτείνονται διδακτικές πρακτικές κατά τις οποίες προωθείται η αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων όπως των λογοτεχνικών τα οποία παρέχουν πλούσια και ετερόκλητη γλώσσα και περιλαμβάνουν πλήθος αντιλήψεων, αξιών, ηθών, εθίμων, ιστορικών γεγονότων, ιδεολογικών στοιχείων κ.λπ. που προσφέρονται στους φοιτητές για δημιουργική επεξεργασία, κριτική αποκατάσταση και διαπολιτισμική ανασύνθεση (Αγάθος κ.ά., 2012: 624). Με αυτό τον τρόπο ο καθηγητής έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει και να εξασκήσει τους φοιτητές στην τουρκική γλώσσα μέσω δραστηριοτήτων που αντλούν το περιεχόμενό τους από διάφορες θεματικές και του επιτρέπουν να τοποθετήσει σε κείμενο ολόκληρο το μάθημα (Tosun, 2008: 95).

Η αλληλεπίδραση των φοιτητών με τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα από πρακτικές που προωθούν τη συστηματική τους συμμετοχή σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου τους ασκεί στο να γίνουν ενεργοί επεξεργαστές των υπό ανάγνωση κειμένων. Η ενθάρρυνση τους για αξιοποίηση ενεργητικών στρατηγικών μάθησης έχει ως αποτέλεσμα τόσο την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης όσο της δυνατότητάς τους να γίνουν οξυδερκείς αναγνώστες και δημιουργοί του νοήματος (Demircioglu, 2010: 439; Gocer, 2015: 22).

Η πολυγραμματισμική ανάγνωση κειμένων στην αίθουσα διδασκαλίας

Η παρούσα εργασία επιχειρεί στη συνέχεια να εφαρμόσει στην αίθουσα διδασκαλίας δύο διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας του ίδιου κειμένου. Αρχικά εφαρμόζεται η δομιστική μέθοδος διδασκαλίας του μαθήματος η οποία όπως προκύπτει από προηγούμενες έρευνες υιοθετείται συχνά στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας σήμερα και στη συνέχεια μία σύγχρονη προσέγγιση διδασκαλίας βασισμένη στις αρχές της θεωρίας των κειμενικών ειδών και των πολυγραμματισμών.

Για τις ανάγκες της εργασίας το υπό μελέτη διδακτικό μοντέλο εφαρμόστηκε στο μάθημα της τουρκικής γλώσσας του Τμήματος Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σε 15 φοιτητές του Ε΄ εξαμήνου σπουδών.

Ειδικότερα σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους στοχευμένες δραστηριότητες ανάγνωσης οι οποίες αξιοποιούν σύγχρονα πολυμεσικά εργαλεία και εστιάζουν στη διαθεματική και διαπολιτισμική λειτουργία του κειμένου μπορούν να συμβάλουν στην κατάκτηση τόσο της επικοινωνιακής όσο της διαπολιτισμικής ικανότητας και του γραμματισμού των φοιτητών.

Ιδιαίτερη πρόκληση αποτέλεσε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας η αξιολόγηση των συγκεκριμένων μοντέλων διδασκαλίας από τους ίδιους τους φοιτητές οι οποίοι όπως σημειώθηκε ήταν εξοικειωμένοι από τα διδακτικά εγχειρίδια της τουρκικής γλώσσας, σχεδόν αποκλειστικά, με παραδοσιακού τύπου δραστηριότητες και ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου. Με στόχο την εμβάθυνση στο νόημα που δίνουν οι φοιτητές επιχειρήθηκε η καταγραφή και ανάλυση των προσωπικών απόψεων τους αναφορικά με την αναγνωστική εμπειρία τους.

Η επιλογή του κειμένου

Για τις ανάγκες του μαθήματος επιλέχθηκε το σύντομο διήγημα με τίτλο “Yepetas” (Ανώδυμη Τουρκική Εταιρεία Ανταλλακτικών) (1956) του Τούρκου λογοτέχνη Αζίζ Νεσίν το οποίο δεν περιλαμβάνεται στα περιεχόμενα των υπό χρήση διδακτικών εγχειριδίων. Ο Αζίζ Νεσίν θεωρείται ένας από τους βασικούς εκπροσώπους του κριτικού ρεαλισμού στα τουρκικά γράμματα. Στην πολιτική και κοινωνική του σάτιρα στηλιτεύει τα τρωτά σημεία της τουρκικής

κοινωνίας. Αγαπημένοι του ήρωες είναι οι άνθρωποι του λαού, οι εργαζόμενοι και οι άνεργοι.

