



**KNOWLEDGE WORDS
PUBLICATIONS**

MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

VOLUME 8 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

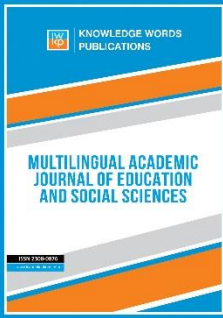
1. Alevriadou Anastasia, University of Western Macedonia, Greece
2. Barkas Panagiotis, University of "EQREM ÇABEJ", Gjirokastra, Albania
3. Blandul Valentin, University of Oradea, Romania
4. Bradea Adela, University of Oradea, Romania
5. ChiperSorina, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania
6. Dimasi Maria, Democritus University of Thrace, Greece
7. Galantomosloannis, University of the Aegean, Greece
8. Gougoulakis Petros, Stockholm University, Sweden
9. Iordanides George, University of Western Macedonia, Greece
10. Karoulla-Vrikki Dimitra, European University, Cyprus
11. Kalekin- Fishman Devorah, University of Haifa, Israel
12. Karalis Thanasis, University of Patras, Greece
13. Koutselini Mary, University of Cyprus
14. Kyridis Argyris, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
15. Nikolaou George, University of Ioannina, Greece
16. Pavlenko Olena, Mariupol State University, Ukraine
17. 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. Kliment Ohridski", Bulgaria
23. Vounchev Boris, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
24. Voyevutko Natalya, Mariupol State University, Ukraine

PUBLISHER: KNOWLEDGE WORDS PUBLICATIONS

WEBSITE: www.kwpublications.com

TABLE OF CONTENTS (Volume 8, Issue 1)

Sr.	Paper Title	Page No.
1	“Yes, We Can” by Will. I. Am. Music Video or Political Propaganda? Author(s): Georgia Tsampra, May Kokkidou	1-17
2	The Greek Language Education in Albania: A Professional Development Framework for Greek Language Teachers Author(s): Spyros Bouras	18-27
3	Local Tensions under the “Refugee Crisis”: The Rise of Xenophobia in Chios after the EU-Turkey Statement of 2016 Author(s): Nikos Souzas, Georgios Diakoumakos, Ioulia Mermigka & Yannis Pechtelidis	28-37
4	Representations of Greekness on Multimodal Material: The Case of Cosmote Advertisements (2010 - 2018) Author(s): Eleni Apidopoulou	38-51
5	An Evaluative Approach of E-Learning Using Moodle in a Distance Post-graduate Course: A Case Study Author(s): Georgios Papaioannou & Eugenia A. Panitsides	52-65
6	Creative Writing, Digital Storytelling and the Arts in EFL: The Case of Storybird Author(s): Kyrmanidou Elli	66-75
7	CLIL in Second Language Education: A Pilot Project with Immigrant Students in Greece Author(s): Isaak Papadopoulos & Elena Agathokleous	76-86
8	Fostering Critical Thinking Skills in Preschool Education: Designing, Implementing and Assessing a Multiliteracies Oriented Program Based on Intercultural Tales Author(s): Isaak Papadopoulos & Effrosyni Bisiri	87-105
9	Is a ‘Snowman’ a ‘Man Made of Snow’? Morphology Teaching through Children’s Stories Author(s): Marina Tzakosta, Chrysavgi Derzekou, Anastasia Gerontaki, Anna Vrachnaki & Niki Vrodorinaki	106-130
10	Children’s Drawings and the Grammar of Visual Design: Pedagogical Application of the Depiction of the “Other” in Pre-school Children’s Drawings Author(s): Evmorfia Kipouropoulou	131-150
11	Toddler Engagement in Digital Aloud Reading: The Role of Variations in Designing and Presentation of Digital Stories Author(s): Eleni Gkantia & Kostas D. Dinas	151-167
12	The Importance of ICT in Primary Education: Interpretive Schemes and Practices in the Island of Lesbos Author(s): Marina Stamati	168-182
13	Critical Literacy in Preschool Education Classroom Author(s): Aikaterini Kokozidou, Efthymia Goti, Konstadinos Dina	183-219



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



“Yes, We Can” by Will. I. Am. Music Video or Political Propaganda?

Georgia Tsampra & May Kokkidou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/6961>

DOI:10.46886/MAJESS/v8-i1/6961

Received: 02 January 2020, **Revised:** 05 February 2020, **Accepted:** 28 February 2020

Published Online: 18 March 2020

In-Text Citation: (Tsampra & Kokkidou, 2020)

To Cite this Article: Tsampra, G., & Kokkidou, M. (2020). “Yes, We Can” by Will. I. Am. Music Video or Political Propaganda?. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 1–17.

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 1 - 17

<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



“Yes, We Can” by Will. I. Am. Music Video or Political Propaganda?

Georgia Tsampra & May Kokkidou
European University Cyprus

Abstract

The present article investigates the polysemic world of audiovisual digital objects of popular culture, using as a case study the video “Yes, We Can” which has been produced by the popular music producer and song writer will.i.am. “Yes, We Can” is a mashup music video which includes excerpts from Barack Obama’s campaign speech (2008 pre-election campaign), featuring many celebrities. The analysis (decoding and interpretation) of “Yes, We Can” is based on a new synthetic multimodal model, following the premise that in every audiovisual object, language, image, sound and music interact dynamically, creating multiple levels of meaning. Our multimodal analysis focuses on the synergy of the video’s semantic systems, its communication potential and aesthetic identity. According to our results, “Yes, We Can” differs from conventional music videos and can be considered as a special genre of music-political video which makes organic use of music video language in order to express social-political messages. Another conclusion is that our model is a functional one enabling the emergence of hidden meanings of a music video.

Keywords: Codes, Music Video, Political Video, “Yes, We Can”, Multimodal Analysis.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες και εκτεταμένες τεχνολογικές και κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται στις μέρες μας έχουν ως συνέπεια τη διαμόρφωση μιας νέας οπτικοακουστικής κουλτούρας (Vernallis, 2013). Οι νέες τεχνολογίες έχουν μετασχηματίσει τον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων και τις κοινωνικές πρακτικές ιδιαίτερα μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό η πολυτροπικότητα, δηλαδή η χρήση ποικίλων σημειωτικών τρόπων στη δόμηση, πρόσληψη και ερμηνεία ενός μηνύματος, είναι ο κανόνας στα ψηφιακά περιβάλλοντα, καθώς και στην παραγωγή μουσικών βίντεο (Κοκκίδου, 2019). Η πολυτροπικότητα αναφέρεται σε μορφές της αναπαράστασης στην επικοινωνία και συνεπάγεται διάφορα σύνολα σημείων που συνδέονται σε ένα μήνυμα για να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο νόημα.

Σήμερα, ενώ η μουσική παραμένει ως μια ακουστική μορφή, η μουσική επικοινωνία και εμπειρία γίνεται όλο και πιο πολυτροπική με εξέχον παράδειγμα το μουσικό βίντεο. Τα μουσικά βίντεο θεωρούνται ως αυτόνομα καλλιτεχνικά οπτικοακουστικά αντικείμενα υβριδικής φύσης

και ως ανεξάρτητα μέσα μουσικής επικοινωνίας. Προσφέρουν στους ακροατές-θεατές πληροφορίες σε έναν πυκνό και περίπλοκο συνδυασμό οπτικών και μουσικών κωδίκων και διαμορφώνουν την αισθητική-μουσική τους εμπειρία. Οι εικόνες των βίντεο ενισχύουν την πρόσληψη της μουσικής και αναδεικνύουν το τραγούδι, ενίοτε προσθέτοντας συμβολισμούς και πολύπλοκα νέα νοήματα (Κοκκίδου, 2019).

Το μουσικό βίντεο κυριαρχεί στις πρακτικές της μουσικής βιομηχανίας, στα δίκτυα επικοινωνίας και στις πρακτικές του κοινού (ανταλλαγή αρχείων, δημιουργία βίντεο). Οι σημερινοί άνθρωποι συμμετέχουν και μοιράζονται τις μουσικές τους εμπειρίες μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες όπου το μουσικό βίντεο είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας. Ανάμεσα σε αυτές τις πλατφόρμες το YouTube έχει σημαντική θέση, διότι επιτρέπει στους χρήστες να αλληλεπιδράσουν σε πολλά και εναλλακτικά επίπεδα χωρίς να απαιτούνται ειδικές δεξιότητες στη χρήση της τεχνολογίας (Κοκκίδου, 2019).

Δύο από τα πιο δημοφιλή είδη βίντεο που συναντώνται στο YouTube είναι τα μουσικά βίντεο και τα πολιτικά βίντεο. Το μουσικό βίντεο στο περιβάλλον του YouTube, σύμφωνα με τη Vernallis (2013), ορίζεται ως μια σχέση μεταξύ του οπτικού και του ακουστικού συστήματος που αποτελεί τη βάση για την ανάγνωσή του. Το βίντεο προωθεί ένα τραγούδι το οποίο με τη σειρά του προωθεί ένα άλμπουμ με κύριο στόχο να προβληθεί η εικόνα του καλλιτέχνη και να αυξηθούν οι πωλήσεις των δίσκων του, άρα να αυξηθούν τα κέρδη της δισκογραφικής εταιρείας.

Παράλληλα, στο YouTube συναντώνται πολιτικά βίντεο που ενσωματώνουν στοιχεία ρητορικής και προπαγάνδας, αποτελώντας για πολλούς πολιτικούς μέρος της τακτικής τους κατά την προεκλογική εκστρατεία τους, είτε για την προβολή τους, είτε για τη δυσφήμιση πολιτικών αντιπάλων (Hediger, 2009). Η επιρροή των βίντεο αυτών θεωρείται σημαντική και έχει συνδεθεί ακόμα και με το εκλογικό αποτέλεσμα. Αδιαμφισβήτητο το YouTube έχει συνεισφέρει στη σκηνική παράσταση και στο «θέαμα» της πολιτικής αρένας. Σύμφωνα με τον Hediger (2009), το YouTube έχει δημιουργήσει μια νέα κουλτούρα πολιτικής λογοδοσίας, είναι ένα δημοκρατικό μέσο το οποίο δίνει στο εκλογικό σώμα την ευκαιρία να παρακολουθήσει αυθεντικά πολιτικά στιγμιότυπα και να κρίνει τους πολιτικούς, καθώς αποκαλύπτονται οι αδυναμίες τους.

Μέσα από τα πολιτικά βίντεο προπαγάνδας ο πολιτικός επιδιώκει την αποτελεσματική χειραγώγηση του κοινού, για να επιτύχει τους επιθυμητούς σκοπούς του και γενικά προσπαθεί να περιορίσει το πεδίο επιλογής στα μέλη του κοινού. Η επιλογή περιορίζεται από τον αυστηρό έλεγχο της ροής πληροφοριών, από τις προσκλήσεις για «δράση εδώ και τώρα» και από την απόκρυψη πηγών. Συχνά η προπαγάνδα έχει τη μορφή συναισθηματικών εκκλήσεων με στόχο την άμεση δράση.

Η δυσκολία ανάλυσης των βίντεο οφείλεται στην οπτικοακουστική πολυπλοκότητά τους. Αυτό οφείλεται στο ότι κάθε σημείο του εκάστοτε βίντεο εμπεριέχει ένα φυσικό υλικό σημαίνον που μπορεί να ερμηνευθεί τόσο σε σχέση με το δικό του σημειωτικό σύστημα, όσο και σύμφωνα με άλλα σημειωτικά συστήματα. Συνολικά η γλώσσα του βίντεο διέπεται από κώδικες και συμβάσεις σε ένα αλληλένδετο σύνολο σημείων (σύστημα) στο οποίο, κατά την Κοκκίδου (2019), κάθε σημειωτικός τρόπος συνεισφέρει σε ένα σύνολο πιθανών νοημάτων. Επιπροσθέτως, για την ερμηνεία του σύνθετου πολυτροπικού κόσμου ενός βίντεο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο παραγωγής, διακίνησης και υποδοχής του. Τα βίντεο είναι πολιτισμικά και ιστορικά πλαίσια, πολύσημα και προσφέρονται για τη δημιουργία πολλών διαφορετικών νοημάτων από διάφορους αναγνώστες.

Σκοπός της Έρευνας και Μεθοδολογικά Εργαλεία

Στην μελέτη μας για τα μουσικά βίντεο της δημοφιλούς μουσικής, εντοπίσαμε το μουσικό βίντεο «Yes, We Can» του will.i.am και διαπιστώσαμε ότι αποτελεί μια ειδική περίπτωση μουσικού και πολιτικού λόγου. Παρόλο που το «Yes, We Can» έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών αναφορικά με τη σχέση της πολιτικής με τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα, οι μελέτες δεν περιλαμβάνουν την πολυτροπική ανάλυση του βίντεο προκειμένου να διερευνηθούν οι επιδιώξεις των παραγωγών του και η αγκύρωση της ρητορικής του Obama σε αυτό.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση του «Yes, We Can» ως πολυτροπικού αντικειμένου με στόχο την ειδολογική του κατάταξη λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, το περιεχόμενό του, τους συντελεστές και τα συστήματα επικοινωνίας που το απαρτίζουν. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: Το «Yes, We Can» είναι αμιγώς μουσικό βίντεο ή πολιτικό βίντεο με στοιχεία πολιτικής προπαγάνδας; Ποια στοιχεία το διαφοροποιούν από τα συμβατικά μουσικά βίντεο;

Η έρευνα προτείνει και εφαρμόζει ένα νέο συνδυαστικό μοντέλο ανάλυσης και ερμηνείας που αντλεί στοιχεία από το συνδυαστικό μοντέλο των Barthes-Greimas, όπως προτείνεται από τη Χριστοδούλου (2003), με την αναζήτηση της δηλωτικής και συνδηλωτικής σημασίας των εικόνων, τον εντοπισμό των ισοτοπιών στους στίχους και τη συζήτηση των κωδίκων και των συμβάσεων που διέπουν τη γλώσσα του. Οι κώδικες συμβάλλουν πολλαπλά στην ερμηνεία ενός βίντεο και έχουν τη δυνατότητα για αναγωγές, οριοθέτηση και αναπαράσταση εννοιών. Με σημειωτικούς όρους, οι κώδικες επιτρέπουν στον μελετητή να έχει πρόσβαση στο ευρύτερο σύμπαν των ιδεολογιών σε μια κοινωνία (Κοκκίδου, 2019). Αξιοποιήθηκε, επίσης, το μεθοδολογικό εργαλείο του Cook (1998); Khalid, Islam & Ahmed (2019); Alzgoool (2019)

που αφορά την αλληλεπίδραση εικόνας, μουσικής και λόγου στα οπτικοακουστικά αντικείμενα με όρους τη «συμμόρφωση», την «αλληλοσυμπλήρωση» και τον «ανταγωνισμό». Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη η θεωρία της Vernallis (2001, 2013); Umrani, Ahmed & Memon (2015); Zin & Ibrahim (2020). για τα χαρακτηριστικά του YouTube, καθώς και για τη φύση και τα χαρακτηριστικά του μουσικού βίντεο. Για την ανάλυση και τις συνδηλώσεις του μουσικού σημειωτικού συστήματος χρησιμοποιήθηκε μουσικολογική-σημειωτική ανάλυση (Tagg, 2009). Για το ζήτημα της ειδολογικής κατάταξης του βίντεο (μουσικό, πολιτικό ή μουσικό-πολιτικό) ανατρέξαμε στις μελέτες των Jowett και O'Donnell (2012); του Wood (2016); Hediger (2009) για τη ρητορική, την προπαγάνδα και τη σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες.

Συνολικά, το βίντεο «Yes, We Can» του will.i.am χρησιμοποιήθηκε ως μελέτη περίπτωσης προκειμένου να διερευνηθεί η λειτουργικότητα του συνδυαστικού μοντέλου στην ανάλυση πολυτροπικών αντικειμένων και αναφορικά με τη δυνατότητά του να αποκαλύψει λανθάνουσες πτυχές της πολυτροπικής επικοινωνίας.

Το δείγμα της έρευνας: «Yes, We Can» του will.i.am

Συνθήκες παραγωγής

Το βίντεο «Yes, We Can» κυκλοφόρησε στις 2 Φεβρουαρίου του 2008, κατά τη διάρκεια της προεκλογικής καμπάνιας του Barack Obama, από τον χρήστη «WeCan08» στο Dirdive.com-το τότε προσωπικό blog του will.i.am-και στο YouTube. Επρόκειτο για παραγωγή του τραγουδοποιού και παραγωγού will.i.am, επικεφαλής του μουσικού συγκροτήματος «The Black Eyed Peas», και του σκηνοθέτη Jesse Dylan. Οι στίχοι του τραγουδιού προέρχονται από την προεκλογική ομιλία του Barack Obama στο New Hampshire, στις 8 Ιανουαρίου του 2008. Τον

πολιτικό πλαίσιωνουν πρόσωπα του θεάματος με ενεργή δράση στη φιλανθρωπία, την πολιτική και τον ακτιβισμό¹. Δεν εγκρίθηκε ποτέ επισήμως από τους παράγοντες της επίσημης εκστρατείας και προβλήθηκε ως ένα μουσικό βίντεο εμπνευσμένο από τη φυσιογνωμία και τον πολιτικό λόγο του Obama².

Από την πρώτη εβδομάδα της εμφάνισής του στο YouTube σημείωσε μεγάλη επιτυχία, ενώ από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούλιο του 2008 εξασφάλισε περισσότερες από 21 εκατομμύρια επισκέψεις (Tagg, 2009). Το 2008 βραβεύτηκε με το Emmy Award for Best New Approaches in Daytime Entertainment.

Το 2008 ο Barack Obama και το επιτελείο του οργάνωσαν μία προεκλογική καμπάνια που άλλαξε τα μέχρι τότε δεδομένα σχετικά με τον τρόπο που διεξάγονταν οι προεκλογικές εκστρατείες. Η ρητορική της βασίστηκε στη φυλετική και πολιτική συμφιλίωση, στο πνεύμα της συμμετοχής, της συνεργασίας και της ενότητας με κύριους άξονες την ελπίδα (HOPE) και την αλλαγή (CHANGE). Ως σλόγκαν χρησιμοποιήθηκε το «Change, we can believe in» με την «επωδό» «Yes, we can». Το τελευταίο, αποτέλεσε το θέμα της ομιλίας του που ακολούθησε τις προκριματικές εκλογές του New Hampshire³.

Με την αξιοποίηση της δύναμης του διαδικτύου και των social media, ενεργοποιήθηκαν εθελοντές, χορηγοί και υποστηρικτές όλων των ηλικιών, κυρίως όμως, νέοι ψηφοφόροι (McGirt, 2008). Η εκστρατεία υπήρξε θεαματική και η προώθηση του Obama μέσα από τις διαδικτυακές πλατφόρμες έπλασε τη δημόσια εικόνα ενός πολιτικού με χαρακτηριστικά «celebrity». Προβλήθηκε μέσα από τη γλώσσα της διαφήμισης ως ένας χαρισματικός ηγέτης που υπερβαίνει τις διαφορές στις ιδεολογικές, κοινωνικές, έμφυλες, θρησκευτικές και φυλετικές ταυτότητες (Redmond, 2010).

Γενικά χαρακτηριστικά του βίντεο

Το βίντεο «Yes, We Can» είναι ασπρόμαυρο και διαρκεί 4:25 λεπτά. Πρόκειται για mashup βίντεο εκτέλεσης (Cook, 2013). Περιέχει αποσπάσματα της ομιλίας του Barack Obama στο New Hampshire τα οποία πλαισιώνονται από διασημότητες που συνοδεύουν τον λόγο του πολιτικού, είτε τραγουδώντας, είτε επαναλαμβάνοντας τα λόγια του, είτε παίζοντας μουσικά όργανα. Κατά τη διάρκεια του βίντεο διακρίνεται πάνω και αριστερά το λογότυπο της προσωπικής ιστοσελίδας του will.i.am η οποία έχει τον τίτλο «DipDive».

Η οθόνη στις περισσότερες περιπτώσεις χωρίζεται σε δύο ή σε τρία ίσα ή άνισα πλαίσια (*split screen*). Σπανιότερα εμφανίζεται ένα πλαίσιο (*frame*). Γραπτό κείμενο εμφανίζεται σποραδικά. Τα πλάνα είναι στην πλειονότητα τους μεσαία κοντινά (*medium close-up shots*), ενώ λιγότερα είναι τα μεσαία πλάνα (*medium shots*).

Ο Obama πάντα εμφανίζεται να μιλάει πίσω από μικρόφωνα και πλαισιώνεται από άτομα που εμφανίζονται κρατώντας πλακάτ στα οποία αναγράφονται τα σλόγκαν της προεκλογικής εκστρατείας, το όνομά του και η ηλεκτρονική διεύθυνση της ιστοσελίδας του. Μέσα από τη συγκεκριμένες εικόνες δίνεται το στίγμα της προεκλογικής ομιλίας. Η μουσική του βίντεο είναι

¹Βλ. will.i.am: Yes We Can (2008). Ανακτήθηκε από <http://www.imdb.com>

²Βλ. New Celeb-Filled Music Video for Obama. (2008, February 2) ABC News. Ανακτήθηκε από <http://abcnews.go.com/Politics/story?id=4231523&page=1>

³Βλ. Obama, B. (2008, January 8). New Hampshire Primary Concession Speech. Retrieved from <http://www.americanrhetoric.com/mp3clipsXE/barackobama/barackobamannewhampshireconcessionARXE.mp3>

διηγηματική. Στο βίντεο δεν είναι ορατά όλα τα μουσικά όργανα που ακούγονται, αν και κάποιοι καλλιτέχνες εμφανίζονται παίζοντας μουσικά όργανα.

Ανάλυση και ερμηνεία του «Yes, We Can»

Για τις ανάγκες της ανάλυσής του, το «Yes, We Can» χωρίστηκε σε τρεις ενότητες με κριτήρια τις φράσεις που εμφανίζονται επί της οθόνης και το περιεχόμενο του τραγουδιού. Η πρώτη ενότητα σηματοδοτείται από το σύνθημα «YES, WE CAN» (0:00-1:58), η δεύτερη από το σύνθημα «CHANGE» (1:59-3:05) και η τρίτη από τη λέξη «HOPE» (3:06-4:25). Σε κάθε ενότητα δίνονται ως τίτλοι οι παραπάνω φράσεις αντίστοιχα. Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα ανάλυσης και ερμηνείας αναφορικά με το απόσπασμα της πρώτης ενότητας (1:19-1:58), λόγω των περιορισμών στην έκταση του κειμένου. Ωστόσο, τα αποτελέσματα είναι συναφή με αυτά που προέκυψαν από την ανάλυση ολόκληρου του βίντεο.

Κώδικες εικόνων

Αντλώντας από το μοντέλο της Χριστοδούλου (2003), εντοπίσαμε στο απόσπασμα δεκατρείς κώδικες: χώρου-χρόνου, αναγνωρισιμότητας, φυλετικό, έμφυλο, αξιών, ηλικιακό, ενδυματολογικό, έκφρασης προσώπων, χειρονομιών, στάσης σώματος, χρωματικό, μουσικών αντικειμένων και γραπτού κειμένου. Οι κώδικες αυτοί αφορούν και στο σύνολο του βίντεο. Παρουσιάζονται σε επίπεδο δήλωσης και αναλύονται σε επίπεδο συνδήλωσης.

Κώδικας χώρου-χρόνου: Στο απόσπασμα παρατηρείται απουσία σαφών χωρικών και χρονικών προσδιορισμών, τόσο αναφορικά με την ομιλία του Obama, όσο και με το καλλιτεχνικό μέρος του βίντεο. Ωστόσο, η εμφάνιση των οπαδών που κρατούν πλακάτ παραπέμπει σε ένα περιβάλλον προεκλογικής ομιλίας, ενώ η εικόνα της Scarlet Johansson που φοράει ακουστικά και τραγουδά πίσω από μικρόφωνο παραπέμπει σε στούντιο ηχογράφησης. Ο μη προσδιορισμός του χρόνου είναι πιθανόν να δίνει έμφαση στη διαχρονικότητα των αξιών που προβάλλονται στην προεκλογική καμπάνια του Obama, αλλά και στο ότι ο πολιτικός λόγος αφορά όλους τους ψηφοφόρους, όχι μόνο το ακροατήριο του New Hampshire.

Κώδικας αναγνωρισιμότητας των συμμετεχόντων: Οι διάσημοι συμμετέχοντες (Scarlet Johansson, John Legend, Nicol Scherzinger, Kate Walsh, will.i.am, Amber Valletta, κ.ά.) δεν υποδύονται ρόλους, αλλά εμφανίζονται με την πραγματική τους ταυτότητα. Με αυτόν τον τρόπο, το βίντεο φαίνεται ότι επιδιώκει την απήχηση σε ευρύ κοινό και ιδιαίτερα στο νεανικό. Θυμίζει, επίσης, παλαιότερα μουσικά βίντεο με φιλανθρωπικούς σκοπούς που επιχειρούσαν την ενεργοποίηση του κοινού αξιοποιώντας διασημότητες⁴. Εξάλλου, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στο «Yes, We Can» διατηρούν προφίλ ενεργού πολίτη ενισχύοντας, έτσι, την προβολή των αξιών της ενεργοποίησης και της συμμετοχής στα κοινά που εντάσσονται στο πνεύμα της καμπάνιας Obama.

Φυλετικός κώδικας: Στο καλλιτεχνικό-μουσικό μέρος εκπροσωπούνται οι Λευκοί Αμερικανοί, οι Ασιάτες Αμερικανοί και οι Αφροαμερικανοί πολίτες, ενώ στα πλάνα του Obama οι οπαδοί που τον πλαισιώνουν είναι αποκλειστικά λευκοί. Έτσι, το βίντεο απευθύνεται σε όλους τους Αμερικανούς και παράλληλα τονίζεται η εμπιστοσύνη όλων στο πρόσωπο του Αφροαμερικανού υποψηφίου, η πολυπολιτισμικότητα και η ισότητα που βασίζεται στο πνεύμα της συνεργασίας.

⁴ Βλ. «ONEbyONE» (2006), ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=ZD4jv21GjrM> και «Don't vote» (2008), ανακτήθηκε από https://www.youtube.com/watch?v=Bo_iExUsQWE

Έμφυλος κώδικας: Στο καλλιτεχνικό-μουσικό μέρος εμφανίζονται πέντε άνδρες, έξι γυναίκες και ένα αγόρι, ενώ στα πλάνα του Obama υπερτερεί το ανδρικό φύλο, όπως και στο σύνολο του βίντεο. Είναι πιθανόν, εξαιτίας της φυλετικής καταγωγής του Obama, να επιχειρείται η δημιουργία μιας κάπως «συντηρητικής» εικόνας του, καθώς η υποψηφιότητα ενός Αφροαμερικανού πολιτικού είναι από μόνη της ένα τολμηρό βήμα για την αμερικανική κοινωνία.

Κώδικας αξιών: Στο απόσπασμα προβάλλονται κυρίως οι αξίες της οικογένειας και της μητρότητας μέσα από την εικόνα της Valetta που εμφανίζεται κρατώντας στην αγκαλιά της τον γιο της. Είναι πιθανό να υπονοείται πως η εκλογή του Obama θα εξασφαλίσει ευνοϊκότερες συνθήκες για τη δημιουργία οικογένειας και θα διαφυλάξει παραδοσιακές αξίες.

Ηλικιακός κώδικας: Στο καλλιτεχνικό μέρος εμφανίζονται νέοι, εικοσιπέντε έως τριανταπέντε ετών περίπου, ενώ στα πλάνα του Obama το πλήθος αποτελείται κυρίως από μεσήλικες. Η επιλογή αυτή πιθανόν στηρίζεται στο ότι ο Obama έχει ήδη την αποδοχή των «ώριμων» ψηφοφόρων και την πρόθεση ενεργοποίησης του νεανικού κοινού.

Ενδυματολογικός κώδικας: Οι ενδυματολογικές πληροφορίες εμπλουτίζουν τα νοήματα του βίντεο. Γενικά, επικρατεί το απλό καθημερινό ντύσιμο, η ποικιλομορφία και η ελευθερία στις στιλιστικές επιλογές, χωρίς να επιχειρείται προβολή κοινωνικών διακρίσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ιδιότητα της διασημότητας αμβλύνεται αντί να τονίζεται με ακριβιά και εντυπωσιακά ρούχα ή εκκεντρικές κομμώσεις. Είναι πιθανό οι ενδυματολογικές επιλογές να παραπέμπουν στον προοδευτισμό, την ελευθερία, την πολυφωνία και την απουσία κοινωνικών διακρίσεων. Παράλληλα, η επίσημη εμφάνιση του Obama προσδίδει κύρος στο πρόσωπό του και ενισχύει μια συντηρητική εικόνα, καθώς απευθύνεται θεσμικά στους πολίτες των Η.Π.Α.

Κώδικας έκφρασης προσώπων: Οι εκφράσεις των προσώπων είναι γενικά ήπιες, ενώ όσο εξελίσσεται το βίντεο πληθαίνουν τα χαμόγελα αποτυπώνοντας τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Ο Obama με το σοβαρό του ύφος προσδίδει βαρύτητα στον πολιτικό του λόγο, ενώ με το χαμόγελό του επιδοκιμάζει τα χειροκροτήματα του ακροατηρίου του. Συνδηλώνονται, έτσι, η ελπίδα, η ενθάρρυνση και η πίστη που εμπνέει ο Obama, αξίες που προβάλλονται από την καμπάνια.

Κώδικας χειρονομιών: Καθώς απουσιάζει η έντονη κίνηση και ο χορός, οι χειρονομίες των συμμετεχόντων είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Συγκεκριμένα, ο Balfour με την κίνηση των χεριών του τονίζει το σύνθημα «Yes, we can», ο Legend ενώνοντας τα χέρια του ή υψώνοντάς τα δίνει έμφαση στην εξωστρέφεια, αλλά και στην πνευματικότητα. Τέλος, ο Rodriguez υψώνοντας την αριστερή του γροθιά παραπέμπει στην αγωνιστικότητα. Γενικότερα, οι χειρονομίες συνδηλώνουν την προτροπή, την πίστη και την ενεργοποίηση, δηλαδή, κύρια ζητούμενα της καμπάνιας.

Κώδικας στάσης σώματος: Οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν στραμμένα τα πρόσωπά τους προς την κάμερα δίνοντας την εντύπωση ότι κοιτάζουν τον ακροατή-θεατή στα μάτια, φανερώνοντας παρηρησία, ειλικρίνεια και ελευθερία έκφρασης. Η ελαφριά κίνηση του κεφαλιού προς τα κάτω που συνοδεύει το «Yes, we can» τονίζει την έγκρισή τους στο σλόγκαν.

Χρωματικός κώδικας: Το ασπρόμαυρο χρώμα προσδίδει «καλλιτεχνικότητα» στις εικόνες και μπορεί να συνδεθεί με τη διαχρονικότητα στην προβολή των μηνυμάτων. Η απουσία χρωμάτων είναι πιθανόν να είχε ως στόχο την ελαχιστοποίηση της διάσπασης της προσοχής των αποδεκτών και την επικέντρωσή τους στα μηνύματα του βίντεο.

Κώδικας μουσικών αντικειμένων: Στο μεγαλύτερο μέρος του βίντεο δεν διακρίνεται η πηγή προέλευσης της μουσικής. Στο απόσπασμα εμφανίζεται ο Greenberg να παίζει κιθάρα τραγουδώντας «Yes, we can» και η Johansson να φορά ακουστικά και να τραγουδά σε ένα στούντιο. Αυτά τα μουσικά αντικείμενα είναι εμβληματικά της δημοφιλούς κουλτούρας. Συνδυάζοντας την παρατήρηση αυτή με άλλα σημεία του βίντεο, όπου κάποιοι συμμετέχοντες παίζουν βιολί και πιάνο-μουσικά όργανα συνδεδεμένα με την υψηλή κουλτούρα-καταλήγουμε στη διαπίστωση πως συνδηλώνεται ο πλουραλισμός στην έκφραση και η καθολική συμμετοχή που εμπνέει ο πολιτικός λόγος του Obama.

Κώδικας γραπτού κειμένου: Στο απόσπασμα εμφανίζονται τριών ειδών γλωσσικά μηνύματα. Το πρώτο είναι το λογότυπο του μέσου κοινωνικής δικτύωσης του will.i.am, «dirdiver», που υπήρξε η βασική πηγή μετάδοσης του «Yes, We Can» και διαφήμισης του ίδιου. Στο καλλιτεχνικό μέρος του βίντεο εμφανίζεται η φράση «YES, WE CAN», κύριο σύνθημα της προεκλογικής εκστρατείας, το οποίο μαζί με άλλες γραπτές φράσεις/συνθήματα αποτελεί τον νοηματικό άξονα του βίντεο και σηματοδοτεί μια ξεχωριστή ενότητά του. Στα πλάνα του Obama αναγράφονται σε πλακάτ που κρατούν οι οπαδοί του το λογότυπο της καμπάνιας, η ηλεκτρονική διεύθυνση του κοινωνικού δικτύου του πολιτικού (BarackObama.com) και το σύνθημα «Change we can believe in». Το λογότυπο αναγράφεται, επίσης, σε κονκάρδες που φορούν οι οπαδοί. Συνεπώς, μέσα από το γραπτό κείμενο που εμφανίζεται επί της οθόνης, ο will.i.am πιθανότατα επιχειρεί να προτρέψει τους αποδέκτες του βίντεο να ασχοληθούν ενεργά με την καμπάνια.

Συνολικά, μέσα από την αποκωδικοποίηση των εικόνων προκύπτουν νοήματα που αποκαλύπτουν τις πιθανές προθέσεις των παραγωγών του βίντεο και ταυτόχρονα ανταποκρίνονται στη ρητορική της καμπάνιας Obama. Οι κώδικες είναι συναφείς με τους βασικούς άξονες της προεκλογικής εκστρατείας, όπως είναι η φυλετική και πολιτική συμφιλίωση που τίθενται πάνω από ιδεολογικές, κοινωνικές, έμφυλες και φυλετικές ταυτότητες. Δίνεται έμφαση στο ανθρώπινο πρόσωπο της κοινωνίας που υπόσχεται ο Obama, στην ελευθερία της έκφρασης, την ισότητα, τη δημοκρατικότητα και την πίστη. Επίσης, αναδεικνύεται η ανάγκη για πολιτικοποίηση και συμμετοχή. Μέσα σε κλίμα ελευθερίας οι συμμετέχοντες φαίνεται να εμπνέονται και να ενδυναμώνονται από το πρόσωπο και τον πολιτικό λόγο του Obama, με πιθανό αποτέλεσμα την ψήφο υπέρ αυτού.

Η Κινηματογραφική Γλώσσα του βίντεο

Το βίντεο είναι είδος αφήγησης που χρησιμοποιεί τη γλώσσα του κινηματογράφου. Έτσι, τα είδη των πλάνων, τα κάδρα και οι γωνίες λήψης αποτελούν φορείς σημασίας και επηρεάζουν τη δημιουργία των νοημάτων (Κοκκίδου, 2019).

Όσον αφορά τα είδη των πλάνων, στο απόσπασμα που μελετήσαμε επικρατούν τα μεσαία κοντινά, ενώ λιγότερα είναι τα μεσαία πλάνα. Στην πρώτη περίπτωση φαίνονται καθαρά τα πρόσωπα και οι εκφράσεις των χαρακτήρων επιτρέποντας στον αποδέκτη να διακρίνει τη συναισθηματική τους κατάσταση και να ταυτιστεί με εκείνους. Η δεύτερη περίπτωση πλάνων χρησιμοποιείται για να παρουσιαστεί πιο ολοκληρωμένη εικόνα ενός χαρακτήρα όπως, για παράδειγμα η εικόνα της μητέρας με τον γιο στην αγκαλιά της, ή η εικόνα του Greenberg που παίζει κιθάρα.

Τόσο στο απόσπασμα, όσο και στο σύνολο του βίντεο εφαρμόζεται η τεχνική *split screen*, δηλαδή ο χωρισμός της οθόνης σε δύο ίσα ή άνισα και σε τρία ίσα πλαίσια. Με την ταυτόχρονη παρουσία των προσώπων σε *split screen* προβάλλεται η πολυφωνία ταυτόχρονα με τη

συλλογικότητα και την ενότητα, καθώς ό,τι συμβαίνει στο κάθε πλαίσιο φαίνεται να αλληλεπιδρά με το διπλανό του. Αλλά και η αίσθηση του «ταυτόχρονου» που επιτυγχάνεται με το split screen δίνει την εντύπωση ότι διαδραματίζεται στο περιβάλλον του βίντεο μία πολιτική συγκέντρωση που διαμορφώνεται μπροστά στα μάτια του ακροατή-θεατή.

Οι περισσότερες λήψεις στο βίντεο του will.i.am έχουν γίνει στο ύψος του βλέμματος (*eye-level shot*) δίνοντας την αίσθηση ότι η κάμερα είναι σταθερή. Το είδος αυτό της λήψης προσδίδει αμεσότητα και σαφήνεια στη μετάδοση του μηνύματος. Συχνά τα πρόσωπα είναι έκκεντρα καδραρισμένα κάτι που υποδεικνύει δυναμικότητα και κίνηση. Με αυτή την επιλογή υποδηλώνεται η αίσθηση της ελευθερίας, άρα της βούλησης και της απόφασης.

Συνολικά, οι κινηματογραφικοί κώδικες του βίντεο προβάλλουν τις αξίες της πολυφωνίας, της ατομικής ελευθερίας και επιλογής, της ενότητας, καθώς και την αξία της συμμετοχής των πολιτών στα κοινά, συνεπώς και στην προεκλογική εκστρατεία του Obama. Επίσης, προσφέρεται στον αποδέκτη η δυνατότητα να αισθανθεί ότι μέσω της οθόνης του συμμετέχει και ο ίδιος σε μια προεκλογική εκδήλωση για τον Obama, ή ότι μπορεί να συνδράμει σε αυτήν, κάτι που υπήρξε ζητούμενο της διαδικτυακής καμπάνιας του 2008.

Ανάλυση στίχων

Σύμφωνα με τον Greimas, πίσω από κάθε μορφή λόγου μπορούμε να ανιχνεύσουμε μια αφήγηση (βλ. Tarasti, 2017). Αυτή η άποψη ισχύει και για το τραγούδι «Yes, We Can» το οποίο, παρόλο που δεν είναι αφηγηματικό, εμπεριέχει μια στοιχειώδη αφήγηση. Πρόκειται για την «ιστορία» του «Yes, we can», του συνθήματος που, σύμφωνα με το τραγούδι, ουσιαστικά γεννήθηκε ταυτόχρονα με την ίδρυση των Η.Π.Α· ταυτίζεται με τη «μοίρα» του έθνους και πρέπει να είναι η κινητήρια δύναμη που θα επιτρέψει στο αμερικανικό έθνος να νικήσει τις δυσκολίες και να ελπίζει για το μέλλον.

Για την ανάλυση των στίχων του «Yes, We Can» εντοπίστηκαν οι εξής ιστοπίες: χρόνου, δημοκρατικότητας, εθνότητας, θρησκευτικότητας, ιστορικότητας, επιβεβαίωσης και αποφασιστικότητας, αλλαγής, φυλετικότητας, φύλου, αξιών, αντιπαλότητας, δυσκολιών, ατομικότητας, παιδικότητας, φτώχειας, χώρου. Αυτές οι ιστοπίες λειτουργούν ως κώδικες (Χριστοδούλου, 2003) και αναλύθηκαν σε επίπεδο συνδήλωσης.

Παραθέτουμε τους στίχους του απόσπασματος που επιλέχθηκε για τις ανάγκες του άρθρου:

Yes, we can to opportunity and prosperity.

Yes, we can to opportunity and prosperity.

Yes, we can heal this nation. Heal this nation.

Yes, we can repair this world. Repair this world.

Yes, we can. Yes, we can. Yes, we can. Qen, annu yecholim. Yes, we can. Si, podemos. Sí, se puede.

Στο απόσπασμα εντοπίζονται οι εξής ιστοπίες: αξιών, φυλετικότητας, εθνότητας, επιβεβαίωσης και αποφασιστικότητας, χρόνου,.

Ιστοπία αξιών: Η ιστοπία των αξιών εκφράζεται με τις έννοιες «opportunity», «prosperity» και τα ρήματα «heal» και «repair». Το απόσπασμα βρίσκεται στο τέλος της πρώτης ενότητας του τραγουδιού και λειτουργεί ως συμπέρασμα. Μέσα από τους αγώνες του παρελθόντος έχουν διασφαλιστεί οι σημαντικές αξίες της ευκαιρίας και της ευημερίας, αλλά έχουν δημιουργηθεί και οι προϋποθέσεις τόσο για τη θεραπεία του αμερικανικού έθνους, όσο και για τη δυνατότητα

του να επιφέρει διορθωτικές αλλαγές παγκοσμίως. Επίσης, με τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου αναδεικνύονται οι αξίες της συλλογικότητας και της ενεργοποίησης. Τέλος, με τις φράσεις «Sí, rodemos. Sí, se puede» οι οποίες παραπέμπουν σε αγώνες για πολιτικά δικαιώματα και μεταναστευτικά ζητήματα συνδηλώνεται η αξία της αγωνιστικότητας και της ισότητας.

Ισοτοπία φυλετικότητας: Οι φράσεις «Qen Annu Yecholim» και «Si Podemos», «Sí se puede» («ναι, μπορείς»)-μετάφραση του «Yes, we can» στα εβραϊκά και τα ισπανικά αντίστοιχα- παραπέμπουν άμεσα στους πληθυσμούς των Εβραίων και των Ισπανόφωνων που αποτελούν μεγάλο μέρος του συνολικού πληθυσμού των Η.Π.Α. Αυτό μπορεί να συνδεθεί με το ενδιαφέρον του Obama για τη μεταναστευτική πολιτική και τη σημασία της φυλετικής συμφιλίωσης.

Ισοτοπία εθνότητας: Με την επανάληψη της αντωνυμίας «we» υπονοούνται οι Αμερικανοί ως συλλογικό υποκείμενο του τραγουδιού και συνδηλώνονται η ενότητα και η αλληλεγγύη. Επίσης, είναι πιθανό να τονίζεται η κοινή απόφαση, αλλά και η ικανότητα του έθνους όχι μόνο να καθορίζει τη μοίρα του, αλλά και το μέλλον του πλανήτη.

Ισοτοπία επιβεβαίωσης και αποφασιστικότητας: Με την επανάληψη της φράσης «Yes, we can» αποκαλύπτεται ο βασικός άξονας γύρω από τον οποίο δομείται το τραγούδι. Με τη φράση αυτή επιβεβαιώνονται τα επιτεύγματα του αμερικανικού λαού και δηλώνεται η απόφαση για περαιτέρω δράση στο μέλλον.

Ισοτοπία χρόνου: Ο γραμματικός χρόνος που χρησιμοποιείται στο απόσπασμα είναι ο ενεστώτας. Συνδηλώνονται με αυτόν τον τρόπο διαπιστώσεις που πηγάζουν από το παρελθόν και δυνατότητες για το παρόν και το μέλλον.

Συνολικά, μέσα από το απόσπασμα, το πολυφυλετικό και πολυπολιτισμικό αμερικανικό έθνος εμφανίζεται ως συλλογικό υποκείμενο, η ύπαρξη του οποίου είναι συνυφασμένη με αγώνες. Η διαπίστωση ότι οι Η.Π.Α. είναι χώρα της ευκαιρίας και της ευημερίας φαίνεται ως αποτέλεσμα των αγώνων αυτών αλλά και ως βεβαιότητα για το παρόν και το μέλλον. Με αυτόν τον τρόπο οι πολίτες των Η.Π.Α. γίνονται παράγοντες της επιτυχίας του «Αμερικανικού Ονείρου» κάτι που αποτέλεσε στοιχείο της ρητορικής του Obama μέσα και από την προβολή της προσωπικής του πορείας στις προεκλογικές του ομιλίες. Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι το «Yes, We Can» επιχειρεί την ενεργοποίηση και την ενθάρρυνση του συνόλου των πολιτών για συμμετοχή με ενότητα, συνεργασία και αποφασιστικότητα προκειμένου να επιφέρουν αλλαγές που χρειάζεται η χώρα τους αλλά και να συμβάλουν σε έναν καλύτερο κόσμο σε οικουμενικό επίπεδο.

Η Μουσική του Τραγουδιού

Στο ακουστικό-καλλιτεχνικό μέρος του βίντεο ακούγονται οι συμμετέχοντες που μιλούν ή τραγουδούν και η μουσική. Η μουσική λειτουργεί σε διηγηματικό επίπεδο, επειδή τα πρόσωπα φαίνεται πως την ακούν και σε ό,τι κάνουν ακολουθούν τον ρυθμό της (Κοκκίδου, 2019). Κάποια από τα πρόσωπα συνοδεύουν το τραγούδι τους παίζοντας μουσικά όργανα.

Η τονικότητα του τραγουδιού «Yes, We Can» είναι η σολ μείζονα, το μέτρο είναι 4/4 και η ρυθμική αγωγή είναι moderato. Το τραγούδι βασίζεται σε μια ακολουθία τεσσάρων συγχορδιών που αναπτύσσεται σε τέσσερα μέτρα των 4/4: G, B, Em, C. Σε σχετικούς όρους, είναι οι θέσεις I, III, vi, IV. Οι συγχορδίες συνήθως ακούγονται ως δύο όγδοα ή ένα τέταρτο (Tagg, 2009). Η ακολουθία ακούγεται κατ' επανάληψη στη συνολική διάρκεια του τραγουδιού.

Αναπαράγεται σε εξάχορδη ακουστική κιθάρα. Στο βίντεο ακούγονται επίσης πιάνο, βιολί και χτυπήματα στο ηχείο της κιθάρας, κυρίως σε διηγηματικό πλαίσιο.

Τραγούδια που παρουσιάζονται από ένα σύνολο καλλιτεχνών, όπου κάθε καλλιτέχνης λέει μία φράση ή έναν στίχο, υπάρχουν στην pop μουσική από το «Do they know it's Christmas?» (Band Aid) μέχρι το «We are the world». Τα τραγούδια σε αυτή τη μορφή έχουν «ανθρωπιστικό-φιλανθρωπικό» προσανατολισμό και περιλαμβάνουν έκκληση για δράση αναφορικά με θέματα δικαιοσύνης. Στο τραγούδι του will.i.am, η διαδοχική εκτέλεση, παρά η ταυτόχρονη, είναι ένας άλλος τρόπος να παρουσιαστεί μουσικά η αίσθηση της κοινότητας. Επιπλέον, στο τραγούδι υπάρχουν πολλά rap στοιχεία που του δίνουν ειδολογική ταυτότητα και παραπέμπουν στο αφροαμερικανικό κήρυγμα. Η μείξη πολλών ειδών και φωνών σε μία ενιαία δημιουργία φαίνεται να ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του Obama για ενότητα και συνεργασία.

Στην ανάλυση του Philips Tagg (2009), η τονικότητα sol μείζονα και οι συγχορδίες που είναι εύκολο να παιχτούν σε μια εξάχορδη ακουστική κιθάρα είναι κάτι σύνηθες στην pop μουσική. Αυτό συνδηλώνει τις ιδέες του προσιτού, του συμμετοχικού και του δημοκρατικού και δίνει το στίγμα της προοδευτικής πολιτικής του Obama. Οι αλλαγές συγχορδιών με σχέση δεσπόζουσας-τονικής (B → Em και η απομακρυσμένη σχέση C → G) προσδίδει στο τραγούδι συγκροτημένο χαρακτήρα. Η κίνηση I → III (G σε B) δεν είναι ούτε η πιο συνηθισμένη, αλλά ούτε και τελείως ασυνήθιστη στα pop αγγλόφωνα τραγούδια. Αυτή η σχέση, σύμφωνα με τις μελέτες του Tagg, συνδέεται με στίχους που αναφέρονται σε διακυμάνσεις και πιθανά προβλήματα. Η αλυσίδα I - iii - vi συναντάται σε τραγούδια της folk, folk-rock και country-rock τα οποία είναι είδη που αφηγούνται ιστορίες, προσωπικές και του λαού. Η αλυσίδα I - V - vi - IV συναντάται σε pop και rock τραγούδια με περιεχόμενο στίχων που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ιδεών: από την κακουχία μέχρι την ενθάρρυνση. Η σχέση IV - I συναντάται σε gospel, soul και rock τραγούδια. Στα αγγλόφωνα pop τραγούδια, αυτή η σχέση έχει την ποιότητα της κατάφασης, της επιβεβαίωσης, της αποφασιστικότητας και της συμμετοχικότητας. Η μουσική αντιπαράθεση της δυσκολίας και της ελπίδας ευθυγραμμίζεται με τα λόγια του Obama σχετικά με τους σκλάβους, τη δουλειά, τους μετανάστες, τις γυναίκες και την εργατική τάξη, καθώς και με την αποφασιστικότητα του ιδίου να υπερνικήσει κάθε μορφή αδικίας.

Συνολικά, η μουσική και ο τρόπος εκτέλεσης του «Yes, We Can» φαίνεται να συνδηλώνει τις ιδέες της συμμετοχής και της ενεργοποίησης. Η αρμονική ανάπτυξη βασίζεται σε παραδόσεις της δημοφιλούς αγγλόφωνης μουσικής και έτσι συνδηλώνει την ιδέα της δημοκρατικότητας που ήταν ο πυλώνας της πολιτικής ατζέντας του Obama. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η συνοδεία του τραγουδιού είναι εύκολο να παιχτεί ακόμα και από ερασιτέχνες κιθαρίστες μουσικούς. Πρόκειται για σύνθημα άκουσμα στη δημοφιλή μουσική και για συγχορδίες με τις οποίες η πλειονότητα του κοινού θα μπορούσε να πει «Yes, we can» (Tagg, 2009).

Πολυτροπική Ανάλυση

Μετά από την ανάλυση της εικόνας, των στίχων και της μουσικής ξεχωριστά, η ερμηνεία του βίντεο θα ολοκληρωθεί με τη διερεύνηση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων στο πολυτροπικό περιβάλλον του. Το ερώτημα είναι αν και σε ποιο βαθμό τα δεδομένα από τα τρία συστήματα συνεργάζονται και/ή αλληλοσυμπληρώνονται με σκοπό να μεταδώσουν συγκεκριμένα νοήματα.

Στο περιβάλλον του «Yes, We Can» διακρίνονται κυρίως σχέσεις συμμόρφωσης μεταξύ των συστημάτων που το συνθέτουν. Αυτό το είδος σχέσεων εκδηλώνονται, σύμφωνα με τον

Cook (1998), όταν παρατηρείται συνέπεια σε ό,τι εκφράζουν τα μέσα, αλλά με ξεχωριστούς τρόπους. Στο απόσπασμα που επιλέξαμε, εντοπίστηκε συμμόρφωση στη σχέση της μουσικής με την εικόνα. Οι συμμετέχοντες τραγουδούν, μιλούν, κουνούν το κεφάλι τους, χειρονομούν ή κουνούν το σώμα τους σύμφωνα με τον ρυθμό της μουσικής. Σχέση συμμόρφωσης, επίσης, υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και στους στίχους του τραγουδιού. Για παράδειγμα, όταν τα πρόσωπα τραγουδούν «Yes, we can», χαμογελούν, κατανεύουν, λυγίζουν το σώμα προς τα κάτω, δείχνοντας ότι συμφωνούν με το μήνυμα.

Σχέσεις συμμόρφωσης εντοπίστηκαν και στην αλληλεπίδραση της μουσικής με το μέρος της ομιλίας του Obama. Για παράδειγμα, ό,τι λέει ο Obama και το «Yes, we can» που ακούγεται από τους οπαδούς του, καθώς και τα χειροκροτήματά τους, φαίνεται ότι ταιριάζουν απόλυτα με τη μουσική, προφανώς μετά από επεξεργασία των αποσπασμάτων της ομιλίας. Έτσι, όλα τα πρόσωπα που εμφανίζονται ή ακούγονται στο βίντεο, δίνουν την εντύπωση ότι τραγουδούν μαζί με κοινή μουσική συνοδεία, σαν να συμμετέχουν όλοι σε μία προεκλογική συγκέντρωση του Obama. Με αυτόν τον τρόπο επιδοκιμάζεται ο λόγος του και επικυρώνεται η αξία της προσωπικής και συλλογικής απόφασης. Ο Obama δείχνει να εμπνέει, να κινητοποιεί και συμφιλιώνει διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με το «Yes, we can», προτρέποντάς τους για ενεργή συμμετοχή και συσπείρωση σε κοινούς στόχους.

Μέσα από τη συνεργία των κωδίκων-ενδυματολογικός, έμφυλος, φυλετικός, ηλικιακός- και της ισοτοπίας των αξιών που αναδεικνύεται από τους στίχους προκύπτει το πνεύμα της ενότητας και της κοινωνικής ισότητας. Αυτό ενισχύεται περαιτέρω και από τις κινηματογραφικές τεχνικές του βίντεο. Το split screen, για παράδειγμα, επιτρέπει να παρουσιάζονται ταυτόχρονα στην οθόνη πρόσωπα διαφορετικού φύλου, διαφορετικής φυλής και ηλικίας, και να δείχνουν ότι λειτουργούν ισότιμα ως ένα συλλογικό υποκείμενο. Εδώ, μπορούμε να σχολιάσουμε και τον ρόλο της ασπρόμαυρης εικόνας μέσω της οποίας επιτρέπεται η εστίαση στα νοήματα και τις συμπεριφορές των προσώπων, χωρίς να αποσπάται η προσοχή του αποδέκτη από το χρώμα.

Αλλά και στο σύνολο του βίντεο, το μήνυμα της δημοκρατικής συμμετοχής και του πλουραλισμού αγκυρώνει στις ισοτοπίες των στίχων-δημοκρατικότητα, εθνότητα, φυλετικότητα, αναγνωρισιμότητα κ.λπ.-σε συνδυασμό με τον φυλετικό, τον έμφυλο, τον ηλικιακό, τον ενδυματολογικό, τον χρωματικό κώδικα και τον κώδικα αξιών και μουσικών αντικειμένων που προκύπτουν από την εικόνα. Με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται ως διαφορετικοί ελεύθεροι άνθρωποι. Οι διαφορές τους, ωστόσο, δεν τους διχάζουν. Αντίθετα, η διαφορετικότητα προβάλλεται ως σεβαστή και τονίζεται η αξία της συνεργασίας και της πολυφωνίας μέσα από όλα τα συστήματα του βίντεο. Συνεπώς, τονίζεται η πεποίθηση του Obama ότι στην κοινωνία που οραματίζεται είναι όλοι ευπρόσδεκτοι ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική τάξη, την ιδεολογία και την ηλικία.

Τα είδη των πλάνων, η επεξεργασία και οι γωνίες λήψης στο βίντεο επιτρέπουν στον ακροατή-θεατή να παρακολουθήσει τη συμπεριφορά και τη στάση των συμμετεχόντων, καθενός ξεχωριστά αλλά και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Σε συνδυασμό με τα στοιχεία της δημοφιλούς μουσικής και κουλτούρας, συνδηλώνεται η απουσία κοινωνικών ή ιδεολογικών διαχωρισμών και οι έννοιες της δημοκρατικής συμμετοχής και ενεργοποίησης. Επιπρόσθετα, όλα τα πρόσωπα του βίντεο δείχνουν αυθεντικά και φαίνεται να εκφράζονται ελεύθερα, αποτυπώνοντας το προφίλ των ψηφοφόρων που υποστηρίζουν έναν δημοκρατικό και προοδευτικό υποψήφιο.

Επίσης, η απόρριψη της πολιτικής απάθειας στοιχειοθετείται στο σύνολο του βίντεο κυρίως μέσα από την εμφάνιση νέων σε ηλικία ατόμων, πολιτικά και κοινωνικά ενεργών. Ο ηλικιακός κώδικας σε συνδυασμό με τις ισοτοπίες της παιδικότητας, των αξιών και του χρόνου, μεταξύ άλλων, παραπέμπει στις μελλοντικές προοπτικές των πολιτών στην ευημερία των Η.Π.Α.

Πέρα από σχέσεις συμμόρφωσης, στο «Yes, We Can» εντοπίσαμε και σχέσεις αλληλοσυμπλήρωσης. Σύμφωνα με τον Cook (1998), οι σχέσεις αλληλοσυμπλήρωσης μεταξύ των μέσων προκύπτουν, όταν το κάθε ξεχωριστό μέσο προσθέτει ανεξάρτητες, λειτουργικές και μη περιττές πληροφορίες στα άλλα μέσα. Ως παράδειγμα αλληλοσυμπλήρωσης μπορούμε να αναφερθούμε στον κώδικα μουσικών αντικειμένων. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα εμφανίζονται ακουστικά, μικρόφωνο και κιθάρα, αντικείμενα εμβληματικά της δημοφιλούς κουλτούρας. Συνδέοντάς τα με το βιολί και το πιάνο με ουρά που εμφανίζονται σε άλλα σημεία του βίντεο και συνδέονται με την «υψηλή» κουλτούρα, παρατηρούμε μια τάση άρσης των ορίων ανάμεσα στα δυο είδη κουλτούρας και κατάλυσης των κοινωνικών διακρίσεων.

Και η μουσική του «Yes, We Can» λειτουργεί σε σχέση αλληλοσυμπλήρωσης με τα συστήματα των εικόνων και των στίχων. Όπως προαναφέρθηκε, η μελωδία είναι απλή και τραγουδιέται εύκολα, η αρμονική ανάπτυξη είναι προσιτή ακόμα και σε ερασιτέχνες μουσικούς. Αυτό συνάδει με τη συμμετοχή πολλών προσώπων στο βίντεο και με την απουσία επιτήδευσης στη συμπεριφορά τους. Η «αμερικανικότητα» της μουσικής συμπληρώνει λειτουργικά το περιεχόμενο των στίχων που αναφέρονται στο παρελθόν του αμερικανικού έθνους, στις δυσκολίες που ξεπέρασε, στα προβλήματα του παρόντος, στην ελπίδα και την αλλαγή. Αξίζει να τονίσουμε ότι η χρήση του τραγουδιού για να δοθεί έμφαση σε έναν πολιτικό λόγο έχει τη δυνατότητα να φορτίσει συναισθηματικά τον ακροατή-θεατή, ακόμα και σε μη συνειδητό επίπεδο.

Συνοψίζοντας, από την πολυτροπική ανάλυση προκύπτει ότι στο βίντεο αγκυρώνουν οι βασικές παράμετροι της ρητορικής του Obama, όπως εκφράστηκαν στις προεκλογικές του ομιλίες και προβλήθηκαν από την προεδρική καμπάνια. Όλα τα συστήματα συνεργάζονται αποτελεσματικά για να τονίσουν ότι το δημοκρατικό πνεύμα που πρεσβεύει ο Obama διαπνέεται από ανοικτότητα, ελευθερία, επιλογή, διαπραγμάτευση και ανοχή πολλών πεποιθήσεων και αξιών. Αυτός ο δημοκρατικός πλουραλισμός αφορά σε άτομα κάθε φυλής, φύλου κ.λπ. Ο τρόπος που παρουσιάζονται τα πρόσωπα, η απλότητα της μουσικής, ο ενδυματολογικός κώδικας κ.ο.κ. προσδίδουν στο βίντεο ένα βαθμό αυθεντικότητας, κάτι που δημιουργεί συνειρμούς για την ειλικρίνεια στα μηνύματα της εκστρατείας του Obama.

«Yes, We Can»: συμβατικό μουσικό βίντεο

Το βίντεο «Yes, We Can» κυκλοφόρησε στο YouTube και δεν αποκλίνει από την αισθητική της πλατφόρμας. Σύμφωνα με τη θεωρία της Vernallis (2001, 2013) και το μοντέλο του Cook (1998), διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός μουσικού βίντεο δημοφιλούς μουσικής. Εντούτοις, διακρίνονται χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από τα συμβατικά μουσικά βίντεο.

Πρόκειται, λοιπόν, για ένα βίντεο με τριανταπέντε συμμετέχοντες, χωρίς να είναι όλοι τραγουδιστές ή μουσικοί. Επίσης, δεν τραγουδούν όλοι, αλλά κάποιιοι μιλούν ταυτόχρονα με τον Obama. Επιπλέον, απουσιάζει εντελώς ο χορός. Οι συμμετέχοντες χειρονομούν συγκρατημένα, αν και στοχευμένα. Φορούν καθημερινά ρούχα, η κόμμωσή τους είναι απλή, δεν είναι εμφανώς μακιγιαρισμένοι, οπότε δεν επιχειρείται ο εντυπωσιασμός μέσω της εμφάνισής τους. Όλα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις συμβάσεις των μουσικών βίντεο στα οποία

πρωταγωνιστούν τραγουδιστές ή μουσικά συγκροτήματα με σκοπό την προώθηση τραγουδιών και καλλιτεχνών. Τέλος, παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες είναι διάσημοι, τον ρόλο του «σταρ» καταλαμβάνει ο πολιτικός Obama.

Επίσης, απουσιάζει η ποικιλία πλάνων και λήψεων, με τα μεσαία κοντινά να επικρατούν. Σε όλη τη διάρκεια του βίντεο εφαρμόζεται η τεχνική του split screen. Δεν υπάρχει ποικιλία χρωμάτων ή φωτισμού, ούτε οπτικά εφέ. Οι περισσότερες λήψεις έχουν γίνει στο ύψος του βλέμματος και η θέση της κάμερας φαίνεται σταθερή. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα πρόσωπα και σε αυτό που δηλώνουν και όχι στα σώματα και την κίνηση. Συνεπώς, σε αντίθεση με τα συμβατικά μουσικά βίντεο, ο αποδέκτης δεν καλείται να ενεργοποιήσει ιδιαίτερα τη φαντασία του. Η προσοχή του εστιάζεται μόνο σε ό,τι βλέπει. Επίσης, η επεξεργασία του βίντεο δεν δίνει προτεραιότητα στη μουσική. Τέλος, ενώ στον κανόνα της δημοφιλούς μουσικής πρώτα κυκλοφορεί το τραγούδι και μετά το βίντεο, το «Yes, We Can» κυκλοφόρησε εξαρχής σε αυτή τη μορφή.

Το «Yes, We Can» είναι mashup βίντεο, αλλά αποκλίνει από τον κανόνα των mashup βίντεο της δημοφιλούς μουσικής, καθώς για τη δημιουργία του συνενώθηκαν αποσπάσματα από βίντεο με την ομιλία του Obama με υλικό που γυρίστηκε στο στούντιο από τον will.i.am και τον J. Dylan. Η μείξη των ξεχωριστών βίντεο είναι ευδιάκριτη και υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα σε όσα λέγονται από τον πολιτικό και από τους συμμετέχοντες στο καλλιτεχνικό μέρος (Cook, 2013). Τα λόγια των δεύτερων «πατούν» στα λόγια του πρώτου. Έτσι, στο μεγαλύτερο μέρος του βίντεο, ο Obama και οι καλλιτέχνες φαίνεται σαν να μιλούν ταυτόχρονα, πράγμα που είναι αποτέλεσμα της επεξεργασίας των δύο βίντεο. Επιτυγχάνεται, με αυτόν τον τρόπο, η διακειμενικότητα που είναι κύριο χαρακτηριστικό των mashup βίντεο.

Η διακειμενικότητα θεωρείται σύνδεσμος μέσα σε ένα περιβάλλον ή ένα μέσο που συνδέει ένα κείμενο με ένα άλλο κείμενο (Zantides, 2016). Το «Yes, We Can», πέρα από την προφανή σύνδεση με την ομιλία του Obama, θυμίζει, ιδιαίτερα στους έμπειρους χρήστες του YouTube άλλα, επίσης ασπρόμαυρα, βίντεο που έχουν δημιουργηθεί για κοινωφελείς σκοπούς⁵. Ο χρήστης του διαδικτύου έχει τη δυνατότητα ακόμα και σήμερα, δέκα χρόνια μετά την κυκλοφορία του, να συνεχίσει την περιήγησή του και να παρακολουθήσει, για παράδειγμα, άλλα βίντεο με πολιτικές αποχρώσεις, όπως το «It's a new day»⁶ του will.i.am ή το «Glory»⁷ των Legend και Common.

«Yes, We Can»: πολιτική προπαγάνδα;

Με το «Yes, We Can», ο will.i.am δημιούργησε μία αφήγηση με δυνητική επιρροή στους πολίτες των Η.Π.Α., και όχι μόνο. Με σημερινούς όρους, θα μπορούσαμε να τον χαρακτηρίσουμε ως παράγοντα πολιτικής επιρροής (*Political influencer*) που δεν ενδιαφέρεται για τις παραδοσιακές θεσμικές σχέσεις αλλά εκφράζει τις απόψεις του χωρίς να διεκδικεί τα ιδεώδη της αντικειμενικότητας ή της ουδετερότητας, όπως θα αναμέναμε στην παραδοσιακή δημοσιογραφία.

Έτσι, παρόλο που δεν υπήρξε συνεργασία ανάμεσα στο επιτελείο του Obama και τους παραγωγούς του βίντεο, το «Yes, We Can» φαίνεται πως εμπεριέχει αρκετά χαρακτηριστικά που

⁵ Βλ. «ONEbyONE», (2006), ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=ZD4jv21GjrM>

⁶ Βλ. <https://www.youtube.com/watch?v=RHWByjoQrR8>

⁷ Βλ. <https://www.youtube.com/watch?v=H9MKXR4gLjQ&list=RDjjXyqcx-mYY&index=5>

το κατατάσσουν στο είδος του πολιτικού βίντεο και του προσδίδουν την ιδιότητα της στοχευμένης πολιτικής προπαγάνδας.

Η προπαγάνδα, υπό την ευρεία έννοια, μπορεί να θεωρηθεί ως πειθώ που χρησιμοποιείται για πολιτικούς σκοπούς (Wood, 2016). Οι Jowett και O'Donnell (2012) υποστηρίζουν ότι η προπαγάνδα «είναι η σκόπιμη, συστηματική προσπάθεια να διαμορφώσουμε αντιλήψεις, να χειριστούμε γνώσεις και συμπεριφορές για να επιτύχουμε μια αντίδραση που προωθεί την επιθυμητή πρόθεση του προπαγανδιστή» (σ. 163). Η εκούσια και προμελετημένη διαμόρφωση των αντιλήψεων επιχειρείται συνήθως μέσω της μεταφορικής γλώσσας και των εικόνων και εκδηλώνεται ως έλεγχος της ροής πληροφοριών σχετικά με ένα υποκείμενο ή ένα αντικείμενο. Το Διαδίκτυο προσφέρει σημαντικά κανάλια προπαγάνδας, καθώς και εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες που συχνά ενδυναμώνονται από επιλεγμένο οπτικό και ακουστικό υλικό (σ. 367).

Το γεγονός, λοιπόν, ότι το «Yes, We Can» είναι mashup βίντεο με αποσπάσματα πολιτικής ομιλίας το καθιστά πολιτικό βίντεο. Επίσης, περιέχει το σλόγκαν του πολιτικού, το οποίο οι διάσημοι συμμετέχοντες επαναλαμβάνουν συχνά, ενώ η επιλογή των αποσπασμάτων της ομιλίας του πολιτικού φαίνεται πως έγινε με σκοπό να αναδειχθεί η ρητορική του και η σημασία της υποστήριξής του. Στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Jowett & O'Donnell, 2012· Wood, 2016) σημειώνεται ότι με τη χρήση της ρητορικής, τα μέλη του ακροατήριου θεωρούνται συμμετοχικοί στη λήψη αποφάσεων και ως άτομα που αξίζουν σεβασμό.

Τα ειδικά χαρακτηριστικά του «Yes, We Can» (διάσημοι συμμετέχοντες, εικόνες και φωνές που εναλλάσσονται με γρήγορο ρυθμό, το τραγούδι που συνοδεύει τον πολιτικό λόγο) επικαλούνται το συναίσθημα του ακροατή-θεατή. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Jowett και O'Donnell (2012), η μουσική είναι αποτελεσματικό μέσο προπαγάνδας, επειδή προκαλεί συναισθήματα, προσκαλεί σε τραγούδι και περικλείει την ιδεολογία στους στίχους του τραγουδιού (σ. 304). Ακόμα, η έκκληση για δράση σχετικά με την αλλαγή και την ελπίδα που μόνο με την ψήφο στον Obama μπορούν να πραγματοποιηθούν μπορεί να θεωρηθεί στοιχείο προπαγάνδας. Τέλος, η χρήση γραπτού κειμένου (π.χ. HOPE-VOTE) υποβοηθά την πρόσληψη των μηνυμάτων της εικόνας και του ήχου από το κοινό.

Το κυριότερο, όμως, χαρακτηριστικό που ενισχύει τα στοιχεία πολιτικής προπαγάνδας είναι το ίδιο το μέσο διάδοσής του. Χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τις διαδικτυακές πλατφόρμες, ο will.i.am δημιουργεί μία διαδικτυακή μουσική εκδοχή της πολιτικής ομιλίας του Obama. Με αυτόν τον τρόπο απευθύνεται μαζικά στους ψηφοφόρους. Σύμφωνα με τους Jowett και O'Donnell (2012), «το μέσο που επιλέγεται κάθε φορά από τον προπαγανδιστή είναι το πλέον κατάλληλο για την εκάστοτε ομάδα-στόχο της προπαγάνδας» (σ. 364). Η προώθηση του υποψήφιου Obama με το πιο σύγχρονο μέσο που κυριαρχεί στις προτιμήσεις των νέων οδηγεί σε έναν εύκολο, οικονομικό και βέβαιο τρόπο προσέγγισης δίνοντας, παράλληλα, στο κοινό την αίσθηση της συμμετοχής και της κοινότητας.

Συμπεράσματα

Η έρευνά μας επιχειρήσε την ανάλυση και την ειδολογική κατάταξη του βίντεο «Yes, We Can» του will.i.am. Το βασικό ερώτημα που τέθηκε ήταν αν το παραπάνω αποτελεί μουσικό βίντεο ή πολιτική προπαγάνδα.

Μέσα από την ανάλυση του «Yes, We Can» εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά, τα οποία το κατατάσσουν στο είδος των μουσικών βίντεο. Η κατάταξη αυτή, όμως, δε μπορεί να γίνει με

τρόπο απόλυτο, καθώς διαπιστώθηκε πως το «Yes, We Can» δεν είναι ένα συμβατικό μουσικό βίντεο που έχει σκοπό να «πουλήσει» ένα τραγούδι και να αναδείξει τους συντελεστές του επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του κοινού στον τραγουδιστή ή το μουσικό συγκρότημα.

Παράλληλα, υπάρχουν χαρακτηριστικά που δείχνουν ότι το «Yes, We Can» είναι πολιτικό-προπαγανδιστικό βίντεο, καθώς είναι mashup αποτελούμενο κατά το ήμισυ από πολιτική ομιλία του Obama. Επιπρόσθετα, από την πολυτροπική ανάλυση της εικόνας, αναδείχθηκαν κώδικες και συνδηλώσεις που τεκμηριώνουν ότι η επιδίωξη του δημιουργού will.i.am ήταν η προώθηση της ιδεολογίας της προεκλογικής καμπάνιας του Obama.

Η πρωτοτυπία του will.i.am έγκειται στη χρήση υλικών και μέσων τα οποία είναι ιδιαίτερα προσφιλή στους νεαρούς ψηφοφόρους. Αυτά είναι το μουσικό βίντεο και το διαδίκτυο. Χρησιμοποιώντας τα υλικά του μουσικού βίντεο και το περιβάλλον του YouTube απευθύνθηκε στο νεανικό κοινό με στόχο την αφύπνιση των νέων για ενεργή συμμετοχή στην προεκλογική εκστρατεία του Obama. Το «Yes, We Can» φαίνεται πως ενίσχυσε την προβολή του Obama ως χαρισματικού ηγέτη και ως πολιτικής διασημότητας, με απήχηση στους ψηφοφόρους του⁸, εξυπηρετώντας παράλληλα τους πολιτικούς και επικοινωνιακούς στόχους του will.i.am και των συνεργατών του.

Συνολικά, μετά από την πολυτροπική ανάλυση του «Yes, We Can», διαπιστώσαμε ότι η γλώσσα των μουσικών βίντεο μπορεί να αξιοποιηθεί για την έκφραση πολιτικού λόγου. Το συνδυαστικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε αποδείχθηκε λειτουργικό, καθώς αποκάλυψε λανθάνουσες πτυχές της πολυτροπικής επικοινωνίας. Συνεπώς, προτείνεται για την ανάλυση και ερμηνεία ανάλογων οπτικοακουστικών αντικειμένων. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν την επίδραση του «Yes, We Can» στους χρήστες του Διαδικτύου (πολίτες των Η.Π.Α. και όχι μόνο) αναφορικά με τη δημιουργία ανάλογων βίντεο σε επίπεδο δομής, αισθητικής και ρητορικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

References

Ξενόγλωσσες

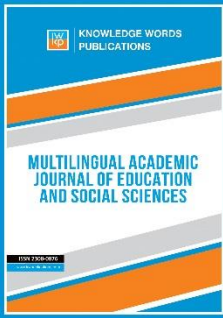
- Alzgoool, M. (2019). Nexus between green HRM and green management towards fostering green values. *Management Science Letters*, 9(12), 2073-2082.
- Cook, N. (2013). Beyond Music: Mashup, Multimedia Mentality, and Intellectual Property. In J. Richardson, C. Gorbman & C. Vernallis (Eds), *The Oxford Handbook of New Audiovisual Aesthetics* (pp. 56-65). New York: Oxford University Press.
- Hediger, V. (2009). YouTube and the Aesthetics of Political Accountability. In P. Snickars & P. Vonderau (Eds), *The YouTube Reader* (pp. 204-217). Stockholm: National Library of Sweden.
- Jowett, G. S., & O'Donnell, V. (2012). *Propaganda and Persuasion*. Thousand Oaks, CA: Sage. (5th Edition)
- Khalid, N., Islam, D. M. Z., & Ahmed, M. R. M. (2019). Sentrepreneurial Training and Organizational Performance: Implications for Future. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(2), 590-593.

⁸ Βλ. Alexovich, A. (2008, February 4). Obama Supporters Sing, 'Yes We Can'. Retrieved from <https://thecaucus.blogs.nytimes.com/2008/02/04/obama-supporters-sing-yes-we-can/>

- MacGirt, E. (2008). The Brand Called Obama. *Fast Company*. Retrieved from <https://www.fastcompany.com/754505/brand-called-obama/>
- Redmond, S. (2010). Avatar Obama in the age of liquid celebrity. *Celebrity Studies*, 1(1), pp. 81-95. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/19392390903519081/>
- Tagg, P. (2009). The Yes We Can Chords. Retrieved from: <http://tagg.org/xpdfs/YesWeCanChords.pdf>
- Tarasti, E. (2017). The semiotics of A. J. Greimas: A European intellectual heritage seen from the inside and the outside. *Sign Systems Studies*, 45(1-2), 33-53.
- Umrani, W., Ahmed, U., & Memon, P. (2015). Examining the absorptive capacity construct: A validation study in the Pakistani banking context. *Management Science Letters*, 5(12), 1053-1058.
- Vernallis, C. (2001). Kindest Cut: Functions and Meanings of Music Video Editing. *Screen*, 42 (1), 21-48. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/screen/42.1.21>
- Vernallis, C. (2013). *Unruly Media. YouTube, Music Video, and the New Digital Cinema*. New York: Oxford University Press.
- Wood, A. (2016). Propaganda and democracy, *Theoria (Spain)*, 31 (3), 381-394.
- Zantides, E. (2016). Visual metaphors in communication: Intertextual semiosis and déjà vu in print advertising. *Romanian Journal of Communication and Public Relations*, 18(3), 65-74.
- Zin, M. L. M., & Ibrahim, H. (2020). The Influence of Entrepreneurial Supports on Business Performance among Rural Entrepreneurs. *Annals of Contemporary Developments in Management & HR (ACDMHR)*, 2(1), 31-41.

Ελληνόγλωσσες

- Κοκκίδου, Μ. (2019). Μουσικό Βίντεο: οπτικοακουστική αφήγηση, εργαλεία ανάλυσης, εκπαιδευτικές εφαρμογές. Αθήνα: *fagottobooks*.
- Χριστοδούλου, Α. (2003). *Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: *University Studio Press*.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Greek Language Education in Albania: A Professional Development Framework for Greek Language Teachers

Spyros Bouras

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/6962>

DOI:10.46886/MAJESS/v8-i1/6962

Received: 18 July 2020, Revised: 07 August 2020, Accepted: 09 September 2020

Published Online: 27 September 2020

In-Text Citation: (Bouras, 2020)

To Cite this Article: Bouras, S. (2020). The Greek Language Education in Albania: A professional development framework for Greek Language Teachers. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 18–27.

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 18 - 27

<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



The Greek Language Education in Albania: A Professional Development Framework for Greek Language Teachers

Spyros Bouras

Department of Primary Education, Faculty of Social Sciences and Humanities
University of Western Macedonia

Abstract

The main purpose of this study is the design, implementation and evaluation of a professional development program for Greek language teachers in minority education in Albania. The education of the Greek minority in Albania has been a separate part of the whole educational system of the country that has its own features and its own history (Barkas, 2011). The starting point of the present study will be to outline the existing educational situation and to explore the needs of a) the specific teachers and b) the views of the head teachers and c) the professors at the University of Argyrokastro in order to form an overall picture of their training needs, their views and their suggestions for continuing education. The ultimate goal is to present an integrated professional development context for Greek language teachers in the minority education in Albania and we hope that the suggested professional development program for minority education teachers will be an effective one to upgrade their work and, in the long run, to make a decisive contribution to the qualitative upgrading of the Greek language instruction.

Keywords: Professional Development Program, Greek-Language Education, Albania, Greek Minority, Teachers

Introduction

The program of minority schools in Albania, depending on the grade, includes the teaching of Greek as an autonomous language course or it is conducted exclusively in Greek. Compulsory Greek-language education is nine years with gradual reduction of hours in the last classes. At the same time, students in schools are also taught the Albanian language. According to Tsitselikis (2010) at the end of primary education, 60% of the program is taught in Greek, while the remaining 40% of the courses is in Albanian.

The overwhelming majority of Greek language teachers are graduates of either the Academic College of Argyrokastro, which operates as a vocational high school, or the Department of Greek Language, Literature and Culture at the University of Argyrokastro. At the same time,

the lack of motivation coupled with the massive influx of many minority students in Greece during the past decade led to a very small number of young Greek language learners being interested in getting into minority education. However, in recent years, due to the economic crisis in Greece, members of the Greek minority returned to Albania and re-opened two schools in the prefecture of Agioi Saranta in villages that had been closed due to the "mass exit" to Greece (Rapti, 2014), the integration of these children being hampered by structural factors linked to the Albanian educational system (Vathi et al. 2016).

