



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα)

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»

**Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: Η
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΙΔΗΣΕΟΓΡΑΦΙΚΑ ΑΡΘΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Αναστασίας Ταράλη

Επιβλέπουσα: Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Ελένη Καραντζόλα, Καθηγήτρια Τ.Μ.Σ., Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ελένη Σκούρτου, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη με άξονα την έννοια του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, εστιάζει, αρχικά, σε ένα θεωρητικό επίπεδο στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού και στις διαφορετικές εκφάνσεις της στον χώρο της εκπαίδευσης. Παρουσιάζεται η μελέτη των κειμένων, όπως αποτυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών του *Νέου Σχολείου* για τη διδασκαλία της γλώσσας και απώτερος στόχος είναι η αποτύπωση της συνεισφοράς του κριτικού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών στη μεθοδολογική ανανέωση σε επίπεδο διδακτικής πράξης. Ως εκ τούτου, προτείνονται διδακτικές προτάσεις που υιοθετούν τις σύγχρονες αυτές γλωσσοδιδασκτικές τάσεις και επικεντρώνονται στη μελέτη πολυτροπικών κειμένων που αντλούνται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Η διδακτική παρέμβαση αποβλέπει στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών και στην καλλιέργεια της κριτικής στάσης τους απέναντι στην παιδική εργασία. Στη συνέχεια, με τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης λόγου δυο ειδησεογραφικών άρθρων που σχετίζονται με την παιδική εργασία, επιδιώκεται να αναδειχτεί ο τρόπος κατασκευής του κοινωνικού γίνεσθαι. Συγκεκριμένα, τα άρθρα αναλύονται με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και το τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης του Fairclough. Ακολουθεί η διδακτική εφαρμογή των ειδησεογραφικών άρθρων στη Β΄ Γυμνασίου με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, με σκοπό μέσα από τη σύγκρισή τους, οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας με την ανάλυση των γλωσσικών επιλογών που χρησιμοποιούνται και των αντίστοιχων εικόνων για την παιδική εργασία, διαπιστώνοντας τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τη δομή του άρθρου της εφημερίδας. Έπειτα, μέσα από ποιοτική έρευνα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διδακτικής εφαρμογής. Διαπιστώθηκε λοιπόν, από την αποτίμηση της έρευνας ότι έχει αναπτυχθεί η κριτική στάση των μαθητών/τριών και η κριτική γλωσσική επίγνωση τους απέναντι στον ειδησεογραφικό λόγο που είναι πολυτροπικός. Ταυτόχρονα, καλλιεργήθηκε και η ενσυναίσθησή τους προς την παιδική εργασία. Καταληκτικά, μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών οι μαθητές/τριες μετατράπηκαν σε κριτικά ενσυνείδητα υποκείμενα που αξιολογούν το περιβάλλον τους.

Λέξεις-κλειδιά: ειδησεογραφικός λόγος, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, κριτική γλωσσική επίγνωση, παιδική εργασία

ABSTRACT

The current study based on the meaning of literacy and multiliteracies, initially focuses on a theoretical level in pedagogy of critical literacy and the different concepts of it in education. We present the study of the records, as they are illustrated in the Study Programms of the *New School* for the teaching of language and the ultimate objective is the illustration of the contribution of critical literacy of multiliteracies in methodological renewal on the level of teaching. Hence, we suggest teaching interference aims at the development of critical students' language awareness and the cultivation of critical attitude towards child labour. Afterwards, by the method of critical analysis of speech of two news articles that relate to child labour, we aim to emphasize on the way of building of the social scheme. Specifically, the analyzed articles with the Systemic Functional Grammar of Halliday and the three-dimensional analysis model of Fairclough. What follows is the teaching of the news articles in the second class of secondary school according to the pedagogy of multiliteracies, with the aim through comparing them to realise the way of the construction of social reality through the analysis of the language choices used and the matching pictures for child labour, realizing the characteristics of the texts and the structure of the article of the newspaper. That way, through quality research the results of the teaching application are presented. It was ascertained that the students' critical attitude has developed and the critical language awareness towards reportorial speech which is multimodal and at the same time, empathy towards child labour was cultivated. Conclusively, through the way of teaching of multiliteracies students were transformed into critical conscious being who evaluate their surroundings.

Keywords: reportorial speech, critical literacy, multiliteracies, critical language awareness, child labour

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
Περιεχόμενα	5
Κατάλογος σχημάτων.....	8
Ευχαριστίες.....	9
Εισαγωγή.....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ	14
1.1. Έννοια και εκφάνσεις του γραμματισμού	14
1.2. Η οριοθέτηση και οι πτυχές του κριτικού γραμματισμού	17
1.3. Ο κριτικός γραμματισμός και η μελέτη των κειμένων.....	19
1.4. Κριτικός γραμματισμός και εκπαίδευση	22
1.5. Κριτικός γραμματισμός και εκπαιδευτικοί-μαθητές/τριες	24
1.6. Κριτικός γραμματισμός και κριτική γλωσσική επίγνωση	26
1.6.1. Οριοθέτηση της γλωσσικής επίγνωσης	26
1.6.2. Η έννοια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και οι θεωρητικές βάσεις της.....	27
1.7. Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	32
2.1. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Γλώσσας	33
2.2. Σκοποί και Στόχοι του Νέου Σχολείου.....	34
2.3. Διδακτική μεθοδολογία	36
2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ.....	40
3.1. Ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας	40
3.2. Τα χαρακτηριστικά του ειδησεογραφικού λόγου.....	41
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ.....	46
4.1. Η Κριτική ανάλυση λόγου.....	46
4.2. Η Κριτική Ανάλυση λόγου του Fairclough	49
4.3. Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	56
5.1. Θεωρητικό Πλαίσιο- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	56

5.2. Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα έρευνας	57
5.3. Σκοπός της έρευνας.....	58
5.4. Ερευνητικά ερωτήματα	60
5.5. Τα κείμενα της διδακτικής παρέμβασης.....	60
5.6. Η Ιστορική εξέλιξη της παιδικής εργασίας	62
5.7. Το δείγμα των μαθητών/ μαθητριών	65
5.8. Ποιοτική έρευνα	65
5.9. Ερευνητικά εργαλεία.....	67
5.9.1. Μελέτη Περίπτωσης.....	67
5.9.2. Ερωταποκρίσεις- Ημιδομημένος διάλογος.....	67
5.9.3. Ημερολόγιο Καταγραφής	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ	
ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ	70
6.1. Άρθρο 1: «Κορωνοϊός - ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας», από την Εφημερίδα Cnn News Greece	71
6.1.1. Ανάλυση στο μικροεπίπεδο.....	71
6.1.2. Ανάλυση στο μεσοεπίπεδο	75
6.1.3. Ανάλυση στο μακροεπίπεδο.....	78
6.2. Άρθρο 2: «Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία.....	82
6.2.1. Ανάλυση στο μικροεπίπεδο.....	82
6.2.2. Ανάλυση στο μεσοεπίπεδο	90
6.2.3. Ανάλυση στο μακροεπίπεδο.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ	
ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ.....	98
7.1. Τοποθετημένη πρακτική.....	99
7.2. Ανοιχτή διδασκαλία	102
7.3. Κριτική πλαισίωση	107
7.4. Μετασηματισμένη πρακτική	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	113
8.1. Αποτίμηση της τοποθετημένης πρακτικής.....	114
8.2. Αποτίμηση της ανοιχτής διδασκαλίας.....	117
8.3. Αποτίμηση της κριτικής πλαισίωσης	128
8.4. Αποτίμηση της μετασηματισμένης πρακτικής	132
9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	137

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	150
Ελληνόγλωσσες.....	150
Ξενόγλωσσες	169
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	175

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Οι διαστάσεις του κειμένου, του λόγου και της ανάλυσης του Fairclough

Ευχαριστίες

Για την πραγμάτωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τα θερμά μου ευχαριστήρια για τη συμπαράσταση που μου επέδειξαν ορισμένα άτομα. Συγκεκριμένα, αξιοθαύμαστη ήταν η επιστημονική καθοδήγηση, η διαρκής στήριξη και συνεργασία της επιβλέπουσας καθηγήτριας κ. Μαριάνθης Οικονομάκου, Επίκουρης Καθηγήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της. Πολύτιμη αρωγή αποτέλεσαν οι καίριες συμβουλές, οι διορθώσεις και οι επισημάνσεις της στη διεκπεραίωσή της.

Συγχρόνως, καθοριστική ήταν η βοήθεια των μαθητών/τριών του Β'1 τμήματος του γυμνασίου Αρχαγγέλου-Ρόδου στην υλοποίηση της έρευνας. Μεγάλη ήταν η προθυμία συμμετοχής τους στις δραστηριότητες. Παράλληλα, η συνεργασία του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού του εν λόγω σχολείου ήταν σημαντική για την υλοποίηση της διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ολόθερμες ευχαριστίες στην οικογένειά μου, στον σύζυγο μου Μιχάλη, στους γονείς και στα παιδιά μου για τη συμπαράστασή τους. Αφιερώνω την εργασία στην κόρη μου Μαρία και τον γιο μου Αργύρη για την κατανόησή τους, σχετικά με τον χρόνο που τους στέρησα κατά τη διάρκεια της περάτωσης της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον παρατηρείται γλωσσική, αλλά και πολιτισμική πολυμορφία, ραγδαία εξάπλωση της τεχνολογίας και κυριαρχία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Χατζησαββίδης 2013α). Ο γραπτός και προφορικός λόγος επικοινωνίας διαμορφώνεται με βάση τις ιστορικοπολιτισμικές συνθήκες με τις οποίες συνδέεται η παραγωγή και η πρόσληψή του (Μητσικοπούλου 2001). Συνεπώς, η συνειδητοποίηση των γλωσσικών επιλογών που χρησιμοποιούνται και των πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομούνται στα κείμενα, συνδράμει στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough 1992α· Στάμου 2011).

Επομένως, καθίσταται άμεση προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος η καλλιέργεια κριτικά εγγράμματων δημοκρατικών υποκειμένων (Π.Σ. 2011, 11-12). Για αυτόν τον λόγο, η παιδαγωγική του *γραμματισμού* επαναπροσδιορίστηκε και συμπληρώθηκε. Εμφανίστηκε δηλαδή, μια νέα διδακτική προσέγγιση, η παιδαγωγική του *κριτικού γραμματισμού* και των *Πολυγραμματισμών* (New London Group 1996· Kalantzis & Cope 2001· Ντίνας & Γώτη 2016, 35) που εναρμονίζεται στους στόχους και στη διδακτική μεθοδολογία του *Νέου Προγράμματος Σπουδών* (Π.Σ. 2011). Άρα, σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η διαμόρφωση των μαθητών/τριών σε άτομα με κριτική σκέψη που θα διαπραγματεύονται τον κόσμο μέσα από τη διερεύνηση και τη δόμηση ποικίλων κειμένων (Cope & Kalantzis 2000· Χατζηλουκά-Μαυρή 2013, 52· Ντίνας & Γώτη 2016, 35).

Στο επίκεντρο του κριτικού γραμματισμού βρίσκονται τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, επειδή συγκροτούν και αναπαράγουν την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης 1999· Γιαλαμπούκη 2008, 11-12). Ειδικότερα, ερευνάται ο δημοσιογραφικός λόγος με βάση τους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα στοιχεία που χρησιμοποιεί, ώστε αποσιωπά, προβάλλει και επιβάλλει αξίες, ιδεολογίες, ή σχέσεις εκμετάλλευσης, εξουσίας, ανισότητας (Πολίτης 2001α· Ματσαγγούρας 2007· Ο' Keeffe 2011· Αρχάκης & Τσάκωνα 2017· Δούκα κ.ά. 2014).

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη μελέτη έχει ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών μέσα από την ανάλυση δυο ειδησεογραφικών άρθρων με κοινό θέμα, την παιδική εργασία. Μέσα από τη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του Halliday (1994) και την κοινωνιοπολιτισμική

προσέγγιση του Fairclough (1992a), επιδιώκεται η ανάδειξη του ρόλου της γλώσσας στην κατασκευή του κοινωνικού γίνεσθαι και στη δόμηση της πραγματικότητας με διαφορετικές λεξικο-γραμματικές επιλογές (Στάμου 2014, 172).

Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύονται θεωρητικά ζητήματα σχετικά με την έννοια και τις εκφάνσεις του *γραμματισμού* που επαναπροσδιορίζεται ανάλογα το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Χατζησαββίδης 2007). Στο προσκήνιο έχει εμφανιστεί ο *κριτικός γραμματισμός* σήμερα, ο οποίος παρουσιάζεται ακολούθως, ως όρος, όπως και οι πτυχές του (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014α), αλλά και ο τρόπος που μελετά τα κείμενα (Αρχάκης 2013· Ντίνας & Γώτη 2016). Έπειτα, αναφέρονται οι επιδράσεις της παιδαγωγικής του *κριτικού γραμματισμού* στον εκπαιδευτικό τομέα και στους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες (Π.Σ. 2011· Χατζηλουκά-Μαυρή 2013· Κοντοβούρκη 2013). Στη συνέχεια, συνδέεται ο *κριτικός γραμματισμός* με τον όρο της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης*. Αρχικά, οριοθετείται η *γλωσσική επίγνωση* (Χατζησαββίδης 2013α), η *κριτική γλωσσική επίγνωση* (Fairclough 1992b) και παρουσιάζονται οι θεωρητικές βάσεις στις οποίες στηρίζεται (Halliday 1978), καθώς και τα πλεονεκτήματά της στην εκπαίδευση και στα *Νεότερα Προγράμματα Σπουδών* (Fairclough 1999· Π.Σ. 2011). Τέλος, παρατίθεται η έννοια των *πολυγραμματισμών* και της *πολυτροπικότητας*, αλλά και η παιδαγωγική των *Πολυγραμματισμών* (Χοντολίδου 1999· Kalantzis & Cope 2001).

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια παρουσίαση των *Νέων Προγραμμάτων Σπουδών* για τη διδασκαλία της γλώσσας, στα οποία στηρίζεται η παρούσα εργασία. Αναφέρονται οι σκοποί και οι στόχοι του *Νέου Σχολείου*, καθώς και η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται σε αυτό. Τέλος, κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό εξετάζεται και ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών στο σύγχρονο σχολείο (Π.Σ. 2011).

Στο τρίτο κεφάλαιο, προβάλλεται ο ευρύτερος ρόλος των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας που αποτελούν μέσο διαμόρφωσης της κοινής γνώμης (Fairclough 1992b· Van Dijk 1993), συγκροτούν και αναπαράγουν την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης 1999· Γιαλαμούκη 2008, 11-12). Ιδιαίτερα, γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά του δημοσιογραφικού λόγου ο οποίος είναι πολυτροπικός και επηρεάζει τον τρόπο πρόσληψης των γεγονότων από τους/τις

αναγνώστες/στριες, δεδομένου ότι στην ανάλυση της εν λόγω εργασίας αξιοποιούνται κείμενα ειδησεογραφικού λόγου (Fairclough 2012).

Στη συνέχεια, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης των ειδησεογραφικών άρθρων. Αρχικά, προβάλλεται η προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου που υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο της ιδεολογίας στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές πρακτικές (Fairclough 1989· Μιχάλης 2014). Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης του λόγου του Fairclough (1992b) που στηρίζεται στην περιγραφική, στην ερμηνευτική και στην επεξηγηματική ανάλυση. Αναλύεται η *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του Halliday (1994), με την ιδεοποιητική και διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας η οποία αντιμετωπίζεται ως σύστημα σημασιών, που πραγματώνονται με λεξικογραμματικούς τύπους (Στάμου 2014, 171· Ντίνας & Γώτη 2016, 54).

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται μια σύντομη αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας. Πραγματοποιείται μια παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης γύρω από έρευνες, με σκοπό να επισημανθεί ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και τα ειδησεογραφικά άρθρα στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Στάμου 2012· Αρχάκης 2016· Δούκα κ.ά. 2016· Αρχάκης & Τσάκωνα 2017· Αρχάκη κ.ά. 2018· Τσάμη 2018). Τονίζεται η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της έρευνας, ο σκοπός της που είναι η εκπαιδευτική διδακτική εφαρμογή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου, σύμφωνα με την παιδαγωγική των *Πολυγραμματισμών* (Cope & Kalantzis 2000) που στηρίζεται στον κριτικό γραμματισμό και στο Πρόγραμμα Σπουδών του *Νέου Σχολείου* (Π.Σ. 2011). Έπειτα, καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζονται τα κείμενα της διδακτικής παρέμβασης, η ιστορική εξέλιξη της παιδικής εργασίας και το δείγμα των μαθητών/μαθητριών στο οποίο εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση. Τέλος, καταγράφεται η ποιοτική έρευνα στην οποία στηρίχτηκε η παρούσα εργασία, με ερευνητικά εργαλεία τη μελέτη περίπτωσης, τις ερωταποκρίσεις και τον ημιδομημένο διάλογο, αλλά και το ημερολόγιο καταγραφής της εκπαιδευτικού.

Στο έκτο κεφάλαιο, πραγματώνεται η επεξεργασία των κειμένων της διδακτικής παρέμβασης με βάση την κριτική ανάλυση λόγου, στο μικροεπίπεδο, στο

μεσοεπίπεδο και στο μακροεπίπεδο (Fairclough 1992b), για να αναδειχθούν τα γλωσσικά, σημειωτικά στοιχεία και οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται σε αυτά (Στάμου 2011).

Στο έβδομο κεφάλαιο, υλοποιείται η διδακτική εφαρμογή με βάση την παιδαγωγική των *Πολυγραμματισμών, την Τοποθετημένη Πρακτική, την Ανοιχτή Διδασκαλία, την Κριτική Πλαισίωση και τη Μετασχηματισμένη Πρακτική*. Η διδασκαλία αυτή εναρμονίζεται στους στόχους και στη διδακτική μεθοδολογία του *Νέου Προγράμματος Σπουδών* (Π.Σ. 2011).

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο, μέσα από την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, έγινε η αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στα δημοσιογραφικά άρθρα διαφοροποιήθηκαν. Κατανόησαν τον τρόπο δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και αναπτύχθηκε η κριτική γλωσσική επίγνωσή τους (Fairclough 1995).

Ανακεφαλαιωτικά, στο ένατο κεφάλαιο, παρουσιάστηκαν συνολικά τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Έγινε αντιληπτό ότι οι μαθητές/τριες κατανόησαν τον καθοριστικό ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ως προς τον τρόπο που προσλαμβάνουν, αποκρύπτουν ιδέες και αναπαράγουν την επικαιρότητα, αφού αξιοποιούν τόσο γλωσσικούς μηχανισμούς, όσο και σημειωτικούς τρόπους στην αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017· Αρχάκης κ.ά. 2018).

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

1.1. Έννοια και εκφάνσεις του γραμματισμού

Η γλωσσική διδασκαλία σήμερα, στηρίζεται στην έννοια του *γραμματισμού* (literacy), μιας κοινωνικής πρακτικής που καθορίζεται κάθε φορά ανάλογα το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Για αυτό είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο η έννοια και η οριοθέτηση του *γραμματισμού*, αφού μεταβάλλεται διαρκώς (Χατζησαββίδης 2007). Όμως, υπάρχουν πολλά είδη *γραμματισμού* ανάλογα τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου, όπως αναδυόμενος, συμβατικός, οικογενειακός, σχολικός, λειτουργικός, πολιτιστικός, κριτικός (Ντίνας & Γώτη 2016, 24-25), με διαφορετική ιστορική αφετηρία και κοινωνικές προεκτάσεις (Cook- Gumperz 2008).

Μια διάκριση του *γραμματισμού* υφίσταται με βάση το αυτόνομο μοντέλο στο οποίο ο *γραμματισμός* είναι κοινωνικά ουδέτερος στην απόκτηση της γραφής και της ανάγνωσης στον σχολικό χώρο. Αντίθετα, το ιδεολογικό μοντέλο υπογραμμίζει τις κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις του *γραμματισμού* στον οποίο η γνώση διαμορφώνεται μέσα στην πραγματικότητα (Ντίνας & Γώτη 2016, 25).