Το υπό μελέτη διήγημα αφηγείται την δύσκολη ψυχολογική κατάσταση του κεντρικού ήρωα Νουρί ο οποίος εξαιτίας της μακρόχρονης ανεργίας σκέφτεται να αυτοκτονήσει. Εν τέλει ο ήρωας βρίσκει τυχαία δουλειά στην εταιρεία εμπορίας ανταλλακτικών αγροτικών μηχανημάτων ενός παιδικού του φίλου όπου αναγκάζεται να καταστρατηγήσει τις πραγματικές αξίες του προκειμένου να επιβιώσει σε ένα ουσιαστικά παράνομο εργασιακό περιβάλλον που ευημερεί χρησιμοποιώντας διάφορα δόλια τεχνάσματα προκειμένου να εκμεταλλευτεί τους αγρότες πελάτες του.

Ένας από τους κυριότερους λόγους επιλογής του κειμένου είναι ότι ο συγγραφέας παρουσιάζει μέσα από το έργο του την πραγματικότητα της τουρκικής κοινωνίας της δεκαετίας του '50 θίγοντας τα κακώς κείμενα της όπως την ανεργία, τη διαφθορά, την κοινωνία ευημερίας για όσους ήταν μέρος του συστήματος και της απαξίωσης όσων ήταν «έξω» από αυτό, την εξάπλωση της μαύρης αγοράς, την εκμετάλλευση, τη θυματοποίηση του ανθρώπου από τις αντικειμενικές συνθήκες ή από τον αλλοτριωμένο συνάνθρωπό του και μέσω αυτών την καταστρατήγηση αξιών όπως η τιμιότητα, η ειλικρίνεια και η εξέλιξη του ατόμου βάσει πραγματικών αξιών.

Θεωρήθηκε ότι η επαφή των φοιτητών με ένα κείμενο το οποίο αποτυπώνει με σατιρική διάθεση πραγματικότητες οι οποίες μπορεί να προσεγγίζουν τα βιώματα της ίδιας της κοινωνίας τους θα μπορούσε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Και αυτό με τη σειρά του θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη διευκόλυνση του εγχειρήματος της αποδόμησης των νοημάτων του κειμένου και του εντοπισμού από τους φοιτητές εκείνων των στοιχείων που αναδεικνύουν τα σημεία σύγκλισης αλλά και διαφοροποίησης με τον «άλλον» στην περίπτωση μας τον Τούρκο (διαπολιτισμική κατανόηση).

Στο διήγημα η αφήγηση ακολουθεί λιτό ύφος, ο διάλογος είναι καθημερινός και σε γενικές γραμμές ο λόγος είναι μικροπερίοδος έτσι ώστε να καλύπτει τις γλωσσικές ανάγκες των φοιτητών του Ε' εξαμήνου το οποίο αντιστοιχεί στο Β1 επίπεδο σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κριτήρια γλωσσομάθειας.

Παράλληλα κρίθηκε ότι η σύντομη έκταση του κειμένου θα διευκόλυνε τη διδακτική αξιοποίησή του στον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος (4 ώρες/εβδομάδα). Ο διάλογος που μεσολαβεί μεταξύ των ηρώων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε συνοδευτικές δραστηριότητες οι οποίες συνδέονται με την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου από τους φοιτητές.

Το γεγονός ότι το κείμενο πραγματεύεται τις πολιτικές εξελίξεις συγκεκριμένης περιόδου στην ιστορία της Τουρκίας το ανάγει σε εργαλείο διαθεματικότητας κατά τη διδακτική πράξη όπου οι φοιτητές μπορούν να ανατρέξουν σε κατακτηθείσες γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα του ΠΣ προκειμένου να μελετήσουν το συγκεκριμένο πλαίσιο του διδαχθέντος κειμένου αλλά και να εμπλακούν ενεργά στη δημιουργική επεξεργασία του.