Moreover, the professional development of Greek-language teachers in Albania is extremely *difficult* and *fragmented* as it is not subject to an integrated scheme. Last year the University of Western Macedonia organized a two-day training meeting for teachers of the Greek language of the minority schools of Argyrokastro in Florina.

Regarding teachers' professional development issues, several changes have been observed and recorded in various educational systems on a global basis, aiming at improving education through in-service teacher training which plays a 'key role' both for teachers and students as well as for the school context in general.

The involvement of the teacher in continuing activities is crucial as it provides them with the necessary knowledge and skills. Besides, nowadays a teacher has to be "*highly-professional*" in order to develop collaborations and to ensure his or her continuous professional development (Griva & Bouras, 2018). Bolam (2002) emphasizes the importance of professional development in the development of leadership skills by teachers so that they can train their students more effectively. Studies also highlighted the long-term implications of teachers' professional development, which are directly related to the development of greater confidence concerning their practice in the classroom (Buczynski & Hansen, 2010; Harris & Sass, 2011; Umrani, Ahmed & Memon, 2015; Zin & Ibrahim, 2020).

Furthermore, it highlights the need for quality professional development programs that are well organized, long-term and coordinated with school teaching practice (e.g. Desimone 2009; Van den Bergh et al., 2014). In this context, a variety of in-service training models has been proposed which vary according to diverse socio-political contexts and different objectives. The most innovative one is the *hybrid model*, the so called "*blended learning model*" which we propose in our study.

The "blended learning" model is defined as "learning that occurs in a structured educational context and is characterized by a combination of distance and face-to-face learning" (Boelens et al. 2015). This model is widely used in higher education or adult education and its successful implementation is directly related to the teaching, cognitive and social presence of trainees, emotional involvement as well as their motives (López-Pérez et al. 2011; Rovai & Jordan, 2004; Khalid, Islam & Ahmed, 2019; Alzgool, 2019).

The Purpose of the Study

The main purpose of this study is the design, implementation and evaluation of an integrated professional development program for Greek language teachers in the schools of minority Greek education in Albania based on modern continuing models. More specifically, the starting point of the present study will be to outline the existing educational situation and to explore the professional development needs of the specific teachers, the views of the head teachers and the

professors at the University of Argyrokastro in order to form an overall picture of their training needs, their views and their suggestions for continuing education. These are the three key groups which define the minority educational situation in Albania.

The design and implementation of the professional development program will be based on the hybrid model combining face to face teachings and ICT with the use of the Learnworlds platform (<http://www.learnworlds.com>) which offers the opportunity to create a multimedia and multimodal context in which teachers will be able to interact, communicate and collaborate through multiple types of activities. From this point of view, we hope that this professional development program will be an important proposal for upgrading the work of minority teachers in Albania and will make a decisive contribution to the qualitative upgrading of the teaching of the Greek language.

Finally, we are optimistic that this professional development program will lead to the acquisition of appropriate skills and will change the professional practice as well as the teaching behavior of the specific group of teachers, but also have prospects for future use for other continuing actions, too.

The Objectives of the Survey

The key objectives can be summarized as follows:

- i. To map the educational needs of minority Greek-language education in Albania as presented by the teachers themselves
- ii. To record their expectations of the professional development programs and the teachers' views on the organization, content and evaluation of these programs
- iii. To record their training needs in relation to theoretical issues of linguistic development and regarding modern approaches and methods of teaching the Greek language
- iv. To list the views and suggestions of directors and teaching staff at the University of Argyrokastro regarding the organization, content and evaluation of the professional development programs
- v. To design a professional development program that takes into account existing needs and builds on the principles of adult training and design of modern training models
- vi. To apply the professional development program so as to develop educational knowledge, classroom management skills with Greek as heritage language and evaluate its effectiveness

Description of the Research Questions Faced by the Proposed Research and the Long-Term Perspective

Depending on the research objectives, the following research questions arise:

- What are the most important educational needs of teachers?
- What reflections and what proposals for the teaching of the Greek language will the teachers have?
- What are the teachers' preferences and what are their proposals for the design, implementation and evaluation of professional development programs on teaching the Greek language?
- What is the contribution of the hybrid professional development program to develop teachers' knowledge, skills, behaviours, values and attitudes about the Greek language?
- How is the effectiveness of the training program evaluated by teachers?

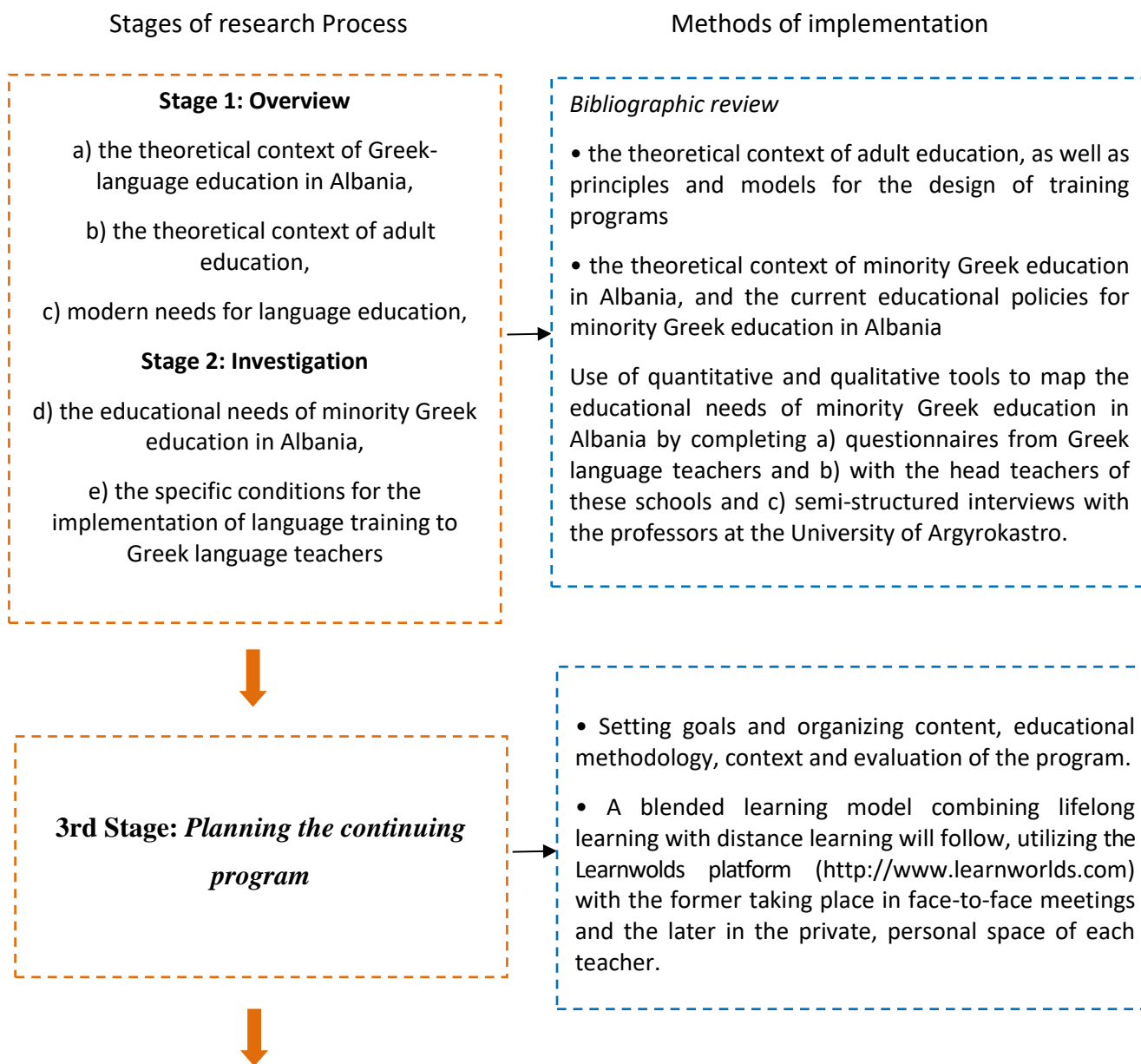
Methodology / Implementation Plan

In the context of this research, a multi-methodological approach, defined as triangulation (Cohen et al. 2000), approaches the complexity of human behavior by examining it from different perspectives using quantitative and qualitative data (Grawitz, 2006). The survey sample in the first stage of the program will consist of three groups:

- a) teachers of minority Greek education in the area of Argyrokastro, Delvino, Agioi Saranta
- b) head teachers of the respective schools
- c) professors at the University of Argyrokastro.

These are the three key groups which define the minority educational situation in Albania.

The following table sets out the methodology to be followed and the *five* successive stages of the research, design, implementation and evaluation of the program (Figure 1).



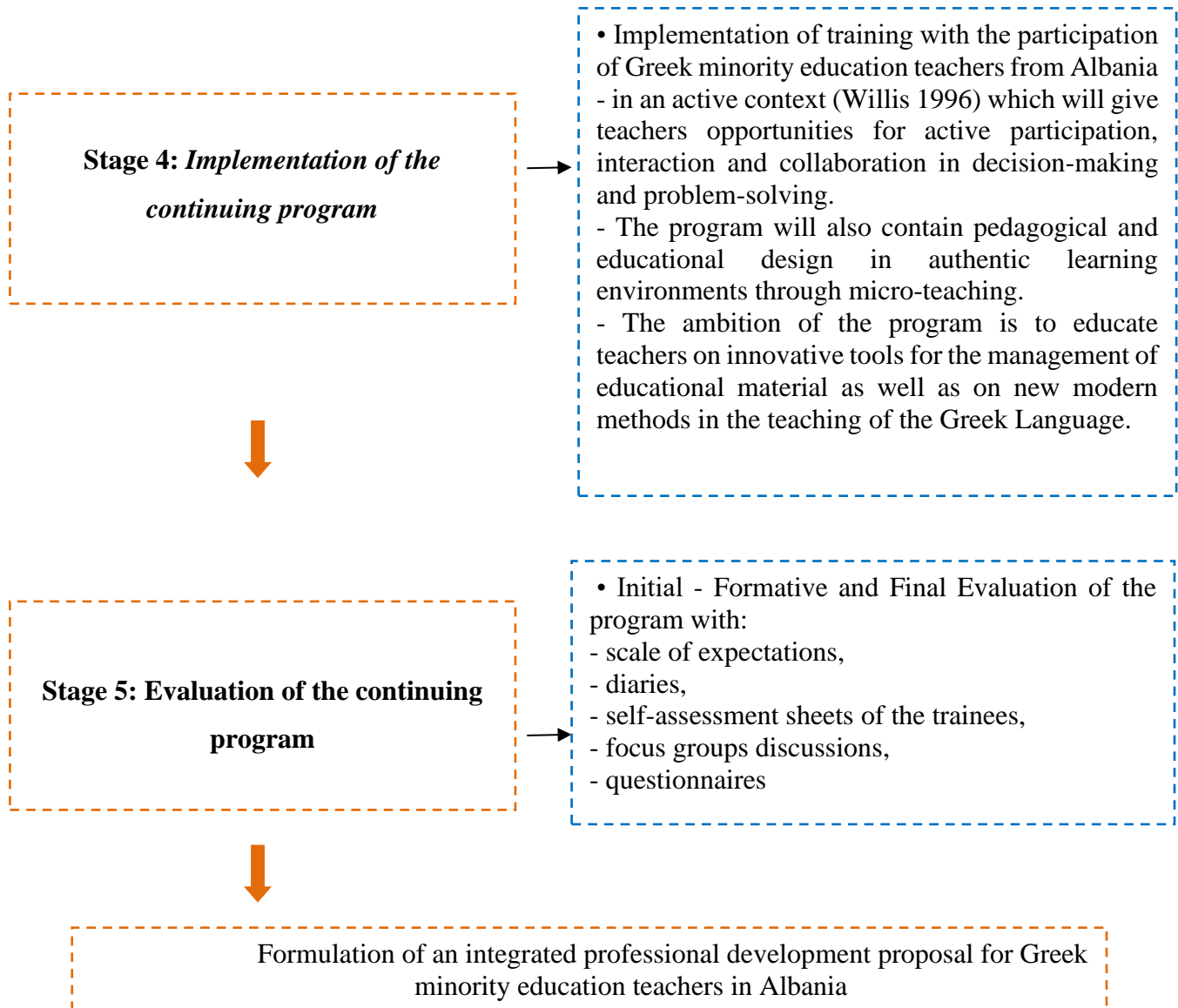


Figure 1. *Methodological Planning and Stages of implementation of the research*

Stages of the Research

The proposed research will be implemented through *five* main stages:

1 & 2 Stages: Recording the current situation of minority Greek education in Albania

In the first two stages we will explore the existing situation in the educational system of minority Greek education in Albania. In order to formulate a coherent theoretical framework for the design and implementation of the professional development programs, the relevant bibliographic (secondary) review will be used.

A SWOT ANALYSIS will be conducted at a four-level:

Features - Pros / Strengths	Weaknesses
Opportunities	Threats

In these stages we will also include a series of empirical surveys to highlight the critical factors associated with effective design and effective implementation of education policies and programs at different levels of planning. More specifically, a mapping of the educational needs of minority Greek education in Albania will be carried out by completing questionnaires from Greek language teachers and with head teachers of the respective schools as well as by conducting interviews with the teaching staff of the University of Argyrokastro. For this reason it is necessary to carry out a preliminary control of the tools to be used in the present study in order to acquire personal perception about the subject to be examined and to identify the research tools that will be used.

At the beginning we will visit some minority schools in the area of Argyrokastro and we will discuss informally with teachers in order to collect as much information as possible about their needs and concerns on the issue of their training. At the same time questionnaires will be distributed in their first form and *pilot interviews* will be taken. The answers of the pilot questionnaires and interviews will be used as feedback to improve some questions.

At the same time, pilot interviews will be taken with the professors at the University of Argyrokastro with a view of identifying possible omissions and rewriting in their final form and questionnaires will be distributed in a random sample of head teachers of Greek minority education in Albania. Then, the questionnaires will be distributed to the teachers as well as head teachers in their final form and interviews with the professors of the University of Argyrokastro will be held. The collection will follow, and then

- (a) the quantitative analysis of the questionnaire data;
- b) the qualitative analysis of interview data.

Stage 3: Designing a continuing program for Greek language teachers for the schools of Argyrokastro, Delvino and Agioi Saranda

In the third stage of the research, based on the results of the bibliographic review, the mapping of the educational needs of the minority as well as the bibliographic review of the principles and the modern training models, a continuing program for language teachers of the Greek minority in Albania will be held. The design of the professional development program will include the definition of the purpose, the specific training objectives, the configuration of the educational content, the training methods and techniques, as well as a series of organizational issues (selecting trainees, choosing a coordinator and supporting staff for the implementation, selection of trainers, timetable, training materials, teaching aids, etc.). In particular, the innovative "*blended learning model*", which is the most appropriate for the training of teachers in even

remote areas, will be applied and which is compatible with at least five of the principles of adult education as the trainees (a) understand the reason that they are trained (b) learn at their own pace; (c) learn through their experience; (d) adjust their apprenticeship time and (e) are encouraged and supported throughout the program. By following the hybrid model, the training program will combine lifelong learning with distance learning, the former to take place in face-to-face meetings, and the latter in the private, personal space of each teacher.

Stage 4: Implementation of the continuing program

In the fourth stage of the research, implementation of the training will take place. The training program will be implemented with the participation of teachers from different areas of Greek minority education in Albania such as Argyrokastrò, Delvino, Agioi Saranta. The educational objectives of the program will include the development of knowledge, abilities, behaviours, values and attitudes related to the teaching of the Greek language, combined with the use of new technologies, in accordance with the training needs identified. The training actions will be implemented in an active context (Willis 1996) which will provide opportunities for teachers to actively participate, interact and collaborate in decision-making and problem-solving. Therefore, special emphasis will be placed on interventions that will facilitate verbal communication, interaction and cooperation among teachers. For this reason, the promotion of collaboration and the learning of new cognitive phenomena will be held through group activities where teachers will interact, use the language creatively and actively participate in activities that they will carry out by acting together. The program will also contain pedagogical and educational design of teaching in authentic learning contexts through micro-teaching. The main focus will be on training teachers capable of creating their own program for the teaching of the Greek language. The ambition of the program is to educate teachers on innovative tools for the management of educational material and their classroom as well as on new modern methods in the teaching of the Greek Language.

Stage 5: Evaluation of the continuing program

The completion of the first three stages of the survey will allow, in the fifth and final stage, to evaluate, support and develop a proposal for the effective integration of professional development in the designing of educational and human resources development policies for Greek minority education in Albania, based on the modern political, social, economic and technological reality. The evaluation of the professional development program is important in order to ensure a high level of its efficiency in its design and effectiveness. For this reason, the methodological practice of combining the different methods with the tools to be used will be the scale of expectations, self-assessment sheets of the trainees, the researcher's diary, focus groups discussions with the trainees and questionnaires for the implementation of the new knowledge and exploitation of the written essay that will allow not only the immediate and active involvement of the participants but also the development of a reflective process.

Concluding Remarks

The modern teacher plays a pivotal role as he / she has to constantly be renewed in order to have positive results, with professional development being crucial to improving the learning process (Meissel et al. 2016). Thus, teacher participation in training activities is decisive as it provides

them with the necessary knowledge and skills. Teacher professional development is a key component of the educational process as it is directly linked to school upgrading, enhancing the quality of the educational work and improving pupil performance (Witte & Jansen, 2016). Besides, the upgrading of Greek-language schools in the formal and the non-formal educational system plays a decisive role in the preservation of national identity of this minority community in Albania (Sotiroudas et al. 2017). Moreover, the professional development of Greek-language teachers in Albania is extremely *difficult* and *fragmented* as it is not subject to an integrated scheme.

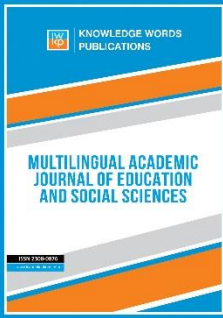
Through the present study we hope to present a comprehensive proposal that will include the design, implementation and evaluation of training programs for Greek language teachers in the minority educational system of Albania. These are organized interventions based on the blended learning model, which exploits the advantages of traditional lifelong learning with modern and asynchronous transmission technologies, creating the right conditions for a thorough professional development proposal.

We propose a hybrid professional development model that takes into account the educational needs of the minority education involved parties in Albania and a part of which will take place through the Learnworlds platform, which is appropriate for achieving the research goals we have set because of the variety of tools and multimedia. It provides the easy management and processing but mainly because it offers the possibility of creating an interactive learning context, which gives the primary role to the trainees. With the appropriate teaching design and using all the tools and multimedia that it offers, it constitutes an innovative and creative learning tool with the proposed professional development model having prospects for exploitation in other training actions in the future as we can address this program to a specific group of teachers, but it will also be an integrated professional development context, contributing decisively to the qualitative upgrading of the instruction of the Greek language.

References

- Alzgoor, M. (2019). Nexus between green HRM and green management towards fostering green values. *Management Science Letters*, 9(12), 2073-2082.
- Barkas, P. (2011). *Bilingualism and national identity in the Northern Epirus*. Presented at the International Conference of the Department of German Language and Literature on "Languages and Cultures in (Dis) Action, 25-28 May 2011. Thessaloniki.
- Bergh, V. D. L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809.
- Boelens, R., Laer, V. S., De Wever, B., & Elen, J. (2015). *Blended learning in adult education: Towards a definition of blended learning*. Retrieved from:
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In Bush T. & Bell, L. (Eds), *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connection. *Teaching and Teacher Education*, 26, 599-607.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.

- Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 58*, 129-139.
- Griva, E., & Bouras, S. (2018). Upporting in-service training of language teachers in the modern European education environment. *In proceedings of 2nd International Research Conference "Internationalization of higher education of Ukraine in global multicultural space"*, 227-230.
- Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics, 95*, 798-81.
<https://biblio.ugent.be/publication/6905076>
- Khalid, N., Islam, D. M. Z., & Ahmed, M. R. M. (2019). Sentrepreneurial Training and Organizational Performance: Implications for Future. *Humanities & Social Sciences Reviews, 7*(2), 590-593.
- López-Pérez, M. V., López-Perez, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education, 56*(3), 818–826.
- Meissel, K., Parr, J., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education, 58*, 163-173.
- Rapti, A. (2014). *Educational policy on Greek-language education in Albania: Exploring Teachers' and Students' Needs for the Teaching / Learning of the Greek Language* [MSc Thesis]. Thessaloniki: University of Macedonia.
- Rovai, A. P., & Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A Comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 5*(2), 1-13.
- Sotiroudas, B., Tsakiridou, E., & Griva, E. (2017). The diversity of Greek-language education in Albania. *1st International Conference, The New Greek Language in the Black Sea Area and the Balkans*. Komotini, 30 September - 2 October 2016.
- Tsitselikis, K. (2010). Education of the Greek minority in Albania. In: *The Greek minority of Albania. Education and demographic mobility in Greece and Albania [Research of the Minority Research Center]*.
- Umrani, W., Ahmed, U., & Memon, P. (2015). Examining the absorptive capacity construct: A validation study in the Pakistani banking context. *Management Science Letters, 5*(12), 1053-1058.
- Vathi, Z., Duci, V., & Dhembo, E. (2016). Homeland (dis)integration: Educational experience, children and return migration to Albania. *International Migration, 54*(3), 159-172.
- Witte, T., & Jansen, E. (2016). Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacher organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education, 56*, 162-172.
- Zin, M. L. M., & Ibrahim, H. (2020). The Influence of Entrepreneurial Supports on Business Performance among Rural Entrepreneurs. *Annals of Contemporary Developments in Management & HR (ACDMHR), 2*(1), 31-41.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Local Tensions under the “Refugee Crisis”: The Rise of Xenophobia in Chios after the EU-Turkey Statement of 2016

Nikos Souzas, Georgios Diakoumakos, Ioulia Mermigka & Yannis Pechtelidis

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/6963>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/6963

Received: 02 June 2020, Revised: 09 July 2020, Accepted: 08 August 2020

Published Online: 23 September 2020

In-Text Citation: (Souzas, Diakoumakos, Mermigka & Pechtelidis, 2020)

To Cite this Article: Souzas, N., Diakoumakos, G., Mermigka I., & Pechtelidis Y. (2020). Local Tensions under the “Refugee Crisis”: The Rise of Xenophobia in Chios after the EU-Turkey Statement of 2016. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 28–37.

Copyright: © The Authors 2020

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

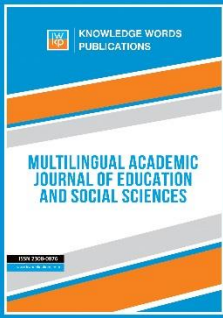
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full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

Vol. 8, No. 1, 2020, Pg. 28 - 37

<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>



Local Tensions under the “Refugee Crisis”: The Rise of Xenophobia in Chios after the EU-Turkey Statement of 2016

Nikos Souzas, Georgios Diakoumakos, Ioulia Mermigka & Yannis Pechteliadis
University of Thessaly, Greece

Abstract

The north-eastern Aegean island of Chios became renowned as a transit zone and a welcoming place for thousands of asylum seekers, who were passing through the island on their way to Northern Europe, in the summer of 2015. However, their movement was put into a halt after the EU-Turkey Statement of March 2016, which led to thousands of asylum seekers getting trapped in the Greek islands. A number of contentious events followed in Chios, including a port occupation by asylum seekers, a massive demonstration organized by locals, and violent xenophobic attacks against the asylum seekers. Therefore, this paper examines the hypothesis that the EU-Turkey Statement led to the rise of xenophobia in Chios. It also documents and analyses some of the key events that followed, taking into consideration the concepts of border regime and border externalization, based on a mixed qualitative approach including data from the local press, in-depth semi-structured interviews, and participatory observation.

Keywords: Border Externalization, Chios, EU-Turkey Statement, “Refugee Crisis”, Xenophobia

Early Solidarity and the Emergence of a Local Border Regime

Social The island of Chios, located in the eastern Aegean, became famous as a transit zone and a welcoming place for thousands of asylum seekers in the summer and autumn of 2015 (Papataxiarchis, 2016) during the so-called “refugee crisis”. It should be noted that “most of the Greek inhabitants of Chios come from families with a refugee past [...] Many persons who left Asia Minor, following the Greco-Turkish war of 1919-22, settled in Chios” (ECOI, 2016). A local woman with religious/philanthropic background, who helped voluntarily in the arrivals, told us: “Listening to the word refugee, you recall what you’ve heard since you were a child... what these people have gone through, who arrived from Asia Minor uprooted [...] From Alaçatı was my grandma, from Çeşme my grandpa”.

Furthermore, certain solidarity groups helped in the self-organised camp in the central garden of the city, where the refugees had also stayed in 1922. A member of the “Social Kitchen”

told us that “[local] people [of Chios] helped very much... I was posting on Facebook: We need lentils, we need oil, we need tomatoes. And they came here, and they provided.”

According to an official report, “as a response to the massive refugee flows to Europe during 2015, when a total 876,232 people arrived in Greece, [...] the ‘hotspot approach’ was adopted. [...] The objective of the hotspot approach was to assist frontline Member States, namely Italy and Greece [...]. In this respect, hotspots have been considered as solidarity tools” (Asylum Information Database, 2017).

However, hotspots could be viewed basically as a kind of bio-political management tool, since they “combine an EU integrated inter-agency approach, with the presence of agencies including Frontex and EASO” (Asylum Information Database, 2016). Actually, the progressive involvement of multiple players illustrates the emergence of a local border regime. According to this concept, “the border can only be conceptualized as being shaped and produced by a multiplicity of actors, movements and discourses... at the border there is no single, unitarian organizing logic at work. Instead, the border constitutes a site of constant encounter, tension, conflict and contestation.” (De Genova et al. 2015:69)

In addition, the local border regime of Chios was further transformed due to the EU-Turkey statement, according to which “all new irregular migrants crossing from Turkey into Greek islands as from 20 March 2016 will be returned to Turkey” (European Council 2016). This statement is an effort to curb the migration flows through what has been coined as “border externalisation” (Mezzadra and Neilson, 2013) – a concept which refers to “the process of territorial and administrative expansion of a given state’s migration and border policy to third countries” (De Genova et al. 2015:73).

Practically, the statement meant that asylum seekers, who until then merely passed through the island, could avoid the immediate threat of deportation only by applying for asylum in Greece. This turned Chios from a transit island to a place where asylum seekers were stranded -through a governmental decision on their geographical restriction in the island’s premises- until their asylum application was examined, a process which could take more than a year. According to many critical reports, “containing asylum seekers on the Greek islands in substandard and appalling conditions [...]in the hope that it will deter others from coming is bad policy” (Human Rights Watch 2018)and “as conditions at the camps worsen, tensions are buildingbetween different groups of migrants and between the migrants and local communities” (IRIN, 2015 Khalid, Islam & Ahmed (2019); Alzgool (2019); Umrani, Ahmed & Memon (2015); Zin & Ibrahim (2020).

We hypothesize that the changing border regime and the effects of externalisation took their toll on Chios and considerably transformed its features. In particular, we will examine the rise of several kinds of xenophobia on the island after the EU-Turkey statement, focusing on three key moments. Our study is based on a mixed qualitative approach, drawn from 14 in-depth semi-structured interviews with asylum seekers, locals and humanitarian workers, news reports from the four largest local media (Politis, Alitheia, Astraparis, Chios Press), and the participatory observation of a research team member.

First Key Moment: Port Occupation against the Statement

Following the EU-Turkey statement, starting on the March 20th, all new arriving asylum seekers were confined in the newly constructed Vial hotspot. It is often argued that the statement

promotes the discrimination and tensions among asylum seekers: “In the first months following the EU-Turkey Statement, procedures exclusively prioritised Syrians, while other nationalities, including both adults and UAMs, were put on hold despite having stated their intention to seek asylum” (European Council on Refugees and Exiles, 2016). In fact, “[...] this differentiation creates frustration and inter-ethnic tensions” (ibid).

After twelve days of such conflicts and protests, the asylum seekers breached the hotspot gates. The following day, many of them, mostly Syrian families, marched and occupied the main island port, demanding that they should be allowed to continue their journey. Locals began to complain, arguing that the weekly occupation disrupted the port’s operation and the island’s commerce and daily life. The situation escalated on the night of April 7th. The asylum seekers found themselves surrounded by the police and by right-wing thugs and members of the neo-Nazi Golden Dawn Party. What followed was a violent evacuation of the port. An eye-witness humanitarian worker told us the following:

“[The refugees] put the women and children in the middle, men stood on the perimeter... [and] in order to break them, the fascists threw -in the middle- some fireworks like bombs [...] and there’s incredible fear and shouting [...] A [refugee] guy would rise -they were all seated- [...] and he’d say, “calm down, calm down”. As soon as this happened [...] a policeman would get in the [refugee] crowd [...] would take him and get out. The fascists were there. [The policeman] went through them. There insults began, there whacking began [by the fascists...] much whacking [...] This way they took many people [...] This went on for two hours [...] [In the end] the refugees surrendered, they brought them buses, they got them to the Souda [open camp] [...] It was worse than a third world scene.”

Many of our interlocutors consider this violent evacuation a mayor's plan: “He said only 'if you don't evacuate it, I will leave you deal with the fascists'. [...] Nobody got arrested from the fascists, so somehow [...] they gave them a green light”. In contrast, most of the local media reported a relatively peaceful evacuation, taking place after negotiations, and it was only a few days later that the extent of violence became known.

Table 1. Number of articles on asylum seeker crimes and anti-refugee rhetoric in the local media

	<i>Reports on asylum seeker crimes</i>	<i>Reports on anti-refugee rhetoric and activities</i>
<i>June 2015</i>	6	3
<i>July 2015</i>	2	1
<i>August 2015</i>	3	1
<i>September 2015</i>	3	3
<i>October 2015</i>	3	1
<i>November 2015</i>	1	1
<i>December 2015</i>	0	1
<i>January 2016</i>	0	0
<i>February 2016</i>	1	1
<i>March 2016</i>	5	0
<i>April 2016</i>	13	37
<i>May 2016</i>	6	7
<i>June 2016</i>	44	29
<i>July 2016</i>	46	1
<i>August 2016</i>	36	14
<i>September 2016</i>	38	61
<i>October 2016</i>	30	27
<i>November 2016</i>	20	30
<i>December 2016</i>	38	21

Source: Our content analysis on website of the newspapers Politis, Alitheia, Astraparis and ChiosPress.

The port occupation could well be the turning point, as illustrated by the discourse of the local media, which soon began to report asylum seeker crimes and anti-refugee rhetoric. According to *Table 1*, until the EU-Turkey statement of March 2016 there were typically less than 5 articles per month on asylum seeker crimes by the four media examined. Afterwards, these numbers rose to often 30 or more articles per month. However, according to the police data, crime rates didn't increase that much in 2016: in particular, 8.2 thefts per 10,000 inhabitants were recorded in 2015 in the islands affected by the "refugee crisis", compared to 13.8 in 2016

and, in any case, these crime rates pale compared to those recorded in the Greek capital of Athens which reached almost 70 thefts per 10,000 in the same period (Hellenic Police, 2017).¹

Second Key Moment: Panchiaki Struggle Committee's Demonstration

The second key moment took place in September 2016, when the newly formed Panchiaki Struggle Committee addressed the city council and called for a demonstration on the 28th. According to the call, this was an action against the transformation of a peaceful and wealthy island into a kind of "prison" for hundreds of asylum seekers, a policy decided without consulting with the locals, and degraded the islands' standard of living through delinquency and fear, repelled tourism, and put national sovereignty at risk. A striking 2,000 to 3,000 otherwise mild locals attended the demonstration and asked for return to social and financial normality and tighter border control, including many members of the city council. This is quite impressive compared to the island population of 53,000.

Panchiaki's statements are very carefully articulated and intentionally non-extremist. Quoting Panchiaki's call, "we cannot accept any other facility in *our* island, no matter how they call it... because very simply *our* island cannot carry the double *burden* of the entrance, on the one hand, but also of the permanent stay on the other, of thousands of people... *We are against policies, not people*" (Politis, 2016a). However, it should be noted that the presence of asylum seekers is referred to as a "burden" -that is, a source of worry that is difficult to bear- revealing an implied xenophobia. Moreover, the denial of racism is, as illustrated by van Dijk, a well-known feature of racist discourse in order to avoid negative impression as, generally, racism is considered to break social norms (Dijk, 1992).

While xenophobic discourse is often denied or downplayed in public, it becomes more evident if we study some of the less formal statements of Panchiaki's members. For instance, in a quite exaggerated speech delivered during this demonstration, the speaker said that "*our* villages have been transformed to a ghetto of *criminals* [...] residents are *threatened* with knives when they think to protect their property [...] drunk migrants *terrorise* drivers and throw stones at passing-by vehicles" (Politis, 2016b).

Another aspect of xenophobia lies in a latent Islamophobic discourse, where asylum seekers are constructed as unwelcome or threatening due to their religion. According to an official report, "in some islands, in particular, numbers of persons hosted are disproportionate as to the islands' population" (Papageorgiou, 2017). Given that, a perceived "danger" of Chios' islamisation and of potential demands of the neighbouring Muslim Turkey emerged. For instance, a member of Panchiaki told us that when "you create a minority in the islands, you give the right to Turkey to ask tomorrow for land exchanges according to religion. And with the birth deficit of the Greeks, and the high birth rate of the Muslims [...] Lesvos today has 25% to 30% Muslim population, tomorrow they will get the majority, they will reach 55%. And this tomorrow is in 5 years [...]"

It should be noted that islamophobia amongst the locals is also connected to a concern about the supposed bad impact on Chios' tourism, silencing that it was never quite developed

¹ Conversion to thefts per 10,000 people was done according to the population data of the Hellenic Statistical Authority, available at [https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SPO18/-](https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SPO18/)

anyway. For instance, the president of the hotel owners began a statement with the standard denial of racism: “This stance *isn't motivated by racism* or hatred towards foreigners. [...] *But* we have to reclaim our top-selling product: tourism [...] Which traveller and which visitor will book a holiday at a hotel, or other accommodation, knowing that a family of *Muslim* refugees is being housed right next door? [...] When you're on holiday and you've planned a trip for months, the last thing you want to... [is] waking up to the sound of *Muslim* prayers” (Deutsche, 2017).

Using the terms of Laclau and Mouffe (1985), the xenophobic discourse is based on a chain of equivalence, where all asylum seekers are considered to be dangerous because they are criminals, Muslims, or even carriers of diseases, ignoring the vast differences amongst them – for instance, that a number of them are Christians or not religious.

Third key moment: Souda Attacks

A third key moment took place on the 16th and 17th of November 2016, a few days after two PMs of the neo-nazi Golden Dawn visited the island. Several dozens of right-wing thugs attacked from above on the overcrowded Souda camp, which was located inside a moat in the centre of the city of Chios. Asylum-seekers told us: “They attacked us from both sides -from the castle side and from the houses side- and they threw molotov and stones. And one of my friends had really serious injury in his head” and “so, you are down and a lot of [molotov] cocktails coming to you. That’s how it happened, and the police doing nothing.” Another asylum-seeker said that “when the attack happened, we were afraid for our lives and we ran out of the camp [...] People were screaming, children were crying” (Amnesty International, 2017).

While this was not the first, nor the last attack against the Souda camp, it was by far the most violent. However, even though most of our interlocutors, as well as Amnesty International reports, attributed the attack to right-wing thugs, some media claimed that it was the asylum-seekers which attacked the “terrified” locals who only defended. Representing UNHCR's controversial non-political policy, its representative Philippe Leclerc equated victims and offenders, stating that “I strongly condemn any acts of violence, resulting both in the local population and the refugees being seriously hurt” (Independent, 2016).

Most of the locals kept themselves silent and uninvolved in relevance with the two days pogrom. As a well-known local writer, active in solidarity actions, claims, though bourgeois and cosmopolitans, people of Chios carry a collective fear after the 1822 Chios Massacre by the Ottomans that makes them afraid authority, develop an individualistic behaviour according to their interests and mind their own businesses (Makridakis, 2015).

Conclusion

Since the vast majority of xenophobic practices and discourses arose only after the EU-Turkey Statement, it seems that the main hypothesis is confirmed and the process of border externalisation led to the rise of xenophobia in the island. However, we should be careful not to give the impression of a complete transformation of Chios from a place of solidarity to a place of xenophobia within days. Certain aspects of our data indicate that some incidents of financial exploitation -such as requesting 5 euros in order to allow asylum seekers to charge their mobiles- and racism existed even before the Statement. A local activist told us about a specific xenophobic example: “People stayed in some half-destroyed UNHCR tents set up on a plateau at Mersinidi outside the cemetery. It was a grotesque scene [...] their clothes were wet and they were drying

them on the graves [...] And the villages [...] believed that the refugees, since they are also Muslims, were desecrating the graves of their relatives [...] There were also instances when the people went to swim in a small beach below Mersinidi and many [locals] left the beach because they didn't want to swim with the refugees, because they were afraid they had infectious diseases."

In conclusion, it would be more accurate to say that the EU-Turkey Statement led to a dominant solidarity discourse being replaced by a xenophobic discourse. Refraining ourselves from any essentialising and deterministic approach about the rise of xenophobia in Chios, we should take into account different scales and conjunctures of racism and xenophobia (Kasperek et al. 2017), from the transnational to the national to the local. That is, from the structural xenophobia of the transnational policies of border externalisation, from the enfeeblement of the sovereignty of the nation state and the rise of nationalism, to the excision of the border island from the mainland Greece in the national decision of geographical restriction, to the media's xenophobic discourses, we are also able to weigh other cultural factors which have to do with social memory, local and religious identity and accumulation of resentment.

Acknowledgements

This research is co-financed by Greece and the European Union (European Social Fund-ESF) through the Operational Program "Human Resources Development, Education and Lifelong Learning 2014-2020" in the context of the project "Border Regimes: Political and Cultural Dimensions of the Refugee Crisis in the Case of Chios 2015-16" (MIS 5005539). An early version of this paper was presented at the Migration Conference 2019 (18-20 June 2019, Bari).

References

- Alzgoool, M. (2019). Nexus between green HRM and green management towards fostering green values. *Management Science Letters*, 9(12), 2073-2082.
- Amnesty International. (2017). EU: Human rights cost of refugee deal with Turkey too high to be replicated elsewhere. Available at www.amnesty.org/en/latest/news/2017/02/eu-human-rights-cost-of-refugee-deal-with-turkey-too-high-to-be-replicated-elsewhere/
- Asylum Information Database. (2016). Wrong counts and closing doors: The reception of refugees and asylum seekers in Europe. Available at http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/shadow-reports/aida_wrong_counts_and_closing_doors.pdf
- Asylum Information Database. (2017). Country Report: Greece, 2016 Update. Available at https://www.asylumineurope.org/sites/default/files/report-download/aida_gr_2016update.pdf
- De Genova, N., Mezzadra, S., & Pickles, J. (ed.) (2015), New keywords: Migration and borders. *Cultural Studies*, 29(1), 55-87.
- Welle, D. (2017). Greece's hotel owners want tourists not refugees. Available at <https://www.dw.com/en/greeces-hotel-owners-want-tourists-not-refugees/a-39176253>
- ECOI. (2016). Report of the fact finding mission by Ambassador Tomáš Boček Special Representative of the Secretary General on migration and refugees to Greece and "the former Yugoslav Republic of Macedonia". Available at https://www.ecoi.net/en/file/local/1060038/1226_1463648981_result-details.pdf

- European Council. (2016). EU-Turkey Statement. Press release available at <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2016/03/18/eu-turkey-statement/>
- European Council on Refugees and Exiles. (2016). The implementation of the hotspots in Italy and Greece - A study. Available at <http://www.refworld.org/docid/584ad1734.html>
- Hellenic Police. (2017). Στατιστικά στοιχεία εγκληματικότητας για το 2016. Available at: http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&lang=&perform=view&id=64341&Itemid=1149
- Human Rights Watch. (2018). Why Greece Should #OpenTheIslands. Available at <https://www.hrw.org/news/2018/03/19/why-greece-should-opentheislands>
- Independent. (2016). Far-right mob attacks refugee camp with Molotov cocktails and rocks on Greek island of Chios. Available at www.independent.co.uk/news/world/europe/refugee-risis-latest-greek-islands-chios-camp-attack-far-right-firebombed-molotov-cocktails-rocks-a7425386.html
- IRIN. (2015). Greek financial showdown overshadows refugee crisis. Available at <http://www.thenewhumanitarian.org/analysis/2015/06/30>
- Kasperek, B., Kirchoff, M., Neuhauser, J., & Schwiertz, H. (2017). The return of the national? Migration, borders and nationalism. *Movements*, 3(2), 147-161.
- Khalid, N., Islam, D. M. Z., & Ahmed, M. R. M. (2019). Sentrepreneurial Training and Organizational Performance: Implications for Future. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(2), 590-593.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Makridakis, G. (2015). Το μπλε νησί. Available at <http://yiannismakridakis.gr/?p=5751>
- Mezzadra S., & Neilson, B. (2013). *Border as method, or, the multiplication of labor*. Durham: Duke University Press.
- Papageorgiou, I. (2017). International protection in Greece: Background information for the LIBE Committee delegation to Greece 22-25 May 2017. Report of the Policy Department for Citizen's Rights and Constitutional Affairs for European Parliament's Committee on Civil Liberties, Justice and Home Affairs, available at https://www.ecoi.net/en/file/local/1401618/1226_1497249698_ipol-stu-2017-583145-en.pdf
- Papataxiarchis, E. (2016). A big reversal: The 'european refugee crisis' and the new patriotism of 'solidarity'. *Synchrone Themata*, 132-133, 7-28.
- Politis. (2016a). Εναντιωνόμαστε στις πολιτικές, όχι στους ανθρώπους. Available at www.politischios.gr/koinonia/enantionomaste-stis-politikes-ohi-stoys-anthropoys
- Politis. (2016b). Αυτό το μήνυμα δεν αγνοείται. Available at www.politischios.gr/koinonia/ayto-minyma-den-agnoeitai-binteo-foto
- Dijk, V. T. (1992). Discourse and the Denial of Racism. *Discourse & Society*, 3, 87-118.
- Umrani, W., Ahmed, U., & Memon, P. (2015). Examining the absorptive capacity construct: A validation study in the Pakistani banking context. *Management Science Letters*, 5(12), 1053-1058.

Zin, M. L. M., & Ibrahim, H. (2020). The Influence of Entrepreneurial Supports on Business Performance among Rural Entrepreneurs. *Annals of Contemporary Developments in Management & HR (ACDMHR)*, 2(1), 31-41.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Representations of Greekness on Multimodal Material: The Case of Cosmote Advertisements (2010 - 2018)

Eleni Apidopoulou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/6965>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/6965

Received: 06 May 2020, Revised: 20 June 2020, Accepted: 01 July 2020

Published Online: 27 August 2020

In-Text Citation: (Apidopoulou, 2020)

To Cite this Article: Apidopoulou, E. (2020). Representations of Greekness on multimodal material: The case of Cosmote Advertisements (2010 - 2018). *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 38–51 (in Greek).

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 38 – 51

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

JOURNAL HOMEPAGE

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

Representations of Greekness on Multimodal Material: The Case of Cosmote Advertisements (2010 - 2018)

Eleni Apidopoulou

Professional Trainer at OTE Group of Companies (HTO, Greece)

Abstract

Advertising has always been an essential tool for promoting products and services, in the sense that it enhances their basic traits through the use of several techniques. Even though these techniques are as old as the art of advertising itself, they tend to evolve as time goes by, each time adapting to the demands of the present. The OTE Group Companies (Organization of Greek Telecommunications), and more particularly Cosmote S.A., are deeply interested in studying and decoding those advertisements which may succeed in presenting the traits of specific packages/offers as beneficial to the potential client. Since 2010, as a rule, representations of Greekness - in other words, of the essence of being Greek - are predominant in this kind of advertisements, for that purpose, we will analyze meaningful Greekness. Typical Greek landscapes, the sea, the mountains with portrayals of the family and children usually following. Greek cuisine and diet tend to come in the third place, whereas specific architectural structures (such as churches or monuments) come in the fourth place, along with the image of the Greek flag. Traditional ceremonies (engagements, weddings), religion and festive traditions (Christmas, Easter) usually come next. A semiotic analysis of the afore-mentioned representations will attempt to focus on the ways in which Cosmote advertising succeeds in foregrounding communication as essential to every meaningful aspect of the client's everyday life. Beauty, entertainment, speed and flexibility are also taken into consideration as being significant to infusing advertisements with a typical scent of Greekness.

Keywords: Advertisement, Semiotic Analysis, Representations, Greekness.

Εισαγωγικά

Ο πολιτισμός της εικόνας και ο οπτικός γραμματισμός, όρος που επινοήθηκε από τον Debes (1969)¹ για να περιγράψει τον οπτικά εγγράματο άνθρωπο δομούν το θεωρητικό και

¹ Debes, J.L. (1969). *The Loom of Visual Literacy : An overview* στο Γκόρια, Σ. (2007), Οπτικός Γραμματισμός στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

μεθοδολογικό πεδίο της έρευνας που παρουσιάζουμε. Οι Kress & Van Leeuwen (2001)² ορίζουν τον οπτικό γραμματισμό ως την ικανότητα κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Πρώτος ο Georg Simmel (1858-1918); Alzgoon (2019), στο βιβλίο του *Soziologie* (1908/1921); Khalid, Islam & Ahmed (2019); Umrani, Ahmed & Memon (2015); Zin & Ibrahim (2020), ισχυρίστηκε ότι από τις πέντε αισθήσεις, η όραση ασκεί σημαντική κοινωνιολογική λειτουργία. Επίσης, παρατήρησε ότι ο ρόλος της «απλής οπτικής εντύπωσης» επηρεάζει σε μεγάλη κλίμακα την αστική κοινωνία.³ Οι διαφημίσεις αποτελούν βασικό πυλώνα μετάδοσης και κυκλοφορίας του οπτικού υλικού. Το διάβασμα ενός περιοδικού ή η παρακολούθηση τηλεόρασης δεν αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κάποιος/α δέκτης ενός διαφημιστικού μηνύματος. Αρκεί απλά να κυκλοφορεί στο σύγχρονο αστικό περιβάλλον, όπου η διαφήμιση επιβάλλεται σε γιγαντοαφίσες, σε φωτεινές επιγραφές και σε άλλα δρώμενα. Η αυξημένη πρόσληψη οπτικού υλικού στην καθημερινότητα, οδηγεί μηχανικά στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων με διαφορετική προσέγγιση ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Οι παραγωγοί των διαφημίσεων κατευθύνονται στη διαδικασία να επιλέξουν τα κατάλληλα μέσα, μέσω των οποίων κωδικοποιούν μηνύματα παρέχοντάς τους παράλληλα κοινωνική και πολιτιστική χροιά έτσι ώστε ο δέκτης να μπει στη διαδικασία σκέψης και αποκωδικοποίησης.⁴ Τα σημεία που επιλέγονται προς ανάλυση και επεξεργασία αποτελούν, κομμάτι της κοινωνίας που τα δημιουργεί και τα αναπαράγει. Η ίδια η κοινωνία αποτελεί την αφετηρία για την ύπαρξη και τη χρήση τους μέσα κυρίως από τις διαφημίσεις, συντηρώντας παράλληλα βασικές ιδεολογίες και κοινωνικές αρχές που προβάλλονται και εξελίσσονται.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να καταδείξει την ύπαρξη και λειτουργία τέτοιων σημείων, μέσα από την έρευνα και ανάλυση διαφημίσεων πακέτων της Cosmote, καθώς τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ότι το οπτικό στοιχείο υπερτερεί του γλωσσικού, με αποτέλεσμα να παρουσιαστεί στροφή και προτίμηση στην οπτική επεξεργασία και ανάλυση. Η κυριαρχία της εικόνας οδήγησε στην εξέλιξη της οπτικής κοινωνιολογίας, της σημειολογίας καθώς και των οπτικών πολιτισμικών σπουδών.

Θεωρητικό Πλαίσιο: Κατασκευές της Ελληνικότητας

Διευκρινίζοντας την ιστορική ορολογία σημειώνουμε ότι η «ελληνικότητα» ως γλωσσικό σημαίνον εισάγεται το 1851 από τον Κωνσταντίνο Πωπ⁵: ωστόσο για να γίνει κατανοητή απαιτείται διευκρίνιση μεταξύ συνείδησης και ταυτότητας. Η συνείδηση αναφέρεται στην ταύτιση, παραπέμποντας σε διαδικασία αυτοαναγνώρισης και ένταξης στο σύνολο προϋποθέτοντας την αναζήτηση πολιτισμικών, κοινωνικών και φυλετικών χαρακτηριστικών, ενώ η ταυτότητα τονίζει την ετεροαναγνώριση επιτρέποντας την ποικιλία, καθώς οι ταυτότητες μπορεί και να εναλλάσσονται ως ετερότητες.

Ακολουθώντας την ερμηνευτική υπόθεση του Δημήτρη Τζιόβα «ότι η ελληνικότητα προκύπτει ως έννοια για να γεφυρωθεί η διάσταση συνείδησης και ταυτότητας, για να αναπληρωθεί δηλαδή η αδυναμία της συνείδησης να λειτουργήσει ως ταυτότητα», διαπιστώνουμε ότι η πρόκληση για τη γενιά του '30 ήταν πώς θα συμβιβάσει συνείδηση και

² Kress, G. & Th. Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold

³ Ball, M., S. & Smith G., W., H. (1992). *Analyzing Visual Data*, (pp 2,7). New York: Sage Publications

⁴ Σκαρπέλος, Γ. (2000). *Ιστορική μνήμη κι ελληνικότητα στα κόμικς*. Αθήνα: Κριτική

⁵ Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Οδυσσέας

ταυτότητα. Έτσι, η ελληνικότητα αποτέλεσε προσπάθεια συγκερασμού ταυτότητας και συνείδησης, αισθητικής και ιστορίας, επινόησης και βιώματος. Αντιλήφθηκαν ότι εφόσον επιθυμούσαν να προβάλλουν τα ελληνικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, έπρεπε να προωθηθεί στην Ευρώπη, η έννοια της ταυτότητας και όχι της συνείδησης. Ο Ελύτης⁶ γράφει «Εγώ και η γενιά μου πασχίσαμε να βρούμε το αληθινό πρόσωπο της Ελλάδας. Αυτό ήταν αναγκαίο γιατί μέχρι τότε σαν αληθινό πρόσωπο της Ελλάδας εμφανιζόταν εκείνο, που οι Ευρωπαίοι έβλεπαν σαν Ελλάδα».

Έτσι διακρίνεται η υπεροχή της ταυτότητας σε σχέση με τη συνείδηση στις εκτός Ελλάδας αναπαραστάσεις και ταυτόχρονα η αναγκαιότητα κατασκευής μιας νεοελληνικής ταυτότητας έτσι ώστε να ανταπεξέλθει στις διεθνείς πολιτισμικές ανάγκες. Ο διάλογος για την νεοελληνική ταυτότητα σε ακαδημαϊκό και πολιτικό πεδίο είναι μακρύς: όπως σημειώνει ο Χρήστος Γιανναράς «Αυτό το δίλημμα, του πόσο είμαστε Έλληνες ή Ευρωπαίοι είναι ένα ψευτοδίλημμα που γεννήθηκε τους τελευταίους αιώνες, βέβαια αρκετά εγκαίρως από τον Κοραή. Αυτός είναι ο κακός δαίμων του ελληνισμού, όπως τον χαρακτηρίζει ο Runciman, διότι έφτιαξε μια θεωρία ότι την αρχαία Ελλάδα τη διέσωσε η Δύση. Η δυναμική του ελληνισμού από την πρώτη στιγμή ήταν η πόλις. Το μετέχειν κρίσεως και αρχής, να είσαι πολίτης, ενεργός. Η μετοχή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) είναι απαραίτητη. Εάν πάψει να μετέχει στην ΕΕ η Ελλάδα, τότε βγαίνει από το ιστορικό γίνεσθαι. Έχεις ταυτότητα όταν έχεις ετερότητα. Όποιος ήταν Ρωμαίος πολίτης με ορθόδοξο θρήσκευμα, εκκλησιαστικό θρήσκευμα, ήταν και Έλληνας, διότι είχε γλώσσα ελληνική, όλη αυτή η απέραντη αυτοκρατορία μιλούσε ελληνικά. Μάλιστα ο Σβορώνος είχε πει το εξαιρετικό: «Μη μου ζητάτε συνέχεια αίματος, εγώ κάνω ιστορία, δεν κάνω ζωολογία»....». Ο Γιανναράς σημειώνει ότι «...ο ελληνισμός σώθηκε στα 400 χρόνια σκλαβιάς, όχι επειδή κάναμε κατήχηση, αλλά γιατί ανάβανε το καντήλι, ζυμώνανε πρόσφορο, κάνανε αγιασμό και κυρίως πήγαιναν στην εκκλησιά, ήταν το κεντρικό κοινωνικό γεγονός, ήταν γιορτή, πανηγυρίς...»⁷. Αυτά τα σημαίνοντα ελληνικότητας αναζητούμε στο ερευνητικό υλικό που επιλέξαμε. Όπως επίσης σημειώνει ο Νίκος Σβορώνος⁸ «ο ελληνικός χώρος στις γεωγραφικές, οικονομικές, κοινωνικές και πνευματικές του δομές αποτέλεσε πάντα σ' ολόκληρη την ιστορία του έναν οριακό χώρο ανάμεσα σε δύο ξεχωριστούς κόσμους — ανατολικό και δυτικό— που δεν έμειναν ποτέ στεγανά κλειστοί. Έτσι, ο χώρος αυτός δίκαια μπορεί να χαρακτηρισθεί σταυροδρόμι των λαών. Μ' άλλα λόγια, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ιστορίας μας είναι και παραμένει ο οριακός της χαρακτήρας. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι το κύριο και πάντα ζωντανό στοιχείο της ελληνικής παράδοσης. Το πραγματικό πρόβλημα για μας είναι πρόβλημα συγκεκριμένων επιλογών, πρόβλημα ισορροπίας και λειτουργικότητας στη σημερινή ελληνική κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, στοιχείων που δεν μπορούν παρά να προέρχονται από τον οικουμενικό πολιτισμό που τείνει να δημιουργηθεί και προς τον οποίο δεν αντιτίθεται ότι γερό έχει η ελληνική παράδοση».

Φαίνεται ότι η επιβολή νέας ταυτότητας, συνυφασμένης με την υπόλοιπη Ευρώπη έγινε επιτακτική μετά το τέλος του αλυτρωτισμού. Έτσι, ορισμένοι της γενιάς του '30 προσπάθησαν να αντιπαραβάλουν τον νεοελληνικό ελληνισμό vs του ευρωπαϊκού, έτσι ώστε να

⁶ Κατωμένος, Γ. Ερ. (2005). *Ο ποιητής Οδυσσέας Ελύτης Ερμηνευτικά Ζητήματα*. Αθήνα: Περί Τεχνών

⁷ Γκαβέας, Δ. (2016 Μάρτιος). *Γιανναράς: «Να ζαναβρούμε τον τρόπο της ελληνικότητας. Όχι γιατί πρέπει, αλλά για να δούμε εάν μας δίνει πραγματική χαρά ζωής»*. Huff Post Greece. Ανακτήθηκε από https://www.huffingtonpost.gr/2016/03/24/giannaras-sinedeyxi-elliniki-taytotita_n_9517726.html

⁸ Σβορώνος, Ν. *Παράδοση και ελληνική ταυτότητα*. Δοκίμιο, Ν.Κ. Β' Λυκείου. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/544/3565,14949/index_e_09.html

κατασκευάσουν μια νεοελληνική ταυτότητα για εσωτερική, αλλά και για εξωτερική χρήση σύμφωνα με την ορολογία του Σεφέρη⁹. Η ελληνικότητα προσφέρει τα κατάλληλα σημαίνοντα για την κατασκευή της ταυτότητας μετασχηματίζοντάς την σε συνείδηση ώστε να γίνεται αποδεκτή από τον ελληνικό πληθυσμό. Στην Ευρώπη και στην Ελλάδα υπάρχει ακόμη σύγχυση μεταξύ συνείδησης και ταυτότητας και αυτό φάνηκε και από το θέμα που προέκυψε στη σύγχρονη εθνική ιστορία για το όνομα Μακεδονία, αλλά και από τις συγκρούσεις σχετικά με την αναγραφή του θρησκευάτος στις ταυτότητες. Έτσι, προκύπτει «ένα ζήτημα ελληνικότητας» κάθε φορά που παρουσιάζεται πρόβλημα εξωτερικής πολιτικής με τους «φτωχούς» γείτονες ως Βαλκάνια και με τους Ευρωπαίους ως «πλούσιους άλλους» Δυτικούς. Όσο η Ελλάδα προσπαθεί να βρει τη θέση της μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το ζήτημα της ελληνικότητας μάς απασχολεί και πάλι κυρίως μετά το 1981.

Στην ιστοριογραφία, η ελληνικότητα επηρεάζεται από τις περιόδους και τα γεγονότα της ελληνικής ιστορίας, όπως καθιερώθηκαν από τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο¹⁰ καθώς η ιστορία του για τα τρία στάδια της ελληνικής ιστορίας (Αρχαιότητα, Βυζάντιο και νεοτερικότητα) δηλώνει ενεργά το παρόν της και αποτελεί σημαντικό κομμάτι του ιστορικού λόγου. Παρόλο, που το σχήμα του Παπαρρηγόπουλου, γνώρισε μεγάλη δόξα και αποδοχή, υπήρξαν δυο περιπτώσεις, όπου φαίνεται ότι εγκαταλείπεται καθώς επικρατεί η επιδίωξη της αυτόνομης μελέτης της νεότερης ελληνικής ιστορίας. Σύμφωνα με τον Δημαρά¹¹ τα πνευματικά χαρακτηριστικά του νέου ελληνισμού στηρίζονται και επηρεάζονται από τις βάσεις της μεταβυζαντινής παιδείας σε συνδυασμό με τις προσλαμβάνουσες, αλλά και την επιρροή από τον πολιτισμό της Δύσης. Η συσσωμάτωση των ευρωπαϊκών ιδεών με την ελληνική παιδεία της Ανατολής οδήγησαν στη δημιουργία του νεοελληνικού διαφωτισμού, ένα πνευματικό φαινόμενο μέσω του οποίου ενεργοποιήθηκε η ελληνική σκέψη και κοινωνία δημιουργώντας θέματα που οδήγησαν σε βαθιά ρήξη τη βυζαντινή παράδοση της περιοχής.

Η αμφισημία του όρου ελληνικότητα, όπως και η ιταλικότητα, η βρετανικότητα, και η ευρωπαϊκότητα φαίνεται ότι διαμορφώνονται με διαφορετικές κάθε φορά μεταβλητές και σταθερές στον παγκόσμιο χάρτη. Από τον ιστοριογραφικό διάλογο για την ελληνικότητα, επιλέγουμε ως κυρίαρχα σημαίνοντα αυτά που συναντούμε και διασταυρώνουμε στο ερευνητικό υλικό ως γεωγραφία - χώρος, ως πατρίδα, ως θρησκεία, ως παράδοση και αξίες.

Το Ερευνητικό Υλικό

Συνολικά μελετήθηκαν 35 έντυπες διαφημίσεις για τη χρονική περίοδο 2010-2018, η οποία επιλέχθηκε με κριτήριο την οικονομική κρίση. Στις 3 Μαΐου 2010, η Ελλάδα αιτήθηκε 80 δις ευρώ από τις υπόλοιπες 15 χώρες του Ευρώ και 30 δις ευρώ από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο.

Το ερευνητικό υλικό αφορά διαφημίσεις της Cosmote, η οποία επιλέχθηκε βάση έρευνας και πληθώρας υλικού που αφορά τις αναπαραστάσεις ελληνικότητας και δομείται πολυτροπικά γνωστοποιώντας, υπενθυμίζοντας και επηρεάζοντας το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

⁹ Τζιόβας, Δ. (2008, Νοέμβριος 25). *Ελληνικότητα: Συνείδηση ή ταυτότητα;*. Το βήμα. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/2008/11/25/opinions/ellinikotita-syneidisi-i-taytotita/>

¹⁰ Τζιόβας, Δ. (2008, Νοέμβριος 25). *Ελληνικότητα: Συνείδηση ή ταυτότητα;*. Το βήμα. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/2008/11/25/opinions/ellinikotita-syneidisi-i-taytotita/>

¹¹ Ξιφαράς, Δ., Χ., *Η «ακατάλυτη συνέχεια» του ελληνισμού*, Τεύχος 43, περίοδος: Απρίλιος-Ιούνιος 1993, στο http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=417. Ανακτήθηκε 17/1/2019

Τα είδη της διαφήμισης¹² ανάλογα με το σκοπό που κάθε φορά υιοθετούν είναι τα παρακάτω:

- Καταναλωτική (Consumer): Εστιάζει σε δύο είδη αγαθών που αγοράζονται από το ευρύ καταναλωτικό κοινό: τα καταναλωτικά αγαθά (consumer goods) και τα διαρκή αγαθά (consumer durables), τα οποία μαζί με τις καταναλωτικές υπηρεσίες (consumer services) διαφημίζονται στα μέσα ενημέρωσης. Τα κυριότερα μέσα διάδοσης της καταναλωτικής διαφήμισης είναι ο τύπος, το ραδιόφωνο και η τηλεόραση. Αυτά τα Μέσα υποστηρίζονται και συμπληρώνονται και από το έντυπο υλικό πωλήσεων, τις εκθέσεις και την προώθηση πωλήσεων.
- Από Επιχείρηση σε Επιχείρηση (Business to Business): Προωθεί μη καταναλωτικά αγαθά και υπηρεσίες, στα οποία περιλαμβάνονται οι πρώτες ύλες, τα εξαρτήματα, οι εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός. Η συγκεκριμένη διαφήμιση είναι περισσότερο αναλυτική και περιέχει ολοκληρωμένη πληροφόρηση.¹³
- Εμπορική (Trade): Απευθύνεται στους διανομείς, τους εισαγωγείς και εξαγωγείς διάφορους προϊόντων και υπηρεσιών. Τα αγαθά που διαφημίζονται προορίζονται για μεταπώληση. Πολύ συχνά χρησιμοποιείται η μέθοδος της αποστολής διαφημιστικών φυλλαδίων και φόρμες παραγγελιών.
- Λιανικής Πώλησης (Retail): Τέτοιου είδους διαφημίσεις παρέχουν κυρίως τα πολυκαταστήματα. Εστιάζει στην πώληση εμπορευμάτων, προσέλκυση πελατών και η αύξηση των πωλήσεων. Τα κυριότερα μέσα λιανικής διαφήμισης είναι ο τύπος, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα φυλλάδια σε δημόσιους χώρους.¹⁴
- Χρηματοοικονομική (Financial): Είναι η διαφήμιση κυρίως των τραπεζών και των ασφαλιστικών εταιριών. Έχει στόχο το δανεισμό χρημάτων, τη σύναψη ασφαλιστικών συμβάσεων και γενικότερα την αγοραπωλησία. Εστιάζουν σε έννοιες όπως το κέρδος, το όφελος, η ασφάλεια, η εμπιστοσύνη και η οικονομική ευμάρεια.
- Άμεσης Ανταπόκρισης (Direct Response): Όσο μεγαλύτερος είναι ο όγκος των διαφημίσεων τόσο μεγαλύτερη είναι και η ανάγκη άμεσης ανταπόκρισης σε αυτές. Ένα τυπικό διαφημιστικό τμήμα είναι οργανωμένο έτσι ώστε να καλύπτει τόσο την άμεση όσο και την έμμεση διαφήμιση.
- Στρατολόγησης (Recruitment): Έχει στόχο τη στρατολόγηση προσωπικού (κρατικές υπηρεσίες) και γίνεται συνήθως με διαφημίσεις καταχωρισμένες στις εφημερίδες και τα περιοδικά. Προσελκύει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό αιτήσεων με το μικρότερο δυνατό κόστος.

Το ερευνητικό υλικό που παρουσιάζουμε ανήκει στο καταναλωτικό είδος, στο οποίο εφαρμόζουμε τη σημειωτική ανάλυση.¹⁵

Ο Roland Barthes¹⁶ σημειώνει ότι στις διαφημίσεις τα σημαίνοντα ως προϊόντα και υπηρεσίες, τα οποία δεν είναι ευρέως γνωστά, συνδέονται και μετατρέπονται σε σημεία, τα οποία τους δίνουν νόημα για να προσελκύσουν και να πείσουν τον πιθανό αγοραστή.¹⁷ Η

¹² Ζώτος Γ. (1992). *Διαφήμιση, Σχεδιασμός & Λειτουργία Στα Πλαίσια Της Επιχείρησης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

¹³ Kotler Philip and Keller Kevin Lane (2006). *Μάρκετινγκ - Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος

¹⁴ Ζώτος Γ. (2008). *Διαφήμιση, Σχεδιασμός, Αναπτυξη, Αποτελεσματικότητα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

¹⁵ Leis W., Kline S. and Sut J., (1986). "Social Communication in Advertising: Persons, Products and Images of well-being", (p. 152). New York: Methuen

¹⁶ Barthes in Fiske, J., (2010). «Εισαγωγή στην Επικοινωνία», Αθήνα: Αιγόκερως

¹⁷ Barthes R., (1979). «Μυθολογίες», (σελ. 34-35). Αθήνα: Ράππα

διαφήμιση φαίνεται ότι επηρεάζεται άμεσα από τη σημειολογία¹⁸ καθώς μέσα από την προβολή συμβολικών σημείων (οπτικών και λεκτικών) προσπαθεί να επενδύει στα προϊόντα και να δώσει αξία, έτσι ώστε να αποκτήσουν αγοραστική δύναμη. Τα σημεία που προβάλλονται στη διαφήμιση προσπαθούν να πείσουν τους δέκτες, γιατί συνδέουν την επιθυμία με τα προϊόντα και τις υπηρεσίες έτσι ώστε να διεγείρουν τα συναισθήματα και να προσελκύσουν το ενδιαφέρον. Έτσι καταλήγουμε στη μέθοδο που επιλέχθηκε για την ανάλυση των διαφημίσεων της Cosmote, που είναι ο συνδυασμός των μοντέλων ανάλυσης των Barthes και Greimas. Ξεκινώντας από τον Barthes, αξίζει να αναφερθεί εκ νέου ότι μέσα από τη θεωρία του δηλωτικές και συνδηλωτικές σχέσεις των πολιτισμικών στοιχείων οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα για την αλληλεπίδραση εικόνας – γλωσσικού κειμένου. Ο Greimas¹⁹ ως θεμελιωτής της γαλλικής σημειωτικής σχολής ανέπτυξε τη θεωρία της Δομικής Σημαντικής, που αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα. Ο Greimas, ασχολήθηκε και ανέλυσε τις ισοτοπίες, δηλαδή ομαδοποίησε σε σύνολα τις μονάδες λόγου (λέξεις, εκφράσεις) σύμφωνα με το σημασιολογικό περιεχόμενό τους, καταλήγοντας σε μια σειρά από δομημένα σημασιολογικά σύνολα που τα ονομάζει κώδικες. Στο μεθοδολογικό αυτό πλαίσιο κινηθήκαμε για να αναλύσουμε τις διαφημίσεις, τα γλωσσικά μηνύματα, και τις πληροφορίες που προκύπτουν από τις διαφημίσεις της Cosmote ως αναπαραστάσεις της ελληνικότητας. Ακολουθούμε επίσης την τυπολογία των Richards και Morris, σύμφωνα με την οποία ο λόγος διακρίνεται ανάλογα με τον τρόπο χρήσης των σημειωτικών συστημάτων σε τρεις τύπους, πραγματιστικό, νοηματικό και προπαγανδιστικό. Όσον αφορά τον πραγματιστικό εστιάζει στα εξωτερικά γεγονότα και απέχει από στοιχεία υποκειμενικότητας, ενώ ο νοηματικός υποδεικνύει ότι η σχέση μεταξύ του αναπαριστώμενου αντικειμένου και της αναπαράστασής του δεν υπακούει απαραίτητα στην αρχή της πραγματικότητας. Ο συντάκτης του νοηματικού λόγου διατυπώνει και διαμορφώνει το νόημα με ένα άγνωστο κώδικα. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί είναι «καλλιτεχνική». Ο προπαγανδιστικός αποτελεί το μέσο μεταξύ του πραγματιστικού και του νοηματικού λόγου, καθώς προκύπτει από την σύνθεση τους. Επιδιώκει να πείσει τον αποδέκτη και τον υποτάσσει στις καθιερωμένες και αποδεκτές από το κοινωνικό περιβάλλον αντιλήψεις αξίες και ιδέες.

Οι διάφορες μορφές του λόγου, όπως διαμορφώνονται ιστορικά, μπορεί να είναι συνδυαστικές.²⁰ Ο προπαγανδιστικός λόγος σ' ένα πολυτροπικό υλικό, προωθεί μηνύματα, τα οποία εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς. Εστιάζει στη μεθοδική και σκόπιμη σε κάθε περίπτωση διάδοση πληροφοριών, ιδεών και αντιλήψεων με σκοπό να επηρεάσουν τόσο τη σκέψη όσο και τις πράξεις των ανθρώπων στους οποίους απευθύνονται.²¹ Η σοβαρή επίδραση της διαφήμισης στο βλέμμα των θεατών/καταναλωτών και στην αγοραστική συμπεριφορά τους έχει καταγραφεί σε πολλές μελέτες, όπως επίσης και η επικινδυνότητα της συνειρμικής και συνδηλωτικής λειτουργίας της.²² Οι πετυχημένες διαφημίσεις κατασκευάζουν νέες ανάγκες και επιθυμίες. Η συναισθηματική κάλυψη γίνεται ισχυρότερη καθώς οι διαφημίσεις που εστιάζουν στο συναίσθημα (οικογένεια, φύση, πατρίδα, παιδιά) προσελκύουν ευκολότερα το κοινό και διευκολύνουν τη λήψη και την κωδικοποίηση του διαφημιστικού μηνύματος. Η προσπάθεια σύνδεσης των προϊόντων και των υπηρεσιών που προβάλλονται μέσω των διαφημίσεων με τις

¹⁸ Noth, W., (1990), *Handbook of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, p. 14 in Chandler D., “ Semiotics for Beginners”<http://www.mcm.aueb.gr/ment/semiotics/semiotic.html>, ανακτήθηκε 3/1/2019

¹⁹ Greimas A.J. (2005). *Δομική σημασιολογία: αναζήτηση μεθόδου*, (μτφ. Κατωμένος Ε.). Αθήνα: Πατάκης

²⁰ Πλειός, Γ. (2001). *Ο Λόγος της Εικόνας. Ιδεολογία και Πολιτική* (σελ. 62,80,84,95,107) . Αθήνα: Παπαζήσης

²¹ Γεωργιάδης, Γ. (2008). *Η προπαγάνδα, Μεθοδολογική και τεχνική της αγωγής των μαζών*. Αθήνα: Νέα Θέσις

²² Williamson, J. (1978). *Decoding Advertisements* (p. 12, 45, 13). London: Marion Boyars

εμπειρίες και τον καθημερινό τρόπο ζωής π.χ. συνδέουμε το νησί με τον τουρισμό, στοχεύουν να προσελκύσουν και να πείσουν το κοινό χρησιμοποιώντας παράλληλα την επίκληση στη λογική και το συναίσθημα.²³

Οι αναμνήσεις έτσι διατηρούνται όπως και τα αρχεία. Παρακολουθώντας μια διαφήμιση εστιάζουμε και αποθηκεύουμε αυτό το οποίο ελκύει την προσοχή και τα ενδιαφέροντά μας. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα είναι πιθανό να θυμόμαστε ή και όχι το μήνυμα που είχαμε λάβει π.χ. μια «προσφορά σε πακέτα τηλεπικοινωνιών». Ωστόσο η πληροφορία αυτή είναι πιθανό να επανέλθει στη μνήμη μας π.χ. αν χρειαστεί να επικοινωνήσουμε στο εξωτερικό. Τέλος, για να διατηρηθεί κάτι στη μνήμη μας θα πρέπει να υπάρχει επανάληψη στη λήψη του μηνύματος για αυτό και συχνά χρησιμοποιούνται γλωσσικά μηνύματα που τραβούν την προσοχή και χαρακτηρίζουν το αντίστοιχο προϊόν π.χ. Cosmote “Ένας κόσμος, καλύτερος για όλους” και η σύνοψη στο τέλος της διαφήμισης έτσι ώστε να ενεργοποιηθούν διάφοροι μηχανισμοί για τη λήψη της απόφασης αγοράς. Οπότε, είναι λογικό να υπάρχουν διαφημίσεις οι οποίες εμπνέουν, άλλες που απωθούν και άλλες που προκαλούν συναισθήματα ουδετερότητας και αδιαφορίας. Η ανθρώπινη παρουσία στις διαφημίσεις έχει μεγάλη απήχηση στο κοινό. Έτσι, αρκετές εταιρείες, όπως και η Cosmote συμμετέχουν σε χορηγίες, αλλά και τις υποστηρίζουν.

Ο στόχος, είναι ξεκάθαρος και εστιάζει στο να κερδίσει το brand name αναγνωρισιμότητα, αλλά κυρίως την εύνοια και τη συμπάθεια του αγοραστή. Η συμπάθεια, η οποία καταλήγει να είναι σημαντικότερη από την αναγνωσιμότητα, δημιουργεί συναισθήματα ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια επιλογής και αγοράς των προϊόντων καλύπτοντας συναισθηματικά τον αγοραστή και αφήνοντάς του μια αίσθηση ευχαρίστησης. Δεν είναι τυχαίο ότι οι διαφημιστικές καμπάνιες για τα τηλεπικοινωνιακά πακέτα εμπεριέχουν πάντα συγκινησιακά στοιχεία (οικογένεια, πατρίδα, παιδιά κ.ά.). Ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται η εταιρεία, αναλαμβάνει και δημιουργεί τα κατάλληλα μηνύματα, τα οποία θα καλύψουν επικοινωνιακά το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Η εμπορική/καταναλωτική διαφήμιση, όπως αυτή που μελετούμε από την εταιρία Cosmote, επιλέγει να προωθήσει τα υλικά της καθημερινής ζωής και της παράδοσης, όπως πρόσωπα, τοπία, ζώα, φύση, διατροφή, έτσι ώστε να πείσει το κοινό, προσδίδοντας προστιθέμενη αξία.

Ανάλυση

Στην ανάλυση των διαφημίσεων της Cosmote, εντοπίζουμε στοιχεία ελληνικότητας, τα οποία προκύπτουν από το ίδιο το ερευνητικό υλικό. Στο πεδίο αυτό κατανοούμε τη συνάρτηση με τα θεωρητικά ιστοριογραφικά μοντέλα ορισμού της ελληνικότητας ως χώρου και ταυτότητας, θρησκείας και ταυτότητας, πατρίδας, εθνικότητας, παράδοσης και ταυτότητας, αξιών και ταυτότητας. Εναλλακτικά χρησιμοποιούμε τον όρο ελληνικότητα ως εθνοπολιτισμική ετερότητα. Μεθοδολογικά προτείνουμε τη σχεδίαση μιας σημειωτικής καρτέλας ώστε να ταξινομήσουμε τα σημαίνοντα, τα σημαινόμενα και τους κώδικες με στόχο την αποδόμηση του υλικού. Από το σύνολο του πολυτροπικού σημείου, όπως ορίζεται η διαφήμιση, αναλύουμε το οπτικό και το γλωσσικό υλικό.

²³ Fiske, J. (2010). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Αιγόκερως

Ι. Σημειωτική καρτέλα ταξινόμησης α/α Εικόνας

Διαφήμιση COSMOTE

**Σενάριο με οπτικά
σημαινόμενα:**

Χώρος:

Σημασιολογικοί Κώδικες:

Γλωσσικά Σημαίνοντα

Συνολικά, όπως προαναφέρθηκε μελετήθηκαν 35 έντυπες διαφημίσεις για τη χρονική περίοδο 2010-2018. Σημειώνουμε ότι η χρήση του χρόνου Ενεστώτα είναι συχνή και δημιουργεί αμεσότητα και ζωντάνια καθώς αναφέρεται στο παρόν. Από τις εγκλίσεις, η προστακτική χρησιμοποιείται κυρίως προσδίδοντας συστάσεις και παρακίνηση, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια αυθόρμητη επικοινωνία και όχι τυποποιημένη, όπως ουσιαστικά είναι. Το λεξιλόγιο καθώς και οι εκφράσεις, που προκύπτουν μέσα από τις διαφημίσεις, όπως η επικοινωνία, η ψυχαγωγία, η καινοτομία, η οικογένεια λεξικογραφικά προέρχονται από την επαναλαμβανόμενη χρήση των λέξεων νέο, ταχύτητα, επικοινωνία και μαζί.

Είναι ξεκάθαρο, ότι σε κοινωνίες αναπτυσσόμενων τηλεπικοινωνιών, η σημασιοδότηση του νέου είναι ικανή να προσελκύσει το ενδιαφέρον του δέκτη και να οδηγήσει στην επιλογή του αντίστοιχου διαφημιζόμενου πακέτου μέσα από τη πληθώρα προϊόντων που διατίθεται στην αγορά τηλεπικοινωνιών. Επίσης, μια ακόμη παρατήρηση για το γλωσσικό μήνυμα αφορά το γλωσσικό μοτίβο που επαναλαμβάνεται ως «ο κόσμος μας εσύ», και «μαζί, είμαστε ένα», που προπαγανδιστικά παραπέμπει σε κοινότητα και ομάδα με άμεση προσαγόρευση προς το «εσύ», στον καταναλωτή εξατομικευτικά.

Έτσι συνδηλώνεται η εξοικείωση με στόχο το άμεσο ενδιαφέρον και όφελος για τον δέκτη. Οι τρόποι προσαγόρευσης διαφέρουν κατά την αμεσότητά τους²⁴ και αυτό αντανακλάται στη χρήση της γλώσσας, γιατί το «εσύ» κατασκευάζει τον άμεσα προσαγορευόμενο. Οι Kress και van Leeuwen διακρίνουν μεταξύ ιδιαίτερα οικείου, προσωπικού, κοινωνικού και δημόσιου (ή απρόσωπου) τρόπου προσαγόρευσης. Στη χρήση της φωτογραφικής μηχανής αυτό αντανακλάται στο μέγεθος της εικόνας – κοντινή λήψη σημαίνει ιδιαίτερα οικείο ή προσωπικό τρόπο, μέση λήψη κοινωνικό τρόπο και μακρινή λήψη απρόσωπο τρόπο προσαγόρευσης.²⁵ Οι Thwaites, Lloyd & Warwick ισχυρίζονται ότι «οι κώδικες κατασκευάζουν πιθανές θέσεις για τον προσαγορευόμενα και τον προσαγορευόμενο».²⁶ Ορίζουν τις λειτουργίες της προσαγόρευσης σε όρους κατασκευής θεμάτων και της σχέσης μεταξύ τους. Μέσα σ' ένα μοντέλο που θέτει επτά λειτουργίες για τα σημεία αναφέρονται τρεις λειτουργίες σε σχέση με την προσαγόρευση ως α) Εκφραστική λειτουργία: η κατασκευή ενός προσαγορευόμενου, β) Παρορμητική λειτουργία και γ) Φατική λειτουργία.