Για αρκετούς αιώνες αρχικά, ο *γλωσσικός γραμματισμός* συνδέθηκε με τον όρο *αλφαβητισμό*, δηλαδή με την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης, έναν ρόλο που επωμιζόταν η σχολική κοινότητα. Άρα, ο *γλωσσικός γραμματισμός* δεν είχε καμία σύνδεση με τις κοινωνικές πρακτικές και προεκτάσεις (Gee 1990· Χατζησαββίδης 2007· Ντίνας & Γώτη 2016, 22). Στις αρχές του 20ου αιώνα, στα χρόνια του Ρομαντισμού, ο *γλωσσικός γραμματισμός* συνδέθηκε με τη λογοτεχνία, για αυτό γλωσσικά εγγράμματα ήταν τα άτομα που ήταν επαρκώς εξοικειωμένα με τον λογοτεχνικό λόγο και κατανοούσαν τα νοήματα των συγγραφέων των λογοτεχνικών βιβλίων, αλλά και εκτιμούσαν τα έργα της λογοτεχνίας ως δημιουργήματα τέχνης (Χατζησαββίδης 2007, 2· Ντίνας & Γώτη 2016, 23).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, το περιεχόμενο του *γλωσσικού γραμματισμού* άρχισε να προσλαμβάνει και κοινωνικές διαστάσεις. Η UNESCO (1956) οριοθέτησε τον γραμματισμό ως «*το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο σε σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του*

επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες τις οποίες επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει» (όπ. αναφ. στο Χατζησαββίδης 2007, 2· Ντίνας & Γώτη 2016, 23). Η UNESCO θεώρησε ότι με τον γλωσσικό γραμματισμό θα επέλθει οικονομική και κοινωνική ευημερία στον κόσμο.

Τη δεκαετία του 1980 και 1990, οι επιστήμονες άρχισαν να αμφισβητούν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τον γραμματισμό και να θέτουν νέα ερωτήματα σχετικά με τον όρο και τη χρησιμότητά του. Έτσι, εγκαινιάστηκε ένας νέος διεπιστημονικός κλάδος με την ονομασία «*New Literacy Studies*» (Σπουδές του Νέου Γραμματισμού) σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Gee 2008). Έπειτα, το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης της UNESCO και το Union des Institutions Sociales του Πανεπιστημίου του Παρισιού το 2003 όρισαν τον γραμματισμό ως την ικανότητα ταύτισης, κατανόησης, ερμηνείας, δημιουργίας, επικοινωνίας, υπολογισμού και χρήσης εκτυπωμένου ή γραπτού υλικού που σχετίζεται με διάφορα περικείμενα (UNESCO 2005, 21). Στον γραμματισμό δηλαδή, υφίσταται μια διαρκής μάθηση μέσω της οποίας επέρχεται επίτευξη των στόχων των ατόμων, ανάπτυξη των γνώσεων και των δυνατοτήτων τους ως μελών της κοινωνίας.

Ακολούθως, ο Baynham (2002) αναφέρει τον τελευταίο ορισμό της UNESCO, ότι εγγράμματο άτομο είναι αυτό που έχει αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε είναι ικανό να συμμετάσχει στις δραστηριότητες της ομάδας και της κοινότητάς του ως μέλος της. Με την ικανότητα του στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική επιτυγχάνει την ατομική και κοινωνική εξέλιξη (Baynham 2002, 19-20). Αυτή η παραπάνω άποψη υποδεικνύει το αυτόνομο μοντέλο του γραμματισμού που εξετάζει τα γλωσσικά φαινόμενα αποπλαισιωμένα και υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός είναι βασική προϋπόθεση για να αναπτυχθεί η λογική σκέψη και η αφαιρετική ικανότητα του ατόμου. Πρόκειται για λειτουργική προσέγγιση της έννοιας του γραμματισμού.

Καταληκτικά, από το 1960 μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα, ο γραμματισμός διευρύνθηκε ως έννοια και συνδέθηκε με κοινωνικές πρακτικές, σύμφωνα με το ιδεολογικό μοντέλο (Χατζησαββίδης 2007). Έτσι, εγγράμματο άτομο είναι αυτό που έχει αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και υπολογισμού, για την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, ώστε να μπορεί να αναπτύξει νέες δεξιότητες, για να συμμετέχει ενεργά και να

λειτουργεί αποτελεσματικά στα κοινωνικά και πολιτισμικά δρώμενα (Gee 1990· Χατζησαββίδης 2007, 3). Ο όρος *γραμματισμός*, δηλαδή, συνδέεται με την ικανότητα να διαβάζει κάποιος το γραπτό κείμενο, να το ερμηνεύει, να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί τα νοήματά του, αντιμετωπίζοντας το με κριτική στάση και ταυτόχρονα, να παράγει διάφορα είδη λόγου και μη γλωσσικά κείμενα ανάλογα τις επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης 2002α, 140-141· Χατζησαββίδης 2003· 2007· 2013· Κοντοβούρκη 2013, 27). Άρα, ο *γραμματισμός* σχετίζεται με τη χρήση λόγου ποικίλης μορφής μέσα σε κοινωνικά πλαίσια με βάση εθνογραφικές, ανθρωπολογικές και κοινωνιοπολιτισμικές προσεγγίσεις (Barton & Hamilton 2000).

Συνεπώς, ο *γραμματισμός* εξαρτάται από το κοινωνικό γίνεσθαι και διαμορφώνεται, αλλά και διαμορφώνει δραστηριότητες κοινωνικά πλαισιωμένες. Στη γλώσσα, ο *γραμματισμός* είναι μια δεξιότητα που περικλείει πολλές ικανότητες, αφού έχει σχέση με τον τρόπο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα κείμενα, τον τρόπο που ορίζεται η χρήση από το συγκεκριμένο και με κανόνες που περιορίζουν ποιος, πώς και με ποιον σκοπό έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τα κείμενα (Κοντοβούρκη 2013, 28). Με βάση τον *γραμματισμό* που ορίζεται ως κοινωνική πρακτική, ο λόγος είναι ιδεολογικά φορτισμένος και οι κοινωνικές δραστηριότητες στις οποίες αναμειγνύεται το άτομο, αντανακλούν αξίες, σχέσεις δύναμης, κανόνες. Αυτή η προσέγγιση παραπέμπει στον *κριτικό γραμματισμό* (Κοντοβούρκη 2013, 31).

Στη συνέχεια, χρειάζεται να επισημανθεί ότι στον *γραμματισμό* σήμερα, η γλώσσα συνιστά μέσο μάθησης, σκέψης, αισθητικής απόλαυσης, επικοινωνίας, αλλά και μετάδοσης μηνυμάτων, υλοποίησης προσωπικών και κοινωνικών σκοπών καθώς και συμμετοχής σε κοινωνικές πρακτικές. Επομένως, διαμορφώνονται ταυτότητες μέσω της γλώσσας, γιατί τα άτομα συμμετέχουν όχι μόνο σε κοινωνικές ομάδες, αλλά και κουλτούρες. Έτσι, η κατανόηση και η παραγωγή του λόγου σχετίζεται και με τον τρόπο με τον οποίο ο γραπτός λόγος ταυτόχρονα με άλλα συστήματα συμβόλων (εικόνα, ήχο) χρησιμοποιείται από τα άτομα (Μητσκοπούλου 2001· Κοντοβούρκη 2013, 29). Έτσι, εμφανίζεται και η *πολυτροπικότητα*, δηλαδή η χρήση πολλών τρόπων (modes) στην επικοινωνία.

Ο επαναπροσδιορισμός κατά συνέπεια, όρων, θεσμών και πρακτικών του σχολείου οδήγησε σε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο, στην *παιδαγωγική του γραμματισμού* (*literacy education*) (Φραγκόπουλος & Τσαρούχα χ.η., 2). Το πλαίσιο

των αρχών της υποστηρίζει ότι τα διδασκόμενα κείμενα χρειάζεται να έχουν λειτουργική και πρακτική χρησιμότητα στη μελλοντική ζωή των μαθητών/τριών. Στόχος επομένως, της σχολικής κοινότητας είναι η σύνδεση της γνώσης με την κοινωνία, προκειμένου οι μαθητές/τριες να γίνουν πολίτες αυτόνομοι και κριτικοί. Τα κείμενα προς διδασκαλία νοηματοδοτούνται με βάση την άποψη του αναγνώστη/στριας, για αυτό υφίσταται διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς, στον λόγο του σχολείου και των κείμενων, αλλά και στον λόγο των μαθητών. Τα κείμενα αποτελούν συνεπώς, αφορμή για κριτική προσέγγιση στην *παιδαγωγική του γραμματισμού*, με τους/τις μαθητές/τριες να έχουν ενεργό ρόλο στη μάθηση (Χατζησαββίδης 2007).

1.2. Η οριοθέτηση και οι πτυχές του κριτικού γραμματισμού

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και του καταγισμού πληροφοριών, στα πλαίσια των νέων κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών, προβάλλεται η ανάγκη το άτομο να διαθέτει την ικανότητα να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα που προσλαμβάνει, να τα ερμηνεύει και να διαμορφώνει την κατάλληλη στάση απέναντί τους (Χατζησαββίδης 2003). Επομένως, εμφανίστηκε ο όρος του *κριτικού γραμματισμού*, που υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν είναι ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται με συγκεκριμένους γραμματικούς-συντακτικούς κανόνες, αλλά ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα που προσαρμόζεται στις περιστάσεις επικοινωνίας, ώστε να είναι αποτελεσματική η χρήση του (Χατζησαββίδης 2007). Το κείμενο δηλαδή, αποτελεί μια γλωσσική ενότητα με προσδιορισμένα όρια και εσωτερική συνοχή και εμπεριέχει στοιχεία των προθέσεων του δημιουργού καθώς και νοήματα που είναι συνδεδεμένα με εξωγλωσσικές καταστάσεις, αλλά και επικοινωνιακές συνθήκες. Ο λόγος δεν είναι μια ουδέτερη ιδεολογική οντότητα, αλλά μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική η οποία κατασκευάζει σχέσεις εξουσίας, ιδεολογίες, ταυτότητες (Χατζηλουκά–Μαυρή 2008). Ο *κριτικός γραμματισμός* λοιπόν, συνδέει τα γλωσσικά φαινόμενα με την κοινωνική πραγματικότητα, αφού η επικοινωνία, η κοινωνία και το κείμενο είναι τρία βασικά στοιχεία στα οποία στηρίζεται η γλωσσική μεθοδολογία διδασκαλίας. Τέλος, ο *κριτικός γραμματισμός* διακρίνεται με βάση την ιδεολογία του, σε τέσσερις κατηγορίες, στη γλωσσολογική, στην παιδαγωγική, αλλά και στην κοινωνικοπολιτική και εθνογραφική παράδοσή του (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014α).

Από τη μια, ο *γλωσσολογικός κριτικός γραμματισμός* που στηρίχτηκε στη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του M. Halliday (1994) και στην κριτική γλωσσολογία, θέτει ως στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού για την επίτευξη γλωσσικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Μέσα από την κριτική ανάγνωση του προφορικού και γραπτού λόγου, οι άνθρωποι αμφισβητούν, διεκδικούν και επεμβαίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα (Ντίνας & Γώτη 2016, 34). Οι γλωσσικές δομές αποτελούν πηγή νοηματοδότησης του κόσμου σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και όχι αποπλαισιωμένα. Η γλωσσολογική παράδοση συνδέεται με την κριτική γλωσσική επίγνωση του Fairclough (1992a) και με το πλαίσιο των *Πολυγραμματισμών* (Kalantzis & Cope 2001).

Από την άλλη, ο *παιδαγωγικός κριτικός γραμματισμός* που ξεκίνησε από την Κριτική Παιδαγωγική και την εκπαιδευτική θεωρία της χειραφέτησης του Freire (1970) (όπ. αναφ. στο Καραγιαννάκη 2016), εμπεριέχει μια κοινωνιοκεντρική διάσταση στην οποία δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της κοινωνικής φύσης καθώς και της λειτουργίας των κειμένων (Τσάμη 2018, 111). Υπογραμμίζεται λοιπόν, ο ρόλος της γλώσσας στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων νοημάτων, των ιδεολογιών και της κοινωνικής εξουσίας, με σκοπό τη χειραφέτηση του ατόμου (Freire & Macedo 1987).

Στη συνέχεια, η *κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού* υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός έχει κοινωνικές, ιστορικές και εξελικτικές προεκτάσεις, είναι μια κοινωνική πρακτική που σχετίζεται με κοινωνικά δίκτυα και με κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με αυτήν στον λόγο εμπεριέχονται ιδεολογίες και μέσω αυτού κατασκευάζεται η κοινωνική πραγματικότητα. Ο διαμεσολαβημένος δημόσιος λόγος από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αποτελεί τον κατάλληλο χώρο μελέτης αυτής της παράδοσης του κριτικού γραμματισμού (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014α).

Τέλος, η *εθνογραφική παράδοση* συνδέει τον γραμματισμό με τις χρήσεις του γραπτού λόγου στο κοινωνικό πλαίσιο. Η κριτική σκέψη είναι αναγκαία για την κατανόηση του τρόπου δόμησης και κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από πλαισιωμένες κοινωνικές πρακτικές (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014α). Στόχος του εθνογραφικού γραμματισμού είναι η κατανόηση των κοινωνικών πρακτικών που διαμορφώνουν την κοινωνία.

Συμπερασματικά, στόχος του *κριτικού γραμματισμού* είναι ο εντοπισμός προβλημάτων της καθημερινότητας και η συνειδητοποίηση του ρόλου του ατόμου και της υποχρέωσής του να αμφισβητήσει τις κοινωνικές δομές (Ντίνας & Γώτη 2016, 35). Επιδιώκεται, όχι μόνο η ανάπτυξη της κριτικής στάσης του ανθρώπου προς την πραγματικότητα, αλλά και η αλλαγή της (Στάμου κ.ά. 2016, 31). Σε αυτό το πλαίσιο, εμφανίζεται η θεωρία των *Πολυγραμματισμών* που βλέπει τον γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική (Barton & Hamilton 2000, 7), μέσω της οποίας καλλιεργείται η κριτική σκέψη. Έτσι, ο σύγχρονος άνθρωπος λειτουργεί αποτελεσματικά σε κοινωνικά πλαίσια, ερχόμενος σε επαφή με τον προφορικό, γραπτό, ηλεκτρονικό και πολυτροπικό λόγο ως κριτικός αναγνώστης, συγγραφέας, ομιλητής (Χατζησαββίδης 2007).

1.3. Ο κριτικός γραμματισμός και η μελέτη των κειμένων

Στον κριτικό γραμματισμό δίνεται έμφαση στον τρόπο που η γλώσσα και τα σημειωτικά μέσα δομούν διάφορα κείμενα καθώς και στην ανάδειξη πρακτικών διαπραγματεύσεώς τους (Ντίνας & Γώτη 2016, 35). Αξιοποιούνται στη μελέτη των κειμένων κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά στοιχεία, γιατί στόχος είναι, όχι μόνο η εξέταση της δομικής και επικοινωνιακής-κειμενικής προσέγγισης, αλλά και της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας. Για αυτόν τον λόγο, υιοθετούνται κειμενικές πρακτικές επεξεργασίας και διερεύνησης κειμένων, με στόχο την κριτική ανάγνωση και γραφή για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού όλων των μαθητών/τριών, προκειμένου να παρεμβαίνουν και να βελτιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζηλουκά-Μαυρή 2013, 56).

Σύμφωνα λοιπόν, με τον κριτικό γραμματισμό η μελέτη, η πρόσληψη, ο σχεδιασμός και η παραγωγή ενός κειμένου στηρίζεται σε τέσσερις θεωρητικές παραδοχές (Ντίνας & Γώτη 2016, 60-61). Αρχικά, ο κριτικός γραμματισμός εξετάζει το κείμενο και το πλαίσιο της επικοινωνίας του. Θεωρεί ότι το κείμενο αποτελεί μια γλωσσική ενότητα που νοηματοδοτείται στο πλαίσιο της επικοινωνίας που εντάσσεται, στο κοινωνικό συγκείμενο το οποίο επηρεάζει το ύφος και το είδος του. Για αυτό τον λόγο, εξετάζει το πεδίο, δηλαδή αυτό που συμβαίνει, το θέμα, τους συνομιλιακούς ρόλους που σχετίζονται με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην επικοινωνία και τον τρόπο που ανταλλάσσουν τα νοήματα, τον ρόλο της γλώσσας σε συγκεκριμένες συνθήκες (Φραγκουδάκη 1987· Halliday 1994· Λύκου 2000).

Έπειτα, για τη μελέτη του κειμένου ως γλωσσική και νοηματική δομή εξετάζονται οι δείκτες κειμενικότητας, που συμβάλλουν στην τρόπο οργάνωσης, σύστασης και κατανόησής του, αφού οι προτάσεις συνιστούν μια ολότητα της γλώσσας και του νοήματος (Αρχάκης 2013, 57-125). Ειδικότερα, ερευνάται η *συνοχή* (*cohesion*), δηλαδή η σημασιολογική κειμενική σύνδεση με γλωσσικά μέσα, όπως λέξεις, φράσεις ή προτάσεις και παραγράφους (Αρχάκης 2013· Ντίνας & Γώτη 2016, 63-64).

Ακόμη ένα άλλο κριτήριο κειμενικότητας είναι η *πληροφορικότητα* (*informativity*) που αφορά τις νέες πληροφορίες που συνδυάζονται με τις ήδη γνωστές, προκειμένου να γίνει επικοινωνιακά αποδεκτό το κείμενο (Ντίνας & Γώτη 2016, 64). Συνεπώς, όταν το κείμενο εμπεριέχει καινούριες πληροφορίες, τότε είναι ενδιαφέρον και όχι βαρετό για τον/την αναγνώστη/στρια. Η μετάδοση γνώσεων αναμενόμενων, γνωστών, απροσδόκητων που σχετίζονται και με το είδος του κειμένου, καθορίζουν τον βαθμό της πληροφορικότητας που μπορεί να είναι υψηλός ή χαμηλός. Εξαρτάται, δηλαδή από τα γλωσσικά συστατικά, την ποιότητα των πληροφοριών και από τη διάψευση ή την επιβεβαίωση των προσδοκιών του/της αποδέκτη/τριας για το κείμενο (Αρχάκης 2013). Το θέμα (ονοματική φράση) που είναι ήδη η γνωστή πληροφορία είναι στην αρχή της πρότασης και το σχόλιο (ρηματική φράση) είναι η νέα πληροφορία (Halliday 1994).

Ακολούθως, η *συνεκτικότητα* (*coherence*) σχετίζεται με την εννοιολογική σύνδεση, με τον τρόπο ανάπτυξης των σημασιών ενός κειμένου, των ιδεών, των σχέσεων που τις χαρακτηρίζει μεταξύ τους και με τον εξωτερικό κόσμο (Αρχάκης 2013). Η κειμενική σύνδεση πραγματώνεται με βάση την εξωκειμενική γνώση του/της αποδέκτη/κτριας, εφόσον το κείμενο αποτελεί μια ολότητα της γλώσσας και του νοήματος. Πρόκειται, όχι για μια επιφανειακή σύνδεση βασισμένη στη γραμματική, αλλά μια βαθιά σύνδεση, εννοιολογική (Ντίνας & Γώτη 2016, 65). Η ερμηνεία, άρα, ενός στοιχείου του κειμένου εξαρτάται από ένα άλλο, αφού υφίσταται παραδείγματος χάρη, σχέση λογικής ακολουθίας, αντίθεσης, αιτίας και αποτελέσματος, υπόθεσης και συνέπειας, σχέση του δράστη και της ενέργειας, σχέσεις χώρου και χρόνου, αλλά εξαρτάται και από το θέμα που αναπτύσσεται στο κείμενο (Γούτσος & Γεωργακοπούλου 2011).

Στη συνέχεια, η *προθετικότητα* (*intentionality*) αφορά τη συνειδητή πρόθεση του πομπού υλοποίησης των στόχων του (Αρχάκης 2013· Ντίνας & Γώτη 2016, 65-66). Έχει σχέση με την επιδίωξη του/της ομιλητή/τριας να δομήσει ένα κείμενο αποτελεσματικό με έναν ευδιάκριτο επικοινωνιακό σκοπό. Η προθετικότητα εντοπίζεται στις επιδιώξεις και στις στάσεις του/της δημιουργού του κειμένου ο οποίος διαμορφώνει τους κειμενικούς παράγοντες.