Οι διδακτικές τεχνικές: δύο αναγνώσεις του ίδιου κειμένου

Αναφορικά με τον διδακτικό χρόνο στο πρώτο στάδιο της οργάνωσης του μαθήματος αποφασίστηκε να αφιερωθούν τρία δώρα μαθήματα. Στόχος ήταν το πρώτο μάθημα να επικεντρωθεί στην ανάγνωση του κειμένου αξιοποιώντας τις αρχές των παραδοσιακών προσεγγίσεων όπως της «Γραμματικο-μεταφραστικής». Στο δεύτερο μάθημα η ανάγνωση του κειμένου διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των αρχών της «Παιδαγωγικής του Γραμματισμού με βάση τα Κειμενικά Είδη» και των Πολυγραμματισμών οι οποίες αναλύονται σε

προηγούμενο σημείο της εργασίας. Το τρίτο μάθημα αφιερώθηκε στην παρουσίαση σχετικής εργασίας που ανατέθηκε στους φοιτητές αλλά και στην καταγραφή των απόψεών τους.

Η πρώτη ανάγνωση

Στην αρχή μοιράστηκε φωτοτυπημένο το κείμενο στους φοιτητές. Στη συνέχεια οι φοιτητές κλήθηκαν να διαβάσουν το κείμενο και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου του. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας και δεδομένων των πολλών αποριών των αναγνωστών-φοιτητών κυρίως σε γραμματικό και λεξιλογικό επίπεδο επιχειρήθηκε η μετάφραση του κειμένου από τους φοιτητές με παράλληλη εστίαση, όπου αυτό χρειαζόταν, στις άγνωστες δομές του κειμένου. Ουσιαστικά ο καθηγητής μετέφραζε τις άγνωστες λέξεις και επεξηγούσε τα άγνωστα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα του κειμένου. Για την καλύτερη κατανόηση και κατάκτηση των διδαχθέντων λεξιλογικών και γραμματικών φαινομένων οι φοιτητές ασκήθηκαν σε ερωτήσεις συμπλήρωσης των κενών ή αντιστοίχισης συνώνυμων/αντώνυμων λέξεων. Στο τέλος ζητήθηκε από τους φοιτητές να γράψουν έκθεση με θέμα την ανεργία και τις επιπτώσεις της στην κοινωνία.

Η δεύτερη Ανάγνωση

Στο πλαίσιο της αναφοράς στο συγκεκριμένο ο διδάσκοντας μοίρασε φωτοτυπημένο υλικό στους φοιτητές σχετικό με την εργοβιογραφία του συγγραφέα και κριτικές του έργου του ενώ με αφορμή τη διαθεματική λειτουργία του κειμένου ζήτησε από τους φοιτητές να ανακαλέσουν πληροφορίες που είχαν διδαχθεί για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο από αντίστοιχο μάθημα του ΠΣ που μελετά την εξελικτική παρουσίαση και ανάλυση των ιστορικοπολιτικών συνθηκών της Τουρκίας³. Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τη δική τους γνώμη και να φωτιστούν οι αντικειμενικές και υποκειμενικές συνθήκες του υπό ανάγνωση λογοτεχνικού έργου (Bryan, 2000: 29).

Παράλληλα οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν ομάδες συζήτησης στις οποίες μπόρεσαν να εκφράσουν απόψεις. Η σύσταση ομάδων συζήτησης για τη λογοτεχνία αποτελεί μια καλή πρακτική για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά και για την ενεργοποίηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ayhan & Arslan, 2014: 546).

Σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας η διαπολιτισμική κατανόηση του κειμένου που αποτέλεσε μία από τις βασικές προσδοκίες στο προοργανωτικό στάδιο της παρούσας διδακτικής διαδικασίας επιτεύχθηκε με απροσδόκητο τρόπο και ουσιαστικά ανέτρεψε το αρχικό σχέδιο διδασκαλίας του διδάσκοντα.

Στο πλαίσιο της ελεύθερης συζήτησης ένας φοιτητής παρατήρησε ότι η πιθανή απόκρυψη στοιχείων του κειμένου τα οποία αποκάλυπταν την τουρκική καταγωγή των ηρώων θα τους οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι το διήγημα είχε γραφτεί από Έλληνα συγγραφέα με σκοπό να θίξει τα τρωτά σημεία της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Με αφορμή αυτή την παρατήρηση στο επίπεδο της ενεργού συμμετοχής των φοιτητών, τους ανατέθηκε να εντοπίσουν και να αφαιρέσουν από το διήγημα τα στοιχεία που έκριναν ότι καθόριζαν την τουρκική ταυτότητα των ηρώων. Η εργασία των φοιτητών ανέδειξε στοιχεία που συνδέονταν με την εθνικότητα (Νουρί, Σαΐμ, Ανώνυμη Τουρκική Εταιρεία, το εθνικό τουρκικό νόμισμα την λίρα), την επικράτεια (Κων/πολη, Άδανα, Ικόνιο, Μαλάτεια, Σμύρνη