Οπτικά Σημαίνοντα

Παρατηρούμε ότι σε όλες τις διαφημίσεις καταδηλώνεται ή και συνδηλώνεται μέσα από τα βασικά χρώματα της εταιρείας, το μπλε και πράσινο ως το σημαίνον brand name της Cosmote,

²⁴ Tolson, A. (1996). *Mediations: Text and Discourse in Media Studies*. London: Arnold

²⁵ Kress, G. & Th. Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.

²⁶ Thwaites, T., Lloyd, D. & Warwick, M. (1994): *Tools for Cultural Studies: An Introduction*. South Melbourne: Macmillan

όπου το τελευταίο γράμμα του ονόματος της εταιρείας (-e) θα μπορούσε να παραπέμπει στην Ελλάδα ως ελληνικότητα.

Έτσι παρατηρούμε ότι το γλωσσικό μήνυμα αγκιστρώνει και μεταφέρει την πληροφορία. Η αγκίστρωση κατά τον Barthes, αποτελεί βασική λειτουργία του γλωσσικού διαφημιστικού μηνύματος, γιατί περιορίζει την ανάγνωση της εικόνας ή και λειτουργεί ως επεξηγηματική της εικόνας, που μπορεί να αγκιστρώσει ένα διφορούμενο γλωσσικό μήνυμα.²⁷ Αναφέρουμε ενδεικτικά τη λεζάντα μιας διαφήμισης, «Τώρα, και οι οικογένειες απολαμβάνουν περισσότερο», που δεν αγκιστρώνει την εικόνα ως οπτικοποίηση της οικογένειας.

Οι διαφημίσεις της Cosmote φαίνεται να προβάλλουν πολυτροπικά τις παροχές τους με απώτερο στόχο την προώθηση οικονομικών «πακέτων» της Cosmote. Έτσι οι δέκτες (αγοραστές) που καθημερινά βιώνουν άγχος, απαιτήσεις και την οικονομική κρίση, μπορούν να «χαλαρώσουν» καθώς μαγεύονται και εστιάζουν σε εικόνες ξεκούρασης και φυσικής ομορφιάς προσδίδοντας έμφαση στην ηρεμία, ευεξία, στη χαρά και στην ποιότητα της ζωής. Τα χρώματα που επιλέγονται και υπερτερούν σε τέτοιου είδους διαφημίσεις είναι το πράσινο και το μπλε σε αποχρώσεις: το πράσινο προσελκύει το βλέμμα και εστιάζει στις ομορφιές της φύσης, ενώ το μπλε και οι αποχρώσεις του συμβολίζουν γεωφυσικά επίσης σημαίνοντα, τον ουρανό, τη θάλασσα, την ελληνική σημαία σε αγκίστρωση με έννοιες όπως, ηρεμία, ευεξία, ελευθερία. Η θάλασσα και το υγρό στοιχείο παρουσιάζεται αρκετά συχνά και οι άνθρωποι (γυναίκες, άντρες, παιδιά) που προβάλλονται, εντοπίζονται επίσης στη φύση και τις ομορφιές της.²⁸ Με τον τρόπο αυτό τονίζονται τα προνόμια, που προσφέρει ο φυσικός τρόπος ζωής, με κυρίαρχα την υγεία, τη χαλάρωση και την ευεξία σε συνδυασμό με τις παροχές και την ποιότητα των πακέτων της Cosmote έναντι της αστικής, αλλοτριωμένης καθημερινότητας. Επίσης, η παρουσία των ζώων ολοκληρώνει την γεωφυσική, νατουραλιστική, περιβαλλοντική εικόνα που αποδίδει τη γαλήνη της φύσης, καλύπτοντας κυρίως τις ανάγκες των πολιτών της σύγχρονης πόλης.

Ως ενδεικτική διαφήμιση αυτού του είδους, αναφέρουμε το οικονομικό πακέτο, με απεριόριστο internet και ομιλία με δυνατότητα ψυχαγωγίας και επικοινωνίας από όλα τα μέλη της οικογένειας σ' ένα σύγχρονο εξιδανικευτικό, ψηφιακό ευρωπαϊκό συγκείμενο σκηνοθετικά.

Έτσι η οικογενειακή παρουσία και η ασφάλεια συνεκδοχικά λειτουργούν μέσω του πακέτου για πολλούς πολίτες, νέους, φοιτητές και εναλλακτικές ετερότητες που ψυχιατρικά νοσταλγούν την ομαδοποίηση και ενηλικίωση στην εφηβεία της οικογένειας.²⁹

Όσον αφορά στην υποδειγματική χρήση των γλωσσικών σημαινόντων επαναλαμβάνεται η χρήση του χρόνου Ενεστώτα, κατασκευάζοντας την εξοικείωση με το παρόν. Από τις εγκλίσεις επίσης επιλέγεται η προστακτική προσδίδοντας συστάσεις και παρακίνηση, προπαγανδιστικά προς την πώληση του προϊόντος. Το λεξιλόγιο καθώς και οι εκφράσεις που επαναλαμβάνονται στις διαφημίσεις, όπως η επικοινωνία, η ψυχαγωγία, η καινοτομία, η οικογένεια, παραπέμπουν στην έμφαση των λέξεων νέο, ταχύτητα, επικοινωνία και μαζί.

Συμπεράσματα

Παρατηρούμε ότι τόσο το οπτικό όσο και το γλωσσικό σημαίνουν των διαφημίσεων της Cosmote αναδεικνύει θεματικές, όπως:

²⁷Barthes R. (1988). *Η Ρητορική της Εικόνας στο Εικόνα, Μουσική, Κείμενο*, (μτφ. Σπανός Γ.) (σελ 41-59). Αθήνα: Πλέθρον

²⁸ Neale, S., (1990), Questions of genre στο Barry Keith Grant (επιμ.), *Film Genre Reader* (2003), Austin: University of Texas Press, 160-184

²⁹ Gofmann, E. (1979). *Gender Advertisements*. London: Mac Millan

α) της ηλικίας του κοινού στο οποίο απευθύνεται, μεταξύ 18 – 50 ετών (ενήλικες) τονίζοντας την ορθή κρίση για την επιλογή των κατάλληλων πακέτων της Cosmote.

β) του φύλου, καθώς εμφανίζεται τόσο το αντρικό, όσο και το γυναικείο φύλο προβάλλοντας αρχικά την ισότητα και προσδίδοντας ταυτόχρονα μια ισομερή κατανομή τόσο των επιλογών όσο και των ευθυνών από την αντίστοιχη επιλογή.

γ) των παραδοσιακών επαγγελμάτων, όπως του αγρότη και του πωλητή αρτοποιείου, του ψητοπωλείου σημασιοδοτώντας τις μεσαίες τάξεις ως αγροτικές και εργασιακές αστικές ομάδες της σύγχρονης σε οικονομική κρίση Ελλάδας με σημειώμενα την ελληνική μεσογειακή διατροφή και την ελληνική παράδοση, που ως ταυτότητες και ετερότητες της ελληνικότητας προωθεί τις πωλήσεις της Cosmote.

Θεματικά εντοπίζονται επίσης λιγότερο συχνά, οι αξίες του γάμου, της οικογένειας και της φιλίας, που φαίνεται επίσης να προωθούν τα «οικογενειακά πακέτα», ορολογία που χρησιμοποιείται στη διαφήμιση της κινητής τηλεφωνίας για στερεοτυπικά προπαγανδιστικούς λόγους.

Τα σημειώμενα της ελληνικότητας που μελετούμε, αναλύουμε και συγκρίνουμε, ενισχύονται ακόμη περισσότερο με τα γλωσσικά μηνύματα των διαφημίσεων στη ελληνική ή/και αγγλική γλώσσα, όπως τα ακόλουθα: «Για σένα που θέλεις την επιχείρησή σου μεγαλύτερη και πιο ανταγωνιστική», «Φτιαγμένα για την Ελλάδα», «Ο νούμερο ένα μπαμπάς αλλάζει τις παλιές συνήθειες!», «Cosmote Mobile Family», «Go Away».

Συνολικά, η παρορμητική λειτουργία της γλωσσικής απόδοσης λειτουργεί καθώς δίνεται έμφαση στην κατασκευή ενός ιδεατού δέκτη.

Ο γλωσσικός κώδικας, η γραμματοσειρά και τα χρώματά του, ενισχύουν την πειθώ και την παρακίνηση για την επιλογή και την αγορά του προϊόντος, όπως προσλαμβάνουμε από τα προφορικά και γραπτά γλωσσικά σημαίνοντα. Ολοκληρώνουν το πλάνο των διαφημίσεων, παρέχοντας ένα πλήρες μήνυμα στο θεατή, στο οποίο εντοπίζουμε τις αναπαραστάσεις ελληνικότητας και παράδοσης, της οικογένειας, των ζευγαριών, των παιδιών, των φίλων, των επαγγελματιών και επίσης εκτός Ελλάδας σ' ένα διεθνές συγκείμενο εντοπίζουμε αναπαραστάσεις της ψηφιακής επικοινωνίας και της παγκοσμιοποίησης.

Συζήτηση

Διαπιστώνεται ότι οι δέκτες/θεατές ως μελλοντικοί αγοραστές του προϊόντος της διαφήμισης, προσλαμβάνουν την πληροφορία για το διαφημιζόμενο προϊόν μέσα από τον δίαυλο της ελληνικότητας χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και η ευρωπαϊκότητα, όπως αναδεικνύεται μέσω εικόνων της παγκοσμιοποίησης και της ψηφιακής επικοινωνίας. Οι ιδεατοί αγοραστές φαίνεται να παρακολουθούν τις διαφημίσεις ως σενάρια, μικρά αφηγήματα με καθημερινούς ανθρώπους, με οικογένειες μέσα σε φυσικά τοπία και με αναφορές και συνδηλώσεις στην αρχαιότητα, στα μνημεία και στην εθνική παράδοση. Έτσι επιτυγχάνεται η ιστορικότητα, η ενσυναίσθηση και η εξοικείωση, η ταύτισή τους με το μήνυμα.³⁰ Παράλληλα με την ελληνική παράδοση και τα αρχαιολογικά μνημεία αναδεικνύεται η εργασία και η τάξη στη νεότερη και σύγχρονη Ελλάδα της οικονομικής κρίσης, όπως εντοπίζουμε στα παραδοσιακά επαγγέλματα του τουρισμού και της παροχής υπηρεσιών.

³⁰ Γκόμπλιας, Κ. (1991). *Διαφημίζοντας*. (σελ 208). Αθήνα: Διαφημιστική Εταιρία Mass

Η ευρωπαϊκότητα³¹, αναπαρίσταται σε λίγες διαφημίσεις, όπου ο ενδυματολογικός κώδικας και το ουδέτερο φόντο της ψηφιακής επικοινωνίας δεν περιορίζεται από εθνικά σύνορα και δεν αναφέρεται σε τοπικότητα, αλλά σε παγκοσμιότητα.

Από όλα τα παραπάνω, διαπιστώνεται ο κυρίαρχος ρόλος της ελληνικότητας, ενώ παράλληλα εντοπίζουμε 12 έντυπες διαφημίσεις που θα μπορούσαν να είναι και σε άλλες χώρες, σε άλλο εθνικό συγκείμενο, δημιουργώντας προσδοκίες για επικοινωνία εντός και εκτός συνόρων.

Από τη δεκαετία του 1970 το ζήτημα της πολιτικής ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη αποτέλεσε θέμα παγκόσμιας συζήτησης, καθώς το ιστορικό και πολιτικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στη σύνθεση και τη λειτουργία των ταυτοτήτων, στους αυτοπροσδιορισμούς, στις εθνοτικές, έμφυλες, πολιτισμικές, ατομικές διαφοροποιήσεις.

Όπως παρατηρούμε στο ενδεικτικό πολυτροπικό δημοφιλές υλικό που παρουσιάζουμε, η ελληνικότητα αποδίδεται ακολουθώντας μια αναδρομική εθνική αφήγηση με σημαίνοντα από τη γεωγραφία, τον τουρισμό, την πατρίδα, τη θρησκεία, την παράδοση και τις αξίες.

References

- Ball, M. S., & Smith, G. W. H. (1992). *Analyzing Visual Data*, (p.2,7). New York: Sage Publications
- Barthes in Fiske, J. (2010). «Εισαγωγή στην Επικοινωνία», Αθήνα: Αιγόκερως
- Bezemer, J., Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Oxon-New York: Routledge
- Debes, J. L. (1969). *The Loom of Visual Literacy* : An overview στο Γκόρια, Σ. (2007), Οπτικός Γραμματισμός στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Fiske, J. (1982). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge
- Gofmann, E. (1979). *Gender Advertisements*. London: Mac Millan
- Greimas, A. J. (2005). *Δομική σημασιολογία: αναζήτηση μεθόδου*, (μτφ. Καψωμένος Ε.). Αθήνα: Πατάκης
- Greimas, A. J. (2010). *How to define the indefinite: An essay in semantic description*. Toronto: University of Toronto
- Kotler, P., and Keller, K. L. (2006). *Μάρκετινγκ - Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος
- Kress, G., & Leeuwen, T. V. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold
- Leis, W., Kline, S., and Sut, J. (1986). "Social Communication in Advertising: Persons, Products and Images of well-being", (p. 152). New York: Methuen
- McKenzie-Mohr, D., Lee, N. R., Schultz, P. W., Kotler, P. A. (2012). *Social marketing to protect the environment: What works*. London: Sage Publications
- Neale, S. (1990). *Questions of genre*, στο Barry Keith Grant (επιμ.), (2003). *Film Genre Reader* (pp 160-184). Austin: University of Texas Press
- Pleios, G. (2012). *Communication and symbolic capitalism. Rethinking marxist communication theory in the light of the information society*. Athens: University of Athens
- Sinclair, J. (1989). *Images Incorporated: Advertising as Industry and Ideology*. London - New York: Routledge
- Thwaites, T., Lloyd, D., & Warwick, M. (1994): *Tools for Cultural Studies: An Introduction*. South Melbourne: Macmillan

³¹ Δημάκου Ε. (2016). *Ευρωπαϊκότητα και ελληνικότητα στη "γενιά του '30"*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη εκδόσεις ΑΕ

- Tolson, A. (1996). *Mediations: Text and Discourse in Media Studies*. London: Arnold
- Williamson, J. (1978). *Decoding Advertisements*. London: Marion Boyars
- Wright, J. D. (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. London: Elsevier Health Sciences
- Γεωργαλάς, Γ. (2008). *Η προπαγάνδα, Μεθοδολογική και τεχνική της αγωγής των μαζών*. Αθήνα: Νέα Θέσις
- Γκόμπλιας, Κ. (1991). *Διαφημιζοντας*. Αθήνα: Διαφημιστική Εταιρία Mass
- Δημάκου, Ε. (2016). *Ευρωπαϊκότητα και ελληνικότητα στη "γενιά του '30"*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη εκδόσεις ΑΕ
- Ζώτος, Γ. (1992). *Διαφήμιση, Σχεδιασμός & Λειτουργία Στα Πλαίσια Της Επιχείρησης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Ζώτος, Γ. (2008). *Διαφήμιση, Σχεδιασμός, Αναπτυξη, Αποτελεσματικότητα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Θεοδωρίδης, Π. (2004). *Οι Μεταμορφώσεις της Ταυτότητας – Έθνος Νεωτερικότητα & Εθνικισ*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη
- Καψωμένος, Γ., Ερατοσθένης. (2005). *Ο ποιητής Οδυσσέας Ελύτης Ερμηνευτικά ζητήματα*. Αθήνα: Περί Τεχνών
- Μπαμπινιώτης, Γ., άρθρο «*Η γλώσσα της εικόνας*», περιοδικό «*ΤΟ ΒΗΜΑ*», (σελ. Β06) 25.05.1997
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο Λόγος της Εικόνας. Ιδεολογία και Πολιτική* (σελ. 62,80,84,95,107) . Αθήνα: Παπαζήσης
- Σκαρπέλος, Γ. (2000). *Ιστορική μνήμη κι ελληνικότητα στα κόμικς*. Αθήνα: Κριτική
- Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*. (σελ. 35). Αθήνα: Οδυσσέας
- Ψυχογιός, Δ. Κ. (2003). *Τι είναι τα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης

Ηλεκτρονικές Πηγές

- Alzgoor, M. (2019). Nexus between green HRM and green management towards fostering green values. *Management Science Letters*, 9(12), 2073-2082.
- Noth, W. (1990), *Handbook of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, p. 14 in Chandler D., "Semiotics for Beginners"
<http://www.mcm.aueb.gr/ment/semiotics/semiotic.html>, Ανακτήθηκε 3/7/2019
- Γκαβέας, Δ. (2016). *Γιανναράς: «Να ξαναβρούμε τον τρόπο της ελληνικότητας. Όχι γιατί πρέπει, αλλά για να δούμε εάν μας δίνει πραγματική χαρά ζωής»*. Huff Post Greece. Ανακτήθηκε από https://www.huffingtonpost.gr/2016/03/24/giannaras-sinedeyxi-elliniki-taytotita_n_9517726.html
- Khalid, N., Islam, D. M. Z., & Ahmed, M. R. M. (2019). Sentrepreneurial Training and Organizational Performance: Implications for Future. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(2), 590-593.
- Τζιόβας, Δ. (2008). *Ελληνικότητα: Συνείδηση ή ταυτότητα; Το βήμα*. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/2008/11/25/opinions/ellinikotita-syneidisi-i-taytotita/>
- Umrani, W., Ahmed, U., & Memon, P. (2015). Examining the absorptive capacity construct: A validation study in the Pakistani banking context. *Management Science Letters*, 5(12), 1053-1058.

Zin, M. L. M., & Ibrahim, H. (2020). The Influence of Entrepreneurial Supports on Business Performance among Rural Entrepreneurs. *Annals of Contemporary Developments in Management & HR (ACDMHR)*, 2(1), 31-41.



An Evaluative Approach of E-Learning Using Moodle in a Distance Post-graduate Course: A Case Study

Georgios Papaioannou & Eugenia A. Panitsides

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/6969>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/6969

Received: 07 March 2020, **Revised:** 29 April 2020, **Accepted:** 04 May 2020

Published Online: 17 June 2020

In-Text Citation: (Papaioannou & Panitsides, 2020)

To Cite this Article: Papaioannou, G., & Panitsides, E. A. (2020). An Evaluative Approach of E-Learning Using Moodle in a Distance Post-graduate Course: A Case Study. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 52–65 (In Greek).

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 52 - 65

<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>



An Evaluative Approach of E-Learning Using Moodle in a Distance Post-graduate Course: A Case Study

Georgios Papaioannou & Eugenia A. Panitsides
Frederick University, Cyprus

Abstract

E-learning systems have significantly advanced online education, offering novel possibilities in distance education, such as attending solely online educational programmes. On these grounds, the purpose of the present study has been to investigate students' views on online courses and Moodle, taking into account easiness of use and communication possibilities both with professors and fellow students. To conduct the study, a qualitative approach was followed through the use of semi-structured interviews. The sample consisted of ten post-graduate students who attended the MEd. in Adult Education at Frederick university, Cyprus. The results demonstrated that most students have a positive view about distance online education, despite the fact that the opportunities offered for communication were rather limited. As far as Moodle is concerned, they are generally satisfied, considering it easy to use, and especially helpful in downloading educational materials. It was suggested among others that short-term training on ICT use should be provided to those students who wish to attend online post-graduate courses, so that lack of computer knowledge will not constitute a significant barrier.

Keywords: Adult Education, E-learning, Distance Education, LMS, Moodle, Assessment.

Εισαγωγή

Οι ενήλικοι διακρίνονται σε αυτούς που μπαίνουν στη διαδικασία να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, με σκοπό να γίνουν πιο παραγωγικοί στην εργασία τους και, σε εκείνους οι οποίοι συμμετέχουν κυρίως για να επωφεληθούν σε προσωπικό επίπεδο (Oliver, Tomás, & Montoro-Rodriguez, 2017; Thang, Lim & Tan, 2018). Μέσω της δια βίου μάθησης, επιδιώκεται από τα άτομα η βελτίωσή τους στο πέρασμα του χρόνου σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων ή/και συμπεριφοράς και μπορεί να επιτευχθεί με τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης (Manea, 2014). Και, ενώ η άτυπη μάθηση είναι μια διαδικασία αδιάκοπη και ακούσια, η τυπική και μη τυπική μάθηση αφορά στη μάθηση των ατόμων με συστηματικό τρόπο μέσα από κατάλληλα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Tudor, 2013; Khalid, Islam & Ahmed, 2019; Alzgoool, 2019).

Με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας οι άνθρωποι έχουν σήμερα περισσότερες επιλογές για άντληση πληροφοριών. Στην εκπαίδευση ειδικότερα δίνεται η δυνατότητα για πιο εξατομικευμένη παροχή γνώσεων σε σχέση με το παρελθόν (Cardinali, 2006; Definition and Terminology Committee of the Association for Educational Communications and Technology, 2008, οπ. αναφ. στο Hlynka, 2013). Έτσι, η διδασκαλία μπορεί να γίνει είτε πρόσωπο με πρόσωπο μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, είτε αποκλειστικά μέσω διαδικτύου, είτε με έναν μικτό τρόπο που συνδυάζει την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη διδασκαλία μέσω διαδικτύου.

Παρότι συχνά η ηλεκτρονική μάθηση και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα, στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο διαφορετικά πράγματα τα οποία ωστόσο μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά σε κάποιες περιπτώσεις (Guri-Rosenblit, 2005). Και, ενώ με τον όρο ηλεκτρονική μάθηση αναφερόμαστε στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. προκειμένου να γίνει η μάθηση πιο αποτελεσματική (Al-Agimi, 2014), με τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφερόμαστε σε εκείνο *“το οργανωτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η διαδικασία εκμάθησης γίνεται από απόσταση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λαμβάνει χώρα, όταν ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος ή οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους και η τεχνολογία (με χρήση ήχου, βίντεο ή άλλων μέσων) μπορεί να χρησιμοποιείται, για να γεφυρώσει το χάσμα”* (Lock, 2013; USDL, Glossary, σελ 45, όπ. αναφ. στο Kutluk & Gulmez, 2012).

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Το Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) είναι μία δωρεάν και ανοιχτού κώδικα πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης με πολυάριθμες δυνατότητες (Cavus, 2015; Cavus & Alhih, 2014; Kossieris et al., 2014), που βασίζεται στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (Cobb, 2006; Detel, 2001; Trif, 2015; Umrani, Ahmed & Memon, 2015; Zin & Ibrahim, 2020). Μέχρι τα τέλη Σεπτεμβρίου του 2018 υπήρχαν 100.861 εγκατεστημένες σελίδες Moodle σε 230 χώρες για 15.828.226 μαθήματα και 137.269.274 χρήστες, ενώ οι δέκα χώρες με τις περισσότερες εγκατεστημένες σελίδες μέχρι τότε ήταν οι Η.Π.Α. (9.939), Ισπανία (8.094), Μεξικό (5.788), Βραζιλία (5.253), Ηνωμένο Βασίλειο (3.307), Γερμανία (3.165), Κολομβία (2.986), Ιταλία (2.686), Ινδία (2.255) και Γαλλία (2.240). Στην Ελλάδα υπήρχαν μέχρι τότε 676 εγκατεστημένες σελίδες Moodle και στην Κύπρο 77 (*“Moodle.org: Moodle Statistics”*, 2018). Από τα στατιστικά μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η χρησιμότητα των LMS και συγκεκριμένα του Moodle συνεχώς αυξάνεται και γίνονται όλο και πιο δημοφιλή ως μέσα τηλεκπαίδευσης, αφού μέχρι τα μέσα Ιουλίου του 2012 υπήρχαν 66.350 εγκατεστημένες σελίδες Moodle σε 215 χώρες για 6.237.106 μαθήματα με 1.286.847 εκπαιδευτές και 55.000.000 χρήστες. (Zervos, Kyriaki-Manessi, Koulouris, Giannakopoulos & Kouis, 2013).

Στο πλαίσιο λοιπόν της συνεχώς αυξανόμενης δημοφιλίας της ηλεκτρονικής μάθησης γενικότερα, και χρήσης του Moodle ειδικότερα, έχει διεξαχθεί σημαντικός αριθμός ερευνών διεθνώς για τη διερεύνηση τόσο παραμέτρων σχετικά με τη χρήση, όσο και με την αποτελεσματικότητά του.

Συγκεκριμένα, σε έρευνα για εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξ αποστάσεως (Kutluk & Gulmez, 2012), 79,4% των φοιτητών δήλωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν τεχνικές δυσκολίες, 55,9% απάντησαν ότι το υλικό των μαθημάτων ήταν επαρκές και το 97,1% είχαν κάποια εμπειρία

διαδικτυακής μάθησης στο παρελθόν. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην ερώτηση σχετικά με το ποια μέθοδο μάθησης προτιμούν περισσότερο, το 67,6% απάντησαν τη μάθηση πρόσωπο με πρόσωπο, το 26,5% την μικτή μάθηση, ενώ μόνο 2,9% απάντησαν την εξ ολοκλήρου διαδικτυακή μάθηση. Ένα ποσοστό της τάξης του 52,9% αξιολόγησε την εμπειρία της διαδικτυακής μάθησης ευχάριστη, ενώ ένα 2,9% την αξιολόγησε, ως κακή εμπειρία. Όσον αφορά τη συχνότητα κατά την οποία οι φοιτητές συνδέονταν στο σύστημα, το μεγαλύτερο ποσοστό (32,4%), συνδεόταν μια φορά την εβδομάδα, 26,5% πέντε φορές την εβδομάδα, 20,6% τρεις φορές την εβδομάδα και μόλις 5,9% συνδεόταν κάθε μέρα.

Σε έρευνα που διεξήχθη μεταξύ 25 πανεπιστημίων στην Τουρκία (Kor, Aksoy & Erbay, 2014) διαπιστώθηκε ότι το 92% αυτών χρησιμοποιεί κάποιο LMS για τις ανάγκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και το 76% των πανεπιστημίων της έρευνας περιλαμβάνουν στο ανθρώπινο δυναμικό τους μια ομάδα ανθρώπων που προετοιμάζουν το υλικό για τα εξ αποστάσεως μαθήματα. Στην ερώτηση σχετικά με τί είδους προγράμματα χρησιμοποιούν, το 88% των πανεπιστημίων χρησιμοποιεί εμπορικά λογισμικά για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού ενώ τα υπόλοιπα χρησιμοποιούν λογισμικά ανοικτού κώδικα.

Παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε στο University of Santiago της Χιλής με δείγμα 158 φοιτητές και 87 καθηγητές από διάφορες ειδικότητες, με σκοπό να εκτιμήσουν τη χρησιμότητα του Moodle και τη συνεισφορά του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Liberona & Fuenzalida, 2014). Στη Χιλή, από τα 59 πανεπιστήμια, τα 27 χρησιμοποιούν το Moodle, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 2012 το 31.43% των φοιτητών χρησιμοποιούσαν το Moodle σε σύγκριση με το 2007 που το χρησιμοποιούσε μόλις το 1% των φοιτητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, 88% των φοιτητών θεωρούν ότι η ηλεκτρονική μάθηση συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία και 13% των φοιτητών θα σπούδαζαν χρησιμοποιώντας εξολοκλήρου διαδικτυακή μάθηση. Ένα μικρό μόνο ποσοστό της τάξης του 9,80% θεωρεί ότι η ηλεκτρονική μάθηση θα καταστεί πιο σημαντική από την παραδοσιακή. Όσον αφορά τους πιο σημαντικούς λόγους για τους οποίους η ηλεκτρονική μάθηση επιδρά θετικά στην εκπαίδευση, 69% του δείγματος απάντησαν ότι τους επιτρέπει να διαχειριστούν καλύτερα το χρόνο τους, 54% απάντησαν ότι τους δίνει μεγαλύτερη ευελιξία, 44% απάντησαν ότι είναι πιο εύκολο να ανατρέξουν στην ύλη του μαθήματος και να τη μελετήσουν.

Σε έρευνα σχετικά με τη χρήση του Moodle σε τρία διαφορετικά ελληνικά πανεπιστήμια (Boulouta & Karagiannis, 2017), 58,2% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι τους βοήθησε να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και 83,9% απάντησαν ότι τους προσέφερε πολλά πλεονεκτήματα στη μάθησή τους. Όσον αφορά την ευκολία χρήσης του, 83,9% του δείγματος απάντησαν πως το χρησιμοποίησαν δίχως να χρειαστεί να τους εξηγήσει κάποιος πώς λειτουργεί, ενώ 70,5% δήλωσαν πως η εκμάθηση του ήταν εύκολη και διασκεδαστική (64,3%). Στην ερώτηση, αν θεωρούν πως το Moodle διευκολύνει την επικοινωνία και βοηθάει στην αλληλεπίδραση τους με τον καθηγητή, 60,8% απάντησαν θετικά ωστόσο η πλειονότητα των χρηστών φαίνεται ότι δεν είναι ικανοποιημένη από τις λειτουργίες επικοινωνίας.

Αναγκαιότητα και Στόχοι της Έρευνας

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη χρήση νέων σύγχρονων μέσων διδασκαλίας, εστιάζουν κυρίως στην ενσωμάτωση αυτών των μέσων στην αίθουσα διδασκαλίας και στο μικτό τρόπο εκπαίδευσης (Arrosagaray, González-Peiteado, Pino-Juste & Rodríguez-López, 2019; Deschacht & Goeman, 2015).

Όσοι οι έρευνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία γίνεται εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου και χρησιμοποιώντας Moodle είναι περιορισμένες και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, ιδιαίτερα στην Ελλάδα όπου το ενδιαφέρον για απόκτηση περισσότερων γνώσεων από ενήλικους συνεχώς αυξάνεται.

Το μεγάλο αυτό ενδιαφέρον έχει οδηγήσει στην προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων είτε με τη μορφή σεμιναρίων, είτε με τη μορφή μεταπτυχιακών προγραμμάτων από πανεπιστήμια και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς τα οποία σε πολλές περιπτώσεις γίνονται μέσω διαδικτύου.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών για την εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση και το Moodle.

Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας είναι:

- να διερευνηθεί η άποψη των συμμετεχόντων για την εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση,
- να διερευνηθεί η άποψη των φοιτητών για το Moodle και την ευκολία χρήσης του,
- να προταθούν τρόποι με τους οποίους το Moodle μπορεί να αυξήσει την ικανοποίηση των χρηστών και να αυξηθεί η συνεισφορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η διεξαγωγή συνεντεύξεων για τη συλλογή των δεδομένων, αφού μέσω αυτής θα ήταν ευκολότερο για τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, ώστε να υπάρχει περιθώριο στον ερευνητή να αποκλίνει σε κάποιο βαθμό από τις ερωτήσεις του οδηγού και να επεκταθεί σε θέματα ή απόψεις, που κρίνονταν σκόπιμοι να τεθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και δεν είχαν ληφθεί υπόψη.

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακοί φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαίδευση Ενηλίκων του πανεπιστημίου Frederick (7 ήταν γυναίκες, 3 ήταν άντρες) οι οποίοι είχαν το χρόνο και τη διάθεση να συμμετάσχουν, και έτσι η συγκρότηση του δείγματος προέκυψε με την τεχνική της βολικής δειγματοληψίας (Παπαγεωργίου, 2015). Τα δείγματα αυτά επιλέγονται με κριτήριο την ευκολία και όχι την τυχαιότητα ή την επιδίωξη της αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού.

Πίνακας 1. Προφίλ φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα

<u>Κωδικός</u>	<u>Φύλο</u>	<u>Ηλικιακή κατηγορία</u>	<u>Σπουδές*</u>
Σ1	Γυναίκα	36-45	Θ.Α.Σ.
Σ2	Γυναίκα	22-35	Θ.Α.Σ.
Σ3	Γυναίκα	46-55	Σ.Ο.Δ.
Σ4	Άντρας	46-55	Σ.Π.
Σ5	Γυναίκα	22-35	Σ.Π.
Σ6	Άντρας	46-55	Σ.Ο.Δ.
Σ7	Άντρας	36-45	Θ.Α.Σ.
Σ8	Γυναίκα	36-45	Σ.Ο.Δ.
Σ9	Γυναίκα	36-45	Σ.Ο.Δ.
Σ10	Γυναίκα	22-35	Θ.Α.Σ.

*όπου Θ.Α.Σ.: θεωρητικές και ανθρωπιστικές σπουδές, Σ.Ο.Δ. : σχολές οικονομίας και διοίκησης, Σ.Π. : σχολές πληροφορικής

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν όλες με χρήση του προγράμματος Skype, η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2018 και η τελευταία συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στις 29 Ιανουαρίου του 2019, η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου είκοσι λεπτά και όταν ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση τους και η επεξεργασία των δεδομένων μέσω ανοικτής κωδικοποίησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι ερωτήσεις ήταν προκωδικοποιημένες και έτσι συμπληρώθηκε άμεσα ο πίνακας ανοικτής κωδικοποίησης (Strauss & Corbin, 1990).

Περιορισμοί της Έρευνας

Οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις των φοιτητών που παρακολουθούσαν το μεταπτυχιακό οδήγησε στην επιλογή ενός βολικού δείγματος, μία μέθοδος που θεωρείται απλή αλλά και μεροληπτική αφού τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν γιατί το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό για τον πληθυσμό (Παπαγεωργίου, 2015). Μεταξύ των άλλων περιορισμών, συμπεριλαμβάνεται και η απόσταση μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων που μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην μεταξύ τους επικοινωνία αφού δεν διευκολύνεται η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Παρότι οι συνεντεύξεις έγιναν με χρήση του Skype και καταγραφίκαν, τίθενται ερωτήματα για την αξιοπιστία του ως μέσω διεξαγωγής συνεντεύξεων (Weinmann, Thomas, Brilmayer, Heinrich & Radon, 2012). Οι απαντήσεις τους δεν μπορούν να ελεγχθούν για το αν ήταν ειλικρινείς, και κάποιες από αυτές πιθανώς να άλλαξαν στο πέρασμα του χρόνου.

Αποτελέσματα

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα σεμινάριο σχετικό με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στο παρελθόν, κυρίως για λόγους επαγγελματικούς, ενώ κάποια από αυτά ήταν εξ αποστάσεως και κάποια δια ζώσης. Από τους δέκα συμμετέχοντες, τέσσερις δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει κάποιο εξ αποστάσεως διαδικτυακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο παρελθόν και εννιά από τους δέκα συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θεωρούν πως έχουν την ευχέρεια να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό υπολογιστή για τις ανάγκες παρακολούθησης ενός εξ αποστάσεως διαδικτυακού εκπαιδευτικού προγράμματος.

Όσον αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων για την εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση σε κλίμακα από το 1-5 (1=καθόλου χρήσιμη έως 5=πάρα πολύ χρήσιμη), οι οχτώ από τους δέκα συμμετέχοντες θεωρούν χρήσιμη την εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση κυρίως, λόγω του γεγονότος ότι μειώνει τις αποστάσεις και επιτρέπει σε εργαζόμενους και σε μεγαλύτερης ηλικίας άτομα να συμμετάσχουν. Δύο από τους συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά, αφού θεωρούν πως δεν υπάρχει αμεσότητα και η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή γίνεται δύσκολα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση μιας συμμετέχουσας, η οποία θέλησε να διακρίνει την απάντησή της ανάλογα, με το αν η εκπαίδευση γίνεται με σύγχρονους ή ασύγχρονους τρόπους επικοινωνίας και, αν συνδυάζει μικτή μάθηση. Από την απάντησή της προκύπτει πως η άποψή της για τη χρησιμότητα της εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης είναι θετική, όταν συνδυάζονται σύγχρονοι και ασύγχρονοι τρόποι επικοινωνίας:

(Σ10): *...πάρα πολύ χρήσιμη θα έβαζα εγώ, γιατί ειδικά για ανθρώπους οι οποίοι είναι εργαζόμενοι και μάλιστα σε επαρχία που δεν υπάρχει δυνατότητα με διαφορετικό τρόπο να συνεχίσουν σπουδές, είναι ο μόνος τρόπος θεωρώ, άρα, 5 θα έβαζα!*

(Σ7): ...*ναι την βαθμολογώ με δύο ξέρεις γιατί; Γιατί θεωρώ ότι δεν είναι τόσο επαρκής, ώστε να μπορεί κάποιος να εκπαιδεύεται, να μαθαίνει, γιατί για παράδειγμα, παραδειγματιζόμενος από εμένα, θέλω να γράψω τώρα κάτι χρειάζεται μέσω mail, μέσω τηλεφώνου, μέσω, μέσω, μέσω..., ενώ στο διά ζώσης μπορώ να το κάνω απευθείας, μπορώ να κάνω μια, την πιο απλή ερώτηση μέχρι την πιο σύνθετη, την πιο δύσκολη*

Τρεις από τους δέκα συμμετέχοντες θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι της ίδιας αξίας με τη δια ζώσης μιας και πρόκειται για την “ίδια εκπαίδευση, σε διαφορετική μορφή”. Ωστόσο, οι περισσότεροι θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως στερεί από τους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να αναπτύξουν μια πιο άμεση και ανθρώπινη επικοινωνία μεταξύ τους:

(Σ6): *Θεωρώ ότι και τα δύο είδη εκπαίδευσης είναι χρήσιμα. Η αξία τους όμως διαφέρει, γιατί στη δια ζώσης εκπαίδευση υπάρχει άμεση και συχνότερη επαφή με τον διδάσκοντα κι έτσι, ο εκπαιδευόμενος μπορεί πιο άμεσα να επικοινωνήσει και να συζητήσει θέματα ή ακόμη και να λύσει απορίες. Αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γιατί πολύ απλά, δεν υπάρχει η συχνή αμεσότητα επαφής διδάσκοντος και διδασκομένου.*

Έξι από τους δέκα εξέφρασαν την επιθυμία να δινόταν η δυνατότητα για μια πιο συχνή και άμεση επικοινωνία με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές. Προτείνεται έτσι, να γίνονται περισσότερες τηλεδιασκέψεις κυρίως, σε ώρες που μπορούν να είναι “βολικές” για τους περισσότερους, ενώ κάποιοι θεωρούν σημαντικό η συμμετοχή στις τηλεδιασκέψεις να είναι υποχρεωτικές. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι αναφέρεται μεταξύ άλλων και η εμπειρία του εκπαιδευτή στις απαντήσεις, κάτι το οποίο έχει αναφερθεί και σε σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η στάση του εκπαιδευτή και η εμπειρία του στο να αντιμετωπίζει προβλήματα επικοινωνίας, είναι καθοριστικοί παράγοντες για την έκβαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, που γίνεται διαδικτυακά (DiRamio & Wolverson, 2006; Salisbury et al., 2002, σελ. 66, όπ. αναφ. στο Kutluk & Gulmez, 2012):

(Σ1): *...από τη μία θα πω να υπάρχουν πιο συχνές τηλεδιασκέψεις, πάντα όμως γνωρίζοντας ότι και εγώ κάποιες φορές μπορεί να δυσκολεύομαι να βρω το χρόνο να το ρυθμίσω, ώστε να μπορώ να παρακολουθήσω την τηλεδιάσκεψη, όμως υπάρχει η δυνατότητα κατόπιν συνεννοήσεως με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές, όπως έχει γίνει και πολλές φορές, η ώρα να αλλάξει και να είναι και αρκετά αργά το βράδυ, προκειμένου να μπορούμε όλοι να παρακολουθήσουμε. Μου αρέσει φέτος αυτό που έχει γίνει που είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση έστω και των μισών τηλεδιασκέψεων, νομίζω ότι και αυτό έχει να κάνει λίγο στο κομμάτι του να γνωριζόμαστε μεταξύ μας καλύτερα.*

Έξι από τους δέκα φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι ένιωσαν απομονωμένοι από την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσής και ο λόγος για αυτό ήταν η ελλιπής επικοινωνία. Αναφέρθηκε επίσης το αίσθημα της ανασφάλειας, λόγω της απόστασης μεταξύ φοιτητών και καθηγητών:

(Σ1): *...ναι σίγουρα είναι ένα θέμα, σου δημιουργεί αυτήν την ανασφάλεια ότι δεν μπορείς να έχεις άμεσα επικοινωνία με κάποιον ή να έχεις μια δια ζώσης επικοινωνία με κάποιον συμφοιτητή σου ή συμφοιτήτρια, να ανταλλάξεις σημειώσεις, να ανταλλάξετε προβληματισμούς...Απομονωμένη όχι με την έννοια ότι έχασα κάτι... Απομονωμένη μέσα στην όλη διαδικασία. Δεν υπάρχει κάτι περισσότερο από αυτό και αυτό είναι λίγο το περίεργο, δεν είναι ότι υπήρξε μια ομάδα με την έννοια της παρέας, των φοιτητών, όπως την γνώριζα εγώ*

παλιότερα και ξαφνικά χάθηκα από αυτήν την παρέα...είναι ότι ποτέ δεν θα μπορούσε να υπάρξει αυτή η παρέα, ως το πούμε των συμφοιτητών.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα σε άτομα, που έχουν επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα ήταν αδύνατον χωρίς αυτήν, επίσης δίνεται μεγαλύτερη ευελιξία στους εξ αποστάσεως φοιτητές να οργανώσουν με μεγαλύτερη αυτονομία τις σπουδές τους, ενώ αναφέρθηκε ότι μπορεί να φανεί χρήσιμη σε άτομα, που έχουν προβλήματα υγείας ή ζουν μακριά από τα πανεπιστήμια:

(Σ4): ...κάποιος που έχει οικονομικό πρόβλημα, κάποιος που έχει πρόβλημα αποστάσεων, κάποιος που δουλεύει, κάποιος που έχει οικογενειακές υποχρεώσεις και τα λοιπά, κάποιος που έχει προβλήματα υγείας και μπορεί μόνο από το σπίτι, δηλαδή όλους αυτούς τους ανθρώπους παλιά η εκπαίδευση και οι ευκαιρίες τους είχαν αποκλείσει. Με την εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση εγώ νομίζω ότι εμπλουτίζεται γενικά η γνώση σε όλα τα επίπεδα επαγγελματών

Η πλειονότητα των φοιτητών της έρευνας (οχτώ από τους δέκα) έχουν θετική άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τόσο από εκείνους οι οποίοι είχαν και στο παρελθόν παρακολουθήσει κάποιο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσο και από εκείνους που παρακολουθούσαν για πρώτη φορά. Ανέφεραν ότι:

(Σ10): ...θα έλεγα ότι είμαι ευχαριστημένη και ότι λειτουργεί πολύ σωστά και με λογικό τρόπο, αρκετά βοηθητικό και το βαθμολογώ με έναν πολύ ικανοποιητικό βαθμό σαν εμπειρία μου από το πρώτο μου εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό!

Αντίθετα, οι δύο φοιτητές που δεν είχαν θετική άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δήλωσαν ότι δεν άλλαξε η άποψή τους με την παρακολούθησή του εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού και χαρακτήρισαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση “δύσκολη”.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, πέντε είχαν χρησιμοποιήσει το Moodle στο παρελθόν, εκ των οποίων οι τέσσερις το είχαν χρησιμοποιήσει ως εκπαιδευόμενοι σε σεμινάρια και ένας το χρησιμοποίησε ως εκπαιδευτής, εννέα από τους δέκα δήλωσαν πως έλαβαν οδηγίες χρήσης του Moodle και όλοι δήλωσαν πως η παροχή οδηγιών για τη χρήση του Moodle είναι απαραίτητη, ανεξάρτητα από τις γνώσεις του καθενός σε θέματα τεχνολογίας και χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, αφού το κάθε λογισμικό είναι διαφορετικό και κάθε φορέας μπορεί να το χρησιμοποιήσει με διαφορετικό τρόπο.

Εννέα από τους δέκα συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι χρειάστηκαν λιγότερο από δεκατέσσερις μέρες, για να μάθουν να χρησιμοποιούν το Moodle, και ένας δήλωσε ότι χρειάστηκε τρεις εβδομάδες, ωστόσο χρειάζεται να λάβουμε υπόψη πως ο χρόνος που αντιλαμβάνεται ο καθένας σαν χρόνο εκμάθησης είναι σχετικός.

Όσον αφορά στην ευκολία χρήσης, οι περισσότεροι (εφτά στους δέκα) απάντησαν ότι θεωρούν το Moodle εύκολο στη χρήση παρά τις όποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσαν αρχικά ή και στη συνέχεια. Ωστόσο, θεωρούν ότι θα μπορούσε να γίνει ακόμα πιο φιλικό, ενώ ακόμα και αυτοί που απάντησαν πως δεν το θεωρούν εύκολο, ανέφεραν ότι η συχνή ενασχόληση μπορεί να εξοικειώσει το χρήστη και να αντιμετωπίσει τις όποιες δυσκολίες.

Όσον αφορά σε τεχνικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν, έξι στους δέκα ανέφεραν πως παρουσιάστηκαν τεχνικά προβλήματα, τα οποία όμως δεν σχετίζονταν απαραίτητα με το Moodle. Πιο συγκεκριμένα, αυτά είχαν να κάνουν με προβλήματα σύνδεσης στο ίντερνετ, καθώς και προβλήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια τηλεδιασκέψεων, όπως προβλήματα ήχου και εικόνας.

Όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία οι φοιτητές της έρευνας έκαναν είσοδο στο Moodle, τέσσερις έκαναν πιο συχνά είσοδο σε σχέση με τους υπολοίπους (3 κάθε μέρα και 1 πέντε φορές/εβδομάδα), πέντε φοιτητές απάντησαν πως έκαναν είσοδο 3-4 φορές/εβδομάδα και ένας φοιτητής απάντησε πως έκανε είσοδο δύο φορές την εβδομάδα.

Η πλειονότητα των φοιτητών απάντησε ότι είναι ικανοποιημένη από το Moodle αφού μέσω αυτού γινόταν η ανταλλαγή και ο διαμοιρασμός του εκπαιδευτικού υλικού και ένα μεγάλο μέρος της επικοινωνίας. Ωστόσο, θεωρούν ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης κυρίως σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη βελτίωση των δυνατοτήτων για επικοινωνία:

(Σ9): *...ναι φυσικά βοήθησε και είμαι ικανοποιημένη και σχετίζεται και με την προηγούμενη ερώτηση επειδή μέσα από αυτό το πρόγραμμα πήρα όλο το υλικό και η επικοινωνία με τους καθηγητές και η επικοινωνία με τους υπόλοιπους συμφοιτητές μου γινόταν μέσω αυτού, βέβαια εμείς οι συμφοιτητές είχαμε και άλλο τρόπο και με Skype μιλούσαμε και με Messenger μιλούσαμε στη μεταξύ μας συνεννόηση δηλαδή την πλατφόρμα την ανοίγαμε είτε για να πάρουμε υλικό, είτε για να μπούμε στο forum συζήτησης, η επικοινωνία μεταξύ μας δεν γινόταν μέσω της πλατφόρμας, γινόταν μέσω άλλων προγραμμάτων.*

Στην ερώτηση αν το Moodle ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και καθηγητών, όλοι απάντησαν θετικά παρά το γεγονός ότι για την επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή χρησιμοποιούσαν άλλα μέσα και δεν επιδίωκαν την επικοινωνία μέσω Moodle, αφού τη θεωρούσαν δύσκολη:

(Σ10): *...εγώ για να είμαι ειλικρινής την επικοινωνία με συμφοιτητές δεν την επιδίωξα μέσω του Moodle, δεν προχώρησα κατά αυτόν τον τρόπο, απλά με κάποιους συμφοιτητές που επικοινωνώ ανταλλάξαμε μέσω του Moodle τηλέφωνα και επικοινωνούσαμε τηλεφωνικά για να συζητάμε για το μεταπτυχιακό, για μαθήματα, για εργασίες και τα λοιπά, δεν μιλούσαμε μέσω της πλατφόρμας δηλαδή.*

Επτά στους δέκα έμεναν συνδεδεμένοι στο σύστημα από μία μέχρι τέσσερις ώρες. Πιο συγκεκριμένα, από αυτούς τους επτά, οι δύο απάντησαν πως έμεναν συνδεδεμένοι μία ώρα, ένας απάντησε μιάμιση ώρα, ένας απάντησε περίπου μία με δύο ώρες, ένας απάντησε μία με τρεις ώρες, ένας απάντησε δύο ώρες και ένας άλλος απάντησε δύο με τέσσερις ώρες. Τέλος, δύο απάντησαν πως έμεναν συνδεδεμένοι μισή ώρα και ένας απάντησε 15 λεπτά.

Εννέα από τους δέκα συμμετέχοντες της έρευνας απάντησαν ότι η πιο συχνή λειτουργία που χρησιμοποιούσαν στο Moodle, ήταν το forum, ενώ τρεις από αυτούς τους εννέα ανέφεραν μαζί με το forum και το chat. Ένας μόνο εκ των δέκα φοιτητών ανέφερε το quiz ως τη λειτουργία που χρησιμοποιούσε πιο συχνά.

Στην ερώτηση ποια είναι η πιο συχνή ενέργεια κατά τη σύνδεσή τους στο Moodle επτά φοιτητές απάντησαν το “κατέβασμα αρχείων” και τρεις απάντησαν το “ανέβασμα εργασιών”, ενώ ανέφεραν μαζί με το ανέβασμα εργασιών και τον έλεγχο βαθμολογίας. Όταν ζητήθηκε από τους φοιτητές να περιγράψουν το Moodle με λίγες λέξεις, αναφέρθηκε μεταξύ άλλων πως:

(Σ1): *Το Moodle νομίζω προσπαθεί να λύσει όσο περισσότερο μπορεί τα χέρια μας όλων έτσι ώστε να γίνει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πιο απτή και αληθινή εντός εισαγωγικών.*

Στην ερώτηση πώς θα μπορούσε να γίνει πιο χρήσιμη και να αυξηθεί η συνεισφορά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναφέρθηκε ο οικονομικός παράγοντας. Θεωρούν ότι δεν θα έπρεπε ο παράγοντας αυτός να λειτουργεί αποτρεπτικά σε άτομα που δεν έχουν τη δυνατότητα, ενώ αναφέρθηκε επίσης ο παράγοντας της έλλειψης τεχνολογικών υποδομών και κυρίως, της έλλειψης σύνδεσης στο διαδίκτυο σε ορισμένες απομακρυσμένες περιοχές. Εν ολίγοις,

προτείνουν πιο οικονομικό κόστος για την παρακολούθηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ανάπτυξη των τεχνολογικών υποδομών σε απομακρυσμένες περιοχές. Αναφέρθηκε επίσης η δυνατότητα για διεξαγωγή εργαστηριακών μαθημάτων, αφού με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να γίνουν και πιο εξειδικευμένα μαθήματα, ενώ προτείνεται ακόμα και η παροχή ενός επιμορφωτικού, σύντομου σεμιναρίου στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ώστε να ενθαρρύνονται τα άτομα, που δεν είναι αρκετά εξοικειωμένα με τις νέες τεχνολογίες. Τέλος, αναφέρθηκε ότι η χρησιμότητα και οι τρόποι βελτίωσης έχουν να κάνουν κυρίως με τον ανθρώπινο παράγοντα και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα εργαλεία και τα μέσα από τους ανθρώπους, για να επιτύχουν το σκοπό τους.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει θετική άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ένα μεγάλο ποσοστό επίσης τη θεωρεί χρήσιμη, κάτι το οποίο έχει διαπιστωθεί και σε σχετική έρευνα (Eljini et al., 2013). Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχεται η ευκαιρία, λόγω της ευελιξίας με την οποία λειτουργεί, να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό ή επιμορφωτικό πρόγραμμα άτομα τα οποία με άλλο τρόπο δεν θα μπορούσαν να το πράξουν, είτε λόγω επαγγελματικών ή οικογενειακών υποχρεώσεων, είτε λόγω του γεγονότος ότι ζουν μακριά από πανεπιστήμια και κέντρα επιμόρφωσης, είτε ακόμα και λόγω προβλημάτων υγείας που τους εμποδίζουν να παρακολουθήσουν δια ζώσης.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι θεωρούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρήσιμη για τους λόγους που προαναφέρθηκαν και έχουν θετική άποψη για αυτή, μόνο ένα μικρό ποσοστό απάντησε πως είναι της ίδιας αξίας με την δια ζώσης. Το ίδιο εύρημα έχει προκύψει και από άλλη σχετική έρευνα (Liberona & Fuenzalida, 2014) στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας θεωρούσαν τα μαθήματα που παρακολούθησαν μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας λιγότερο ποιοτικά σε σχέση με όσα πραγματοποιούνται με παραδοσιακό τρόπο. Αυτό πιθανόν οφείλεται στην απόσταση που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, μιας και οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν πως έχουν αισθανθεί απομονωμένοι από την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του εξ αποστάσεως προγράμματος, ενώ ίδιο ποσοστό φοιτητών εξέφρασαν την επιθυμία να υπήρχε η δυνατότητα για πιο συχνή και άμεση επικοινωνία με τους άλλους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή.

Προτάθηκε επίσης να είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση των τηλεδιασκέψεων και στις τηλεδιασκέψεις να χρησιμοποιούνται περισσότερο η κάμερα και το μικρόφωνο από τους εκπαιδευόμενους, ώστε να υπάρχει μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία, κάτι το οποίο συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών (Liberona & Fuenzalida, 2014), μιας και οι καθηγητές χρησιμοποιούν τις σχετικές πλατφόρμες μάθησης περισσότερο για διαμοιρασμό αρχείων και δεν αξιοποιούν τα μέσα που μπορούν να συνεισφέρουν στη συνεργατική μάθηση.

Οι μισοί από όσους συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν χρησιμοποιήσει το Moodle στο παρελθόν και οι περισσότεροι απάντησαν πως το θεωρούν εύκολο στη χρήση. Όλοι απάντησαν ωστόσο, πως η παροχή οδηγιών για τη χρήση του είναι απαραίτητη. Ένα μεγάλο ποσοστό απάντησαν πως έλαβαν σχετικές οδηγίες χρήσης, και ίδιο ποσοστό δήλωσαν πως έμαθαν να το χρησιμοποιούν μέσα σε δεκατέσσερις ημέρες, και πλέον είναι σε θέση να το χρησιμοποιούν με άνεση.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες είναι γενικά ικανοποιημένοι από το Moodle, αφού αποτέλεσε το μέσο με το οποίο διαμοιράστηκε το εκπαιδευτικό υλικό, κατετέθησαν οι εργασίες, ανακοινώθηκαν οι βαθμολογίες και δόθηκε η ανατροφοδότηση για αυτές. Επίσης, έδωσε την δυνατότητα στους φοιτητές να εκφράσουν τα επιχειρήματά τους και να ανταλλάξουν απόψεις κυρίως, μέσω του forum, που ήταν και η πιο συχνή λειτουργία που χρησιμοποιούσαν. Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και φοιτητών, εντούτοις αξίζει να αναφερθεί ότι σε παρόμοια έρευνα (Boulouta & Karagiannis, 2017) η πλειονότητα των φοιτητών απάντησαν πως το Moodle ευνοεί την επικοινωνία με τον καθηγητή παρά το γεγονός ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τις λειτουργίες που παρέχει για επικοινωνία.

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι η πιο συχνή λειτουργία που χρησιμοποιούσαν στο Moodle, ήταν το forum, αλλά ορισμένοι από αυτούς ανέφεραν και το chat. Όπως δήλωσαν αρκετοί φοιτητές στις συνεντεύξεις, δεν χρησιμοποιούσαν τις λειτουργίες του Moodle για την επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά άλλους τρόπους, όπως τηλεφωνική επικοινωνία ή επικοινωνία μέσω Skype κάτι το οποίο έχει διαπιστωθεί και σε σχετική έρευνα (Wang, Tseng & Chang, 2013)

Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές απάντησαν πως αντιμετώπισαν κάποιο τεχνικό πρόβλημα. Ωστόσο, μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών είχε σχέση με το Moodle, ενώ τα περισσότερα σχετίζονταν με προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο και ενεργοποίησης της κάμερας ή του μικροφώνου όταν χρειάστηκε.

Από τις απαντήσεις των φοιτητών φαίνεται ότι οι περισσότεροι έχουν θετική άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την χαρακτηρίζουν ως χρήσιμη, αποτελεσματική και ωφέλιμη, αφού θεωρούν ότι διευκολύνει τους ανθρώπους που δεν είχαν εναλλακτική επιλογή. Μόνο ένα μικρό ποσοστό δεν έχει θετική άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την χαρακτηρίζουν δύσκολη κυρίως, λόγω της δυσκολίας για επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και καθηγητών.

Κάποιοι ανέφεραν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να καταστεί περισσότερο χρήσιμη, εφόσον γίνει πιο οικονομική και επεκταθούν οι τεχνολογικές υποδομές σε απομακρυσμένες περιοχές, αφού έτσι περισσότεροι άνθρωποι θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν εξ αποστάσεως διαδικτυακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε από έναν εκπαιδευόμενο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σε ορισμένες περιπτώσεις οικονομικότερη σε σχέση με τη δια ζώσης. Επίσης, προτάθηκε να παρέχεται ένα μικρό σεμινάριο σχετικό με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών σε όσους ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν εξ αποστάσεως διαδικτυακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και θεωρούν ότι δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, κάτι το οποίο μπορεί να τους αποτρέψει να το παρακολουθήσουν.

Επίλογος

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι η εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση θεωρείται χρήσιμη από όσους τη χρησιμοποίησαν. Εργαλεία όπως το Moodle, έχουν γίνει το μέσο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή, και όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν τις υπηρεσίες τους.

Παρά τα τεχνικά προβλήματα που μπορεί να προέκυψαν και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετώπισαν στη χρήση του Moodle κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι φοιτητές

θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση προσφέρει το πλεονέκτημα της παρακολούθησης μαθημάτων με έναν πιο ευέλικτο τρόπο σε σχέση με τη δια ζώσης.

Παρ'ότι, ωστόσο, έχουν θετική άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θεωρούν ότι είναι λιγότερο ποιοτική σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης. Ο σημαντικότερος λόγος αφορά στην απόσταση η οποία υπάρχει μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή, κάτι το οποίο καθιστά την μεταξύ τους επικοινωνία δύσκολη.

Όσον αφορά στο Moodle, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα το θεωρούν εύκολο στη χρήση και χρειάστηκαν σχετικά λίγο χρόνο για να μάθουν να το χρησιμοποιούν. Είναι ικανοποιημένοι από αυτό, αν και απάντησαν πως προτιμούν να χρησιμοποιούν άλλα μέσα για επικοινωνία μεταξύ τους. Επίσης, από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι όπως και σε σχετικές έρευνες (Zervos et al, 2013), η πιο συχνή ενέργειά τους ήταν το κατέβασμα του εκπαιδευτικού υλικού και η πιο συχνή λειτουργία που χρησιμοποιούσαν ήταν το forum.

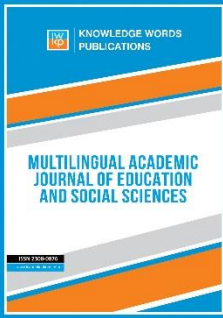
Βιβλιογραφικές Αναφορές

References

- Al-Arimi, A. (2014). Distance Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.159.
- Alzgoool, M. (2019). Nexus between green HRM and green management towards fostering green values. *Management Science Letters*, 9(12), 2073-2082.
- Arrosagaray, M., González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Rodríguez-López, B. (2019). A comparative study of Spanish adult students' attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes. *Computers & Education*, 134, 31-40. doi: 10.1016/j.compedu.2019.01.016.
- Boulouta, K., & Karagiannis, S. (2017). Moodle as a Key Tool in Students Organization and Communication When Participating in Online Distance Courses. *Eurasian Business Perspectives*, 305-314. doi: 10.1007/978-3-319-67913-6_21.
- Cardinali, F. (2006). Innovating eLearning and Mobile Learning Technologies for Europe's Future Educational Challenges, Theory and Case Studies. In W. Nejdil & K. Tochtermann, *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing* (pp. 2-7). Berlin: Springer.
- Cavus, N. (2015). Distance Learning and Learning Management Systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 872-877. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.611.
- Cavus, N., & Alhih, M. (2014). Learning Management Systems Use in Science Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 517-520. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.429.
- Cobb, T. (2006). Constructivism. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 85-87. doi: 10.1016/b0-08-044854-2/01593-5.
- Deschacht, N., & Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87, 83-89. doi: 10.1016/j.compedu.2015.03.020.
- Detel, W. (2001). Social Constructivism. *International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences*, 14264-14267. doi: 10.1016/b0-08-043076-7/01086-x.
- DiRamio, D., & Wolverson, M. (2006). Integrating Learning Communities and Distance Education: Possibility or Pipedream? *Innovative Higher Education*, 31(2), 99-113. doi: 10.1007/s10755-006-9011-y.

- Eljinini, M., Muhsen, Z., Maaita, A., Alnsour, A., Azzam, M., & Barhoum, K. (2013). The Utilization of the Moodle E-Learning System in Isra University. *Advances in Intelligent Systems And Computing*, 75-81. doi: 10.1007/978-3-319-00569-0_10.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49(4), 467-493. doi: 10.1007/s10734-004-0040-0.
- Hlynka, D. (2013). Educational Technology. In R. Richey, *Encyclopedia of Terminology for Educational Communications and Technology* (pp. 102-104). Springer.
- Khalid, N., Islam, D. M. Z., & Ahmed, M. R. M. (2019). SENTREPRENEURIAL TRAINING AND ORGANIZATIONAL PERFORMANCE: IMPLICATIONS FOR FUTURE. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(2), 590-593.
- Kor, H., Aksoy, H., & Erbay, H. (2014). Comparison of the Proficiency Level of the Course Materials (Animations, Videos, Simulations, E-books) Used in Distance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 854-860. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.150.
- Kossieris, P., Panayiotakis, A., Tzouka, K., Gerakopoulou, P., Rozos, E., & Makropoulos, C. (2014). An eLearning Approach for Improving Household Water Efficiency. *Procedia Engineering*, 89, 1113-1119. doi: 10.1016/j.proeng.2014.11.232.
- Kutluk, F., & Gulmez, M. (2012). A Research about Distance Education Students' Satisfaction with Education Quality at an Accounting Program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2733-2737. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.556.
- Liberona, D., & Fuenzalida, D. (2014). Use of Moodle Platforms in Higher Education: A Chilean Case. In L. Uden, J. Sinclair, Y. Tao & D. Liberona, *Learning Technology for Education in Cloud* (pp. 124-134). Springer.
- Lock, J. (2013). Educational Technology. In R. Richey, *Encyclopedia of Terminology for Educational Communications and Technology* (pp. 95-96). Springer.
- Manea, A. (2014). Lifelong Learning Programs—An Effective Means of Supporting Continuing Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 454-458. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.648.
- Moodle.org: Moodle Statistics. (2018). Retrieved September 28, 2018, from <https://moodle.net/stats/>.
- Oliver, A., Tomás, J., & Montoro-Rodriguez, J. (2017). Dispositional hope and life satisfaction among older adults attending lifelong learning programs. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 72, 80-85. doi: 10.1016/j.archger.2017.05.008.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory procedures and techniques*. Sage: Newbury Park.
- Thang, L., Lim, E., & Tan, S. (2018). Lifelong learning and productive aging among the baby-boomers in Singapore. *Social Science & Medicine*. doi: 10.1016/j.socscimed.2018.08.021.
- Trif, L. (2015). Training Models of Social Constructivism. Teaching Based on Developing A Scaffold. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 978-983. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.184.
- Tudor, S. (2013). Formal – Non-formal – Informal in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 821-826. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.213.
- Umrani, W., Ahmed, U., & Memon, P. (2015). Examining the absorptive capacity construct: A validation study in the Pakistani banking context. *Management Science Letters*, 5(12), 1053-1058.

- Wang, Y., Tseng, Y., & Chang, C. (2013). Comparison of Students' Perception of Moodle in a Taiwan University against Students in a Portuguese University. In J. Wang & R. Lau, *Advances in Web-Based Learning – ICWL 2013* (pp. 71-78). Berlin: Springer.
- Weinmann, T., Thomas, S., Brilmayer, S., Heinrich, S., & Radon, K. (2012). Testing Skype as an interview method in epidemiologic research: response and feasibility. *International Journal of Public Health*, 57(6), 959-961. doi: 10.1007/s00038-012-0404-7.
- Zervos, S., Kyriaki-Manessi, D., Koulouris, A., Giannakopoulos, G., & Kouis, D. (2013). Evaluation of the e-Class Platform of the LIS Dept., TEI of Athens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 73, 727-735. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.02.111.
- Zin, M. L. M., & Ibrahim, H. (2020). The Influence of Entrepreneurial Supports on Business Performance among Rural Entrepreneurs. *Annals of Contemporary Developments in Management & HR (ACDMHR)*, 2(1), 31-41.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας* (σελ. 5-6). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1297>.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Creative Writing, Digital Storytelling and the Arts in EFL: The Case of Storybird

Kyrmanidou Elli

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/6971>

DOI:10.46886/MAJESS/v8-i1/6971

Received: 02 June 2020, Revised: 09 July 2020, Accepted: 17 August 2020

Published Online: 25 September 2020

In-Text Citation: (Kyrmanidou, 2020)

To Cite this Article: Kyrmanidou E. (2020). Creative Writing, Digital Storytelling and the Arts in EFL: The Case of Storybird. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 66–75 (in Greek).

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 66 - 75

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

JOURNAL HOMEPAGE

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



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Creative Writing, Digital Storytelling and the Arts in EFL: The Case of Storybird

Kyrmanidou Elli

Ludwig Maximilian University of Munich

Abstract

In the context of foreign language education new technologies have transformed traditional teaching into a learning experience where students make use of a variety of digital tools in order to create authentic multimodal texts. The new digital environments should not, however, replace the students' fundamental cognitive skills but promote the basic principles of the humanities combined with digital technology. This will contribute to a holistic approach of foreign language teaching and encourage multiliteracy. The aim of the following paper is to explore the various advantages of the digital tool Storybird which enables the implementation of the pedagogical principles of creative writing, digital storytelling and the contribution of the Arts in the learning procedure. Creative writing disengages the foreign language teaching from the passive transfer of knowledge and engages it with the students' imagination and creativity. Digital storytelling reinforces the interactive nature of foreign language teaching and transforms the target language into a tool for digital communication. The pictures in Storybird facilitate the connection between the classroom and the Arts and cultivate the students' aesthetic experience promoting differentiated instruction in EFL

Keywords: EFL, Creative Writing, Digital Storytelling, Arts, Storybird.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι οι σημερινοί μαθητές, αποκαλούμενοι και "digital natives" (ψηφιακά γηγενείς) (Prensky, 2001), θεωρούνται τόσο εξοικειωμένοι με τη χρήση της τεχνολογίας που η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται πλέον απαραίτητη. Μπορεί τελευταία να έχει υπαινιχθεί ότι ο ψηφιακός γραμματισμός της νέας γενιάς περιορίζεται μόνο στην εκτεταμένη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Kirschner & De Bruyckere, 2017), ωστόσο η παιδαγωγική αξία των ΤΠΕ είναι αποδεδειγμένα πολυδιάστατη και μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Μέχρι και σήμερα πολλά από τα διδακτικά εγχειρίδια δεν είναι σχεδιασμένα για να απευθύνονται στους σημερινούς μαθητές καθώς εκείνοι, όντας ψηφιακά αναθρεμμένοι, προσεγγίζουν τη γνώση ψηφιακά και χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία με διαφορετικά μοντέλα σκέψης (Prensky, 2001). Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη του εκείνον τον ψηφιακό γραμματισμό που οι μαθητές

καλλιεργούν ήδη καθημερινά εκτός σχολικού περιβάλλοντος και να τον εντάξει στη διδασκαλία του ούτως ώστε να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά η εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά κείμενα. Εν μέρει, αυτή η αλλαγή δυναμικής υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν κατέχει πλέον όλη τη γνώση και ο παραδοσιακός του ρόλος μεταβάλλεται. Συνεπώς, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι παιδαγωγικά ευκίνητος και να αξιοποιεί εποικοδομητικά την ψηφιακή εξειδίκευση που φέρει ο μαθητής στην τάξη (Vasudevan , DeJaynes, & Schmier , 2010). Μια τέτοια αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων μπορεί να οδηγήσει στη μεγιστοποίηση των κινήτρων μάθησης και να ευνοήσει τη διαθεματική προσέγγιση του ξενόγλωσσου μαθήματος.

Μέσω της διαθεματικότητας επιδιώκεται μια ολιστική προσέγγιση της δημιουργικής γραφής, της αισθητικής εμπειρίας και της γλωσσικής ετοιμότητας, οι οποίες εμπλέκονται δημιουργικά με τον ψηφιακό γραμματισμό μέσω του εργαλείου Storybird. Σκοπός είναι η μαθητοκεντρική γνώση και η αυτονόμηση των μαθητών ούτως ώστε να εξασκήσουν την Αγγλική γλώσσα μέσα από εναλλακτικές και δημιουργικές διεργασίες. Επιπλέον, η ποιότητα της μάθησης μετασχηματίζεται εποικοδομητικά μέσω της διαθεματικής αξιοποίησης της τέχνης (Bamford, 2006) και συμβάλλει στον πολυγραμματισμό.

Δημιουργική Γραφή στο Μάθημα των Αγγλικών

Η δημιουργική γραφή διδάσκεται ως επί το πλείστον σε εργαστήρια και σεμινάρια που απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες. Στηρίζεται στην αρχή ότι ο γραπτός λόγος απελευθερώνεται και αναγνωρίζεται ως δικαίωμα κάθε δυνητικού συγγραφέα (Καραγιάννης, 2010). Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής δεν έχουν ακόμα ενταχθεί συστηματικά στην ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και αυτό, γιατί μέχρι πρόσφατα ο γραπτός λόγος στο μάθημα των Αγγλικών περιοριζόταν στην παραγωγή σωστά δομημένων κειμένων. Όμως, η δημιουργική γραφή είναι μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί στο σχολείο, γιατί οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία γραφής ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζονται μέσω διαφόρων μορφών δημιουργικής γραφής, καθώς τα οφέλη της είναι πολυάριθμα. Οι μαθητές διασκεδάζουν, αποσαφηνίζουν τις σκέψεις τους, αναζητούν την ταυτότητά τους, μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση και παράλληλα προωθείται η καλλιτεχνική έκφρασή τους, διεγείρεται η φαντασία τους και, τέλος, διερευνάται η λειτουργική αξία της γραφής (Tompkins, 1982). Οι αρχές της πολυτροπικότητας μπορούν να αναδειχθούν μέσα από τη λογική της δημιουργικής γραφής και να ενδυναμώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών ισχυροποιώντας την πολυδιάστατη προσέγγιση της ξενόγλωσσης διδασκαλίας.

Εξάλλου, σύμφωνα με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), οι μαθητές που διδάσκονται την Αγγλική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναμένεται να χρησιμοποιούν βιωματικό υλικό για να αφηγούνται γεγονότα και να περιγράφουν προσωπικές εμπειρίες (Υπουργείο Παιδείας, 2016). Θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην έκφραση των προσωπικών τους απόψεων και στην ανάπτυξη των κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επομένως, είναι αναγκαίο να ενθαρρύνονται οι μαθητές να καλλιεργούν τις δεξιότητες γραφής μέσω του δημιουργικού λόγου και, όχι μόνο μέσω ασκήσεων δομημένης γραφής, όπως εκθέσεις ιδεών και δοκίμια. Ωστόσο, οι μαθητές της ξενόγλωσσης τάξης αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στη γραπτή απόδοση των ιδεών τους και τους καταβάλλει το άγχος, καθώς συχνά

βασίζονται εξολοκλήρου στη μητρική τους γλώσσα μεταφράζοντας ανεπαρκώς τις σκέψεις τους στη γλώσσα-στόχο.

Για τη μείωση του συγγραφικού άγχους των μαθητών στη γλώσσα-στόχο ενεργοποιούνται οι αφηγηματικές ικανότητες των μαθητών με τεχνικές, οι οποίες ωθούν τον μαθητή να χρησιμοποιεί την Αγγλική γλώσσα ως εργαλείο αφήγησης με πρωταρχικό στόχο τη διασκέδαση. Επιπλέον, οι μαθητές είναι χαρούμενοι όταν κάνουν ένα διάλειμμα από τα διδακτικά εγχειρίδια και τα επίσημα κείμενα ακολουθώντας μια αναστοχαστική διερεύνηση της δημιουργικής τους προσπάθειας (Bussinger, 2014). Η εξοικείωσή τους με τη δημιουργική γραφή υποστηρίζεται από την ψηφιακή αφήγηση, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην παραδοσιακή γραφή και το ψηφιακό περιβάλλον του 21ου αιώνα, με το οποίο είναι πλέον εξοικειωμένοι οι μαθητές.

Η Ψηφιακή Αφήγηση στο Μάθημα των Αγγλικών

Η ψηφιακή αφήγηση έγινε δημοφιλής στα τέλη της δεκαετίας του 1980 με την ίδρυση του Center for Digital Storytelling (CDS) στην Καλιφόρνια. Το πρωτοπόρο αυτό κέντρο συστηματοποίησε τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης και έθεσε τις βάσεις για τη μετέπειτα αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε έναν κόσμο όπου οι μαθητές έχουν συνεχή επαφή με τα ψηφιακά μέσα, η ψηφιακή αφήγηση έχει μετατραπεί σε ένα ισχυρό εργαλείο για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενισχύει τον λόγο, την έκφραση, τη συνεργατική μάθηση και τους πολυγραμματισμούς. Τα διάφορα είδη γραμματισμού που καλλιεργούνται είναι ο ψηφιακός, ο παγκόσμιος, ο τεχνολογικός, ο οπτικός και ο πληροφοριακός γραμματισμός (Robin, 2008). Οι Xu, Park και Baek έχουν σημειώσει ότι η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει παράλληλα και τις τέσσερις μαθητοκεντρικές δεξιότητες: την εμπλοκή των μαθητών, τον αναστοχασμό της μαθησιακής εμπειρίας, τη μάθηση που βασίζεται σε συνθετικές εργασίες και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη (Xu, Park, & Baek, 2011). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μετατρέπει το μάθημα σε μια πιο προσιτή διαδικασία, καθώς χρησιμοποιούνται θέματα που είναι πιο οικεία προς την κουλτούρα των μαθητών (Robin, 2016). Ως εκ τούτου, αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών και νιώθουν ότι αποτελούν ενεργά μέλη της μαθησιακής διαδικασίας.

Η ψηφιακή αφήγηση στην ξενόγλωσση τάξη συνδράμει στη μετατροπή της μάθησης σε μαθητοκεντρική δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα για να εκφράσουν προσωπικές απόψεις σε αυθεντικό περιεχόμενο (Rance-Roney, 2008). Ο μαθητής χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα ως δίαυλο επικοινωνίας για να δώσει νόημα στην προσωπική του αφήγηση και εκμεταλλεύεται στο έπακρο τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. Η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στην ξενόγλωσση τάξη ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών (Τσιγάνη & Νικολακοπούλου, 2017). Παράλληλα, αξιοποιεί στο έπακρο τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών, οι οποίοι νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση, καθώς όχι μόνο είναι γνήσιοι δημιουργοί ενός λογοτεχνικού κειμένου, αλλά αντιλαμβάνονται ότι μπορούν οι ίδιοι να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα για να δημιουργήσουν ένα αυθεντικό κείμενο προσωπικής έμπνευσης. Το αίσθημα ικανοποίησης που νιώθουν οι μαθητές όταν χρησιμοποιούν την Αγγλική γλώσσα σε επικοινωνιακές δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης, σε αντιδιαστολή με ασκήσεις κλειστού τύπου, είναι μεγάλο και τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους. Έτσι, ο μαθητής δεν είναι απλά παθητικός δέκτης του νοήματος ενός ξενόγλωσσου κειμένου ή ιστορίας, αλλά

μετατρέπεται ο ίδιος σε ενεργό δημιουργό μια αφήγησης, η οποία βασίζεται στη φαντασία και την επινοητικότητα του.

Επιπλέον, μέσω της ψηφιακής αφήγησης οι μαθητές καλλιεργούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στα Αγγλικά, καθώς πολλές φορές καλούνται να αφηγηθούν και να παρουσιάσουν την ιστορία τους στην ολομέλεια της τάξης στη γλώσσα-στόχο. Με αυτόν τον τρόπο εξασκείται όχι μόνο ο γραπτός, αλλά και ο προφορικός λόγος. Έχει αποδειχθεί, εξάλλου, ότι η χρήση αφηγηματικών τεχνικών στην τάξη λειτουργεί ως έναυσμα για τη διεξαγωγή συζητήσεων (Ciancolo, Ciancolo, Pnevou, & Morris, 2007), οι οποίες ενισχύουν τη χρήση της γλώσσας-στόχου στην τάξη. Έτσι, δίνεται έμφαση στην πολυτροπική χρήση της ξένης γλώσσας (προφορική και γραπτή γλώσσα, εικόνα και ήχος) και προωθείται ο πολυγραμματισμός.

Οι Τέχνες στην Ξενόγλωσση τάξη

Η επαφή με την Τέχνη εμπλέκεται διαθεματικά με το μάθημα των Αγγλικών συνδέοντας την αισθητική εμπειρία με την απόκτηση επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Έχει υποστηριχθεί ότι η αισθητική εμπειρία είναι ένα πολύ σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και είναι επιθυμητό, όπου είναι δυνατό, οι διδακτικές ενότητες να περιλαμβάνουν ευκαιρίες στοχασμού μέσω των Τεχνών (Κόκκος & και Συνεργάτες, 2011). Επιπροσθέτως, είναι καθοριστικής σημασίας η ένταξη των Τεχνών στη μάθηση γιατί έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει καταλυτικά στη μακροχρόνια εμπέδωση των γλωσσικών μηχανισμών και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Murphy, 2013). Μέσω της παρατήρησης έργων τέχνης ενεργοποιείται η 'οπτική γλώσσα', η οποία, ως σύστημα επικοινωνίας των εικαστικών τεχνών, επιτρέπει την επικοινωνία νοημάτων ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη πολλών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Τουραμπέλης & Τζώτζου, 2015). Επιπλέον όφελος της εμπλοκής της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία είναι η όξυνση του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της φαντασίας τους. Αυτοί οι παράγοντες συνδράμουν στην ουσιαστική έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών τους στην ξένη γλώσσα.