Παράλληλα, η *διακειμενικότητα* (*intertextuality*) αναφέρεται στη σύνδεση του κειμένου με άλλα ομοειδή κείμενα, προκειμένου να γίνει κατανοητό (Αρχάκης 2013· Ντίνας & Γώτη 2016, 66). Χρειάζεται η γνώση των προηγούμενων και των επόμενων κειμένων, αλλά και η γνώση των κειμενικών ειδών, για να γίνει ο συσχετισμός του περιεχομένου και της μορφής. Επομένως, η πρόσληψη του κειμένου συνδέεται και με την ιστορικότητα των κειμένων. Τέλος, η διακειμενικότητα μπορεί να είναι καταφανής, δηλαδή να υπάρχουν διακειμενικές σχέσεις του κειμένου με άλλα, ή δομική, δηλαδή να υφίστανται διακειμενικές σχέσεις του κειμένου με γλωσσικές συμβάσεις, όπως στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Ταυτόχρονα, η *καταστασιακότητα- περιστασιακότητα* (*situationality*) έχει να κάνει με το περικείμενο, με τις εξωκειμενικές συνθήκες επικοινωνίας, προκειμένου να γίνει αποδεκτό το κείμενο και ερμηνεύεται σε συνάρτηση με αυτές (Αρχάκης 2013· Ντίνας & Γώτη 2016, 67). Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως ολότητα καταστάσεων και συνδέεται με το καταστασιακό συμφραζόμενο. Για αυτόν τον λόγο, μελετάται ο τρόπος επίδρασης των συνθηκών επικοινωνίας στη διαμόρφωση του κειμένου και ο τρόπος που αυτό αντιμετωπίζει τις πραγματικές περιβαλλοντικές καταστάσεις.

Τέλος, η *αποδεκτότητα* (*acceptability*) επιβεβαιώνει αν ο/η καταναλωτής/τρια του κειμένου αναγνωρίζει σ' αυτό ότι τα προσλαμβανόμενα γλωσσικά στοιχεία έχουν ενότητα και νόημα (Αρχάκης 2013· Ντίνας & Γώτη 2016, 68). Αναφέρεται στη στάση του/της αποδέκτη/τριας προς τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου που έχει χρησιμότητα για τον/την ίδιο/α, στις κρίσεις και στις εντυπώσεις του. Υπάρχουν βαθμοί αποδεκτότητας και εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, όπως από το είδος του κειμένου, από το μορφωτικό επίπεδο ή τις εμπειρίες του/της αποδέκτη/τριας, από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και από τις πολλές ερμηνείες του ίδιου κειμένου.

Βεβαίως, το κείμενο αντιμετωπίζεται και ως κοινωνική πρακτική, αφού η γλώσσα διαμορφώνεται από την κοινωνία για αυτό η γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται από αυτήν. Η γλώσσα είναι μέρος της κοινωνικής ζωής και αδιάσπαστο σύνολο. Κάθε άτομο μέσα στην κοινωνία αναλαμβάνει πολλούς ρόλους, άρα, η επικοινωνία σχετίζεται με συνομιλιακούς ρόλους οι οποίοι προέρχονται από τους κοινωνικούς, αλλά και οι διατομικές σχέσεις διαμορφώνουν το κοινωνικό περιβάλλον (Halliday 1994). Επομένως, η κοινωνική θέση του ατόμου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη γλωσσική συμπεριφορά του (Ντίνας & Γώτη 2016, 70-71).

Καταλήγοντας, το κείμενο εξετάζεται και ως αντικείμενο αξιολόγησης, δηλαδή, αποτιμάται η αποτελεσματικότητα και η εκπλήρωση του στόχου του. Ερευνάται κατά πόσο άλλαξε ο/η αναγνώστης/τρια την άποψή του, αν πείστηκε, αν επηρέασε την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του (Ντίνας & Γώτη 2016, 75).

1.4. Κριτικός γραμματισμός και εκπαίδευση

Στον εκπαιδευτικό τομέα, η παιδαγωγική του *κριτικού γραμματισμού* εστιάζει στον τρόπο που ζητήματα ισχύος και ιδεολογίας πραγματώνονται σε ένα κείμενο ή μέσω αυτού και επιδιώκει να προσδώσει εύρος, δυναμική και δυναμισμό στη διδασκαλία, αλλά και κριτικό στοχασμό (Χατζηλουκά-Μαυρή 2013, 56). Ο κόσμος είναι ένα πεδίο στο οποίο αναπτύσσονται ιδεολογικές συγκρούσεις σε αντικρουόμενες κοινωνικές ομάδες, υπάρχουν κοινωνικές αδικίες, ανισότητες στα πλαίσια καταπιεστικών δομών. Συνεπώς, μέσα από τη διδασκαλία κειμένων στα σχολικά πλαίσια, χρειάζεται να γίνει αντιληπτό ότι η αναπαραγωγή τέτοιων δομών επιβάλλεται από ανώτερες κοινωνικές ομάδες, για να διατηρήσουν την εξουσία τους (Κοντοβούρκη 2013, 33).

Επομένως, ο *κριτικός γραμματισμός* επιδιώκει τη δημιουργία κριτικών πολιτών με δεξιότητες γραμματισμού και γλωσσική, αλλά και κοινωνική ενδυνάμωση (Ντίνας & Γώτη 2016, 34-35). Στηρίζεται στην εφαρμογή πρακτικών γραμματισμού μέσα στην τάξη στην οποία πιθανόν οι μαθητές/τριες θα συναντήσουν στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση και η αποκωδικοποίηση των κειμένων πραγματοποιείται με βάση τα γλωσσικά στοιχεία τους, λεξιλόγιο, οργάνωση κειμένου, γραμματικοσυντακτικές δομές και με τον τρόπο σύνδεσής τους με κοινωνικές ταυτότητες, πρακτικές και σχέσεις δύναμης (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014α). Επιπλέον, βασίζεται στη διερεύνηση των

μαθησιακών στρατηγικών γλωσσικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών, αλλά και στην ενασχόληση με κείμενα που σχετίζονται με τη ζωή και παρεμβαίνουν σε αυτήν (Χατζησαββίδης 2007, 4).

Οι αρχές του *κριτικού γραμματισμού* στην Ελλάδα έχουν ενταχθεί στα *Νεότερα Προγράμματα Σπουδών* για το Γυμνάσιο (2011) στα πλαίσια του *Νέου Σχολείου*, για την αντιμετώπιση των νέων κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών. Η έλευση οικονομικών μεταναστών, ή πολιτικών προσφύγων έφεραν στο προσκήνιο μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, άλλης εθνικότητας και φυλής (Π.Σ. 2011, 5). Για αυτόν τον λόγο το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να εφοδιάσει τους μαθητές/τριες με μηχανισμούς για την ομαλή κοινωνική ένταξή τους.

Αναφέρεται ρητά στο εισαγωγικό μέρος του *Προγράμματος Σπουδών* (Π.Σ. 2011, 4) ότι η ποικιλία μορφών κειμένου, αλλά και γλωσσών απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων, γλωσσικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών για την κατανόηση και την προσέγγισή τους, ώστε οι μαθητές/τριες να μετατραπούν σε ισότιμους πολίτες. Επιδιώκεται λοιπόν, η απόκτηση ευελιξίας και δημιουργικότητας εκ μέρους των μαθητών/τριών στο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον που είναι σήμερα ιδιαίτερα απαιτητικό και μεταβάλλεται διαρκώς (Π.Σ. 2011, 4). Το παιδαγωγικό μοντέλο του *Νέου Σχολείου* στο Γυμνάσιο, έχει στο επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια, εστιάζει στην καινοτομία, στη φαντασία και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών μέσων (Π.Σ. 2011, 5). Ενισχύεται λοιπόν, το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα προς τη γλώσσα, αφού αυτή αντιμετωπίζεται ως θεμελιώδες μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων, ως μέσο το οποίο αποδεικνύει τις δυνατότητες του ανθρώπινου νου και ως μηχανισμός κατασκευής συμπεριφορών, αξιών, κοινωνικών ιδεολογιών (Π.Σ. 2011, 5).

Για αυτόν τον λόγο, προτείνονται ως διδακτικές πρακτικές αξιοποίησης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η υποβολή και εξέταση ερωτημάτων που σχετίζονται με τα συμφέροντα που εξυπηρετούνται, τις ομάδες που αντιπροσωπεύουν, τις κοινωνικές αξίες που προβάλλονται ή αποσιωπούνται. Ακόμη, ενδείκνυται η ενασχόληση με κείμενα από τα οποία πηγάζουν ανάγκες, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/τριες, ώστε μέσα από την αντιπαραβολή αυθεντικών κειμένων με συγκρουόμενες απόψεις ως προς το ίδιο θέμα, να αποδομούν τις γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων που κατασκευάζουν την ιδεολογία του κειμένου και να τοποθετούνται (Καραντζόλα 2004). Τέλος, προτείνονται οι πολλές και διαφορετικές

αναγνώσεις των κειμένων, η διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων, αλλά και προβλημάτων σε σχέση με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, ταυτόχρονα με την προσπάθεια ανάπτυξης των δεξιοτήτων, της ανάγνωσης και της γραφής (Χατζησαββίδης 2010· Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013, 38· Ντίνας & Γώτη 2016, 29). Η Η. Janks (2000, όπ. αναφ. στο Κοντοβούρκη 2013, 39) ισχυρίζεται ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κριτικού γραμματισμού λαμβάνει υπόψη του την κυριαρχία, δηλαδή τον τρόπο συντήρησης δεσπόζουσων μορφών κοινωνικής αναπαραγωγής, την πρόσβαση σε μορφές της γλώσσας που επικρατούν, την ποικιλότητα πρακτικών γραμματισμού του κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος και τέλος, το σχέδιο, τη σύνθεση διάφορων σημειωτικών πόρων στην προσπάθεια επικοινωνίας.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά πως στην εκπαίδευση προτείνεται η διατύπωση υποθέσεων καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων, η μελέτη των λεξικογραμματικών δομών, η αναγνώριση της λειτουργίας τους, η διαμόρφωση προσωπικής άποψης, ώστε οι μαθητές/τριες να μετατραπούν σε κριτικά εγγράμματα υποκείμενα (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου 2009· Χατζηλουκά-Μαυρή 2010).

1.5. Κριτικός γραμματισμός και εκπαιδευτικοί-μαθητές/τριες

Στο *Νέο Σχολείο*, αναπτύσσεται ένας νέος τρόπος επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης των κειμένων που στηρίζεται στον κριτικό γραμματισμό, με τη διαφοροποίηση του ρόλου των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Μέσω του κριτικού γραμματισμού οι μαθητές/τριες αποκτούν ικανότητες αναγνώρισης και ανασυγκρότησης τόσο των αξιών, των ιδεών, όσο και των κοινωνικών πρακτικών που αποσιωπούνται, προβάλλονται ή επιβάλλονται (Ματσαγγούρας 2007).

Προωθείται επομένως, ο κριτικός αναστοχασμός των μαθητών/τριών με τη βοήθεια του λόγου για την παρέμβαση στο περιβάλλον, η ισότιμη συμμετοχή όλων στις σχολικές δραστηριότητες, χωρίς περιορισμούς σε γραμματικές γνώσεις και επικοινωνιακές ικανότητες. Επίσης, η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε εθνογραφικό επίπεδο, η κατανόηση της διάστασης της γλώσσας σε ιδεολογικό και κοινωνικό επίπεδο και τέλος, η ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας υλοποιείται μέσω γλωσσικών πρακτικών στις οποίες ο/η μαθητής/τρια είναι στο επίκεντρο της διδασκαλίας (Χατζησαββίδης 2010· Χατζηλουκά-Μαυρή 2013, 56· Ντίνας & Γώτη 2016, 43-45). Επιπλέον, στο σύγχρονο σχολείο συνεργάζονται όλοι όσοι εμπλέκονται

στην εκπαιδευτική διαδικασία για την παραγωγή νοημάτων, αλλά και για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών με την ανάμειξη τους σε πρακτικές κειμένου (Ντίνας & Γώτη 2016, 35).

Αναμφισβήτητα, οι μαθητές/τριες στα *Νεότερα Προγράμματα Σπουδών* στο Γυμνάσιο (Π.Σ. 2011) αποτελούν ερευνητές/τριες της γλώσσας και του τρόπου χρήσης της σε κοινωνικές δραστηριότητες από ομάδες ανθρώπων διαφορετικές, αλλά και προβληματίζονται για τα σχολικά κείμενα ή μη του κοινωνικού τους χώρου, αποδομώντας και αναδομώντας τα, για να φτάσουν στην κοινωνική πράξη (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009· Χατζηλουκά-Μαυρή 2010· Κοντοβούρκη 2013, 38· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014α). Άρα, διαπιστώνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στην κατάκτηση δεξιοτήτων (Χατζησαββίδης 2007, 4). Συνεπώς, το ίδιο το μάθημα καθίσταται πιο ελκυστικό για τους μαθητές/τριες, εφόσον στηρίζεται στα ενδιαφέροντά τους, τους προσφέρει κίνητρα, ευκαιρίες επιλογής, αλλά και ενεργούς ανταπόκρισης με δυνατότητες αλληλεπίδρασης.

Τέλος, οι μαθητές/τριες με ομαδοσυνεργατική μέθοδο στα πλαίσια της τάξης και με δραστηριότητες, όπως δραματοποίησης, παιχνιδιού ρόλων ή χρήσης των ερευνητικών εργασιών, ανάλογα με το μάθημα, μαθαίνουν να αναζητούν τη γνώση (Κόκκινος & Νάκου 2006· Βλαχογιάννη 2006). Επιπρόσθετα, υλοποιούνται διαδραστικοί διάλογοι και αναστοχασμοί, όπου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ο πολιτισμός όλων των μαθητών/τριών (Κωστούλη 2005). Συνεπώς, η εμπλοκή, η διαπραγμάτευση κειμένων και η ενασχόληση των μαθητών/τριών με κείμενα μαζικής κουλτούρας αναδιαπραγματεύει τη σχέση εξουσίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες (Στάμου 2012, 19).

Από την άλλη, ο/η εκπαιδευτικός έχοντας ρόλο ενισχυτικό, βοηθητικό και ενθαρρυντικό, ως συντονιστής της διδασκαλίας οδηγεί τους μαθητές/τριες να αναζητήσουν τη γνώση. Ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και καθοδηγεί μόνο τους μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της κριτικής ανάγνωσης, δεν αποτελεί αυθεντία, όπως στο παρελθόν (Ντίνας & Γώτη 2016, 41). Επιπλέον, η πραγμάτωση λαθών στην παραγωγή του γραπτού λόγου δεν είναι επικριτέα, αλλά τα λάθη αξιοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό στη διάρκεια της διδασκαλίας που είναι πλούσια σε ερεθίσματα για να παραχθεί γραπτός λόγος από τους/τις

μαθητές/τριες που εξοικειώνονται με πολυτροπικά κείμενα, με νέους τρόπους επικοινωνίας (Χατζησαββίδης 2003).

Συμπερασματικά, ο κριτικός γραμματισμός από τη μια, αναπτύσσει τις ικανότητες των μαθητών/τριων να συμμετάσχουν και να τοποθετούνται κριτικά σε κοινωνικές δομές (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013, 41) και από την άλλη, να αμφισβητούν και να δημιουργούν σε μια κοινωνία τεχνολογικά εξελιγμένη, όπου υπάρχει καταγιγισμός μηνυμάτων από κείμενα διαφορετικού είδους (Καραγιαννάκη 2016). Αν οι μαθητές/τριες μέσα από τη διδασκαλία φτάσουν στο σημείο να ασκούν κριτική στις αδικίες και τις ανισότητες που υφίστανται στην κοινωνία και να αναλάβουν δράση για κοινωνική αλλαγή, τότε έχουν αναπτύξει την κριτική γλωσσική επίγνωσή τους (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017). Άρα, βασική επιδίωξη του κριτικού γραμματισμού είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, που στόχος της είναι η ευαισθητοποίηση, αλλά και η ενδυνάμωσή τους που μπορεί να οδηγήσει και στη χειραφέτησή τους, αμφισβητώντας τις εκδοχές της πραγματικότητας (Janks 1999· Στάμου 2011).

1.6. Κριτικός γραμματισμός και κριτική γλωσσική επίγνωση

1.6.1. Οριοθέτηση της γλωσσικής επίγνωσης

Ο όρος *γλωσσική επίγνωση* καθιερώθηκε το 1990 στην Ελλάδα προκειμένου να μεταφραστούν οι όροι “*Knowledge about Language*” ή “*Language Awareness*” που χρησιμοποιήθηκαν στην Αγγλία για πρώτη φορά το 1970 (Χατζησαββίδης 2013α), ενώ στα τέλη της δεκαετίας του ’80 κορυφώθηκε το κίνημα της γλωσσικής επίγνωσης στη Μεγάλη Βρετανία (Μπουτουλούση 2001, 223). Ο όρος αυτός σχετίζεται με τη συνειδητή εστίαση σε συγκεκριμένες γλωσσικές ιδιότητες και με τη γλωσσική χρήση (Fairclough 1992a). Ως εκ τούτου, το γλωσσολογικό και εκπαιδευτικό κίνημα εστίασε στη συστηματική ενασχόληση των μαθητών/τριών με τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας, για να αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Δόθηκε προτεραιότητα στη συνειδητή ενασχόληση με τη γλώσσα ως σύστημα και ως όργανο επικοινωνίας, ως ανθρώπινο φαινόμενο και ως μέσο σκέψης, αλλά και κοινωνικών σχέσεων (Κουφάκη 2009).

Στη συνέχεια, η ανάπτυξη της Κοινωνιογλωσσολογίας έδωσε έμφαση στην κοινωνική διάσταση και στην πολυμορφία της γλώσσας. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία συνδέθηκε με την κοινωνική ιεραρχία (Αρχάκης & Κονδύλη 2002, 171).

Έτσι, διαμορφώθηκε ένας προβληματισμός για την εξισορρόπηση των δυο τάσεων εξέτασης της γλώσσας, αυτής ως μορφολογικού και συντακτικού συστήματος, αλλά και αυτής ως επικοινωνιακού μέσου στα πλαίσια της διδασκαλίας. Άρα, η γλωσσική επίγνωση συνδέεται με τη διαδικασία, με τη διδακτική προσέγγιση και με το αποτέλεσμα, την επίγνωση, ή τη συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών (Χατζησοβαβίδης 2013β, 324). Καταληκτικά, η γλωσσική επίγνωση αναγνωρίζει το λειτουργικό, συναισθηματικό και απελευθερωτικό επίπεδο της γλωσσικής χρήσης, τα οποία από κοινού βοηθούν στην εξέλιξη του/της μαθητή/τριας με την εθνική ή διεθνική επικοινωνία και με την ενδυνάμωση της μητρικής γλώσσας του/της, και τέλος, δίνει διέξοδο στη δημιουργική γλωσσική έκφρασή του/της (Κουφάκη 2009).

1.6.2. Η έννοια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και οι θεωρητικές βάσεις της

Ένας από τους βασικότερους ερευνητές της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης ο Norman Fairclough (1992b) διατείνεται τον κοινωνικό προσανατολισμό της γλώσσας που ερευνά τις γλωσσικές συμβάσεις και πρακτικές για να αναδείξει σχέσεις εξουσίας και ιδεολογικές διεργασίες. Εισάγει τον όρο *κριτική γλωσσική επίγνωση*, ως την επίγνωση του τρόπου που οι γλωσσικές συμβάσεις και πρακτικές αντηχούν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογικές διεργασίες που πολλές φορές δεν γίνονται αντιληπτές (Fairclough 2014, 215). Η *κριτική γλωσσική επίγνωση* στηρίζεται στη μαρξιστική θεωρία που υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι ένα σημειωτικό σύστημα και φορέας ιδεών και στον Foucault (1984) από την άλλη, που ισχυρίζεται ότι οι κοινωνικές δομές συγκαλύπτουν ιδεολογίες και οι άνθρωποι συγκροτούνται από τον κυρίαρχο λόγο των κοινωνιών στις οποίες ζουν (Γούτσος 2013), αλλά και εκφράζονται ρητές και υπόρρητες θέσεις μέσα από υποκειμενικούς τρόπους επικοινωνίας (Baynham 2002). Η πρότυπη γλώσσα προβάλλεται ως κανόνας, έχει ηγεμονική εξουσία, είναι μια αόρατη βίαιη εξουσία. Έτσι, οι επικρατούσες γλωσσικές συμβάσεις και πρακτικές επικοινωνίας φυσικοποιούνται και αντιμετωπίζονται ως αναπόδραστες και αποκλειστικές στη διαιώνιση κοινωνικά κυρίαρχων τάξεων (Fairclough 1989).