³ Ενδεικτικά σημειώνονται το υποχρεωτικό μάθημα «Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία και Εθνογραφία (Ευρώπη, Βαλκάνια, Μεσόγειος)», το υποχρεωτικό μάθημα ειδικευσης «Εθνογραφίες της Τουρκίας και της Μέσης Ανατολής» τα οποία διδάσκονται οι φοιτητές του Τμήματος Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών στο Α' και Δ' εξάμηνο σπουδών αντίστοιχα, κ.ά. Βλ. περισσότερα στο www.uom.gr/mediadocs/bsas/ΟΔΗΓΟΣ_ΣΠΟΥΔΩΝ_2017-2018.pdf

και Άγκυρα) και τη θρησκευτική καταγωγή (θρησκευτικού τύπου χαιρετισμοί των μουσουλμάνων) των ηρώων⁴. Με αυτό τον τρόπο καταφέραμε αφενός να εμβαθύνουμε στις κοινωνικές και πολιτιστικές αναπαραστάσεις που πραγματευόταν το κείμενο αφετέρου να εντοπίσουμε κοινά στοιχεία και διαφορές και μέσω αυτού να κατανοήσουμε καλύτερα την έννοια της ομοιότητας και της ετερότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής μας αγωγής.

Από αυστηρά γλωσσική άποψη δόθηκε η δυνατότητα στους φοιτητές να παρατηρήσουν καθημερινές εκφράσεις και μεταφορικά σχήματα πλαισιωμένα σε λόγο με αποτέλεσμα να κατανοούν, χωρίς την μεσολάβηση του καθηγητή, τόσο τη σημασία όσο την πραγματική τους χρήση σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας.

Σε παρόμοιο επίπεδο και επειδή το υπό εξέταση λογοτεχνικό κείμενο παρουσίαζε πλούτο επιφωνημάτων και επιφωνηματικών εκφράσεων αρέσκειας, δυσαρέσκειας και έκπληξης θεωρήθηκε σημαντική η εστίαση σε αυτού του είδους τα λεξιλογικά στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στον καθημερινό προφορικό λόγο, αποτυπώνουν τη συναισθηματική κατάσταση του ομιλητή και είναι δύσκολο να διδαχθούν μέσω οποιουδήποτε άλλου κειμενικού είδους.

Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα από αυτά: "Ah!" («Αχ!», "Amanim bey..." («Αμάν κύριε λυπήσου μας»), "Vah vah vah!" («Αλίμονο!», «Βάι βάι τι πάθαμε!», "Tuh!" («φτου»), "he ya!" («Ναι στο καλό...»), "Haydi" («Αιντε») κ.ά. Διαπιστώθηκε μάλιστα από τους φοιτητές ότι πολλά από τα διδαχθέντα επιφωνήματα απατώνται στη μητρική τους γλώσσα συνεπώς είναι πιο εύκολο να τα κατακτήσουν ενεργοποιώντας μηχανισμούς όπως αυτόν της «θετικής παρεμβολής» (Μπέλλα, 2007: 32).

Στο πλαίσιο άσκησης ανάπτυξης της προφορικής δεξιότητας οι φοιτητές κλήθηκαν να παράγουν πολύ σύντομους καθημερινούς διαλόγους με θέμα της δικής τους επιλογής στους οποίους θα έπρεπε να αξιοποιήσουν τα διδασκόμενα επιφωνήματα και εκφράσεις.

Πολυμεσικές δραστηριότητες στην ανάγνωση του κειμένου

Λαμβάνοντας υπόψη το παράδειγμα της «Συνεργατικής Μάθησης Της Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή» (Computer Supported Collaborative Learning) (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006: 13; Rose et al., 2008: 240) θεωρήθηκε σημαντική στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής στη μάθηση αλλά και της εξατομίκευσης – διαφοροποίησης της διδασκαλίας η πλαισίωση της δεύτερης περιγραφόμενης διδακτικής διαδικασίας με δραστηριότητες που βασίζονται στη χρήση των πολυμέσων.