Το κοινό πλαίσιο αναφοράς που ακολουθείται για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας εμπλουτίζεται, όχι μόνο από την αλληλεπίδραση των γλωσσών που χρησιμοποιεί ο μαθητής, αλλά και από τη θετική επίδραση των τεχνών στη γλωσσική εκπαίδευση. Είναι εξάλλου γεγονός, ότι το ΕΠΣ-ΞΓ βασίζει τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στον πολυγραμματισμό και τη διαθεματικότητα, καθώς η ξένη γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα μέρος ενός γενικότερου γλωσσικού και τεχνολογικού-πολιτιστικού εγγραμματισμού (Ζέππος, 2016). Πέρα από τη συγγραφική τέχνη, η οποία προάγει τον εγγραμματισμό, η ενσωμάτωση της εικαστικής τέχνης στην ξενόγλωσση τάξη καθιστά τους μαθητές πιο δημιουργικούς και εκφραστικούς δίνοντάς τους τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα σε μια πιο καλλιτεχνική της διάσταση. Εξάλλου, για την απόδοση του νοήματος ενός οπτικού μηνύματος εμπλέκεται ενεργά το πολιτιστικό υπόβαθρο και οι προσωπικές εμπειρίες του θεατή (Moran & Tegano, 2005) και έτσι οι εικόνες του Storybird εμπλέκουν τον μαθητή βιωματικά στη συγγραφική πράξη. Ως εκ τούτου, η τέχνη στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας συνδυάζει παιδαγωγικές αντιλήψεις που βασίζονται

στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση και μετατρέπουν τη μάθηση σε μια παιγνιώδη και ανακαλυπτική διαδικασία.

Δημιουργική Γραφή, Ψηφιακή Αφήγηση και οι Τέχνες στο Storybird

Η διαδικτυακή εφαρμογή Storybird (<http://www.storybird.com>) είναι ένα ψηφιακό εργαλείο που μπορεί να συνδυάσει τα οφέλη της δημιουργικής γραφής, της ψηφιακής αφήγησης και της συμβολής των Εικαστικών στην ξενόγλωσση διδασκαλία. Αποτελεί ένα πεδίο σύγκλισης τόσο της δημιουργικότητας του μαθητή, όσο και της εκπαιδευτικής αξίας των ΤΠΕ. Παράλληλα, προσδίδει έναν καλλιτεχνικό χαρακτήρα στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας εμπλουτίζοντας το μάθημα των Αγγλικών διαθεματικά και εισάγει στην ξενόγλωσση τάξη την έννοια των πολυτροπικών κειμένων.

Το Storybird προφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών βασισμένες σε μια τεράστια ποικιλία από εικόνες που διατίθενται δωρεάν για επεξεργασία και αποτελούν προϊόν επαγγελματικής καλλιτεχνικής δημιουργίας. Οι χρήστες δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες, παραμύθια ή και ποιήματα βασισμένα στις εικόνες που επιλέγουν και τα εμπλουτίζουν με αφηγηματικό κείμενο για να ολοκληρώσουν ένα ψηφιακό βιβλίο. Μετακινώντας και προσθαφαιρώντας τις εικόνες τους οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μια σύντομη ψηφιακή ιστορία εικόνων ή ακόμα και ένα μεγαλύτερο ψηφιακό βιβλίο. Στο τέλος, οι μαθητές ανεβάζουν τις ιστορίες τους στο διαδίκτυο και τις διαμοιράζουν στους συμμαθητές και στον εκπαιδευτικό τους μέσω ενός συνδέσμου. Απαγορεύεται η εκτύπωση και το κατέβασμα της ψηφιακής ιστορίας, καθώς και η μεταφόρτωση προσωπικών εικόνων από τη συλλογή του χρήστη. Η δημιουργία λογαριασμού στο Storybird είναι μια εύκολη και λειτουργική διαδικασία και απαιτεί ελάχιστη παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, το περιβάλλον είναι φιλικό προς τον χρήστη και προσφέρει την απαιτούμενη διαδικτυακή ασφάλεια για τους νεαρούς μαθητές. Οι καλλιτεχνικές δημιουργίες έχουν σκοπό να λειτουργήσουν ως αφηγηματική αφορμή και έμπνευση στους χρήστες, παρέχοντάς τους λεπτομέρειες για τους χαρακτήρες, το σκηνικό και την πλοκή μιας ιστορίας.

Το γεγονός ότι όλες οι ψηφιακές ιστορίες του Storybird είναι διαθέσιμες διαδικτυακά επιτρέπει την πρόσβαση και την ανάγνωση ιστοριών από όλο τον κόσμο αυξάνοντας την έκθεση των μαθητών στη διαδικτυακή ανάγνωση. Έχει αποδειχθεί ότι η διαδικτυακή ανάγνωση και γραφή μειώνει τα επίπεδα άγχους των μαθητών και επιτρέπει την επικοινωνιακή και πιο άνετη επικοινωνία μεταξύ τους με θετική επίδραση στην ανάπτυξη του λεξιλογίου στη γλώσσα-στόχο (Huang, 2014). Εκτός αυτού, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων γραφής είναι ανέκαθεν ένα από τα πιο πολύπλοκα σημεία στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Το Storybird προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να μην ξεκινούν την ιστορία τους από μια λευκή σελίδα και ίσως αυτό να είναι το κλειδί για το σημείο εκκίνησης μιας αφήγησης, δηλαδή η εικονογράφηση. Σύμφωνα με τον ιδρυτή του Storybird, Mark Ury, η πλατφόρμα προσανατολίζεται στην αντίστροφη μηχανική ενός εικονογραφημένου βιβλίου, καθώς ξεκινάει με την εικόνα για να ξεκλειδώσει την ιστορία που κρύβεται από πίσω της (Ury, 2013) και όχι αντιστρόφως. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται η αφορμή της αφήγησης από εικόνες, οι οποίες αποτελούν έναυσμα για την εξάσκηση της γλώσσας-στόχου. Ειδικά οι μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν αποκτήσει ακόμη τη γλωσσική ετοιμότητα να γράψουν μια ιστορία αποκλειστικά στη γλώσσα-στόχο, αξιοποιούν τη γλώσσα των εικόνων και της μουσικής για να επικοινωνήσουν (Reinders, 2011; Khalid, Islam & Ahmed, 2019; Alzgoool, 2019; Umrani, Ahmed & Memon, 2015; Zin & Ibrahim, 2020). Το Storybird

είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός της ξενόγλωσσας τάξης για τη βελτίωση της γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών, εξασκώντας με ποικίλες δραστηριότητες το λεξιλόγιο και τη γραμματική. Ταυτόχρονα, μπορεί να αξιοποιηθεί ως ευκαιρία για την καλλιτεχνική τους έκφραση ενεργοποιώντας τις διάφορες μορφές νοημοσύνης.

Σύμφωνα με την έρευνα της Roy σχετικά με τη χρήση του Storybird ως προσωπικού ιστολογίου του μαθητή της ξενόγλωσσας τάξης, πέρα από την καλλιέργεια της συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης στο μάθημα των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι η διαδικτυακή συνεργασία που προάγεται μέσω του Storybird οδηγεί συν τοις άλλοις στην εμπλεκόμενη γραφή (engaged writing) και στην αυτόνομη μάθηση (Roy, 2016). Παράλληλα όμως, το Storybird ενισχύει τη συνεργατική μάθηση σε πολλά επίπεδα, γεγονός που βελτιώνει τη γλωσσική ικανότητα των ομιλητών της Αγγλικής (Kwan & Yunus, 2014). Πρώτον, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τον σκελετό της ιστορίας τους μέσα στην τάξη δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά και να την επεξεργαστούν περαιτέρω από τον προσωπικό τους υπολογιστή στο σπίτι ενισχύοντας την αυτοεκπαίδευσή τους στην ξένη γλώσσα. Δεύτερον, το Storybird ενδείκνυται για πρότζεκτ που υλοποιούνται ανάμεσα σε σχολεία, καθώς μπορεί η ψηφιακή αφήγηση να είναι προϊόν διαπολιτισμικής συνεργασίας, όπου μέσω της αφήγησης οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό και την κουλτούρα του άλλου. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι το Storybird μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι. Στις ΗΠΑ έχει χρησιμοποιηθεί για την συνεργασία γονέα μαθητή ως μέσο εμπλοκής του γονέα στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού του, καθώς είναι δυνατή η δημιουργία ενός εικονικού βιβλίου συνεργατικά και από τους δύο (Menezes, 2012). Τέλος, έχει υπογραμμιστεί η σπουδαία αξία της ικανοποίησης που νιώθουν οι μαθητές όταν βλέπουν το προσωπικό τους έργο δημοσιευμένο και εισπράττουν ένα είδος αναγνωρισιμότητας σε μεγάλο βαθμό (Reinders, 2011).

Ακόμα και διστακτικοί μαθητές θα αξιοποιήσουν τις εικόνες σαν έναυσμα για να 'πουν' τη δική τους ιστορία. Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με την ψηφιακή ιστορία στο Storybird οι μαθητές αναλαμβάνουν έναν πιο ενεργό ρόλο που τους προσφέρει αυτονομία και περισσότερο έλεγχο της μαθησιακής τους εμπειρίας (Giacomini, 2015). Εξάλλου, οι ιστορίες είναι πάντα ένας καλός τρόπος για την εμπλοκή των μαθητών και την κινητοποίηση εθελοντικών δράσεων οι οποίες είναι συναφείς με το περιεχόμενο του μαθήματος (Costello & Bliton, 2009). Οι αφηγήσεις αυτές παρακινούνται από τα οπτικά ερεθίσματα των διαδικτυακών εικόνων, οι οποίες μπορούν να ξεκλειδώσουν το δημιουργικό ταλέντο των μαθητών. Οι Τέχνες εμπλέκονται δυναμικά στο ψηφιακό εργαλείο Storybird δίνοντας τη δυνατότητα κριτικού στοχασμού πάνω στις εικόνες και οδηγώντας στη σύλληψη ιδεών και στη γραπτή απόδοση συναισθηματικών καταστάσεων. Επιπροσθέτως, το αποθετήριο εικόνων που προσφέρει η πλατφόρμα Storybird είναι τόσο ευρύ, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά και συμπληρωματικά για πολυάριθμα εκπαιδευτικά θέματα, εντός και εκτός σχολικού εγχειριδίου. Προσφέρει τη σύνδεση της τάξης και του μαθητή με διάφορα κοινωνικά ζητήματα, τα οποία θα ωθήσουν τους μαθητές στη συναισθηματική και επικοινωνιακή έκφραση, είτε μέσα από την αφήγηση προσωπικών εμπειριών, είτε μέσα από την μυθοπλασία.

Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Συμπερασματικά οι διδακτικές προσεγγίσεις του ξενόγλωσσου μαθήματος με το Storybird μετατρέπουν την ξένη γλώσσα σε μέσο έκφρασης, δημιουργίας και ανακάλυψης νέων

συναίσθημάτων. Το μάθημα των Αγγλικών λειτουργεί ως κίνητρο για την καλλιέργεια της στοχαστικής ικανότητας του μαθητή και τον καθιστά δημιουργό ενός έργου γραφής το οποίο συνδυάζει την αφήγηση με την καλλιτεχνική έκφραση. Η διαδικασία της δημιουργικής γραφής μέσω της ψηφιακής αφήγησης διευκολύνει την προσβασιμότητα των ιστοριών σε ένα ευρύ κοινό και ανοίγει τους πολιτισμικούς ορίζοντες της τάξης διδασκαλίας. Έρευνες έχουν διεξαχθεί εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα της χρήσης του Storybird στην ξενόγλωσση τάξη και την επίδρασή του στη διαδικασία της εκμάθησης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Αποδεικνύεται ότι η ενσωμάτωση του χρήσιμου αυτού διαδικτυακού εργαλείου ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την κινητοποίηση των μαθητών, τους οδηγεί, μέσω της δημιουργικής γραφής, στη βαθύτερη κατανόηση των γραμματικών δομών, του λεξιλογίου και των σύνθετων προτάσεων και επιπλέον, πολλοί μαθητές καταφέρνουν να ενσωματώσουν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και να εντάξουν τη διαφορετικότητά τους δημιουργικά στις ψηφιακές τους ιστορίες (Dollar & Tolu, 2013; Hortman, 2012; Herrera, 2013). Ανάμεσα στα περαιτέρω πλεονεκτήματα του Storybird είναι το γεγονός ότι δίνεται έμφαση στη χρήση της ξένης γλώσσας ως επικοινωνιακό μέσο για την αφήγηση ενός πολυτροπικού λογοτεχνικού κειμένου. Οι εικόνες του Storybird, πάνω στις οποίες βασίζεται ο αφηγηματικός λόγος των ιστοριών, συνδέουν διαθεματικά το μάθημα των Αγγλικών με τα Εικαστικά και οξύνουν τα αισθητικά κριτήρια των μαθητών. Τέλος, ο πολυγραμματισμός προάγεται μέσω των πολυτροπικών κειμένων προωθώντας τον κριτικό αναστοχασμό και η μαθησιακή εμπειρία στην ξενόγλωσση τάξη διαμορφώνεται σε μια διασκεδαστική και παιγνιώδη περιπέτεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

References

- Alzgoool, M. (2019). Nexus between green HRM and green management towards fostering green values. *Management Science Letters*, 9(12), 2073-2082.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.
- Bussinger, C. R. (2014). Creative writing in ELT: Organically grown stories. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2(2), 12-18.
- Ciancolo, A. T., Ciancolo, D., Prevou, M. I., & Morris, I. F. (2007). Using digital storytelling to stimulate discussion in Army professional forums. *Proceedings of the Interservice/Industry Training, Education, & Simulation Conference (I/ITSEC)*.
- Costello, R., & Bliton, D. (2009). Assessment of Educational Visual Storytelling at the Smithsonian. *Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference (I/ITSEC)*, (σσ. 1-10). Paper No 9445.
- Dollar, Y. K., & Tolu, A. T. (2013). Examining the 5th Grade English Language Learners' First Experience of Writing Digital Stories: A Case Study. *Proceedings of SITE 2013--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1673-1677). New Orleans, Louisiana: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Giacomini, L. (2015). Using "Storybird" in Young Learners' Creative Writing Class. *English Teaching Forum*, 35-37. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 12, 2019, από americanenglish.state.gov/english-teaching-forum

- Herrera, Y. E. (2013). Writing skill enhancement when creating narrative texts through the use of collaborative writing and the Storybird Web 2.0 tool. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 166-183.
- Hortman, A. (2012). ELL Writing Strategies: A Case Study. Kennesaw State.
- Huang, H.-C. (2014). Online Versus Paper-based Instruction: Comparing Two Strategy Training Modules for Improving Reading Comprehension. *RELC Journal*, 45(2), 165-180. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 15, 2019, από <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688214534797>
- Khalid, N., Islam, D. M. Z., & Ahmed, M. R. M. (2019). SENTREPRENEURIAL TRAINING AND ORGANIZATIONAL PERFORMANCE: IMPLICATIONS FOR FUTURE. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(2), 590-593.
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 135-142.
- Kwan, L. S., & Yunus, M. M. (2014). Group Participation and Interaction in ESL Wiki Collaborative Writing among Malaysian Gifted Students. *Asian Social Science*, 11(59).
- Menezes, H. (2012). Using Digital Storytelling to Improve Literacy Skills. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2012)*. Madrid.
- Moran, M. J., & Tegano D. W., (2005). Moving toward Visual Literacy: Photography as a Language of Teacher Inquiry. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1).
- Murphy, A. F. (2014). Integrating Aesthetics into Professional Development for Teachers of English Learners. *TESOL*, 5(1), 82-104.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rance-Roney, J. (2008). Digital storytelling for language and culture learning. *Essential Teacher*, 29-31.
- Reinders, H. (2011). Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *ELTWorldOnline.com*, 3.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 220-228.
- Robin, B. R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Roy, C. K. (2016). Be Creative and Collaborative: Strategies and Implications of Blogging in EFL Classes. *English Language Teaching*, 9(7), 129-145.
- Tompkins, G. (1982). Seven reasons why children should write stories. *Language Arts*, 718-721.
- Umrani, W., Ahmed, U., & Memon, P. (2015). Examining the absorptive capacity construct: A validation study in the Pakistani banking context. *Management Science Letters*, 5(12), 1053-1058.
- Ury, M. (2013). The Storybird Has Flown the Nest. (M. West, Δημοσιογράφος) Ανάκτηση Ιούλιος 2019, από <http://theliteraryplatform.com/magazine/2013/03/the-storybird-has-flown-the-nest/>
- Vasudevan, L., DeJaynes, T., & Schmier, S. (2010). Multimodal pedagogies: Playing, teaching, and learning with adolescents' digital literacies. Στο D. E. Alvermann (Επιμ.), *Adolescents' online literacies: Connecting classrooms, digital media, and popular* (σσ. 5-25). New York, NY: Peter Lang.

- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Zin, M. L. M., & Ibrahim, H. (2020). The Influence of Entrepreneurial Supports on Business Performance among Rural Entrepreneurs. *Annals of Contemporary Developments in Management & HR (ACDMHR)*, 2(1), 31-41.
- Ζέππος, Δ. (2016). Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλέψεις και Προτάσεις. *Aktuell*, 45, 1-25.
- Καραγιάννης, Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: Όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας. *Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη*. ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού.
- Κόκκος, Α., & και Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τουραμπέλης, Μ., & Τζώτζου, Μ. (2015). Αγγλική γλώσσα και εικαστική τέχνη μέσα από το έργο το Vincent Van Gogh: Μια διαθεματική διδακτική προσέγγιση. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*, (σσ. 682-691).
- Τσιγάνη, Χ., & Νικολακοπούλου, Α. (2017). Η 'Δημιουργική Γραφή' στην ξενόγλωσση τάξη. *9th Conference on Informatics in Education*, (σσ. 325-336).
- Υπουργείο Παιδείας, Έ. Κ. (2016). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση από (Φ.Ε.Κ. 119/τ. Β'/02-02-2006).



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



CLIL in Second Language Education: A Pilot Project with Immigrant Students in Greece

Isaak Papadopoulos & Elena Agathokleous

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/6972>

DOI:10.46886/MAJESS/v8-i1/6972

Received: 07 June 2020, Revised: 29 July 2020, Accepted: 25 August 2020

Published Online: 19 September 2020

In-Text Citation: (Papadopoulos & Agathokleous, 2020)

To Cite this Article: Papadopoulos, I., & Agathokleous, E. (2020). CLIL in Second Language Education: A Pilot Project with Immigrant Students in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 76–86.

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 76 - 86

<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>



CLIL in Second Language Education: A Pilot Project with Immigrant Students in Greece

Isaak Papadopoulos & Elena Agathokleous
European University Cyprus

Abstract

This paper outlines the rationale for and the purpose of designing and implementing a pilot project to immigrant students in Greece, based on the principles of CLIL approach. In particular, 30 Albanian speaking students participated in a CLIL project, which aimed at developing their language skills in Greek and their knowledge related to the Greek geography. The project lasted for five school months (School Year: 2018-2019) and took place in Larissa (Central Greece). The researchers employed two main research instruments: a) pre-/post-test and b) the teacher's journal while they also made use of satisfaction questionnaires as a supplementary tool of their research. Both the qualitative and quantitative analysis of the data revealed an important improvement in the students' language skills in Greek as well as in their knowledge about the Greek geography.

Keywords: CLIL, Immigrant Students, Language Skills, Primary Education.

Introduction

CLIL is an innovative approach in which content and language are integrated with the goal to provide students with more exposure to the foreign language and to enrich the areas of language use, thus enhancing language learning through the content of various school subjects (Goris, Denessen & Verhoeven, 2019). According to Mehisto, Marsh and Frigols (2008), "CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language". In this approach lessons for subjects like chemistry, history or geography are redesigned and taught in the language target leading to a better acquisition of the target language (Graddol, 2006).

The European Union has received CLIL as an approach that would benefit the Union's goal on educating multilingual citizens and enhancing communication among them. CLIL has been supported and promoted as a means to accommodate the need of plurilinguals through the 1995 resolutions of the Council which stressed the need to improve language learning through new methods and various ways through the education systems in the European Union (The 1995 Resolution of the Council). CLIL was viewed as a valuable tool that would promote Europe's

multilingualism goals while at the same time educating learners about world cultures, history and science (Vez, 2009). European Union's policies targeted the promotion of CLIL throughout the Union as an approach that would benefit its citizens in various aspects and provide them with more opportunities.

As an approach, CLIL is rather communicational focused on targeting the needs of the multicultural environments of today's societies since it enhances acquisition rates and improves communication (Naves, 2009). CLIL provides a more natural way to learn language, placing it in a thematic context and allowing learners to use it extensively in that context, promoting content learning and raising students' motivation while enhancing both their linguistic as well as their academic skills (Griva & Chostelidou, 2017).

CLIL students benefit from their exposure to language in various topics and acquisition of related language as well as the enhancement of their skills in using language is facilitated. In parallel, development of critical thinking and expanding students' competencies on various aspects are considered to be among the CLIL advantageous outcomes (Griva & Kasvikis, 2014; Alzgoool, 2019; Umrani, Ahmed & Memon, 2015; Zin & Ibrahim, 2020). Research shows that the more time spent in contact with the foreign language, the more the students learn and are able to use the language in a variety of situations with different requirements leading to a more advanced linguistic competence (Coyle, 2006). CLIL aside from developing skills in second or foreign language, it also fosters culturally aware students, helps in the advancement of their general academic skills and leads to higher success rates in their school subjects (Papadopoulos & Griva, 2014; Khalid, Islam & Ahmed, 2019).

Content acquisition is also favored in that CLIL students achieve better results in subjects like Mathematics and Science than when the subject is taught in L1, due to the fact that teachers are more aware of the challenges in students' understanding (Jäppinen, 2005). Merino's and Lasagabaster's research (2018) showed that CLIL learners perform better in L2 than non CLIL students especially regarding speaking and writing skills while their advancement in L1 is not affected and at the same time students also develop a more positive attitude towards the learned languages and the idea of multilingualism.

Research has proved that subjects like Mathematics can be better understood when taught in a foreign language due to the teacher's effort to better explain concepts when using a foreign language to do so (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001). CLIL also reinforces content learning through group work which is also vital for developing the ability to learn, to take initiatives and to build confidence, things not achieved when using traditional language teaching techniques (Marsh et al., 2001).

As a technique, CLIL provides teachers with the opportunity to enhance their own development, try new things and discover new more creative ways to teach language which benefit students even more (Coyle, 2006). Through CLIL the target of teaching content is acquired while at the same time there are significant parallel benefits for the students like the advancement of their communication abilities using the foreign language, their cultural awareness and understanding for a variety of cultures other than their own while at the same time they become increasingly motivated and more engaged in the learning process. However, the main concern which has not been solved so far is related to who is going to teach CLIL and

whether CLIL should receive an official position in the Greek education system with appropriate legislations.

The Project

Rationale and Objectives of the Project

Studies at national and international level have indicated the advantageous impact of CLIL (Linares & Whitaker 2007; Mehisto and Asser, 2008; Papadopoulos & Griva, 2014; Charalampoglou & Papadopoulos, 2019) on content and language areas. Given that, this project was designed and implemented with the purpose to develop immigrant students' a) skills in Greek language and b) knowledge related to Greek geography.

Sample

As shown in the following table (Table 1), the sample of this pilot project consisted of 30 students of Albanian origin, who had been attending a Greek primary school in Larissa (a city in Central Greece) and had been learning Greek as a second language (GL2). It is very important to state that students were placed in the A2 level of the CEFR (Common European Framework of Reference) and they took part in this five-month programme (February – June 2019) with the permission of their parents.

Table 1. Sample of the project

Gender	<i>55% Male Students 45% Female Students</i>
Country of Origin	<i>100% Albania</i>
Years of Staying in Greece	<i>74% 4 years 15% 2 years 11% 1 year</i>
Language Level in Greece	<i>A2 Language Level (CEFR)</i>

Design of the Project

The principles of Coyle's 4Cs framework (2007) were used in the designing procedures of this project, as an attempt was made towards fostering "interrelationship between content (subject), communication (language), cognition (thinking) and culture" (Costa & D'Angelo, 2011: 6).

In particular, this CLIL programme was developed in the form of a topic-based mini-syllabus incorporating a variety of creative activities and games, appreciating the advantageous role of games in language classrooms (Tomlinson & Masuhara, 2009).

Within this context, the expected learning outcomes involved the development of the students':

- i) Cognitive skills, through their engagement in knowledge-based activities, which required the employment of problem-solving strategies and decision making actions;
- ii) Communication skills, through their participation in the creative activities that facilitated the use of the target language, their interaction and expression of views.

- iii) Cultural sensitivity and awareness, through familiarizing students with topics related to Greek history/geography and history along with aspects of Greek geography.

The syllabus of the project was designed around ten units focusing on the following topics:

- 1) Greece on the map
The students acquired an awareness of the position of Greece on the European map, through using and dealing with multimodal material. In this way, they were encouraged to spot their country of origin (Albania) as well and see the “distance” between Greece and Albania.
- 2) Greek prefectures
The students investigated the Greek prefectures in an attempt to focus more on the country of Greece. More specifically, they spotted the prefectures on the map, they became familiar with their names and they discussed various aspects of geography with regard to these prefectures.
- 3) Greek rivers
Having discussed the Greek prefectures, the students were introduced to the Greek rivers. In particular, they investigated the rivers that each prefecture has, they became familiar with their names, their importance in the local place and potential traditions related to them.
- 4) Greek lakes
Apart from the rivers, the students were provided with opportunities to explore the Greek lakes in each prefecture of the country. Lakes have been associated with traditions of Greece, thus students had the chance to navigate through the Greek folk-tradition in parallel with their familiarization with the names and certain information about the lakes.
- 5) Greek forests
Students had also the chance to learn about the forests in Greece. More specifically, they came into contact with information regarding the importance of forests and plants in the environment and the importance of the Greek forests in maintaining certain species of animals and insects.
- 6) Greek mountains
Starting from the mountain “Olympus”, students were engaged in inquiry activities with regard to mountains of Greece. They learnt about their details, their heights, their history and they created various crafts based on them.
- 7) Greek animal species
Greek animals was another thematic area of this particular project. Students learnt about animals that exist in Greece with emphasis on Kareta-Kareta in Corfu, the Bears in Kastoria, Kri-Kri Goats in Crete etc. They searched for information about them, they created stories based on them and they learnt about their dangers of extinction.
- 8) Greek traditions
Greece has been a country with rich traditions. In particular, the students were provided with information about Greek customs and traditions regarding the weddings, the baptism, the Christmas and Easter celebrations. They also discussed traditions of various villages of Larissa and they also visited the Museums of the city.
- 9) Greece and its neighbouring countries

Another important unit of the project was the students' familiarization with the neighbouring countries of Greece. Although they had dealt with the European map in the first unit, it is in this unit that students focused on all the neighbouring countries of Greece apart from Albania. They played with the maps, they learnt the names of the other countries and basic information about them.

10) General Review

This is the last unit of the project. It is where the students participated in activities that were related to all the thematic units of the projects in an attempt to combine all of them as interrelated parts of Greece and its geography.

The Effectiveness and Feasibility of the Project

It is worth mentioning that both summative and formative evaluation was conducted with the purpose to record the feasibility of the project by using the following instruments:

Pre-Post-Test for Students

A pre-test and post-test, in the target language, administered to the students at the beginning of the programme and after the completion of it with the aim to identify the students' cognitive level related to aspects of the Geography of Greece, as well as their competence in Greek language.

In particular, students were asked to choose the correct answer in multiple choice activities, crosswords and matches with regard to aspects of Greek geography focusing on information they learnt throughout the educational project.

The comparison of the total correct answers (Table 2.) of the pre-test and the total correct answers of the post-test revealed significant differences. More specifically, the students achieved a score of $m=14.868$ in the pre-test while in the post-test their score was $m=23.000$.

Table 2. Pre- and Post-Test Results

	Pre-Test Performance	Post-Test Performance
Mean	14.868	23.000
Std. Deviation	1.001	1.030

Through the qualitative analysis of journal entries, it was shown that

...the Multimodal Environment was advantageous for students.

Using multimedia and fostering a multisensory teaching and learning environment within a CLIL context, encouraged students to participate actively in the activities implemented. It also enhanced their attitude towards the Greek language while it facilitated their content-knowledge acquisition.

...vocabulary-oriented difficulties were encountered by students,

Learning about the names of the prefectures, the rivers, the lakes and the mountains was an experience in which students faced some difficulties. In particular, they seemed to have difficulties in remembering the names and sometimes they got confused with the rivers and the lakes. They also had some difficulties in producing written discourse using such terms and thus, the teacher made use of the multimodal environment to facilitate their learning.

...translanguaging use was encouraged,
Having knowledge of the Albanian language as well, the students were encouraged to make use of all their linguistic resources during the educational project. They made use of the Albanian language in their attempt to enhance the communication, interaction while they also used verbal and non-verbal communication in the class.

Satisfaction Questionnaires

Satisfaction questionnaires were also used as a supplementary research instrument. They were filled by the students, at the end of the project with the purpose to investigate their attitudes towards the CLIL project which was implemented. As shown in the table below (Table), it was revealed that the students enjoyed learning about the natural environment topics with a focus on Greece, their host country, in a game-based context, and were proud of their contribution to the CLIL project.

Table 3. Students' Feedback

Field of Focus	Students' Responses
The immigrant students seemed to enjoy:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Investigating information about Greece and Greek places</i> - <i>Games with their classmates</i> - <i>Greek customs and traditions</i>
The difficulties encountered by students were related to:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Words/vocabulary related to Greek geography</i> - <i>Names of the neighbouring countries</i> - <i>Written production activities</i>
The students' suggestions:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Short educational trips to cities of Greece</i> - <i>More game-based activities</i> - <i>More inquiry activities</i>

Concluding Remarks

This particular paper provides an account of a CLIL project implemented to young immigrant students in Greece with the purpose to develop the students' skills in Greek language and enhance their knowledge in aspects of geography with a focus on the landscape of Greece.

The results indicated the positive effect of the CLIL approach on language and content-oriented field. More specifically, it appeared to enhance the students' language skills and their vocabulary in the Greek language, while students were provided with opportunities to come into contact with aspects of Greek geography. The multimodal learning environment which was fostered gave the students stimuli and opportunities for developing content knowledge. They participated in a game-based context, in which they realized that learning a language can be a truly meaningful experience (Mpalatsou et al, 2019; Karyou et al, 2019).

Furthermore, based on the records of the teacher's journal throughout the programme, it was shown that students used the target language to communicate and interact with each other and their teacher. Students had the opportunity to use Greek in various ways, while participating in interactive games. As a result, through the analysis of journals' entries, it was revealed that they enhanced their confidence to communicate in the target language, while competence in communicative skills was also revealed in many previous studies conducted with content-based

FL/L2 programmes. (Theologou & Papadopoulos, 2015; Maillat, 2010; Mewald, 2007; Moore, 2009).

Moreover, CLIL proved to have advantageous impact on students' content-knowledge acquisition. Through their participation in the CLIL project, they seemed to achieve a better understanding of Greek geography; they acquired an awareness of Greek rivers, lakes, mountains and forests. In parallel, the collaborative and inquiry activities appeared to encourage students exchange their views (Charalampoglou & Papadopoulos, 2019), discuss content topics and develop their skills in language and content areas.

Thus, it is advisable that teachers design and implement educational CLIL projects with the purpose to facilitate both the language development and student's content-oriented skills, which can be highly beneficial not only for immigrant students but for indigenous students as well.

References

- Charalampoglou, N., & Papadopoulos, I. (2019). CLILing with Young Language Learners: a multidimensional reflection on teaching practices in Greek foreign language education. Published in the Proceedings of the 5th International Conference on the Promotion of Education Innovation. Larissa, 11 – 13 October 2019
- Costa, F., & D' Angelo, L. (2011). CLIL: a suit for all seasons? *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 4 (1), 1–13.
- Coyle, D. (2006). Towards strategic classrooms: Learning communities which nurture the development of learner strategies. *Language Learning Journal*, 31 (1), 65-79
- Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2019). The contribution of CLIL to learners' international orientation and EFL confidence. *The Language Learning Journal*, 47(2), 246-256. doi: 10.1080/09571736.2016.1275034
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
- Griva, E., & Kasvikis, K. (2014). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. BakićMirić & D. Erkinovich Gaipov (Eds), *Current trends and issues in higher education: an international dialogue*. Cambridge Scholars
- Griva, E., & Semoglou, K. (2015). *Foreign language and Games: Implementing Physical activities of creativity at early years (In Greek)*. Thessaloniki: Kyriakidis Editions
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2017). CLIL in Primary Education: Promoting Multicultural Citizenship Awareness in the Foreign Language Classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(2), 9-23.
- Jappinen, A. K. (2005). Thinking and content learning " of mathematics and science as cognitional development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education* 19.2, 148–166
- Karyou, C., Lazarou, E., Trott, L. R., & Papadopoulos, I. (2019). Second/foreign language learning within a multimodal learning environment: exploring creative ways of teaching young language learners. Published in the Proceedings of the 5th International Conference on the Promotion of Education Innovation. Larissa, 11 – 13 October 2019
- Linares, A., & Whitaker, R. (2007) Talking and writing in a Foreign Language in CLIL contexts: a linguistic analysis of secondary school learners of geography and history. *Revista española de lingüística aplicada, Monographic 1*, 83-91.
- Maillat, D. (2010). The pragmatics of L2 in CLIL. In C. Dalton-Puffer. T. Nikula & U. Smit (eds.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, D., Maljers, A., and Hartiala, A. K. (eds.): 2001, *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Mehisto, P., Marsh, D., and Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.

- Mehisto, P., & Asser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683- 701.
- Merino, J., & Lasagabaster, D. (2018). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 79-92.
- Mewald, C. (2007). "A comparison of oral language performance of learners in CLIL and in Mainstream Classes at Lower Secondary Level in Lower Austria". In Dalton-Puffer, C. 47 & Smit, U. (eds.). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Moore, F. P. (2009). *On the Emergence of L2 Oracy in Bilingual Education: A comparative Analysis of CLIL and Mainstream Learner Talk*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Unpublished PhD thesis.
- Mpalatsou, A., Papakosta-Pigro, E., & Papadopoulos, I. (2019). Let me push the button of languages: a descriptive account of creative multimodal activities for young second/foreign language learners. Published in the proceedings of the *5th International Conference on the Promotion of Education Innovation*. Larissa, 11 – 13 October 2019
- Naves, T. (2009). Effective Content and Language Integrated learning (CLIL) Programmes. In Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe. *Volume 41 of Second Language Acquisition*. Zarobe, Y and Catalan, R. (eds) Multilingual Matters. 2:22-92.
- Papadopoulos, I. (2014). The dramatization of children literature books for the development of the second/foreign language: An implementation of a dramabased project to students of primary school. *Journal of Study in English Language Teaching*.
- Papadopoulos, I., & Griva, E. (2014). «Learning in the Traces of Greek Culture»: A CLIL Project for Raising Cultural Awareness and Developing L2 Skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), pp. 76-92
- Papadopoulos, I., & Peiou, V. (2014). The foreign language development of students in a language and traditional dance integrated context: An implementation of a task-based learning project, *Aspects Today Journal of English Language Teachers*
- Theologou, E., & Papadopoulos, I. (2015). CLIL Community of Students: a Longitudinal Project for Developing Content-Based Material within a Learning Community in Primary Education. *MIBES Transactions*, 9(2), pp. 71-84
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2009). 'Engaging learners of English through football'. In V. P. Vasquez and J. A. Lopez (eds.). *Aplicaciones Didacticas Para La Ensananza Integreda De Lenguy Contenidos*
- Vez, J. M. (2009). Multilingual Education in Europe: Policy Developments. *Porta Linguarum* 12, 7-24.
- Khalid, N., Islam, D. M. Z., & Ahmed, M. R. M. (2019). Sentrepreneurial Training and Organizational Performance: Implications for Future. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(2), 590-593.

- Alzgoool, M. (2019). Nexus between green HRM and green management towards fostering green values. *Management Science Letters*, 9(12), 2073-2082.
- Umrani, W., Ahmed, U., & Memon, P. (2015). Examining the absorptive capacity construct: A validation study in the Pakistani banking context. *Management Science Letters*, 5(12), 1053-1058.
- Zin, M. L. M., & Ibrahim, H. (2020). The Influence of Entrepreneurial Supports on Business Performance among Rural Entrepreneurs. *Annals of Contemporary Developments in Management & HR (ACDMHR)*, 2(1), 31-41.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Fostering Critical Thinking Skills in Preschool Education: Designing, Implementing and Assessing a Multiliteracies- Oriented Program Based on Intercultural Tales

Isaak Papadopoulos & Effrosyni Bisiri

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/7263>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/7263

Received: 03 March 2020, Revised: 10 April 2020, Accepted: 17 May 2020

Published Online: 25 June 2020

In-Text Citation: (Papadopoulos & Bisiri, 2020)

To Cite this Article: Papadopoulos, I., & Bisiri, E. (2020). Fostering Critical Thinking Skills in Preschool Education: Designing, Implementing and Assessing a Multiliteracies-Oriented Program Based on Intercultural Tales. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 87–105.

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 87 - 105

<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>

Fostering Critical Thinking Skills in Preschool Education: Designing, Implementing and Assessing a Multiliteracies-Oriented Program Based on Intercultural Tales

Isaak Papadopoulos
European University Cyprus, Cyprus

Effrosyni Bisiri
Hellenic Open University, Greece

Abstract

This paper outlines a pedagogical programme that aimed at developing critical thinking skills of very young learners. More specifically, an educational programme was designed and implemented within the context of the preschool education, in a school of Larissa during the school year 2018-2019. The programme lasted for seven months and it was applied to 25 children. Following the principles of multiliteracies pedagogy, various activities were implemented towards developing critical thinking skills to children, as they are prioritized as important assets for the citizens of the 21st century. Folk stories, fairytales and games constituted the basic tools employed by the teachers throughout the programme which was carried out through three phases of implementation. In order to evaluate the effectiveness of the programme, the researchers made use of a) journals in every session of the programme and b) portfolios of each child individually. Through the qualitative analysis of the data, it was shown that the children exhibited an increased level of critical thinking while they developed creative and communicative aspects of their behavior while coming into contact with other-culture elements.

Keywords: Critical Thinking, Multiliteracies Pedagogy, Preschool, Young Learners, Greece.

Critical Thinking

Critical thinking has been placed at the center of the research and teaching activity over the last decades while the Council of Europe has issued official documents underlining the importance of enhancing critical thinking skills even from an early age (European Council, 2016). According to Scriven & Paul (2007, p. 1), critical thinking is “the intellectually disciplined process of actively

and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action” (Scriven & Paul, 2007, p. 1).

Especially, when placing critical thinking within a classroom, it is worth mentioning that it is a mental habit which leads students to reflect on their way of thinking and their views and to investigate multiple and different perspectives in their attempt to improve their understanding (Scriven & Paul, 2007; Schaefersman, 1991; Templeaar, 2006). As it is obvious critical thinking consists of a complex set of interrelated skills which are considered to be important in terms of facilitating individuals “to deal effectively with social, scientific, and practical problems” (Shakirova, 2007, p. 42).

Moreover, as critical thinking is not an innate ability, students need to practice reasoning and apply their critical thinking ability to any field or content area needed (Lundquist, 1999). Within this context, the students need to be motivated to question, examine and explore multiple perspectives from what they come in touch (Papadopoulos & Griva, 2017). In other words, the students develop important critical thinking skills, when they evaluate not only “*what*” is conveyed but also the “*how*” it is constructed and communicated, with the purpose to ‘uncover’ ideas, to pose disagreements and reconstruct representations (Gainer, 2010).

This context and way of working and thinking appears to contribute to the development of collaborative tendencies of the students. These in turn, are empowered and equipped with such competencies that allow them to better manage complex issues, which necessitate and call for different kinds of expertise (Murnane & Levy, 1996). However, as it is obvious, such strategies and competencies cannot be easily developed following a traditional approach of instruction. Thus, apart from the importance of developing critical thinking skills, alternative and modern ways of teaching and guiding students are necessary.

Research has shown that lecturing and memorization cannot help towards shaping critical thinkers at schools (Duplass & Ziedler, 2002; Wong, 2007). Instead, multimodal teaching environments can contribute to the development of critical thinking skills. In particular, the students are provided with multiple representations of information and they can consider the linguistic and visual choices and the purposes they have. They are engaged in situations that can help them to understand or/and experiment in meaning making through using different modes (Archer, 2011; Jewitt & Kress, 2003).

Multimodality and Pedagogy of Multiliteracies

The multiplicity of channels of communication including the instruments of meaning- making and the cultural and linguistic differences due to globalisation necessitate a different approach to education (New London Group, 1996, p.60). Greek preschools are multicultural spaces where games, stories and voices are shared among the children in a continuous attempt to learn, to play and to know each other. This linguistic and cultural diversity that exists in the Greek education sector intensifies the need for a modern pedagogical approach which can accommodate multiple needs and learning styles.

Traditional approaches to education emphasized passive learners who strictly abided by rules without posing questions or reasoning about the world (Kalantzis et al., 2003, p.23) thus becoming ‘agents of reproduction of received, sanctioned and authoritative representational forms’ (Cope & Kalantzis, 2009, p.175). However, the mission of education nowadays is to create

active, flexible, collaborative learners who pose questions about the world, attempt to find solutions to problems, negotiate and collaborate (Kalantzis et al., 2003, p.23). In other words, the major mission of the education of the 21st century requires critical and creative individuals, able to “read” beyond the words (Griva & Papadopoulos, 2017).

Towards that goal, the pedagogy of ‘multiliteracies’ overpowers the restrictions of traditional approaches by highlighting the negotiation of various linguistic and cultural differences in the modern society, having short- and long term-impact on students’ lives (New London Group, 1996). Multiliteracies promote a behavior of transformation the knowledge and the information acquired, rather than a behavior of reproduction’ (Cope & Kalantzis, 2009). Multiliteracies make reference to the capacity to develop the necessary skills to decipher and formulate meaning accessed by various types of multimodal texts related to technology in multidimensional contexts (Ajayi, 2011, p.398). Having overcome the traditional context of literacy, referring to the ability to read and write, educators should implement multiliteracies pedagogy and view literacy as a means of rendering learners as active designers of meaning-making in the learning process ‘with a sensibility open to differences, change and innovation’ (Cope & Kalantzis, 2009, p.175).

Research on Multiliteracies

Successful implementation of multiliteracies in the classroom depends on the active roles of both teachers and learners as instruments of design and social change in a multimodal environment (New London Group, 1996, p.64). As a result, traditional approaches to literacy should be replaced by multiliteracies pedagogy focusing on multimodal and integrative texts (Cope & Kalantzis, 2009, p.166).

The main role of teachers is to facilitate the learning process and create motivating learning conditions in a multimodal and multicultural environment (New London Group, 1996, p.88). As a consequence, it is essential that the implementation of multiliteracies start from early childhood literacy instruction as an active and dynamic process (Cope & Kalantzis, 2009). Young learners are accustomed to digital multimedia technologies as they experience multimodal texts at home every day (video games, cartoons, videos, toys) (Ajayi, 2011). As a result, teachers should take into consideration these prior experiences and attempt to transform them into motivating, multimodal-literacy learning materials (Nixon, 2003; Ajayi, 2011).

Since multiliteracies necessitate the learners’ active role and engagement in the multimodal and multicultural learning environment of literacy (Cope and Kalantzis, 2006, p.37 in Jacobs, 2013), traditional methods of assessment require to be modified in order to abide by the requirements of the changes and developments in both education and society in the twenty-first century (Kalantzis et al., 2003). The atomistic, non-authentic and disembodied techniques of the first- and second-generation testing techniques of isolated ‘discrete points’ of language (Bachman, 2000), are unsuccessful in evaluating the learners’ multiliterate skills (Jacobs, 2013). For this reason, communicative approaches to teaching and testing have placed more emphasis on alternative methods of assessment and ‘assessment for learning’ (Grabe & Jiang, 2014). The main aim of these approaches is informal classroom assessment that attempts to enhance the learners’ performance in communicative situations by providing direct interaction and feedback to the learners (ibid). As a result, ‘a performative approach to assessment’ should be implemented to assess multiliteracies (Callow, 2008 in Jacobs, 2013). The portfolio is a self-

assessment method and a 'multidimensional process of collecting evidence that illustrates a student's accomplishments, efforts, and progress over time' (Gillespie et al., 1996, p.487 in Griva & Kofou, 20018, p.29). For this reason, the main aim of this research is to implement the electronic portfolio as a way of assessing young children's multiliteracies skills (Kalantzis et al., 2003).

Multiliteracies skills include conceiving meaning making through attempting to transform of the social world' (Cope & Kalantzis, 2009); that is, 'multimodality of contemporary forms of representation' including integrated and mulimodal modes of meaning (Cope & Kalantzis, 2009, p. 166). Modes of meaning include written language, oral language, visual representation, audio representation, tactile representation, gestural representation, and spatial representation (Cope & Kalantzis, 2009, pp. 178-179). The learners' use of multimodal modes of meaning and multiliteracies skills should be assessed through e-portfolio.

The main aim is to support the learners in the process of becoming active meaning makers and engaged learners in procedures of dealing with multimodal texts, through reading and writing processes, which integrate different modes of presentation (Cope & Kalantzis, 2009).

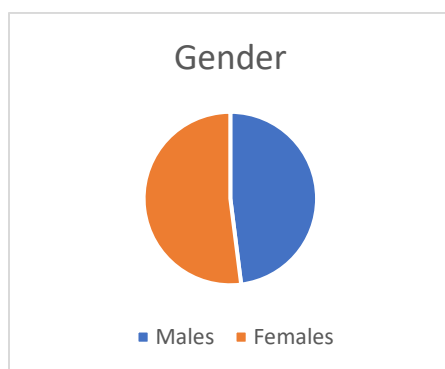
The Pedagogical Program

Rationale and Objectives of the Program

Having considered the importance of enhancing students' critical thinking skills, we decided to design and implement an educational programme with the purpose to develop critical thinking skills to children of preschool education within a multimodal teaching and learning environment through the children's participation in creative game-based activities that were based on intercultural folk-tales. As a result, the implementation of this programme had the aim to Develop children's critical thinking skills by being exposed to and dealing with a great variety of intercultural folk-tales and by being engaged in multimodal critical activities;

Sample

The sample consisted of 25 preschoolers from a preschool in Larissa-Central Greece. All the children were of a Greek origin and they were 5 years old. 48% of the children were boys while 52% of them were girls (Graph 1).



Graph 1. Sample distribution on the basis of the gender

Design of the Project

For the purpose of the programme, a mini syllabus was designed, centered around intercultural folk-tales, incorporating multiple creative activities that fostered a more critical stance and behavior of the children. In this framework, the expected learning outcomes were related to enhancing children's:

- *Critical Thinking skills*, by being engaged in activities that motivated them to activate behaviors of analyzing, interpreting and evaluating information related to thematic areas of the thematic areas
- *Social skills*, by encouraging students to participate in collaborative activities with the other preschoolers and to communicate and exchange views and ideas.
- *Multicultural sensitivity*, by exposing students to aspects of culture of other countries promoting customs, traditions and special features.

Folk-tales were chosen as a basic educational tool for this particular programme as tales are an integral part of the preschool education. Moreover, the researchers decided to make use of folk-tales young learners are not familiar with such stories and it was the researchers' view that the children could develop more critical tendencies and actions when coming into contact with something not known to them. Besides, the effectiveness of teaching use of folk-tales has been also revealed in other studies conducted in Greece with preschool children, and aimed at developing their language and communication skills

The intercultural folk-tales which were used, were the following:

Greece, "John and the Fairy"

The Greek folk-tale is related to ambition of a Greek boy called John to marry a fairy, which was considered to be unusual for a human. He followed the advice of an old wise woman, according to who he needed to catch the fairy, he got married to her until she manages to leave during a festival of the village they used to live.

Albania, "Why the mosquito bzzz?"

This Albanian folk-story is about mosquito and explains according to the Albanian tradition the research that mosquito says bzzz. The mosquito was asked by the lion to bit all the animals in an attempt to find who has the best type of blood. The mosquito bit a lot of animals without being able to find what the lion has asked, so he bit a human as well, realising that the human has the best blood. Returning back to the lion, another insect hit the mosquito and cut his tongue. Since then, the mosquito does only bzzz.

Cyprus, "Spanos and the water of Dragons"

Once upon a time there lived a man who was called Spanos and whom everyone considered smart and strong. His village, meanwhile, was plagued by severe water shortages. The villagers needed water to drink, to cook as well as to wash, clean their houses and water their orchards. One afternoon, the villagers begged Spanos to kill the 40 dragons that did not let the water run from the village spring. And Spanos did that. He took the road to find the dragons and after going through many trials, he defeated them. Whatever he did, however, he certainly did with his mind!

Serbia, “The king with the sheep ears”

In this Serbian folk-story, the king of Serbia wanted to have his hair cut and he called several hairdressers to help him. The problem is that this king had very big ears and every hairdresser laughed at him and the king killed them. Only one hairdresser managed to cut the hair of the king without laughing at him with the view of his ears. When the hairdresser finished that, he went and he dug on earth and shouted the secret of the king's big ears. However, high trees grew up there and people used the branches to create flutes. Every time the people played music with the branches they sang, “the king has big ears”. The rumor expanded everywhere and the king angrily ordered to kill the young hairdresser. When the hair-dresser explained what happened, the king got so much happy and smiled.

Bulgaria, “The Samodiva and the Shepherd”

This Bulgarian folk-story refers to the wish of a Bulgarian young boy named Ivaylo to marry a Samodiva that were beautiful creatures. Ivaylo hearing that such a creature was swimming in the river, he went there, he got the grown of her and he prevented her from leaving. However, during a festival of the village, Samodiva persuaded Ivaylo to give the grown back to her to go to the festival and in this way, she escaped.

Romania, “Prostia omenească/The Human Foolishness”

This story of Romania refers to the attempt of a human to find anyone who is sillier than his family. He noticed a lot of people sillier than him and his family and he realised that different people have different views. For example, he saw a person who tried to capture sunlight in a bucket instead of making a window for his house or someone who attempts to get his cow to climb the ladder to be fed rather than take the fodder down from the barn.

North Macedonia, “The son who loved a coffin”

This folk-story refers to a strange love relationship between a Prince and a dead girl. When a prince discovered a coffin with a dead girl and he decided to hide it in a secret room in the castle. Just before the prince left for a fight, he asked his mother not to open the room that he had placed the dead girl. However, his mother was so curious, opened the door and went into the room. She saw the dead girl and was fascinated by her beauty. So she took a scarf, soaked it with wine, and covered the girl's face with it. In this way, the girl came to life. When the prince returned to the castle, he realised that the coffin was not there and got really angry at her mother. However, the surprise was the girl was waiting for him and he got married.

Croatia, “The fisherman and his wife”

The Croatian story is about a fisherman who caught a fish in the sea. It could speak and asked the man to let it be free. To thank him, it would help the man in every wish he had. The fisherman put it in the sea but when he returned home, he informed his wife about that. She made him ask for many things like money, jewelleries and comforts. In the end, she asked to be the God of the World, but the fish was really angry at the woman and it took all the comforts it had offered to that family.

Implementation Procedures

This particular program was designed and implemented following the principles of the Multiliteracies Pedagogy. On condition that the pedagogy of Multiliteracies places emphasis on the changeable ways of constructing meaning in multifarious 'cultural, social or domain-specific' backgrounds (Cope & Kalantzis, 2015, p.3), educators of literacy are dictated to view literacy as a way of communicating' which includes effective communication in diverse environment as well as the use of multimodal tools that can facilitate students' activities (Kalantzis et al., 2003). In the multiliteracies pedagogy, learners expand their 'critical language awareness', communication abilities through taking advantage of their personal, textual, cultural and social experiences in the learning process (Griva et al., 2018, p.35), thus being qualified 'to negotiate differences in patterns of meaning from one context to another' (Cope & Kalantzis, 2015, p.3). Literacy as defined by traditional approaches includes 'sentence-bound rules of spelling and grammar' (Kalantzis et al., 2003, p.22). As a consequence, literacy in this way has to be altered in order to adapt to the new modes of communication including the instruments of meaning-making. The pedagogy of Multiliteracies suggests transformative ways of knowing, the four 'knowledge processes': 'experiencing, conceptualizing, analyzing and applying' (Kalantzis & Cope, 2004, p.64). These knowledge processes serve as an outline to be followed by educators about their educational and pedagogical actions and objectives (Cope & Kalantzis, 2009, p.186).

Each folk-tale was a different thematic unit that was designed around the above-mentioned knowledge processes, and lasted for 2 to 3 weeks of implementation during the school year 2018-2019. More specifically, the program was carried out as follows:

Experiencing

The knowledge process of experiencing is related to learning through the person's engagement in daily events, which lead him/her to come into contact with facts, data and evidence of the world (Cope & Kalantzis, 2015). Experiencing the known refers to a multidimensional set of action of the people, who reflect on their experiences, their points of view and the matters of their interest along with the ways of expressions and understanding (Cope & Kalantzis, 2009). Experiencing the New refers to the learner's immersion in a situation not familiar to him/her, either through live contact or virtually (Cope & Kalantzis, 2015).

A. Experiencing the known

Task A: The teacher shows the learners a promotion video on several known fairytales and encourage the learners to find the fairytales' titles, choose their favourite one and discuss it in class.

B. Experiencing the new

Task B: *The students are provided with templates of a person-pattern in a small piece of paper as assigned homework and they have to paint it themselves. The teacher makes different crafts like, a hot-air-balloon, a train, a car (thematic areas known to the young children) and stick each time the learners' drawings around the craft. The teacher also makes a drawing of him/herself). The teacher places a large map of the world on the floor. He/She asks the learners to sit around the map. He/She says: "Welcome to the magical world of fairytales. We are setting off a journey around the world in order to listen to stories from around the world and from different cultures.*

Where would you like to go? Which country? Let's see..." The teacher moves the hot-air-balloon/car/etc... around the map and places it on the country he/she focuses on.

Task C: The teacher shows the learners pictures of things related to the country of the tale and ask them if they know the country, where it is on the map, whether they know about fairytales of the country. Moreover, the teacher shows them a video about the country and asks them what they like most about the country, underlining that the country has interesting tales for them.

Task D: The teacher asks learners express their views about some pictures related to the tale. As they are preschooler and they cannot read, the students are asked to describe the pictures in the teacher's attempt to investigate whether they are familiar with these concepts. Based on these words, the teacher asks the learners to predict what the story they are going to deal with is about.

Task E: The teacher shows the learners the first minutes of the story of the tale (or reads the very first part of the story) and invite the learners to guess and predict what happens in the story. They express themselves freely and creatively.

Conceptualizing

Conceptualizing refers to the development of abstract concepts and to a theoretical synthesis of the concepts that individuals come into contact with (Cope & Kalantzis, 2015, p.19). 'Conceptualizing by naming' implies the person's actions towards seeking for and finding similarities and differentiations, towards categorizing items and naming them (Cope & Kalantzis, 2009, p. 185). Moreover, 'conceptualizing with theory' refers to linking concepts into a language of generalizations, or seeing the concepts from a wider perspective, highlighting the semantic relations of concepts that can be represented in multimodal forms (Cope & Kalantzis, 2015, p.20).

C. Conceptualizing by Naming

Task F: The teacher divides the learners into small groups. He/She shows the whole story of the folk-tale and asks them to draw the main characters on the painting sheet they have. Each group get prepared to present a hero of the story along with the teacher. They explain the colours they made use of, the way they draw the heroes, the reason they believe that they are the protagonists and the importance of their role in the story.

D. Conceptualizing with Theory

Task G: The teacher invites the learners who are already in groups to categorize the main characters into heroes and villains on their drawings and discuss their views all together. Within the context of this activity, the learners need to think critically so that they can choose, categorise the heroes, justify their answers and choices with arguments they have to present. The teacher tries to facilitate the learners' attempts by encouraging them to keep symbolic notes, like symbols, points, small drawings, so that they can remember and have a guide.

Analysing

Analyzing is a knowledge process, which refers to the person's actions towards examining the cause and effect, the form and the functionality as well as the relationships of items. As it is

implied, analyzing calls for employing reasoning with the purpose to explain something and achieve argumentation purposes (Cope & Kalantzis, 2015). More specifically, when analysing functionally, a person is engaged in reasoning procedures, making inferential and deductive conclusions. In this way, relationships like cause/effect are established and logical analysis is achieved (Cope & Kalantzis, 2009). Last, when analysing critically, people tend to evaluate different peoples' perspectives, their motives and their purposes, which is go beyond functionality (Cope & Kalantzis, 2009, p. 186).

E. Analysing Functionally

Task H: The teacher asks the learners to watch the folk-story and in a second phase to place the pictures that he distributed to them, in the correct order so that they can have a complete story. The learners are encouraged to collaborate, exchange views on the correct order, discuss their ideas and their beliefs about the story scenes etc.

F. Analysing Critically

Task I: *The teacher divides the learners into small groups and asks them to try to explain the behaviour of two heroes. The learners need to choose two heroes, describe their behaviour and actions and express their view on them. The other learners ask questions, comment on what their classmate has said and they try to ask for more information.*

Applying

Applying is a Knowledge Process which underlines the application of experiential, conceptual and critical knowledge acquired by people, who tend to be engaged in the world being equipped with such tools of knowing something of the world and offer their knowledge to it (Cope & Kalantzis, 2015). Applying appropriately refers to applying knowledge and understandings within the context of diverse world situations and testing their validity (Cope & Kalantzis, 2009). In parallel, applying creatively is related to people's intervention in the world by bringing or having innovative and creative practices, which are of learners' personal interests, related to their experiences and aspirations (Cope & Kalantzis, 2009, p. 186).

G. Applying Appropriately

Task J: The teacher shows the learners four pictures that are different scenes in the story. The learners are divided into group and each group is asked to choose one and draw both the prior-scene and the post-scene of the one they already have. The teacher saves all the drawings and in a following session asks the learners to present their drawings and describe them to the whole class.

H. Applying Creatively

Task K: The teacher asks the learners to retell the story of each country. He/she helps them to stand in the correct order according to their drawings and the chronological order in the story. Before they start they have to rehearse their presentation along with the teacher.

Task L: The teacher asks the learners to create a drawing related to their thoughts about the tale and the country they dealt with. They present their thoughts to the other classmates and discuss all together.

Evaluation & Results of the Programme

In order to evaluate the efficacy of this programme, the researchers made use of two research instruments while the data gathered were analysed qualitatively and quantitatively.

Research Instrument 1. Journal of the Researchers

First of all, journals were kept by the teacher/researcher in every teaching session throughout the programme. Concerning the form of the journal, its structure was based on the “questions for journal keeping” of Richards & Lockhart (1994). The questions of the journals were set by the teacher/researcher and they focused on three fields: a) questions about instruction (1. What objectives did I set? To what extent did I achieve them?, 2. What teaching material did I use? How effective were the teaching aids? And 3. What forms of communication among students and the teacher were used?), b) questions about students’ attitude and participation (1. Which was the students’ attitude at the beginning, middle and at the end of each activity? How did I react?) and c) questions about the general estimation of the instruction (1) What went well and what did not? Why? And 2) What could I change? Why?)

Findings derived from the journal keeping

The journal notes facilitated the analysis of the children’s critical profile empowerment, through their participating in this educational programme. More specifically, the notes kept by the researchers through journals led to the creation of three field of findings, related to A) Critical Profile, B) Teaching Techniques/Strategies and C) Ways of Thinking and Working while the corresponding findings were grouped into a) knowledge-based, b) skills-based and c) attitudes-based features of the children.

The following table (Table 1.) presents findings that are related to the Critical Profile of the children as observed through the journal keeping procedures. In particular, through the children’s participation in the programme, the researchers noticed that they seemed to be acquiring an understanding of the ways to be used for dealing with familiar issues that derived from the topics of the folk-tales or the cultural elements of each country. The children appeared to be trying to identify gaps in “problematic” situations and generate their skills of critical thinking.

Within this context, the children were observed to analyze parts of a whole, when dealing with “tasks” that had to be carried out. They exhibited an increased ability to identify and examine ideas with purpose to synthesize their spoken discourse when needed. They also employed a basic repertoire of persuasive strategies when discussing and they appeared to be able to differentiate useful and non-useful information. Therefore, they seemed to develop a flexibility and curiosity to uncover and co-construct meaning when needed.

Table 1. Critical Profile of Preschoolers

Field of Focus	Sub-categories	Findings
Critical Profile	Knowledge	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Showing an understanding of ways to be used for dealing with familiar issues</i> - <i>Identifying gaps in “problematic” situations</i>
	Skills	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Increased ability to analyze parts of a whole</i> - <i>Increased ability to identify ideas</i> - <i>Increased ability to examine different ideas on a topic</i> - <i>Increased ability to synthesize their spoken discourse</i> - <i>Being able to draw conclusion upon a discussion/debate</i> - <i>Being able to use basic persuasive strategies</i> - <i>Ability to differentiate useful and non-useful information</i> - <i>Increased ability to self-correction</i>
	Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Showing flexibility in non-familiar, unconventional and innovative solutions</i> - <i>ways to solve problems</i> - <i>Showing curiosity and asking meaningful questions</i> - <i>Demonstrating an inquisitive behaviour</i> - <i>Showing willingness to re-considerations</i>

Through the analysis of the journal notes, the researchers searched for percentages of frequency with regard to certain points of the teaching and learning procedures. More specifically, the following table (Table 2) presents that a variety of techniques, activities and aids were used within the context of this particular programme and provided students with opportunities to examine and reflect on certain topics related to folk-tales. The teacher made more use of conversation/discussion (62%) and brainstorming strategies (61%) as it is revealed from the investigation of frequency of occurrence of each strategy.

As for the teaching material, in every teaching session folk-tales were used as they constituted the basic educational tool of the programme. There was also use of classical literature tales (70%) while the teacher made use of photos (78%), videos (74%), songs (67%) and crafts (55%).

Table 2. Teaching Techniques and Materials

Field of Focus	Sub-categories	Findings (Percentages of Frequency Occurrence)
Teaching Sessions	Teaching Techniques/ Strategies	62% - Conversation/Discussion 61% - Brainstorming 57% - Group learning 51% - Role-plays 47% - Cognitive conflict 34% - Concept maps
	Teaching Material	100% - Folk-tales 70% - Classical literature tales 78% - Photos 74% - Videos 67% - Songs/Music 55% - Crafts

As for the ways of thinking and working of the children, the following table (Table 3) presents aspects of students' interaction. In particular, the children appeared to exhibit creative ways of thinking and acting through their participating in this educational programme. They seemed to think and work creatively on collaborative tasks which were proved to help their communicative behaviour and skills. They developed attitudes of respect and valuing others and their perspectives and they seemed to be willing to discuss views on various topics related to the tales.

Table 3. Ways of Thinking and Working

Field of Focus	Sub-categories	Qualitative Findings
Ways of Thinking and Working	Creativity	Knowledge <ul style="list-style-type: none"> - Being aware of creative games of other countries - Being aware of how to recognise alternative perspectives/ "difference" - Being aware of how to adopt/differentiate ideas
		Skills <ul style="list-style-type: none"> - Creating new creative ideas on topics related to the programme - Creating creatively crafts - Developing stories based on points/pictures - Being able to elaborate and analyze ideas

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Playing with words and pictures</i> - <i>Using other culture elements in the drawings</i>
		<p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Being open to new and different</i> - <i>Being responsive to new and diverse perspectives within a group</i>
Communication	Communication	<p>Knowledge</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Being aware of various types of verbal interaction (e.g. conversation)</i> - <i>Being aware of various paralinguistic features (e.g. voice tone, facial expressions etc.)</i> - <i>Demonstrating awareness of other culture elements</i> <p>Skills</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Being able to “read” pictures and make meaning</i> - <i>Being able to convey a message to others</i> - <i>Using aids that can help the message communication (e.g. pictures, toys, drawings etc.)</i> - <i>Collaborating with other children on projects</i> - <i>Discussing aspects of stories collaboratively</i> - <i>Predicting and sharing information on a task with other children</i> <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Exhibiting willingness to listen to others</i> - <i>Showing patience and levels of tolerance to ambiguity</i> - <i>Showing respect to other children’s views and needs</i> - <i>Valuing other children’s expertise</i>

Research Instrument 2. Children’s Portfolios

It is imperative that assessment ‘as an interactive process’ (Hancock, 1994, p.3) should incorporate alternative methods and ‘assessment for learning’ (Grabe & Jiang, 2014, p.8) the emphasis of which is paced on enhancing the learners’ performance in communicative situations

through offering an interactive feedback to the learners (Grabe & Jiang, 2014, p.8). Portfolio constitutes a method of alternative assessment which encourages the learners and the teachers to monitor the student's performance (Hancock, 1994). Within the context of this study, portfolios of children were also employed as a second research instrument. Portfolios represent an authentic and detailed record of learners' performance (Kalantzis et al., 2011, σ.31).

Portfolio is considered to be a continuous cumulative record of the learners' language enhancement and a holistic view of student learning (O'Malley & Pierce, 1996). In addition, portfolios report and record not only the learners' writings but also 'unique life experiences and other learning achievements that would enable open sensibilities to be measured as well as the individual strengths of diverse individuals' (Kalantzis et al., 2003, p. 24). Portfolios were employed as they can facilitate the understanding of the children's attempts to demonstrate their progress and improvement (Stiggins, 1994) throughout the programme they were engaged in. According to Griva and Kofou (2018) portfolio is a very important tool of assessment and it goes beyond assessment by promoting an awareness of students' development. The children were invited and encouraged to systematically reflect on their progress and learning and include their work (crafts, posters, drawings etc) after each session of each thematic area of the country.

Findings Derived from the Portfolios Keeping

Through the analysis of the children's portfolios, it was revealed that the children were critically and creatively engaged in the learning procedures.

Indicatively, Picture 1 refers to an activity in which children were encouraged to seek for similarities and differences between the Greek and Albanian traditional costume. In this way, they had to use the red colour for the differences and the green for similarities, in an attempt to foster critical thinking skills.



Picture 1. Differences and Similarities

Picture 2 is related to an activity in which the children had to create a craft about Cyprus. In this way, they had to think about the division of Cyprus considering the northern part of Cyprus which has been possessed. They made use of black colour to focus on the pain of the people while they used green colour in the southern part to underline the "happiness" of the people living there.



Picture 2. The country of Cyprus

Last, Picture 3 presents creations of children within the context of the thematic area on Serbia. The children acquired an awareness of Serbian painters and the patterns used in their paintings, thus, they experimented in making their own creations.



Picture 3. Patterns of Young Painters

Concluding Remarks

Through this particular pedagogical programme, an attempt was made to foster critical thinking skills to preschoolers in Greece. Meanwhile, we decided to make use of intercultural folk-tales with the purpose to familiarise children with aspects of multiculturalism living in the 21st century. Although it is not scientifically safe to support that students developed high levels of critical thinking skills, it is our conclusion that they enhanced their critical stances and behaviours, empowering some perspectives of critical thinking, which were analysed above.

Through the processing and the analysis of the data, derived from journal keeping and portfolio keeping procedures, it was revealed that the programme provided children with multiple opportunities for critically dealing with information similar to or different from what they knew. The intercultural folk-tales within a multiliteracies-oriented context, facilitated the children's occupation with and introduction to a "different" world of cultures which was accompanied with a great variety of game-based activities or/and activities of creative expression and collaboration in an attempt to decrease the sentimental filter of the children (Bella, 2007).

Moreover, the children seemed to empower their critical stances and competencies in a way that facilitated their learning and the comprehension of the new taught concepts related to each culture. More specifically, they were proved to acquire an awareness of how to deal with

issues that they are not familiar with, especially when they participated in activities that were task-oriented and called for more critical behaviour and occupation. Indeed, both the national (Papadopoulos & Griva, 2017) and the international literature (Haydey, Kostiuik, & Phillips, 2007; Morgan & York, 2009), underline that task-based activities motivate more the children and encourage them to think critically and creatively to reach the goal. Towards fostering critical thinking skills, the multimodal teaching and learning environment was very helpful, as the children were provided with multiple representations of information (Haydey et al., 2007). This helped the children as they were urged to seek for differentiations, identify gaps and examine different solutions/ideas.

As for the multimodal learning environment, it was proved to serve beneficially towards the enhancing of creative and communication skills and behaviours of the children. In particular, this wealth of modes in the representation of knowledge, the collaborative tasks and games as well as the “problems” that called for creative solutions, motivated the children to collaborate, exchange views and exhibit respect to others. The children in this way, practice their patience and tolerance towards the others, which are considered to be important features of interculturally competent speakers (Papadopoulos & Tsitsanou, 2020; Papadopoulos, 2019)

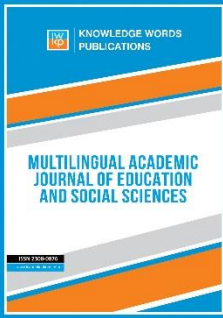
Taking everything into consideration, it was shown that educating young children following a multiliteracies pedagogy can be very important and useful in terms of fostering skills and competencies, which are promoted as features of the 21st century. It is more than necessary preschool teachers to design and implement such project that have an advantageous impact on children.

References

- Archer, A. (2011). Clip-art or Design: Exploring the challenges of multimodal texts for Writing Centres in Higher Education. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 29 (4), 387-399.
- Ajayi, L. (2011). A multiliteracies pedagogy: Exploring semiotic possibilities of a Disney video in a third grade diverse classroom. *The Urban Review*, 43(3), 396–413.
- Bachman, L. F. (2000). Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that what we Count Counts. *Language Testing*, 17 (1), 1-42.
- Bella, S. (2007). *A Second Language: Acquisition and Teaching*. Athens: Ellinika Grammata (In Greek: *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Duplass, J. A., & Ziedler, D. L. (2002). Critical thinking and logical argument. *Social Education*, 66(5), 10–14.
- Callow, J. (2008). Show me: Principles for assessing students’ visual literacy. *The Reading Teacher*, 61(8), 616–626. doi:10.1598/ RT.61.8.3
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2006). From literacy to “multiliteracies”: Learning to mean in the new communications environment. *English Studies in Africa*, 49(1), 23–45. doi:10.1080/00138390608691342
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Mutliliteracies: New literacies, New learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195. ^[L]_[SEP]
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design* (pp. 1-37). New York, NY: Palgrave Macmillan.

- Council of Europe. (2016). *Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing
- Gainer, J. S. (2010). Critical media literacy in middle school: Exploring the politics of representation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53(5), 364-373.
- Gillespie, C., Ford, K., Gillespie, R., & Leavell, A. (1996). Portfolio assessment: Some questions, some answers, some recommendations. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 480-491.
- Grabe, W., & Jiang, X. (2014). Assessing Reading. In Kunnan, A. J. (Ed.), *The Companion to Language Assessment*, First Edition, (pp. 1-16). John Wiley & Sons, Inc.
- Griva, E., & Kofou, I. (2018). *Alternative assessment in Language learning: Challenges and Practices*. Kyriakidis Editions.
- Griva, E., & Kofou, I. (2018). Language portfolio serving as a tool for developing/assessing multilingual skills and inter/multicultural competence. *Current Topics in Language and Literature – An International Perspective*. Cambridge Scholars Publishing.
- Griva, E., Maroniti, K., & Stamou, A. G. (2018). 'Linguistic Diversity on TV': A Program for Developing Children's Multiliteracies Skills. *Journal of Language and Education*, 4(3), 34-47. doi:10.17323/2411-7390-2018-4-3-34-47.
- Hancock, C. R. (1994). 'Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why?.' *ERIC Digest*, 1-17.
- Haydey, D. C., Kostiuk, J., & Phillips, S. (2007). Developing critical literacy for all students. *TalentEd*, 25(1), 19-25.
- Jacobs, G. E. (2013). Designing Assessments A Multiliteracies Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 623–626. doi:10.1002/JAAL.189
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2004). Designs for Learning. *E-Learning*, Volume 1, Number 1, pp.38-93.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10 (1), 15–26.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Arvanitis, E. (2011). «Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων», Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Γιάννενα, σελ. 27-58.
- Lundquist, R. (1999). Critical thinking and the art of making good mistakes. *Teaching in Higher Education*, 4(4), 523–530.
- Morgan, H., & York, K. C. (2009). Examining multiple perspectives with creative think-alouds. *The Reading Teacher*. 63(4), 307-311.
- Murnane, R. J., & Levy, F. (1996). *Teaching the New Basic Skills Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy*. New York Free Press.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Nixon, H. (2003). New research literacies for contemporary research into literacy and new media? *Reading Research Quarterly*, 38(3), 407–413. [1]
- O'Malley, J. M., & Pierce, V. L. (1996) *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. New York: Longman

- Papadopoulos, Is., & Griva, E. (2017). Promoting critical literacy in the EFL context: implementing a project to young learners. *European Journal of Language and Literature Studies*, 7 (1), 107-120.
- Papadopoulos, Is. (2019). Shaping the intercultural communicative profile of young foreign language students: a multidimensional analysis of their written discourse. *Journal of Linguistics and Intercultural Education*. 12 (1), 131-142
- Papadopoulos, Is. & Tsitsanou, Ch. (2020). A melody of young learners' intercultural voices: findings from a transnational study. Published in the Proceedings of the 3rd IECAT - "New Challenges in Education", Drama (Greece), 8-10 May 2020 (in press)
- Richards, J. C. and C. Lockhart. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Shakirova, D. M. (2007). Technology for the shaping of college students' and upper-grade students' critical thinking. *Russian Education & Society*, 49(9), 42–52.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. Retrieved January 2, 2020, from <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Scriven, M., & Paul, R. (2007). *Defining critical thinking*. The Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking. Retrieved January 2, 2008,
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Tempelaar, D. T. (2006). The role of metacognition in business education. *Industry and Higher Education*, 20(5), 291–297.
- Wong, D. (2007). Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences. *Teachers College Record*, 109(1), 192–220.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Is a 'Snowman' a 'Man Made of Snow'? Morphology Teaching through Children's Stories

Marina Tzakosta, Chrysavgi Derzekou, Anastasia Gerontaki, Anna Vrachnaki & Niki Vrodorinaki

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/7272>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/7272

Received: 27 May 2020, Revised: 20 June 2020, Accepted: 06 July 2020

Published Online: 29 July 2020

In-Text Citation: (Tzakosta, Derzekou, Gerontaki, Vrachnaki, & Vrodorinaki, 2020)

To Cite this Article: Tzakosta, M., Derzekou, Ch., Gerontaki, A., Vrachnaki, A., & Vrodorinaki, N. (2020). Is a 'Snowman' a 'Man Made of Snow'? Morphology Teaching through Children's Stories. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 106-130.

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 106 - 130

<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>

Is a 'Snowman' a 'Man Made of Snow'? Morphology Teaching through Children's Stories

Marina Tzakosta, Chrysavgi Derzekou, Anastasia Gerontaki,
Anna Vrachnaki & Niki Vrodorinaki

Faculty of Education, Department of Preschool Education, University of Crete, Greece

Abstract

The acquisition of word formation processes is considered to be the necessary prerequisite for the mastery of the morphology of the mother language as well as vocabulary development and vocabulary learning and teaching (cf. Nagy et al. 2006; Nagy & Herman 1987; Templeton 1989). In addition, the acquisition of the morphological component of a language makes predictions regarding the acquisition of other components, such as the syntax and/or the semantics. Aim of this paper is to describe the main axes of a program of teaching the morphology of Greek, more specifically, compounding, through children's stories and the results of its application in class. The main core of the program is a story accompanied by consolidation exercises. The results stemming from the application of the compounding story in Greek classes underline the fact that the experimental group scores as well as the control group with respect to the assimilation of compounding rules and principles. This entails that targeted children's stories provide an effective and fast way of teaching the morphology of Greek as a mother language.

Keywords: Word Formation Processes, Compounding, Compounding Principles, Children's Stories.

Introduction

The acquisition of word formation processes is considered to be the essential tool for the accurate use of the morphological component of a language, its vocabulary development and learning (cf. Nagy et al. 2006; Nagy & Herman, 1987; Templeton, 1989). This importance lies in the fact that the acquisition of morphology makes predictions regarding the acquisition of other grammatical components, such as the phonology, the syntax and the semantics of the language. Except for the acquisition of the morphophonological component, story reading and story retelling are thought to be suitable for oral and verbal language development in L1 (Brice-Heath, 1982; Connelly & Clandinin, 1990; Egan, 1989; Isbell et al. 2004; Morrow, 1985; Penno et al. 2002; Read, 2008) but also L2 (cf. Sinclair-Bell, 2002; Shyu, 2008; Tsou et al. 2006). However, none of the aforementioned studies target a specific vocabulary/ grammatical category.

In the present study, we explore how Greek word formation mechanisms are activated through a targeted teaching program whose main axe is a story made up of compound forms. In other words, we investigate the linguistic performance of native speakers with respect to a) the internal structure of compound forms as well as the relation holding between distinct compound constituents, b) the role of headedness and the linking vowel, c) the degree of compound constituent variation, i.e. the degree to which compound constituents positional alternation does not affect compound meaning. Compound mechanisms of Greek will be examined in combination to cross-linguistic factors affecting compound formation and which are strong enough to facilitate the production of compound forms. It is important to mention that, although we do not underestimate or undervalue the importance of linguistic input in compound formation, we will not take into consideration here.

The paper is organized as follows; section 2 discusses the central rules of Greek compounding as well as the main findings of research in Greek compounding. Section 3 presents the main axes of the Dyonomasia teaching material applied in class, while sections 4 and 5 discuss the findings from the implementation of Dyonomasia, the research tool used in this study. Finally, section 6 concludes the paper.

Compounding in Greek

Compound formation in Greek has been thoroughly analyzed at a theoretical level (cf. Anastasiadi-Simeonidi, 1983; 1986, 1996a, 1996b; Drachman & Malikouti-Drachman, 1994; Ralli, 1989, 1991, 1995, 2005, 2007; Nespor & Ralli, 1994, 1996; Revithiadou, 1996). However, the number of studies which explore a) Greek compounds' perception and cognitive processing (cf. Jarema et al. 1999; Kehayia et al. 1999; Tsiamas et al. 2015), b) the production of compound forms by native speakers who attend preschool and early primary school education (cf. Kostantzou et al. 2015; Tzakosta & Manola, 2012), c) learning Greek as a second language (cf. Tzakosta, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2017; Tzakosta & Mamadaki, 2013), d) the predictions for the teaching of compounding in primary and secondary education (cf. Gavriilidou, 2004; Gavriilidou & Efthimiou, 2001; Koufou & Tzakosta, 2015, 2017; Tzakosta & Koufou, 2017, 2020; Tzakosta & Manola, 2015) are not extensive.