Βασική επίδραση στην κριτική γλωσσική επίγνωση είχε και η *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του M.A.K. Halliday (1978). Αυτή υποστηρίζει ότι η γλώσσα αποτελεί σύστημα κατασκευής νοημάτων. Δίνει έμφαση στην κοινωνική θεώρηση και σημασία της γλώσσας που αποτελεί δίκτυο σημασιολογικών, λεξικογραφικών και φωνολογικών επιλογών με βάση την ταυτότητα του/της ομιλητή/τριας και τις κοινωνικές συνθήκες. Η γραμματική δηλαδή, επιτελεί δυο

λειτουργίες, από τη μια, σύμφωνα με την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας εκφράζεται η εμπειρία του/της ομιλητή/τριας για τον κόσμο και τον τρόπο αναπαράστασης της πραγματικότητας. Από την άλλη, σύμφωνα με τη διαπροσωπική λειτουργία ρυθμίζονται οι σχέσεις των εμπλεκόμενων στην επικοινωνία μέσω συμπεριφορών που εκφράζονται που συνδέονται με τον τρόπο οργάνωσης του λόγου (Halliday 2000· Λύκου 2000). Με αυτήν την έννοια η Συστημική Λειτουργική προσέγγιση της Γραμματικής σχετίζεται με την *κριτική γνώση της γλώσσας (critical knowledge about language)*, ή την *κριτική γλωσσική συνειδητότητα (critical language awareness)* (Λύκου 2000). Υφίσταται, λοιπόν, η ενσυνείδητη κατανόηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας, ώστε να γίνουν κατανοητοί οι τρόποι χρήσης των γλωσσικών σχημάτων για την κατασκευή του κόσμου, προκειμένου οι άνθρωποι να έχουν τη δυνατότητα ανακατασκευής και αναπαραγωγής, αλλά και συμμετοχής στη διαδικασία κοινωνικών αλλαγών.

1.7.Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο παραγόμενος λόγος από τα άτομα, είτε προφορικός, είτε γραπτός, εμφανίζει ποικίλες μορφές κειμένων, πολυτροπικών που σχετίζονται με την τεχνολογία της πληροφορίας, των πολυμέσων, πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνικών πλαισίων (Kalantzis & Cope 2001· Χατζησαββίδης 2003). *Πολυτροπικό* λοιπόν, ονομάζεται το κείμενο που ενέχει μια δυναμικότητα και εμπεριέχει περισσότερους λόγους, με συμπληρωματική, αλλά και ενίοτε αντιθετική λειτουργία, ή περισσότερους τρόπους. Αυτό, δηλαδή, αποτελεί σύνθεση σημειωτικών τρόπων στους οποίους υπάρχει αλληλεπίδραση και διαπλοκή μεταξύ τους και έτσι, συντίθεται η *πολυτροπικότητα*. Αυτή αναπόδραστα αποτελεί μέρος του σημειολογικού περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν και δρουν τα υποκείμενα ως κοινωνικά και ως ψυχολογικά όντα (Χατζησαββίδης 2007, 5). Η έννοια της *πολυτροπικότητας* χρησιμοποιείται, όταν τα μηνύματα ενός κειμένου, μιας διαφήμισης ή ενός graffiti δομούνται με την εικόνα, τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις), τη μουσική (Χοντολίδου 1999). Οι εισηγητές του όρου της *πολυτροπικότητας* (Kress & van Leeuwen 1996 οπ. αναφ. στο Χοντολίδου 1999) υποστηρίζουν ότι η πολυτροπικότητα δεν είναι ένα επιπρόσθετο στοιχείο στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά μια ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος σε κάθε κείμενο.

Επομένως, βάσει της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, των διαλέκτων, της διαγλώσσας, των υφολογικών επίπεδων, των πολυτροπικών κειμένων, στα πλαίσια της σύγχρονης τεχνολογικής πληροφόρησης αναπτύχθηκε η παιδαγωγική των *Πολυγραμματισμών (multiliteracy)* (Kalantzis 1999· Cope & Kalantzis 2000· Kalantzis & Cope 2001) που συμπληρώνει την παιδαγωγική του *γραμματισμού* (Χατζησαββίδης 2006). Ο *πολυγραμματισμός*, ως όρος, ανακαλύφθηκε τον Σεπτέμβριο του 1994 από μια ομάδα δέκα επιστημόνων στην πόλη του Νέου Λονδίνου του New Hampshire για τη βελτίωση και την αναβάθμιση της διδασκαλίας. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και μετά από δύο χρόνια, το 1996, δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της (New London Group 1996).

Μια από τις πρωταρχικές θέσεις της παιδαγωγικής των *Πολυγραμματισμών* είναι ότι η μάθηση είναι μια πολύμορφη, αλλά και πολυτροπική διαδικασία στην οποία το άτομο αναδιαμορφώνεται, καθώς και μια πράξη συνεχούς δημιουργίας και μετασχηματισμού των σημειωτικών στοιχείων (γλωσσικών, ηχητικών, οπτικών), αλλά και των κειμένων, σύμφωνα με τα μαθησιακά και κοινωνικά πλαίσια ή τα ενδιαφέροντα και τους στόχους των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Χατζησαββίδης 2006· Χατζησαββίδης 2013· Αρχάκης 2013). Άρα, η παιδαγωγική των *Πολυγραμματισμών* προβάλλει την ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων κατανόησης των κειμένων για την παραγωγή νοημάτων, καθώς και ποικίλων λόγων σε πολυπολιτισμικά κοινωνικά πλαίσια (Χατζησαββίδης 2003· Χατζησαββίδης 2007· Κυπριώτης 2006· Χατζησαββίδης 2013). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν κριτική μεταγλώσσα (Kalantzis & Cope 2001· Φτερνιάτη 2010· Γουλής & Γρόσδος 2011· Φραγκόπουλος & Τσαρούχα χ.η.).

Συμπερασματικά, προτείνεται ένας νέος όρος στη διδασκαλία από την προσέγγιση της παιδαγωγικής των *Πολυγραμματισμών* (New London Group 1996) που είναι αυτός του *Σχεδίου* και αναφέρεται στην εκμετάλλευση και αξιοποίηση όλων των πηγών που υπάρχουν για τη δόμηση, αλλά και την παραγωγή ενός κειμένου (Τσάμη 2018). Το *Σχέδιο* αναζητά πηγές, επιλέγει, συνθέτει, συνδυάζει, για αυτό περιλαμβάνει το *Σχεδιασμένο*, που αναφέρεται στις διαθέσιμες κοινωνικοπολιτισμικές πηγές. Τέλος, περικλείει και τον *Σχεδιασμό*, που σχετίζεται με τον μετασχηματισμό των πηγών για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων επικοινωνιακών πλαισίων, αλλά και το *Ανασχεδιασμένο*, που έχει σχέση με έναν νέο κατασκευασμένο νόημα σε καινούρια ιστορικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν

υβριδικό, διακειμενικό και διαπολιτισμικό νόημα (Kalantzis 1999· Kalantzis & Cope 2001· Τσάμη 2018, 119).

Για αυτόν τον λόγο, το *Σχέδιο* πραγματώνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τις ακόλουθες τέσσερις φάσεις, την *Τοποθετημένη Πρακτική*, την *Ανοιχτή Διδασκαλία*, την *Κριτική Πλαισίωση* και την *Μετασχηματισμένη Πρακτική* (Cope & Kalantzis 2000, 32· Τσάμη 2018). Αρχικά, η *Τοποθετημένη Πρακτική* σχετίζεται με την προσπάθεια κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να αξιοποιηθούν κείμενα από την εμπειρία και τα βιώματα της καθημερινότητας των μαθητών/τριών, της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Δηλαδή, αξιοποιείται η πείρα και διάφορες οπτικές της ζωής των μαθητών/τριών, προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, για αυτό επιλέγονται κείμενα από τον κοινωνικοπολιτισμικό τους χώρο (Cope & Kalantzis 2000).

Ακολούθως, η *Ανοιχτή Διδασκαλία* αναφέρεται στην ανάλυση και κατανόηση με συστηματικό τρόπο των γλωσσικών στοιχείων των κειμένων με τα οποία εξοικειώνονται οι μαθητές/τριες, καθώς και στην εξήγηση από τον/την εκπαιδευτικό για τη συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας τους. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η κριτική μεταγλώσσα των μαθητών/τριών, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, αφού επεξεργάζονται κριτικά κείμενα σε πολιτισμικά περιβάλλοντα τα οποία παράγουν διάφορα νοήματα, ώστε συνειδητοποιούν τον τρόπο οργάνωσης, δόμησης των κειμένων με μηχανισμούς και γλωσσικά στοιχεία (Cope & Kalantzis 2000).

Στη συνέχεια, στην *Κριτική Πλαισίωση* ερμηνεύεται και αντιμετωπίζεται κριτικά το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το κείμενο με τα σχήματα νοήματός του. Έτσι, γίνονται συγκρίσεις, λογικοί συσχετισμοί, μελετάται η δομή του κειμένου, η σχέση αιτίας και αποτελέσματος, υλοποιείται μια κριτική θεώρηση εκ μέρους των μαθητών/τριών. Εντοπίζονται τα αναδυόμενα νοήματα μέσα στο περικείμενό τους και τα συμφέροντα του/της δημιουργού που υποκρύπτονται. Συνιστά λοιπόν, την κριτική ερμηνεία του κειμένου στα κοινωνιοπολιτισμικά πλαίσια και τον εντοπισμό του σκοπού της δημιουργίας του (Cope & Kalantzis 2000).

Τέλος, η *Μετασχηματισμένη Πρακτική* αναφέρεται στη μεταφορά του λόγου, καθώς και των πρακτικών παραγωγής νοήματος, σε διαφορετικά κοινωνικά,

επικοινωνιακά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, για την κατασκευή νοήματος. Πρόκειται, δηλαδή, για την αναπλαισίωση, την προσπάθεια εφαρμογής από τους μαθητές/τριες ενός λόγου, είτε προφορικού, είτε γραπτού, με την αξιοποίηση των αποκτημένων γνώσεών τους (Cope & Kalantzis 2000, 32· Kalantzis & Cope 2001· Χατζησαββίδης 2003· Αρχάκης 2005· Φτερνιάτη 2010· Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, 207-208).

Ανακεφαλαιωτικά, με το μοντέλο των *Πολυγραμματισμών* επιδιώκεται όχι μόνο η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά και η κοινωνική τους ενδυνάμωση, η ενίσχυση της προσωπικότητά τους και η ευρύτερη μαθησιακή τους εξέλιξη καθώς και απόδοση (Χατζησαββίδης 2013). Η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτιστικού υπόβαθρου των μαθητών/τριών, η εξοικείωση τους με πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, αλλά και με γλωσσικές και ιδεολογικές πρακτικές κατασκευής επικοινωνιακών νοημάτων προτείνονται έτσι, στη σύγχρονη εκπαιδευτική γλωσσική διδασκαλία (Kalantzis & Cope 2001). Η δυνατότητα ενασχόλησης, αλλά και αναζήτησης πληροφοριών από ποικίλες πηγές, που προσφέρεται από τους *Πολυγραμματισμούς* μέσα από τη συνεργασία, την ισοτιμία και την ανεξαρτησία στη διδασκαλία, συμβάλλει καταλυτικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών (Χατζησαββίδης 2006· 2007, 6).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Οι διεθνείς εξελίξεις στον εκπαιδευτικό και επιστημονικό τομέα, οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες οδήγησαν την Ελλάδα στην εκπόνηση νέων *Αναλυτικών Προγραμμάτων* αναζητώντας αποτελεσματικότερες μεθόδους για τη γλωσσική διδασκαλία (Χατζησαββίδης 2003· Κουφάκη 2009). Επειδή ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται σε επαφή με πλήθος κειμένων, προφορικών, γραπτών ή υβριδικών, σε νέα τεχνολογικά πλαίσια με συνδυασμό εικονιστικών αναπαραστάσεων και ήχου, θεωρείται σκόπιμο να αλλάξει και ο τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Στόχος είναι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων των μαθητών/τριών που θα τους/τις καταστήσουν εγγράμματα υποκείμενα στα νέα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, ικανά να επικοινωνούν και να χρησιμοποιούν κριτικά τη γλώσσα (Οικονομάκου & Γρίβα 2014).

Οι διαφορετικές αυτές προσλαμβάνουσες του ατόμου οδήγησαν στη δημιουργία του *Νέου Σχολείου (Σχολείο του 21^{ου} αιώνα)* και του *Νέου Προγράμματος Σπουδών*, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τη συνδρομή του ΕΣΠΑ, στα πλαίσια του έργου «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό» (Π.Σ. 2011). Ένα Πρόγραμμα το οποίο αρχικά εφαρμόστηκε πιλοτικά σε κάποια σχολεία της χώρας επιλεκτικά (ΦΕΚ Β'2334/03- 10-2011), ενώ μετά δεν γενικεύτηκε η εφαρμογή του, όπως επισημαίνει ο Αρχάκης (2015). Τα *Νέα Προγράμματα* αυτά στηρίζονται στα προηγούμενα του 2003 (Α.Π.Σ. 2003) και είναι συμπληρωματικά τους, όχι αναδόμησή τους (Σπανός & Μιχάλης 2014· Φασιάδου 2016), ενώ ισχύει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003· Αλεξίου κ.ά. 2012).

Επομένως, τα *Νεότερα Αναλυτικά Προγράμματα* πλέον, εκτός από την επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση στην οποία στηρίζονταν (Α.Π.Σ. 2003) εμπεριέχουν και αρχές του κριτικού γραμματισμού (Π.Σ. 2011). Αυτός υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι ένα δυναμικό φαινόμενο που διαφοροποιείται ανάλογα το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, έχει ιδεολογική διάσταση και αναδεικνύει την πολυτροπικότητα των κειμενικών πλαισίων (Ντίνας & Γώτη 2016, 34).

2.1. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Γλώσσας

Στο εισαγωγικό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών γίνεται μια παρουσίαση των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών που απαιτούν να τεθεί νέο περιεχόμενο, στόχοι και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας. Στα *Νέα Προγράμματα* ο *κριτικός γραμματισμός* συμβάλλει στην ερμηνεία, στην κριτική αντιμετώπιση και στην παραγωγή ειδών λόγου που είναι απαραίτητα στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο (Core & Kalantzis 2000). Επομένως, στα *Προγράμματα Σπουδών* οι ιδεολογικές, κοινωνικές και τεχνολογικές διεργασίες που εφαρμόζονται στο πολιτισμικό προϊόν βοηθούν στην ερμηνεία του από τους μαθητές/τριες, ώστε να αποκτήσουν την ιδιότητα ενός κριτικού και σε εγρήγορση αποδέκτη/τριας προφορικού και γραπτού λόγου (Π.Σ. 2011, 6).

Στο *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών* ιδιαίτερο βάρος προσδίδεται στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου στο *Νέο Σχολείο* (Οικονομάκου & Γρίβα 2014). Σχετικά με τη γλωσσική επικοινωνία επιδιώκεται η κατάκτηση των γλωσσικών δομών, η κατανόηση του λόγου, η κριτική αποτίμηση του ανάλογα τις κοινωνικές περιστάσεις, η απόκτηση κριτικής μεταγλώσσας και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και επικοινωνιακών ικανοτήτων για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με βάση τις συνθήκες επικοινωνίας (Π.Σ. 2011, 8). Στο στάδιο της επεξεργασίας ενός είδους κειμένου, προφορικού ή γραπτού, έμφαση δίνεται στον σχεδιασμό, στην αρχική συγγραφή του γραπτού λόγου και τέλος, στην αξιολόγηση με τον έλεγχο, τη διόρθωση ή την προσθήκη (Οικονομάκου & Γρίβα 2014).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα του *Νέου Σχολείου* είναι ότι δίνει βάρος στην καινοτομία, στη δημιουργικότητα και στον ίδιο τον/τη μαθητή/τρια που τίθεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητάς του/της, ώστε να κατανοήσει ότι η γλώσσα αποτελεί μηχανισμό κατασκευής στάσεων, αξιών, κοινωνικής ιδεολογίας (Π.Σ. 2011, 4-5). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τον κοινωνικό ρόλο της γλώσσας, αφού εμπλέκονται σε δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης λόγου, για να συσχετίσουν τη γλωσσική και κοινωνική ποικιλία ανάλογα την επικοινωνιακή περίσταση, με στόχο τη συνειδητοποίηση του ρόλου τον οποίο διαδραματίζει η γλώσσα στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, ώστε να αποκτήσουν κριτική

γλωσσική επίγνωση (Fairclough 1992b· Οικονομάκου & Γρίβα 2014). Μελετούν, δηλαδή, τους μηχανισμούς της κατασκευής του ύφους που καθορίζεται από τις γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές που συνδέονται με τα κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά μηνύματα, για να τα αποκωδικοποιήσουν κριτικά (Οικονομάκου, & Γρίβα 2014).

Όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με ποικιλία κειμενικών ειδών σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και γλωσσικών λειτουργιών, που είναι φορείς ιδεολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων (Π.Σ. 2011, 11-15· Χατζησαββίδης & Αλεξίου 2012, 30-31). Για αυτόν τον λόγο, αξιοποιούνται κείμενα από τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών, με υλικό από διάφορες πηγές το οποίο προσκομίζουν οι ίδιοι στην τάξη ή ο/η εκπαιδευτικός, καθώς στη διδασκαλία όλοι έχουν ισότιμο ρόλο (Π.Σ. 2011, 16).

Συμπερασματικά, η γλωσσική διδασκαλία στηρίζεται στο κείμενο, την επικοινωνία και την κοινωνία, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον τρόπο δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της γλώσσας και με πρακτικές διαπραγμάτευσης των κειμένων να εντοπίσουν τα ρητά και υπόρρητα νοήματα (Κοντοβούρκη 2013, 38· Λάμπρου 2013, 66· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014β). Ακόμη, στηρίζεται στην επαφή και γνωριμία των μαθητών/τριών με πολυτροπικά κείμενα και σημειωτικούς τρόπους, στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες τους (βιωματική μάθηση) (Πετροπούλου 2018, 33). Έτσι, οι μαθητές/τριες καθίστανται κριτικοί αναγνώστες και παραγωγοί πολυτροπικού λόγου.

2.2. Σκοποί και Στόχοι του Νέου Σχολείου

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) της ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, σκοπός της διδασκαλίας είναι η κατάκτηση της επικοινωνίας, ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτυχθούν, τόσο συναισθηματικά, όσο και διανοητικά. Η συνειδητοποίηση του λόγου ως πρωταρχικού μέσου για την κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών και η ενεργή συμμετοχή τους στα δημοκρατικά πλαίσια με κριτική σκέψη, αποτελούν βασικούς παραμέτρους των στόχων που έχουν τεθεί στην εκπαίδευση. Ακόμη, επιδιώκεται η εκτίμηση της πολιτιστικής παράδοσης των μαθητών/τριών και ο σεβασμός προς τη γλώσσα κάθε λαού μέσα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική Ευρώπη (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003, 47· Π.Σ. 2011, 11).

Επιπρόσθετα, η διδασκαλία υλοποιείται μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, αποδοχής, ενθάρρυνσης, δοκιμής και διδακτικής αξιοποίησης του λάθους των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό, ενώ συγχρόνως προωθείται η εξοικείωση με την τεχνολογία της πληροφορικής (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003, 48-49). Επιδιώκεται άρα, η άσκηση στη χρήση του λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, η αναγνώριση διάφορων κειμενικών μορφών, παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων, η διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών/τριών, η αναζήτηση γνώσεων και πληροφοριών για την παραγωγή λόγου.

Μια νέα έννοια που έχει προστεθεί στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) είναι η διαθεματικότητα και η ολιστική προσέγγιση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών μέσα από κειμενικές πρακτικές, προκειμένου να εξοικειωθούν με τα τεχνολογικά μέσα για την παραγωγή και πρόσληψη του λόγου, αρχές που χαρακτηρίζουν τον *κριτικό γραμματισμό* (Πετροπούλου 2018, 32).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το *Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου* (2011) προωθεί τη γνώση των γλωσσικών δομών που οδηγεί στην κατανόηση των παρεκκλίσεων από τη γλωσσική νόρμα και της γλωσσικής ποικιλότητας της ελληνικής γλώσσας. Αυτό πραγματώνεται μέσα από την επαφή των μαθητών/τριών με διαλέκτους στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος (Στάμου 2012· Ντίνας 2013).

Ακόμη ένας στόχος του *Νέου Σχολείου* είναι ότι κάθε επικοινωνιακό γεγονός πραγματώνεται με βάση διαφορετικούς επικοινωνιακούς παράγοντες που οδηγούν στην ερμηνεία του ρόλου τους. Για αυτόν τον λόγο, τίθεται ως στόχος ο εντοπισμός του πομπού, του δέκτη, του σκοπού, του πλαισίου, των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, των γλωσσικών και κειμενικών πρακτικών. Με αυτόν τον τρόπο, κατανοούνται τα δηλούμενα και υπο-δηλούμενα νοήματα μέσω των κειμενογλωσσολογικών μηχανισμών που καθιστούν το εκάστοτε κείμενο ως λόγο με επικοινωνιακό και λειτουργικό χαρακτήρα (Π.Σ. 2011, 10). Μέσα από τη λειτουργία των γλωσσικών μορφών επιδιώκεται η κατανόηση των μηχανισμών που δομούν ταυτότητες, ιδεολογίες, στάσεις και συμπεριφορές, αφού η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα που χρησιμοποιείται για την κωδικοποίηση νοημάτων, κοινωνικών και πολιτισμικών (Π.Σ. 2011, 8).