Για τις ανάγκες της εργασίας και σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους οι οποίοι περιγράφονται σε προηγούμενο σημείο της εργασίας τα πολυμέσα επιλέγονται στη συγκεκριμένη φάση διδασκαλίας ως «μέσα άσκησης» που επιτρέπουν στον φοιτητή να έρθει σε επαφή «με θέματα τα οποία έχει ήδη επεξεργαστεί και χρειάζεται επιπλέον εξάσκηση για να μπορέσει να τα κατανοήσει και να τα ερμηνεύσει» (Σπαντιδάκης, 2010: 162).

Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τη διαδικτυακή εφαρμογή "Pixton" που υποστηρίζει τη δημιουργία και τη φιλοξενία κόμικς χωρίσαμε τους φοιτητές σε δύο ομάδες (6 ατόμων). Στη συνέχεια διακρίναμε από κοινού με τους φοιτητές το υπό διδασκαλία κείμενο σε δύο βασικά κείμενα-διαλόγους: 1) στο αρχικό κείμενο-διάλογο όπου ο κεντρικός ήρωας είναι άνεργος

⁴ Ενδεικτικά αναφέρονται: 1) Θρησκευτικού τύπου χαιρετισμοί: «Selamünaleyküm», «Aleykümselam ağalar...», 2) Θρησκευτικού τύπου ευχές των μουσουλμάνων: «Allah razi olsun», 3) Πρότυπες καθημερινές εκφράσεις με θρησκευτικές αναφορές: «Maşallah», «Allah'a emanet ol!» κ.ά.

και συναντάει τον φίλο του και, 2) στο κείμενο-διάλογο όπου εργάζεται πλέον στην εταιρεία του φίλου του.

Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να μεταφέρει σε κόμικ τον διάλογο του πρώτου κειμένου και η δεύτερη ομάδα τους διαλόγους του δεύτερου κειμένου. Οι φοιτητές μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα σε μεγάλο αριθμό χαρακτήρων της εφαρμογής, να τους επεξεργαστούν, να προσθέσουν πρότυπα φόντα, χρώματα, λεζάντες κειμένου, κίνηση και να σώσουν την εργασία τους στο "Pixton" όπου οι υπόλοιποι χρήστες μπορούν να το σχολιάσουν και να το ψηφίσουν.

Ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες επιλογής της παραπάνω δραστηριότητας ήταν το σατυρικό ύφος του κειμένου που κατά την άποψή μας, μας επιτρέπει τη μεταφορά του σε παρόμοιου ύφους κειμενικό είδος όπως είναι τα κόμικς. Πρόκειται εξάλλου για ένα ελκυστικό προς την ηλικιακή ομάδα των φοιτητών είδος κειμένου. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την χρήση οικείων προς εκείνους διαδικτυακών εργαλείων μπορεί να συμβάλει στην ελκυστικότητα της δραστηριότητας, στην ενεργό συμμετοχή, στην αυτονόμηση, στην ανάπτυξη της φαντασίας και της κριτικής τους σκέψης, ουσιαστικά στο να μετατραπούν οι φοιτητές σε δημιουργικούς συγγραφείς.

Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικτυακή εφαρμογή οι φοιτητές μπόρεσαν να εκφράσουν τα συμπεράσματά τους και να εστιάσουν σε σημεία του κειμένου που τους έκαναν εντύπωση, έμαθαν λεξιλόγιο και αξιοποίησαν διδαχθέντα γραμματικά φαινόμενα. Δεδομένου του ιδιαίτερου ύφους του λόγου των κόμικς χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν σε σημαντικό βαθμό τα επιφωνήματα και τις επιφωνηματικές εκφράσεις που είχαν διδαχθεί προηγουμένως.

Οι απόψεις των Φοιτητών

Στη συνέχεια θέσαμε στους φοιτητές ένα γενικό ερώτημα ανοικτού τύπου σχετικό με τη σύγκριση των δύο αναγνώσεων του διδαχθέντος λογοτεχνικού κειμένου στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα και γραπτά. Κύρια προσδοκία μας ήταν μέσα από ένα χαλαρό κλίμα συζήτησης το οποίο είχε ήδη επιτευχθεί στα πλαίσια της αναγνωστικής διαδικασίας, οι φοιτητές να εστιάσουν στα πραγματικά οφέλη που αποκόμισαν σε προσωπικό επίπεδο συμμετέχοντας ενεργά στην ευρύτερη διδακτική διαδικασία, να συνειδητοποιήσουν ότι υπήρξαν συν-διαμορφωτές της και να αισθανθούν ότι αποτελούν μέρος μιας σημαντικής διαδικασίας πιθανής ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης οι στόχοι της οποίας τους αφορούν άμεσα.