The major morphological distinction among compound forms is the one which refers to lexical and morphosyntactic compounds (cf. Drachman & Malikouti-Drachman, 1994). In this approach, there are three types of compound forms, namely, [[stem + stem] + der. suffix] compounds (2a), [stem + word] (2b) and [word + word] (2c).

- | | |
|---------------------|------------------------------------|
| (2) a. pali-ó-filos | 'good old friend – NOM. SG. MASC.' |
| b. pali-o-fílos | 'good old friend - NOM. SG. MASC.' |
| 6. peδί – θάvma | 'whizz kid – NOM. SG. NEUT.' |

Compounds of the [[stem + stem] + der. Suffix] and [word + word] types are lexical because they are one-word forms and are the product of word formation processes. On the other hand, compounds of the [word + word] type are morphosyntactic because they are the product of phrasal processes (cf. Malikouti-Drachman, 1995; Nespor & Ralli, 1994, 1996). As far as one-word lexical compounds are concerned, the only distinctive feature of the data in (2a) and (2b) is the position of stress. However, the data in (3) underline the fact that there are deeper differences.

More specifically, the compound head loses its lexical stress as well as its inflectional properties (inflectional ending) in (3a). In (3b) only stress assignment differs on the surface. However, the newly formed word in (3b) loses its inflectional ending – i and the new inflectional ending – i is assigned as the unmarked inflectional form (cf. Ralli, 2005). Finally, the head retains all its morphophonological characteristics in (3c). Therefore, the [[stem+ stem] + der. Suffix] compounds receive fully unmarked properties (cf. Ralli 2005, 2007).

- (3) a. spirt-**ó**-kouto ‘match box – NOM. SG. NEUT.’
 b. spirt-*o*-koúti ‘match box – NOM. SG. NEUT.’
 c. spirt-*o*-koutí ‘match box – NOM. SG. NEUT.’

The head in Greek is located at the right edge of the compound form, consequently, it is the second element of the compound word. Compound right headedness is a cross-linguistic bias (cf. Williams, 1981). Compound elements are distinguished, first, in coordinate and subordinate as far as the order of compound elements is concerned, and, second, in endocentric and exocentric, as far as the relation of compound elements is concerned (cf. Aronoff & Miller, 2001; Ralli, 2007). In coordinate and exocentric compounds there is no clear head and this is the reason why the position of compound elements may vary (4a, 4b), while in subordinate and endocentric compounds the head of the word defines the semantics of the newly formed word (4c, 4d) and the position of the compound constituents cannot vary. For this reason, (4d) is an ungrammatical, i.e. non-acceptable, word.

- (4) a. maher-*o*-píruna vs. b. pirun-*o*-máhera ‘cutlery – NOM. PL. NEUT.’
 c. spanak-**ó**-prizo vs. d. *riz-*o*-spánako ‘spinach with rice – NOM. SG. NEUT.’

Finally, the linking vowel, which mainly takes the shape of vocalic – o –, is thought of as a relic from ancient Greek (Anastasiadi-Simeonidi 1983; Ralli & Raftopoulou 1999; Ralli 2005, 2007). It appears cross-the-board when the second compound constituent starts with a consonant (5a) and is absent when the second compound constituent starts with a vowel (5b). It always appears when it is stressed (5c).

- (5) a. xion-**ó**-nero ‘sleet – NOM. SG. NEUT.’
 b. xion- *á* – nθropos ‘snowman – NOM. SG. MASC.’
 c. kocin-**ó**-aspros ‘red and white – NOM. SG. MASC. ADJ.’

In an experimental task which tests the formation of existing and non-existing compound forms in Greek through two off-line questionnaire it has been shown that native speakers do not make errors in the formation of existing compounds (T1) with respect to the major compound properties discussed above, namely, compound internal structure, headedness and the linking vowel, while variation is attested in the formation of non-existing compounds (cf. Tzakosta, 2009). More specifically, adults native speakers, equally produce [[stem + stem] + der. Suffix] and [stem + stem] existing compounds, while they prefer to form [stem + word] non-existing compound types. Variability in the selection of compound type is also reported in Kalligiannaki & Tzakosta (2013); Tzakosta & Manola (2012). More specifically, Kalligiannaki & Tzakosta (2013)

show that preschool native speakers of Greek prefer [stem + word] rather than [[stem + stem] + der. Suffix] compounds, while Tzakosta & Manola (2012) claim that preschool and early primary school children prefer [[stem + stem] + der. Suffix]. This implies that these two compound types carry equal perceptual loads, therefore, they can be used interchangeably and without difference in meaning.

Data from Albanian, Bulgarian Romanian, Russian, Swedish and Turkish second language learners of Greek, on the other hand, exhibit patterns to those of native speakers, in principle, irrespective of whether Greek (L2) is typologically adjacent to the native language (L1) (Tzakosta, 2011a, b; Kalligiannaki & Tzakosta, 2013; Tzakosta & Koufou, 2017, 2020; Tzakosta & Mamadaki, 2013; Tzakosta, 2017). It has been discussed that compound perception and production are highly influence by compound formation rules (cf. Tzakosta, 2017). It has also been shown that the major properties of compound formation are important perceptual cues, which, in turn, drive production, and need to be the main axes of the teaching of compounding in order to avoid the activation mnemonic mechanisms and mnemonic knowledge. Moreover, the order of teaching is suggested to rely on the frequency of emergence of these cues (Kalligiannaki & Tzakosta, 2013; Tzakosta, 2011a, b; Tzakosta & Koufou, 2017, 2020; Tzakosta & Mamadaki, 2013; Tzakosta, 2017). In chapters 3 and 4 we test the applicability of this claim.

Dyonomasia & Akiarositsa: The Journeys of a Centipede in Grammarland

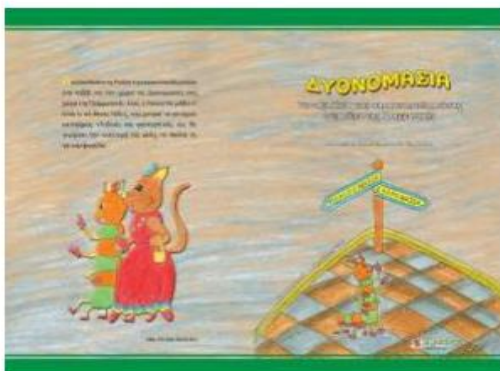
Aim of this chapter is to discuss the first findings stemming from the application of the teaching program which was created by Sinodi and Tzakosta (2014a, b) with the aim to target learning and teaching of specific word formation mechanisms. Sinodi and Tzakosta's work is based on the findings and claims made by Kalligiannaki & Tzakosta (2013); Tzakosta (2009, 2011a, 2011b, 2017); Tzakosta & Mamadaki (2013) according to which preference for specific forms is defined by mnemonic rather than word formation mechanisms in existing words, whereas, variation is attested in non-existing newly formed words. More specifically, Sinodi & Tzakosta (2014a, 2014b) produced two distinct teaching materials with which are intended to accurately evaluate the factors, the principles and the conditions which govern and, at the same time, facilitate language learning and teaching. The teaching materials considers the fundamental aim of the preschool curriculum, i.e. that teaching is expected to take place in a playful manner (cf. Read, 2008).

The two teaching materials created by Sinodi and Tzakosta (2014a, b) are called Dyonomasia and Aki-aros-tsa. Each of them describes and targets a morphological aspect of Greek. More specifically, Dyonomasia is a teaching tool for word compounding and Aki-aros-itsa is a teaching tool for word derivation. Compounding and derivation are two distinct "journeys of a centipede in Grammarland". Grammarland is supposed to be a land where a traveler can make several stops. These stops are the different grammatical phenomena. Both teaching materials are driven by the same (teaching) 'philosophy'. In other words, each program is based on a story made up of real and novel words in order to test the degree to which word formation is due to mnemonic strategies or the productive application of word formation rules.

The central heroes of the story are two little animals, Roussa, a centipede, and Noula, a kitten. Roussa and Noula become friends and they travel around Grammarland, they make new friends and enrich their linguistic knowledge. The story has been chosen as the best tool for the evaluation of language knowledge evaluation since it offers a context of meaningful communication. Story reading and story retelling are suitable for oral and verbal language

development (Egan, 1989; Isbell et al., 2004; Morrow, 1985). The story is accompanied by a guide addressed to parents and language instructors as well as a set of 10 suggested linguistic activities (see pictures 1 and 2). The linguistic activities take the shape of word matching, word combination, filling in the blanks, choosing the correct form. Dyonomasia and Akiarositsa are directed to children with an age range between 4 – 8 years who develop their skills in morphological and vocabulary development.

- (1a) **asprokocina (aspr-o-kocina)** sedonia
'White & red –ADJ.NOM.PL.NEUT.' 'bed sheets-NOM.PL.NEUT.'
(1b) **xrisoasimenies (xris-o-asimenies)** maksilarothikes
'Gold & silver-ADJ.NOM.PL.FEM.' 'pillow cases-NOM.PL.FEM.'



Pic. 1. Dyonomasia story cover



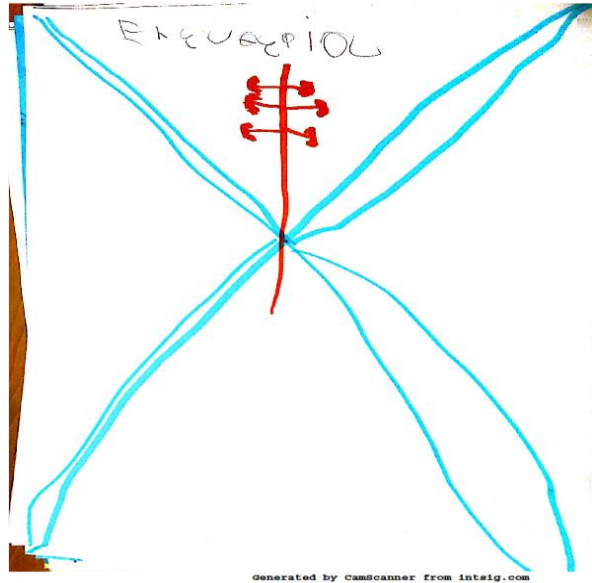
Pic. 2. Dyonomasia's parts

Some Preliminary Findings

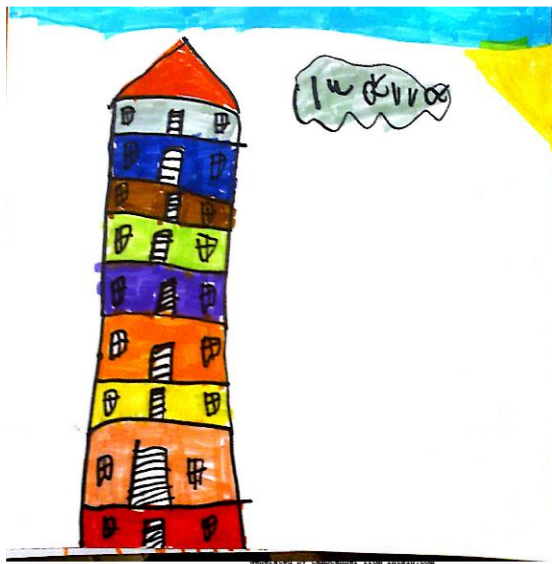
Dyonomasia was first implemented in two groups of monolingual native speakers of Greek. The first group (Group 1 – G1) consisted of 54 monolingual preschool children who are native speakers with typical language development, and the second group (Group 2 – G2) consisted of 27 monolingual preschool children who are native speakers with atypical development. Dyonomasia was implemented in three phases. During Phase 1, the kindergarten teacher first read the story aloud and then the whole class talked about compound and derived words, their definition and their characteristics. During Phase 2, children were asked to draw a scene from the story in which compound forms should be central (cf. pic 3-5). This way we would be able to test whether compound forms were actually correctly comprehended and perceived. Children then made a poster with their compound forms drawings (pic. 6). Finally, during Phase 3, children were asked to form compound forms by means of a picture naming task (pic. 7).



Pic 3. A drawing of the village of Dyonomasia



Pic 4. A drawing of a crossroad



Pic 5. A drawing of a skyscraper



Pic 6. Poster made up of compound words



Pic. 7. Compound forms picture naming task

Tables 1 and 2 display the descriptive results of successful and unsuccessful compound formation during Phase 1 (table 1) and Phase 3 (table 2) for both groups, G1 and G2. It is obvious that the rate of unsuccessful compound formation is very high for both G1 and G2 during Phase 1. More specifically, 87,72% of the typically developing preschoolers and 86,2% of the atypically developing children fail to form compound words correctly. Only 12,28% of the typically developing children and 13,8% of the atypically developing children form compounds accurately.

Table 1. (Un)successful formation of compound words – phase 1

Phase 1	Compound words X	Compound words √
G1	87,72%	12,28%
G2	86,2%	13,8%

The picture is quite the opposite after Phase 3 of the application of Dyonomasia. More specifically, the rate of unsuccessfully formed compounds drops for both G1 (32%) and G2 (31%), while successfully formed compounds is quite satisfying (G1, 68% - G2, 69%). It is important to note that atypically developing children score better than typically developing ones. As discussed in earlier work of Tzakosta & Stavgiannoudaki (2013), atypically developing children play serious attention to rules, in that case, compound formation rules, and, as a result, they score slightly better than typically developing children. Such results highlight the role that rules may play in the language teaching process.

Table 2. (Un)successful formation of compound words - phase 3

Phase 3	Compound words X	Compound words v
G1	32%	68%
G2	31%	69%

The Present Study

The Tool

Dyonomasia is the teaching material also implemented in this study since its aim is the evaluation of the degree of accurate application of compounding rules. Dyonomasia tests the productive use of existing as well as non-existing compound forms. Dyonomasia's name is made of the fundamental rule of compounding; a compound form is word made up of at least two lexical constituents. Dyonomasia consists of three parts: a story, a set of 10 representative teaching/practice activities and a guide directed to parents and educators. Given that the use of real words may be attributed to mnemonic strategies, the accurate formation of novel words certifies the acquisition and productive use of word formation rules.

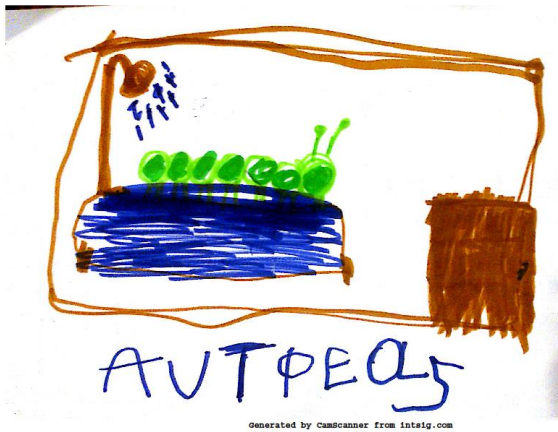
The program was realized in three phases. In Phase 1, participants had to a) read the story, b) talk about its content, the derived words found in it and their properties, and, c) make a list of the derived forms of the story. In Phase 2, children participants were asked to a scene from the story (Pic. 8-11).



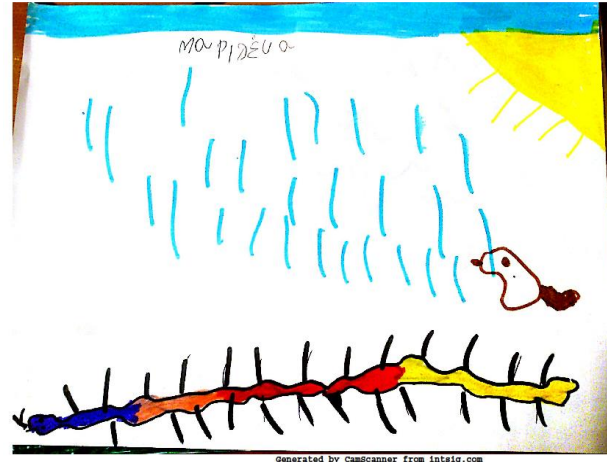
Pic. 8. A drawing of the village of Dyonomasia



Pic. 9. A drawing of a hotel

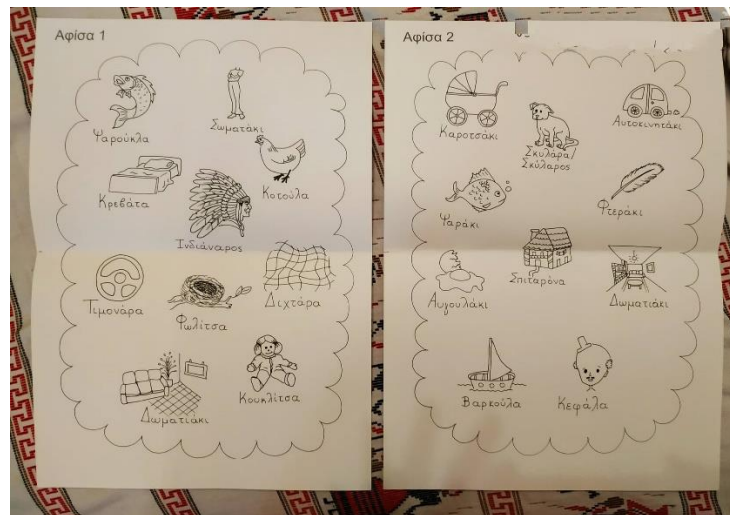


Pic. 10. A drawing of a centipede



Pic. 11. A drawing of a centipede

Finally, in Phase 3, participants took part in various linguistic activities which took the form of picture naming tasks, close test and word-matching (Pic. 12).



Pic. 12. A word-matching activity of Dyonomasia

The three intervention phases were preceded by a pre-intervention phase (Pre-IP) during which the participants were indirectly asked to recognize and form compound forms by answering questions like 'what is a snowman?' or 'or how is a man made of snow called?'. The three intervention phases were followed by a post-intervention phase (Post-IP) during which the EG2 participants were tested in the formation of derived forms through filling in a questionnaire. Participants were tested individually. Data were analyzed using the IBM SPSS statistics packet.

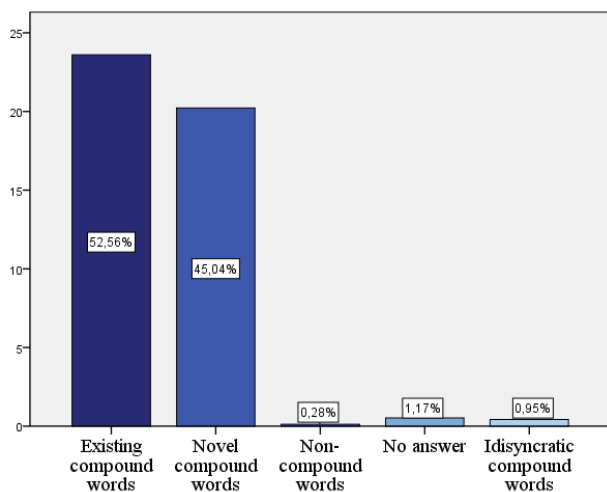
Participants

In this study, Dyonomasia was implemented in a group of 147 monolingual preschool children (age range: 5-6 years) (Experimental Group, EG), because we aimed to test the effect of the program before the critical period age limit (7 years) (cf. Lenneberg, 1967). A group of 40 adults

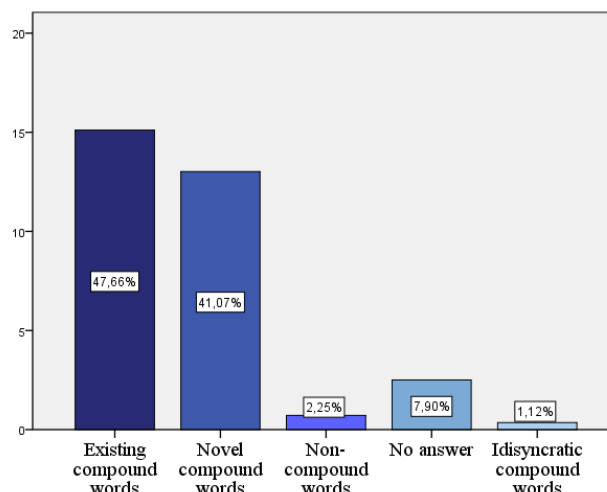
(age range 18-50 years) all of whom had attended tertiary education served as the control group (Control Group, CG). The CG participated only in the pre- IP.

Results and Discussion

In graphs 1-8 we present the results of compound formation and the accurate application of compounding rules by adults and children in the pre-IP. We observe that both adults and children do almost equally well in the formation of existing and non-existing compounds, though the scores are not very high for either group (Graphs 1 and 2). Scores are higher for existing compounds (52,56%, for adults, 47,66%, for children) compared to non-existing compounds (45,04%, for adults, 41,07%, for children). Higher scores of existing compounds are due to the activation of mnemonic mechanisms, while purely word formation mechanisms are activated in novel compounds (cf. Tzakosta, 2017 and more references therein). However, though comparable, scores for children and adults have different explanations. More specifically, adults seem to avoid the formation of compound words, while preschool children show satisfactory results in compound formation during the process of acquisition/ full development of the mother language (cf. Tzakosta & Manola, 2012). In this context, children’s failure to produce compound words is also reported (7,90%).

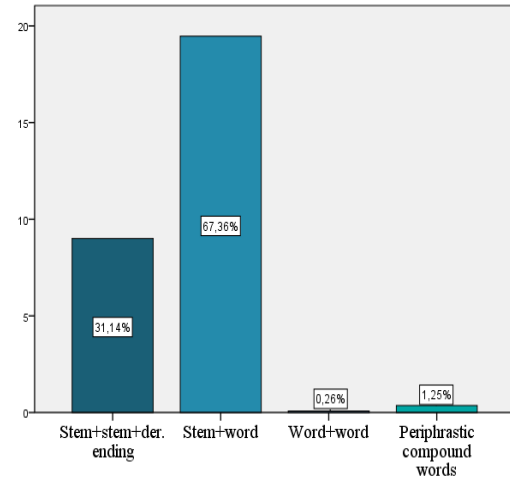
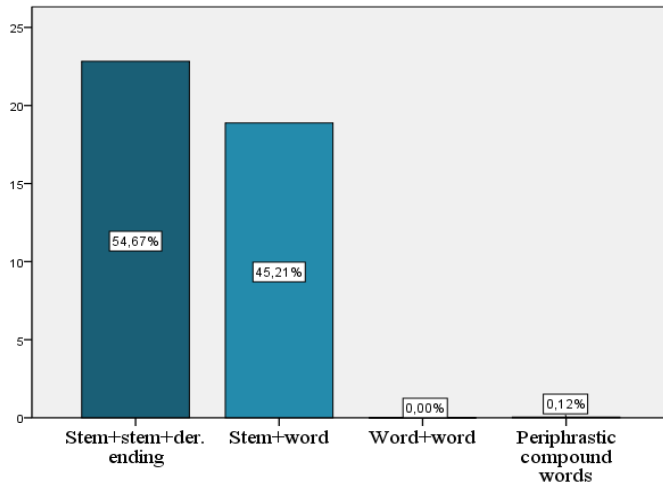


Graph 1. Pre-IP adults - compound formation



Graph 2. Pre-IP Child- compound formation

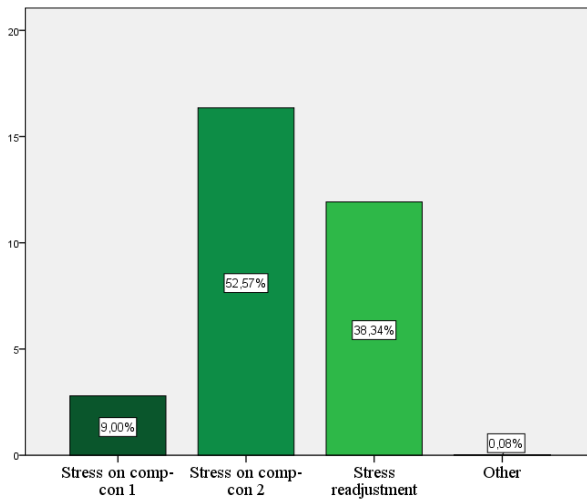
Graphs 3 and 4 illustrate adults’ and children’s preference for certain compound types. More specifically, adults seem to show slight preference for [[stem + stem] + der. Suffix]], like ‘lemon-ó-dasos’ forms (54,67%), in which stress is readjusted (in accordance with Tzakosta, 2009), while children more clearly prefer [stem + word] compounds (67,36%), like ‘lemon-o-dásos’ (in accordance with Tzakosta & Manola, 2012). This preference is expected for children, since children prefer to produce a form in which the morphophonological characteristics of at least one of the compound constituent, i.e. the second one which also happens to be the head of the word, are fully retained (this happens in the case of ‘lemon-o-dásos’).



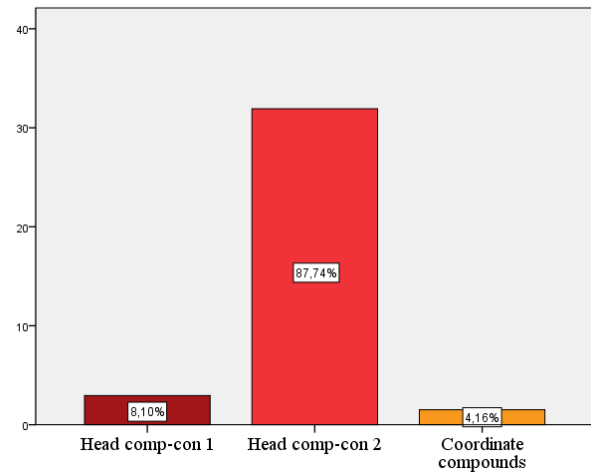
Graph 3. Pre-IP adults – compound types

Graph 4. Pre-IP children – compound types

The findings illustrated in graphs 3 and 4 are further supported by the graphs 5 and 6 in which it becomes more obvious that children tend to produce compound words in which the second constituent is stressed (75,61%, as opposed to 52,57%, for the adults). In other words, stress readjustment/ relocation is not preferred (38,34%, for adults, 16,76%, for children).

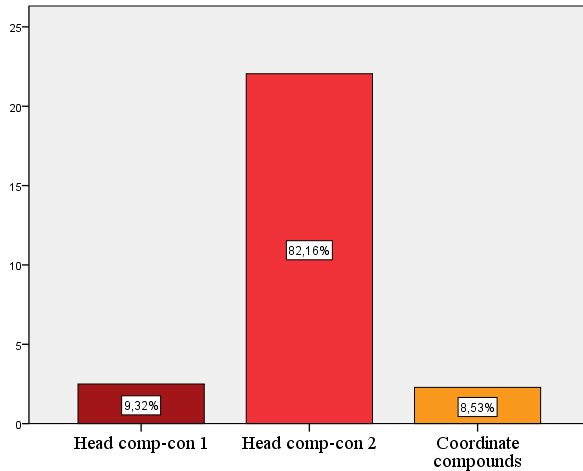


Graph 5. Pre – IP adults – compound stress



Graph 6. Pre – IP children – compound stress

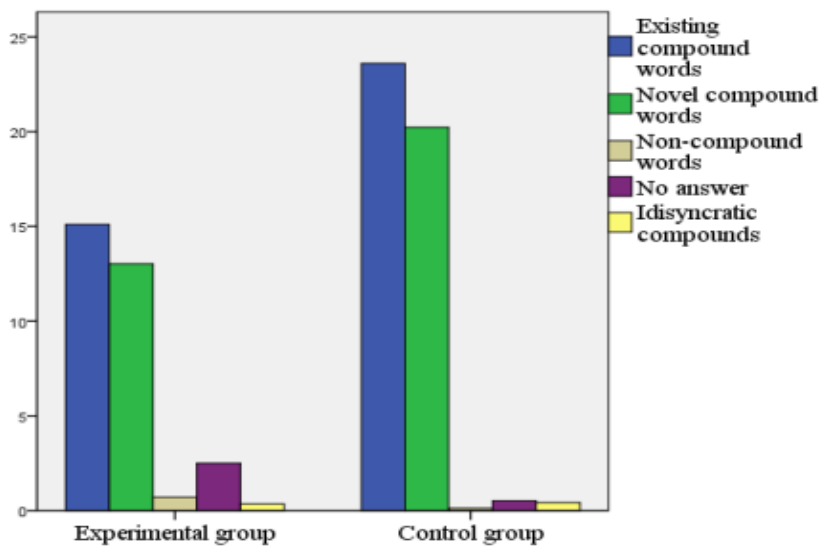
With respect to headedness, both adults and children assign headedness to the right constituent of the compound form (87,74%, for adults, 82,16%, for children). Therefore, the rightmost constituent carries the semantic load of the compound form. In general, both the CG and the EG accurately implement the rule of right headedness. In addition, children produce more coordinate compounds compared to adults (4,16%, for adults, 8,53%, for children).



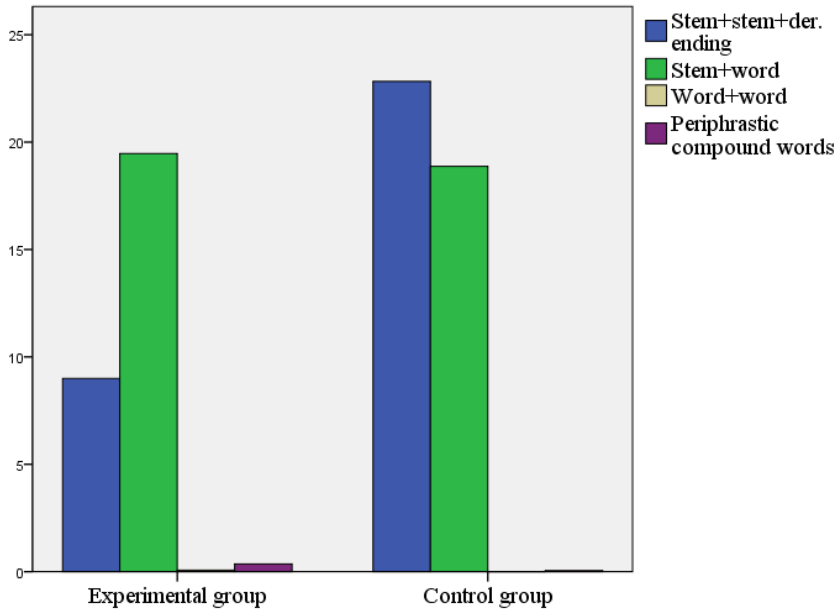
Graph 7. Pre- IP adults – compound heads

In the above as well as the following graphs, there is none which depicts the emergence of the linking vowel in compound forms. Linking vowels are used without exception in all produced forms. Total results and graphs for both CG and EG are provided in appendix 1.

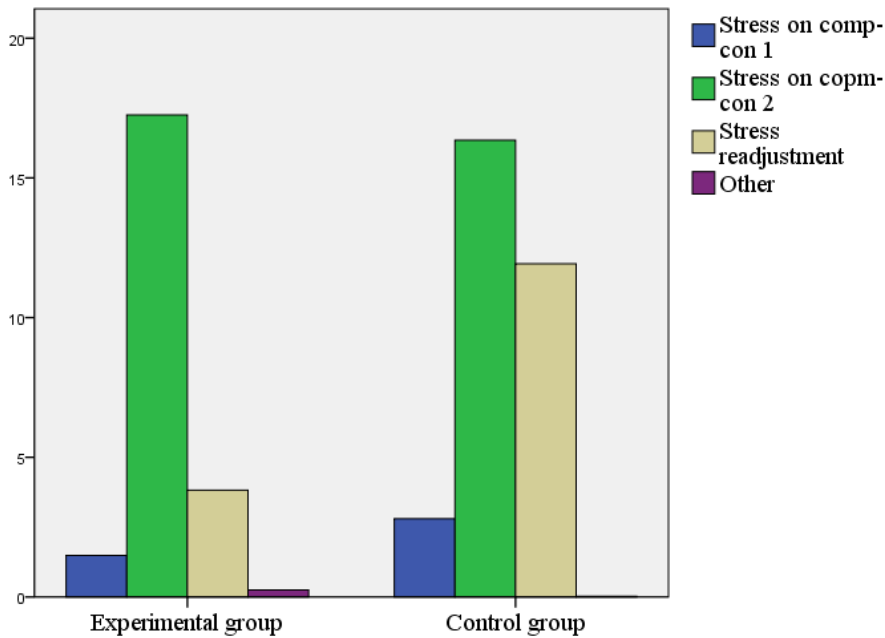
Graphs 9-12 depict the pre-IP scores of the EG and CG with respect to the above tested categories, i.e. compound formation (Graph 9), compound types (Graph 10), compound stress (Graph 11) and compound headedness (Graph 12). Both groups' scores are in the same direction for the compound formation and the compound headedness categories (Graph 9, Graph 12). Children's scores are lower than those of the adults but this is expected since the process of acquisition of the mother language is not completed for children.



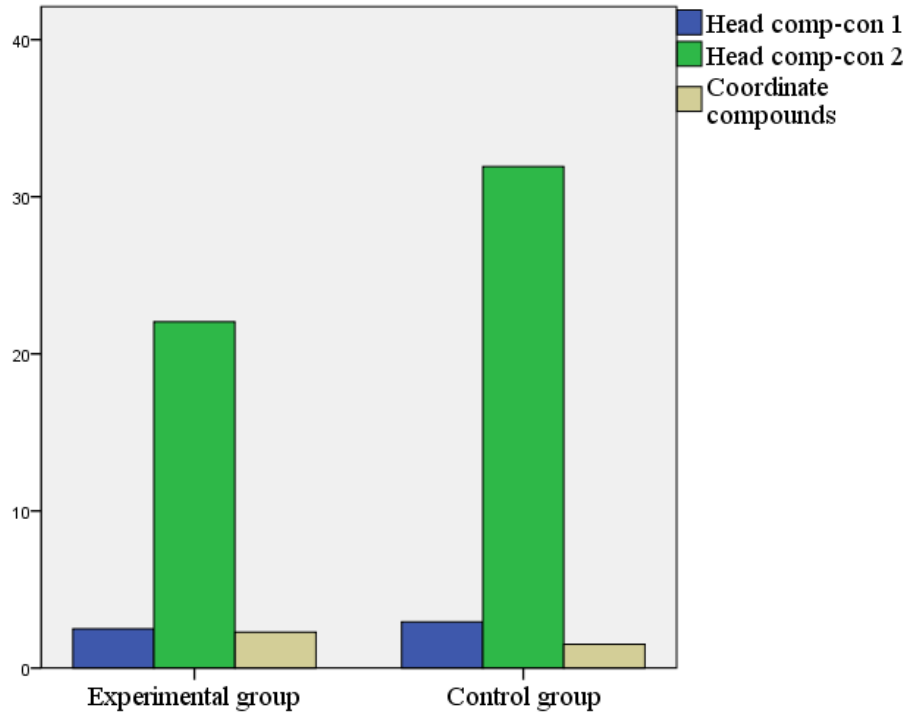
Graph 8. Comparative per group performance on compound forms



Graph 9. Comparative per group performance on compound types

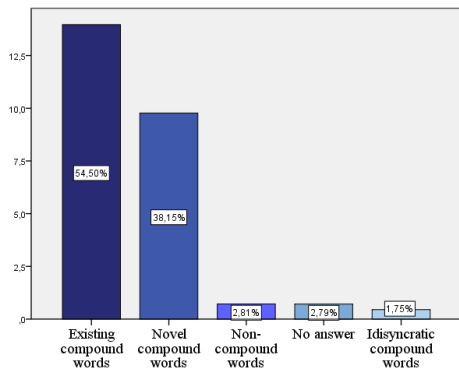


Graph 10. Comparative per group performance on compound stress

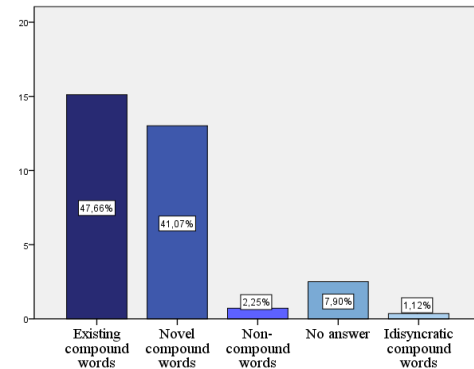


Graph 11. Comparative per group performance on compound heads

In Graphs 13-20, we compare the pre-IP and post-IP scores for EG. For the ease of reading, the pre-IP Graphs 2, 4, 6 and 8 are re-written as Graphs 13, 15, 17 and 19. It appears that there is improvement in EG’s scores for most tested compound categories in the post-IP. More specifically, the scores for the formation of existing compounds (Graphs 13, 14) raise in the post-IP, even though children seem to be more hesitant in the formation of non-existing compounds after the intervention. However, it is important to note that the rate of idiosyncratic compounds is slightly higher in post-IP. We assume that this happens because children seek various ways of forming compound words. One type of idiosyncratic compounds is periphrastic compounds, like ‘άνθρωπος από χιόνι = a man made of snow’ instead of ‘χιονάνθρωπος = snowman’.

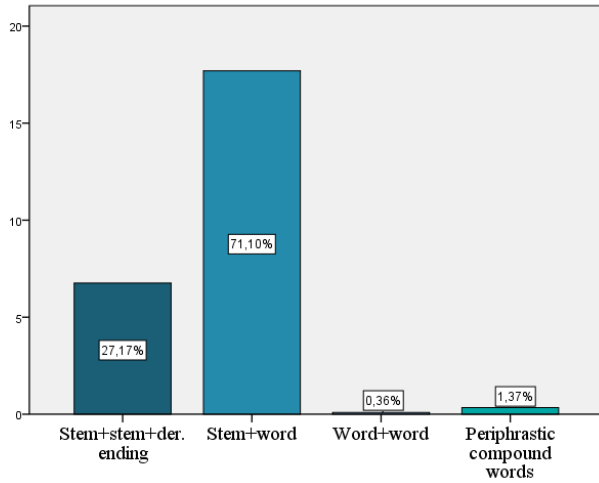


Graph 12. Pre-interv. Child – compound formation

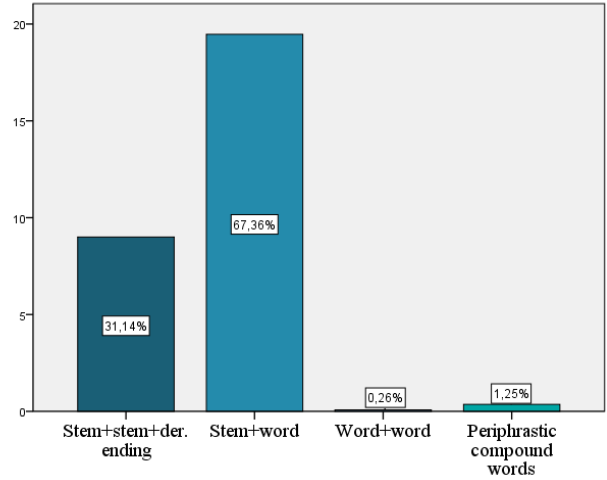


Graph 13. Post-interv. Child – compound formation

It appears that the teaching intervention did not improve children’s ability to form [[stem + stem + deriv. suffix]] compounds (Graph 15), but it raised the score of [stem + word] compounds (Graph 16) which seem to carry a heavy perceptual load for preschool children (verifying Tzakosta & Manola’s, 2012 findings).

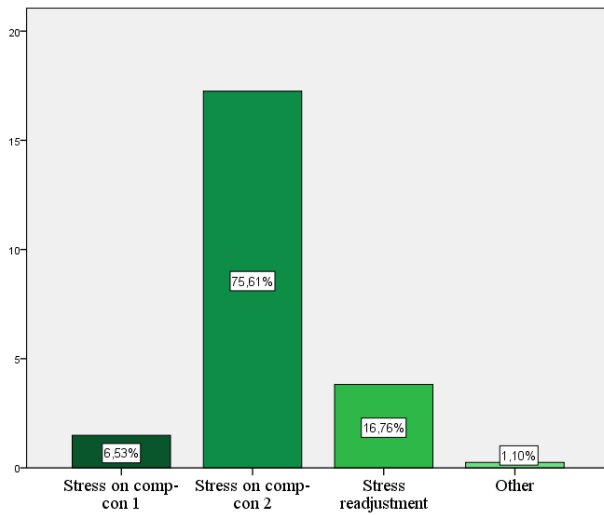


Graph 14. Pre-interv. Child compound types

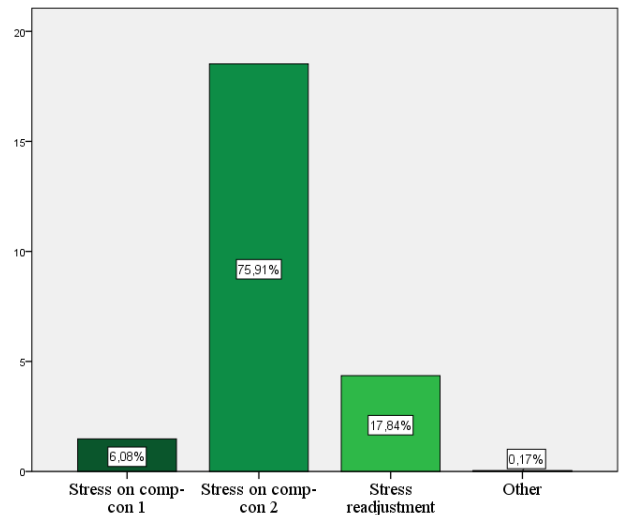


Graph 15. Post-interv. Child compound types

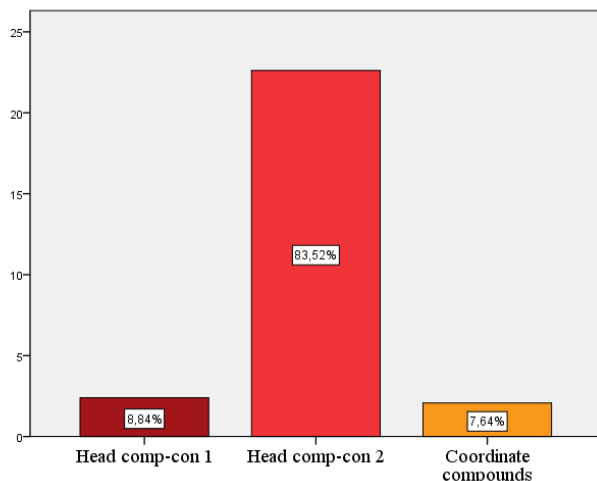
Moreover, children’s preference for right-headedness seems to be fixed but not improved with the teaching intervention (Graphs 16 - 17, 18 - 19).



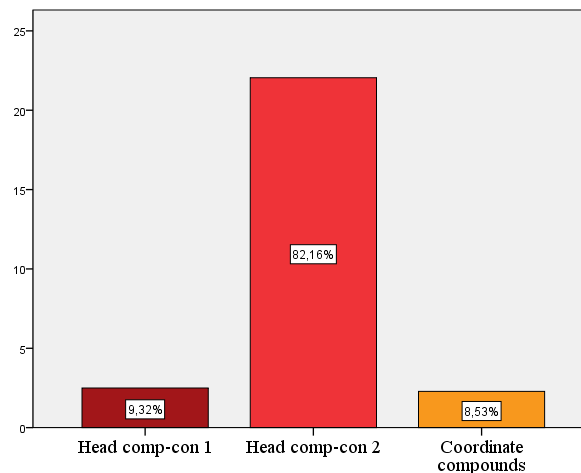
Graph 16. Pre-interv. Child compound stress



Graph 17. Post-interv. Child compound stress



Graph 18. Pre-interv. Child compound heads



Graph 19. Post-interv. Child compound heads

The above findings verify our initial hypotheses that a) targeted language teaching material raise children's learning interest and b) children's stories provide an effective way of language teaching. The results showed that targeted teaching materials successfully evaluate the level of the speakers' language knowledge, locate speakers' weaknesses and provide a satisfactory way to restore them.

Conclusions

In this paper we tested the results stemming from the application of a teaching program which places emphasis on the formation of compound forms. The results displayed that teaching materials which target specific grammatical phenomena get clear results with respect to the participants' understanding of the phenomena and the degree of rule learning which underlie the tested grammatical phenomena. Our findings further underline the fact that children's stories provide a natural and effective way of language teaching, in general, and teaching the morphology of Greek as L1, in particular. The presented teaching program highlights the importance of specialized and focused children's stories for the acquisition of the morphological component, vocabulary development and development of the mother tongue, in general.

References

- Anastasiadi-Simeonidi, A. (1983) La composition en Grec Moderne d'un point de vue Diachronique. *Lalies* 2: 77- 90.
- Anastasiadi-Simeonidi, A. (1986) Neology in Modern Greek [Η Νεολογία στην Κοινή Νεοελληνική]. Thessaloniki : *School of Philosophy Scientific Yearbook*.
- Anastasiadi-Simeonidi, A. (1996a) Modern Greek Compounding [Η νεοελληνική σύνθεση]. In G. Katsimali & F. Kavoukopoulos (eds.), *Topics of Modern Greek: Teaching approach*. Rethymno; University of Crete, 97-120.

- Anastasiadi-Simeonidi, A. (1996b) Teaching complex lexical units [Η διδασκαλία των μη απλών λεξικών μονάδων]. In *Modern Greek as a foreign language*. Athens: GoulandriOHorn Foundation, 129-149.
- Aronoff, M., & Rees-Miller, J. (eds.) (2001) *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Brice-Heath, Sh. (1982) 'What no bedtime story means: Narrative skills at home and school', *Language and Society* II: 49-76.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990) 'Stories of experience and narrative inquiry'. *Educational Researcher*, 19.5: 2-14.
- Drachman, G., & Malikouti-Drachman, A. (1994) Stress and Greek compounding. *Phonologica* 1992: 55-64.
- Egan, K. (1989) *Teaching as story telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gavriilidou Z. (2004) Effect of a program for the production and comprehension of compound words by preschool children [Επίδραση προγράμματος παραγωγής και κατανόησης συνθέτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας]. *Studies in Greek Linguistics*, 25: 112-122.
- Gavriilidou, Z., & Efthymiou, A. (2001) Teaching compound words in kindergarten [Διδακτική των συνθέτων στο Νηπιαγωγείο]. In E. Kourti (ed.). *Research in Preschool Education. Vol. A*. Athens: Typothito-Giorgos Dardanos. 17-29.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004) 'The effect of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children'. *Early Childhood Educational Journal*, 32.3: 157-163.
- Jarema, G., Busson, C., Nikolova, R., Tsapkini, K., & Libben, G. (1999) Processing compounds: A cross-linguistic study. *Brain and Language* 68: 362-369.
- Kalligiannaki, S., & Tzakosta, M. (2013) Common characteristics in compound formation: evidence from bilingual acquisition and L2 language learning. Στο N. Lavidas, Th. Alexiou & A.-M. Sougari (eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from the 20th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*. London: Versita, 219-232.
- Kehayia, E., Jarema, G., Tsapkini, K., Perlak, D., Ralli, A., & Kadzielawa, D. (1999) The role of morphological structure in the processing of compounds: The interface between linguistics and psycholinguistics. *Brain and Language*, 68 (1-2): 370-377.
- Koufou, K.-Ei., & Tzakosta, M. (2015) The teaching of the morphological processes of derivation and compounding under the scope of school programs: a critical analysis [Η διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών της παραγωγής και της σύνθεσης υπό το πρίσμα των ΑΠΣ: μια κριτική θεώρηση]. E- Proceedings of the *7th Scientific Conference of History of Education: «Which knowledge is more valuable?»*. Patras: University of Patras.
<http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/>
<http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/xenesglosses.pdf>
- Koufou, K.-E., & Tzakosta, M. (2017) Deverbal compounds in language teaching: 'weak links' and teaching proposals [Ρηματικά σύνθετα στη γλωσσική διδασκαλία: 'αδύναμοι κρίκοι' και προτάσεις διδακτικής]. In E. Agathopoulou, T. Danavassi & L. Efstathiadi (eds.), *Selected Papers of the 22nd International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 22)*. School of English, Aristotle University of Thessaloniki. 316-338. e-ISSN: 2529-1114.

- Konstantzou, K., Varlokosta, S., & Vlassopoulos, M. (2015) Compounding in Greek child language: evidence from typical development and specific language impairment. Paper presented at the 12th *International Conference of Greek Linguistics (ICGL12)*. Berlin Free University (September 2015).
- Malikouti-Drachman, A. (1995) Prosodic Domains in Greek Compounding. Handout of Paper presented at the 2nd *International Conference of Greek Linguistics (ICGL2)*. Salzburg: University of Salzburg.
- Morrow, L. M. (1985). 'Retelling stories: a strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity'. *The Elementary School Journal*, 85.5: 647-661.
- Nagy, W. E., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006) 'Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students' *Journal of Educational Psychology*, 98.1, 134– 147.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987) 'Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction'. In M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 19-35.
- Nespor, M., & Ralli, A. (1994) Stress domains in Greek compounds: a case of Morphology phonology interaction. In *Themes of Greek Linguistics I*. Amsterdam & New York: John Benjamins, 201-208.
- Nespor, M., and Ralli, A. (1996) Morphology-phonology interface: phonological domains in Greek compounds. *The Linguistic Review*, 13: 357-382.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002) 'Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew Effect?' *Journal of Educational Psychology*, 94.1, 23-33.
- Ralli, A. (1989) Deverbal compounds in Modern Greek [Τα ρηματικά σύνθετα της Νέας Ελληνικής]. *Studies in Greek Linguistics*, 10, 205-223.
- Ralli, A. (1991) Lexical phrase: a topic of morphological interest [Λεξική φράση: αντικείμενο μορφολογικού ενδιαφέροντος]. *Studies in Greek Linguistics*, 12, 139-158.
- Ralli, A. (1995) Relations of compounding and prefixation; the case of thematic roles in deverbal compounds [Σχέσεις σύνθεσης και προσφυματοποίησης: Η περίπτωση των θεματικών ρόλων στα ρηματικά σύνθετα]. *Studies in Greek Linguistics*, 16, 136-147.
- Ralli, A. (2005) *Morphology [Μορφολογία]*. Athens: Patakis.
- Ralli, A. (2007) *Word compounding: A cross-linguistic Morphological Approach [Η Σύνθεση Λέξεων: Διαγλωσσική Μορφολογική Προσέγγιση]*. Athens: Patakis.
- Ralli, A., & Raftopoulou, M. (1999) Compounding as a diachronic phenomenon of word formation [Η σύνθεση ως διαχρονικό φαινόμενο σχηματισμού λέξεων]. *Studies in Greek Linguistics*, 19, 389-403.
- Read, C. (2008) 'Scaffolding children's learning through story and drama'. *IATEFL* 2, 6—9.
- Revithiadou, A. (1996) Stress patterns and morphological structures in Greek nominal prefixation. *Studies on Greek Linguistics*, 16, 104-114.
- Shyu, J.-T. (2008) 'Using stories to promote children's mandarin language development in kindergarten'. *ACIE Newsletter*, 1-8.
- Sinclair-Bell, J. (2002) Narrative inquiry: more than just telling stories. *TESOL Quarterly* 36.2. 207-213.

- Sinodi, E., & Tzakosta, M. (2014 a) *Dionomasia: The travels of a forty-legged bug in Grammarland* [Δυονομασία: Τα ταξιδάκια μιας σαρανταποδαρούσας στη χώρα της γραμματικής]. Chania: Glafki.
- Sinodi, E., & Tzakosta, M. (2014 b) *Ακι-αρσ-ίτσα: Τα ταξιδάκια μιας σαρανταποδαρούσας στη χώρα της γραμματικής* [Akiarositsa: The travels of a forty-legged bug in Grammarland]. Chania: Glafki.
- Templeton, S. (1989) 'Tacit and explicit knowledge of derivational morphology: foundations for a unified approach to spelling and vocabulary development in the intermediate grades and beyond'. *Reading Psychology*, 10, 233-253.
- Tsiamas, A., Jarema, G., Kehayia, E., & Chilingaryan, G. (2015) Stress properties of Greek compounds. *The Canadian Journal of Linguistics*, 60 (1): 25-50.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, J. (2006) 'Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning'. *Computers and Education*, 47, 17-28.
- Tzakosta, M. (2009) Perceptual ambiguities in the formation of Greek compounds by native speakers. In G.K. Giannakis, M. Baltazani, G.I. Xydopoulos & T. Tsagalidis (eds.), *E=Proceedings of the 8th International Conference of Greek Linguistics*. Ioannina: Department of Greek Philology, University of Ioannina, 545-557. http://www.linguist-uoι.gr/cd_web/arxiki_en.htm
- Tzakosta, M. (2010) External and internal factors affecting compound formation in L2: the case of Dutch learners of Greek. *Studies in Greek Linguistics*, 30: 589-601.
- Tzakosta, M. (2011a) L1 transfer in L2 Learning: compound forms in the speech of Turkish learners of Greek. In E. Kitis, E., N. Lavidas, N. Topintzi & T. Tsangalidis (eds.), *Selected papers from the 19th international symposium on theoretical and applied linguistics*. Thessaloniki: Monochromia, 459-468.
- Tzakosta, M. (2011b) L1 transfer in L2 word formation. E-Proceedings of the 9th International Conference of Greek Linguistics. Chicago: University of Chicago, 416-427. <http://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/>
- Tzakosta, M. (2017) Word compounding by native speakers and second language learners of Greek: cues for L2 proficiency/ bilingualism [Σύνθεση λέξεων από φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής: δείκτες γλωσσομάθειας/ διγλωσσίας]. *Sciences of Education*, 5.1, 133-158.
- Tzakosta, M., & Koufou, K.-I. (2017) "Looking for an identity": compound formation in the speech of Albanian learners of Greek. Στο M. Hirakawa, J. Matthews, K. Otaki, N. Snape & M. Umeda (eds.), Πρακτικά του *Pacific Second Language Research forum 2016*. Chuo University: The Japan Second Language Association. 225-230.
- Tzakosta, M., & Koufou, K.-Ei. (2020) Who is a proficient second language learner? Subtle characteristics of compound formation in the speech of Albanian learners of Greek. *Sciences of Education* 8.1, 171-191.
- Tzakosta, M., & Mamadaki, M. (2013) Compound formation in L2 learning: the case of Bulgarian, Romanian and Russian learners of Greek. Στο Z. Gavriilidou, A. Efthimiou, E. Thomadakis & P. Kambakis-Vougiouklis (eds.), *Selected papers of the 10th ICGL*, Komotini: Democritus University of Thrace, 78-583.
- Tzakosta, M. M., & Manola, D. (2012) Perception and production of compound forms by preschool children: teaching proposals [Κατανόηση και παραγωγή συνθέτων από παιδιά

προσχολικής ηλικίας: διδακτικές προεκτάσεις]. In K.D. Malafantis, N. Andreadakis, D. Karagiorgos, G. Manolitsis & V. Oikonomidis (eds.), *Proceedings of the 7th Conference of the Pedagogical Society of Greece. Vol. B*. Athens: Diadrasi, 1119-1130.

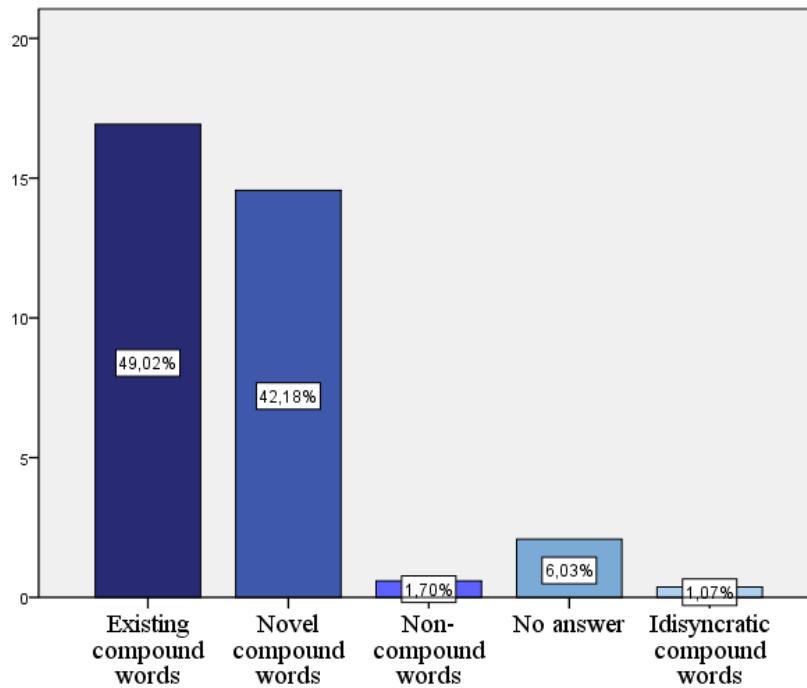
Tzakosta, M., & Stavgiannoudaki, A. (2013) Cluster production in Greek SLI children: a typological account of two-member consonant clusters. In S. Stavrakaki, M. Lalioti & P. Kanstantinopoulou (eds.). *Advances in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 454-463.

Williams, E. (1981). On the notions "lexically related" and "head of the word". *Linguistic Inquiry* 12, 245-274.

Appendix 1 – Total Results

	N	Min	Max	Sum	Mean	Std. Deviation
Existing compound words	187	0	45	3165	16,93	11,270
Novel compound words	187	0	71	2723	14,56	15,520
Non-compound words	187	0	33	110	,59	2,701
No answer	187	0	47	389	2,08	6,229
Idiosyncratic compound words	187	0	15	69	,37	1,406
Valid N (listwise)	187					

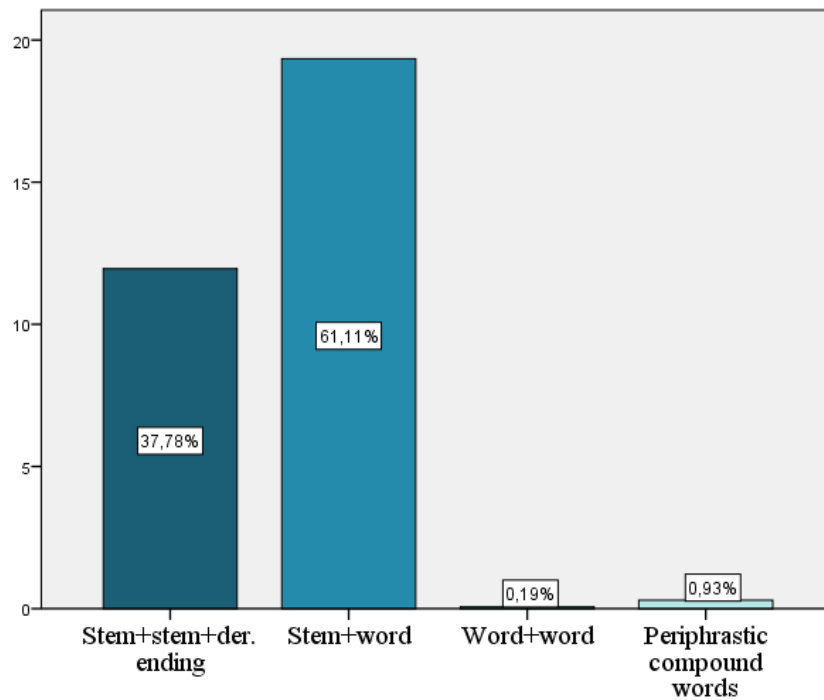
Table 1.1. Pre – intervention phase performance on compound forms (all participants)



Graph 1.1. Pre – intervention phase performance of compound forms (all participants %)

	N	Min	Max	Sum	Mean	Std. Deviation
Stem+stem+der. Ending	187	0	53	2236	11,96	13,086
Stem+word	187	0	79	3617	19,34	15,079
Word+word	187	0	4	11	,06	,404
Periphrastic compound words	187	0	34	55	,29	2,572
Valid N (listwise)	187					

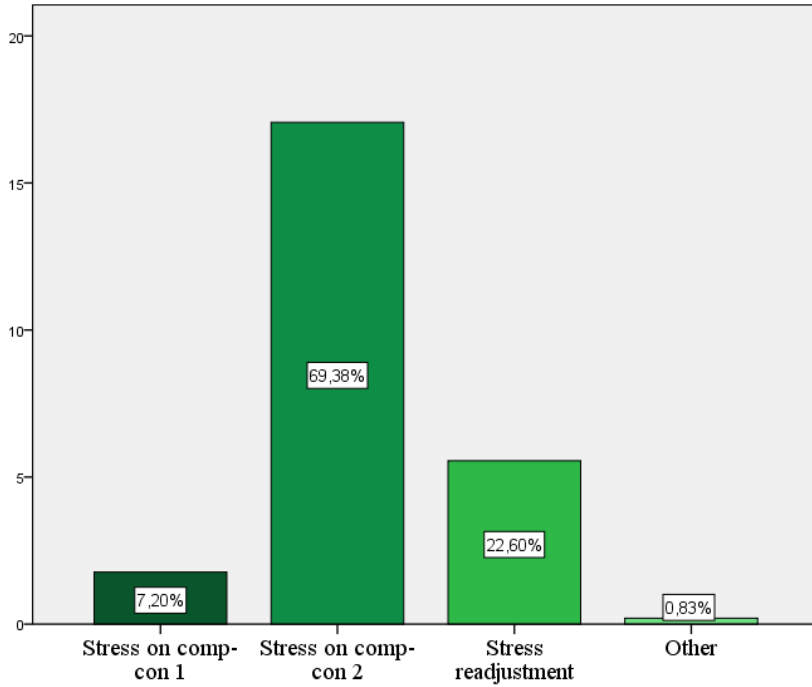
Table 1.2. Pre-intervention performance on compound types (all participants)



Graph 1.2. Pre-intervention phase performance on compound types (all participants %)

	N	Min	Max	Sum	Mean	Std. Deviation
Stress on comp-con 1	187	0	17	331	1,77	3,182
Stress on comp-con 2	187	0	79	3190	17,06	14,252
Stress readjustment	187	0	38	1039	5,56	8,965
Other	187	0	33	38	,20	2,417
Valid N (listwise)	187					

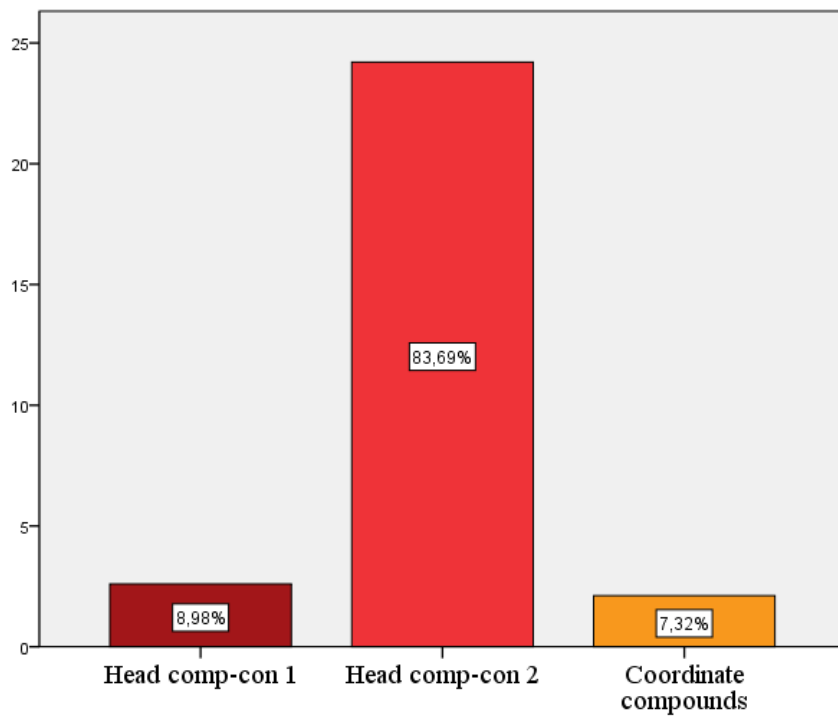
Table 1.3. Pre-intervention phase performance on compound stress (all participants)



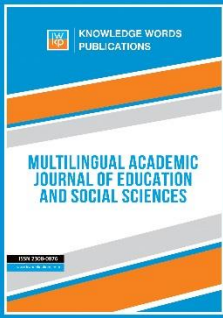
Graph 1.3. Pre-intervention phase – compound stress (all participants %)

	N	Min	Max	Sum	Mean	Std. Deviation
Head comp-con 1	187	0	18	439	2,60	2,776
Head comp-con 2	187	1	64	4091	24,21	16,419
Coordinate compounds	187	0	34	358	2,12	5,220
Valid N (listwise)	187					

Table 1.4. Pre-intervention phase performance on compound heads (all participants)



Graph 1.4. Pre-intervention phase performance on compound heads (all participants %)



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Children's Drawings and the Grammar of Visual Design: Pedagogical Application of the Depiction of the "Other" in Pre-school Children's Drawings

Evmorfia Kipouropoulou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/7274>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/7274

Received: 27 March 2020, Revised: 29 April 2020, Accepted: 14 May 2020

Published Online: 15 June 2020

In-Text Citation: (Kipouropoulou, 2020)

To Cite this Article: Kipouropoulou, E. (2020). Children's Drawings and the Grammar of Visual Design: Pedagogical Application of the Depiction of the "Other" in Pre-school Children's Drawings. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 131–150.

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 131 - 150

<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>

Children's Drawings and the Grammar of Visual Design: Pedagogical Application of the Depiction of the "Other" in Pre-school Children's Drawings

Evmorfia Kipouropoulou

Department of Primary Education, University of Western Macedonia

Abstract

This paper presents an analysis of pre-school children's drawings using the methodological tool of the grammar of visual design, by Gunther Kress and Theo Van Leeuwen, in order to investigate the presence of a stereotypical representation of the "Other", or lack thereof. The construction of "Childhood" as a social category is briefly mentioned and then the evolution of children's drawings is presented. The basic principles of the grammar of visual design are documented, in the way they were evaluated during the analysis of the children's drawings. Finally, the analysis of these drawings is presented and some final comments on the representation of otherness are made. According to those results, negative stereotypes are not constructed through children's designs.

Keywords: Visual literacy, Grammar of Visual Design, Childhood, Children's Drawings, Stereotypes.

Introduction – The Social Construction of Childhood

The concept of childhood first appeared during the Renaissance and has been the object of debate and negotiation since. Nowadays, the words child and childhood are especially confusing with regard to their signification. Here a brief account of the evolution of the construction of childhood as a social category will be presented so that the term can be related to the stages of children's drawing and to the construction of subjectivity.

In ancient times the concept of the child is vague. The perception that the ancient Greeks had of the nature of childhood is confusing. However, the Greeks were passionate about the education of the youth so much so that there are many texts by Plato and Aristotle regarding the organization of education for the youth (Plato's *Republic*, the renowned Gymnasium etc.). The approaches in youth education do not necessarily involve an understanding of the intricacies of childhood, as we perceive them today. Childhood was not used as a distinct social category. The contribution of the ancient Greeks was, nonetheless, important: they did not discover the concept of childhood but came close to the definition of some of the characteristics ascribed to it, 2.500 years later (Postman, 1996, pp. 5-10).

Up to the 17th century, childhood as a social category is non-existent, while, generally, the further back one looks into history, the lower the level of child care. The child is nothing more than an adult in miniature, and an exact copy of his or her parents at that. In Byzantine imagery, for instance, the child is generally distinguished by his or her height, according to which the child is presented to perform the relevant tasks.

Children are by rule considered to be imbeciles and belong to the same category as servants and the mentally impaired. Generally, in the Middle Ages the child participates in the adult society without their age being a restraint. The term “Childhood”, therefore, seems to specify the first years of a person’s life, during which time biological and mental inabilities, more so than social restrictions, deny the child the inclusion in the social sphere. Indeed there was no definition of childhood. Children functioned within the space occupied by adults.

Two important factors contributed to the change of practice concerning childhood during the 17th -18th c.: parents’ tenderness toward their children, and especially that shown by the mother, and the interest of moralists and “pedagogues” of the time in children’s physical and mental/psychological wellbeing. From the 18th c., when educational institutions are established, childhood begins to be defined through the institutions of family and the school. A very important consequence was the limitations on the child’s freedoms (Aries, 1997). Children were, according to moralists, god’s weak creatures in need of edification and protection (Aries, 1997). The interest in childhood is not the result of an abrupt sensitization of the period’s intelligentsia toward childhood, but a result of social, political and economic conditions, such as the decrease of childhood mortality –and thus the parents’ emotional investment in the relationship with their children, the decrease of child labor and the need for children to be placed under the control of adults. In relation to the above, the maternal and paternal stereotypes of the period are constructed.

During the 19th century and the beginning of the 20th, a supportive climate is created for the establishment and progress of institutions concerning the child. However, it remains a fact that during the 19th c. in particular the child was still considered as a future adult, yet not as an adult in miniature, as had been the case during the Middle Ages.

With the advent of the 20th century childhood was considered an inalienable right of every human being. Consequently, the institution of education, which delimits the ages of childhood, and the organized social welfare for children, through parental and state obligations, the focus is placed on the establishment of institutions relative to childhood. Besides the school, the state now organizes and controls a great sector of actions that regard childhood and aim at improving children’s quality of life, yet also controlling the ideology surrounding the child. As a result, a tolerance of childhood within society is institutionalized and childhood is considered as a period toward adulthood.

It is evident, thus, that one of the most important reasons for the construction of the category of “Childhood”, which was also a result of the social changes after the industrial revolution, was the institutionalization of compulsory education. The importance lies in the role that education plays in the construction of society, in relation also to the already established institutions, such as the family. What is more, education now defines the age limits of the category “child” and ascribes to it the characteristics that separate it from the other age categories. The socialization of the child before the great changes brought about by the industrial revolution was the responsibility of the family, which was the basic unit of society. The family

provided the child with knowledge for their future profession (which was generally hereditary), yet it also provided for the child's moral education. Compulsory education for all, under the new circumstances, is called upon to compensate for the family's inability to provide the young person with the relevant skills, since society's demands have changed and exceed the limits of the family. On the one hand, therefore, school becomes an important socializing factor and, on the other, it assists the family, through the teacher, in the moral education of the child. The entire educational mechanism is structured in such a way to ensure that knowledge is provided along moral messages. The family, while not set aside, now complements, and shares responsibility for, the moral edification of the child.

The most important consequence of compulsory education is perhaps the fact that its institution concerns a defined age group, which it separates from other age groups, and attributes certain characteristics to it. The child enters a frame of specific obligations and responsibilities that are common and do not easily change for each individual child. The most important of these common characteristics that unify childhood and make it a special and separate age group are economic dependence, ethical inexperience, and the child's malleable character (Makrinioti, 2003, pp. 30-31, Tzimkas, 2008).

Postman (2001) argues that during the construction of the child's identity, this being the equalizing medium of communication par excellence, it dissolves age, and other, limits that had been granting access to information and knowledge and abolishes knowledge that had been restricted to the world of adults (pp. 141-145). The factors that delimit the category of "childhood" are absent. Consequently, the concept of "childhood innocence" is banal and only reminiscent of the charm that childhood had, propositions that have been criticized.

Children's Drawings as Semiotic Act

The interest in children's drawings was initially expressed toward the end of the 19th c., first by psychology and afterwards by education, sociology and aesthetics. The emergence of the so-called children's art was significantly influenced by the research and scientific interest in childhood, by the evolution of the plastic and graphic arts and by the dissemination of paper and graphite, while the emergence of new materials and mediums modified the style of children's art (Mèredieu, 1981, pp. 12-18).

In the present study we approach children's drawings from the perspective of social semiotics, treating them as a product of visual writing which is informed by contemporary social interpretations within a given context and cultural influences. The social and ideological influence define children's expression already in the first stages of childhood. Children develop within their contemporary environment and, influenced by the power of the image, they do not simply reproduce forms, but put in paper what they see in the particular way they perceive it and by using the materials available to them. Children's drawings are studied in the frame of social semiotics as a cultural product (Andreou et al., 2005, pp. 51-54, Vamvakidou et al., 2009).

The child of 3-4 years of age disengages from the work of art as soon as the latter is completed. The emphasis on the young child's work is rather placed by adults. The child is more interested in the movement. The immediate and spontaneous nature of children's drawings is apparent in *scribbles*, or "*doodles*". As the child develops, so the movement becomes slower and more attentive. The development of drawing is associated with the development of the writing

skill. During their school years, when children begin to write, drawing is put aside. However, during that same period children discover new ways of writing and drawing.

The child makes use of a whole repertoire of signs often of symbolic significations, such as the sun, a house, a tree, a boat. Children's drawings begins as simple shapes - circle, square, triangle, and little by little their combinations produce various forms, as happens with the mandrake that later evolves in a sun with a face. At a young age, children do not discern between sign and signified. Such discernment is apparent during the school years through the influence of adults and the cultural environment (de Mèredieu, 1981, pp. 18-39).

Scribbling/Doodling is mostly a kinetic activity. When children begin to realize that movement creates a trace, they will repeat the movement for pleasure. The realization that, through this movement in scribbling/doodling, the trace/sign is retained is very important. The stages of scribbling/doodling, according to graphologist and psychologist M. Bernson (Pantzaridou, 2009) are the following:

- Vegetative/Phyto- kinetic stage: 18 months. Children's drawings are basically circular-helical, pencil is not lifted from the paper.
- Representational stage: 2-3 years of age. Tentative depiction of forms. Lines become non-continuous and there is verbal commentary.
- Communicative stage: 3-4 years of age. An attempt at writing is depicted as the influence of the environment is important. At the same time the child draws trying to imitate letters by adults.

Drawing with single-form depiction



Attempt at depicting forms with adult participation



The Study

The research was conducted in the context of a university course entitled *Art and childhood* with the help of the students who gently gathered children's drawings. The research hypothesis concerned the construction of a stereotypical representation of the "other" and the emphasis and the emergence of the "national self". Therefore, the research questions were:

- How the national self and the "other" are represented through drawings?
- In what ways the national self is represented as superior to the "other" according to the grammar of visual design?

The Sample

The sample was consisted of pre-school age children's drawings who were asked to draw a design under the only instruction "Depict a Greek, a Chinese and an African person", but without any other guidance, with the aim to trace elements of stereotypical depiction, or lack thereof. It was also asked of the children to recount the story their drawing depicts, to the extent that this was possible, which would make the drawings multimodal texts. Ten drawing were gathered. For the purposes of the present paper, six of these drawings are presented and analyzed using the grammar of visual design, five drawn by girls and one by a boy of pre-school age. The other four drawings were drawn by children at a young school age.

The drawings were analyzed using the grammar of visual design by Gunther Kress and Theo Van Leeuwen, (2006). The research is considered a work in progress.

Social Semiotics – Basic Principles of the Grammar of Visual Design by Gunther Kress and Theo Van Leeuwen

The work of Gunther Kress and Theo Van Leeuwen is part of Social Semiotics. The Prague school (1930-40), the Paris school (1960-70) with Barthes, and the movement of Social Semiotics that launched in Australia by the linguist Halliday – to which the work of Kress and Leeuwen subscribes, comprise the three schools of Semiotics that have applied the concepts of Linguistics on non-linguistic modes of communication (Kress & Leeuwen, 2006, pp. 1-3).

Based on the theoretical assumptions of the linguist Halliday, Kress and Leeuwen argue that just as the grammar of language describes the way in which words are put together to form phrases, so the grammar of visual design describes the combination of depicted individuals, places and objects in visual sentences (Kress & Leeuwen, 2006, p. 1). Of course, the analogy that is attempted between visual structures and language does not mean they are identical. Visual, as much as linguistic, structures produce meanings, which aim at different interpretations of experience and different forms of social interaction. Kress and Leeuwen claim that *visual literacy* becomes more and more imperative in everyday life and especially in the work place. The establishment of visual literacy rules does not imply a decrease in creative freedom, just as literary expression is not impoverished by learning to use the grammar rules of a language.

Like linguistic structures, visual structures aim at specific interpretations of experience and the various forms of social interaction. Meaning derives from culture and therefore the fact that we can "say" certain things either linguistically, using an image or creating multimodal texts, is culturally and historically specific (Kress & Leeuwen, 2006, pp. 2-4).

In each semiotic system and in the grammar of visual design, we trace

- ✓ The ideational function, the ability of semiotic systems to represent/depict objects and the relations among them outside their representational system, in what we call semiotic landscape.
- ✓ The interpersonal metafunction, which depicts the relations between the producer of the sign and the receiver of the sign.
- ✓ The textual metafunction, the ability of the semiotic mode to form texts, that is complexes of signs that communicate with one another (Kress & Leeuwen, 2006, pp 40-44)

The image reproduced by children as non-verbal communication functions differently from language and gives us the opportunity for an open-ended reading. Despite the fact that it is encoded, does not impose on the receiver/reader immediately, but organizes messages in a multi/poly-semiotic way. In this respect, semiotics looks for codes, analogies to objective reality, cognitive and perceptual ability and cultural awareness.

What we Look for in the Analysis of Visual Design

Criteria aspect of the object: It refers to the interest shown by the creator of the visual design in some of the aspects of the object which he or she uses in semiosis in order to represent it (Kress & Leeuwen, 2006, p. 7).

Semiotic landscape: This involves the context of the full range of forms and modes of public communication available and the context of their uses and values.

The choice in distance between forms and receiver

Are the forms turned toward the receiver (personal contact) or not?

Is the perspective of the image given from an angle (signifies the absence of participation from the part of the subject) or is it frontal (denoting participation)?

Low angle: shows lack of authority

High angle (the image is situated as if the spectator looks at it from high above): shows the authority of the spectator

Same level of form – receiver: a relation of equality between creator and spectator

The image shows the “back” side of those depicted (abandonment of lack of trust)

Perspective gives a sense of verisimilitude

Forms/ Shape/ Size

Is there similarity to human forms?

Is emphasis placed on limbs and faces?

Is there any scribbling? Is the form discernible?

Are connotations in visual representations formulated by educational discourse at school or by the family that expresses a public discourse?

Space

Use of space: interior/exterior, natural/urban etc.

Which of the forms used are placed at the center, which on the left and which on the right side of the image? According to the grammar of visual design, the most important information is placed at the center of the image, the “given-stable” cognitive material on the left and the new material, the new information, on the right side of the image.

Is the image personal or impersonal?

Is there any framing or not? (are the elements of the image connected or not, do they correlate or not?). The absence of framing focuses on individuality and the differentiation from the group. Rigid/strict framing of one element shows its separation from the others in an image.

Movement/ Position/ Direction

Are forms presented standing still or moving?

Is there any action or some kind of scenario in the child's drawing (internal narrative look)? In standing representations the external narrative look is observed. If the human form is given in a frontal stance, it signifies the demand for acknowledgement. Sidelong stances signify offer. If the forms look at the spectator directly, they aim for immediate contact and presumably the identification of the recipient according to the context of the image.

Objects that are placed at the top of the image reflect the ideal (what we could have been) while elements found at the bottom are more practical and informative, down to earth (what we are).

Modality

The different forms of modality define the "reliability" of the depicted object, if this is given as closely as possible to the presentation of the real object it represents. The interpretations of the forms of modality are social as they depend upon what is considered real within the social group that the visual image regards (or is made by).