Επιπλέον, άλλος ένας στόχος του *Νεότερου Προγράμματος* είναι η κατανόηση ότι ο λόγος των ψηφιακών κειμένων και των πολυμέσων διαφέρει από τον προφορικό και γραπτό λόγο στα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, προκειμένου να μπορούν να τον αναγνωρίζουν, να προβαίνουν στην αξιολόγησή του και να τον χρησιμοποιούν (Π.Σ. 2011, 9). Έτσι, μελετάται η ιδεολογική διάσταση του λόγου σε κείμενα νέου είδους, υβριδικά που προκύπτουν μέσω της τεχνολογίας της πληροφορίας και επικοινωνίας (Οικονομάκου & Γρίβα 2014), αφού το νέο πρόγραμμα χρησιμοποιεί εργαλεία, όπως το web 2.0 και άλλες ψηφιακές πλατφόρμες και εφαρμογές (Π.Σ. 2011, 9). Τέλος, προωθείται η ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη και το φυσικό περιβάλλον (Π.Σ. 2011, 11).

2.3. Διδακτική μεθοδολογία

Για αυτόν τον λόγο ως προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις προωθούνται η διερεύνηση και η ανακάλυψη της γνώσης (ενεργητική προσέγγιση), ώστε οι μαθητές/τριες ερευνούν και οδηγούνται μόνοι/ες τους στη γνώση αναπτύσσοντας στρατηγικές μάθησης, μέσα από τη σύγκριση γεγονότων, την επίλυση προβλημάτων, τη διατύπωση συλλογισμών, επαγωγικών ή παραγωγικών, τον καταϊγισμό ιδεών. Ακόμη, η ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό με τους/τις μαθητές/τριες ή σε επίπεδο ομάδας οδηγεί στον προβληματισμό, στην αξιολόγηση, στη διατύπωση απόψεων μέσα από διαλεκτική αντιπαράθεση, για να καταλήξουν από κοινού σε ένα συμπέρασμα. Επιπρόσθετα, η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ενεργοποιείται η προσοχή τους στη διδασκαλία, ώστε επέρχεται ευκολότερα η μάθηση, όπως και οι επισκέψεις στο κοινωνικό περιβάλλον συμβάλλουν στη βιωματική γνώση. Τέλος, η άμεση μορφή διδασκαλίας, η αφήγηση δίνει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να διαμεσολαβεί άμεσα στη διαδικασία της μάθησης, ενώ οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας μέσα από συλλογική επεξεργασία των πληροφοριών στηρίζουν την ατομική μάθηση (Γ.Μ. 2011, 11).

Οι νέες μορφές διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού διέπονται από μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, συνεργασία, εμπεριέχουν μια δυναμικότητα, χωρίς να είναι κατευθυντικές και γραμμικές (Χατζησαββίδης & Αλεξίου 2012, 24). Η διδασκαλία στηρίζεται στο προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο για τον γραπτό λόγο και προαναγνωστικό, αναγνωστικό, μετααναγνωστικό στάδιο για τον προφορικό λόγο, τα οποία είναι φανερά σε δραστηριότητες καλλιέργειας

γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων, αλλά και στρατηγικών (Οικονομάκου & Γρίβα 2014).

Επιπλέον, όσον αφορά τις τεχνικές της αξιολόγησης, εμπερικλείονται γραπτή, προφορική εξέταση με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, με ημιδομημένο διάλογο, με διερευνητικές εργασίες, με παρατήρηση, με αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες, με τον φάκελο των γλωσσών κάθε μαθητή/τριας, στον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές/τριες με τον/την εκπαιδευτικό καταγράφουν τις σταδιακές δεξιότητες που κατακτώνται. Με την αξιολόγηση, λοιπόν, αρχική ή διαγνωστική, διαμορφωτική-σταδιακή και τελική-συνολική, γίνεται η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και η γνώση των πιθανών μαθησιακών ελλείψεων, προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Π.Σ. 2011, 19-20). Στόχος της αξιολόγησης, όμως, είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Οικονομάκου & Γρίβα 2014).

2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών

Στο *Νέο Σχολείο* ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών έχει διαφοροποιηθεί. Αρχικά, υπογραμμίζεται ότι οι ίδιοι οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός έχουν ισότιμο ρόλο και συνδιαμορφώνουν το υλικό προς μελέτη (Οικονομάκου, & Γρίβα 2014). Στο κέντρο, δηλαδή, της διδασκαλίας τοποθετείται ο/η μαθητής/τρια (μαθητοκεντρική διδασκαλία) (Λάμπρου 2013, 67) που μαζί με τον/την εκπαιδευτικό ερμηνεύουν κριτικά τον λόγο. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στην αναζήτηση του υλικού με βάση τα ενδιαφέροντά τους, καταθέτουν τις εμπειρίες τους και χρησιμοποιούν κείμενα μαζικής κουλτούρας, πολυτροπικά κείμενα, ώστε να εξοικειώνονται με τις στρατηγικές κατανόησης των γλωσσικών πληροφοριών, αλλά και των σημειωτικών τρόπων που συνυπάρχουν, για να μετατραπούν σε κριτικούς αναγνώστες/στρίες (Π.Σ. 2011, 11). Άρα, με τον διερευνητικό τρόπο μάθησης οι μαθητές/τριες καθίστανται ερευνητές, όχι μόνο στα σχολικά πλαίσια, αλλά και σε εξωσχολικά, ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο κατασκευής του νοήματος και επίλυσης του προβλήματος. Στοχάζονται και αναστοχάζονται, προκειμένου να καλλιεργήσουν μεταγνωσιακές δεξιότητες (Οικονομάκου & Γρίβα 2014).

Επιπλέον, στο *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών* (2011, 11) οι μαθητές/τριες μέσα από την εμπλοκή τους σε συνεργατικές και δημιουργικές δραστηριότητες οξύνουν τον ψηφιακό γραμματισμό τους και καλλιεργούν τον σεβασμό προς τους άλλους στην

πολύγλωσση κοινότητα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες ως εγγράμματοι/ες και κριτικά σκεπτόμενοι/ες πολίτες σε δημοκρατικά πλαίσια, επεξεργάζονται τα κείμενα για την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, χωρίς να διδάσκονται ανεξάρτητα τη γραμματική και το λεξιλόγιο, αλλά μέσα από την κειμενική ανάλυση, για να εντοπίσουν τη λειτουργική και επικοινωνιακή χρήση τους. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η κριτική στάση τους προς τα γλωσσικά δημιουργήματα (Οικονομάκου & Γρίβα 2014).

Ακολούθως, αναφορικά με τις μειονότητες στη σχολική κοινότητα, αποφεύγεται από τον/την εκπαιδευτικό ο αποκλεισμός και εξοικειώνονται οι μαθητές/τριες με τη διαφορετικότητα, όπως και με τα άτομα με ειδικές ανάγκες μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής (Π.Σ. 2011, 11). Αξιοποιούνται εξάλλου, οι ιδιαιτερότητες, αλλά και οι ανάγκες όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ισότιμο και δημοκρατικό περιβάλλον (Πετροπούλου 2018, 32). Ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με βάση τα ενδιαφέροντά τους, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης, την ενδυνάμωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αφού καλείται να εντάξει τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες στη μαθητική κοινότητα, έχοντας πρώτα δείξει σεβασμό προς τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Έπειτα, εντοπίζοντας το γνωστικό τους επίπεδο, θα τους διδάξει αποτελεσματικά σε συνεχή συνεργασία με τους γονείς τους (Π.Σ. 2011, 11).

Είναι αξιοσημείωτο ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να επιλέξει το υλικό, να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στους τιθεμένους στόχους και να αξιοποιήσει συγκεκριμένα μέσα. Ο/η εκπαιδευτικός δηλαδή, στα πλαίσια του *Νέου Σχολείου* έχει μεγάλη ευελιξία, αφού για να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους, δε στηρίζεται αποκλειστικά στο διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά μαζί με τους/τις μαθητές/τριες είναι συνδημιουργοί του εκπαιδευτικού έργου (Τσάμη 2018, 25). Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί την τεχνολογία για την επίτευξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας που τον βοηθά στο εκπαιδευτικό έργο του, για να καλύψει όλες τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Το *Νέο Σχολείο* εξάλλου, έχει συνδεθεί με τη χρήση ψηφιακών μέσων, για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού τόσο στον μαθητή όσο και στον/στην εκπαιδευτικό (Π.Σ. 2011, 5). Η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί πολύτιμο αρωγό στην προσπάθεια κατανόησης του σύγχρονου ψηφιακού κόσμου και στο εκπαιδευτικό έργο.

Συμπερασματικά, στα *Νέα Προγράμματα Σπουδών* οι μαθητές/τριες συνδέουν τη γλώσσα με την κοινωνία, με ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας (Ξανθόπουλος & Ντίνας 2014) με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσής τους (Fairclough 1992b, 2· Τσάμη 2018, 27-28) και τη διαμόρφωσή τους ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (Π.Σ. 2011, 12).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

3.1. Ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας

Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, όχι μόνο αποτελούν την πρωταρχική πηγή γνώσης, αλλά και μέσο διαμόρφωσης του δημόσιου λόγου και της κοινής γνώμης (Van Dijk 1993). Σε αυτά εντάσσονται οι εφημερίδες, η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, τα οποία αξιοποιούν τεχνολογικά μέσα για την επικοινωνία σε ένα ευρύ πεδίο (Fairclough 1995, 38-39). Σήμερα, κυριαρχεί ο ηλεκτρονικός Τύπος που διαφοροποιεί την παραγωγή εφημερίδων και περιοδικών (Γιαλαμπούκη 2008, 5).

Ωστόσο, τα μηνύματα της μαζικής επικοινωνίας που διατίθενται στο ευρύ κοινό καθορίζονται από οικονομικούς, πολιτικούς και τεχνολογικούς παράγοντες και απευθύνονται σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες με στόχο το οικονομικό κέρδος. Αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα διαφοροποιούν τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας από διαφορετικές μορφές επικοινωνίας (Γιαλαμπούκη 2008, 7).

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας έχουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στα άτομα και στην πραγματικότητα ή το κοινωνικό σύνολο ως φορείς ενημέρωσης και γνώσης ή ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης, συνδέοντας το δημόσιο και ιδιωτικό πεδίο. Παράλληλα, συμβάλουν στη διαμόρφωση πολιτισμικών αξιών, ταυτοτήτων και διατηρούν τη συνοχή της κοινωνίας, ώστε με αυτόν τον τρόπο συγκροτούν και αναπαράγουν την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης 1999· Γιαλαμπούκη 2008, 11-12).

Συνεπώς, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας μελετώνται από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία, εφόσον στο επίκεντρο τους υπάρχει η γλώσσα, η επικοινωνία και το παραγόμενο νόημα (Παππάς 2020, 24). Η κριτική γλωσσολογία λοιπόν, που στηρίζεται στη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του Halliday (1994) και στην κριτική ανάλυση λόγου, υποστηρίζει ότι οι *λόγοι* (*discourses*) διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα, δεν την προβάλλουν μόνο (Παππάς 2020, 27) και συγκεκριμένα, οι εφημερίδες διαμορφώνουν ιδεολογικά τους/τις αναγνώστες/στριες (Πολίτης 2001β, 1). Σκοπός της επομένως, είναι η ανάδειξη της μεροληψίας ή της ιδεολογίας όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα Μέσα Ενημέρωσης, καθώς και ο προβληματισμός, προκειμένου να αναδειχθούν αναπαραστάσεις της

πραγματικότητας που επιβάλλουν και διατηρούν κοινωνικές σχέσεις εξουσίας, εκμετάλλευσης ή ανισότητας (Ο' Keeffe 2011, 67· Δούκα κ.ά. 2014, 1).

Μια βασική παράμετρος συνεπώς, της ιδεολογικής λειτουργίας των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας είναι η σχέση που διαμορφώνουν με τους θεσμούς, για την απόκτηση εγκυρότητας και αξιοπιστίας στις προβαλλόμενες ειδήσεις (Αναγνώστου 2018, 58). Επομένως, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας σε πρακτικό επίπεδο χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές οι οποίες συντηρούν τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους. Επιλέγουν δηλαδή, συγκεκριμένα θέματα, τα οποία θα αποτελέσουν την είδηση, αλλά και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την αναπαράσταση των ειδήσεων (Γιαλαμπούκη 2008). Επιπρόσθετα, αποδίδουν αξιοπιστία στις πηγές του λόγου, χρησιμοποιούν τις κατάλληλες λεξιλογικές και συντακτικές επιλογές, καθώς και αξιοποιούν την καθημερινή γλώσσα επικοινωνίας των αναγνωστών/στριών (Αναγνώστου 2018, 59-60).

Με αυτήν την ιδεολογική λειτουργία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας ασχολήθηκε και ο Norman Fairclough (1992b), ο οποίος διαπίστωσε ότι ο λόγος μεταφέρει ρητά και υπόρρητα νοήματα, προβάλλει στερεότυπα και διαμορφώνει συμπεριφορές (Χατζησαββίδης 1999). Συμπερασματικά, ο τρόπος προβολής της πληροφορίας, καθώς και οι ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το μέσο, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και όχι η ίδια η πληροφορία στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Αναγνώστου 2018, 57).

3.2. Τα χαρακτηριστικά του ειδησεογραφικού λόγου

Ο δημοσιογραφικός λόγος συνιστά δημόσιο λόγο, ο οποίος δημιουργείται στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και μέσω αυτών γίνεται η διανομή του. Διακρίνεται για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που διαμορφώνονται λόγω των συνθηκών παραγωγής του, από τον δημιουργό (πομπό), τη διανομή (μέσο επικοινωνίας) και την κατανάλωσή του (δέκτη) στο ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο (Χατζησαββίδης 1999). Επίσης, διακρίνεται για τη λειτουργία της διαμεσολάβησης, της πληροφόρησης, την κοινωνικοποιητική, διαμορφωτική-παιδαγωγική και εξουσιαστική λειτουργία (Χατζησαββίδης 1999). Πρωταρχικός στόχος του όμως, είναι η πληροφόρηση, για αυτό χαρακτηρίζεται πληροφοριακός, αφού προωθεί την ενημέρωση με αξιόπιστη και έγκυρη μέθοδο για ζητήματα του δημόσιου και ιδιωτικού βίου (Τσιτσανούδη- Μαλλίδη 2009, 6-7).

Ακολουθώς, ο δημοσιογραφικός λόγος υποδιαιρείται σε κατηγορίες, στον ειδησεογραφικό λόγο, τον σχολιογραφικό, τον λόγο της συνέντευξης και τον λόγο των τίτλων. Ο ειδησεογραφικός λόγος, με τον οποίο ασχολείται η συγκεκριμένη εργασία, επιδιώκει την πληροφόρηση για ζητήματα που απασχολούν την επικαιρότητα και αξιολογούνται ως σημαντικά από τους αρθρογράφους. Αφορά το έντυπο άρθρο και την τηλεοπτική είδηση με χαρακτηριστικά γνωρίσματα γραπτού λόγου, με απρόσωπο, αλλά και ουδέτερο ύφος. Όμως, δεν υπάρχει άμεση διεπίδραση μεταξύ του/της αρθρογράφου και του/της αποδέκτη/τριας του μηνύματος στα ειδησεογραφικά άρθρα, όταν πρόκειται για γραπτή μονολογική αφήγηση (Αρχάκης 2016, 149), ενώ στον ηλεκτρονικό τύπο το άτομο μπορεί να επεμβαίνει και να σχολιάζει (Πολίτης 2014).

Μια βασική αρχή του ειδησεογραφικού λόγου είναι η τήρηση της επαγγελματικής δεοντολογίας που διακρίνεται για την αντικειμενικότητα (Γιαλαμούκη 2008, 42). Δηλαδή, η ουδετερότητα και η απουσία συμμετοχής και τοποθέτησης εκ μέρους του/της δημοσιογράφου όσον αφορά τα γεγονότα, η αμεροληψία αποτελεί γνώρισμα των ειδησεογραφικών άρθρων. Χαρακτηρίζεται ο ειδησεογραφικός λόγος επιπρόσθετα, επίσημος, σοβαρός και ουσιώδης, σύντομος και σαφής, προβάλλοντας βαρυσήμαντα και σπουδαία γεγονότα. Όμως, είναι και πειθαναγκαστικός, με το κύρος και τον ιδεολογικό χαρακτήρα του, αλλά και με την απουσία άμεσης αντίδρασης και κριτικής από την κοινή γνώμη (Χατζησαββίδης 1999).

Ωστόσο, η διαμεσολαβημένη και δεσμευμένη επικοινωνία των μέσων ενημέρωσης από συμβόλαια επηρεάζουν σημαντικά την εκδοτική γραμμή των έντυπων μέσων ή τηλεοπτικών καναλιών (Πολίτης 2014, 483). Ο ειδησεογραφικός λόγος προβάλλει, όχι μόνο τη στάση του αρθρογράφου, αλλά και τον ιδεολογικό προσανατολισμό και την πολιτική γραμμή της εφημερίδας η οποία είναι υπόρρητη και παρουσιάζει μεροληπτικά την είδηση και την επικαιρότητα (Πολίτης 2001β, 1). Κάθε είδηση που παρουσιάζεται ότι γράφεται από τον/την αρθρογράφο, ελέγχεται από την εκδοτική ομάδα ως προς το περιεχόμενο, τον ιδεολογικό προσανατολισμό του μέσου, το ύφος και την οργάνωση (Πολίτης 2014, 484). Εξάλλου, και το νέο ψηφιακό περιβάλλον πλέον, με τις ηλεκτρονικές εφημερίδες επηρεάζει τη μορφή των άρθρων (Πολίτης 2014, 490).

Είναι αξιοσημείωτο ότι συχνά στα άρθρα της ειδησεογραφίας ο/η αρθρογράφος εντάσσει σε αυτά φωνές/ πρόσωπα παρουσιάζοντας μια πολυφωνία (Γιαλαμπούκη 2008, 101), αλλά υπάρχει και μια διακειμενικότητα με άλλα κείμενα και είδη του λόγου που συμβάλλουν στη δημιουργία του άρθρου (Γιαλαμπούκη 2008, 81). Η πολυφωνία σχετίζεται με την κοινωνική διεπίδραση και καθορίζεται από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες μιας συγκεκριμένης εποχής (Γιαλαμπούκη 2008, 82). Ο Fairclough (1992b, 47) υπογραμμίζει για τη διακειμενικότητα ότι μέσα σε ένα κείμενο ενσωματώνονται άλλα κείμενα και φωνές που βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση και βοηθούν στην ερμηνεία του.

Σχετικά με τα σημειωτικά γνωρίσματα της είδησης, η θέση που αυτή έχει σε μια εφημερίδα, οι συνοδευτικές εικόνες και ο τίτλος αποτελούν στοιχεία που κεντρίζουν την προσοχή των αναγνωστών/στριών και τον τρόπο πρόσληψης των γεγονότων (Fairclough 2012). Ο τρόπος που ο/η δημοσιογράφος παρουσιάζει μια είδηση γίνεται με την ανεστραμμένη πυραμίδα, στην οποία τα στοιχεία της είδησης ιεραρχούνται με βάση τη σημασία τους και στο άρθρο καταγράφεται η άποψη του δημοσιογράφου, η επιχειρηματολογία και η ιδεολογική τοποθέτησή του (Αντωνιάδου 2019, 41). Έτσι, η οργανωτική δομή της είδησης αποτελείται από τον τίτλο, τη σύνοψη, που αποτελεί την περίληψη του γεγονότος και τις λεπτομέρειες για τα πρόσωπα, τον τόπο, τον χρόνο και τα επεισόδια που εκτυλίχθηκαν, τις πηγές που είναι μαρτυρίες (Πολίτης 2014, 492). Έπειτα, η πλαισίωση του άρθρου σχετίζεται με τους όρους παρουσίασης ενός θέματος, μιας πολιτικής άποψης, εφόσον υπογραμμίζονται συγκεκριμένες πτυχές ενός γεγονότος, ώστε καθοδηγείται η σκέψη του αναγνωστικού κοινού σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Αποτρέπει πολλές φορές την προσοχή του κοινού από την κοινωνική ή κρατική ευθύνη και το οδηγεί στον καταλογισμό ευθυνών στα άτομα (Αναγνώστου 2018, 61-62).