Το ερώτημα διαμορφώθηκε ως εξής: «Ποιά από τις δύο αναγνώσεις του κειμένου σας άρεσε περισσότερο; Γιατί;». Με τη γενικότητα του ερωτήματος επιχειρήσαμε την απρόσκοπτη και έμμεση εκμείωση από τους φοιτητές πληροφοριών που θα αναδείκνυαν συγκεκριμένα μαθησιακά οφέλη.

Όλες οι απαντήσεις των φοιτητών εστίασαν στο ενδιαφέρον που τους προκάλεσε η δεύτερη ανάγνωση. Ο ίδιος αριθμός φοιτητών αξιολόγησε ως πολύ ενδιαφέρουσα και απολαυστική τη δραστηριότητα με τη διαδικτυακή εφαρμογή. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι αρχικά η δεύτερη ανάγνωση φάνηκε πιο ενδιαφέρουσα στους φοιτητές λόγω της συνοδευτικής πολυμεσικής δραστηριότητας στην οποία συμμετείχαν.

Από τον μεγαλύτερο αριθμό των φοιτητών διατυπώθηκε ότι με τη δεύτερη ανάγνωση κατέκτησαν κυρίως λεξιλογική και διαπολιτισμική ικανότητα. Ενώ ορισμένοι υπογράμμισαν τη σημασία της διδασκαλίας του συγκεκριμένου πλαισίου του έργου. Με παρόμοιο τρόπο η αξιοποίηση της φαντασίας των φοιτητών τους βοήθησε να εντοπίσουν το κοινό πολιτισμικό

συγκείμενο μεταξύ της τουρκικής και της ελληνικής. Στα περιορισμένα όρια της συγκεκριμένης εργασίας παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένες από τις απαντήσεις τους:

«Μου άρεσε περισσότερο η δεύτερη ανάγνωση του κειμένου γιατί έμαθα περισσότερα πράγματα για τον συγγραφέα και το έργο του γεγονός που με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το κείμενο. Μου άρεσε που έμαθα καθημερινές εκφράσεις.

Κυρίως μου άρεσε η εργασία με τα κόμικς γιατί ήταν κάτι διαφορετικό, απολαυστικό και ταυτόχρονα εποικοδομητικό».

«Η δεύτερη ανάγνωση. Η πρώτη ανάγνωση με τη μετάφραση του κειμένου μου φάνηκε αρκετά βαρετή. Στη δεύτερη κατάλαβα πώς μπορώ να χρησιμοποιώ τα επιφωνήματα της τουρκικής τα οποία μου φάνηκαν εύκολα γιατί πολλά από αυτά χρησιμοποιούνται και στα ελληνικά. Επίσης κατάλαβα πόσο μοιάζουμε με τους Τούρκους σαν λαοί...θεώρησα πολύ καλή την εργασία συγγραφής κόμικς γιατί μπόρεσα να γράψω κείμενο στα τουρκικά με ενδιαφέρον τρόπο και αξιοποιώντας τα όσα έμαθα».

«Η δεύτερη ανάγνωση ήταν πιο ενδιαφέρουσα. Μάθαμε καινούρια πράγματα όπως τα επιφωνήματα και τις καθημερινές εκφράσεις...αυτές τις γνώσεις τις χρησιμοποίησα αργότερα στην εφαρμογή με τα κόμικς. Μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον γιατί συνήθως γράφουμε εκθέσεις. Επίσης μου άρεσε πολύ το λογοτεχνικό κείμενο γιατί έμαθα πολλά πράγματα για τον πολιτισμό και τις συνήθειες των Τούρκων... χρησιμοποίησα τη φαντασία μου».