The most important criterion in what we esteem real or not is based on the appearance of objects, and on how the object that we can see "out there" in a specific situation is reflected by what we see in its visual representation. In the grammar of visual design, the forms of modality comprise of:

- ✓ Color and its gradation (white and black, as well as single colors are of low modality)
- ✓ Depth (the central perspective is of high modality)
- ✓ Shimmer/shine
- ✓ Lighting

Color

Colors are forms of modality and define the "reliability"/ "credibility" of the depiction of an object, if this closely reflects the real object being depicted (Kress & Leeuwen, 2006, pp. 120-165).

Sub-categories of colors are classified as warm (yellow, the warmest color) and cold (blue, light blue, black), and as lacking color, according to the classification by Kandinsky. Nowadays, children are presented with a variety of colors and materials that they can use to express themselves creatively, so much at school as at home.

Classification of Colors (according to Kandinsky, 1981)

Yellow: typical earthly color

Blue: the color of the sky, light blue expresses tranquility

Green: it expresses peace and tranquility, it does not express liveliness nor passion

Light red: warm color, it expresses energy

Deep red: cold color

Purple: it expresses sickliness

White: it expresses the harmony of silence

Black: absolute silence, without hope nor future

Grey: a dead-end immobility

Signature

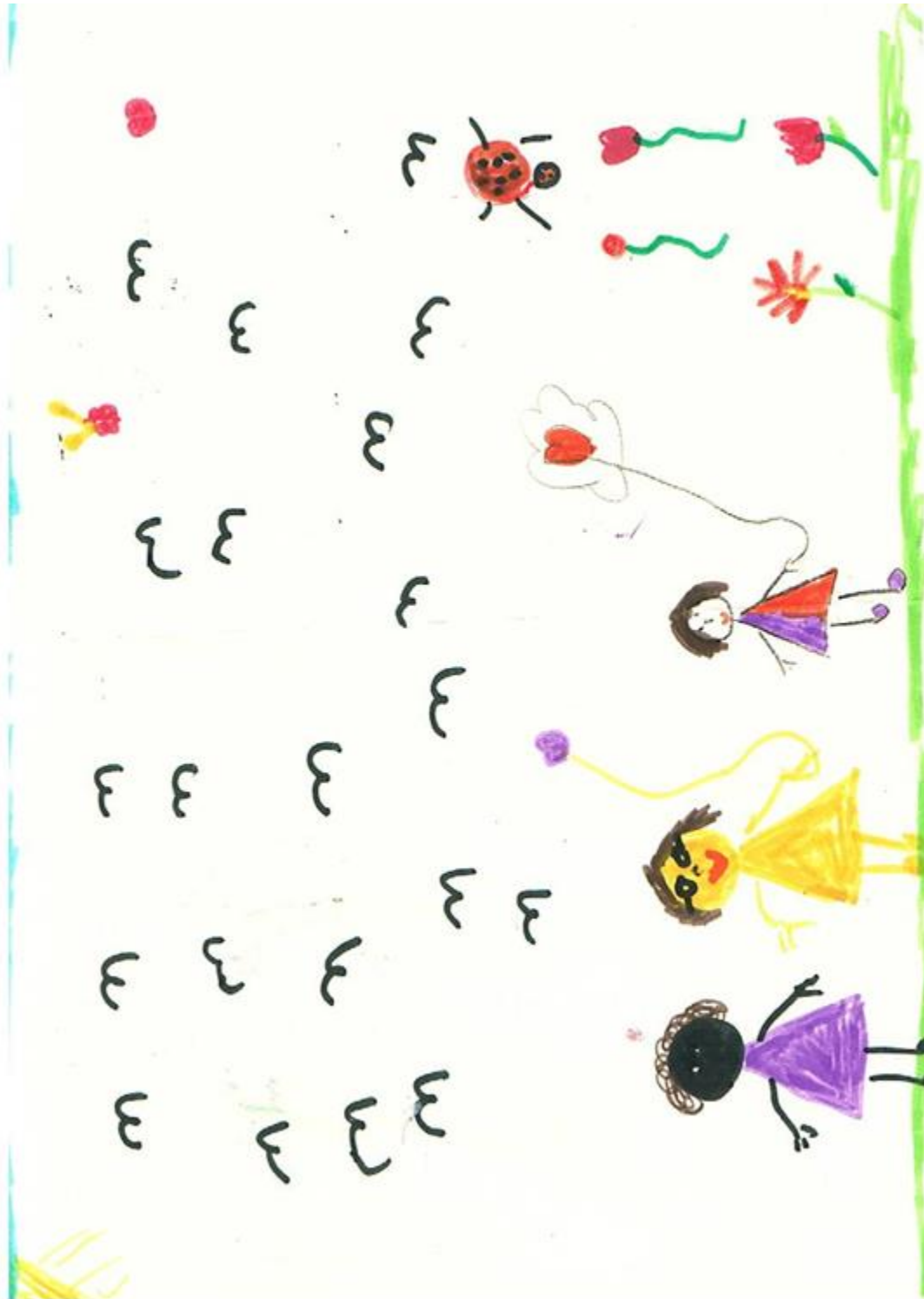
The use of a signature and/or another sign at the top of the drawing expresses the “ideal” of the composition, while the real and specific elements of the composition are found at the bottom.

Pedagogical Implementation-Analysis



Boy, five years old

The child who made this drawing is five years old and it was drawn in an A4 piece of paper after our instructions, while the choice of materials and colors were his. If we study this drawing we observe that the action/plot takes place throughout the work and not simply in one isolated point, as there is no central, but a diffused action. A house near the sea is depicted, which, in relation to the movement of the figures, makes the scenery look like that of a walk or a field trip. The critical object in this work is rather the figure of the African due to the use of the color black. The figures are immediately facing the receiver and at the same level as the spectator. The depiction is not given within a framework, and all figures are presented in rigorous movement. The visual representation is characterized by high modality due to the small divergence from any realistic element. The signature is placed at the back of the page, which indicates that the child does not seek any acknowledgement by using his identity. The sensation that this work causes is a positive one and it is evident that no negative stereotypical signified is depicted, since all the figures are represented equally even when it comes to size. The figure of the Chinese is drawn at a higher level. The only rather stereotypical element is his traditional hat.



Girl, Pre-school Age

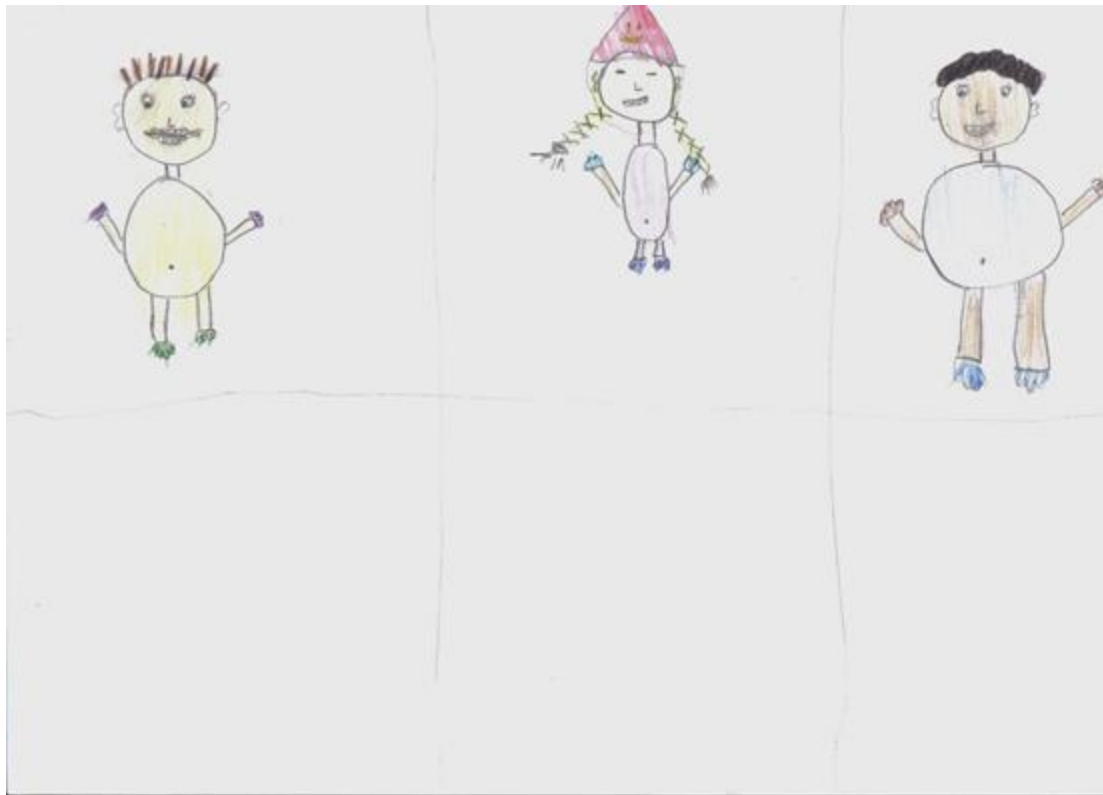
In the above drawing we can discern three figures of girls, an African, a Chinese and a Greek girl. The figures are immediately facing the receiver, and at the same level as the spectator. The space is exterior, and natural. The faces are female and the Greek girl is physically smaller than

the other two figures. The modality is high, with many bright colors. The Chinese and the Greek girls hold a balloon, while the African girl does not, because “in Africa children are poor and cannot afford balloons”, as the drawing claimed. There are many birds above the figures. On the right side of the drawing there are butterflies and ladybugs, since the drawing was done during Easter. The signature is placed at the back of the page, as dedication. The figures are depicted as nearly equal, with that of the Greek girl slightly smaller physically.



Girl, five years old

In the above child's drawing we can discern three figures, two of women and one of a man. The girl who drew it does not know where China or Africa are. The Greek man is the left male figure, the Chinese woman is in the middle, with the light-blue face, and the African woman is on the right. Nothing is earthly, nothing steps on the ground, everything is colorful and flying. The color black is absent as the girl claimed that it is her worse color, while fuchsia dominates as the girl's favorite. Her name is written with big fuchsia letters above everything, which expresses the ideal, and the best stamps are framed by color and discerned as “good drawing”. The Greek man and the African woman dance.



Girl, five-and-a-half years old

As observed in the drawing, the girl –who is of Greek-Arabic descent- has placed the three figures in a certain order, probably according to instructions. Initially, she separated the piece of paper in rigidly framed parts, and placed the figures at almost the same level at the top. This indicates how the three figures become equal, even though she discerned them as separate and she perceives them as ideal.

The Greek man is placed on the left part of the piece of paper, which signifies the given element. He has a moustache, “because her father does”, “and spiked hair, because all her classmates in the first grade do”, as she claimed.

The Chinese woman is placed second, looks smaller physically and is at a higher level than the others in the center. Even though the girl drew the Chinese woman with what she perceived as Asian eyes, which is an important element, she made her blonde with white skin. The African man is given third and looks physically bigger than the other two and has darker skin. He is placed on the right side of the drawing as the new information. The modality is relatively high as the figures are discernible and framed. The girl placed emphasis on the faces and their characteristics, making them similar to actual human forms.

The figures are static. They do not move, except with their upper limbs. They are drawn with clarity and are immediately facing the spectator, creating a personal connection with them. They are placed higher than the receiver, which denotes a relation of inequality. The girl might have placed the figures there on purpose, perceiving them as ideal.

There is no scribbling, and the drawing is neatly done, with colors going outside the lines only slightly.

When asked whether the colors of the clothes were specifically chosen, the girl answered that they were randomly picked. We can observe that she used green and blue for the Greek and the African men, which denotes peace and tranquility, while the Chinese woman wears a pink dress.

The signature is absent. The girl did not wish to say anything else about her drawing, except that she “made them happy”.



Girl, three-and-a-half years old

Due to the girl’s young age, the designs are minimalist and of low modality, as the figures are not easily recognizable, they lack detail –except for the third figure in which the eyes and the mouth are discernible. The figure on the left is quite small, the one in the middle is slightly bigger and that on the right is the biggest of all. There is a climactic growth regarding size.

To begin with, the Greek on the right part of the drawing is adequately formed and comprises of basic shapes (circle, parallelogram, semicircle). In the next form, and more so in the third, a more realistic depiction is attempted, even though filling up these last two figures with color deprives them of many elements present in the first one.

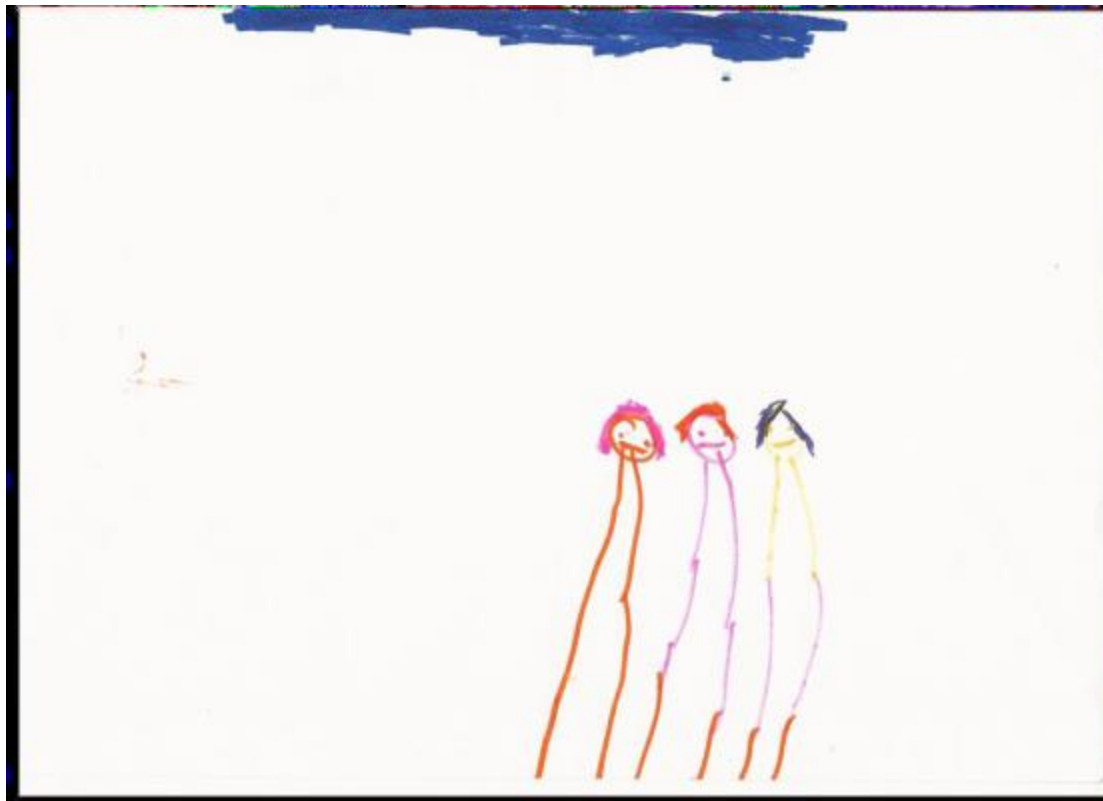
It seems that the girl has overcome the stage in which humans are depicted as tadpoles. During this communicative stage (ages 3-4), the girl lifts the marker as she draws with discontinued lines and forms different elements of the human body. She is happy to scribble/doodle as she fills the figures with color, since motion is what is important at this stage.

The first figure (a Greek woman) has an oval, egg shaped, head, a parallelogram for a body and a semicircle as a skirt. What is more, the ground where she steps is also drawn. The second figure (the African) is done more freely, with a bigger head. The girl does not hesitate to rotate the piece of paper and draw from another angle. She puts more details in this figure than in the Greek one, probably because the Greek seems more familiar and predictable, while the other two forms might be more interesting to her. When the girl draws the African figure, she places his upper limbs on its head, which is typical of her age. The Chinese figure is the largest figure and displays many characteristics, a round head, more realistic than the other two figures, with eyes, a nose and a mouth. Colors are bright for the Greek and the Chinese, while being her favorite. The only color that is related to actual skin color is the one used to depict the African.

The girl drew a Greek woman, who wears a skirt, and with whom she probably relates as far as sex and nationality are concerned. The other two figures do not display a characteristic of sex. However, there is no skirt drawn for these. The location is not defined, we do not know whether it is interior or exterior.

There is no attempt at writing, which is expected at her age. The only letter the girl knows how to write is the initial of her name, X, however she did not use it as a signature. All three figures are drawn facing the receiver, which signifies the demand for acknowledgement and communication. There is nothing else surrounding the figures. All three figures are drawn relatively low on the page, seem to stand firmly on the ground (they are depicted as the girl thinks they really are). As far as discriminating against difference, the Greek, rather than the African or the Chinese, seems to be differentiated from the others. The Greek is drawn without any extravagance, almost dull, while the other two figures are done freely, with detail and more elements.

Finally, the figures are not framed, so the Greek is not separated from the other two figures, all are situated in the same space, and the other two figures are given more space.



Girl, four years old

The girl starts by drawing a little person in yellow who, she claims, is the Greek. She moves on to draw the Chinese in pink. The Chinese is larger in size than the Greek, who is next to him, and as soon as the girl realizes, she draws lines further down their lower limbs in order to make them equal in size. Then she draws the African, whom she carefully tries to depict at an equal size. The figures are full-body, facing the receiver and of equal size, and their positions are at the same level as the spectator. They are drawn on the right side of the piece of paper, which signifies the new element –three new forms according to the child. At the top of the sheet the sky is drawn, while nothing else is depicted in the surrounding space. The figures are smiling.

Discussion

Social representation is a mechanism that provides individuals with the opportunity to ascribe meaning to anything that is unknown and unfamiliar and to evaluate such meaning. Every social representation comprises of a mixture of meanings or ideas and images (Potter, 2005, p. 202). The processes of representing or ascribing meaning to the “other” are ones through which communities are constructed and the various forms of “we” and “them” are created, which formulate any racist discourse (Wetherell, 2005, p. 259).

The discourse of stereotypes and biases, which is based on exaggeration, evaluation and repetition, is expressed as the sum of concrete perceptions of the characteristics of the “other” and is constructed as social discourse around the “other” who is seen as a collective subject. Children, through their interaction with their parents, and the classifications and verbal descriptions of adults, perceive very early on the verbal social categorizations and construct the

image of the “other” accordingly, in the same way they learn the distinction between “right/wrong” (Gotovos, 1992, pp. 20-22).

The identity of the child is initially constructed through mechanisms of control by the family, but also by public discourse, whether this refers to the field of science, the legislative or political discourse, or that of the media. The child is acknowledged through the practices and knowledge based on which they construct their identity. All such practices create new forms of authority and guardianship of childhood at a mostly symbolic level (Makrinioti, 2001, pp. 35-36). Considering this and responding to the initially posed question relating to the stereotypical visual representation of the “other” in children’s drawings, we can claim that the children in this study do not produce any positive nor any negative stereotypes regarding the national self and the “other”. In the present drawings the depiction of the “other” is done without any categorizations or evaluations. The figures are rather equal and smiling, facing the spectator as if in communication with them, and they present medium to low modality due to the relevant developmental stage of these pre-school children. Anyway, children at such a young age do not discern the relationship between signifier –signified. This distinction is made usually during the first years of school through the influence of adults and the cultural environment (De Mèredieu, 1981, pp. 18-39). Bernstein (1989) talks about pedagogical/educational subjects and the transmission, though education, of certain forms of culture (pp. 161-162, 181-183). The individual is a constructed subjectivity throughout the educational process, and even before that, which is in constant transfiguration under the impact of the “typical educational practice” within the family and the community, and not only within the school environment.

Pre-school aged children bring with them the cultural burden of their family’s history and its narratives, however they have not yet felt the impact of the educational practice on the construction of their subjectivity. In these children’s drawings, the “other” is represented as an equal to the “known”/ “familiar”. Of great research interest would be a future comparative analysis between drawings of pre-school and primary school children.

The limitation of this study is the small sample size. However, it sheds light on how young children represent otherness through a very important -for this age- semiotic code, such as drawing. Within the framework of multi-literacy, the analysis of children’s drawings according to the grammar of visual design could contribute to the detection of attitudes and representations of pre-school aged children. As Kress (1989, pp. 90-95) claims, the student is an active, not a passive recipient. Even if the final outcome is children’s complete socialization under the rules, values and meanings of the social group they belong to, their active participation in the educational process and in the acquisition of language places them in a complete different position from that of a passive reception of language learning. Visual literacy precedes language and comprises the corner stone of thought, as research data confirm regarding the understanding of images and the evaluation of visual signs by children of a very young age, leading to the conclusion that children initially see and recognize images a long time before they start talking. Thus, during the linguistic culture of a pre-school child, teaching visual literacy is important as it is an attractive means that promotes the smooth transition to linguistic literacy and a necessary communicative practice that demands to coexist with the linguistic one in the modern educational environment (Goria, 2014, p. 72). For this reason, we need to focus our attention to the student’s actions, since these express three seminal points: the taxonomic

system of the child with its cognitive, perceptual, cultural and social consequences, the understanding from the part of the child of the systems of adults, and their mutual conflict.

References

- Andreou, A., Golia, P., & Kassidou, S. (2005). The Turk and the Greek in 'pre-school children's drawing': Semiotic analysis of the national 'other' in children's drawings. In A. Kiridis & A. Andreou (Eds.), *Aspects of otherness* (pp. 51-72). Athens: Gutenberg.
- Goria, S. (2014). *Understanding and production of multi-modal texts during pre-school age: The case of map*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Thessaly, Volos.
- Gotovos, A. (1996). *Racism: Social, psychological and educational aspects of an ideology and practice*. Athens: GSFY (General Secretariat for Youth).
- Konstantinidou, S. (2009). The image of the child in the photographic work of Voula Papaioannou. (Unpublished doctoral dissertation). AUTH, Thessaloniki.
- Makrinioti, D. (Ed.) (1997). *Childhood*. Athens: Nisos.
- Tzimkas, G. (2008). *Childhood in educational manuals (1950-2000)*. (Unpublished graduate research paper). AUTH, Thessaloniki.
- Vamvakidou I., & Golia P. (2009). "Representations of women in imaginery: Primary Education textbooks of history". *Modern Education*, 158, 139-153.

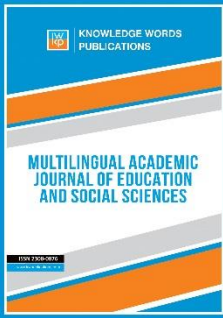
Translated in Greek

- Aries, P. (1990). *Centuries of childhood*. (Anastasopoulou, Trans). Athens: Glaros.
- Aries, P. (1997). Aspects of childhood. In D. Makrinioti (Ed.), *Childhood* pp. 47-54. Athens: Nisos.
- Bernstein, B. (1989). *Educational codes and social control*. (I. Solomon, Trans). Athens: Alexandria.
- Gombrich, E. H. (1998). *The chronicles of art*. (L. Kasdagli, Trans.). Athens: National Bank of Greece Cultural Foundation.
- Kandinsky, W. (1981). *Point and line to plane*. (E. Malaki-Stathaki, Trans.). Athens: Dodoni.
- De Mèredieu, F. (1981). *The design of the child*. (D. Psychogios, Trans.). Athens: Ipodomi.
- Makrinioti, D. (2003). *Childhood Worlds*. Topika d.Athens: nisos.
- Postman, N. (1997). *The disappearance of childhood*. (K. Metaxa, Trans.). Athens: Nisos.
- Potter, J. (2005). Attitudes, social representations and discourse. In M. Wetherell (Ed.), *Identities, groups and social issues* (pp. 175-253)] (N. Mpozatzis, Trans.). Athens: Metaixmio.
- Wetherell, M. (2005). Intergroup relations and the social psychology of racism. In M. Wetherell (Ed.), *Identities, groups and social issues* (pp. 253 -335). (N. Mpozatzis, Trans.). Athens: Metaixmio.
- Burr, V. (1995). *Social constructionism*. London: Routledge
- Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Sarup, M. (1984). The structuring of subjectivity. In *Marxism/ structuralism/ education*. (pp. 71-85). London: Falmer.

Internet Sources

Dragona, T. (2007). Stereotypes and biases *in Keys and copy keys*, MINEDU (Ministry of Education and Religious Affairs), University of Athens. Retrieved from <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf>

Pantzaridou, D. (2009). Children's drawings as tools for the evaluation of the psychological and emotional condition of pre-school children, *Aisthetiki Agogi (Aesthetic Education)*, 15, 2-28. Retrieved from https://docs.google.com/document/d/1-WliAfDImJAzpfcfAFzft3EZ_84Ac4WgE80pT8syvKg/edit



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Toddler Engagement in Digital Aloud Reading: The Role of Variations in Designing and Presentation of Digital Stories

Eleni Gkantia & Kostas D. Dinas

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/7275>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/7275

Received: 08 April 2020, **Revised:** 09 May 2020, **Accepted:** 20 June 2020

Published Online: 27 July 2020

In-Text Citation: (Gkantia & Dinas, 2020)

To Cite this Article: Gkantia, E., & Dinas, K. D. (2020). Toddler Engagement in Digital Aloud Reading: The Role of Variations in Designing and Presentation of Digital Stories. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 151–167.

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 151 - 167

<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>



Toddler Engagement in Digital Aloud Reading: The Role of Variations in Designing and Presentation of Digital Stories

Eleni Gkantia & Kostas D. Dinas

Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia, Florina, Greece

Email: gantiaeleni@gmail.com, kdinas@uowm.gr

Abstract

The aim of this study is to examine the influence of design and presentation characteristics of digital stories in the engagement of toddlers in digital aloud reading. The sample was comprised of 26 children of kindergarten and pre-kindergarten age, who, after having been separated in three groups, were presented with the same digital aloud reading, but different variations for each group: interactive presentation, cartoons, static images and oral storytelling. Multi-sensory behaviors and the communication behavior were videotaped during the digital read aloud. The data were aggregated per child in one-minute intervals, examining their simultaneous behavior and they were then consolidated in order to determine the frequency measures of individual toddler behavior per digital read aloud variation/type. The results show that the type influences an array of engagement behaviors in digital read aloud. Looking, touching, moving and gesturing were all significantly different depending on the presentation type of the digital story, whereas no major differences were observed as regards communication behavior.

Keywords: Digital Read Aloud, Engagement, Characteristics in The Design and Presentation of Digital Stories.

Εισαγωγή

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση (read aloud), η οποία βρέθηκε στο επίκεντρο της προσοχής και της έρευνας με την επικράτηση της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού (emergent literacy) (Teale & Sulzby, 1986; Yaden, Rowe, & MacGillivray, 2000), αναφέρεται ως μια διδακτική τεχνική όπου γονείς και δάσκαλοι διαβάζουν μεγαλόφωνα στα παιδιά. Στον 21^ο αιώνα, όμως, σημειώνονται σημαντικές αλλαγές στον τομέα του γραμματισμού, καθώς η ψηφιακή τεχνολογία αλλάζει τη φύση του (Reinking, McKenna, Labbo, & Kieffer, 1998). Πολλοί θεωρητικοί κι ερευνητές υποστηρίζουν αυτήν την αλλαγή, που μετασχηματίζει τη φύση του γραμματισμού ιδίως μέσα στα νέα διαδραστικά περιβάλλοντα (Reinking, 1998; Reinking et al. 1998; Tierney, 2008). Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, με τον γραμματισμό να εισέρχεται στη νέα ψηφιακή

εποχή, άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στα πολυμέσα, τα διαδραστικά υπερμέσα και τη μετάβαση από τον γραμματισμό που βασίζεται στα έντυπα μέσα στον γραμματισμό που στηρίζεται στα ψηφιακά κείμενα (New London group, 1996). Οι ψηφιακές ιστορίες, ως εξέλιξη της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, συνιστούν εκδοχές παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων που παρουσιάζονται στην οθόνη (DeJong & Bus, 2003; Korat & Shamir, 2004), κατασκευάζονται σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, tablet, διαδίκτυο, αντιπροσωπεύουν έναν τύπο περιβάλλοντος πολυμέσων όπου το κείμενο, πλήθος οπτικοακουστικών εφέ κι ένας βαθμός αλληλεπιδραστικότητας – χαρακτηριστικά υποστηρικτικά της ιστορίας (Chen, Ferdig, & Wood, 2003; Javorsky & Trainin, 2014; Korat & Shamir, 2004) – συνασπίζονται για να παρέχουν στον χρήστη μια εμπειρία ακρόασης ιστοριών, και υιοθετήθηκαν για να προσελκύσουν τα μικρά παιδιά στην ανάγνωση βιβλίων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Έρευνες, πλέον όμως, τεκμηριώνουν τις διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα περιβάλλοντα πολυμέσων – και δη οι ψηφιακές ιστορίες (Verhallen, et al., 2006). Οι De Jong & Bus (2003); Javorsky & Trainin (2014) και Korat & Shamir (2004) επιχείρησαν να εντοπίσουν και να ταξινομήσουν τα βασικά και πιο σύνθετα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών ιστοριών. Οι περισσότερες ψηφιακές ιστορίες περιέχουν τις *βασικές λειτουργίες* (π.χ. αφήγηση, επισήμανση λέξεων), ενώ ορισμένες περιλαμβάνουν και πιο *σύνθετα χαρακτηριστικά*, όπως η αλληλεπιδραστικότητα των «θερμών» σημείων. Εμπειρίες με ηλεκτρονικά βιβλία που διαθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά τείνουν να κλίνουν περισσότερο προς τις εμπειρίες συμβατικής ανάγνωσης βιβλίων ή εμπειρίες παθητικής θέασης όπου το βιβλίο παρουσιάζεται γραμμικά από την αρχή μέχρι το τέλος με ελάχιστες διακοπές στην ιστορία. Αντίθετα, η πιο εμπλουτισμένη εμπειρία ανάγνωσης ηλεκτρονικών βιβλίων συχνά δεν είναι γραμμική, με πολλαπλές ευκαιρίες να απομακρυνθεί ο αναγνώστης από την ιστορία, κι όλο και πιο διαδραστική.

Τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστοριών που συμβάλλουν στη δέσμευση των ακροατών είναι τα θερμά σημεία, δηλαδή τα ειδικά σημεία κάθε κόμβου που ενεργοποιούν τους συνδέσμους κι επιτρέπουν την αλληλεπίδραση χρήστη – εφαρμογής, τα κινηματογραφικά εφέ [*μουσική/ ηχητική υπόκρουση, προσομοίωση εικόνας ή συνθετική κίνηση (animation), μετακίνηση πλαισίων εικόνας ή ηχητικών τμημάτων με ενέργειες περικοπής (cut), προσθήκη αλλαγής πλάνων (dissolve)*], καθώς και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με τη γλώσσα [*παρουσία πλαισιωμένου (contextualized language) ή αποπλαισιωμένου λόγου (decontextualized language), τόνος της φωνής του αναγνώστη, ανάγνωση λέξεων ανά λεπτό*].

Σύμφωνα με έρευνες των Van den Broek, et al. (2009), εντοπίζονται διαφορές στις επιπτώσεις που έχουν οι διάφορες μορφές ψηφιακών ιστοριών στην εκμάθηση και δέσμευση των μαθητών, με θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση. Αναφορικά με τη δέσμευση των μαθητών, επισημαίνεται πως πρόκειται για έναν όρο που χρησιμοποιείται, για να αναφερθεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης ή της (ψηφιακής) μεγαλόφωνης ανάγνωσης σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τους Guthrie & Wigfield, (1997:69), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνες που εξέταζαν τα κίνητρα και τη συμμετοχή στην τάξη, «τόσο οι εσωτερικές όσο και οι εξωτερικές κινητήριες καταστάσεις περιλαμβάνονται στον ορισμό της 'δέσμευσης' και η 'δέσμευση' αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών που σχετίζονται με τη δραστηριότητα παρά με μια ψυχολογική κατάσταση». Η δέσμευση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποδεικνύει τη διαρκή προσωπική εμπλοκή, ώστε να επιτευχθεί η

κατανόηση, ενώ κάποιος διαβάζει (Sipe, 2002) ή, στην περίπτωση των μικρών παιδιών, ενώ κάποιος ακούει το κείμενο.

Στο πλαίσιο της έρευνας για τον πρώιμο γραμματισμό, η έννοια της δέσμευσης συνεπάγεται έναν συνδυασμό προσοχής, ενδιαφέροντος και απόλαυσης, όπου τα παιδιά βλέπουν και ακούν με εμφανή ευχαρίστηση τις ιστορίες που διαβάζονται μεγαλόφωνα. Επομένως, τα παιδιά επιλέγουν να δεσμευτούν με δραστηριότητες που είναι ενδιαφέρουσες, κοινωνικά χρήσιμες ή προσωπικά ευχάριστες στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978). Όταν δεσμεύονται, τα άτομα συμμετέχουν ενεργά, συχνά με όλο τους το σώμα, χωρίς να αρκούνται μόνο στην παρατήρηση κι επιμένουν στη δραστηριότητα ειδικά αν εμπεριέχει ένα στοιχείο της πρόκλησης ενδιαφέροντος (Csikszentmihaly, 1996; Smith, 2010). Η δέσμευση συνολικά περιλαμβάνει αυτοδιάθεση, αλληλεπίδραση, συγκίνηση, επιλογή κι αίσθηση ικανότητας.

Αυτή η έρευνα συνδέεται με μια σειρά μελετών (Roskos et al., 2011.; Roskos & Brueck, 2011.; Roskos, Burnstein & You, 2012) που εξετάζουν την αλληλεπίδραση παιδιών και ψηφιακών ιστοριών ως θεμέλιο για τον γραμματισμό στην προσχολική ηλικία. Υπό μία ψυχολογική προοπτική (Barker, 1968), το νηπιαγωγείο περιλαμβάνει ανοιχτά (π.χ. γωνιές) και κλειστά (π.χ. παρεούλα) κέντρα δραστηριοτήτων. Κάθε ένα περιέχει συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. βιβλία) και μορφές (π.χ. από κοινού ανάγνωση των βιβλίων), τα χαρακτηριστικά των οποίων υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση με τον σκοπό της κατάστασης (για παράδειγμα, ανάγνωση και εκμάθηση από βιβλία ιστοριών). Αυτά τα χαρακτηριστικά της μορφής και του αντικειμένου είναι οι δυνατότητες του περιβάλλοντος μάθησης που χρησιμοποιούν τα άτομα, για να δεσμευτούν σε μια δραστηριότητα (Greeno, 1994). Επομένως, αυτό που έχει να προσφέρει το περιβάλλον σε συνδυασμό με τις ατομικές ικανότητες είναι μια σχέση δυναμική και αλληλοεξαρτώμενη. Οι συνθήκες που υποστηρίζουν τη συμμετοχή του μικρού παιδιού στη δραστηριότητα της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών, για παράδειγμα, περιλαμβάνουν ορισμένες ικανότητες του παιδιού και μερικά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού (μορφή, εργαλεία). Σημαντικές έρευνες για τον προσχολικό και πρώιμο γραμματισμό (Bus & Van IJzendoorn, 1995) παρέχουν στοιχεία για τη δυναμική μεταξύ των δυνατοτήτων του περιβάλλοντος μάθησης και των ατομικών ικανοτήτων στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ωστόσο, η διαθεσιμότητα των δύο παραπάνω παραγόντων δεν αποτελεί εγγύηση ότι θα ακολουθήσει μια επιθυμητή δραστηριότητα. Για τον σκοπό αυτό το άτομο θα πρέπει να έχει κίνητρο να χρησιμοποιεί τόσο τις προσφερόμενες δυνατότητες όσο και τις ικανότητές του, ώστε να δεσμευτεί στις εκάστοτε δραστηριότητες.

Στη συγκεκριμένη έρευνα δίνεται έμφαση στη συμπεριφορά των παιδιών σε διαφορετικές μορφές ψηφιακών ιστοριών και εξετάζει τις ευκαιρίες που προσφέρουν αυτά τα εργαλεία για συμμετοχή των παιδιών σε εμπειρίες γραμματισμού μέσα στην τάξη. Η μελέτη διερευνά αν οι παραλλαγές στον σχεδιασμό και την παρουσίαση των ψηφιακών ιστοριών επηρεάζει τις συμπεριφορές δέσμευσης των παιδιών και, αν ναι, με ποιο τρόπο αυτό μπορεί να υποστηρίξει την κατάκτηση του γραμματισμού.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 26 παιδιά προσχολικής ηλικίας (N=26) (15 νήπια, 11 προνήπια) που φοιτούσαν σε 2 νηπιαγωγεία του νομού Καστοριάς. Από το σύνολο του

δείγματος 17 ήταν αγόρια (11 νήπια και 6 προνήπια) και 9 ήταν κορίτσια (6 νήπια και 3 προνήπια), τα οποία προηγουμένως είχαν αξιολογηθεί με το Λογόμετρο Τεστ (Μουζάκη, 2017) ως προς το δεκτικό λεξιλόγιο.

Υλικά

Στα πλαίσια της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις μορφές ψηφιακής παρουσίασης της *Κόκκινης Κοτούλας*. Η πρώτη μορφή, με τη μορφή των κινουμένων σχεδίων, ήταν διαθέσιμη σε μορφή CD-ROM, ενώ οι άλλες δύο βρίσκονταν στο διαδίκτυο. Πιο συγκεκριμένα, η διαδραστική μορφή της ιστορίας συναντάται στην ιστοσελίδα <http://www.everaftertales.com/el/>, ενώ η ιστορία που περιλαμβάνει στατικές εικόνες και ψηφιακή μεγάλωφωνη ανάγνωση αντλήθηκε από την ιστοσελίδα <http://uk.mantralingua.com/products/little-red-hen-and-grains-wheatebook?sku=skuKCWheatGreek>. Η πλοκή, το θέμα και η γενική ακολουθία των γεγονότων ήταν σταθερά σε όλες τις μορφές παρουσίασης.

Χαρακτηριστικά σχεδιασμού της ψηφιακής ιστορίας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης των τριών μορφών της ψηφιακής ιστορίας, που επιδρούν στη δέσμευση των μαθητών στην ψηφιακή μεγάλωφωνη ανάγνωση.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης των τριών μορφών της ψηφιακής ιστορίας

	Κινούμενα σχέδια	Διαδραστική μορφή	Στατικές εικόνες
Διάρκεια δραστηριότητας	10:48	Δεν μπορεί να προσδιοριστεί (αλλά πέραν των 10 λεπτών)	9:26
Ανάγνωση λέξεων ανά λεπτό	69	58	88
Κινηματογραφικά εφέ	Προσομοίωση εικόνας/ συνθετική κίνηση	Προσομοίωση εικόνας/ συνθετική κίνηση	Στατικές εικόνες
Θερμά σημεία Εξωκειμενικός υποστηρικτικός λόγος	Δεν υπάρχουν Αυτόματα	Εικονογράφηση Με «κλικ»	Κείμενο & σελίδα Δεν υπάρχει

Διάρκεια Δραστηριότητας

Η πρώτη διαφορά στις μορφές παρουσίασης συνδέθηκε με τη δραστηριότητα ακρόασης της ιστορίας. Η διάρκεια είναι σημαντική, όταν εξετάζουμε την κατανόηση της ιστορίας από μια γνωστική προοπτική, διότι η προοπτική αυτή αναγνωρίζει τον ρόλο της προσοχής στην κατανόηση. Αν η δραστηριότητα μεγάλωφωνης ανάγνωσης διαρκεί πέρα από τα όρια της προσοχής των παιδιών, είναι απίθανο να επιτευχθεί η 'δέσμευση' του μαθητή στη δραστηριότητα μετά από αυτό το σημείο (Γκαντιά & Ντίνας, 2019). Η έρευνα σχετικά με τα κίνητρα της ανάγνωσης έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή θετική σχέση μεταξύ του χρόνου εμπλοκής και των υψηλών επιδόσεων των παιδιών (Finn et al. 1995; Connor et al. 2009), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ενορχηστρώνουν τη διδασκαλία για την κατάκτηση του γραμματισμού με τρόπους που κρατούν τους μαθητές προσηλωμένους, δηλαδή

με εστιασμένη την προσοχή τους και εμπλεκόμενους (Samuels & Turnure, 1974) για παρατεταμένες χρονικές περιόδους (Pressley et al. 1998).

Η διάρκεια παρουσίασης της ψηφιακής ιστορίας είναι ο χρόνος που έχει παρέλθει από τη στιγμή που εμφανίζεται το εξώφυλλο του βιβλίου και διαβάζεται ο τίτλος μέχρι το τέλος της ιστορίας. Η ιστορία με τη μορφή των κινουμένων σχεδίων διαρκεί 10 λεπτά και 48 δευτερόλεπτα. Ως προς τη διαδραστική μορφή της ιστορίας, ήταν αδύνατο να προσδιοριστεί η διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, καθώς εξαρτιόταν από τον βαθμό στον οποίο το κάθε παιδί αλληλεπιδρά με τα θερμά σημεία. Τέλος, η ψηφιακή παρουσίαση της ιστορίας με τις στατικές εικόνες ήταν εκείνη με τη μικρότερη διάρκεια, -9 λεπτά και 26 δευτερόλεπτα. Τα πιλοτικά δεδομένα έδειξαν πως τόσο η *λεκτική* (ή *λεκτικοποίηση* που αξιολογείται με την εμφανή συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, π.χ. μέσω των ερωτήσεων ή παρατηρήσεων που κάνουν καθώς και απαντήσεών τους σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών) όσο και η *μη λεκτική δέσμευση* (αναφέρεται στην προσοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, για παράδειγμα στην οπτική εστίαση, τη θέση του σώματος προς το κείμενο και τον αναγνώστη και τη φυσική παρουσία στην τάξη όπου γίνεται η ανάγνωση) των παιδιών προσχολικής ηλικίας διατηρήθηκε για 9 περίπου λεπτά προτού εγκαταλείψουν τη δραστηριότητα (Γκαντιά & Ντίνας, 2019).

Ανάγνωση λέξεων ανά λεπτό

Ο αριθμός λέξεων που διαβάζονται ανά λεπτό σχετίζεται με τη διάρκεια της ανάγνωσης, αλλά αυτή η μεταβλητή σε επίπεδο κειμένου στις τρεις μορφές παρουσίασης επίσης προσέθεσε μια σημαντική διαφορά χαρακτηριστικών στις παρουσιάσεις των ιστοριών. Οι τρεις μορφές προσφέρουν παρουσιάσεις με αριθμό λέξεων ανά λεπτό που είναι πολύ πιο κάτω από τη μέση ταχύτητα ομιλίας που βρέθηκε στις τηλεοπτικές εκπομπές για μικρά παιδιά καθώς και κάτω από το συνιστώμενο όριο ανάγνωσης αριθμού λέξεων ανά λεπτό που είναι οι 110 λέξεις (Cumplings et al. 2011). Επισημαίνεται πως οι αναγνώσεις συχνά συνοδεύονταν από μουσικά/ ηχητικά εφέ ή κινούμενες εικόνες που απεικόνιζαν μια ενέργεια στην πλοκή (διαδραστική μορφή και παρουσίαση με κινούμενα σχέδια) ή εισβολές στην ιστορία (ψηφιακή μορφή με κινούμενα σχέδια και διαδραστική μορφή). Ο αριθμός λέξεων ανά λεπτό στη διαδραστική μορφή παρουσίασης είχε ελάχιστο όριο τις 58 λέξεις, τις οποίες θα μπορούσε να υπερβεί αν κάποιο παιδί δεν ενεργοποιούσε τα θερμά σημεία στην εικονογράφηση, 69 περίπου λέξεις ανά λεπτό εντοπίζονται στα κινούμενα σχέδια ενώ στη μορφή παρουσίασης με τις στατικές εικόνες ο αριθμός λέξεων υπολογίστηκε περίπου στις 88.

Κινηματογραφικά εφέ

Τα κινηματογραφικά εφέ παρουσιάστηκαν σε δύο ψηφιακές μορφές παρουσίασης της ιστορίας. Η ψηφιακή μορφή με τις στατικές εικόνες δεν χρησιμοποιεί κανένα από τα προαναφερθέντα κινηματογραφικά εφέ. Κάνει χρήση των στατικών εικόνων που μπορούν να βρεθούν και στην έντυπη έκδοση του κειμένου (Jago, 2005). Η συγκεκριμένη μορφή είχε ηχητική συνοδεία κατά το γύρισμα της κάθε σελίδας. Ένα περιοριστικό στοιχείο στην εν λόγω μορφή παρουσίασης σε σχέση με τα κινηματογραφικά εφέ ήταν η απουσία οπτικών χειρονομιών που συμβάλλουν στη μετάδοση του νοήματος της ιστορίας.

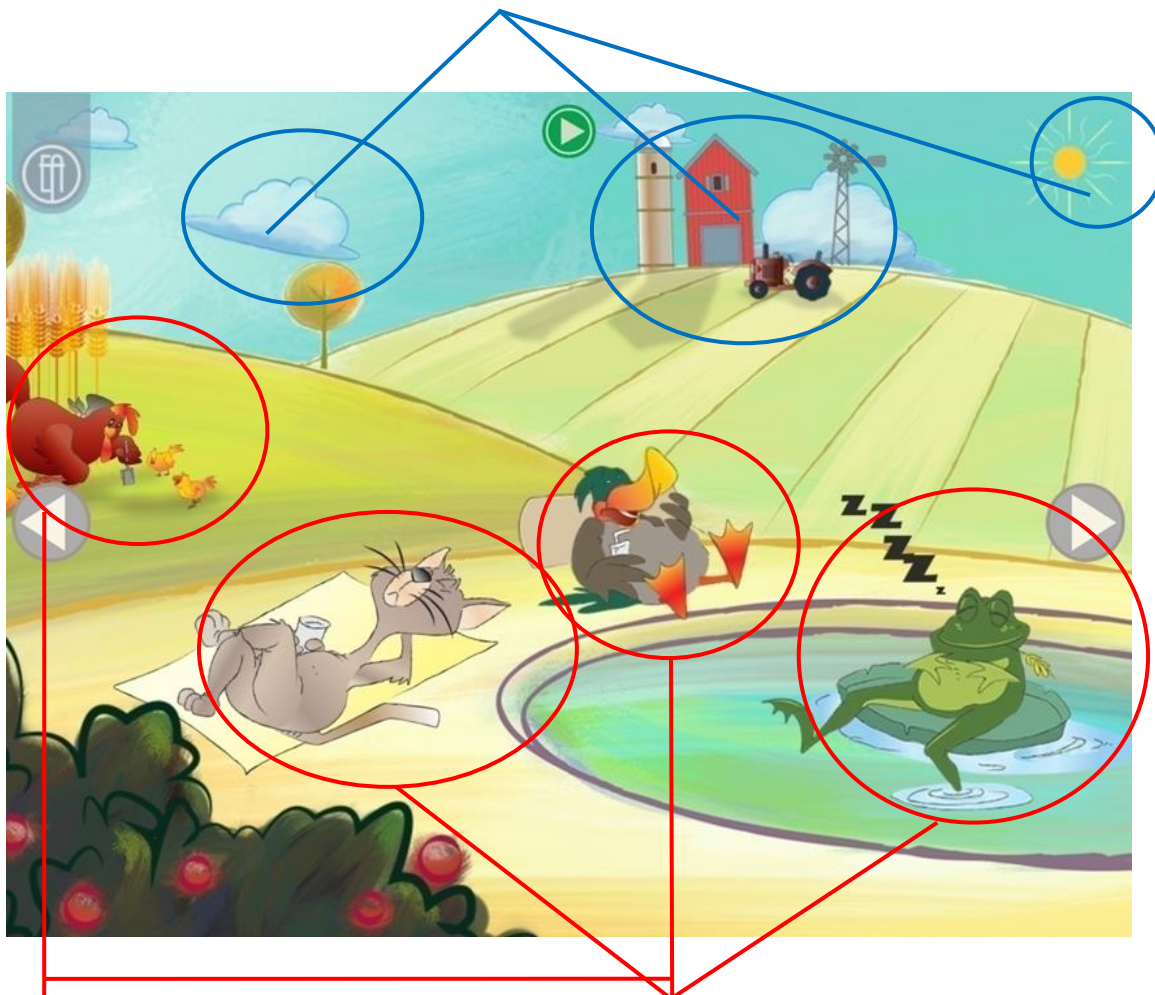
Οι άλλες δύο μορφές παρουσίασης της ιστορίας περιείχαν πλήρη συνθετική κίνηση (animation) με συνοδεία μουσικής/ηχητικής υπόκρουσης. Επομένως, αυτές οι ψηφιακές

μορφές προσφέρουν μια εμπειρία ακρόασης της ιστορίας που αναπαράγει πολλά χαρακτηριστικά της τηλεόρασης. Ο συμμετέχων στη δραστηριότητα ακρόασης των ιστοριών είδε τις χειρονομίες των χαρακτήρων και τις μεταβαλλόμενες εκφράσεις των προσώπων στα κινούμενα σχέδια. Επιπλέον, και οι δύο μορφές παρουσίασης περιλάμβαναν πολλές κινούμενες εικόνες και ηχητικά εφέ, τα οποία αποτελούσαν «*αδικαιολόγητες εισβολές στην ιστορία*» (Unsworth, 2003:5) και τα οποία δεν εμφανίζονταν σε καμία έντυπη μορφή της ιστορίας. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί ο συνεχής ήχος από το τιτίβισμα των πουλιών στη μισή περίπου παρουσίαση της ιστορίας με τη μορφή κινουμένων σχεδίων καθώς και η εστίαση σε πουλιά που πετάνε σε δύο σημεία της ιστορίας, που εντοπίζονται στην ψηφιακή παρουσίαση με τη μορφή κινουμένων σχεδίων. Τα παραπάνω συνιστούν ένα παράδειγμα «*αδικαιολόγητης εισβολής*», επειδή τα πουλιά δεν είναι ούτε πρωταγωνιστές ούτε ανταγωνιστές ούτε σχετίζονται με κανένα μέρος της πλοκής ή του θέματος της ιστορίας. Ανάλογα παραδείγματα συναντώνται και στη διαδραστική μορφή, όπου π.χ. στην πρώτη σελίδα υπάρχουν πολλά θερμά σημεία εικόνων στα οποία μπορεί να «*κλικάρει*» το παιδί, όπως τα σύννεφα, ο ήλιος ή οι θάμνοι που κινούνται υπό τη συνοδεία χαρακτηριστικών ήχων.

Θερμά Σημεία

Στη διαδραστική μορφή της ψηφιακής παρουσίασης της ιστορίας εντοπίζονται πολλά *θερμά σημεία προσομοίωσης εικόνας ή συνθετικής κίνησης*. Τα περισσότερα από αυτά αξιολογούνται ως υποστηρικτικά κομμάτια της κατανόησης, αλλά και αρκετά διασκεδαστικά, όπως αυτά που δείχνουν τη γάτα να χασμουριέται ή να απολαμβάνει το ρόφημά της, τον βάτραχο να απολαμβάνει τη βόλτα του πάνω στο νούφαρο και να αναφωνεί 'βαριέμαι' αλλά και να κοιμάται ή την πάπια να απομακρύνεται όταν βλέπει την ηρωίδα να κάνει δουλειές.

Θερμά σημεία που δεν είναι σχετικά με την πλοκή της ιστορίας. Το σύννεφο, ο ήλιος, το τρακτέρ και το σπίτι κινούνται υπό τη συνοδεία χαρακτηριστικών ήχων.



Θερμά σημεία υποστηρικτικά της κατανόησης της ιστορίας. Η γάτα ξαπλωμένη απολαμβάνει το ρόφημά της ανακινώντας το ποτήρι με τα παγάκια, η πάπια χασμουριέται και αναφωνεί «Πόσο βαριέμαι!», ενώ ο βάτραχος κλείνει τα μάτια και απολαμβάνει τον ύπνο του πάνω στο νούφαρο. Σε αντιδιαστολή με τα υπόλοιπα ζώα παρουσιάζεται η κοτούλα η οποία με την ενεργοποίηση του αντίστοιχου θερμού σημείου ξεκινά να κάνει δουλειές στη φάρμα.

Εξωκειμενικός Υποστηρικτικός Λόγος και Γλώσσα

Η ύπαρξη εξωκειμενικού λόγου εντοπίζεται στη διαδραστική μορφή της ιστορίας καθώς και στην ψηφιακή αφήγηση με την προσομοίωση εικόνων συμβάλλοντας στην κατανόηση της ιστορίας. Η κατάργηση ορισμένων στοιχείων των διαλόγων, όπως π.χ. «αυτός είπε» ή «αυτή φώναξε», τα οποία εμφανίζονται στην έντυπη μορφή του κειμένου, σε συνδυασμό με τις κινούμενες εικόνες και τις χειρονομίες των χαρακτήρων προσέφερε στα παιδιά περισσότερο πλαισιωμένο λόγο σε σχέση με τον αποπλαισιωμένο λόγο της ψηφιακής μορφής με τις στατικές εικόνες, όπου διαβάστηκε κατά γράμμα το κείμενο. Τα παιδιά αμέσως αναγνωρίζουν ποιος είναι «αυτός» ή ποια είναι «εκείνη» που φώναξε, επειδή οι χαρακτήρες στην οθόνη κινούν το στόμα και μέρη του σώματος καθώς μιλούν, εφιστώντας την προσοχή τους σε συγκεκριμένες οπτικές και ακουστικές λεπτομέρειες.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξάχθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων. Οι μαθητές κάθε νηπιαγωγείου χωρίζονταν με τυχαίο τρόπο σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα παρακολούθησε από μία μορφή ψηφιακής παρουσίασης της ιστορίας (στατικές εικόνες και προφορική απόδοση του κειμένου, κινούμενα σχέδια, διαδραστική μορφή).

Για την αξιολόγηση της δέσμευσης των νηπίων στις τρεις μορφές ψηφιακής ιστορίας χρησιμοποιήθηκε η τυπολογία των Roskos, Bernstein & You (2012), η οποία περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες συμπεριφοράς (έλεγχος, πολυ-αισθητηριακές συμπεριφορές, επικοινωνία) και 11 συμπεριφορικές ενέργειες, που παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Τυπολογία δέσμευσης με τις ηλεκτρονικές ιστορίες

Κατηγορία	Σημαντικές συμπεριφορές		
Έλεγχος	Λειτουργία/ χειρισμός της συσκευής		
Πολύ-αισθητηριακές συμπεριφορές	Παρατήρηση - εστίαση βλέμματος Άγγιγμα - αφή - επαφή Ακρόαση Κίνηση Χειρονομίες		
Επικοινωνία	Εκφράσεις προσώπου Δημιουργία θορύβων Χρήση γλώσσας Τα παιδιά σχολιάζουν, απαντούν σε ερωτήσεις, απευθύνουν ερωτήσεις		
Κατηγορία	Ορισμός	Σημαντικές συμπεριφορές	Ορισμός/ ερμηνεία
Έλεγχος	Ικανότητα μαθητή να αναλαμβάνει ουσιαστική δράση και να βλέπει τα αποτελέσματα των αποφάσεων και επιλογών του (Murray, 1997)	Λειτουργία/ χειρισμός της συσκευής	Γρήγορη, εύκολη πρόσβαση και χρήση κουμπιών, άμεση συμμετοχή
Πολυ-αισθητηριακές συμπεριφορές	Χρήση οπτικών, ακουστικών και απτικών-κιναισθητικών αισθήσεων	Εστίαση βλέμματος Άγγιγμα - αφή - επαφή	Μάτια στραμμένα στην οθόνη Δάχτυλα στην οθόνη (κράτημα συσκευής - άγγιγμα, κύλιση)

		Ακρόαση	Ακρόαση ιστορίας και απουσία ομιλίας
		Κίνηση	Ορθή θέση σώματος για προβολή ιστορίας
		Χειρονομίες	Χρήση σώματος για επικοινωνία
Επικοινωνία	Χρήση λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών για έκφραση κατανόησης	Εκφράσεις προσώπου	Εκφράσεις προσώπου για έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων
		Δημιουργία θορύβων	Ήχοι για έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων όπως γέλιο, σφύριγμα
		Χρήση γλώσσας	Χρήση γλώσσας για να σχολιάσουν, να κάνουν ερωτήσεις ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις

Οι κατηγορίες συμπεριφοράς των νηπίων κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση βίντεο και πιο συγκεκριμένα μιας κάμερας που ήταν εστιασμένη στους μαθητές καθώς και με τη χρήση σημειώσεων κατά τη διάρκεια της ψηφιακής μεγάλωφνης ανάγνωσης. Χρησιμοποιώντας την τυπολογία, το σύνολο των δεδομένων παρατήρησης κωδικοποιήθηκε σε κάθε διάστημα 60 δευτερολέπτων και εισήχθη στο NVivo-12 για ανάλυση. Σε κάθε διάστημα 60 δευτερολέπτων κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα σε κάθε παιδί με καταγραφή της παρουσίας και της ταυτόχρονης εξέλιξης των χαρακτηριστικών συμπεριφορών που υπάρχουν σε αυτό το διάστημα, δηλαδή τον προσδιορισμό της δέσμευσης σε μια σειρά μη αποκλειστικών αισθητηριακών συμπεριφορών, μη αποκλειστικών συμπεριφορών επικοινωνίας και μία από τις αμοιβαίες αποκλειστικές γλωσσικές συμπεριφορές (π.χ. σχολιασμός). Για παράδειγμα, ένα παιδί θα μπορούσε ταυτόχρονα να κωδικοποιηθεί ότι κοιτάζει, αγγίζει, ακροάται, χρησιμοποιεί τη γλώσσα και κάνει ένα σχόλιο. Η ανάλυση απέδωσε μετρήσεις συχνότητας των επιμέρους συμπεριφορών των νηπίων κατά τύπο, όπως καθορίστηκε από την τυπολογία. Στη συνέχεια τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν, η μέση συχνότητα κάθε δείκτη συμπεριφοράς και το συνολικό ποσοστό του χρόνου που προέκυψε υπολογίστηκαν για το δείγμα των νηπίων σε κάθε μορφή ψηφιακής αφήγησης.

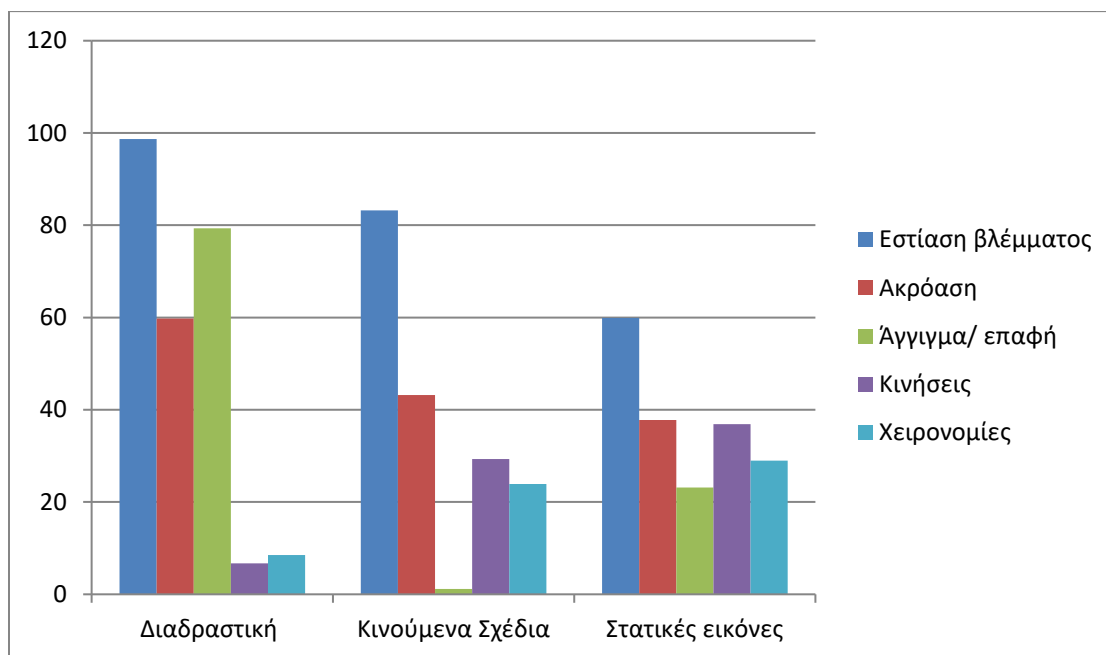
Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την επίδραση των χαρακτηριστικών σχεδιασμού και παρουσίασης των ψηφιακών ιστοριών στη δέσμευση των νηπίων στην ψηφιακή μεγάλωφνη ανάγνωση. Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, η ανάλυση περιορίστηκε στα δεδομένα που περιγράφουν τις πολυ-αισθητηριακές συμπεριφορές των παιδιών (ακρόαση, εστίαση

βλέμματος, άγγιγμα/ επαφή, κίνηση, χειρονομίες) και τρεις συμπεριφορές επικοινωνιακού τύπου (δημιουργία θορύβων, εκφράσεις προσώπου, γλώσσα –με εξαίρεση την απάντηση σε ερωτήσεις) κατά τύπο (τυπολογία), καθώς αυτές οι συμπεριφορές δέσμευσης θα μπορούσαν να συγκριθούν και στις τρεις μορφές ψηφιακής ιστορίας. Καθώς η παρούσα έρευνα περιλάμβανε ανεξάρτητη ακρόαση της ιστορίας από τα νήπια κι όχι από κοινού ανάγνωση με τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού, δεν έγιναν αναλύσεις ελέγχου (χειρισμού/ λειτουργίας της συσκευής), αλλά και απαντήσεων σε ερωτήσεις (δηλαδή -χρήση της γλώσσας στην κατηγορία των συμπεριφορών επικοινωνιακού τύπου).

Πολυ-αισθητηριακές Συμπεριφορές

Το Διάγραμμα 1 δείχνει την κατανομή των πολυ-αισθητηριακών συμπεριφορών ανά μορφή ψηφιακής αφήγησης: διαδραστική, κινούμενα σχέδια, στατικές εικόνες και προφορική αφήγηση. Βάσει αυτού, η διαδραστική μορφή της ιστορίας παρουσιάζει υψηλότερα ποσοστά ως προς την εστίαση βλέμματος, την ακρόαση και το άγγιγμα/ επαφή. Όπως φαίνεται, το στοιχείο της έκπληξης και η αλληλεπίδραση με τα διαδραστικά στοιχεία της ιστορίας δημιουργούν ένα περιβάλλον ακρόασης/ ανάγνωσης που διατηρεί αυτές τις πολυ-αισθητηριακές συμπεριφορές της δέσμευσης.



Διάγραμμα 1. Κατανομή πολύ-αισθητηριακών συμπεριφορών ανά μορφή ψηφιακής αφήγησης

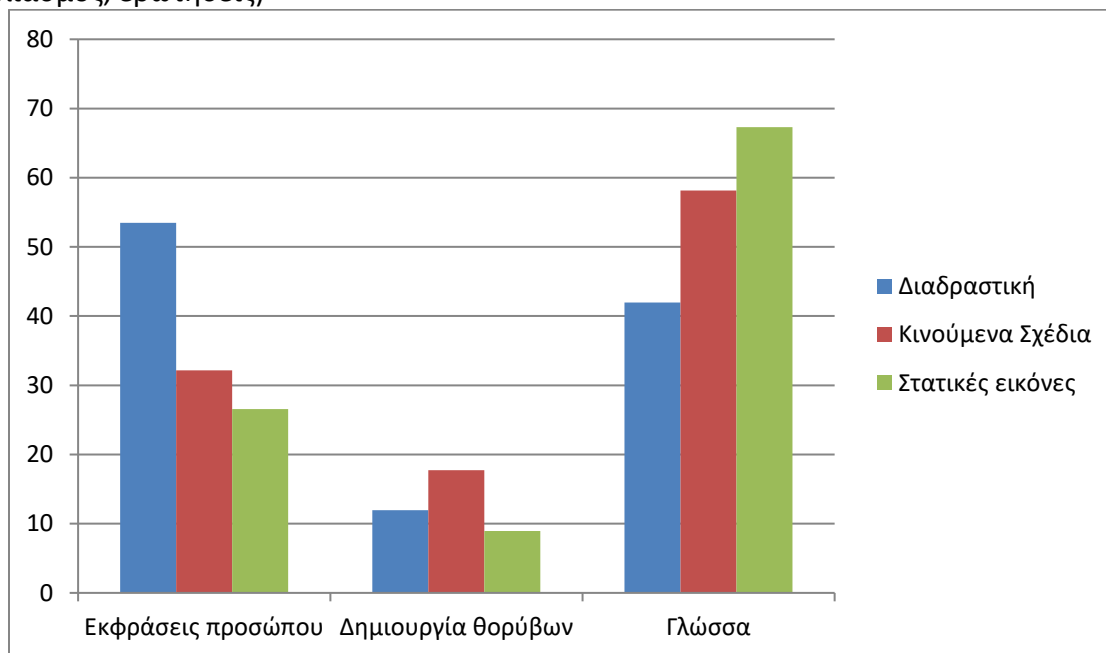
	Διαδραστική	Κινούμενα Σχέδια	Στατικές εικόνες
Εστίαση βλέμματος	98.67 %	83.25%	59.93%
Ακρόαση	59.76%	43.21%	37.82%
Άγγιγμα/ επαφή	79.34%	1.17%	23.15%
Κινήσεις	6.71%	29.31%	36.87%
Χειρονομίες	8.53%	23.9%	28.97%

Δεύτερον, η εστίαση βλέμματος παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά (98,67%) στη διαδραστική μορφή παρουσίασης της ιστορίας και τα χαμηλότερα ποσοστά (59,93%) στην ψηφιακή ιστορία με τις στατικές εικόνες. Η επαφή/ άγγιγμα αυξήθηκε σημαντικά από τα κινούμενα σχέδια (χαμηλότερο ποσοστό, 1,17%) στη μορφή των στατικών εικόνων (23,15%) και ακόμη περισσότερο στη διαδραστική μορφή της ιστορίας (79,34%). Τα ποσοστά ακρόασης δεν εμφανίζουν πολύ μεγάλες διαφορές, με τη διαδραστική μορφή να βρίσκεται στην υψηλότερη θέση (59,76%). Επομένως, φαίνεται πως η παρουσία των κινηματογραφικών εφέ και των διαδραστικών στοιχείων παίζει ρόλο στις πολυ-αισθητηριακές συμπεριφορές της ακρόασης, της εστίασης βλέμματος και της επαφής.

Τρίτον, οι κινήσεις και οι χειρονομίες αυξάνονται όσο μικρότερη αλληλεπίδραση έχουν τα παιδιά με την ψηφιακή ιστορία. Κατά συνέπεια, υψηλότερα ποσοστά στις προαναφερθείσες συμπεριφορές εντοπίζονται στην ομάδα παιδιών που παρακολούθησε την ιστορία με τις στατικές εικόνες (36,87% για τις κινήσεις και 28,97% για τις χειρονομίες), ενώ χαμηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στη διαδραστική μορφή της ιστορίας (6,71% για τις κινήσεις και 8,53% για τις χειρονομίες). Μικρές διαφορές υπάρχουν μεταξύ της συνθήκης στατικών εικόνων και κινουμένων σχεδίων. Συνεπώς, καθώς η εστίαση βλέμματος και η ακρόαση αυξάνονται με την παρουσία κινηματογραφικών εφέ και διαδραστικών στοιχείων έκπληξης, οι κινήσεις και οι χειρονομίες μειώνονται, γεγονός που υποδηλώνει πως τα προαναφερθέντα στοιχεία μπορούν να ευνοήσουν κάποιες συμπεριφορές έναντι άλλων.

Επικοινωνία

Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των διαφόρων τύπων επικοινωνίας ανά μορφή ψηφιακής ιστορίας. Τα δεδομένα δείχνουν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης εκφράσεων του προσώπου και θορύβων στη διαδραστική μορφή ψηφιακής ιστορίας και στα κινούμενα σχέδια, καθώς δηλαδή αυξάνεται η παρουσία κινηματογραφικών εφέ και στοιχείων έκπληξης. Από την άλλη, παρατηρείται ότι μειώνεται η χρήση της γλώσσας (σχολιασμός, ερωτήσεις)



Διάγραμμα 2. Κατανομή συχνοτήτων των διαφόρων τύπων επικοινωνίας
ανά μορφή ψηφιακής ιστορίας

	Διαδραστική	Κινούμενα Σχέδια	Στατικές εικόνες
Εκφράσεις προσώπου	53.46%	32.17%	26.58%
Δημιουργία θορύβων	11.96%	17.72%	8.95%
Γλώσσα	41.97%	58.13%	67.32%

Συμπεράσματα

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης σε μελέτες που εξετάζουν τις δραστηριότητες ηλεκτρονικών ιστοριών, όταν ζητείται από τους αναδυόμενους αναγνώστες να παρακολουθήσουν μια ψηφιακή ιστορία με μεγάλωφνη ανάγνωση – μόνο ακούν, ακούν και βλέπουν, ακούν, βλέπουν και «κλικάρουν». Το επίπεδο της προσομοίωσης εικόνας (από στατική έως πλήρως κινούμενη παραγωγή), η παρουσίαση του κειμένου (λεζάντες με κείμενο, απουσία κειμένου κ.α.), η εξωκειμενική υποστήριξη (π.χ. διάλογος χαρακτήρων ή σημειωτική υποστήριξη, όπως χειρονομίες, επιτονισμός) και ο βαθμός της διαδραστικότητας (παθητική προβολή, θερμά σημεία, μόνο γύρισμα σελίδων), συνιστούν στοιχεία που διαφοροποιούν τις ψηφιακές ιστορίες στις οποίες εκτίθενται τα νήπια με ενδεχόμενες επιπτώσεις στη δέσμευσή τους στην ψηφιακή μεγάλωφνη ανάγνωση.

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την επίδραση των χαρακτηριστικών σχεδιασμού και παρουσίασης των ψηφιακών ιστοριών στη δέσμευση των νηπίων κατά την ψηφιακή μεγάλωφνη ανάγνωση. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως η μορφή της ψηφιακής ιστορίας επηρεάζει μια συστοιχία συμπεριφορών δέσμευσης κατά την ψηφιακή μεγάλωφνη ανάγνωση. Επομένως, διαδραστικές μορφές ψηφιακών ιστοριών και ψηφιακές αφηγήσεις με προσομοιώσεις εικόνων είναι πιο υποστηρικτικές σε ορισμένες πολυ-αισθητηριακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για τη δέσμευσή τους χωρίς τη συνδρομή του εκπαιδευτικού ή του γονέα. Από την άλλη, ψηφιακές ιστορίες με στατικές εικόνες και προφορική αφήγηση του κειμένου ευνοούν άλλες συμπεριφορές.

Πιο συγκεκριμένα, τα υψηλά ποσοστά της διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας στην εστίαση του βλέμματος, την ακρόαση και το άγγιγμα/ επαφή, καθώς και στις εκφράσεις προσώπου (που ήταν κυρίως έκπληξη και ενθουσιασμός κατά το «κλικάρισμα» στα θερμά σημεία) συνάδουν με πληθώρα ερευνών που επιβεβαιώνουν την κυριαρχική δύναμη των αλληλεπιδραστικών θερμών σημείων, που διατηρούν τη δέσμευση των θεατών/ ακροατών. Σύμφωνα με την Turbill (2001a), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τείνουν να «κλικάρουν» σχεδόν σε οποιοδήποτε αντικείμενο στο κείμενο ή εικόνες, για να δουν μια προσομοίωση εικόνας ή βίντεο συνοδευόμενα από ηχητικό εφέ. Αντίστοιχη είναι και η άποψη των Moody et al. (2010), οι οποίοι ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα προσοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια ψηφιακής μεγάλωφνης ανάγνωσης με θερμά σημεία που «κλικάρωνταν» από τον εκπαιδευτικό συγκριτικά με τη μεγάλωφνη ανάγνωση τυπωμένων ιστοριών από κάποιον ενήλικα, αλλά και με την άποψη του Smith (2012), σύμφωνα με την οποία το «κλικάρισμα» σε θερμά σημεία που ενεργοποιούν προσομοιώσεις εικόνων, μουσική και ήχο μπορεί να προσελκύσει την προσοχή των θεατών και να αυξήσει το ενδιαφέρον, τα κίνητρα, τη συμμετοχή κι επομένως τη δέσμευση. Άλλωστε, ο συνδυασμός των

σύνθετων χαρακτηριστικών και δη των θερμών σημείων, που είναι ενδιαφέροντα και άμεσα σχετιζόμενα με το απόσπασμα (π.χ. χρησιμεύουν στην επεξήγηση όρων ή στην αναφορά και διάκριση πληθώρας συγγενών πληροφοριών, βλ. Ντίνας & Γκαντιά, 2019) με καλοσχεδιασμένα και καλά δομημένα κείμενα, κάνει την πληροφορία περισσότερο προσβάσιμη και ταυτόχρονα βοηθά τον μαθητή να την ανακαλέσει και να την επεξεργαστεί ευκολότερα (Σπαντιδάκης, 2010), άρα τον κρατά και περισσότερο δεσμευμένο στην ψηφιακή μεγαλόφωνη ανάγνωση.

Επίσης, σημαντική κρίνεται και η παρουσία των κινηματογραφικών εφέ για τις πολυ-αισθητηριακές συμπεριφορές εστίασης, ακρόασης, κίνησης και χειρονομιών καθώς και για τις τρεις συμπεριφορές επικοινωνιακού τύπου (εκφράσεις προσώπου, γλώσσα, δημιουργία θορύβων) συνάδοντας με τους λόγους για τους οποίους εντάχθηκαν τα συγκεκριμένα στοιχεία στις ψηφιακές αφηγήσεις, ώστε «να προκαλέσουν μια γενική διάθεση, να προσδώσουν ένταση στη σκηνή, να προκαλέσουν συναισθηματική ένταση» (Larsen, 2005: 145) και εν τέλει δέσμευση στην ψηφιακή ιστορία. Παράλληλα, η έκθεση των παιδιών σε χειρονομίες τόσο σε αυτές που σχετίζονται με την ομιλία (gesticulation) όσο και στις δεικτικές χειρονομίες, όπως η μετακίνηση πλαισίων εικόνας με ενέργειες αποκοπής (cut) και η αλλαγή κλίμακας (zoom) στην κάμερα, που μιμούνται τις δεικτικές χειρονομίες, οι αλλαγές στην εστίαση (zoomshots) καθώς και τα άλλα οπτικά και ακουστικά εφέ διατηρούν τη δέσμευση σε σημαντικές οπτικές λεπτομέρειες εφιστώντας την προσοχή των θεατών σ' ένα συγκεκριμένο σημείο μιας απεικόνισης (Trushell et al. 2001; Calvert, Huston, Watkins, & Wright, 1982). Κατά συνέπεια, η παρουσία περισσότερου πλαισιωμένου λόγου με αναφορές στην εξωγλωσσική πραγματικότητα (όπως το βλέμμα, το χρώμα της φωνής, οι χειρονομίες και γενικότερα το άμεσο φυσικό περιβάλλον της επικοινωνίας), στην κοινή εμπειρία, σε αντικείμενα και πρόσωπα του άμεσου κοινού περιβάλλοντος στη διαδραστική μορφή και την παρουσίαση με τις προσομοιώσεις εικόνων συμβάλλει θετικά στη δέσμευση των μαθητών, οι οποίοι μιμούνται εκφράσεις, χειρονομίες των χαρακτήρων, ενώ τείνουν να επαναλαμβάνουν αποσπάσματα από τα λόγια των χαρακτήρων της ιστορίας και στη συνέχεια να τα σχολιάζουν. Επισημαίνεται πως οι αδικαιολόγητες εισβολές στην ιστορία φάνηκε πως, στη συγκεκριμένη περίπτωση των ιστοριών και με την έκταση που εμφανίζονταν, δεν επηρεάζουν τη δέσμευση των μαθητών.

Η διάρκεια της ψηφιακής μεγαλόφωνης ανάγνωσης και η ανάγνωση λέξεων ανά λεπτό συνιστούν δύο ακόμη παράγοντες δέσμευσης. Όπως παρατηρείται, στις συγκεκριμένες ψηφιακές αφηγήσεις, η μεγάλη διάρκεια της ψηφιακής ιστορίας συνδυάζεται με μικρό αριθμό λέξεων, για παράδειγμα η διαδραστική μορφή της ιστορίας έχει και τη μεγαλύτερη διάρκεια από τις τρεις μορφές αλλά και τον μικρότερο αριθμό λέξεων, ενώ η ψηφιακή αφήγηση με τις στατικές εικόνες και την προφορική αφήγηση του κειμένου έχει τη μικρότερη διάρκεια αλλά τον μεγαλύτερο αριθμό λέξεων. Στο σημείο αυτό, όμως, αξίζει να σημειωθεί πως και στις τρεις μορφές της ψηφιακής ιστορίας η διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης δεν είναι πολύ μεγάλη (Corple et al. 2009), δηλαδή πέρα από τα όρια της προσοχής των παιδιών, ώστε να επηρεάσει την επίτευξη της δέσμευσης του μαθητή στη δραστηριότητα μετά από αυτό το σημείο (Γκαντιά & Ντίνας, 2019). Και σ' αυτήν την περίπτωση, όμως, αναδεικνύεται η δυναμική των θερμών σημείων και των κινηματογραφικών εφέ, καθώς η διαδραστική μορφή και η ψηφιακή αφήγηση με τις προσομοιώσεις εικόνων, αν και έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά δέσμευσης σε πολυ-αισθητηριακές συμπεριφορές όπως η εστίαση βλέμματος και η ακρόαση, καθώς και σε συμπεριφορές επικοινωνιακού τύπου, όπως οι εκφράσεις προσώπου.

Από την άλλη, η ψηφιακή ιστορία με τις στατικές εικόνες και την προφορική απόδοση του κειμένου, στερούμενη των κινηματογραφικών εφέ και των θερμών σημείων εικόνων, ευνοεί άλλες συμπεριφορές, δηλαδή τις κινήσεις και τις χειρονομίες, καθώς και τη γλώσσα. Φαίνεται, λοιπόν, πως τα παιδιά είναι πιο ελεύθερα τόσο σε μετατοπίσεις του σώματος (κινήσεις) όσο και στη χρήση της γλώσσας, καθώς εντοπίστηκε αυξημένη χρήση της τόσο για σχολιασμό της προβαλλόμενης ψηφιακής ιστορίας όσο και για πρόκληση ερωτήσεων αναφορικά με το περιεχόμενό της. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι αλλαγές και οι μετατοπίσεις στη θέση (κίνηση) μπορεί να έχουν επίδραση στη διασταυρούμενη προσοχή (Spence & Santagelo, 2009), δηλαδή στην κατανομή της προσοχής σε διαφορετικές αισθήσεις. Τα αποτελέσματα της μελέτης μας συνδέονται με την έρευνα για τη διασταυρούμενη προσοχή, που περιγράφει τον ρόλο της συσκευής στη διατήρηση της προσοχής αποσκοπώντας στη δέσμευση στην ψηφιακή μεγάλωφωνη ανάγνωση στις τάξεις προσχολικής ηλικίας. Αν και στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιούνται διαφορετικές συσκευές, αλλά διαφορετικές μορφές της ίδιας ψηφιακής ιστορίας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης, φαίνεται πως αυτά υποστηρίζουν διαφορετικά συγκεκριμένες πολύ-αισθητηριακές συμπεριφορές.