Ειδικότερα, ο τίτλος του ειδησεογραφικού άρθρου συνήθως διακρίνεται από την έντονη γραφή του που με έμφαση συνοψίζει τις πληροφορίες της είδησης, αποτελεί το σημασιολογικό και ερμηνευτικό πλαίσιο της και συμβάλλει στην κατανόηση και ερμηνεία της, ενώ συχνά αποτελεί υποκειμενική διατύπωση του δημοσιογράφου (Αναγνώστου 2018, 61). Επίσης, ο τίτλος της είδησης προσελκύει την προσοχή του/της αποδέκτη/τριας του μηνύματος, είναι υπαινικτικός, σύντομος, περιεκτικός, πρωτότυπος, έχει στοιχεία προφορικού λόγου (Χατζησαββίδης 1999, 48-52), εμπεριέχει σχόλιο, χιούμορ ή όχι (Αντωνιάδου 2019, 48). Επιπρόσθετα

χαρακτηριστικά γνωρίσματα του τίτλου των ειδήσεων είναι η ονοματική σύνταξη, η ελλειπτική δομή, τα ερωτήματα, το γεγονός ότι προτάσσεται το αντικείμενο, ή το κατηγορούμενο, παραλείπεται ο δράστης-υποκείμενο, χρησιμοποιούνται εκφράσεις της καθημερινότητας (Πολίτης 2014, 499-500). Τέλος, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (1997 όπ. αναφ. στο Πολίτης 2014, 500) διακρίνεται για την υπερβολή, τον εντυπωσιασμό, τη στίξη, τα λογοπαίγνια, τα σχήματα λόγου, τη διακειμενικότητα.

Στη συνέχεια, ο ειδησεογραφικός λόγος προβαίνει στη χρήση γλωσσικών και συντακτικών στοιχείων για την οικοδόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας ακολουθώντας συγκεκριμένη τυπολογία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται αξιολογικά επίθετα, ελλειπτική δομή, ονοματοποίηση, μεταφορικός λόγος, καθημερινή ή λόγια γλώσσα, χρήση ειδικού λεξιλογίου, σύνθετος συντακτικός και μακροπερίοδος λόγος, παραθέματα και αφηγήσεις (Πολίτης 2001β, 4, 115· Αντωνιάδου 2019, 37). Επίσης, τα ειδησεογραφικά άρθρα χρησιμοποιούν απρόσωπο λόγο (Γιαλαμπούκη 2008, 15) και ακολουθούν συνήθως, τους κανόνες της κοινωνικά καθιερωμένης γλώσσας, ώστε να γίνεται αποτελεσματική η πρόσληψή τους από τον/την αποδέκτη/κτρια (Αναγνώστου 2018, 53).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η ειδησεογραφική είδηση εμπεριέχει αξιολογικό χαρακτηρισμό, αφού με τη χρήση του λεξιλογίου, της παθητικής σύνταξης, των γραμματικών τύπων υφέρπουν αξιολογήσεις για πρόσωπα και γεγονότα ή αξιοποιούνται λέξεις με συναισθηματική φόρτιση και ηθική διάσταση (Φραγκουδάκη 1987, 162· Αντωνιάδου 2019, 37). Με αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχουν περιθώρια αμφισβήτησης των προβαλλόμενων απόψεων από τους/τις αποδέκτες/τριες του μηνύματος του δημοσιογραφικού λόγου, που σε αυτήν την περίπτωση είναι εξουσιαστικός (Αναγνώστου 2018, 54).

Συμπερασματικά, ο δημοσιογραφικός λόγος χαρακτηρίζεται από μια διαλεκτική σχέση με την κοινωνία διαμορφώνοντας την, όπως και τη συμπεριφορά του ανθρώπου (Fairclough 1989). Αυτός και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ευρύτερα, αποτελούν διάυλο αναπαραγωγής της ιδεολογίας, ένα καθεστώς προβολής αξιών και πεποιθήσεων. Για αυτόν τον λόγο, αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την κριτική ανάλυση λόγου, εφόσον είναι ιδεολογικά φορτισμένος, αναπαρίσταται σε αυτά η κοινωνική πραγματικότητα και δημιουργούνται σχέσεις ανισότητας (Αρχάκης

κ.ά. 2018, 165), διαμορφώνοντας τις συνειδήσεις του κοινού, ώστε το επηρεάζει με άμεσο και έμμεσο τρόπο (Αναγνώστου 2018, 53).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

4.1. Η Κριτική ανάλυση λόγου

Η *Κριτική ανάλυση Λόγου* αποτελεί μια προσέγγιση που επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο της ιδεολογίας στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές πρακτικές, μία κυρίαρχη διάσταση του *κριτικού γραμματισμού* (Μιχάλης 2014). Ως όρος η *Κριτική ανάλυση Λόγου* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Fairclough το 1989 και πρόδρομός της είναι η κριτική γλωσσολογία η οποία εξετάζει τα γλωσσικά φαινόμενα ενταγμένα στο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό περιεχόμενό τους (Στάμου 2014, 152-153· Τσάμη 2018, 62), αφού η γλώσσα ταυτίζεται με την ανάλυση του λόγου σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Αρχάκης & Κονδύλη 2011, 37-40· Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011, 27). Επομένως, η *Κριτική ανάλυση Λόγου* ορίζεται ως η θεωρητική γλωσσολογική προσέγγιση η οποία εξετάζει τον τρόπο σύνδεσης της γλώσσας, της κοινωνίας και της ιδεολογίας μέσα από την ανάλυση των κειμένων. Η εξέταση αυτή σχετίζεται και με την ανάδυση των μηχανισμών που συμβάλλουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στην κατασκευή και στην αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (Καραγιαννάκη 2016, 16).

Η γλώσσα συνεπώς, δε συνιστά ένα μέσο προσωπικής έκφρασης, αλλά αποτελεί πηγή προσδιορισμένων κοινωνικών νοημάτων (Στάμου 2014, 150· Τσάμη 2018, 62), αφού οι ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται και προσλαμβάνονται τα κείμενα συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους (Μητσικοπούλου 2001). Η γλώσσα χρησιμοποιείται για την ικανοποίηση συγκεκριμένων επικοινωνιακών περιστάσεων, όπως τον επηρεασμό της κοινής γνώμης από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες για την εδραίωσή τους. Υφίσταται δηλαδή, μία σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία, αφού οι ισχυρές ομάδες επιδιώκουν μέσω της γλώσσας να διαφυλάξουν, ή να κατακτήσουν την εξουσία, με τη χρήση κειμενικών ειδών εξουσιαστικού λόγου (Μιχάλης 2014). Η *Κριτική ανάλυση Λόγου* προσπαθεί να αποκαλύψει αυτήν την προσπάθεια, δηλαδή τον τρόπο και τους μηχανισμούς με τους οποίους η γλώσσα διαιωνίζει και προβάλλει κοινωνικές ανισότητες και ιδεολογίες (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017, 51-52· Στάμου 2014, 151· Μιχάλης 2014), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η

κοινωνική πραγματικότητα και οικοδομούνται οι ταυτότητες των ατόμων (van Dijk 1995, 20· Μιχάλης 2014, 1-2· Στάμου 2014, 149). Συνδυάζει τη μικροανάλυση των κειμένων, δηλαδή τις επικοινωνιακές και γλωσσικές επιλογές, με τη μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και σχέσεων εξουσίας με τις οποίες συνδέονται τα κείμενα, τις κυρίαρχες απόψεις, αξίες και τα καθιερωμένα πρότυπα (Στάμου 2014, 149· Τσάμη 2018, 61). Ερευνώνται οι ιστορικοπολιτισμικές συνθήκες με τις οποίες συνδέεται η παραγωγή και η πρόσληψη των κειμένων, αφού δέχονται επιδράσεις από το κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο (Μιχάλης 2014).

Για αυτόν τον λόγο, η *Κριτική ανάλυση Λόγου* μελετά κυρίως, κειμενικά είδη που προέρχονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, την πολιτική, την εκπαίδευση και τα δημόσια έγγραφα, προκειμένου να αναδείξει τον συγκεκριμένο τρόπο προώθησης των πολιτικών και ιδεολογικών σκοπιμοτήτων, τα ζητήματα κοινωνικής εξουσίας και ανισότητας (Στάμου 2014, 152). Επομένως, η *Κριτική ανάλυση Λόγου* επιτρέπει την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, καθώς συνδυάζεται η γλωσσική ανάλυση των κειμένων με κοινωνιολογικές θεωρίες (Γιαλαμπούκη 2008, 37). Στόχος της *Κριτικής ανάλυσης Λόγου* είναι η καλλιέργεια της κριτικής στάσης και η επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής μέσα από την τροποποίηση των γλωσσικών πρακτικών καθώς και η χειραφέτηση του ατόμου από μορφές κυριαρχίας. Με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να προσλάβουν την κοινωνική πραγματικότητα ως μία διαρκή σύγκρουση διαφορετικών ιδεολογιών και συμφερόντων που σκοπό έχει να επηρεάσει τη γνώμη των αναγνωστών/στριών. Μετά από ανάλογες διδακτικές παρεμβάσεις, οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να κατανοούν και να αμφισβητούν τις αναπαριστώμενες κοινωνικές πραγματικότητες ή ακόμα και να αμφισβητήσουν τις προωθούμενες αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Τσάμη 2018, 63). Η μελέτη των γραπτών και προφορικών κειμένων, με τη βοήθεια των εργαλείων της *Κριτικής ανάλυσης Λόγου*, έχει στόχο την προβολή των ρητών και άρρητων νοημάτων σε σχέση με το κοινωνικό και ιδεολογικό περιβάλλον (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου 2009· Στάμου 2014). Για αυτόν τον λόγο, έχουν αναπτυχθεί τρία ρεύματα στα πλαίσια της προσέγγισης της *Κριτικής ανάλυσης Λόγου* τα οποία διαφοροποιούνται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ως προς το θεωρητικό πλαίσιο και τη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων ανάλυσης του λόγου.

Το πρώτο ρεύμα είναι η *κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση (socio-cognitive)* του van Dijk (2001). Αυτή προβάλλει τον τρόπο που ο λόγος διαμορφώνει, αλλά και

διαμορφώνεται από την κοινωνία και δίνει έμφαση στον ρόλο των διεργασιών της γνώσης. Η άποψη και η νοητική διεργασία του αναγνώστη/στριας είναι καθοριστική, δηλαδή, στην αλλαγή των κοινωνικών δομών ή την αναπαραγωγή τους. Άρα, εστιάζει στην κειμενική επίδραση στον/στην αποδεκτή/κτρια και όχι στην πρόθεση του δημιουργού του κειμένου (Στάμου 2014, 156-157· Τσάμη 2008, 65).

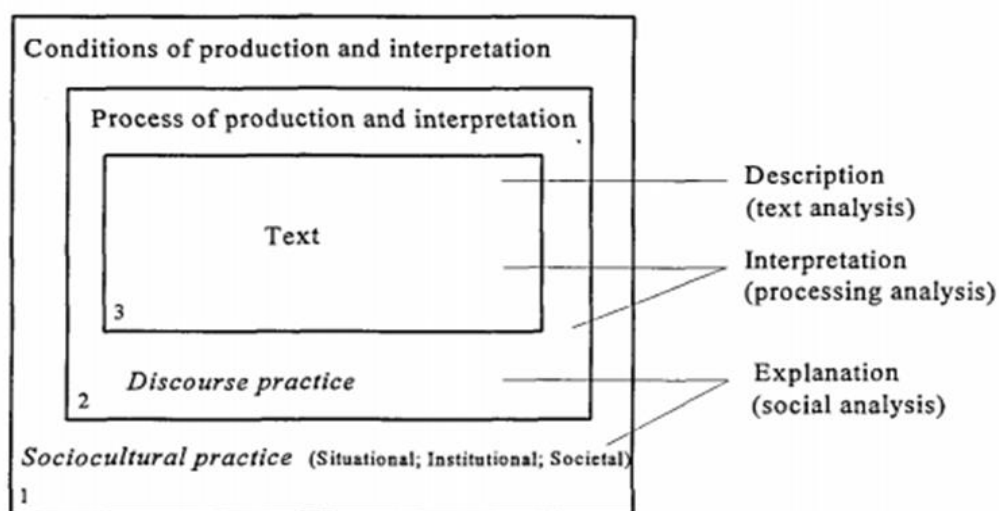
Το δεύτερο ρεύμα είναι η *λογοϊστορική προσέγγιση (discourse-historical)* της Wodak (2001). Αυτή επικεντρώνεται στην ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική ανάλυση του λόγου, δηλαδή στη μελέτη του γενικότερου πλαισίου στο οποίο είναι ενταγμένα τα κείμενα. Γίνεται συγκριτική μελέτη νέων και παλιών κειμένων με την ίδια θεματολογία για να διαπιστωθεί ο τρόπος διαμόρφωσής τους με βάση τη χρονική περίοδο στην οποία εντάσσονται και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο έχουν δημιουργηθεί. Ακόμη, εστιάζει στις εθνογραφικές παραμέτρους που έχουν τη δυνατότητα να δια φωτίσουν το θέμα. Έτσι, η ανάλυση του κειμένου είναι ιστορικά πολύπλευρη και τεκμηριωμένη, αφού μελετά τη διακειμενική σχέση των κειμένων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Στάμου 2014, 158· Τσάμη 2008, 65). Τέλος, το τρίτο ρεύμα είναι η *κοινωνιοπολιτισμική (socio-cultural) προσέγγιση* του Fairclough (1992b), στην οποία στηρίζεται η παρούσα εργασία και αναφέρεται αναλυτικά στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Η *Κριτική ανάλυση Λόγου* επομένως, συνιστά ένα σύνολο κριτικών προσεγγίσεων κοινωνικής ανάλυσης του λόγου οι οποίες, αν και διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα θεωρητικά ερείσματα, τη μεθοδολογία, και τα αντικείμενα μελέτης, στοχεύουν από κοινού στην ανίχνευση των στρατηγικών που εφαρμόζονται στον λόγο και συμβάλλουν στη δημιουργία, διατήρηση και αναπαραγωγή κυρίαρχων ιδεολογιών και ασύμμετρων σχέσεων δύναμης και εξουσίας, αλλά και στην περιγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας (van Dijk 2015, 467). Συμπερασματικά, κάθε επιμέρους προσέγγιση της Κριτικής ανάλυσης Λόγου βασίζεται σε διαφορετικά εργαλεία κειμενικής ανάλυσης. Η κοινωνιοπολιτισμική (socio-cultural) προσέγγιση του Fairclough (1992b), αντλεί τα εργαλεία της από τη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του Halliday (1994) (Στάμου 2014, 171) η οποία θα αξιοποιηθεί στην παρούσα εργασία ως αναλυτικό πλαίσιο για την κειμενική ανάλυση.

4.2. Η Κριτική Ανάλυση λόγου του Fairclough

Η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992b) αποτελεί μια κειμενοκεντρική μορφή ανάλυσης λόγου που συνδυάζει το μικροεπίπεδο, δηλαδή την κειμενική ανάλυση από τον χώρο της γλωσσολογίας, το μεσοεπίπεδο, στο οποίο μελετάται ο λόγος ως πρακτική λόγου και το μακρο-επίπεδο, την κοινωνιολογική ανάλυση του λόγου ως κοινωνικής και πολιτισμικής πρακτικής (Fairclough 2002, 72). Ο λόγος δηλαδή, γίνεται αντικείμενο μελέτης σε τρία επίπεδα, ως κείμενο (περιγραφική ανάλυση), ως πρακτική λόγου (ερμηνευτική ανάλυση) και ως κοινωνική πρακτική (επεξηγηματική ανάλυση) (Μπονίδης 2004· Στάμου 2014, 164· Τσάμη 2018, 66). Υφίσταται επομένως, μια σύνδεση των γλωσσικών και των κοινωνικών πρακτικών.

Το πλαίσιο ανάλυσης των κειμένων του Fairclough (1992b), στο οποίο το ένα επίπεδο βασίζεται στο άλλο με τα στοιχεία που προκύπτουν, όπως παρουσιάζεται από την Janks (1997, 330), μπορεί να ειπωθεί στο ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 1: Οι διαστάσεις του κειμένου, του λόγου και της ανάλυσης του Fairclough (1992b) (βλ. Janks 1997, 330)

Το μικροεπίπεδο σχετίζεται με την ανάλυση των γλωσσικών στοιχείων των κειμένων που εξετάζονται. Αναλύονται το λεξιλόγιο, η γραμματική, η σύνταξη, η συνοχή, αλλά και η οργάνωση του κειμένου (κειμενική ανάλυση) (Τσάμη 2018, 67). Ερευνάται δηλαδή, ο τρόπος σύνδεσης των λέξεων του κειμένου, ο συνδυασμός των λέξεων στην οργάνωση μιας πρότασης, ο τρόπος σύνδεσης των προτάσεων και των

φράσεων για να εξασφαλιστεί η συνεκτικότητα και τέλος, η γενικότερη οργάνωση του κειμένου. Επομένως, η γλώσσα κατασκευάζει νοήματα και οι λεξικογραμματικοί τύποι δημιουργούν σημασίες (Τσάμη 2018, 67). Η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough στηρίζεται στη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του Halliday (1994) στην οποία η γλώσσα αναλύεται ως σύστημα αξιών και επιλογών που δομούν την πραγματικότητα (Fairclough 1992b, 75-78).

Σχετικά με το μεσοεπίπεδο η ερμηνεία εστιάζει στην κοινωνική πρακτική του λόγου. Αναλύεται το περιεχόμενο του κειμένου το οποίο ήταν καθοριστικό στην παραγωγή του και στην αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων. Ακόμη, ερευνώνται οι ιδεολογικές μορφές κατασκευής της πραγματικότητας, των ταυτοτήτων και των σχέσεων στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής πρακτικής, όπου εντάσσεται (Fairclough 1992b, 71· Στάμου 2014). Η ερμηνευτική ανάλυση εστιάζει στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και στη μελέτη των διακειμενικών σχέσεων των κειμένων (Fairclough 1992b, 101).

Άρα, το κείμενο αντιμετωπίζεται ως προϊόν της γλωσσικής κοινότητας και έχει σχέση με το άμεσο περιβάλλον του, τα προηγούμενα και επόμενα της γλωσσικής δραστηριότητας. Ακόμη, αποτελεί μια διαδικασία που παράγεται μέσα σε ένα καταστασιακό περιβάλλον (Ντίνας & Γώτη 2016, 60). Η καταστασιακότητα σχετίζεται με την επικοινωνιακή περίσταση παραγωγής και πρόσληψης του κειμένου (Ντίνας & Γώτη 2016, 67). Ενώ, το γνωσιακό περιεχόμενο έχει σχέση με τις γνώσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις που απορρέουν από το κείμενο. Επίσης, το κοινωνιοπολιτισμικό περιεχόμενο αναφέρεται στις γλωσσικές συμβάσεις της κοινότητας στην οποία διαδραματίζεται η επικοινωνία, δηλαδή σχετίζεται με τις διακειμενικές σχέσεις των κειμένων με άλλα κείμενα (Στάμου 2014, 165-166· Ντίνας & Γώτη 2016, 67). Το κοινωνιοπολιτισμικό περιεχόμενο λοιπόν, αναδεικνύει τους μετασχηματισμούς που μπορούν να οδηγήσουν στην κοινωνική αλλαγή (Στάμου 2014, 167). Τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους, υφίσταται μια διαλογική σχέση με κείμενα που προηγούνται, καταφανής διακειμενικότητα, αλλά και με τις συμβάσεις της γλώσσας γενικότερα, συστατική διακειμενικότητα (Τσάμη 2018, 68· Αρχάκης κ.ά. 2018, 4).

Η διακειμενικότητα σχετίζεται με τον *λόγο (discourse)*, το *ύφος (style)* και το *κειμενικό είδος (genre)* (Fairclough 1992b). Ειδικότερα, οι *λόγοι* σχετίζονται με την

αναπαράσταση του κόσμου από μια οπτική του ατόμου, το *ύφος* αφορά γλωσσικές μορφές, που κατασκευάζουν ταυτότητες στην κοινωνία και τα *κειμενικά είδη* δημιουργούνται ανάλογα το πλαίσιο επικοινωνίας (Αρχάκης κ.ά. 2018, 4), εξελίσσονται, εξυπηρετούν διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους, είναι διαδικασίες που διαμορφώνονται με δυναμικό τρόπο (Ντίνας & Γώτη 2016, 69-70).