Σημαντικός αριθμός φοιτητών υποστήριξε ότι με τη δεύτερη ανάγνωση ενίσχυσε περισσότερο τις γλωσσικές του δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου):

«Στην πρώτη ανάγνωση αισθάνθηκα ότι κατανοώ καλύτερα την σύνταξη και τα φαινόμενα της τουρκικής γιατί τα παρατήρησα μέσα από τη μετάφραση του κειμένου. Όμως μου φάνηκε πιο βαρετή διαδικασία από τη δεύτερη. Ουσιαστικά, μου άρεσε περισσότερο η δεύτερη ανάγνωση γιατί έμαθα καινούρια φαινόμενα και συμμετείχα περισσότερο στο μάθημα. Οι συζητήσεις με βοήθησαν να κατανοήσω καλύτερα το κείμενο, τους ήρωες και να μιλήσω στα τουρκικά».

Από τις απαντήσεις των φοιτητών συνάγεται επίσης ότι οι συνοδευτικές δραστηριότητες τους έδωσαν τη δυνατότητα αυτοέκφρασης και αξιοποίησης της ευρηματικότητάς τους:

«Στην πρώτη ανάγνωση δεν είχα καταλάβει πόσο ενδιαφέρον ήταν το κείμενο γιατί απλώς το μεταφράσαμε. Στη δεύτερη μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον το πόσο μοιάζουμε σαν λαοί και ότι χρησιμοποιούμε πολλές ίδιες λέξεις. Μου άρεσε επίσης πολύ η εργασία με την εφαρμογή ρίχτοπ γιατί χρησιμοποίησα τις γνώσεις μου σε συνεργασία με τους συμφοιτητές μου και γράψαμε κείμενο χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας».

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι καταγράφηκαν και δύο απαντήσεις φοιτητών οι οποίοι σε πρώτο επίπεδο αναφέρθηκαν στα οφέλη που αποκόμισαν από τη μεταφραστική διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης αναφορικά με την καλύτερη κατανόηση της δομής της τουρκικής γλώσσας. Ωστόσο, η σχεδόν αποκλειστική έμφαση στις χρήσεις και στους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού στερεί από τους αναγνώστες φοιτητές την κατάκτηση μιας διαφορετικής οπτικής που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να εξοικειωθούν με σχήματα λόγου καθώς και να ενεργοποιήσει τους στερούμενους πρωτοβουλίας φοιτητές ωθώντας τους να μιλήσουν δεδομένου ότι η λογοτεχνία είναι ανοιχτή σε ερμηνείες και εξερευνήσεις (Αγάθος κ.ά., 2012: 624). Σε δεύτερο επίπεδο, οι ίδιοι φοιτητές εστίασαν στην ενίσχυση της

επικοινωνιακής ικανότητάς τους που κατά την άποψή τους επιτεύχθηκε μέσα από τη δεύτερη ανάγνωση.

«Και με τις δύο αναγνώσεις κατανόησα καλύτερα τη δομή της τουρκικής γλώσσας. Η πρώτη ανάγνωση με βοήθησε στη σύνταξη ενώ η δεύτερη ήταν πιο ενδιαφέρουσα και κατάλαβα πώς να χρησιμοποιώ στην πράξη κάποια φαινόμενα».

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία δεν προωθεί ένα πρότυπο μοντέλο διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου, τα παραδείγματα εξάλλου σε αυτό το επίπεδο μπορούν να πολλαπλασιαστούν σύμφωνα με την ιδιαιτερότητα του εκάστοτε μαθησιακού περιβάλλοντος. Κύριος στόχος είναι η διερεύνηση των αναγκών των ελληνόφωνων φοιτητών του Τμήματος Βαλκανικών Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών ως ειδικής μαθησιακής ομάδας με συγκεκριμένες δυσκολίες στην εκμάθηση της τουρκικής μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε διδακτικές πρακτικές οι οποίες τους καθιστούν συνδιαμορφωτές συνεπώς και αξιολογητές της διδακτικής πράξης. Ωστόσο, η ανάλυση των απόψεων των φοιτητών αφενός αναδεικνύει συγκεκριμένα διδακτικά οφέλη αφετέρου μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου ανατροφοδότησης των υπάρχουσών διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία της τουρκικής ως ξένης γλώσσας.

Αν το ζητούμενο στη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο είναι η σταδιακή ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των φοιτητών μέσα από την επαφή τους με ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών κειμένων, από τη σύγκριση δύο διαφορετικών διδακτικών πρακτικών ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διαπιστώνεται ότι πρακτικές που περιορίζονται στην ανάπτυξη και τον συνδυασμό μόνο της γραμματικής ικανότητας και της ικανότητας παραγωγής λόγου παρέχουν ελάχιστες ευκαιρίες για την κατάκτηση της κριτικής ικανότητάς τους.