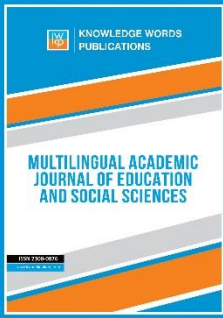
Ολοκληρώνοντας, φαίνεται πως ο χωρικός και χρονικός συγχρονισμός των οπτικών, ακουστικών και απτικών στοιχείων μπορεί να είναι το πεδίο που συγκεντρώνει την προσοχή του παιδιού στην ψηφιακή αφήγηση με τρόπους που υποστηρίζουν την εμπειρία του πρώιμου γραμματισμού. Ακόμη, όπως δείχνουν ορισμένες μελέτες διαδραστικών μέσων (Ben-Shaul, 2004; Mayer & Moreno, 2003), αν οι συμπεριφορικές ενέργειες παραμένουν απλές για να δεσμευτούν φυσικά οι χρήστες μέσω δραστηριοτήτων ήχου, κίνησης και αφής (αγγίζοντας την οθόνη, χειροκροτώντας, διαφορετική φωνή ή μετακίνηση για να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο) και αν οι φυσικές ενέργειες «ταιριάζουν» τόσο γνωστικά όσο και αισθητηριακά με την αναπτυσσόμενη αφήγηση, τότε μπορεί να ενισχύσουν τη δέσμευση.

References

- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ben-Shaul, N. (2004). Can narrative films go interactive? *New Cinemas: Journal of Contemporary Film*, 2, 149-162.
- Bus, A., & Van IJzendoorn, M. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998-1015.
- Calvert, S. L., Huston, A. C., Watkins, B. A., & Wright, J. C. (1982). The relation between selective attention to television forms and children's comprehension of content. *Child Development*, 53, 601-610.
- Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 3(1).
- Γκαντιά, Ε., & Ντίνας, Κ. (2019). Διάρκεια μεγάλωφωνης ανάγνωσης και δέσμευση των νηπίων, στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός» - Πανελλήνιο Συνέδριο για τον «Παιδαγωγό του Σήμερα», Αθήνα, 11-12 Μαΐου 2019, Συνεδριακός χώρος 'Triena Business Center'.

- Connor, C. M., Jakobsons, L. J., Crowe, E., & Meadows, J. (2009). Instruction, differentiation, and student engagement in Reading First classrooms. *Elementary School Journal*, 109, 221–250.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Cummings, K. D., Otterstedt, J., Kennedy, P. C., Baker, S. K., & Kame'enui, E. J. (2011). *DIBELS Data System: 2009-2010 Percentile Ranks for DIBELS 6th Edition Benchmark Assessments* (Technical Report 1102). Eugene, OR: University of Oregon, Center on Teaching and Learning. Available <https://dibels.uoregon.edu/research/techreports/#dibels>
- De Jong, M.T., & Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 147-164.
- FinN, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive – withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, (421-454).
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Greeno, J. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101, 336-342.
- Jago, C. (2005). *Papers, papers, papers: An English Teacher's Survival Guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Javorsky, K., & Trainin, G. (2014). Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing. *The Reading Teacher*.
- Korat, O., & Shamir, A. (2004). Do hebrew electronic books differ from Dutch electronic books? A replication of a Dutch content analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 257-268.
- Larsen, P. (2005). *Filmmusikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38, 43-52.
- Moody, A., Justice, L., & Cabell, S. (2010). Electronic versus traditional storybooks: Relative influence on preschool children's engagement and communication. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10 (3), 294-313.
- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α. Μ., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2017). *Λογόμετρο. Οδηγός εγκατάστασης και χρήσης ψηφιακών εφαρμογών, Εκπαίδευσης και βαθμολόγησης δοκιμασιών*. Αθήνα: intelearn.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Ντίνας, Κ., & Γκαντιά, Ε. (2019). Η επίδραση των σύνθετων χαρακτηριστικών των διαδραστικών ψηφιακών ιστοριών στην ανάκλησή τους από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο *i-teacher*, 19 (2019), σελ. 99-109.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. M., & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade 4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159–194.
- Reinking, D. (Ed.). (1998). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Reinking, D., McKenna, M. C., Labbo, L. D., & Kieffer, R. D. (1998). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roskos, K., Burstein, K., You, B.-K., Brueck, J., & O'Brien, C. (2011). A formative study of an e-book instructional model in early literacy. *Creative Education, 2*, 10–17.
- Roskos, K., & Brueck, J. (2011). *Developing an e-book quality rating tool*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Roskos, K., Burstein, K., & You, B.-K. (2012). A typology for observing children's engagement with ebooks at preschool. *Journal of Interactive Online Learning, 11*, 47–66.
- Samuels, S. J., & Turnure, J. E. (1974). Attention and reading achievement in firstgrade boys and girls. *Journal of Educational Psychology, 66*(1), 29-32.
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher, 55*(45), 467- 483.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Smith, B. E. (2013). *Composing across modes: Urban adolescents' processes responding to and analyzing literature*. Dissertation. Vanderbilt University. Nashville, TN.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Spence, C., & Santangelo, V. (2009). Capturing spatial attention with multisensory cues. *Hearing Research, 258*, 134-142.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Introduction in Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Tierney, R. J. (2008). Learning with multiple literacies: observations of lives exploring meanings, identities, possibilities, and worlds. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.). *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts Volume II* (pp. 101–108). New York: Taylor & Francis Group.
- Trushell, J., Burrell, C., & Maitland, A. (2001). Year 5 pupils reading an 'Interactive Storybook' on CD ROM: Losing the plot? *British Journal of Educational Technology, 32*(4), 389-401.
- Turbill, J. (2001a). A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy, 1*(3), 255-279.
- Unsworth, L. (2003). Reframing research and literacy pedagogy relating to CD narratives: Addressing 'radical change' in digital age literature for children. *Issues in Educational Research, 13*.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., & White, M. J. (2009). Cognitive processes during reading: Implications for the use of multimedia to foster reading comprehension. In A.G. Bus & S.B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development* (pp. 57- 74). New York: Routledge.
- Verhallen, M., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for Kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 410-419.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yaden, D. B., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives. M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. V III* (pp. 425-454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Importance of ICT in Primary Education: Interpretive Schemes and Practices in the Island of Lesbos

Marina Stamati

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/7276>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/7276

Received: 24 March 2020, **Revised:** 20 April 2020, **Accepted:** 14 May 2020

Published Online: 17 June 2020

In-Text Citation: (Stamati, 2020)

To Cite this Article: Stamati, M. (2020). The Importance of ICT in Primary Education: Interpretive Schemes and Practices in the Island of Lesbos. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 168–182.

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 168 - 182

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

JOURNAL HOMEPAGE

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

The Importance of ICT in Primary Education: Interpretive Schemes and Practices in the Island of Lesvos

Marina Stamati

University of the Aegean, Faculty of Social Sciences, Department of Cultural Technology and
Communication

Abstract

Information and Communication Technologies (ICTs) retain an increasing role in the modern pedagogical context, which is particularly demanding and complex. The figure of the all-flickering teacher is still considered important, regarding the use of ICT in the school unit and the familiarization of pupils with these - relevant news in the Greek educational reality - learning tools. This research contribution aims to analyze how primary school teachers understand and potentially use ICT to support and conduct their teaching work. The contribution applies two qualitative methodological techniques, participant observation and semi-structured interviews. Participant observation was conducted in thirteen schools and seventeen interviews were conducted with primary school teachers serving in different areas of Lesvos.

Keywords: ICT, Primary Education, Qualitative Research, Teachers.

ΤΠΕ και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το Εννοιολογικό Πλαίσιο των ΤΠΕ

Οι ΤΠΕ δύνανται να βελτιώσουν την κοινωνική καθημερινότητα και να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα όταν αξιοποιηθούν σωστά και κατανοηθούν οι βασικές αρχές σωστής χρήσης τους. Οι ΤΠΕ αποτελούν μια πολυσχιδή διαδικασία που περιλαμβάνει ιδέες, ερμηνευτικά σχήματα, κοινωνικές πρακτικές, δρώντα υποκείμενα ανθρώπους, μηχανές και οργάνωση. Οι ΤΠΕ στοχεύουν στην ανάλυση ζητημάτων και δυσχερειών που σχετίζονται με την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με το σχεδιασμό, ανάπτυξη και υλοποίηση λύσεων με τη χρήση τεχνολογίας (Μικρόπουλος, 2006). Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της παιδαγωγικής/σχολικής πρακτικής και προσμετρώνται ως βασικά εργαλεία μάθησης στο αναλυτικό πρόγραμμα (Κυρίδης, 2003: 21). Με άλλα λόγια, οι ΤΠΕ σχετίζονται με ένα τεράστιο φάσμα δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων και δε συνδέονται αποκλειστικά με υλικοτεχνικές υποδομές (Sprante et al, 2018: 2).

Στην Ελλάδα, καίτοι οι ΤΠΕ είναι απολύτως αναγκαίες στη σύγχρονη εποχή για την εκπαιδευτική διαδικασία, σοβαρές δυσκολίες ένταξης τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

παραμένουν ενεργές. Για αυτό το λόγο, ερευνητικά υποστηρίζεται ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρακολουθούν τις τεχνολογικές εξελίξεις και να αξιοποιούν στο έπακρο τις ικανότητες των μαθητών (Νικολάου, Μπαρμπαρούση, 2017, 22; Skutil, 2014: 105-112; Richards, 2004: 1-2).

Ζητήματα Χρήσης των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τα ερμηνευτικά σχήματα των εκπαιδευτικών για την ευρύτερη δυνατότητα εφαρμογής των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον αλλά και οι καθημερινές τους πρακτικές χρήσης, δηλαδή η βιωμένη σχέση που έχουν με την τεχνολογία αποτελούν σημαντική παράμετρο για την εξάπλωση της χρήσης τους (Τσαπάρα, 2014: 111). Η αποδοχή και η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί τη σταδιακή δημιουργία εκπαιδευτικών πρακτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, που από «αυθεντία» ο δάσκαλος μετατρέπεται σε «συντονιστή ορχήστρας», υποστηρικτή γνώσης (Γιαβρίμης, 2010: 634).

Σχετική πανευρωπαϊκή έρευνα (European Commission, 2015) επεσήμανε ότι παρόλο που η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, ελάχιστοι τις χρησιμοποιούν είτε για να συνεργαστούν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους, είτε για να επικοινωνούν με τους γονείς ή για να προετοιμάσουν εργασίες των μαθητών τους στο σχολείο και στο σπίτι. Βιβλιογραφικά υποστηρίζεται ότι για να αυξηθεί η χρήση των ΤΠΕ, υπάρχουν αρκετά εμπόδια που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ξεπεράσουν για να τις εντάξουν στη διδακτική πράξη και τη σχολική καθημερινότητα (Mumtaz, 2000; Δαούτη, 2009: 21; Depover, 2010; Tziafetas et al, 2013:207). Το πρώτο ζήτημα αφορά τον απαρχαιωμένο τεχνολογικό εξοπλισμό, την απουσία του από τη σχολική τάξη, την προβληματική πρόσβαση σε αυτόν και την έλλειψη αξιοπιστίας του ένεκα παλαιότητας ή πλημμελούς συντήρησης.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες - και σήμερα είναι ανάμεσα 25-50 ετών - φαίνεται να είναι πολύ περισσότερο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και δύνανται να χειριστούν με άριστο τρόπο περισσότερο πολύπλοκα λογισμικά και πληροφορίες τεχνολογίας (Snyder and Hoffman, 2001). Σε αντίθεση, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι συχνά είναι περισσότερο καχύποπτοι και επιφυλακτικοί απέναντι στις ΤΠΕ (Collins and Halverson, 2009). Εμπειρικές συμβολές της τελευταίας δεκαετίας καταδεικνύουν πως διάφορες επιμορφωτικές δράσεις αναφορικά με τις ΤΠΕ δεν αποδίδουν τα αναμενόμενα, εξαιτίας και της χαμηλής ή αδιάφορης συμμετοχής, από την μεριά των εκπαιδευτικών (Γιαβρίμης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι η επιμόρφωση τους είναι προβληματική και σε πολλές περιπτώσεις η χρήση των ΤΠΕ εξαρτάται από τη δική τους προσωπική συμβολή και προσπάθεια (Λιακοπούλου, 2010: 662-663).

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ελάχιστη γνώση ΤΠΕ αποφεύγουν να τις χρησιμοποιούν, ακριβώς για να μην εκτεθούν στους μαθητές τους, οι οποίοι συχνά διαθέτουν ευρύτερες ψηφιακές δεξιότητες από τους ίδιους (Γιαβρίμης, 2010: 633-639; Fullan, 2007: 21-22). Συμπληρωματικά με το προηγούμενο, παράγοντες που δυσχεραίνουν τη χρήση ΤΠΕ είναι το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα σπουδών, η έλλειψη επαρκούς χρόνου, η μη ενσωμάτωσή τους – εξ αρχής - στο αναλυτικό πρόγραμμα, η έλλειψη σαφών οδηγιών για τον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ, η έλλειψη κινήτρων, η ανεπαρκής τεχνική στήριξη, η δυσκολία προσαρμογής της σχολικής μονάδας στις ΤΠΕ και η έλλειψη στήριξης εκ μέρους της διεύθυνσης (Pelgrum, 2001; Depover, 2010: 224-225).

Η βιβλιογραφική έρευνα – όπως παρατέθηκε – έφερε στην επιφάνεια πολλούς λόγους που καθιστούν ατελέσφορη την εισαγωγή των ΤΠΕ στη εκπαιδευτική καθημερινότητα με αποτέλεσμα να ακυρώνουν τα μεγάλα οφέλη που επιδιώκει η σύγχρονη εκπαίδευση από τη χρήση τους. Για αυτό το λόγο, έχει ερευνητικό ενδιαφέρον να εξεταστούν τα ερμηνευτικά σχήματα και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο ώστε να μπορέσουν να αρθούν οι δυσκολίες για να ενισχυθεί η ουσιαστική χρήση τους.

Μεθοδολογία

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει τυχόν διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών καθώς και την συμπεριφορά τους απέναντι στις νέες τεχνολογίες και την επίδραση αυτών στη μαθησιακή πράξη. Σκοπεύει δηλαδή στη μελέτη των ερμηνευτικών σχημάτων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις ΤΠΕ.

Με άλλα λόγια, εξετάζει πως αυτή η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ για την υλοποίηση του διδακτικού τους έργου και την αλληλόδραση με τους μαθητές τους. Ο στόχος της συμβολής είναι να εξετάσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΤΠΕ και να αναδείξει τους τρόπους ένταξης και τις διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα και η εξόρυξη πρωτογενούς εμπειρικού υλικού έγινε μέσω της μεθοδολογικής τεχνικής των ημιδομημένων συνεντεύξεων (Ιωσηφίδης, 2017:74). Αυτό προέκυψε διότι ήταν επιβεβλημένη, βάσει του ερευνητικού σχεδιασμού, μια σε βάθος μελέτη σε βάθος των ερμηνευτικών σχημάτων και των πρακτικών των συμμετεχόντων (Σαββάκης, 2013: 170-175). Η επιτόπια έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικές φάσεις από Οκτώβριο 2017 μέχρι Ιούνιο 2018.

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαεπτά εκπαιδευτικοί, οχτώ άντρες και εννέα γυναίκες, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Λέσβου και οι οποίοι είχαν βασικές γνώσεις χρήσης υπολογιστών(Πινάκας 1). Η επιλογή έγινε με τη μέθοδο της «σκοπίμης δειγματοληψίας» για την εξασφάλιση ίδιων πιθανοτήτων για κάθε μέλος να περιληφθεί στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχτηκαν ώστε τα χαρακτηριστικά τους να εξυπηρετούν το σκοπό της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2017: 35).

Το ερευνητικό εργαλείο περιείχε θεματικές ενότητες σχετικές, με τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, την επιμόρφωση και κατάρτιση τους σε θέματα νέων τεχνολογιών. Επίσης, αφορούσε τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη στο σημερινό ελληνικό σχολείο, τα ερμηνευτικά τους σχήματα σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, και την αξιολόγηση, στην οποία προβαίνουν, για την υποστήριξη από την κεντρική Διοίκηση σε θέματα ένταξης νέων τεχνολογιών.

Στη συμμετοχική, μη ελεγχόμενη παρατήρηση, με συμμετοχή της ερευνήτριας, (Ιωσηφίδης, 2017) έλαβαν μέρος δεκατρία σχολεία και καταγράφηκαν τα δεδομένα της παρατήρησης, των δράσεων και όλων των συμβάντων εντός της σχολικής τάξης (Babbie, 2011). Με βασικό εργαλείο την κλείδα παρατήρησης παρακολουθήσαμε/παρατηρήσαμε πενήντα δύο διδακτικές ώρες σε δέκα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα/μαθήματα.

Εφαρμόστηκαν οι αρχές της τριγωνοποίησης, συγκεκριμένα της χρονικής τριγωνοποίησης για λόγους διαχρονικής και συγχρονικής αξιοπιστίας, και της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης διότι αξιοποιήθηκαν ποικίλα μέσα συλλογής δεδομένων με στόχο τη σφαιρικότερη – στο μέτρο του δυνατού - κατανόηση του προς διερεύνηση θέματος (Cohen et al., 2007: 190-194; Ιωσηφίδης, 2017: 194).

Πίνακας 1. Πίνακας Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στη Νήσο Λέσβο.

α/α	Φύλο	Ηλικία	Οικογ. Κατάσταση	Σπουδές	Ξένες Γλώσσες	Γνώσεις Η/Υ	Προϋπηρεσία / Έτη
1	Άνδρας	31	Άγαμος	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα. Πτυχίο και Μεταπτυχιακό στην Κοινωνιολογία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Αγγλικά B2	Επίπεδο A' πιστοποιημένο - Επίπεδο B' χωρίς πιστοποίηση	10
2	Γυναίκα	32	Έγγαμη	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Πάτρας	Αγγλικά C2 / Γαλλικά B2	Επίπεδο A' πιστοποιημένο	9
3	Γυναίκα	35	Έγγαμη	Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης	Αγγλικά B2	ECDL, Επίπεδο A', B' πιστοποιημένο, Πιστοποίηση Κρατικό ΚΕΚ	14
4	Γυναίκα	34	Έγγαμη - 1 παιδί	Παιδαγωγική Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, Μεταπτυχιακό Κοινωνική Ανθρωπολογία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Αγγλικά B2	Επίπεδο A', B' πιστοποιημένο	13

5	Γυναίκα	41	Άγαμη	Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακό Κοινωνική Ανθρωπολογία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Αγγλικά C2	ECDL, Επίπεδο A' πιστοποιημένο - Επίπεδο B' χωρίς πιστοποίηση	9
6	Γυναίκα	51	Έγγαμη - 2 παιδιά	Παιδαγωγική Ακαδημία, Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό	Αγγλικά B2	Επίπεδο A' χωρίς πιστοποίηση	28
7	Άνδρας	54	Έγγαμος - 2 παιδιά	Παιδαγωγική Ακαδημία, Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό	OXI	Επίπεδο A' χωρίς πιστοποίηση	32
8	Άνδρας	53	Έγγαμος - 2 παιδιά	Παιδαγωγική Ακαδημία, Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό	OXI	Επίπεδο A' πιστοποιημένο - Επίπεδο B' χωρίς πιστοποίηση	31
9	Γυναίκα	31	Άγαμη	Παιδαγωγικό Θεσσαλονίκη, Προπτυχιακό Κοινωνιολογίας, Μεταπτυχιακό Ανθρωπολογία Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Αγγλικά-Γαλλικά B2	ECDL, Επίπεδο A' πιστοποιημένο - Επίπεδο B' χωρίς πιστοποίηση	9
10	Άνδρας	52	Έγγαμος - 2 παιδιά	Ακαδημία Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό	Αγγλικά C2	Επίπεδο A' πιστοποιημένο	28
11	Άνδρας	52	Έγγαμος - 2 παιδιά	Ακαδημία Μυτιλήνης, Νομική Σχολή Αθηνών, Μεταπτυχιακό	Αγγλικά B2	Επίπεδο A' πιστοποιημένο - Επίπεδο B' χωρίς πιστοποίηση	22

				Κοινωνιολογία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου				
12	Γυναίκα	53	Έγγαμη - 2 παιδιά	Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση Καποδιστριακό	OXI	Επίπεδο χωρίς πιστοποίηση	A'	32
13	Άνδρας	50	Άγαμος	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταδιδακτορι κή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Κοινωνικής Ανθρωπολογία	Αγγλικά B2	Εμπειρικά		21
14	Γυναίκα	36	Έγγαμη - 1 παιδί	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος	Αγγλικά C2 - Ιταλικά B2	Επίπεδο πιστοποιημέν ο - Επίπεδο B' πιστοποιημέν ο	A'	14
15	Άνδρας	56	Έγγαμος - 2 παιδιά	Ακαδημία Μυτιλήνης, Εξομοίωση Καποδιστριακό , Μετεκπαίδευσ η στο Αλέξανδρος Δελμούζος, Μεταπτυχιακό στο ΕΑΠ, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων	OXI	Επίπεδο πιστοποιημέν ο	A'	23
16	Άνδρας	50	Άγαμος	Παιδαγωγική Ακαδημία,	OXI	Εμπειρικά		19

17	Γυναίκα	49	Έγγαμη - 1 παιδί	Εξομοίωση Καποδιστριακό Παιδαγωγική Ακαδημία της Λάρισας, Μεταπτυχιακό Ανθρωπολογία ς Πανεπιστήμιου Αιγαίου	C2	Επίπεδο A' πιστοποιημέν ο	20
----	---------	----	---------------------	--	----	---------------------------------	----

Ερευνητικά αποτελέσματα

Η μελέτη των ευρημάτων μας τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από τη συμμετοχική παρατήρηση επέτρεψε να διακρίνουμε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις γνώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στο νησί της Λέσβου, όσο και στις αντιλήψεις τους απέναντι στις ΤΠΕ. Ο βαθμός προσβασιμότητας των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις τους γύρω από τις ΤΠΕ και τις νέες τεχνολογίες συναρτάται με το σχολείο υπηρεσίας τους και με την ηλικία τους (Καρυδάς, 2007:17, 32, 34) Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία της Λέσβου δεν έχουν πλήρη πρόσβαση στον εξοπλισμό ΤΠΕ και υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, στη στελέχωση των εργαστήριων καθώς και έλλειψη τεχνικής υποστήριξης.

Η γεωγραφική κατανομή των σχολείων επιδρά σημαντικά στην τεχνολογική ανομοιογένεια, (Joo et al., 2015; Δοδοντσή, 2010) αφού το ζήτημα των ελλείψεων που παρουσιάζουν τα σχολεία της υπαίθρου έναντι της πόλης είναι σοβαρό. Σε αυτά απουσιάζει στελεχωμένο εργαστήριο πληροφορικής και ολόκληρα σχολικά συγκροτήματα ή τάξεις στεγάζονται σε στενά λυόμενα. Επίσης, οι σχολικές αίθουσες δε διαθέτουν ηλεκτρικό και ηλεκτρονικό εξοπλισμό και σε πολλά σχολεία εντοπίστηκαν ελλείψεις σε ειδικό προσωπικό (ΠΕ86).

Παρατηρήθηκε έντονη προσκόλληση σε ξεπερασμένες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως παπαγαλία, αποστήθιση και φωτοτυπίες. Η επιφυλακτική στάση έναντι των νέων τεχνολογιών οφείλεται στην ελλιπή ετοιμότητα και την άγνοια των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες τους στη διδακτική διαδικασία. Ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν συστηματικά και να υπερβούν την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία, ώστε να υλοποιήσουν ένα διαθεματικό μάθημα με μερική ή πλήρη χρήση ΤΠΕ και να δημιουργήσουν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές θα έχουν ενεργή εμπλοκή στη μάθηση και στη λήψη αποφάσεων.

Παράγοντες αναφορικά με την ηλικία και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων φαίνεται πως επηρεάζουν τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις τους έναντι των ΤΠΕ. Η ηλικία σχετίζεται άμεσα με το βαθμό χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ, αφού επηρεάζει τη διάθεση αλλά και την ικανότητα τους να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως σημειώνουν και άλλες εμπειρικές έρευνες (Συμεωνίδης, 2013: 1-9; Hoffman, 2001; Halverson, 2009).

Όσο μικρότερη είναι η ηλικία του εκπαιδευτικού τόσο θετικότερη η στάση του, η διάθεση και η ικανότητα του για ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί

με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να κάνουν μεγαλύτερη χρήση των ΤΠΕ γεγονός που πιθανόν οφείλετε στο ότι είναι και νεαρότερης ηλικίας οπότε και περισσότερο εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ αναφορικά με τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και είναι επιφυλακτικοί μιας και οι τεχνολογίες δεν υπήρξαν ποτέ μέρος της δίκης τους εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με την ηλικία φαίνεται να σχετίζεται και η έλλειψη σύμπνοιας και η μη επικοινωνιακή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αισθάνονται ότι οι νεότεροι συνάδελφοι τους δε τους σέβονται, είναι ανταγωνιστικοί και δε τους βοηθούν να μνηθούν στην ψηφιακή εποχή. Αντίθετα, οι μικρότεροι διατείνονται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι είναι καχύποπτοι απέναντι τους και στις νέες γνώσεις που φέρουν, τους απαξιώνουν και δε συνεργάζονται μαζί τους παραγωγικά.

Παράλληλα, το σημερινό ελληνικό σχολείο δυσκολεύεται να πορευτεί στη κοινωνία της πληροφορίας, αφού οι πολιτικές του Υπουργείου κρίνονται ως ανεπαρκείς και ανοργάνωτες. Με άλλα λόγια, υπάρχει πίεση από το εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την εκπλήρωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων και ο μαθησιακός χρόνος για την προετοιμασία του κατάλληλου υλικού δεν επαρκεί. Με αυτό τον τρόπο, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζεται χωρίς σημαντική υποστήριξη και υπάρχει ελλιπή κατάρτιση. Η όποια επιμόρφωση, βασίζεται περισσότερο στο τεχνοκρατικό μοντέλο και αρκετοί εκπαιδευτικοί, αισθάνονται φόβο, ένταση και άγχος σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Λέσβο για να παρακολουθήσουν τις επιμορφώσεις - και στη συνέχεια να προβούν σε χρήση των εργαλείων ΤΠΕ στη εκπαιδευτική διαδικασία - ζητούν επισταμένως και εντόνως κίνητρα ή αντισταθμιστικά οφέλη, που σχετίζονται με μισθολογική αύξηση, επιπλέον μοριοδότηση ή επιπλέον ημέρες άδειας.

Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που - κατά τη διάρκεια της έρευνας - αξιοποίησαν τις ΤΠΕ και κατέβαλλαν προσπάθειες για να μυήσουν τους μαθητές στο κόσμο των υπολογιστών και να αναπτύξουν την κριτική τους στάση απέναντι στις ψηφιακές πληροφορίες που τους παρουσίαζαν. Η διδασκαλία με τις ΤΠΕ δύσκολα θα φέρει κάτι εντελώς καινούργιο, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση. Το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της διαμεσολάβησης των παραπάνω παραγόντων, αδυνατεί να ακολουθήσει τις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία της πληροφορίας και τείνει να αναπαράγει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ ατόμων, σχολείων και εκπαιδευτικών περιφερειών (Αρακά, 2014; Shampira, 2010).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων - με βάση το πρωτογενές εμπειρικό υλικό που συλλέξαμε εφαρμόζοντας τις μεθοδολογική τεχνική των ημιδομημένων συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης δημιουργήσαμε τρεις τύπους διδασκαλικής πρακτικής. Αυτές είναι, η αδρανής διδακτική πρακτική, η εμπνέουσα διδακτική πρακτική και η τεχνοφιλική διδακτική πρακτική (Σταμάτη, 2018, σ. 407) (Εικόνα 1).

Στην αδρανή διδακτική πρακτική, (Εικόνα 2) η αξιοποίηση των εργαλείων ΤΠΕ είναι μηδενική, κυρίαρχο διδακτικό εργαλείο του εκπαιδευτικού είναι η φωτοτυπία, ο πίνακας ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, με εμμονή στο παπαγαλίζει και συχνά δημιουργούνται σε αυτό το διδακτικό περιβάλλον τάξεις δυο ταχυτήτων.

Κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας είναι ο μονόλογος και ο εκπαιδευτικός-αυθεντία προσφέρει, περιγράφει και μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές. Είναι ο εκπαιδευτικός της

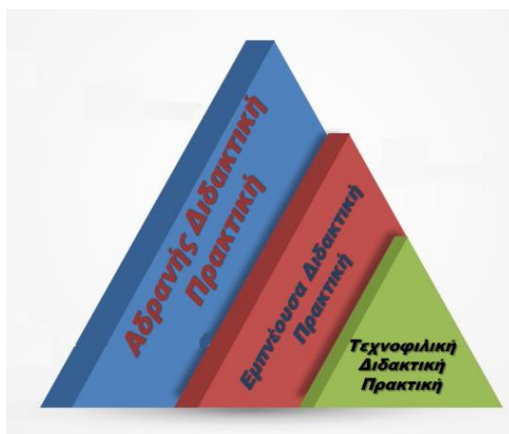
«αποφυγής» (Baylor, Ritchie, 2001: 5), ο οποίος έχει γενικευμένο χαμηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους, σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί αυτής της διδακτικής πρακτικής είτε δεν έχουν επιμορφωθεί καθόλου στις ΤΠΕ ή παρακολούθησαν μόνο την επιμόρφωση Α' επιπέδου. Η αρνητική τους στάση έναντι των ψηφιακών εργαλείων σχετίζεται με την έλλειψη γνώσεων πάνω στις νέες τεχνολογίες αλλά και με την χαμηλή αυτοπεποίθηση τους, σε συνδυασμό με την προσκόλληση τους στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Στην εμπνέουσα διδακτική πρακτική, ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης και αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο. Ερευνά και αναζητά μόνος του πληροφορίες και ο δάσκαλος αποτελεί συντονιστικό μέρος της μαθητικής κοινότητας. Η ελευθερία έκφρασης των μελών της τάξης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό και αυτή η διάσταση προάγει το μαθητή σε ενεργό μέλος της κοινότητας, μέσω της αλληλεπιδραστικής αξιοποίησης των ΤΠΕ και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Το μάθημα από απλή διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών μετατρέπεται σε μια πολυδύναμη παιδαγωγική διαδικασία.

<i>Πρακτική</i> <i>Χαρακτηριστικά</i>	Αδρανής Διδακτική Πρακτική	Εμπνεύουσα Διδακτική Πρακτική	Τεχνοφιλική Διδακτική Πρακτική
ΤΠΕ	-	+	+
Λογισμικά	-	+	+
Ίσες ευκαιρίες	-	+	+
Ανταγωνιστικό Περιβάλλον	+	-	-
Εκπαιδευτικός Αυθεντία	+	-	-
Εμπλοκή Μαθητών στη Μαθησιακή Πράξη	-	+	+
Εμπλοκή Μαθητών με τις ΤΠΕ	-	-	+
Κίνητρα στους Μαθητές	-	+	+
Ανατροφοδότηση	-	+	+
Απλή Προβολή Ψηφιακού Υλικού	-	+	+
Τάξη 2 Ταχυτήτων	+	-	-
Ελευθερία Έκφρασης	-	+	+
Παραδοσιακές Μέθοδοι Διδασκαλίας	+	-	-
Κριτική Σκέψη	-	+	+
Διάλογος	-	+	+
Ολοκληρωτική Αξιοποίηση ΤΠΕ	-	-	+
Διαθεματικότητα	-	+	+
Συνεργατική Μάθηση	-	+	+

Εικόνα 1: Χαρακτηριστικά διδακτικών πρακτικών. (+ παρουσία χαρακτηριστικού/διδακτική πρακτική, - απουσία χαρακτηριστικού/διδακτική πρακτική)



Εικόνα 2: Δημοφιλία ανά διδακτική πρακτική στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις στη χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς. Η αρνητική στάση που κάποιοι διατηρούν για τη χρήση των ΤΠΕ εδράζεται στην έλλειψη γνώσεων, στη χαμηλή αυτοπεποίθηση και την προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Η τεχνολογική ανάπτυξη δεν αποτελεί πανάκεια για κάθε πρόβλημα στην παιδεία, πόσο μάλλον αν επικεντρώνεται αποκλειστικά σε τεχνοκρατικής φύσεως θέματα, αφήνοντας στην άκρη ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις. Η τεχνολογία όπως και η εκπαίδευση δεν αναπτύσσονται σε κοινωνικό κενό, αλλά

διαμορφώνονται τόσο από αυτούς που τη δημιουργούν, όσο κι από αυτούς που τη χρησιμοποιούν.

Τα εργαλεία ΤΠΕ μπορούν αφενός, να συμπληρώσουν κενά και αδυναμίες του καθιερωμένου διδακτικού υλικού αφετέρου να συνεισφέρουν στο μετασχηματισμό των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και του περιβάλλοντος μάθησης. Οι ΤΠΕ προσφέρονται για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και για τη δημιουργία ενός πλούσιου και ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί τη διερευνητική, ενεργητική και δημιουργική, διαδραστική, μάθηση. Σε αυτό το γνωστικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός θα κατέχει τη θέση του οργανωτή της διαδικασίας μάθησης και συνεργάτη του μαθητή, ενώ ο τελευταίος θα βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έχοντας γνώση πλέον της σημαντικής επίδρασης που έχουν οι ΤΠΕ στις σύγχρονες κοινωνίες, είναι σημαντικό για κάθε χώρα που την ενδιαφέρει να έχει παρουσία και ισχύ στο παγκόσμιο γίγνεσθαι να επενδύσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, σε σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία, στη δικτύωση των σχολικών μονάδων, στην αναβάθμιση του τεχνολογικού της δικτύου και στην εξέλιξη του ψηφιακού της «κόσμου» τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Είναι φανερό πως τα εμπόδια τα οποία πρέπει να προσπελαστούν για να ευδοκιμήσει η σχέση μεταξύ των ΤΠΕ και της εκπαίδευσης δεν είναι λίγα και καμιά αλλαγή στην εκπαίδευση δε μπορεί να πετύχει αν δε γίνει συνείδηση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δεν αποτυπωθεί στις διδακτικές πρακτικές τους. Οι δάσκαλοι είναι σημαντικός παράγοντας ώστε η διδακτική εμπειρία να μπει στην τροχιά της κοινωνίας της γνώσης καθιστώντας την κομβικό σύνδεσμο ανάμεσα στο νέο κοινωνικό υποκείμενο και στις νέες κοινωνικές αναγκαιότητες.

Πρακτικά διαπιστώνεται πως χρειάζεται μια αναδιαμόρφωση των πεποιθήσεων, κινήτρων και πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε το σχολείο να μπορέσει να οδηγηθεί στο ψηφιακό μέλλον. Δεν αρκούν διοικητικά βήματα και κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς, αλλά μια ολόπλευρη και σε βάθος εκμάθηση των τεχνολογικών αντικειμένων με στόχο τη συνεχή εξέλιξη των δεξιοτήτων του δασκάλου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρακά, Η., Κούτρας, Ν., Μακρίδου, Ε. (2014). Η πρόσβαση στην πληροφορία: εξέλιξη και ψηφιακό χάσμα. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη (Επιμ.), Ιστορία της πληροφορίας από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Babbie, E. (2011) Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία*, 29/012, 97-126.
- Γιαβρίμης, Π. (2012). Νοηματοδοτήσεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη. Ανακτήθηκε στις 8-03-2020 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2012.pdf>.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Στο 7ο πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, 633-640. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1562.pdf>.

- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Ρουμελιώτου, Μ. (2009). Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αθήνα: Σιδέρης.
- Cohen. L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαούτη, Σ., Μυγδάλας, Γ., Τουμπαρίδου, Σ. (2009). Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Derover, C., Karsenti, T., Κόμης, Β. (2010). Διδασκαλία με τη χρήση της τεχνολογίας, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστήμων. Αθήνα: Τζιόλας.
- Καρυδάς, Ι. (2007). Ψηφιακές πόλεις: Κοινωνία, ψυχολογία, διαδίκτυο, αστική γειτονιά. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Σακιρίδου, Ε. (2003). Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες: οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Έρευνα πεδίου. Αθήνα: Τυπωθήτω .
- Κωνσταντίνου, Κ. (2005). Διδασκαλία και μάθηση σε μια σύγχρονη κοινωνία. Στο Σ. Ρετάλης, (Επιμ.). Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης, 21-34. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λιακοπούλου, Ε. (2010). Η σχέση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Εμπόδια και προτάσεις αντιμετώπισης. Στο Α. Τζιμογιάννη (Επιμ.), Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, II, 659-663, Κόρινθος.
- Λύτρας, Α. (2000). Κοινωνία και εργασία: Ο ρόλος των κοινωνικών τάξεων. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μακράκης, Β. (2000). Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ., Μπαρμπαρούσης, Χ. (2017). Σύγχρονα κοινωνιολογικά ζητήματα. Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαββάκης, Μ. (2013). Μικροκοινωνιολογία και ποιοτική έρευνα: Θεωρητικά παραδείγματα και εμπειρικές εφαρμογές. Αθήνα: Κριτική.
- Σταμάτη, Μ. (2018). Τ.Π.Ε., Διδασκαλία και ψηφιακό χάσμα: Από τη θεωρία στην πράξη;. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ), 26^ο Διεθνές Συνέδριο Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή, 395-413. Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.
- Συμεωνίδης, Σ., Γκούμας, Σ., Σαββίδου, Κ. (2013). Τρία χρόνια μετά την επιμόρφωση Β επιπέδου: Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση και αξιοποιούν τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στην εκπαιδευτική- διδακτική διαδικασία;. Η περίπτωση του νομού Καβάλας. e-Περιοδικό επιστήμης και τεχνολογίας, 1-10.
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνιών στο σχολείο. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών– Επιστημονικών θεμάτων, 1, 200-21.
- Τσαπάρα, Ξ. (2014). Στάσεις των καθηγητών γερμανικής γλώσσας ως προς τις Τ.Π.Ε., ανασταλτικοί παράγοντες στη χρήση Τ.Π.Ε. στο μάθημα και ανάγκες επιμόρφωσης. Στο

Θ. Σαμαρά (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Ημαθίας Νάουσα, 110-122.
Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από
http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VoID/VoID_110_122.pdf.

Ξενόγλωσση

- AECT. (1977). The definition of educational technology. AECT task force on definition and terminology. Association of educational communications and technology. Washington: DC.
- Al-Fudail, M., Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers and education*, 51, (3), 1103-1110.
- Becta. (2003). What research says about using ICT in maths: Educational communications and technology agent.
- Collins, A., Halverson, R. (2009). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. New York: Teachers College Press.
- European Commission. (2015). Survey of schools: ICT in education. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <https://ec.europa.eu/digital-single-market/node/51275>.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. London: Routledge.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., Kim, N. H. (2015). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers and education*, 95, 114-122.
- Leask, M., Younie, S. (2006). Communal constructivist theory: information and communications technology pedagogy and internationalisation of the curriculum. *Journal of information technology for teacher education*, 10, 116-134.
- Levine, D., Levine, R. (1996). Society and education. Boston: Allyn and Bacon.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of information technology for teacher education*, 9 (3), 319-342.
- NFG on Educational Technology. (2006). Position paper. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <http://docplayer.net/1959827-2-6-educational-technology-position-paper-national-focus-group.html>.
- OECD. (2014). Annex 1. The OECD definition of the ICT sector. Measuring the information economy.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and education*, 37 (2), 163-178.
- Richards, C. (2004). ICT in teacher education: some common misunderstandings and dilemmas. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <https://www.idi.ntnu.no/~terjery/Gammelt/PPU4223/H06/Pensum/Some%20Common%20Misunderstandings%20and%20Dilemmas.pdf>.
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., Algiers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent education*, 5 (1), 1-21.
- Shampa, P. (2010). Digital divide and economic wealth: evidence from asia- pacific countries. In Tariq, A. (Ed.), *Developing sustainable digital libraries: Socio-technical perspectives*, 311-322, New York: Information Science Reference.

- Skutil, M. (2014). ICT as one of the teaching methods at primary school from a teacher's point of view. *Problems of education in the 21st century*, 61 (61), 105–112. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol61/105-112.Skutil_Vol.61.pdf.
- Snyder, T. D., Hoffman, C. M. (2001). *Digest of education statistics, 2000*. U.S. department of education. Ανακτήθηκε στις 8-04-2020 από <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001034.pdf>.
- Trimble, S. (2003). Between reform and improvement in the classroom. *Principal leadership*, 4 (1), 35-39.
- Tziafetas, K., Avgerinos, A., Tsampika, K. (2013). Views of ICT teachers about the introduction of ICT in primary education in Greece. *TOJET: The Turkish online journal of educational technology*, 12 (1), 200-209.
- Wicklein, R. C. (2004). Critical issues and problems in technology education. *The technology teacher*, 64 (4), 6-9.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Critical Literacy in Preschool Education Classroom

Aikaterini Kokozidou, Efthymia Goti, Konstadinos Dina

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v8-i1/7281>

DOI: 10.46886/MAJESS/v8-i1/7281

Received: 08 April 2020, **Revised:** 19 May 2020, **Accepted:** 23 June 2020

Published Online: 19 July 2020

In-Text Citation: (Kokozidou, Goti & Dina, 2020)

To Cite this Article: Kokozidou, A. Goti, E., & Dinas, K. (2020). Critical Literacy in Preschool Education Classroom. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 183–219.

Copyright: © The Authors 2020

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. 8, No. 1, 2020, Pg. 183 - 219

<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



Critical Literacy in Preschool Education Classroom

Aikaterini Kokozidou, Efthymia Goti, Konstadinos Dinas
Preschool Teacher, Coordinator of Education for Preschool Teachers, Professor of Linguistics,
University of Western Macedonia

Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη του Νηπιαγωγείου

Αικατερίνη Κοκοζίδου, Ευθυμία Γώτη, Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας
Νηπιαγωγός, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών, Καθηγήτριας Γλωσσολογίας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

During the last years, educational curricula are being reformulated in an attempt to introduce innovative practices, with a view to strengthen and emancipate students, to realize the power of discourse in building realistic situations, and hence to treat it as a means that can be used to impose strength, but also as a means to negotiate it. With this consideration in mind, the purpose of the proposal presented in this article is, whether and to what extent preschool students are able to develop critical thinking by analyzing a multimodal text (a poster of Children's Ombudsman regarding children's rights). This article presents whether students can analyze and question power relations, whether they can comprehend the purpose and ideology of each text, whether they can approach each text in a way that can gradually lead them to understanding the world around them, and to their active participation in society. Therefore, the present article will highlight the need for language teaching through the prism and the principals of critical literacy (and) in pre-school education. In particular, the article shows the proposed methodology for the study and comprehension of a text under the four perspectives of critical literacy: the text and the context of communication, the text as a linguistic and conceptual structure, the text as a social practice and the text as an object of evaluation.

Keywords: Critical Literacy, Preschool Education, Poster, Multimodal Text.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια αλλάζουν τα προγράμματα σπουδών στο εκπαιδευτικό σύστημα σε μια προσπάθεια να εισαχθούν καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση, με στόχο οι μαθητές να ενδυναμωθούν και να χειραφετηθούν, αντιλαμβανόμενοι τη δύναμη του λόγου στη διαμόρφωση της πραγματικότητας και αντιμετωπίζοντάς τον ως ένα μέσο με το οποίο η ισχύς επιβάλλεται, αλλά και καθίσταται διαπραγματεύσιμη. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού το ζητούμενο της διδακτικής πρότασης που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό είναι αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές του νηπιαγωγείου, μέσω της ανάλυσης ενός πολυτροπικού κειμένου (μιας αφίσας του Συνηγόρου του Παιδιού σχετικά με τα δικαιώματά του), δύνανται να αποκτήσουν κριτική σκέψη. Αν μπορούν, δηλαδή, να αναλύσουν και να αμφισβητήσουν σχέσεις εξουσίας, αν μπορούν να αντιληφθούν τον σκοπό και την ιδεολογία που διαπερνά κάθε κείμενο, μια προσέγγιση που, σταδιακά, θα τους οδηγήσει αφενός στην κατανόηση του κόσμου που τους περιβάλλει, αφετέρου στην ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία στην οποία ζουν. Επομένως, θα καταδειχθεί η αναγκαιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας μέσα από το πρίσμα και τις αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού (και) στην προσχολική εκπαίδευση και —ειδικότερα— η προτεινόμενη μεθοδολογία στη μελέτη και πρόσληψη ενός κειμένου υπό τις τέσσερις οπτικές που προτείνει ο κριτικός γραμματισμός: το κείμενο και το πλαίσιο επικοινωνίας, το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή, το κείμενο ως κοινωνική πρακτική και το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης.

Λέξειςκλειδιά: Κριτικός Γραμματισμός, Προσχολική Εκπαίδευση, Αφίσα, Πολυτροπικό Κείμενο.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο συνεδρίου για τον Κριτικό Γραμματισμό στη Σχολική Πράξη, σε συμπόσιο που διοργανώσαμε (Γώτη, Ντίνας, & Κοκοζίδου, 2014), το οποίο ήταν αφιερωμένο στην παρουσίαση του σχεδίου εργασίας «*Ο λύκος αλλιώς: πώς να 'ναι, πώς; Ψάξε και θα βρεις, κριτικά αν το σκεφτείς*», επιχειρήσαμε να αναζητήσουμε απαντήσεις στα εξής ερωτήματα: Έχει θέση ο Κριτικός Γραμματισμός και οι διδακτικές του πρακτικές —και σε ποια έκταση— στο Νηπιαγωγείο ή πρέπει να τον αφήσουμε για αργότερα, όταν τα παιδιά «ωριμάσουν»; Είναι σε θέση τα νήπια να παρακολουθήσουν και να εμπλακούν σε ένα σχέδιο εργασίας που θα προσπαθήσει να τα μυήσει στις αρχές και τις μεθόδους του; Μπορούν οι νηπιαγωγοί μας —χωρίς να έχουν προς τούτο ειδικές σπουδές— να «βγάλουν πέρα» ένα τέτοιο φιλόδοξο σχέδιο; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό υπήρξε θετική, καθώς στο σχέδιο εργασίας, που αναπτύχθηκε σε 8 μήνες, πήραν μέρος 19 νηπιαγωγεία του νομού Ημαθίας και 22 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σ' αυτά τη σχολική χρονιά 2012-13.

Η ανταπόκριση της οποίας έτυχε εκείνη η παρουσίαση μας ώθησε να συστηματοποιήσουμε και να στηρίξουμε θεωρητικά εκείνη την προσπάθεια με τη συγγραφή του βιβλίου *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Η αφίσα του Συνηγόρου του Παιδιού

Στην εργασία που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε ένα σχέδιο εργασίας που εντάσσεται στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Βέροιας από τη μία εκ των συγγραφέων του άρθρου αυτού. Αντιμετωπίσαμε και επεξεργαστήκαμε μια αφίσα του Συνηγόρου του παιδιού (βλ. πιο κάτω) υπό το πρίσμα των τεσσάρων αξόνων που προτείνει η Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού:

α. το κείμενο και το *πλαίσιο επικοινωνίας του*, μέσα από το οποίο προβάλλεται το δικαίωμα του κάθε παιδιού ανεξαρτήτως χρώματος ή άλλων διαφορών να απολαμβάνει τα ίδια δικαιώματα —τουλάχιστον στο παιχνίδι.

β. το κείμενο ως προς τη *γλωσσική του δομή*, όπου εστιάσαμε στη χρήση των ουσιαστικών και των ρημάτων, στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, στις γραμματοσειρές και τα σημεία στίξης τα οποία συνδέουν το κείμενο με τις εικόνες· κι ως προς τη *νοηματική του δομή*, όπου εντοπίσαμε τα νοήματα και τα υπο-νοήματα που προκύπτουν από την επιλογή των λέξεων και των εικόνων που χρησιμοποιούνται, για να εξυπηρετηθεί ο στόχος του πομπού.

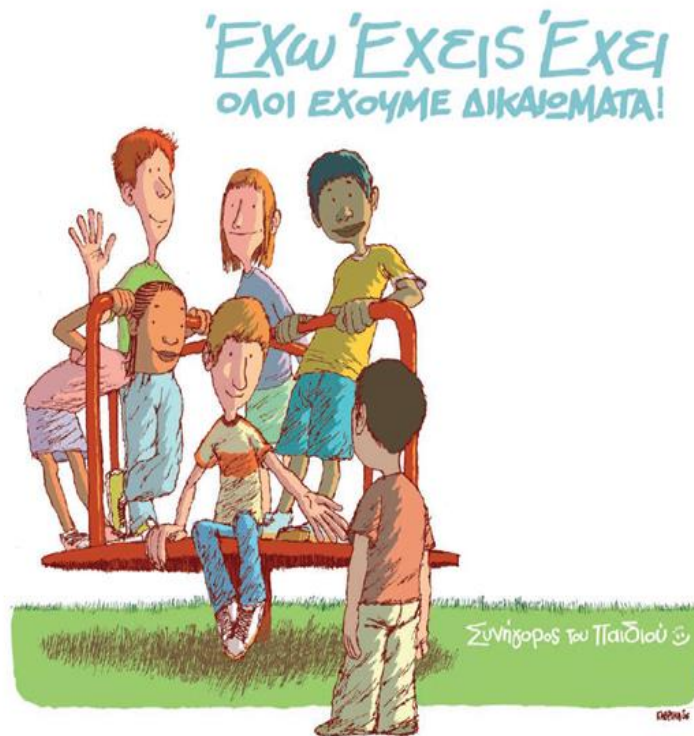
γ. το κείμενο ως *κοινωνική πρακτική* ανιχνεύοντας τις προθέσεις του συντάκτη, το ύφος και το ιδεολογικό περιεχόμενο του κειμένου και τις σχέσεις εξουσίας που το διέπουν.

δ. το κείμενο ως *αντικείμενο αξιολόγησης*, ως προς την επίτευξη του τελικού του στόχου, δηλαδή την αλλαγή της στάσης και συμπεριφοράς των παιδιών αλλά και των ενηλίκων απέναντι στα «διαφορετικά» παιδιά.

Κείμενο και πλαίσιο Επικοινωνίας

Το κείμενο συνιστά μια γλωσσική ενότητα που αποκτά νόημα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Είναι βασική αρχή της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (ΣΛΓ) ότι η επικοινωνιακή περίσταση καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη γλωσσική έκφραση (Γούτσος, 2013), υπάρχει δηλαδή μια συστηματική σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στο κοινωνικό συγκείμενο. Η αντίληψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με το φορμαλιστικό πρότυπο της Γενετικής-Μετασηματιστικής Γραμματικής, το οποίο δέχεται ότι η γλωσσική έκφραση αποτελεί απόρροια της γλωσσικής ικανότητας των ομιλητών (Λύκου, 2000-2001). Η ΣΛΓ δεν εξετάζει τη γλώσσα ως ένα αυθαίρετο και μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά εξετάζει πάντοτε τη γλωσσική χρήση στο συγκεκριμένο της πλαίσιο με πρωταρχικό στόχο την κατανόηση και ερμηνεία και του κειμένου αλλά και του συγκεκριμένου του (του καταστασιακού ή/και του πολιτισμικού), καθώς και της συστηματικής σχέσης μεταξύ κειμένου και συγκεκριμένου.

Έτσι, λοιπόν, η νηπιαγωγός δείχνει στους μαθητές την αφίσσα του Συνηγόρου του Παιδιού και αρχίζει μια συζήτηση μαζί τους:



•Τι βλέπετε εδώ; -Έχει γράμματα. •Γιατί έχει γράμματα; -Γιατί είναι χαρτί. Στο χαρτί έχει γράμματα. •Δηλαδή σε όλα τα χαρτιά έχει γράμματα; Έχει κι εδώ; (Η νηπιαγωγός δείχνει την εικονογραφημένη σελίδα ενός παραμυθιού.) -Όχι. -Είναι, για να μας λέει τι έχει εδώ (ο μαθητής δείχνει το σκίτσο). •Και τι βλέπετε εδώ; -Χόρτο. -Παιδάκια. -Ένα «γύρω-γύρω». -Όχι, είναι μύλος που γυρνάει. •Ωραία. Τι νομίζετε ότι μπορεί, επομένως, να λένε τα γράμματα; -Τα παιδάκια παίζουν. -Παιδική χαρά. -Είναι παιδιά στο «γύρω-γύρω». •Όλο αυτό το χαρτί πώς λέγεται; -Χαρτί. -Εικόνα. -Εικόνα σε χαρτί. -Εξώφυλλο. •Εσείς λέτε τι έχει πάνω στο χαρτί ή ότι αυτό είναι ένα χαρτί; Αυτό, όμως, το χαρτί έχει όνομα. Το λένε *αφίσα*. Έχετε ξανακούσει αυτή τη λέξη; Έχετε ξαναδεί κάπου αφίσα; -Όχι. (Η νηπιαγωγός δείχνει μια άλλη αφίσα για κάποια θεατρική παράσταση.)



•Κι αυτή είναι μια αφίσα. Σε τι μοιάζει με τη δική μας εδώ; -Είναι χαρτί. -Έχει γράμματα. -Έχει ένα πουλί, που δεν είναι αληθινό, είναι ζωγραφιά. •Από πού το καταλάβατε; -Το ένα φτερό είναι μπλε και το άλλο χρυσό. •Σωστά. Μιλάει η αφίσα; (Γέλια.) -Όχι. •Δε μας λέει τίποτε; -Όχι. •Και τότε τι λέτε να χρειάζονται αυτά τα γράμματα; -Ναι, ναι, κάτι λέει. -Για το πουλί. •Ναι. Λέει: *Του Χρυσό Του Πλι*. (Η νηπιαγωγός δείχνει και την επόμενη αφίσα, που την περιγράφουν τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Η αφίσα αφορά στην ενημέρωση για τον πανελλαδικό ταυτόχρονο θηλασμό). •Γιατί, λέτε, να φτιάξανε τις δύο αυτές αφίσες; -Μας λένε πράγματα. Ναι, μας δίνουν πληροφορίες. (Η νηπιαγωγός διαβάζει την αφίσα). •Τι πληροφορίες μας δίνει αυτή; (για τη θεατρική παράσταση). -Λέει πού να το δούμε. -Ποιες μέρες. -Ότι είναι για πουλί. •Ποιος λέτε να την έφτιαξε; (Οι μαθητές δεν απαντούν.) Την έφτιαξαν αυτοί που οργάνωσαν αυτήν την παράσταση και θέλουν να μας ενημερώσουν, για να πάμε να τη δούμε.

•Ας δούμε τώρα τη δική μας αφίσα. Ποιος να την έφτιαξε; -Ο ζωγράφος. -Ο συγγραφέας. •Να δούμε λίγο τι γράφει μήπως βοηθηθούμε: Έχω Έχεις Έχει ΟΛΟΙ ΕΧΟΥΜΕ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ! Ξέρετε τι είναι τα *δικαιώματα*; -Όχι. •Κι εδώ κάτω λέει: Συνήγορος του Παιδιού. Ποιος είναι αυτός; (Οι μαθητές δεν απαντούν.) Πιο χαμηλά λέει: ΓΑΒΡΙΗΛ. Ξέρει, μήπως, κάποιος ποιανού είναι αυτό το όνομα; -Του συγγραφέα. •Όπως ο συγγραφέας ενός βιβλίου; -Ναι. Αυτός έγραψε τα γράμματα. •Και γιατί αυτός και όχι ο Συνήγορος του Παιδιού; -Ναι. -Και οι δύο, κυρία. •Ωραία! Επειδή όμως δε γνωρίζετε ούτε τι είναι *δικαιώματα*, ούτε τι είναι ο *Συνήγορος*, πρώτα θα ασχοληθούμε με αυτά και μετά θα ξανασυζητήσουμε.

Το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή

Κάθε κείμενο συνιστά *δομή* αποτελούμενη από γλωσσικά και άλλα (στην περίπτωση του πολυτροπικού κειμένου) στοιχεία (π.χ. εικόνα, ήχο, κίνηση κ.λπ.) και εκφράζει, υπονοεί ή/και υποκρύπτει ένα *νόημα*, αποτελεί δηλαδή μια *γλωσσική και νοηματική δομή*. Ένα *κείμενο*, για να δικαιολογεί τον χαρακτηρισμό του, πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις, αυτές που επικράτησε να χαρακτηρίζονται ως *δείκτες κειμενικότητας*. Τα πιο γνωστά και ευρύτερα αποδεκτά κριτήρια κειμενικότητας είναι αυτά που προσδιόρισαν οι Beugrande και Dressler (Beugrande & Dressler, 1981): α) *συνοχή*, β) *πληροφορητικότητα*, γ) *συνεκτικότητα*, δ) *προθετικότητα*, ε) *διακειμενικότητα*, στ) *περιστασιακότητα*, και ζ) *αποδεκτότητα*. Τα κριτήρια αυτά συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του τρόπου οργάνωσης, σύστασης και κατανόησης ενός κειμένου, το οποίο θεωρείται όχι μια απλή συμπαράθεση προτάσεων, αλλά μια ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα, πβ. (Αρχάκης, 2013, pp. 57-125; Κουτσουλέλου-Μίχου, 2004).

Με αυτά ως βασικές παραδοχές η νηπιαγωγός συνεχίζει τη συζήτηση με τα παιδιά:

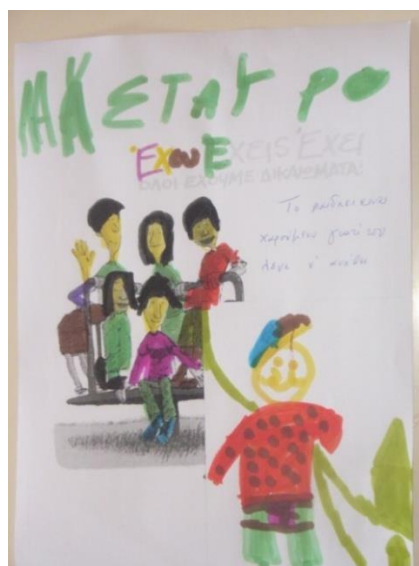
•Στην αφίσα υπάρχει αυτό το σκίτσο, η ζωγραφιά. Πώς νομίζετε ότι νιώθουν τα παιδιά; -Είναι χαμογελαστά. -Νιώθουν χαρά. -Αυτός, κυρία, με το μεγάλο στόμα νιώθει φόβο; •Εσείς οι υπόλοιποι τι πιστεύετε, νιώθει φόβο; -Όχι, χαρά. -Χαρούμενος είναι, χαμογελάει. •Θέλετε να ψηφίσετε και να δούμε τι σκέφτεστε; (Τα παιδιά, στην πλειοψηφία τους, ψηφίζουν ότι είναι χαμογελαστό το παιδί. Ωστόσο, κάποιοι το θεωρούν φοβισμένο.) •Δε χρειάζεται να είναι μία γνώμη σωστή, επειδή την ψήφισαν οι πιο πολλοί! Μπορεί ο καθένας να έχει τη γνώμη του. Ας συνεχίσουμε. Τι άλλο μπορείτε να πείτε για αυτήν τη ζωγραφιά; -Τα παιδιά γελάνε. -Αυτό το παιδάκι δε μπορεί να ανέβει στον μύλο, γιατί έχει πολλά παιδιά (αναφέρεται στο παιδί που βρίσκεται κάτω από τον μύλο). -Μήπως τον διώχνουν; Κοίτα, είναι έτσι (δείχνει τη στάση του σώματος). •Τι καταλαβαίνεις εσύ από τον τρόπο που στέκεται; -Είναι λυπημένος. -Τον κοροϊδεύουν και είναι λυπημένος. -Όχι, αυτός παίζει μαζί τους. Γυρνάει τον μύλο. -Γιατί δεν έχει

χώρο (εννοεί ότι για αυτόν τον λόγο είναι λυπημένο). Αυτό το παιδάκι του λέει: Έλα, ανέβα. - Είναι στενοχωρημένος, γιατί αυτός είναι κάτω και οι άλλοι πάνω. -Μπορεί και να γελάει! Δεν τον βλέπουμε! -Βλέπουμε από πίσω. •Θέλεις να πεις πως το σώμα μας ίσως δείχνει τι αισθανόμαστε μερικές φορές; -Ναι. •Ωραία σκέψη! Θα κάνω μια πρόταση: να βγούμε φωτογραφίες στις οποίες να φαίνεται στην αρχή το σώμα κάποιου παιδιού, από εσάς, από πίσω και να προσπαθήσουμε να μαντέψουμε το συναίσθημά του, βλέποντας μόνο το σώμα του. Μετά να γυρίσει από μπροστά, να βλέπουμε το πρόσωπό του και να βλέπουμε αν μαντέψαμε σωστά. (Η πρόταση γίνεται δεκτή. Τα παιδιά φωτογραφίζονται. Ακολουθεί συζήτηση.)

•Καταλάβετε μερικά συναισθήματα, αν και βλέπατε μόνο την πλάτη των συμμαθητών σας. Πώς το καταφέρατε αυτό; -Βλέπαμε τα χέρια και τα πόδια. -Και το κεφάλι. -Κι εδώ. •Εννοείς τους ώμους. -Ναι. •Ήταν εύκολο ή δύσκολο να μαντέψετε; -Δύσκολο. -Δε βλέπαμε τις φατσούλες. •Τώρα ας ξαναδούμε την αφίσα και το παιδάκι που βρίσκεται γυρισμένο και δε βλέπουμε το πρόσωπό του. Τελικά πώς νομίζετε ότι νιώθει; -Είναι λυπημένος, γιατί έχει ώμους μαζεμένους. -Είναι χαρούμενος! Το κεφάλι του είναι σηκωμένο. -Λυπημένος, κυρία, είναι τα χέρια του κάτω. •Εντάξει. Καθένας μπορεί να έχει τη γνώμη του για το συναίσθημα του παιδιού.

Εικαστική απόδοση

Η νηπιαγωγός δίνει ένα φύλλο εργασίας στο οποίο φαίνονται όλα τα παιδιά πάνω στον μύλο και δε φαίνεται το πρόσωπο αυτού που βρίσκεται κάτω. Ζητάει από τους μαθητές να ζωγραφίσουν αυτό το παιδί από μπροστά, ώστε να φαίνεται το πρόσωπο και τα συναισθήματά του. Τέλος, να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Τα περισσότερα παιδιά το ζωγράφισαν λυπημένο, κάποια χαρούμενο και ένα θυμωμένο.





Παγωμένη εικόνα

Τα παιδιά προσπαθούν να πάρουν τη στάση των παιδιών στον μύλο και να μιλήσουν έτσι όπως πίστευαν ότι μιλούσαν και αυτά. Ακούστηκαν τα εξής: 'Έλα, έλα να παίξουμε. -Ανέβα μαζί μας. -Φύγε από εδώ, δε σε θέλω. -Πιάσε το χέρι μου. -Θέλεις να παίξεις; Το μεμονωμένο παιδί μάς έλεγε μετά τα συναισθήματά του: Χαρά, όταν το προσκαλούσαν, λύπη, όταν το έδιωχναν. Κάποια ανέβαιναν επάνω, μαζί με τα άλλα παιδιά.

• Ας συζητήσουμε τώρα λίγο και για τα υπόλοιπα παιδιά. Τι λέτε για το παιδί που κάθετα στον μύλο; -Είναι χαρούμενο. Το κατάλαβα από το στόμα. Είδα τη φατσούλα. -Ναι, είναι χαμογελαστό. • Τι λέτε για το χέρι του; -Του δίνει το χέρι, για να ανέβει. -Του λέει: Έλα, ανέβα στον μύλο, έχει χώρο τώρα. -Το βοηθάει. -Του λέει: Έλα να σε τραβήξω πάνω. • Τώρα ας δούμε αυτό το παιδάκι. -Είναι κοριτσάκι. Φοράει φουστάνι. -Πώς κάθετα έτσι, κυρία; -Να, έτσι (δείχνει κάποιος τη στάση του κοριτσιού στον μύλο). -Τον κοροϊδεύει εκείνον που θέλει να ανεβεί. Έχει ανοιχτό το στόμα και τα χέρια σηκωμένα. -Ναι, το κοροϊδεύει. -Εγώ λέω ότι του λέει: Μην ανέβεις! -Όχι, γελάει. -Γελάει και είναι κάτω. • Εννοείς ότι είναι σκυμμένο; -Ναι, είναι σκυμμένο. • Γιατί αυτό; -Για να το βλέπει. -Του μιλάει. Να το ακούσει. • Εντάξει. Ας δούμε τώρα αυτό το παιδάκι (με το σηκωμένο χέρι). Τι λέτε για αυτό; -Εκείνο το παιδάκι χαιρετάει το παιδάκι (κάτω από τον μύλο). -Του λέει: Γεια σου! Θέλεις να παίξεις; Και το άλλο παιδάκι λέει: Όχι, δεν έχει χώρο. -Μαλώσανε και αυτός που είναι κάτω θυμώνει και πάει σπίτι. Δεν τον αγαπάει. -Όχι! Χαμογελάει. -Ναι, βλέπουμε τη φατσούλα του. • Πόσοι από εσάς πιστεύετε ότι είναι χαμογελαστός και φιλικός; (Όλοι σηκώνουν τα χέρια, εκτός από έναν.) Οι περισσότεροι λοιπόν υποστηρίζετε ότι είναι φιλικός. Ας δούμε τι έχετε να πείτε για τα δύο άλλα παιδιά πάνω στον μύλο. -Δεν κάνουν τίποτε. -Είναι χαμογελαστοί. -Δε μιλάνε, γελάνε.

Ας ξαναθυμηθούμε τι είπατε: τα περισσότερα παιδιά θεωρείτε ότι είναι φιλικά, χαμογελαστά, ότι προσκαλούν το παιδάκι που είναι κάτω από τον μύλο να ανέβει και να παίξει μαζί τους. Υπάρχει και αυτό το κοριτσάκι για το οποίο κάποιος πιστεύετε ότι είναι χαμογελαστό και φιλικό, κάποιος ότι φοβάται και κάποιος ότι είναι θυμωμένο και διώχνει το παιδί.



•Τι άλλο είναι τόσο σημαντικό να έχουν τα παιδιά; -Μαμά και μπαμπά. -Μας παίρνουν γάλα. -Φαγητό. -Παιχνίδια. -Μας προσέχουν. -Μας πάνε στον γιατρό. -Μας δίνουν νερό. -Μας παίρνουν ρούχα και παπούτσια. •Αν κάποιο παιδάκι δεν έχει *οικογένεια*, τι μπορεί να συμβεί; -Θα αρρωστήσουμε. -Πεινάμε. -Ποιος θα μας πάει στον γιατρό, αν αρρωστήσουμε; -Ναι, θα πεθάνουμε. •Μπορούμε να στηριχτούμε σε κάποιον άλλο σημαντικό άνθρωπο στη ζωή μας; -Στη γιαγιά και τον παππού. -Στη θεία. -Τον αδερφό και την αδερφή. -Τον νονό.

Εικαστικά

Τα παιδιά, σε διπλωμένο χαρτί Α4, κόβουν και ζωγραφίζουν από την εξωτερική μεριά το σπίτι τους και εσωτερικά την οικογένειά τους.



• Τι άλλο χρειάζονται τα παιδιά; -Να τρώνε. -Γιατί αλλιώς θα πεθάνουμε. -Και δε θα μεγαλώνουμε.

Ζωγραφική

Τα παιδιά ζωγραφίζουν το φαγητό και το νερό.



- Τι άλλο χρειάζονται τα παιδιά; -Να τους αγοράζουν παπούτσια. -Και ρούχα. -Κρυώνουμε χωρίς ρούχα, θα αρρωστήσουμε. -Και τα πόδια, αν δε φοράμε παπούτσια. -Και θα πατήσουμε πέτρες. -Και αγκάθια και θα τρέχει αίμα.

Ζωγραφική

Οι μαθητές ζωγραφίζουν σχετικά.



- Τι άλλο νομίζετε ότι χρειάζονται τα παιδιά; -Παιχνίδια. -Να τους αγοράζουν οι μεγάλοι. - Χαίρομαι, όταν μου αγοράζουν οι μεγάλοι παιχνίδια. -Να έχουνε βιβλία. •Είναι πολύ σπουδαίο κι αυτό. Γιατί πιστεύετε ότι τα βιβλία είναι ανάγκη για τα παιδιά; -Μαθαίνουμε πράγματα. -Ναι και πάμε στο σχολείο. Κι εκεί μαθαίνουμε πολλά πράγματα.

Ζωγραφική

Τα παιδιά ζωγραφίζουν το σχολείο.



•Γιατί είναι κατά τη γνώμη σας σημαντικό να πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο; -Να μαθαίνουμε γράμματα. -Να παίζουμε ήρεμα. -Να ζωγραφίζουμε. -Να μαθαίνουμε αριθμούς. -Να έχουμε το τρένο της βοήθειας. Να γράφουμε. -Να έχουμε κατασκευές. -Να διαβάζουμε παραμύθια. -Να φυτεύουμε. •Γιατί όλα αυτά είναι απαραίτητα; -Γιατί, αν μας ρωτήσει κάποιος, πρέπει να ξέρουμε. -Για να πάμε στο Δημοτικό. -Για να μάθουμε πράγματα και να τα έχουμε στο μυαλό μας. -Για να μεγαλώσουμε. Οι μεγάλοι τα ξέρουν. -Για να είμαστε έξυπνοι. •Ωραία! Το σχολείο μάς βοηθάει στη ζωή! Μπορούν τα παιδιά να ζούνε καλά, αν είναι άρρωστα; -Όχι, να είναι καλά. -Όταν είμαι άρρωστη, δεν παίζω. -Ούτε πάμε σχολείο. •Επομένως τα παιδιά πρέπει να έχουν και την υγεία τους.

Ζωγραφική

Τα παιδιά ζωγραφίζουν σχετικά με το δικαίωμά τους στην υγεία.



Ανάγνωση του βιβλίου: «Ο Αμίν έχασε τον δρόμο του», Καμπρέρα (2010)

•Γιατί ήταν τόσο σημαντικό να έχει όνομα ο Αμίν; -Για να τον φωνάζουν. -Έλεγε στα ζώα: Γεια σας, είμαι ο Αμίν. •Όταν χάθηκε από τη φυλή του, από τους ανθρώπους που έμοιαζαν με αυτόν, τι έκανε; -Έψαξε να βρει άλλους. -Τα ζώα. •Τι έγινε μετά; -Δεν έμεινε. Έφυγε. -Τα ζώα τον ήθελαν. -Όχι, τα λιοντάρια δεν τον ήθελαν. •Γιατί δε μπόρεσε να μείνει μαζί τους; -Δεν είναι κροκόδειλος! Αυτοί όλο κολυμπάνε. -Δε μπορεί να σκαρφαλώσει. -Ο σκαντζόχοιρος τον τσίμπησε. •Γιατί όλα αυτά; Δεν τον ήθελαν μαζί τους; -Τον ήθελαν. -Ο σκαντζόχοιρος τον τσίμπησε με τα αγκάθια, γιατί ήταν μαζί στο φύλλο. •Τότε; Γιατί, ενώ τα περισσότερα ζώα τον ήθελαν, δεν έμεινε μαζί τους; -Δεν ήταν μαϊμού. Οι μαϊμούδες όλο πηδάνε. -Και τρώνε μπανάνες. -Τα παιδάκια δεν τρώνε μόνο μπανάνες.

•Επομένως, ο Αμίν και τα ζώα ήθελαν να ζήσουν μαζί, αλλά δεν ταίριαζαν. Είχαν διαφορετικές συνήθειες και ο Αμίν δε μπορούσε να γίνει σαν αυτά. Είχε τις δικές του συνήθειες, που έμαθε από τον μπαμπά και τη μαμά του και όλη του τη φυλή, τους Τάκα –Τάκα. Κι εσείς έχετε ονόματα. -Και μεγάλα ονόματα... •Σωστά. Έχετε επίθετα. Αν δύο παιδάκια έχουν ίδιο όνομα, π.χ. *Μαρία*, πώς θα τα ξεχωρίσουμε; -Θα λέμε η μεγάλη. •Α! κατάλαβα. Έχεις ξαδέρφια και στην οικογένειά σου σας φωνάζουν η μεγάλη και η μικρή; -Ναι. •Είναι αυτός ένας τρόπος. Αν υποθέσουμε ότι έρχονται στο σχολείο δύο παιδάκια που τα λένε και τα δύο *Γιώργο* και είναι και τα δύο πέντε χρονών, πώς θα τα ξεχωρίσουμε; -Έχουν άλλα μεγάλα (ονόματα). •Ναι. Έχουν διαφορετικά επίθετα. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι έχουμε τον *Γιώργο Παπαδόπουλο* και τον *Γιώργο Πιτούλια*. Ο Αμίν, λέει το παραμύθι, ανήκε σε μία φυλή, τους Τάκα-Τάκα. Εσείς πού θα

μπορούσαμε να πούμε ότι ανήκετε; Σε ποια μεγάλη ομάδα που σας κάνει να ξεχωρίζετε από άλλα παιδιά που ζουν, ας πούμε, σε άλλη χώρα; -Έλληνες. -Ναι, είμαστε Έλληνες. Και μιλάμε ίδια γλώσσα και καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλο.

Δραματοποίηση του παραμυθιού «Ο Αμίν έχασε τον δρόμο του».



Εικαστικά

Σε ένα χαρτόνι με πλαστελίνη κάθε παιδί φτιάχνει το όνομά του, που δηλώνει την ταυτότητά του και μιλάμε σχετικά με το δικαίωμα στην ταυτότητα και την εθνικότητα.



Ανάγνωση του παραμυθιού: «Δεν πειράζει να είσαι διαφορετικός», Τοντ (2011).

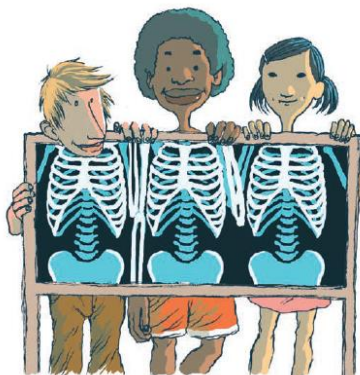
Επιλέχθηκε αυτό το παραμύθι για την εισαγωγή των παιδιών στην έννοια της διαφορετικότητας. Περιέχει μόνο εικόνες διαφορετικών παιδιών και τη φράση κάτω από κάθε εικόνα: «δεν πειράζει να είσαι...». Σκοπός η εισαγωγή στο δικαίωμα των παιδιών να αντιμετωπίζονται χωρίς διακρίσεις, που υλοποιήθηκε με την επεξεργασία της εικόνας από το site του Συνηγόρου στην επόμενη δραστηριότητα (όπου υπάρχουν αναφορές των παιδιών στο παραμύθι αυτό) και την ανάγνωση του Τριγωνοψαρούλη. Μετά την ανάγνωση συζητήθηκαν λίγο και οι δικές μας ομοιότητες και διαφορές.

Επεξεργασία εικόνας

Η νηπιαγωγός δείχνει στους μαθητές μια εικόνα (από το site του Συνηγόρου του Παιδιού).

ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΙΣΟΙ!

Δεν έχει σημασία αν είμαι κορίτσι ή αγόρι, από ποια χώρα έρχομαι, σε ποια φυλή ανήκω, τι γλώσσα μιλάω. Ποια είναι η θρησκεία μου, τι δυσκολίες έχω. Έχω **Δικαίωμα** να με αντι-μετωπίζουν το ίδιο με τα άλλα παιδιά. Κανείς δεν πρέπει να με κάνει να ντρέπομαι γι' αυτό που είμαι!



•Τι βλέπετε σε αυτήν την εικόνα; -Τρία παιδιά. -Γιατί, κυρία, είναι έτσι το σώμα τους; -Τα κόκαλά τους είναι. •Ναι, είναι τα κόκαλά τους, ο σκελετός τους. Αυτά τα τρία παιδιά πώς είναι; Πώς μοιάζουν; -Δύο αγόρια και ένα κορίτσι. -Αυτό είναι μαύρο. -Κι αυτό το κορίτσι έχει κάτι μάτια... -Είναι κινεζάκι. •Το τρίτο παιδί; -Είναι αγόρι. •Μοιάζει με τα άλλα δύο παιδιά; -Όχι, δε μοιάζουν. -Είναι κοντό. -Και έχει κίτρινα μαλλιά. •Επομένως τα τρία παιδιά είναι διαφορετικά. Ο σκελετός τους πώς είναι; -Είναι ίδιος. -Τι γράφει, κυρία; (Η νηπιαγωγός διαβάζει σχετικά με το δικαίωμα να είναι όλα τα παιδιά ίσα, ανεξάρτητα από το αν είναι διαφορετικά.) •Τι καταλάβατε; -Να, όπως στο βιβλίο. Δεν πειράζει να είναι μαύρο. -Δεν πειράζει να έχει κίτρινα μαλλιά. -Και τέτοια μάτια. -Ναι, δεν πειράζει να είναι κινεζάκι. •Σωστά! Όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, ψηλοί, κοντοί, με λευκό ή πιο σκούρο δέρμα, μιλάνε άλλες γλώσσες, τους αρέσουν άλλα πράγματα, άλλοι είναι αδύνατοι και άλλοι πιο παχουλοί, αλλά κανείς δεν πρέπει να τους συμπεριφέρεται άσχημα για αυτό. Είμαστε όλοι άνθρωποι και αξίζουμε για αυτό. -Γιατί, κυρία, φαίνεται έτσι; •Αυτή είναι μια ακτινογραφία. Δείχνει τα κόκαλά μας. Είναι εξωτερικά διαφορετικοί οι άνθρωποι, αλλά πώς είναι από μέσα; -Είναι ίδιοι. -Ναι, τα κόκαλά τους. •Ναι, έχουμε όλοι κόκαλα, αλλά και τα όργανά μας είναι ίδια. Όπως το στομάχι, η καρδιά, τα πνευμόνια. Έχετε δει ποτέ ακτινογραφία; (Τα παιδιά δεν είχαν δει και η νηπιαγωγός τους έδειξε μία, ενός χεριού.) Με την ακτινογραφία βλέπουμε τα κόκαλα, τον σκελετό μας.