Στο μακροεπίπεδο γίνεται εξέταση του λόγου ως κοινωνικής πρακτικής, εστιάζοντας στο κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο διαμόρφωσης του κείμενου, συνδέοντας τον λόγο με τις κοινωνικές δομές και τις σχέσεις εξουσίας που τον διαμορφώνουν (Στάμου 2014, 170). Γίνεται ανάλυση του κειμένου με βάση την ιδεολογία του συντάκτη του, τα πρόσωπα που ενεργούν ή απευθύνεται το κείμενο και πώς αυτά τοποθετούνται στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Αρχάκης κ.ά. 2018, 5). Έτσι, αναδεικνύεται ο τρόπος σύνδεσης των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων με την άσκηση εξουσίας και ο έλεγχος των κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων (Fairclough 2003, 21-28). Μέσα από τον λόγο υφίσταται αναπαραγωγή και προώθηση ιδεολογιών, κοινωνικών ανισοτήτων και σκοπιμοτήτων, με φυσικοποιημένο τρόπο και απόκρυφο. Επομένως, οι ισχυρές κοινωνικά ομάδες ελέγχουν και καθοδηγούν κατώτερες κοινωνικές ομάδες με τη βοήθεια θεσμών εξουσίας (Τσάμη 2018, 69).

4.3. Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday

Η Συστημική λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994) έχει ως βάση της την κοινωνική αντιμετώπιση της γλώσσας, στην οποία η γλώσσα αποτελεί έναν τρόπο ανταλλαγής, αλλά και κατασκευής μηνυμάτων για την κατανόηση του κόσμου (Ντίνας & Γώτη 2016, 53). Στόχος της είναι η προβολή των γλωσσικών μηχανισμών που χρησιμοποιούνται από τον/την συγγραφέα για τη μεταφορά των επιδιωκόμενων πληροφοριών (Καραγιαννάκη 2016, 19). Η *Συστημική λειτουργική Γραμματική*, επειδή έχει ως στήριγμα την κοινωνική θεώρηση της γλώσσας η οποία κατασκευάζει νοήματα, δεν ξεκινά από τη γλωσσική δομή, αλλά από το νόημα, αφού η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως σύστημα σημασιών, που πραγματώνονται με λεξικογραμματικούς τύπους (Στάμου 2014, 171· Ντίνας & Γώτη 2016, 54). Με αυτόν τον τρόπο συνδέονται οι γραμματικοσυντακτικές δομές με την ιδεολογία και την κοινωνική πραγματικότητα (Χατζησαββίδης 2014). Το κατασκευασμένο νόημα μέσα από τη γλώσσα έχει διαμορφωθεί σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (περικείμενο) μέσα στο οποίο λειτουργεί, άρα, οι γλωσσικές επιλογές διαμορφώνουν

τις κοινωνικές έννοιες και τα νοήματα (Ντίνας & Γώτη 2016, 54). Η *Συστημική λειτουργική Γραμματική* παρέχει βασικές πληροφορίες, με συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου, για να γίνει η μετάβαση στο μακρο-επίπεδο και να αποκαλυφθούν τα υπόρρητα νοήματα (Καραγιαννάκη 2016, 19).

Επομένως, με την ανάλυση των κοινωνικών νοημάτων που κατασκευάζονται από τη γλώσσα, εντοπίζονται οι σημασίες οι οποίες προβάλλονται μέσω της γλώσσας και είναι ενταγμένες σε ένα συγκεκριμένο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο (Λύκου 2000· Stamou 2001· Στάμου & Χρονάκη 2007). Με σημασιολογικές, λεξικογραμματικές, ή φωνολογικές επιλογές (χρήση ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης, κατάφασης/ ερώτησης, οριστικής ή προστακτικής έγκλισης, επιτονισμού) διαμορφώνονται διαφορετικά νοήματα και αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και του κόσμου (Λύκου 2000· Στάμου 2014, 172· Ντίνας & Γώτη 2016, 55). Άρα, είναι καθοριστικός ο ρόλος της επιλογής στην κατασκευή του νοήματος.

Σύμφωνα με τον Halliday (1994), στη γλωσσική χρήση πραγματώνονται τρεις λειτουργίες, η *αναπαραστατική*, η *διαπροσωπική* και η *κειμενική* (Λύκου 2000· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014β).

Η *αναπαραστατική ή ιδεοποιητική λειτουργία (ideational function)* δηλώνει την εμπειρία του ομιλητή/τριας για τον εσωτερικό του κόσμο και τον κόσμο που τον περιβάλλει (Ντίνας & Γώτη 2016, 62). Επομένως, σχετίζεται με τον τρόπο περιγραφής της πραγματικότητας και αναπαράστασής της (Fairclough 1992b· Ντίνας & Γώτη 2016, 62). Κατασκευάζεται δηλαδή, η κοινωνική πραγματικότητα και πραγματώνεται μέσα από το σύστημα της μεταβιβαστικότητας και της λεξικοποίησης (Στάμου 2011, 183). Με βάση το σύστημα της μεταβιβαστικότητας δηλώνονται σχέσεις αιτιότητας στα περιγραφόμενα γεγονότα σε σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο (Ντίνας & Γώτη 2016, 55), ενώ με το σύστημα της λεξικοποίησης σχετίζονται οι γλωσσικές επιλογές και οι πολιτισμικές εμπειρίες των παραγωγών του λόγου (Στάμου 2011, 182· Ντίνας 2013, 285-289). Η πραγματικότητα λοιπόν, ερμηνεύεται με τα κριτήρια αιτιότητας και περιλαμβάνει τις *πράξεις*, τις *διαδικασίες (processes)* (Halliday 1994). Αυτές μπορεί να είναι υλικές, νοητικές ή συσχετικές, δηλαδή αμετάβατη και μεταβατική πράξη (Halliday 2000, 70). Μια άλλη διάκριση των διαδικασιών είναι σε *αυτοεπιτελούμενες ή μη επενεργητικές (non-transactive)* και

επενεργητικές (*transactive*) πράξεις (Στάμου 2011, 183· Στάμου 2014, 174). Έτσι, οι επιλογές του δημιουργού του κειμένου αλληλοσυνδέονται.

Με βάση λοιπόν, τις πράξεις, τις διαδικασίες και τις δομές των προτάσεων που δημιουργούν οι παραγωγοί των κειμένων, αποδίδουν διαφορετικό βαθμό αιτιότητας στο γεγονός (Λύκου 2000). Αυτοί ποικίλλουν από την απόδοση έμφασης στο δράστη, τον μετριασμό του ρόλου του ή την πλήρη απαλοιφή του (Ντίνας & Γώτη 2016, 54-55). Σε μια κλίμακα αιτιότητας ανάλογα τις σημασιολογικές επιλογές του/της παραγωγού του λόγου, τις επενεργητικές και μη επενεργητικές διαδικασίες, την ενεργητική και παθητική σύνταξη, αλλά και τη χρήση ουσιαστικού – ρήματος ενοχοποιούν τον δράστη ή δεν του αποδίδουν καμία ευθύνη (Στάμου 2011, 183).

Η *διαπροσωπική λειτουργία* (*interpersonal function*) αναφέρεται στις σχέσεις των ατόμων που εμπλέκονται στην επικοινωνία. Μελετά την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτόν/αυτήν που παράγει λόγο, προφορικό ή γραπτό και υιοθετεί έναν ρόλο με όσους επικοινωνεί και διαμορφώνει με αυτούς διαπροσωπικές σχέσεις (Λύκου 2000· Ντίνας & Γώτη 2016, 62-63). Αυτή η λειτουργία πραγματοποιείται μέσα από το σύστημα της διάθεσης (*mood*), στο οποίο εντάσσονται οι *γλωσσικές πράξεις* (*speech acts*) που διακρίνονται σε *κατευθυντικές* που επιζητούν κάτι από τον/την αποδέκτη/τρια του κειμένου, με έντονο διαδραστικό χαρακτήρα και *αποφαντικές* που εκφράζουν μια άποψη (Στάμου 2011, 186). Ακόμη, ο Searle (1979) (όπ. αναφ. στο Φιλιππάκη-Warburton 2001, 302-303) διαχωρίζει τις λεκτικές πράξεις σε πέντε κατηγορίες, *βεβαιωτικές ή αποφαντικές, κατευθυντικές, δεσμευτικές, εκφραστικές, διακηρυχτικές*, ανάλογα το εκφώνημα που θα χρησιμοποιήσει ο /η ομιλητής/τρια. Επιπρόσθετα, στις πράξεις λόγου διερευνώνται και γλωσσικά στοιχεία, οι εγκλίσεις και τα επιτελεστικά ρήματα που λειτουργούν ως *προσλεκτικοί ενδείκτες* (Στάμου 2011, 186).

Επίσης, σε αυτή τη λειτουργία επιτελείται και η *τροπικότητα* (*modality*) που είναι μια γραμματική έκφραση της στάσης του/της ομιλητή/τριας προς το περιεχόμενο του λόγου του (Γεωργιάδου & Δεμερτζή 2019, 74). Οι τροπικότητες είναι δυο ειδών, η *επιστημική* (*epistemic*) και η *δεοντική* (*deontic*). Η πρώτη έχει σχέση με τον βαθμό της βεβαιότητας για αυτό που εκφράζει ο/η ομιλητής/τρια και κινείται σε ένα φάσμα σημασιών από την υπόθεση, δυνατότητα, πιθανότητα, μέχρι τη

βεβαιότητα. Αποκαλύπτει τον βαθμό της δέσμευσης του/της ομιλητή/τριας προς την αληθοφάνεια του εκφωνήματός του/της (Βηλαρά χ.η.). Η δεύτερη σχετίζεται με τον βαθμό αναγκαιότητας που δηλώνει ο/η ομιλητής/τρια για την υλοποίηση όσων εκφράζει και εμπεριέχει την επιθυμία, την ευχή, την πρόθεση και τέλος, την υποχρέωση. Αποτελεί μια ενδογενή ή εξωγενή πίεση που ασκείται στο άτομο, για υλοποιήσει μία πράξη (Βηλαρά χ.η.). Επίσης, η *τροπικότητα* μπορεί να δηλωθεί και με τη χρήση επιρρημάτων, με τροπικά ρήματα ή απρόσωπες τροπικές εκφράσεις (Γεωργιάδου & Δεμερτζή 2019, 74). Τέλος, η Βηλαρά (χ.η) διακρίνει και μια επιπλέον κατηγορία *τροπικότητας*, τη δυναμική που δηλώνει τη δυνατότητα του υποκειμένου για την πραγμάτωση μιας πράξης.

Επιπρόσθετα, το *σύστημα της διάθεσης* περιλαμβάνεται την *προσωπική δείξη* (*personal deixis*) που πραγματώνεται με την επιλογή του ρηματικού προσώπου α', β', γ' ενικού, ή πληθυντικού αριθμού και προσωπικών αντωνυμιών, καθώς και με την κλιτική μορφολογία του ρήματος (Βηλαρά χ.η.: Μπέλλα 2001, 64-71· Στάμου 2011, 185· Στάμου 2014, 175). Η *δείξη προσώπου* σχετίζεται με τους ρόλους των συμμετεχόντων στην επικοινωνιακή κατάσταση, το α' πρόσωπο αφορά το υποκείμενο της συνομιλίας, το β' πρόσωπο τον συνομιλητή ή το απευθυνόμενο πρόσωπο του λεκτικού μηνύματος του ομιλητή και το γ' πρόσωπο δεν αναφέρεται σε πραγματικούς συμμετέχοντες της επικοινωνίας (Μπέλλα 2001, 64). Η *δείξη* σχετίζεται και με τον χρόνο (*χρονική δείξη*) και με τον τόπο (*τοπική δείξη*) (Στάμου 2011, 186). Η *τοπική δείξη* σχετίζεται με την τοποθέτηση στοιχείων της επικοινωνίας στον φυσικό χώρο και η *χρονική δείξη* συνδέει ενέργειες και γεγονότα με ένα χρονικό σημείο αναφοράς (Μπέλλα 2001, 64· Βηλαρά χ.η.). Τοπικά δεικτικά αποτελούν τα τοπικά επιρρήματα, οι δεικτικές αντωνυμίες, εκφράσεις εντοπισμού στον χώρο και ρήματα κίνησης (Μπέλλα 2001, 32). Η *χρονική δείξη* έχει σχέση με τους ρόλους των συμμετεχόντων και τη χρονική στιγμή κατά την οποία παράγεται το εκφώνημα, δηλώνεται με χρονικά επιρρήματα και γραμματικούς χρόνους (Μπέλλα 2001, 52, 57· Βηλαρά χ.η.).

Επιπλέον, η *αξιολόγηση* (*appreciative*) αποδεικνύει την εμπλοκή του/της παραγωγού του κειμένου στο εκφώνημα παραθέτοντας τα σχόλια του στη μεταφερόμενη πληροφορία με γλωσσικά στοιχεία ή όχι. Συνδέεται με την έκφραση του συναισθήματος, της προσωπικής άποψης του/της ομιλητή/τριας και του σχολιασμού του/της. Τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να

δηλωθεί η αξιολόγηση, είναι επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικό λεξιλόγιο και επιρρηματικοί προσδιορισμοί (Στάμου 2011, 186).

Τέλος, η *κειμενική (textual) λειτουργία*, σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας και τη δυναμικότητα του δημιουργού του λόγου, προφορικού ή γραπτού, να τον παράξει. Αναφέρεται στο ευρύτερο περιβάλλον και τη σχέση του με τη γλώσσα και σχετίζεται με το *σύστημα θέματος-ρήματος* (Λύκου 2000). Το *θέμα* προσφέρει γνωστές πληροφορίες και προτάσσεται, ενώ το *ρήμα* σχολιάζει το θέμα με νέες πληροφορίες (Στάμου 2016, 172-173). Με τον τρόπο αυτό του *συστήματος* δίνεται η δυνατότητα στον/στην ομιλητή/τρια να οργανώσει τον λόγο του με εμφατικό τρόπο στο επιδιωκόμενο σημείο (Λύκου 2000).

Ακολούθως, χρειάζεται να αναφερθεί ότι ο Halliday (1994) συσχετίζει το κοινωνικό συγκείμενο με τη γλώσσα, ώστε, για να αναλυθεί ένα κείμενο χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη το περικείμενο, καταστασιακό και πολιτισμικό. Το κείμενο εμπεριέχει στοιχεία του συγκείμενου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε που επηρεάζουν τον τρόπο χρήσης της γλώσσας. Αυτά είναι το *πεδίο*, αυτό που συμβαίνει σε μια συνθήκη επικοινωνίας και εμπεριέχει το *θέμα* που είναι ο λόγος της επικοινωνίας. Επίσης, οι *συνομιλιακοί ρόλοι* σχετίζονται με τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, τη *διάδραση* που αναπτύσσεται με την παραγωγή του λόγου ή μη. Τέλος, ο τρόπος της *διάδρασης* αφορά τον τρόπο ανταλλαγής μηνυμάτων, τον ρόλο της γλώσσας που αλλάζει τον τρόπο ομιλίας και γραφής ανάλογα τη δραστηριότητα που συνοδεύει (Λύκου 2000· Ντίνας & Γώτη 2016, 61-62).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο Halliday (1994) ισχυρίζεται ότι η γλώσσα διαμορφώνεται μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα στην οποία εντάσσεται, αλλά και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της (Λύκου 2000· Ντίνας & Γώτη 2016, 55).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* και το τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης του λόγου του Fairclough, η περιγραφική, η ερμηνευτική και η επεξηγηματική ανάλυση (Fairclough 1992a), αναδεικνύουν τον ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή του κοινωνικού γίνεσθαι και στη δόμηση της πραγματικότητας με διαφορετικές λεξικο-γραμματικές επιλογές (Στάμου 2014, 172). Για αυτόν τον λόγο, θα αξιοποιηθεί η κριτική ανάλυση λόγου σε δυο ειδησεογραφικά άρθρα, προκειμένου να προβληθούν ιδεολογικές κατασκευές και αναπαραστάσεις που προωθούνται από τους συντάκτες τους, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών.

Θα σχεδιαστούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 2000) και θα δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι τα κείμενα ως επικοινωνιακά γεγονότα διαμορφώνονται από τις άμεσες συνθήκες παραγωγής και ερμηνείας τους, αλλά και από τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές απόψεις. Η εκπαιδευτική εφαρμογή στοχεύει στη διαπραγμάτευση κόσμων και ταυτοτήτων που διαφέρουν και αναδύονται στο σύγχρονο κόσμο, ώστε να γίνει κατανοητό ότι ο λόγος μπορεί να κατασκευάσει την κοινωνική πραγματικότητα (Μαρωνίτη κ.ά. 2016· Cope & Kalantzis 2000). Μέσα από πρακτικές αναπαραστάσης νοήματος, οι μαθητές/τριες θα ενδυναμωθούν κοινωνικά και θα αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και μια κριτική γλωσσική επίγνωση (Φτερνιάτη 2010· Kalantzis & Cope 2001), αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους στα πολυτροπικά κείμενα, άρθρα (Κουτσογιάννης 2017, 208), ώστε να εμβαθύνουν σε καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος (Ντίνας & Γώτη 2016).

5.1. Θεωρητικό Πλαίσιο- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται αλλαγές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής στάσης των μαθητών/τριών απέναντι σε κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές, και συγκεκριμένα απέναντι στο δημοσιογραφικό άρθρο (Spinillo & Pratt 2005). Οι έρευνες της Στάμου (2012), Αρχάκη (2016), Δούκα κ.ά. (2016), Αρχάκη & Τσάκωνα (2017), Αρχάκη κ.ά. (2018), Τσάμη (2018), επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και τα ειδησεογραφικά άρθρα στην καλλιέργεια της κριτικής

γλωσσικής επίγνωσης και στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών/τριών (Στάμου 2012). Η γλωσσική διδασκαλία και ευρύτερα η εκπαίδευση συνδέονται με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο (ανα)παράγονται πεποιθήσεις, αξίες, αλλά και σχέσεις ανισότητας και εξουσίας (Ο' Keeffe 2011· Αρχάκης & Τσάκωνα 2017· Δούκα κ.ά. 2014). Η κριτική ανάλυση λόγου υποστηρίζει ότι ο λόγος σε οποιαδήποτε μορφή του διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διατήρηση και νομιμοποίηση των σχέσεων ανισότητας στην κοινωνία. Για αυτό αντικείμενο μελέτης της είναι ο τρόπος διαμόρφωσης ειδησεογραφικών κειμένων και λόγου που εμπεριέχουν ιδεολογίες.

Σε έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα, η Τσάμη (2018) μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστάνεται η γλωσσική ποικιλότητα στα χιουμοριστικά κείμενα μαζικής κουλτούρας και ανέδειξε τις άρρητες γλωσσικές ιδεολογίες που αναπαράγονται μέσω του χιούμορ στα κείμενα αυτά. Η Stamou (2012) σε έρευνα που υλοποίησε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για να διερευνήσει τον τρόπο ανάπτυξης της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών προτείνει την αξιοποίηση κειμένων που εμπεριέχουν αναπαραστάσεις γλωσσικής ποικιλότητας (εθνόλεκτοι, διάλεκτοι, κοινωνιόλεκτοι). Ακόμη, τονίζει ότι η αναπαράσταση του τρόπου χρήσης της γλώσσας σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (ύφος) και το χιούμορ, μπορούν να αναπτύξουν την κριτική γλωσσική επίγνωση (Stamou 2012). Οι Archakis & Tsakona (2013) και Αρχάκης και Τσάκωνα (2017) επισημαίνουν ότι αντικείμενο διδασκαλίας μπορούν να αποτελέσουν οι εμπειρίες κοινωνιογλωσσικής ανισότητας ή ποικιλότητας των μαθητών/τριών, με την αξιοποίηση του γλωσσικού υλικού της καθημερινότητάς τους. Οι Αρχάκης κ.ά. (2018) με ανάλυση ειδησεογραφικών άρθρων από τον ημερήσιο τύπο απέδειξαν ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην άμεση ή έμμεση επιβολή κυρίαρχων ιδεολογιών και αναπαραστάσεων, δίνοντας έμφαση στην ειδησεογραφική αξιολόγηση ως στρατηγική ιδεολογικού χρωματισμού των ειδήσεων με ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών.