Ενώ επιβεβαιώνεται η δυνατότητα των λογοτεχνικών κειμένων να λειτουργήσουν ως εργαλείο εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας και ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας από τις απαντήσεις των φοιτητών προκύπτει ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου παρουσιάζει περισσότερα οφέλη όταν αποτελεί ερέθισμα για δραστηριότητες προσωπικής ανάπτυξης οι οποίες ταυτόχρονα αξιοποιούν πολυμεσικές - πολυμορφικές κειμενικές πηγές.

References

- Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Μοντζόλη, Μ., Ρουμπής, Ν. και Τσοτσορού, Α. (2012). «Το λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: προβληματισμοί και προτάσεις». *Selected papers from the 10th International Conference of Greek Linguistics*, Gavriilidou, Z., Efthymiou, A., Thomadaki, E., & Kambakis-Vougiouklis, P. (eds.), Democritus University of Thrace, Komotini, 623-630.
- Albers, P., & Harste, J. C. (2007). The arts, new literacies and multimodality. *English Education*, 40 (1), 6-20.
- Βογιατζή, Μ. (2010). Οι Νέες Τεχνολογίες και η Μέθοδος Project στη Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας. *Πτυχιακή Εργασία*. Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο, Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Βρέττα - Πανίδου, Α. (2007). Η διδασκαλία διαμεσολαβητικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της ξένης γλώσσας, Καταγραφή διδακτικών αναγκών και σκιαγράφηση προοπτικών, 2-3. Στο 14^ο Διεθνές Συνέδριο «Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και

- Διδασκαλίας», (Δεκέμβριος 2007), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση από:
www.enl.auth.gr/gala/ppts/vretta.ppt.
- Bryan, J. (2000). *Methods of text and discourse analysis*, London: Sage, 26-35.
- Γκόβαρης, Χ. Ρ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΑΙΘ.
- Darancik, Y. (2012). Yabancı Dili Gelistirme Yontemi' ile Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Gelistirilmesi. *C.U. Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 21(2), 255-268.
- Demircioglu, S. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 439-443. Available online at www.ScienceDirect.com.
- Δημάση, Μ., & Αραβανή, Ε. (2013). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα; *MAJESS*, 2, 55-64.
- Gocer, A. (2015). Turkcenin Yabancı Dil Olarak Ogretiminde Konusma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Guzel, A., & Barin, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Turkce Ogretimi*. Ankara: Akcag Yayincilik.
- Karababa, Z. C., Eker, D. N., & Arik, R. S. (2010). Descriptive study of learner's level of autonomy: voices from the Turkish language classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1692-1698.
- Κατσαρού, Ε., Παπαγεωργάκης, Δ., & Τσάφος, Β. (2007). Ο ρόλος του μαθητή στη διαδικασία προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου στα νέα βιβλία του Γυμνασίου. Στο Χαριτίδου, Γ. (επιμ.) *Σεμινάριο 34, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Προγράμματα Σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μαρκάτη, Δ. (2018). Η κατάκτηση του γραμματισμού στην τουρκική γλώσσα από ελληνόφωνους φοιτητές: η συμβολή της λογοτεχνίας στα πλαίσια της μελέτης αναγκών. *Διδακτορική Διατριβή*, Κομοτηνή 2018, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Memis, M., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil ogretiminde kullanilan yontemler, kullanim ozellikleri ve elestiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Prasad, N. (2013). Communicative Language Teaching in 21st Century ESL Classroom. *English for Specific Purposes World*, 40 (14), 1-8.
- Rose, C., Wang, Y., Cui, Y., Arguello, J., Stegmann, K., Weinberger, A., & Fischer, F. (2008). Analyzing collaborative learning processes automatically: Exploiting the advances of computational linguistics in computer-supported collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(3), 237-271. Available online at <https://link.springer.com/article/10.1007/s11412-007-9034-0>.
- Sahin, Y. (2007). Yabancı Dil Ogretiminde Egitbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri, *Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 465-470.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010). Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Αθήνα: GUTENBERG.

Tosun, F. P. (2008). Contextualized language instruction: Exploring the role of authentic animated stories on the attitudes of young EFL learners towards learning English (Unpublished MA Thesis). Cukurova University Institute of Social Sciences ELT Department, Adana, Turkey.

Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.