Εικαστικά

Σε μαύρο κόνσον φτιάχνουν με κηρομπογιά την ακτινογραφία του χεριού τους.



Ανάγνωση παραμυθιού

«Ο Τριγωνοψαρούλης», Ηλιόπουλος (1997).

Ο Τριγωνοψαρούλης είναι ένα ψάρι που δε μοιάζει με κανένα άλλο και όλα τα πλάσματα του βυθού τον εμπαιζουν. Όμως, όταν στον βυθό εμφανίζεται ένας μεγάλος κίνδυνος, η ιδιαιτερότητά του προσφέρει τη σωτηρία σε όλα τα ψάρια. Επιλέχτηκε για ανάγνωση, επειδή αναφέρεται στην αποδοχή του διαφορετικού.

Παιχνίδι

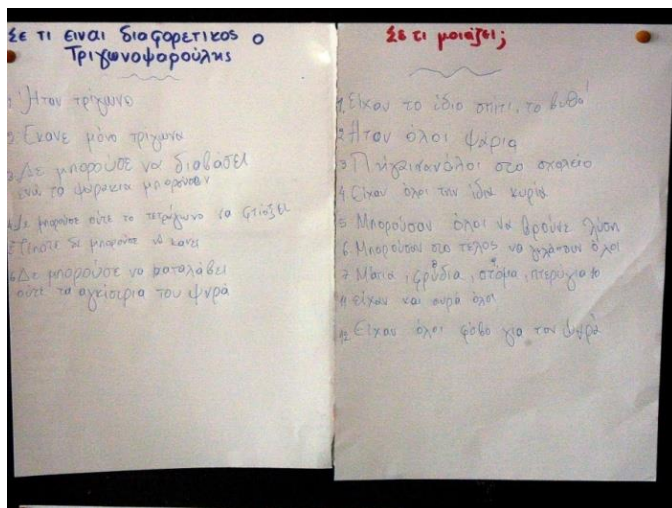
Θα παίξουμε ένα παιχνίδι. Μετά θα συζητήσουμε τα συναισθήματά μας. Όλα τα παιδιά θα γίνετε ψαράκια. Θα πιαστείτε σφιχτά και θα φτιάξετε έναν κύκλο, στον οποίο δε θα είναι εύκολο να μπει ο Τριγωνοψαρούλης, που θα βρίσκεται έξω από αυτόν.



Τα παιδιά που δημιούργησαν τον κύκλο, μετά το παιχνίδι, είπαν ότι ένιωθαν λύπη που έμεινε ο Τριγωνοψαρούλης έξω από τον κύκλο και χαρά που ήταν όλοι μαζί. Αυτά που βρέθηκαν απέξω είπαν ότι ένιωθαν λύπη, μοναξιά και ότι ήθελαν να μπουν μέσα και αυτά.

Καταγραφή σε πίνακα

• Ας γράψουμε σε τι είναι διαφορετικός ο Τριγωνοψαρούλης από τα υπόλοιπα ψάρια και σε τι μοιάζει με αυτά.



• Τώρα να σκεφτούμε για ποιο λόγο άλλαξαν τα ψάρια γνώμη; -Τους έσωσε. -Ναι, ήταν έξυπνος. -Έφτιαξε χάρτη. • Το γεγονός ότι ήταν έξυπνος, γιατί δεν τον ήξεραν πιο νωρίς; -Τον κορόιδευαν. -Δεν τον έκαναν παρέα. -Δεν τον ήξεραν. • Τα ψάρια ήταν διαφορετικά από τον

Τριγωνοψαρούλη. Αυτό τα δυσκόλεψε; -Όχι. -Ο Τριγωνοψαρούλης στενοχωρήθηκε, όχι τα ψάρια. Ήταν τρίγωνο και βοήθησε. •Ναι, επειδή ήταν διαφορετικός, μπόρεσε να τους βοηθήσει. Βρήκε μια ιδέα που οι άλλοι δεν είχαν σκεφτεί.

Κατασκευή αφίσας

Οι μαθητές φτιάχνουν μια αφίσα χωρισμένη σε δύο μέρη. Στο ένα λένε τι σκεφτόταν τα ψάρια, πριν γνωρίσουν τον Τριγωνοψαρούλη, και στο άλλο τι σκεφτόταν, αφού τον γνώρισαν.



Ενδεικτικές απαντήσεις:

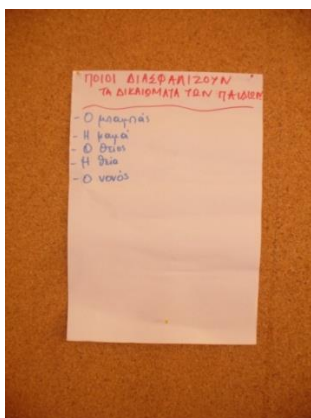
α. Πριν τον γνώρισαν: -Δεν είναι έξυπνος, κάνει μόνο τρίγωνα. -Α! Δε μπορεί να διαβάσει. - Είναι τεμπέλης. -Λέει τα ίδια τραγούδια μόνο. -Είναι κουτός και χαζός.

β. Αφού τον γνώρισαν: -Είναι ήρωας. -Να του κάνουμε άγαλμα, επειδή μας έσωσε. -Μπράβο, Τριγωνοψαρούλη! Έκανε ένα μεγάλο τρίγωνο: το σχέδιο για να μας σώσει. -Είναι έξυπνος. - Είναι καλός με τους άλλους.

Προσδιορισμός των υπεύθυνων για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών

•Πώς ονομάζονται με μία λέξη όλες αυτές οι ανάγκες των παιδιών, ώστε στη ζωή να μεγαλώνουν χαρούμενα και ασφαλή; •Ποιος φροντίζει να έχουν τα παιδιά όλα αυτά τα δικαιώματα; -Οι μεγάλοι. -Να, αν δεν έχουν ένα σπίτι, να πάρουν. -Και παιχνίδια. -Να βρουν λεφτά. •Οι μεγάλοι ή τα παιδιά; -Οι μεγάλοι. -Και τα παιδιά. •Δηλαδή, πιστεύετε ότι τα παιδιά, αντί να βρίσκονται στο σχολείο, που είπατε ότι πρέπει να πηγαίνουν, είναι δικαίωμά τους, πρέπει να δουλεύουν; -Ναι, να βγάλουν λεφτά, να πάρουν σπίτι, ρούχα, ό,τι θέλουν. -Κι εγώ δουλεύω. Βοηθάω τη μαμά μου να σκουπίσει τα πιάτα, τα ποτήρια... -Κι εγώ πηγαίνω στο χωράφι. •Πραγματικά, αυτό είναι βοήθεια! Είναι ένας τρόπος, για να συμμετέχουν και τα παιδιά στο σπίτι και να δείχνουν ότι νοιάζονται για τους γονείς τους. Πληρώνονται τα παιδιά για αυτές τις δουλειές; -Όχι. -Εγώ πηγαίνω με τον παππού μου στα πρόβατα. -Εγώ πάω στο μαγαζί της αδερφής μου. •Επομένως, βοηθάτε τις οικογένειές σας και ξεκουράζετε τους αγαπημένους σας ανθρώπους. Ωστόσο, κανένας από εσάς δε σταμάτησε το σχολείο, για να δουλέψει σε μια δουλειά που θα τον πληρώνουν. Υπάρχουν παιδιά που δουλεύουν και δεν πηγαίνουν στο σχολείο; -Τα γυφτάκια δεν πηγαίνουν. •Γιατί να κάνουν κάτι τέτοιο; -Να, μπορεί να είναι άρρωστοι οι γονείς τους και τα στέλνουν να δουλέψουν. -Να μην έχουν λεφτά. -Είναι φτωχοί.

•Ωραία! Κάποια παιδιά δουλεύουν, γιατί οι γονείς τους είναι άνεργοι, δηλαδή δε δουλεύουν οι ίδιοι, κάποιοι, γιατί, ενώ δουλεύουν, δε βγάζουν αρκετά χρήματα, για να ζήσουν. Έχω μια απορία: γιατί άραγε κάποιος που έχει ένα εργοστάσιο ή ένα μαγαζί δεν παίρνει μεγάλους να δουλέψουν και παίρνει παιδιά; -Για να βγάζει λεφτά(!) •Πώς γίνεται αυτό; (Ο μαθητής δεν απαντούσε.) Εσείς τι λέτε; (Δεν απαντούσε κανείς.) •Σκεφτείτε λίγο. Κάποιος μπορεί να πάρει μεγάλους, για να δουλέψουν, και παίρνει μικρούς. Ο Γιάννης είπε, για να βγάζει λεφτά. Δεν τα πληρώνει τα παιδιά; Δουλεύουν τσάμπα; -Όχι. Στους μεγάλους δίνει δέκα ευρώ και τους μικρούς ένα. •Επομένως, δίνει περισσότερα ή λιγότερα στους μικρούς; -Λιγότερα! •Και έτσι κερδίζει χρήματα, όπως μας είπε ο Γιάννης. Υπάρχουν κάποια δικαιώματα, επομένως, που οι μεγάλοι είναι υπεύθυνοι να τα διασφαλίσουν για τα παιδιά. Ας γράψουμε ποιοι είναι αυτοί.



Προβολή βίντεο για την παιδική εργασία

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=GW7NVWO7HcU

•Πώς σας φάνηκε το βίντεο; Τι έχετε να πείτε για αυτά τα παιδιά; -Έπλεναν πιάτα. -Και είχαν ένα σφυρί και έσπαζαν πέτρες. -Αυτό είναι δουλειά; •Ξέρει κάποιος για αυτό; -Όχι. •Υπάρχουν παιδιά που δουλεύουν πολύ σκληρά σε μέρη που τα λένε λατομεία. Από εκεί παίρνουμε μάρμαρα και άλλες πέτρες, χρήσιμες για την κατασκευή των σπιτιών μας, ας πούμε, ή βγάζουν σίδηρο, χρυσό κ.λπ. Τι άλλη δουλειά δείχνει ότι κάνουν τα παιδιά; -Κάτι κλωστές. Τι είναι αυτό; •Είναι αργαλειός. Με αυτή τη μηχανή φτιάχνουν τα παιδιά υφάσματα, χαλιά, κουβέρτες... Κάτι άλλο; -Ναι, έπλεναν πιάτα. -Τι ήταν αυτό στο κεφάλι του, κυρία; •Λες μια λωρίδα που ήταν περασμένη στο κεφάλι του παιδιού. Νομίζω με αυτή μπορούσε να σέρνει το φορτίο, το καρότσι μέσα στο οποίο ήταν οι πέτρες που έσπασε μάλλον. Τι άλλο έδειξε; -Έδειξε τα παιδιά στο σχολείο. •Τα ίδια παιδιά που έδειξε νωρίτερα; Αυτά που δούλευαν; -Όχι, όχι αυτά. -Είναι άλλα παιδιά. -Που δε δουλεύουν και πάνε στο σχολείο, για να γίνουν έξυπνοι. -Να πηγαίνουν στο σχολείο, όχι να δουλεύουν... •Μπορούν τα παιδιά να δουλεύουν, αλλά όχι πάρα πολλές ώρες και σε πολύ σκληρές δουλειές, ανάλογα με την ηλικία τους. Δηλαδή σε άλλες δουλειές και για διαφορετικές ώρες τα μικρά από τα μεγάλα παιδιά. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε το δικαίωμά τους στο παιχνίδι, την ξεκούραση και το δικαίωμα να πηγαίνουν στο σχολείο.

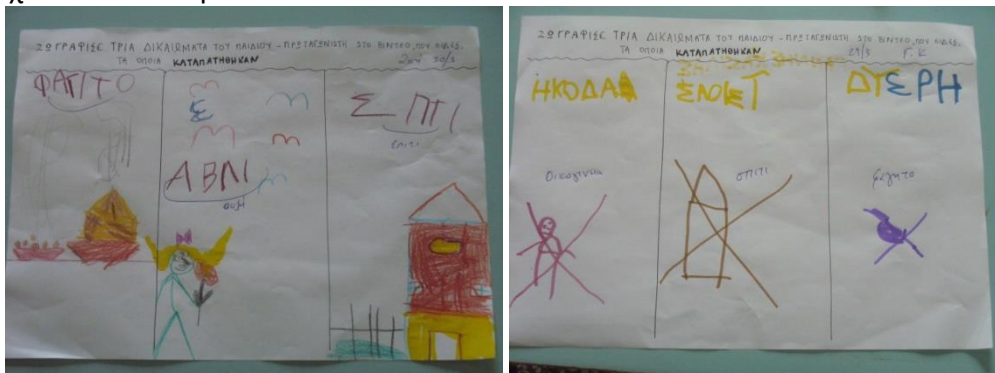
Προβολή ταινίας: «Ένα δέντρο μια φορά»

<https://www.youtube.com/watch?v=Voz9S4xb0xM>

Πριν γίνει η προβολή της ταινίας, η νηπιαγωγός λέει στους μαθητές ότι αφορά σε ένα παιδάκι του οποίου τα δικαιώματα έχουν καταπατηθεί.

Εικαστική απόδοση

Τα παιδιά ζωγραφίζουν, μετά την προβολή της ταινίας, τρία δικαιώματα του παιδιού τα οποία έχουν καταπατηθεί.



Συζήτηση-επεξεργασία

• Ποια δικαιώματα του παιδιού στην ταινία έχουν καταπατηθεί; - Δεν είχε σπίτι. - Δεν είχε οικογένεια. - Δεν είχε ντουλάπα, ούτε κρεβάτι. - Ούτε παιχνίδια, ούτε νερό. • Ωραία. Θα διαβάσω όλα τα δικαιώματα που έχουμε γράψει εδώ (στον εννοιολογικό χάρτη που έχει δημιουργηθεί) και θα μου λέτε ποια καταπατήθηκαν και ποια όχι. Υγεία είχε; - Ναι, αλλά δεν είχε σιρόπι, ούτε σούπα. - Αφού δεν είχε μαμά να του δώσει! • Στο σχολείο πήγαινε, τι λέτε; - Όχι, δούλευε στον δρόμο. - Και δεν είχε φίλους. - Είχε φίλο μόνο το δέντρο. • Εδώ που γράψαμε ότι τα παιδιά πρέπει να είναι μεταξύ τους ίσα, τι λέτε; Νομίζετε ότι αυτό το παιδάκι είναι ίσο με τα άλλα παιδιά; Είναι ίσο ως πούμε με εσάς; - Όχι, δεν είχε τίποτε. - Ούτε παιχνίδια. - Ούτε φαγητό. - Και έπινε νερό στον δρόμο. • Επομένως είχε καταπατηθεί το δικαίωμά του για ισότητα. Τι λέτε για το δικαίωμα να έχουμε όλοι όνομα; - Δεν είχε όνομα. - Δεν το άκουσα! - Δεν το φώναζε κανείς. • Δηλαδή, και να είχε, δεν το ακούσαμε, κανείς δε μιλούσε μαζί του. Το όνομα το έχουμε, για να επικοινωνούμε με τους άλλους, να απευθύνονται σε εμάς, να μας προσέχουν και να μας δίνουν σημασία με αυτόν τον τρόπο. Αν κανείς δε μας μιλάει, δε μας προσφωνεί, είναι σα να μην υπάρχουμε!

• Ας δούμε, τώρα, εφόσον καταπατήθηκαν τα δικαιώματα αυτού του παιδιού, τι θα μπορούσε να γίνει, τι θα μπορούσε να κάνει ο ίδιος ή κάποιος άλλος. Ας πούμε σχετικά με το νερό και το φαγητό. - Να του δίνουν άλλοι, οι μεγάλοι. - Να πάει σε σπίτι και να πει: Δεν έχω φαγητό, ούτε νερό, ούτε τίποτε. - Πρέπει να βρει δουλειά, να βγάλει λεφτά, να πάρει να φάει. - Δεν θα παίρνει πολλά λεφτά, δεν θα του δίνουν. • Μάλιστα! Και τι λέτε ότι μπορεί να γίνει για το δικαίωμά του να έχει οικογένεια; - Να πάει σε ανθρώπους να ρωτήσει: Μπορώ να μείνω μαζί σας; - Ναι, να το κρατήσουν μαζί τους. • Δηλαδή να το υιοθετήσουν. Ξέρετε, γίνεται αυτό, όμως δεν είναι τόσο εύκολο. Δε μπορεί κάποιος να πάρει στο σπίτι του ένα παιδί έτσι απλά. Πρέπει να πάει σε υπηρεσίες, να το δηλώσει, να υπογραφούν χαρτιά. Πάντως, μπορεί να γίνει, να βρει δηλαδή ανθρώπους που θα το φροντίζουν όπως η μαμά και ο μπαμπάς του. • Τι γίνεται με το δικαίωμά του να είναι υγιές; - Πρέπει να προσέχει, να μην χτυπήσει. - Αν δεν έχει μαμά και μπαμπά να το πάνε στο νοσοκομείο. - Να καλέσουν το ασθενοφόρο οι άλλοι άνθρωποι. - Να το βοηθήσουν οι άλλοι

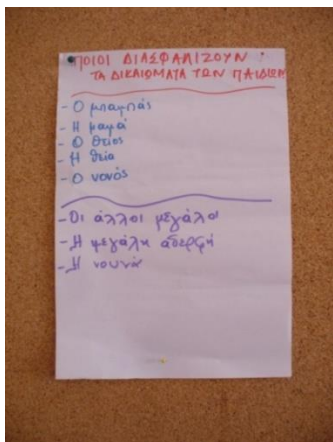
Κουκλοθέατρο

• Ας δούμε με ποιον τρόπο μπορεί να προστατευτεί ένα παιδί, όταν καταπατούνται τα δικαιώματά του. Ας υποθέσουμε ότι πηγαίνει στο σχολείο και εκεί δεν το παίζουν. Πάρτε τις

κούκλες και δώστε λύση στο ποιος θα το βοηθήσει. Τα παιδιά παίρνουν τις κούκλες και αυτοσχεδιάζουν φτιάχνοντας σχετικούς διαλόγους. Τα πρόσωπα που επιλέγουν να βοηθήσουν το παιδί είναι: α. Η μαμά του παιδιού να το αγκαλιάζει, να το ρωτάει πώς πέρασε στο σχολείο. β. Η μεγάλη αδερφή να πάει στο σχολείο και να δει τι γίνεται. γ. Η θεία να συμβουλεύει το παιδί, όταν αυτό πάει στο σχολείο, να πει στα άλλα παιδιά ότι δεν πειράζει που φοράει διαφορετικά ρούχα και είναι διαφορετικό και οι συμμαθητές του θα καταλάβουν ότι συμπεριφέρονται λάθος. δ. Η αδερφή, που του λέει ότι, αν δεν αλλάξουν συμπεριφορά, το παιδί θα πάει σε άλλο σχολείο. ε. Ο μπαμπάς, που το συμβουλεύει να τους μιλήσει, να τους πει ότι δεν είναι σωστό να το διώχνουν από τις κούνιες και τις τσουλήθρες. Να πει ότι έχει δικαίωμα να παίζει κι αυτό εκεί. στ. Η νονά, η οποία υπόσχεται στο παιδί να έρθει στο σχολείο του και να μαλώσει τα υπόλοιπα παιδιά. ζ. Ο θείος, ο οποίος λέει στο παιδί ότι θα πάει στο σχολείο και θα πει στα άλλα παιδιά να το παίξουν, γιατί είναι πολύ καλό παιδί, και οι συμμαθητές του θα συμφωνήσουν. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας τα παιδιά θυμήθηκαν την αφίσα και σχολίασαν ότι και το παιδί εκεί ήταν μόνο του και ήταν γι' αυτόν τον λόγο λυπημένο.



Προσθέτουμε στον πίνακα τις νέες ιδέες σχετικά με τα πρόσωπα που διασφαλίζουν τα δικαιώματα των παιδιών.



Εικαστική απόδοση

Τα παιδιά ζωγραφίζουν αυτόν που θεωρούν υπεύθυνο για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους.



Προβολή βίντεο για την προστασία από την κακομεταχείριση

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

• Πώς σας φάνηκε το βίντεο; - Τα παιδιά δεν πρέπει να τα χτυπάνε, γιατί πονάνε. - Είναι μικρά. - Δε μπορούν να κάνουν τίποτε. • Πώς νιώθουν τα παιδιά, όταν τα χτυπάνε ή τα φοβίζουν και τα φωνάζουν οι μεγάλοι; - Άσχημα. - Λύπη. - Κι εμένα με χτυπούν. (Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι δέχονται σωματική βία.) • Υπάρχει άραγε κάτι που μπορεί να κάνει ένα μικρό παιδί τότε; (Οι μαθητές θυμήθηκαν όσα είχαν μάθει στη διαχείριση του θυμού.) - Ναι, να πει στοπ! - Μη με χτυπάς! - Πονάω. - Λυπάμαι. - Να μου μιλάς κι εγώ θα καταλάβω. • Γιατί άραγε οι μεγάλοι χτυπάνε κάποιες φορές τα παιδιά; - Γιατί είναι πιο μεγάλοι. • Δηλαδή; - Ναι, είναι δυνατοί. - Τα παιδιά δε χτυπάνε τον μπαμπά. - Οι μικροί δε μπορούν να χτυπήσουν! • Εννοείς ότι οι μεγάλοι χτυπάνε τους μικρούς, γιατί γνωρίζουν ότι οι ίδιοι δε θα πάθουν τίποτε; - Ναι. • Στο βίντεο έδειξε μια

έγκυο που την κακομεταχειριζόταν ένας άνδρας και μετά ένα παιδάκι, μικρό με μια κούκλα. -Η μαμά γέννησε το μωρό της. -Μετά μεγάλωσε. •Έγινε το κοριτσάκι με την κούκλα. Η μαμά της τι πιστεύετε ότι ένιωθε, όταν ο άνδρας την κακομεταχειριζόταν; -Φοβόταν. -Λυπόταν. •Γιατί άραγε, ενώ φοβόταν και λυπόταν, μετά κακομεταχειριζόταν την κόρη της που μεγάλωσε; -Και οι μαμάδες χτυπάνε. •Και μετά έδειξε το κοριτσάκι να είναι θυμωμένο και να μιλάει άγρια στην κούκλα της. Τι λέτε, γιατί συμπεριφερόταν η μαμά και το παιδί έτσι; -Δε μιλούσαν. •Όχι, δεν έδειχνε στο βίντεο να συζητούν ήρεμα. -Δεν είπε: Στοπ! -Ναι, να πει: Μη με χτυπάς! •Δηλαδή δεν ήξερε τι να κάνει. -Ναι, να πει: Είμαι μικρό. Να μου μιλάς!

•Μερικές φορές οι άνθρωποι δε βρίσκουν άλλον τρόπο να φερθούν, όταν είναι θυμωμένοι. Μόνο με φωνές, σπρωξιές, καμιά φορά ξύλο. Και όταν μεγαλώνουν, ενώ ήξεραν πόσο φοβισμένοι ήταν, δεν ξέρουν να φερθούν διαφορετικά. Αν ωστόσο τελικά οι γονείς ενός παιδιού το χτυπάνε, του φωνάζουν, του μιλούν με άσχημο τρόπο, τι γίνεται τελικά; Μπορεί κάποιος να το προστατέψει; -Κυρία, είδα στην τηλεόραση την Άννυ. Τη χτύπησε ο μπαμπάς της και τη σκότωσε. -Οι μπαμπάδες να τα προσέχουν τα παιδιά και να τα αγαπάνε, όχι να τα χτυπάνε! -Είναι μικρούλκα και δε μπορούν να κάνουν τίποτε. •Ναι. Επομένως κάποιες φορές τα παιδιά χρειάζονται προστασία από την κακομεταχείριση. Καταπατούνται τα δικαιώματά τους και μπορεί να μην έχουν κοντά τους γονείς τους ή άλλους συγγενείς, ή μπορεί οι ίδιοι οι γονείς τους να μη μπορούν να τα βοηθήσουν. Μερικές φορές είναι αυτοί που καταπατούν τα δικαιώματα του παιδιού. Τι γίνεται τότε; (Οι μαθητές δεν έδωσαν απάντηση).

Εννοιολογικός χάρτης

Έτσι σταδιακά ολοκληρώθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης με όλες τις ανάγκες που έχουν αναφερθεί και τις οποίες ονομάσαμε δικαιώματα.



Κατασκευή

Κατασκευάζουμε σελιδοδείκτες. Κάθε παιδί διαλέγει ένα από τα δικαιώματα που έχουν αναφερθεί, το ζωγραφίζει και η νηπιαγωγός το πλαστικοποιεί.



Συζήτηση για τον Συνήγορο του Παιδιού

Την τελευταία φορά που συζητήσαμε, είπαμε ότι, όταν καταπατούνται τα δικαιώματα των παιδιών και δεν έχουν κανέναν μεγάλο να τα βοηθήσει, υπάρχει κάτι που μπορούν να κάνουν. Υπάρχει ο *Συνήγορος του Παιδιού*. Γνωρίζετε κάτι για αυτόν; (Δε γνώριζαν τίποτε.) • Πώς μπορούμε να μάθουμε; -Να ρωτήσουμε τη μαμά. -Ναι, τους μεγάλους. -Να βρούμε βιβλία. -Να δούμε στον υπολογιστή. • Ωραία, μπορούμε να ρωτήσουμε και τους μεγάλους και να δούμε στο διαδίκτυο. (Η νηπιαγωγός ετοιμάζει ένα σημείωμα για τους γονείς των μαθητών. Αφού το συμπληρώσουν, όλα τα μηνύματα θα διαβαστούν στο σχολείο.)

Ιστοσελίδα Συνηγόρου

Επισκεπτόμαστε με τα παιδιά την ιστοσελίδα του Συνηγόρου, πληκτρολογώντας. Εντοπίζουμε ότι υπάρχει και ο Συνήγορος του Πολίτη, ο οποίος υπερασπίζεται τα δικαιώματα των ενηλίκων. Διαβάζουμε τι κάνει ο Συνήγορος του Παιδιού για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών. Διαβάζουμε ότι μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τον Συνήγορο στο τηλέφωνο.

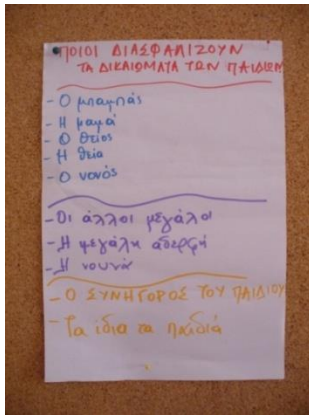
Συζήτηση και καταγραφή του τηλεφώνου του Συνηγόρου

• Πότε ένα παιδί μπορεί να τηλεφωνήσει στον Συνήγορο και τι μπορεί να του πει; -Να τον πάρει, όταν καταπατάνε το δικαίωμά του. -Παίρνει τηλέφωνο και του το λέει. -Λέει: Να, δεν έχω νερό να πιω. Δεν έχω φαγητό. -Δε μπορώ να πάω στο νοσοκομείο. -Με χτυπάνε. -Αυτός τους βοηθάει. • Πώς νομίζετε ότι βοηθάει; -Λέει τι να κάνουν. Να πας να το πεις στη μαμά σου. -Να ζητήσεις φαγητό. -Στέλνει την αστυνομία, ε κυρία; Το εκατό. • Προσπαθεί με πολλούς τρόπους να βοηθήσει. Ενημερώνει το παιδί για τα δικαιώματά του, το συμβουλεύει, τηλεφωνεί σε όποιον μπορεί να λύσει το πρόβλημα. Έτσι, αν τύχει να καταλάβετε ότι καταπατούνται τα δικαιώματα ενός παιδιού, τηλεφωνήστε στον Συνήγορο και πείτε του. Φυσικά, πρέπει να συμβαίνει κάτι πολύ σοβαρό και καλό είναι να ενημερώσετε και τους γονείς σας.



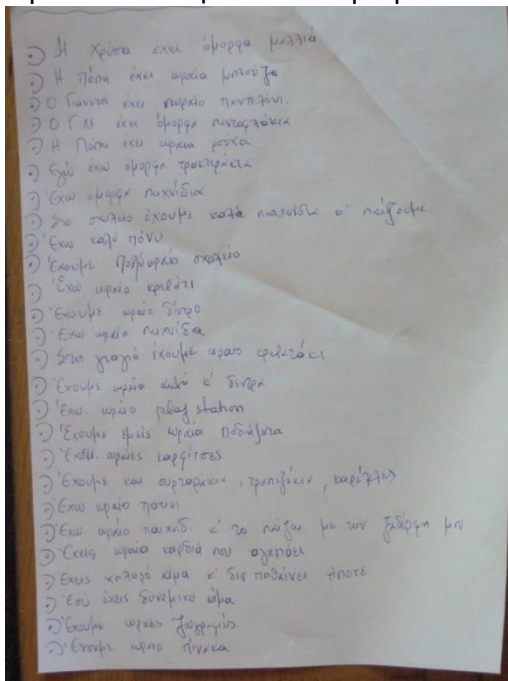
Συζήτηση

Η νηπιαγωγός ξαναθύμισε με μικρή περιγραφή το σκίτσο και διάβασε το μήνυμα του Συνηγόρου. •Έχετε τώρα αρκετές πληροφορίες, για να σκεφτείτε ποιος έφτιαξε αυτήν την αφίσα, τι λέτε; -Ο ζωγράφος την εικόνα. -Ο Ντα Βίντσι; -Όχι. Πήγανε σε ένα μουσείο, κάνανε ένα χαρτί και το πλαστικοποίησε. •Ποιος πήγε στο μουσείο; Ποιος αποφάσισε τι θα λέει η αφίσα; -Είπε: να γράψετε πάνω. •Ποιος το είπε αυτό; -Ο Συνήγορος του Παιδιού. •Ναι, ο Συνήγορος το έφτιαξε. Αυτός αποφάσισε τι θα γράφει. Το σκίτσο ποιος άραγε το έφτιαξε; Είπατε για ζωγράφο. -Ναι, ένας ζωγράφος το έφτιαξε. •Ναι, ένας ζωγράφος ή ένας σκιτσογράφος που με απλό τρόπο κάνει ένα σκίτσο. (Είδαμε στο διαδίκτυο διάφορα σκίτσα). Μόνος του αποφάσισε τι θα ζωγραφίσει ή όχι; -Ναι, είπε θα κάνω μια ζωγραφιά με τα παιδιά. •Πώς διάλεξε να κάνει κάτι με παιδιά και όχι με μεγάλους; -Ξέρει να φτιάχνει παιδάκια. •Πιστεύετε ότι ένας ζωγράφος ή σκιτσογράφος ξέρει να ζωγραφίζει καλά μόνο κάτι, ας πούμε μόνο παιδιά ή μόνο σπίτια και κάνει μόνο αυτά ή ζωγράφισε παιδιά για άλλο λόγο; -Ναι, για άλλον λόγο. •Για ποιον λόγο; -Του είπε ο Συνήγορος. •Τι του είπε; -Να, ένα χαρτί. Θα ζωγραφίσεις παιδιά. -Για τα δικαιώματα. -Είπε: είναι για τα δικαιώματα των παιδιών, θα ζωγραφίσεις; •Ωραία. Πιστεύω ότι έγινε κάπως έτσι, όπως λέτε. Ο Συνήγορος είπε στον σκιτσογράφο ότι θα φτιάξει μια αφίσα για τα δικαιώματα του παιδιού. Του είπε το μήνυμα, τα λόγια που θα είναι γραμμένα και σίγουρα μίλησαν, συνεργάστηκαν. Ο Συνήγορος γιατί άραγε αποφάσισε να φτιάξει αυτήν την αφίσα; -Να τη δούνε. -Να διαβάσουν. •Ποιος να τη δει και να τη διαβάσει; -Όλος ο κόσμος. -Μεγάλοι και παιδιά. •Για ποιο λόγο αποφάσισε να το κάνει αυτό; -Για να διαβάζουν τα παιδιά στο σχολείο, για τα δικαιώματα. -Για να τα ξέρουμε, όταν μεγαλώσουμε. -Γιατί, αν κάποιος κινδυνεύει, ένα παιδάκι, παίρνει τηλέφωνο στον Συνήγορο. -Να διαβάσουν οι μεγάλοι, να μη χτυπάνε τα παιδιά. •Ωραία! Κάθε Δεκέμβριο, στις έντεκα του μηνός, σε όλο τον κόσμο οι άνθρωποι σκέφτονται τα δικαιώματα των παιδιών. Αν υπάρχουν ή καταπατούνται και τι μπορεί να γίνει. Ο Συνήγορος έφτιαξε αυτήν την αφίσα, για να τη διαβάσουν όλοι, να τους ενημερώσει, όπως είπατε. (Συμπληρώνουμε τον πίνακα με τις νέες ιδέες για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών.)

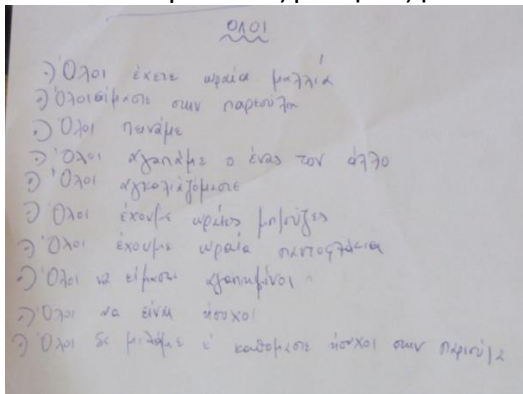


Χρήση των λέξεων: έχω, έχεις, έχει, έχουμε, όλοι

α. Τα παιδιά λένε προτάσεις χρησιμοποιώντας το ρήμα έχω, στα τρία πρόσωπα του ενικού και στο πρώτο του πληθυντικού αριθμού.



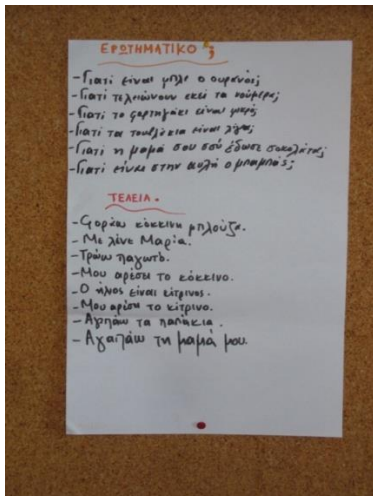
β. Ακολουθούν προτάσεις με τη λέξη όλοι.



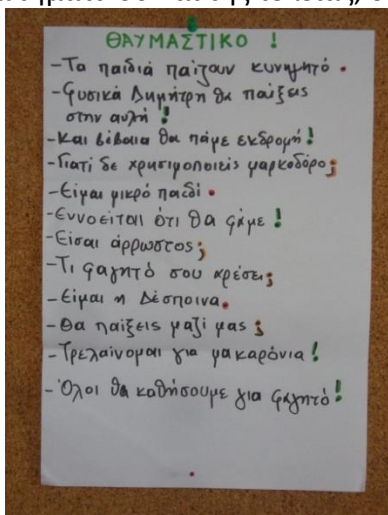
Σημεία στίξης

α. Η νηπιαγωγός ρωτά αν γνωρίζουν τα παιδιά το ερωτηματικό. Επειδή δεν το ξέρουν, το εξηγεί. Οι μαθητές στη συνέχεια απευθύνουν ερωτήσεις τις οποίες καταγράφει, χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο σημείο στίξης.

β. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται με την τελεία.

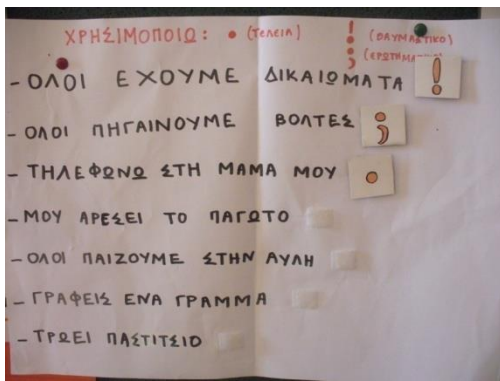


γ. Στη συνέχεια, επειδή δε μπορούσαν να βρουν παραδείγματα για τη χρήση του θαυμαστικού, η νηπιαγωγός αποφάσισε να λέει κάτι με επιτονισμό και τα παιδιά να λένε τι από τα τρία σημεία στίξης θα χρησιμοποιούσαν. Στην εφαρμογή έδειξαν αρκετή άνεση στη χρήση του ερωτηματικού και της τελείας, δυσκολεύτηκαν όμως με τη χρήση του θαυμαστικού.



Πίνακας

Η νηπιαγωγός ετοίμασε έναν πίνακα στον οποίο έγραψε διάφορες προτάσεις χωρίς σημεία στίξης. Σε κάθε πρόταση έμπαιναν, με κινητά καρτελάκια, τα τρία σημεία στίξης. Τα παιδιά κλήθηκαν να τις εκφέρουν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το σημείο στίξης που έβλεπαν.



Ένα κορίτσι, όταν σχόλασε, είπε στη μαμά της: Τελεία θα σου βάλω, για να τελειώνω μαζί σου και να χαλαρώσεις λίγο. Στον μπαμπά, που είναι πολύ σπουδαίος, θαυμαστικό, για να τον ακούμε και να τον υπακούμε. Μπα, τώρα που το σκέφτομαι, θαυμαστικό πρέπει να πάρει μόνο ο νονός.

Κεφαλαία και πεζά

Η νηπιαγωγός διαβάει το κείμενο της αφίσας στα παιδιά. •Τα γράμματα που χρησιμοποιούνται στην αφίσα είναι όλα ίδια; -Είναι μπλε. -Είναι κεφαλαία και πεζά. •Ας αφήσουμε λίγο το χρώμα και ας ασχοληθούμε με τα κεφαλαία και τα πεζά, όπως σωστά είδατε. Αναρωτιέμαι αν μπήκαν κατά λάθος ή κάποιος τα διάλεξε; -Επίτηδες. Τα διάλεξε. •Ποιος τα διάλεξε; -Ο Συνήγορος του Παιδιού. •Γιατί πιστεύετε ότι τα διάλεξε; -Γιατί τα ήθελε. -Γιατί του αρέσουν. -Γιατί ήθελε να το κάνει δύσκολο. •Ποιον ήθελε να δυσκολέψει; Είπατε ότι την αφίσα την έφτιαξε για όλους. Νομίζετε ότι ήθελε να μας φανεί δύσκολο; -Όχι, να μην είναι δύσκολο. -Ήθελε να το διαβάσουν όλοι. -Γιατί ήθελε να το μάθουν όλα τα παιδιά, γι' αυτό έγραψε κεφαλαία. •Τι εννοείς; -Είναι εύκολο. •Α! Για τα παιδιά είναι πιο εύκολο να αναγνωρίζουν τα κεφαλαία γράμματα. Εσείς τι λέτε; -Όχι, και με τα πεζά είναι εύκολο. -Το μαθαίνουν. -Για να ξεχωρίζει. •Γιατί να ξεχωρίζει; -Για να λένε τα παιδιά: Έχουμε δικαιώματα, είναι σοβαρό. -Ναι, να λένε: Έχουμε ΟΛΟΙ (τονίζει τη λέξη ΟΛΟΙ).

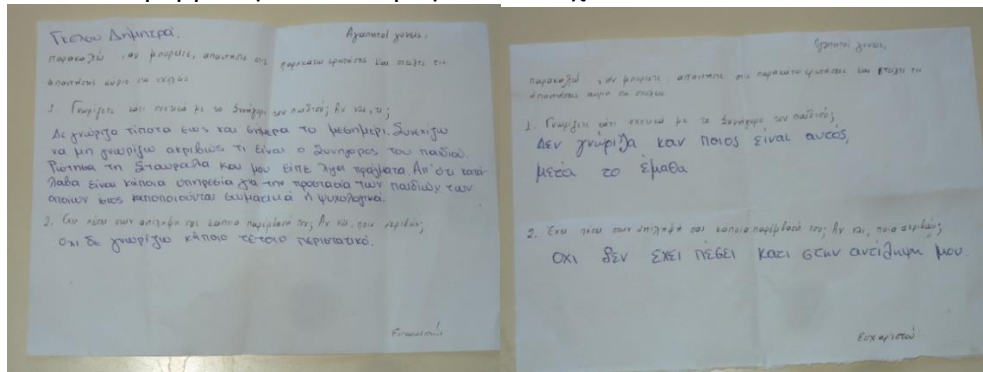
Σε όλη αυτή τη διαδικασία «ανάγνωσης» του λόγου και του νοήματος της αφίσας παιδιά και νηπιαγωγός συν-ερεύνησαν και είδαν κριτικά κάθε νόημα και υπο-νόημα του κειμένου με αρκετές προεκτάσεις προς τα δικαιώματα, την καταπάτηση και την προστασία τους, καθώς και τη συνειδητή επιλογή του πομπού του μηνύματος (που κατάλαβαν ότι άλλος είναι ο παραγωγός της αφίσας και άλλος ο πραγματικός πομπός του μηνύματος) να αξιοποιήσει όλες τις γραμματικοσυντακτικές και πολυτροπικές επιλογές που είχε στη διάθεσή του. Ήταν μια πολύ δημιουργική και γόνιμη διαδικασία, για να διαπιστώσουν οι μικροί μαθητές ότι τίποτα στη (γλωσσική) επικοινωνία δεν είναι τυχαίο, αλλά απολύτως συνειδητό. Η ανταπόκρισή τους υπήρξε πράγματι εντυπωσιακή.

Το κείμενο ως κοινωνική πρακτική

Ο Halliday χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, υπογραμμίζει την κοινωνική της διάσταση και θεωρεί ότι η γλώσσα διαμορφώνεται από την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ παράλληλα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της. Υπό αυτή την οπτική γίνεται συνειδητό ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι μια προκαθορισμένη έννοια, αλλά μια έννοια που

διαμορφώνεται στο πλαίσιο των πολιτισμικών συμβάσεων, οι οποίες διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα. Συνεπώς σε κάθε γλώσσα η εμπειρία κατασκευάζεται με τον δικό της τελείως ξεχωριστό τρόπο. Η ΣΛΓ, δηλαδή, δεν θεωρεί ότι υπάρχουν καθολικά περιγραφικά χαρακτηριστικά κοινά σε όλες τις γλώσσες, αλλά ότι υπάρχουν ορισμένα πολύ γενικά χαρακτηριστικά που αποτελούν εγγενείς ιδιότητες της γλώσσας ως σημειωτικού συστήματος, τα οποία πραγματώνονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε γλώσσα και με διαφορετικές περιγραφικές κατηγορίες (Ντίνας & Γώτη, 2016, p. 55).

Με την έννοια αυτή στην ενότητα που ακολουθεί οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την κοινωνική διάσταση της χρήσης του λόγου, αντιμετωπίζουν το κείμενο ως κοινωνική πρακτική. Η διερεύνηση ξεκινάει από ερώτημα προς τους γονείς, το οποίο μεταφέρεται μέσω των παιδιών τους. Τα σημειώματα-ερωτήματα σχετικά με το αν γνωρίζουν για τον Συνήγορο του Παιδιού και κάποια παρέμβασή του επιστρέφουν στο σχολείο.



Οι περισσότεροι γονείς δε γνωρίζουν την ύπαρξη του Συνηγόρου ή έχουν συγκεχυμένες γνώσεις σχετικά.

•Ρωτήσαμε τους γονείς σας αν γνωρίζουν κάτι για τον Συνήγορο του Παιδιού και απάντησαν οι περισσότεροι όχι. (Η νηπιαγωγός διαβάζει τις απαντήσεις των γονέων). Αναρωτιέμαι γιατί οι γονείς σας δεν ξέρουν τίποτε; -Εγώ ξέρω. Γιατί μπορεί να μην είχαν ακούσει γι' αυτόν και να μην ξέρανε. •Γιατί, όμως, δεν άκουσαν γι' αυτόν; Πώς το εξηγείτε; -Για να μην τον έχει στην τηλεόραση και να μην τον βλέπουμε. •Άρα, μας λες ότι οι περισσότεροι άνθρωποι μαθαίνουν πράγματα από την τηλεόραση και, αν δεν το δούνε, δεν το γνωρίζουν. Ωραία. Υπάρχει κάποια άλλη ιδέα, γιατί δεν ξέρανε τον Συνήγορο οι γονείς σας; -Δεν τον έχουν ξαναδεί, γιατί δεν τον καλέσανε, γιατί δεν ξέρουν το νούμερό του. •Πολύ ωραία. Υπάρχει κάποια άλλη γνώμη; -Οι γονείς να σκέφτονται τα παιδάκια τους. Το μυαλό τους σκέφτεται κάτι άλλο. •Εννοείς, μήπως, ότι οι γονείς πρέπει να ενδιαφέρονται και να ψάχνουν να μάθουν οτιδήποτε και οποιονδήποτε προστατεύει τα παιδιά τους; -Ναι. •Μάλιστα. Κάποια άλλη σκέψη; -Δεν ξέρουν το μήνυμα. -Ο Συνήγορος φταίει. Αυτός δεν τους έδειξε την αφίσα. •Εννοείς ότι ο Συνήγορος έχει ο ίδιος την υποχρέωση να ενημερώσει τον κόσμο; -Ναι. Να κάνει πάρα πάρα πολλές αφίσες. -Αν έρθουν μέσα και δουν το σχολείο μας και δουν την αφίσα, θα τον μάθουνε, αλλά δεν θα ξέρουν το τηλέφωνό του. -Η κυρία να τους δείξει την αφίσα και να τους πει το τηλέφωνό του. -Οι γονείς μας το μήνυμα δεν το ξέρουνε, πρέπει να τους το πούμε, για να το ξέρουνε. •Μάλιστα, πολύ ωραία ιδέα! Εμείς να τους το πούμε. -Και όλα τα παιδάκια δε μπορούν να διαβάζουν τις αφίσες. -Γιατί δεν έρχεται ο Συνήγορος εδώ, να μάθουν όλοι τι κάνει ο Συνήγορος; •Είναι μια πολύ καλή ιδέα, να φωνάξουμε τον Συνήγορο να μας μιλήσει. Οι γονείς σας, όπως είδαμε, οι περισσότεροι δεν είχαν ακούσει για τον Συνήγορο. Εσείς είχατε ακούσει ποτέ κάτι που έχει κάνει ο Συνήγορος

για κάποιο παιδί; -Εγώ έχω ακούσει ότι κάποιο παιδί δεν έχει παιχνίδια και μετά πήγε και τους αγόρασε παιχνίδια. •Είσαι σίγουρος ότι το άκουσες αυτό πώς έχει γίνει ή θα ήθελες πάρα πολύ να το έχει κάνει; -Θα ήθελα πολύ. •Έχει ακούσει κάποιος να έχει κάνει κάτι; -Έχει βοηθήσει τα παιδιά. •Τι άκουσες εσύ και από πού το ξέρεις; -Στην τηλεόραση. •Πώς τα βοήθησε; -Τον βρήκανε και τους βοήθησε να βρουν λεφτά. •Εσείς πιστεύετε ότι ο Συνήγορος μπορεί να πάρει λεφτά από την τράπεζα και να τα δώσει σε ανθρώπους που τα χρειάζονται; Πρέπει να το κάνει; -Πρέπει να το κάνει. •Δηλαδή να πει: Τα λεφτά της κυρίας Κατερίνας θα τα πάρω και θα τα κάνω εγώ ό,τι θέλω; Θα τα δώσω όπου θέλω; Μπορεί, πρέπει να το κάνει αυτό; -Όχι. Να σου τα ζητήσει ευγενικά και, αν του πεις όχι, δεν θα τα πάρει, γιατί μπορεί εσύ να θέλεις να πάρεις ψώνια. •Μάλιστα! Δε μπορεί κανένας, ούτε ο Συνήγορος να τα πάρει τα χρήματα έτσι. Τα λεφτά που έχει η τράπεζα είναι τα δικά μας λεφτά. Εμείς τα πηγαίνουμε στην τράπεζα να μας τα κρατήσει, για να μην τα έχουμε στο σπίτι μας και μπορεί να χαθούν, να σκιστούν, γενικά να καταστραφούν.

•Είπατε ότι δε γνωρίζουν οι γονείς σας για τον Συνήγορο, γιατί ούτε τον δείχνει συχνά η τηλεόραση, ούτε έχει πολλές αφίσες παντού κολλημένες. Επίσης, ψάξαμε για αρκετή ώρα και καταλήξαμε ότι, εκτός από τις αφίσες και τα βίντεο που φτιάχνει, από τις επισκέψεις του στα σχολεία και τα τηλεφωνήματά του, όταν μαθαίνει για κάποιο παιδί που καταπατάει κάποιος τα δικαιώματά του, δε μπορεί να κάνει κάτι άλλο, όπως να πει σε τράπεζα να δώσει χρήματα σε όποιον τα χρειάζεται. Θα σας ρωτήσω κάτι άλλο τώρα: θυμάστε που είχαμε μιλήσει για το θαυμαστικό; Είπαμε ότι το βάζουμε, όταν θαυμάζουμε κάτι, όταν φοβόμαστε, λυπόμαστε ή όταν κάποιος θέλει να διατάξει, να προστάξει κάτι. Αυτό που έχει εδώ στην αφίσα, στο τέλος, γιατί να το έβαλε; -Να διατάξει. -Να μας τρομάξει. •Αν ήταν κάποιος από εσάς ο Συνήγορος και ήθελε, αντί να φτιάξει την αφίσα, να μιλήσει σε κάποιους και να πει ό,τι λέει η αφίσα, πώς θα το έλεγε; (Κάποιες μαθήτριες το λένε με ύφος επιτακτικό. Μία από αυτές κουνάει το δάχτυλό της, όταν το λέει.)

•Παρατήρησα ότι ο τρόπος που διαλέξατε να το πείτε ήταν αυστηρός. Μάλιστα, η Ζωή και η Χρυσούλα κουνούσαν και το δάχτυλό τους. Σας μιλάει εσάς κάποιος έτσι; -Ναι, ο Συνήγορος. •Εννώ κάποιος άλλος. -Η μαμά. -Ο μπαμπάς. -Η γιαγιά και ο παππούς. -Εμένα η αδερφή μου. •Γιατί άραγε διαλέγει κάποιος να μιλάει με τέτοιο ύφος, με τέτοιο τρόπο; -Φωνάζει και κουνάει το δάχτυλο, για να τον ακούσουμε. -Ναι, να τον ακούσω, να κάνω τι θα μου πει. •Είπατε ότι ο Συνήγορος μιλάει σε όλους. Αναρωτιέμαι γιατί διαλέγει να μιλήσει έτσι, με τέτοιο τρόπο, στους μεγάλους; -Για να το ξέρουν. -Να μην το ξεχάσουν. -Να το μάθουν οι μεγάλοι, για να το πουν και στα παιδιά. -Κυρία, μου θυμίζει τον Παπαδόπουλο που διάταζε τους ανθρώπους για κακό. -Όχι, κυρία, αυτός το κάνει για καλό. -Εμένα μου θυμίζει τον πρωθυπουργό, γιατί είναι κι αυτός σα να διατάζει. Το κάνει, για να ακούνε και να κάνουν αυτό που λέει. -Εγώ να πω κυρία: να ακούσουν όλοι οι μεγάλοι, να το κάνουν αυτό που τους λέει. •Δηλαδή, τι τους λέει να κάνουν; -Να προσέχουν τα δικαιώματα. -Να βοηθήτε αυτούς που έχουν πρόβλημα. -Μην ξεχάσετε τον Συνήγορο. •Αν ο Συνήγορος με την αφίσα αυτή ήθελε να μιλήσει και να τη διαβάσουν παιδιά, γιατί θα διάλεγε αυτόν τον τρόπο; -Θέλει να πει: Να με ακούτε. -Λέει: Ο Συνήγορος είναι εδώ, για να βοηθάει όλα τα παιδιά. -Μου λέει ότι πρέπει να κάνω εκείνο, αυτό, να πω στα παιδιά ότι έχουμε δικαιώματα. -Τους λέει, στους μεγάλους και στα παιδιά, να ξέρουν, όταν διαβάζουν: Α! εγώ έχω δικαίωμα. -Λέει: Να μην έχετε κανένα πρόβλημα, γιατί είμαι εδώ, ο Συνήγορος. -Να ξέρεις ότι έχεις δικαιώματα. Να μη σου λέει: Δεν έχεις. •Ποιος να μη λέει ότι δεν έχει ένα παιδί δικαιώματα; -Όλοι, οι μεγάλοι, τα παιδιά, οι μαμάδες... •Μάλιστα. Κάθε παιδί, επομένως,

πρέπει να ξέρει και το ίδιο ότι έχει δικαιώματα, ακόμη και όταν του λένε ή του φέρονται σα να μην έχει. Να μπορεί δηλαδή να τα διεκδικήσει. Έχετε πει ότι ο Συνήγορος διαλέγει να μιλήσει αυστηρά, για να μάθουν όλοι, και τα ίδια τα παιδιά, ότι αυτά έχουν δικαιώματα. Θέλει να τον ακούσουν και να τον υπακούσουν. Τι λέτε, μπορεί ο Συνήγορος, έχει δικαίωμα να μιλάει έτσι; - Δεν πρέπει να μιλάει έτσι. Να μας το πει καλύτερα. -Να μην είναι σα να μας μαλώνει. -Να μην είναι σα να μας διατάζει, σα να μας κουνάει το χέρι. -Εμείς τρομάζουμε. • Πώς αλλιώς μπορεί να μιλήσει για τα δικαιώματα του παιδιού; Εσείς πώς θα μιλούσατε; -Ευγενικά. -Εμένα μου αρέσει όπως το λέει ο Συνήγορος. Να τον ακούσουν όλοι. -Ναι κι εμένα. -Όλοι έχουμε δικαιώματα, αλλά να μην έχει θαυμαστικό, να έχει τελεία. Να πει: Παιδιά, όλοι έχετε δικαιώματα, για να ξέρετε.

Συζήτηση για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών

• Είχατε πει ότι κάποια δικαιώματα των παιδιών πρέπει να τα διασφαλίζουν οι μεγάλοι. Στην αρχή μιλήσατε για τους γονείς, μετά για τους συγγενείς και τέλος για όλους τους ανθρώπους που θα καταλάβουν ότι καταπατούνται τα δικαιώματα κάποιου παιδιού. Να σκεφτούμε τώρα ποια δικαιώματα μπορούν να διασφαλίσουν τα ίδια τα παιδιά, για ποια είναι τα ίδια υπεύθυνα. -Όχι όλα τα δικαιώματα. Τα παιδιά δε μπορούν μόνο τους να έχουν αυτά τα δικαιώματα. -Στην ισότητα όμως ναι. • Τι θέλεις να πεις; Μπορείς να το εξηγήσεις; -Ναι. Σε παιχνίδι να πούνε ευγενικά: Σε παρακαλώ, μπορώ να παίξω κι εγώ; -Να πούνε: Θα παίξω! -Να πούνε στην κυρία: Κυρία, θέλω να παίξω κι εγώ. • Μπορούν να διεκδικήσουν κάτι άλλο; -Ναι, αν φοράει γυαλιά και το κοροϊδεύουν, να πει: Μην κοροϊδεύεις! -Αν φορούσες εσύ, δε θα σε κοροϊδεύα. -Αν είναι κάποιος κοντός και χοντρός. -Να πούνε: Μαζί είμαστε όλοι. -Δε μου αρέσει αυτό που κάνεις. Σταμάτα να με κοροϊδεύεις. • Ωραία. Τα παιδιά μπορούν και πρέπει, έχουν υποχρέωση, να διασφαλίζουν το δικαίωμά τους στην ισότητα.

Τι κάνουμε, όταν μας καταπατάνε τα δικαιώματα;

• Θέλω να σας κάνω τώρα μια πολύ δύσκολη ερώτηση: Αν κάποιος σας καταπατήσει ένα δικαίωμα, εσείς τι μπορείτε να κάνετε; -Να πάρουμε τηλέφωνο τον Συνήγορο. • Ωραία ιδέα. Και τι να του πεις του Συνηγόρου; -Αυτός με τσαλαπάτησε τα δικαιώματά μου. -...Να πει στη μαμά του ότι αυτός με τσαλαπάτησε το δικαίωμά μου. Και στον Συνήγορο και στη μαμά του και στο μπαμπά του. • Ωραία. Άρα, τώρα που ξέρουμε τα δικαιώματά μας, όταν μας τα καταπατάνε, μπορούμε να ενημερώσουμε. Τι άλλο μπορούμε να κάνουμε; -Μπορούμε να καλέσουμε και την αστυνομία, όταν μας χτυπάνε. -Αν είναι ένα παιδάκι που είναι δεκαπέντε χρονών και το χτυπάνε και μετά πάνε και άλλοι, πάει η αστυνομία και τους πιάνει όλους. • Ναι, αυτό είναι αλήθεια. Να καλέσουμε και να πούμε: Ελάτε να μας βοηθήσετε. -Μπορούμε να γίνουμε μια ομάδα και να παλέψουμε έναν. • Ωραία ιδέα να γίνετε μια ομάδα. Σας φαίνεται όμως καλή ιδέα να δείρετε κι εσείς; Να του κάνετε ό,τι σας κάνει; Αυτό είναι λύση; -Όχι. -Δεν είναι λύση. Να έρθουν και να μας χτυπήσουν. -Να είναι πολλοί και να μας σκοτώσουν. • Αντί να δείρετε, δεν υπάρχει κάποια ιδέα για το τι άλλο μπορείτε να κάνετε όλοι μαζί; -Να πάνε όλοι στον αδερφό και να πούνε: Μη χτυπάς τη Δέσποινα. Είναι φίλη μας, την αγαπάμε. -Να καλέσουμε και τον Συνήγορο του Πολίτη. • Ο Συνήγορος του Πολίτη είναι για τους μεγάλους. Μπορούμε, βέβαια, κι εκείνον να τον καλέσουμε και να δούμε τι θα μας απαντήσει. -Να πούμε το τραγούδι που λέγανε στη Ρία τη Δικτατορία: Όλοι μαζί, όλοι μαζί είμαστε πάντα πιο δυνατοί. -Λέγανε το τραγούδι και τότε η Ρία η Δικτατορία τους έλεγε να σταματήσουν κι αυτοί δε σταματούσαν και φωνάζανε όλο και πιο

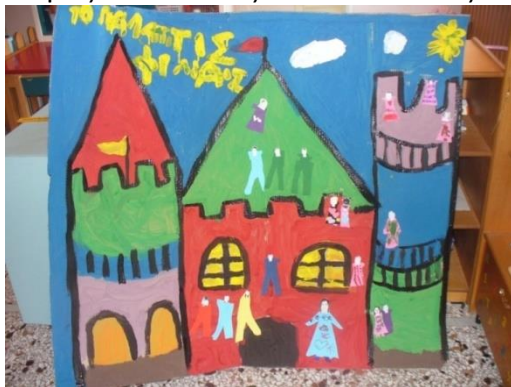
και ιδιαιτέρως η Πολιτεία οφείλει να διασφαλίζει τόσο τα δικαιώματά τους όσο και των πολιτών εν γένει.

Ανάγνωση παραμυθιού: «Το παλάτι της μάγας», Καστανιώτης 2010

Διαβάζουμε το παραμύθι και εντοπίζουμε τη δύναμη του κάθε ζώου στο γεγονός ότι ανήκει σε μία ομάδα και έτσι μπορεί να προστατευτεί, ακόμη και από ζώα πιο ισχυρά.

Κατασκευή αφίσας

Οι μαθητές κατασκευάζουν το δικό τους παλάτι της φίλιας, που τους κάνει πιο ισχυρούς.



Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης

Ο τελικός σκοπός όλης της κοπιαστικής εργασίας γύρω από το κείμενο, που περιγράψαμε στις τρεις προηγούμενες ενότητες, είναι η αποτίμηση της *αποτελεσματικότητάς* του. Είναι προφανές ότι κάθε παραγωγός κειμένου έχει έναν σκοπό: να πείσει τον αναγνώστη του και να του αλλάξει την πίστη ή τη στάση του, να «αλλοιώσει» κατά κάποιον τρόπο και στον βαθμό που μπορεί την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του. Το ερώτημα και το ζητούμενο είναι, βέβαια, πώς και αν αυτό μπορεί να διαπιστωθεί σε κάθε περίπτωση. Σε διδακτικό επίπεδο η αξιολόγηση ενός ή περισσότερων κειμένων πρέπει να επιδιώκεται με τη δημιουργία οιονεί πραγματικών συνθηκών, ώστε να κατανοηθεί από τους μαθητές ότι η αποτελεσματικότητα ενός κειμένου δεν είναι ένα θεωρητικό μέγεθος αλλά έχει και πρακτικό αντίκρισμα. Αυτό επιχειρήθηκε στην τελευταία φάση επεξεργασίας της αφίσας του Συνηγόρου του παιδιού από τα παιδιά και τη νηπιαγωγό της τάξης.

Αξιολόγηση

- Ας δούμε ξανά την αφίσα του Συνηγόρου. Θα σας διαβάσω, για να θυμηθείτε, τι είπατε για το σκίτσο. (Η νηπιαγωγός διαβάζει). Το σκίτσο που έφτιαξε ο σκιτσογράφος, για την αφίσα, ταίριαζε στο μήνυμα του Συνηγόρου; -Ναι. -Ήταν για τα παιδάκια και τα δικαιώματα. -Ναι, να παίζουν όλα. -Να μην κοροϊδεύουν. -Να δείξει, ήθελε, τη φιλία και να μιλήσει για τα δικαιώματα.
- Μια άλλη ερώτηση τώρα: το σκίτσο, όταν το είδατε, καταλάβατε όλοι σας ότι τα παιδιά συμπεριφέρονται όμορφα ή άσχημα; Θέλουν να παίξουν με το παιδί που είναι μόνο του ή το διώχνουν; -Θέλουν. -Ναι. Λένε: Έλα. -Όχι, κοροϊδεύουν. -Δεν το θέλουν. -Όχι, το θέλουν, το φωνάζουν να παίξει μαζί τους. • Συμφωνείτε όλοι για τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των παιδιών; -Όχι. -Να ψηφίσουμε. -Να το πάρει το ποτάμι; • Δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Καθένας από εσάς μπορεί να πιστεύει και να υποστηρίζει αυτό που νομίζει. Αυτό το παιδί, που είναι μόνο

του, είπατε ότι μπορεί να νιώθει λύπη, χαρά ή φόβο. Θυμόσαστε; Σας τα διάβασα. (Αυτή τη φορά οι μαθητές συμφωνούν ότι το παιδί είναι λυπημένο.) •Ωραία. Αν το κοροϊδεύουν και το διώχνουν και διαβάζουμε το μήνυμα του Συνηγόρου ότι όλοι έχουν, έχουμε δικαιώματα, τι μπορούμε να σκεφτούμε βλέποντας αυτήν την αφίσα; -Μιλάει για το δικαίωμα και έχει και κάποιον κάτω. •Ναι, γιατί ο σκιτσογράφος το έβαλε το παιδί κάτω και, όπως κάποιος είπατε, τα άλλα παιδιά μπορεί να μην το θέλουν; -Για να μη στριμωχτούνε. -Όχι, για να μιλάει για τα δικαιώματα και έχει κάποιον κάτω. •Μπορείς να το εξηγήσεις αυτό, τι εννοείς; -Να, γιατί, άμα νιώθουμε έτσι, σαν το παιδάκι αυτό, δε θα μας θέλανε κι ο Συνήγορος ήθελε να δείξει ότι πρέπει. -Δε μας μίλησε, για να είναι ευγενικό. Μας μίλησε για... ότι είναι λυπημένο. •Μάλιστα, καταλαβαίνω ότι το παιδί, αν δεν το θέλουν και το κοροϊδεύουν και το διώχνουν, είναι λυπημένο και ο Συνήγορος, όπως είπες, λέει σε όλους ότι πρέπει, ότι έχει κι αυτό δηλαδή δικαίωμα να ανεβεί στον μύλο. Αφού, λοιπόν, ο Συνήγορος του λέει: Όλοι έχουμε δικαιώματα, τι νομίζετε ότι περιμένει από το παιδί αυτό; -Να ανεβεί. -Να γίνει φίλος με τα παιδάκια. -Να παίξει με όλα τα παιδιά. -Να πει: Να, ο Συνήγορος μου λέει αυτό. Μπορώ να ανεβώ, θα ανεβώ. •Επομένως, το σκίτσο δεν το καταλάβατε όλοι με τον ίδιο τρόπο, ωστόσο πιστεύετε ότι ταιριάζει με το μήνυμα του Συνηγόρου, είτε τα παιδιά δε θέλουν μαζί τους το παιδί που είναι μόνο, είτε είναι φιλικά.

Ας δούμε τώρα το μήνυμα που διάλεξε: Έχω Έχεις Έχει ΟΛΟΙ ΕΧΟΥΜΕ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ! Αυτό το μήνυμα σας αρέσει; -Ναι. •Γιατί; Πρέπει πάντα να σκεφτόμαστε γιατί. -Γιατί είναι για όλα τα παιδιά της γης. -Γιατί πρέπει να το μάθουν όλοι. -Μου αρέσει, για να το μάθουν όλα τα παιδιά. •Εννοείς ότι, αν αυτό που μας ζητάει ο Συνήγορος γίνει πραγματικά, δηλαδή το να έχουμε όλοι, μικροί και μεγάλοι, δικαιώματα, θα ζούμε καλύτερα; -Ναι. -Εμένα μου αρέσουν και τα γράμματα. -Να έβαζε κόκκινα γράμματα, γιατί φαίνονται. •Επομένως, στους περισσότερους αρέσει το μήνυμα, κάποιος θα προτιμούσαν άλλο χρώμα γράμματα από αυτά που χρησιμοποιεί και σε κάποιους δεν αρέσει ο τρόπος, το ύφος με το οποίο ο Συνήγορος μιλάει. Το βρίσκουμε πολύ αυστηρό. Πιστεύετε επίσης ότι, αν σεβόμαστε τα δικαιώματα, θα ζούμε όλοι καλύτερα.

Εικαστική Απόδοση

Όλοι οι μαθητές μαζί δημιουργούν μία αφίσα που απεικονίζει τη γη και τα παιδιά χαρούμενα, γύρω από αυτήν, με μικτή τεχνική.



Εκμάθηση τραγουδιού-χορού
Οι μαθητές μαθαίνουν το τραγούδι «Αν όλα τα παιδιά της γης» και το χορεύουν.

Δημιουργία της δικής μας αφίσας

•Είδαμε την αφίσα του Συνηγόρου και είπαμε ότι, για να τη φτιάξει, συνεργάστηκε με έναν ζωγράφο ή έναν σκιτσογράφο έτσι, ώστε να ταιριάζει αυτό που ήθελε να πει, το μήνυμά του, με τη ζωγραφιά. Αναρωτιέμαι, είναι εύκολο ή δύσκολο να συνεργαστούν με αυτόν τον τρόπο δύο άνθρωποι; Τι λέτε; -Εύκολο. Λέει: Ζωγράφισε παιδάκια, και το κάνει. -Όχι, δύσκολο. •Λέω να κάνουμε μια προσπάθεια εμείς να φτιάξουμε και να ζωγραφίσουμε μια αφίσα και να δούμε αν είναι εύκολο ή δύσκολο. Ας πούμε ότι εμείς όλοι είμαστε μια ομάδα που βοηθάει να είναι καθαρές οι παραλίες. Μαζεύουμε τα σκουπίδια και θέλουμε να φτιάξουμε μια αφίσα, για να μην πετάνε οι άνθρωποι σκουπίδια. Λέω να διαλέξω εγώ ένα μήνυμα κι εσείς να είστε οι σκιτσογράφοι που θα φτιάξετε για αυτό ζωγραφιές. Το μήνυμα λέω να είναι σχετικό με τη θάλασσα, όπως: «Stop! Όχι σκουπίδια στις θάλασσες και στις παραλίες!». Τι πρέπει να έχει οπωσδήποτε η ζωγραφιά; -Θάλασσα και παραλία. -Να είναι άσχημα. Μυρίζει. -Θα αρρωστήσουμε, θα πεθάνουν τα ψάρια. •Πώς φαίνονται σε μια ζωγραφιά οι βρόμικες παραλίες και πώς οι καθαρές; -Οι καθαρές έχουν παιδιά που παίζουν, στις βρόμικες δεν πηγαίνει κανένας. -Οι μεγάλοι ξαπλώνουν στις ξαπλώστρες. •Ναι, σε μερικές παραλίες έχει ξαπλώστρες και οι μεγάλοι συχνά τις προτιμούν. -Έχει άμμο καθαρή να παίζουμε. •Οι βρόμικες; -Έχουν σκουπίδια. -Σακούλες και χαρτιά. -Μπουκάλια. -Ψόφια ψάρια. •Πώς νιώθουν οι άνθρωποι στις βρόμικες παραλίες; -Είναι λυπημένοι που δε μπορούν να μείνουν εκεί. -Και θυμωμένοι με αυτούς που πετάνε σκουπίδια. •Επομένως, για το ίδιο μήνυμα που σας είπα υπάρχουν πολλές ιδέες. Ας ζωγραφίσει ο καθένας ό,τι νομίζει πως είναι καλύτερο για μια αφίσα που έχει αυτό το μήνυμα.

Εικαστική Απόδοση

Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε χαρτί Α3. Παρουσιάζει ο καθένας τη ζωγραφιά του στην ολομέλεια και εξηγεί γιατί ζωγράφισε με αυτόν τον τρόπο. Ψηφίζουν, στη συνέχεια, τη ζωγραφιά που

θεωρούν ότι είναι η πιο κατάλληλη για την αφίσα μας. (Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι αρκετά παιδιά δεν ψηφίζουν τις δικές τους ζωγραφιές αλλά άλλες.)



Κατασκευή αφίσας

α. Σε ένα άσπρο χαρτόνι κάνουν τα παιδιά προτείνουν σχετικά με το ποια είναι η πιο κατάλληλη θέση, για να τοποθετηθεί η ζωγραφιά, σε Α3, που επελέγη. Ψηφίζουν, για να αποφασίσουν τη θέση, λέγοντας: -Πρέπει να φαίνεται. -Να μη δυσκολεύονται να τη δούνε. -Να χωρέσουν και τα γράμματα.

β. Στη συνέχεια, αποφασίζουν το χρώμα με το οποίο θα γραφτεί το μήνυμα (Stop! Όχι σκουπίδια), αιτιολογώντας τις προτάσεις τους. -Πράσινο, σαν το φανάρι. Λέει: Προχώρα στην παραλία. -Κόκκινο, γιατί λέει stop στα σκουπίδια. -Πορτοκαλί, γιατί μου αρέσουν τα καρότα. - Όχι, όχι τι σου αρέσει. Τι ταιριάζει. -Που το προσέχουν όλοι. -Το μοβ, για τα μοβ λουλούδια της θάλασσας. -Γαλάζιο, γιατί θυμίζει τη θάλασσα. -Κίτρινο του ήλιου το καλοκαίρι. Είναι χαρά και αγάπη, λάμψη, φροντίδα για τη θάλασσα και την παραλία. -Καφέ σκούρο, γιατί είναι το αγαπημένο μου χρώμα. -Δεν ταιριάζει. Αποφασίζουν, διά της ψηφοφορίας, το κόκκινο χρώμα.

γ. Συνεχίζουν με το πώς θα είναι γραμμένα τα γράμματα (μέγεθος, πάχος, κεφαλαία-πεζά). - Με χοντρά γράμματα, να φαίνεται πιο καλά στους ανθρώπους που θα το διαβάσουν. -Όχι μεγάλα, για να χωρέσουν στην αφίσα. Αποφασίζουν τα χοντρά γράμματα, όχι όμως μεγάλα. •Τι

προτιμάτε να είναι κεφαλαία ή πεζά; -Κεφαλαία, να φαίνονται καλά. •Μετά το stop πού θέλετε να μπει το «όχι σκουπίδια»; -Όχι κοντά. Να μην το μπερδέψουνε. •Πώς θέλετε οι άνθρωποι να το διαβάζουν; (Λέω τις προτάσεις χρησιμοποιώντας διαφορετικό επιτονισμό.) Stop! Όχι σκουπίδια. Stop όχι σκουπίδια! Stop όχι σκουπίδια στις θάλασσες και τις παραλίες! -Ναι, να βάλουμε θαυμαστικό. -Να το λέμε δυνατά. -Να κουνάμε το δάχτυλο. -Να προσέχουν. •Πού θέλετε να μπει το θαυμαστικό; -Στο stop. -Στο όχι. -Στο όχι σκουπίδια. -Και στο stop και στο όχι σκουπίδια. -Με μαύρο, για να φαίνεται. (Το διαβάζουν και τους αρέσει.) •Με τι χρώμα θα συνεχίσουμε, για να γράψουμε «στις θάλασσες»; -Με γαλάζιο. -Για τη θάλασσα, να ταιριάζει. •Με κεφαλαία ή πεζά; -Πεζά, γιατί είναι διαφορετικά. -Να ξεχωρίζει το άλλο με τα κεφαλαία. Ας γράψουμε τώρα «στις παραλίες». -Με πορτοκαλί, σαν τις παραλίες. -Δεν είναι πορτοκαλί, είναι κίτρινο. -Μήπως είναι γκρι; -Να θα βάλουμε αυτό (δείχνει ένα μουσταρδί). (Αποφασίζουν τελικά αυτό.) •Ποιος θέλει να το διαβάσει τώρα που το τελειώσαμε; Το διαβάζουν αυστηρά, με επιτακτικό ύφος και κάποιοι κουνάνε το δάχτυλο.

•Φτιάξαμε τώρα αυτήν την αφίσα. Ας πούμε ότι θα πάμε και θα την κολλήσουμε κάπου, όπου αποφασίσουμε. Αυτοί που θα τη διαβάσουν θα γνωρίζουν ποιος την έφτιαξε; -Να τους το πούμε. •Αν δεν είμαστε εκεί; -Θα το γράψουμε. •Τι θα γράψουμε; Ποιοι φτιάξανε την αφίσα; -Εμείς. -Εσύ. •Μόνη μου την έφτιαξα την αφίσα; -Όχι, μαζί. -Η ομάδα που καθαρίζει τις θάλασσες και τις παραλίες. •Να το γράψουμε όλο αυτό; -Χωράει. -Να γράψουμε όλα τα ονόματά μας σε άλλο χαρτόνι. -Να μην τα γράψουμε όλα. -Όχι, είναι πολλά, πολλή ώρα. •Εννοείς ότι θα κάνουν πολλή ώρα, για να τα διαβάσουν; -Ναι. -Να μην κάνουμε ώρες να τη διαβάσουμε και κουραστούμε. -Λίγα γράμματα, για να τα διαβάζουμε γρήγορα. -Να μην κουραστούμε και βαρεθούμε. •Συμφωνείτε όλοι ότι είναι κουραστικό αυτό; Εσείς θα διαβάζατε τόση ώρα; -Όχι, θα φύγουμε. •Τι να κάνουμε τότε; Πώς μπορούμε να βρούμε ένα όνομα για όλους και να υπογράψουμε; -Να είναι: Ομάδα «σούπερ ήρωες». -Ομάδα φίλιας. -Ομάδα καθαρισμού. -Ομάδα «σκούπα». -«Θα καθαρίσουμε τα πάντα». -Ομάδα «σκουπιδιάρης». (Τα παιδιά ψήφισαν και αποφάσισαν να υπογράψουν με το όνομα «σούπερ ήρωες». Η μαθήτριά που έφτιαξε τη ζωγραφιά, την υπέγραψε.



Καλοκαιρινή γιορτή

Στην καλοκαιρινή γιορτή, οι μαθητές παρουσίασαν τραγούδια και χορούς σχετικά με τη φιλία και το δικαίωμα των παιδιών στην ισότητα.

Στη φάση αυτή έγινε σαφές ότι τα παιδιά μετά την όλη διαδικασία συνειδητοποίησαν απόλυτα το περιεχόμενο του μηνύματος της αφίσας του Συνηγούρου του παιδιού. Και το πιστοποίησαν με την κατασκευή της δικής τους αφίσας, όπου εφάρμοσαν με πολύ συνειδητό και αποτελεσματικό τρόπο ό,τι είχαν ανακαλύψει και «διδασχθεί» κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του κειμένου.

Επιλογικά

Όλες οι υποθέσεις εργασίας που θέσαμε στην αρχή του σχεδίου εργασίας επαληθεύθηκαν πλήρως: ο Κριτικός Γραμματισμός και οι διδακτικές του πρακτικές ασφαλώς και μπορούν να ενταχθούν στο νηπιαγωγείο· τα νήπια όχι μόνο παρακολούθησαν επαρκέστατα την κάθε φάση της διαδικασίας αλλά και ενεπλάκησαν ενθουσιωδώς εκπλήσσοντάς μας πολλές φορές με τη διεισδυτικότητα της σκέψης τους και την ευρηματικότητά τους. Μέσα από την όλη διαδικασία αποδείχτηκε ότι με την αποτελεσματική συνεργασία Πανεπιστημίου, εκπαιδευτικής καθοδήγησης και εκπαιδευτικών μπορούν να γίνουν στην εκπαίδευση σπουδαία πράγματα, που στην αρχή μπορεί να φαίνονται δύσκολα, τελικώς όμως αποδεικνύονται ενδιαφέροντα, εφικτά και προκλητικά.

References

- Αρμενιάκου, Κ. (2006). Η κυρά Δημοκρατία. Αθήνα: Κέδρος.
- Αρχάκης, Α. (2013). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Γούτσος, Δ. (2013). Γλώσσα και Επικοινωνία. In Γ. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, & Β. Τσάκωνα (Eds.), *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση* (pp. 165-276). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γώτη, Ε., Ντίνας, Κ., & Κοκοζίδου, Α. (2014). «Ο λύκος αλλιώς: πώς να 'ναι, πώς; Ψάξε και θα βρεις, κριτικά αν το σκεφτείς». Ο Κριτικός Γραμματισμός στο νηπιαγωγείο: ένα πρόγραμμα εφαρμογής του. Paper presented at the «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη».
- Ηλιόπουλος, Β. (1997). *Ο Τριγωνοψαρούλης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καμπρέρα, Α. (2010). *Ο Αμίν έχασε το δρόμο του*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2004). *Η γλώσσα της διαφήμισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Λαϊκό παραμύθι της Ρωσίας: Το παλάτι της μύγας (2010). Από το Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώνεις. Αθήνα: Καστανιώτης
- Λύκου, Χ. (2000-2001). Η συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57-71.
- Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε. (2016). Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο... Αθήνα: Gutenberg.
- Τοντ, Π. (2011). *Δεν πειράζει να είσαι διαφορετικός*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Beugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.

Δικτυογραφία

Αφίσα Συνηγούρου και εικόνα για επεξεργασία http://www.0-18.gr/downloads/filadio_stp_dimotikou.pdf

Βίντεο για παιδική εργασία και για προστασία από κακομεταχείριση της Unicef
<https://www.youtube.com/watch?v=7zwqddjCxrM>

Ταινία: Ένα δέντρο μια φορά <https://youtu.be/Lal-RBkMVrA>