5.2. Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα έρευνας

Εκπαιδευτικά προγράμματα που αξιοποιούν την κριτική ανάλυση λόγου εφοδιάζουν τους/τις μαθητές/τριες με τα κατάλληλα κριτικά εργαλεία, ώστε να συνειδητοποιήσουν την ιδεολογική πλαισίωση των ειδησεογραφικών κειμένων και στηρίζονται στην άποψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται γλωσσικά

και σημειωτικά με βάση ιδεολογίες του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος (Fairclough 1992a). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών είναι αναγκαία για να προσλαμβάνουν την κοινωνική πραγματικότητα ως πεδίο και αντικείμενο διαπραγμάτευσης διαρκώς εξελισσόμενο (Fairclough 1992a, 87, 92). Τα ειδησεογραφικά κείμενα μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία για τη μελέτη φαινομένων κοινωνικών ανισοτήτων, αφού οικοδομούν ιδεολογικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που διαμορφώνουν συγκεκριμένους τρόπους πρόσληψης της επικαιρότητας. Ο/η δημοσιογράφος, (ανα)κατασκευάζει και αναπλαισιώνει την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από μια συγκεκριμένη υποκειμενική οπτική γωνία, υποστηρίζοντας συγκεκριμένες αξιακές και ιδεολογικές θέσεις.

Η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης λοιπόν, συμβάλλει, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την ιδεολογική κατασκευή της πραγματικότητας μέσω του λόγου, για να έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τον τρόπο και τον βαθμό με τον οποίο οι πρακτικές επικοινωνίας συντελούν στη διατήρηση, αλλά και στην αμφισβήτηση των ιδεολογικών αναπαραστάσεων της εξωγλωσσικής πραγματικότητας (Clark & Ivanič 1999, 67). Οι μαθητές/τριες θα συνειδητοποιήσουν ότι τα ειδησεογραφικά κείμενα κατασκευάζουν την πραγματικότητα με βάση συγκεκριμένους τρόπους θέασης και αντίληψης των γεγονότων που παρουσιάζονται. Επομένως, θα προβάλλουν μια κριτική στάση απέναντι στη δημοσιογραφική είδηση, αλλά και σε κάθε είδους πληροφόρηση.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης μαθητών/τριών στο Γυμνάσιο, καθώς και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την παραβίασή τους. Έτσι, μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου ειδησεογραφικών κειμένων και τη διδακτική αξιοποίησή τους με το μοντέλο των *Πολυγραμματισμών*, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί μια εκπαιδευτική διδακτική εφαρμογή που θα εφαρμόζει αυτές τις διδακτικές μεθόδους.

5.3. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό την περιγραφή και την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διδακτικής εφαρμογής στη Νεοελληνική Γλώσσα της Β΄ Γυμνασίου, σύμφωνα με την παιδαγωγική των *Πολυγραμματισμών* (Cope & Kalantzis 2000) που

στηρίζεται στον κριτικό γραμματισμό και στο *Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου* (Π.Σ. 2011). Συγκεκριμένα, μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου δυο ειδησεογραφικών άρθρων που σχετίζονται με την παιδική εργασία και οικοδομούν ιδεολογικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφώνοντας συγκεκριμένους τρόπους πρόσληψης της επικαιρότητας, προσδοκάται η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των 16 μαθητών/τριών του Γυμνασίου Αρχαγγέλου Ρόδου και η δημιουργία κριτικά ενσυνείδητων υποκειμένων. Μέσα από αυτή τη διδασκαλία επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να συνειδητοποιούν και να αμφισβητούν τις κυρίαρχες ιδεολογίες και την κατασκευή της πραγματικότητας που εγγράφονται στον λόγο και τα ειδησεογραφικά κείμενα (Fairclough 1992b· van Dijk 1993, 252), προσεγγίζοντας τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τη δομή του άρθρου της εφημερίδας.

Βασική επιδίωξη συνεπώς, είναι, με την ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, οι μαθητές/τριες να χειρίζονται ικανοποιητικά το πλήθος των πολυτροπικών κειμένων με τα οποία περιβάλλονται (Τύπος, διαδίκτυο, τηλεόραση,) και να διευκολυνθούν στην πρόσληψη και στην αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν (Χοντολίδου 1999). Μέσα από την ανάλυση του διδακτικού υλικού, των γλωσσικών επιλογών που χρησιμοποιούνται και των αντίστοιχων εικόνων που κατασκευάζονται για την παιδική εργασία, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί/ες να ανιχνεύουν και να μην αποδέχονται άκριτα τις λανθάνουσες και φυσικοποιημένες ιδεολογίες που συνοδεύουν τα ειδησεογραφικά κείμενα, καθώς και τα μηνύματα που μεταβιβάζουν οι συγγραφείς των κειμένων.

Στη συνέχεια, επιδιώκεται, μέσα από τη διατύπωση προτάσεων διδακτικής αξιοποίησης των αρχών της κριτικής ανάλυσης λόγου, να συνδυαστεί η προώθηση του κριτικού γραμματισμού με την ενημέρωση για την παιδική εργασία και την ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών για αυτήν (Πλατσίδου 2010). Ειδικότερα, τίθεται ως στόχος ο προβληματισμός των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις διαστάσεις της παιδικής εργασίας σε διεθνές επίπεδο, αλλά και η συνειδητοποίηση της ύπαρξής της σε τοπικό επίπεδο, στην Ελλάδα, αλλά και των ιδεών που αποσιωπούνται με φυσικοποιημένο τρόπο. Έτσι, οι μαθητές/τριες θα διαπιστώσουν ότι κάποια παιδιά στερούνται τα βασικά δικαιώματά τους και γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης, στερούμενα την αθωότητα καθώς και την παιδικότητά τους.

5.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα ειδησεογραφικά άρθρα της εκπαιδευτικής διδακτικής δραστηριότητας και τον σκοπό της παρούσας εργασίας έχει τεθεί ως βασικό ερώτημα:

1. *Πώς μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική γλωσσική επίγνωση και η δημιουργική σκέψη των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου, σε σχέση με την πρόσληψη ειδησεογραφικών άρθρων που αποτελούν μέσο ιδεολογικής κατασκευής της πραγματικότητας, ώστε να γίνουν κριτικοί αναγνώστες;*

Επιπρόσθετα ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

2. *Πώς μπορούν οι μαθητές/τριες να διαβάζουν και να αποκωδικοποιούν πολυτροπικά κείμενα, να αναζητήσουν τη γνώση σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών (2011) και να εντοπίσουν τις γλωσσικές επιλογές του/της αρθρογράφου για τη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι;*
3. *Κατά πόσο οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες και αναγνωρίζουν τα δομικά και κειμενικά χαρακτηριστικά των ειδησεογραφικών άρθρων;*
4. *Πώς θα ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην παιδική εργασία και θα τοποθετηθούν κριτικά προς τα δικαιώματα των παιδιών;*
5. *Πώς μπορούν να καλλιεργηθούν οι πτυχές του κριτικού γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση και ποια είναι η συνεισφορά τους στους μαθητές;*

5.5. Τα κείμενα της διδακτικής παρέμβασης

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, επιλέγονται δύο ειδησεογραφικά κείμενα από τις εφημερίδες *Cnn News Greece*¹ και τα *Νέα*². Επιδίωξη της μελέτης αυτής αποτελεί η προβολή του τρόπου με τον οποίο οι εφημερίδες αυτές πραγματεύονται το ίδιο θέμα της επικαιρότητας, την παιδική εργασία, που απασχολεί έντονα την κοινή γνώμη με διαφορετική οπτική γωνία, με σκοπό την ενσυναίσθηση

¹ <https://www.cnn.gr/kosmos/story/222994/koronoios-ohe-kindynos-gia-anodo-tis-paidikis-ergasias>

² <https://www.tanea.gr/2019/06/11/greece/paidia-sklavoi-sti-thessaloniki-sokaristika-stoixeia-gia-tin-paidiki-ergasia/>

των πολιτών, την όξυνση του προβληματισμού τους, αλλά και τη διαμόρφωση συγκεκριμένης στάσης προς την παιδική εργασία.

Το άρθρο από την εφημερίδα *Cnn News Greece* δημοσιεύτηκε την Παρασκευή, 12 Ιουνίου 2020, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά της παιδικής εργασίας. Σκοπός του είναι η πληροφόρηση των πολιτών για τον κίνδυνο ανόδου της παιδικής εργασίας λόγω του κορωνοϊού, όπως δηλώνει ο ΟΗΕ, σε διεθνές επίπεδο με τις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί. Παιδιά που ήδη εργάζονται σε κάποιες χώρες θα αυξήσουν τις ώρες εργασίας τους, ενώ η ακραία φτώχεια θα ωθήσει και άλλα παιδιά να εργαστούν, για να ενισχύσουν οικονομικά τις οικογένειές τους.

Το άρθρο από την εφημερίδα τα *Νέα* δημοσιεύτηκε ένα χρόνο νωρίτερα στις 11 Ιουνίου 2019, μια μέρα πριν την παγκόσμια ημέρα κατά της παιδικής εργασίας. Σκοπός του είναι η ενημέρωση των πολιτών, η ευαισθητοποίησή τους, αλλά και η προτροπή τους για ανάληψη δράσης, ώστε να συμβάλουν στην καταπολέμηση του φαινομένου. Επισημαίνει ότι και στην Ελλάδα υφίσταται παιδική εργασία και συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη, όπου παιδιά πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης, ενώ θεωρούν τα ίδια ότι είναι υποχρεωμένα να εργάζονται, με ανυπολόγιστες συνέπειες για τη μελλοντική τους ζωή. Έτσι, απευθύνεται κάλεσμα σε όλους τους πολίτες να σταματήσουν να συντηρούν την παιδική εργασία και να συμμετάσχουν σε μια εκδήλωση που διοργανώνεται για αυτόν τον σκοπό.

Συμπερασματικά, τα συγκεκριμένα άρθρα διαλέγονται μεταξύ τους, αφού αναφέρονται στο ίδιο θέμα, την παιδική εργασία, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά της παιδικής εργασίας, αλλά παρουσιάζουν την κοινωνική πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο. Δηλαδή, το ένα άρθρο προβάλλει στοιχεία έρευνας στον ελληνικό χώρο και το άλλο σε παγκόσμιο επίπεδο, στο ένα οι «δράστες», οι υπεύθυνοι επισημαίνονται, στο άλλο αποκρύπτονται. Κοινός στόχος όμως, και των δυο ειδησεογραφικών κειμένων είναι η ενημέρωση για την παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών, η ευαισθητοποίηση των πολιτών και η λήψη μέτρων τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συλλογικό, χωρίς να δίνουν υπαιτιότητα σε πολιτικές κυβερνήσεις, που δημιουργούν κοινωνικές ανισότητες. Ωστόσο, αποκρύπτονται άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της παιδικής εργασίας, όπως πολιτικές αποφάσεις που την στηρίζουν για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους.

Και τα δυο άρθρα δίνουν έμφαση στις κοινωνικές συνθήκες και σε παράνομα κυκλώματα ως αιτίες που αυξάνουν το φαινόμενο της παιδικής εργασίας και δεν προβάλλουν την ελλιπή κοινωνική πολιτική των κρατών και την ανυπαρξία, ή μη σοβαρή μεταναστευτική πολιτικής τους.

5.6. Η Ιστορική εξέλιξη της παιδικής εργασίας

Σε παγκόσμιο επίπεδο, το ζήτημα της εργασίας παιδιών και εφήβων δεν αποτελεί ένα νέο φαινόμενο και βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για Διεθνείς Οργανισμούς και μη κυβερνητικές οργανώσεις (Δασκαλάκη 2009, 269). Με τον όρο *παιδική εργασία* εννοείται η εργασία κάτω των 18 ετών που υφίστανται εκμετάλλευση (ITUC 2008). Περίπου 170 εκατομμύρια παιδιά ηλικίας 5-17 ετών βιώνουν σήμερα ποικίλες μορφές ανελέητης εκμετάλλευσης που εκτείνονται από τη δουλειά μέχρι την απασχόληση σε ανθυγιεινές και σκληρές συνθήκες (Κουτρούκης 2013, 374). Οι χώρες της Ασίας και του Ειρηνικού ωκεανού βρίσκονται στις πρώτες θέσεις στην καταναγκαστική παιδική εργασία, ενώ ακολουθούν η Αφρική και οι χώρες της Λατινικής Αμερικής. Την ευθύνη δεν την έχει μόνο ο γονέας που εκμεταλλεύεται το παιδί του βάζοντας το να εργαστεί, αλλά και ο εργοδότης που κερδίζει από την παιδική εργασία, χρησιμοποιώντας τα παιδιά ως φθινό εργατικό δυναμικό (Αρτέμη 2010).

Η παιδική εργασία εντοπίζεται σε υποανάπτυκτες, αλλά και αναπτυσσόμενες χώρες (Unicef 2012a), κυρίως στην Ινδονήσια, στη Βραζιλία, στην Κένυα, στο Μπανγκλαντές, στην Αϊτή, στο Νεπάλ, σε φυτείες ή σε εργοστάσια. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε εθνογραφικές μελέτες για την παιδική και εφηβική εργασία, εκθέσεις Διεθνών Οργανισμών και Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων μιλούν για υψηλά ποσοστά παιδικής και εφηβικής εργασίας στην Κεντρική και Νότια Ευρώπη, κυρίως σε ομάδες Τσιγγάνων και Ρομά, πρόσφυγες και μετανάστες (Unicef 2007). Σύμφωνα με έρευνα της Unicef (2020), λόγω της οικονομικής κρίσης αναμένεται να υπάρξει αύξηση της παιδικής εργασίας σε 40 με 60 εκατομμύρια.

Στην Ελλάδα, η εργασία ανηλίκων έχει αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις, αφού ο ελληνικός νόμος ορίζει την απαγόρευση της εργασίας των ανηλίκων κάτω των 15 ετών, εξαιτίας των μεταναστευτικών ροών και της οικονομικής ύφεσης (Κουτρούκης 2013, 378). Σύμφωνα με τη Unicef, όπως αναφέρει ο Τσουβέλας (2010), εντάθηκε το φαινόμενο της συμμετοχής ανηλίκων

στον εργασιακό τομέα από τη δεκαετία του 1990 με την εισροή μεταναστών από τις βαλκανικές χώρες, αλλά αργότερα μειώθηκε λόγω της αυστηρότερης μεταναστευτικής πολιτικής και της μεταστροφής της κοινής γνώμης.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με έρευνα του Ιδρύματος Μαραγκοπούλου για τα δικαιώματα του ανθρώπου (Κουτρούκης 2013), 80.000 παιδιά στην Ελλάδα ηλικίας 14-19 ετών εργάζονται. Ο εργασιακός τομέας απασχόλησης των παιδιών έως 14 ετών είναι η αγροτική παραγωγή, το εμπόριο, η οικοδομή και η βιομηχανία. Ενώ οι ηλικίες 15-19 ετών απασχολούνται σε γεωργία, βιομηχανία, κτηνοτροφία, εμπόριο, οικοδομή και τουρισμό. Είναι αρκετά δύσκολο να αποτυπωθεί ο πραγματικός αριθμός των παιδιών που απασχολούνται χωρίς νόμιμη πρόσληψη ή που εργάζονται σε οικογενειακές επιχειρήσεις ή των ανήλικων προσφυγόπουλων, μουσουλμάνων και αθίγγανων (Κουτρούκης 2013, 378). Συνήθως, είναι και ελάχιστα τα ελληνόπουλα των οικογενειών της υπαίθρου που με την εργασία τους βοηθούν στη συμπλήρωση των οικονομικών της οικογένειας, είτε βγάζουν το δικό τους χαρτζιλίκι (Αρτέμη 2010, 14).

Έπειτα, στοιχεία δείχνουν ότι 100.000 με 150.000 ανήλικοι κάτω των 18 ετών εργάζονται, ενώ μόλις λιγότεροι από 30.000 από αυτούς εργάζονται νόμιμα (Δασκαλάκη 2009, 277). Καταγράφεται απασχόληση ανηλικών σε χειρίστες μορφές εργασίας, όπως δουλειά στο δρόμο, πορνεία, εξαναγκαστική εργασία, ενώ 460.000 παιδιά ηλικίας κάτω των 18 ετών ζουν σε συνθήκες φτώχειας. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υπολογίζει ότι γύρω στις 40.000 παιδιά ετησίως εγκαταλείπουν το σχολείο, πριν την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οδηγούνται στην αγορά εργασίας, χωρίς να συμπεριλαμβάνεται ο πληθυσμός Ρομά και μεταναστών. Η εργασία των παιδιών στο «δρόμο» διακρίνεται στην παιδική και εφηβική εργασία που αποσκοπεί στην ενίσχυση των ατομικών ή οικογενειακών εισοδημάτων τους, ή στην εργασία που καθίσταται αντικείμενο εκμετάλλευσης από μη συγγενικά πρόσωπα (Δασκαλάκη 2009, 278). Παιδιά και έφηβοι συνοδεύουν τους γονείς τους στα «επαγγέλματα του δρόμου», είτε εργάζονται μόνο τους, υπό την επίβλεψη συχνά των συγγενών τους, για την ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος. Δραστηριοποιούνται ως μικροπωλητές, με ή χωρίς νόμιμες άδειες, πωλητές σε πάγκους λαϊκών αγορών, γυρολόγοι, παλιατζήδες, καθαριστές, μουσικοί, διασκεδαστές, επαίτες. Άλλα εργάζονται υπό την επίβλεψη των «Προστατών» τους, είτε περιορίζονται σε δραστηριότητες, όπως είναι το παράνομο εμπόριο

μικροαντικειμένων, ο καθαρισμός αυτοκινήτων και η επαιτεία, είτε, κυρίως οι έφηβοι, εκδίδονται σε δρόμους και πλατείες (Δασκαλάκη 2009, 278).

Επομένως, τα εργαζόμενα παιδιά στερούνται των θεμελιωδών δικαιωμάτων τους, όπως ασφάλεια, εκπαίδευση και αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης, αλλά και την παιδικότητά τους, καθώς ωριμάζουν πρόωρα και κοινωνικοποιούνται, ενώ το κοινωνικό και επαγγελματικό τους μέλλον διαγράφεται αβέβαιο (Αρτέμη 2010, 16).

Μια κοινωνική μη κυβερνητική οργάνωση, η *ΑΡΣΙΣ* δραστηριοποιείται στην Ελλάδα από το 1992 για την υποστήριξη των παιδιών και των νέων, καθώς και για την προάσπιση των δικαιωμάτων τους. Στόχος της οργάνωσης αποτελεί μία κοινωνία με ίσες ευκαιρίες για όλους τους νέους και σεβασμό στα δικαιώματά τους, όπως αυτά αναφέρονται στην ελληνική και διεθνή νομοθεσία, ιδίως στη Διεθνή Σύμβαση του Ο.Η.Ε για τα Δικαιώματα του Παιδιού³. Με έρευνα που διεξήχθη από τη *ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ*, τα παιδιά που εργάζονται εντοπίζονται στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη, στη Ξάνθη, στα Ιωάννινα, στην Ηγουμενίτσα και το καλοκαίρι επαιτούν σε νησιά έξω από νοσοκομεία, εκκλησιές, καταστήματα, εστιατόρια, διασταυρώσεις και φανάρια. Μέχρι το 2007 ήταν Αλβανοί Ρομά και μη Ρομά, ενώ μετά προστεθήκαν και Ρομά από Βουλγαρία και Ρουμανία. Το 2013, 450 εργαζόμενα παιδιά εντοπίστηκαν μόνο στη Θεσσαλονίκη. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που επαιτούν στην Ελλάδα είναι Ρομά (56%) και Jevg (42%) (πολιτισμική ομάδα που ήρθε στην Αλβανία από την Αίγυπτο), γιατί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική ένταξή τους στη χώρα, στην εκπαίδευση, στην απασχόληση και στο οικογενειακό πλαίσιο (Shuteriki κ.ά. 2006).

Οι παράγοντες του φαινομένου της εργασιακής απασχόλησης των παιδιών στην Ελλάδα εντοπίζονται στη φτώχεια, στις άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στο αρνητικό οικογενειακό κλίμα και στις προκαταλήψεις σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Αρτέμη 2010). Για αυτό ο κάθε πολίτης δεν πρέπει να δίνει χρήματα στα

3

<http://www.keda.uoa.gr/eclass/modules/document/file.php/TED100/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/H%20%CE%A3%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B1%20%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D.pdf>

παιδιά που δουλεύουν στο δρόμο, γιατί έτσι διαιωνίζει την παιδική εργασία. Προτείνεται η ενημέρωση, η σύμπραξη με ΜΚΟ, η προσφορά υλικών αγαθών και ειδών διατροφής στα παιδιά του δρόμου και η ενημέρωση των οργανώσεων που ασχολούνται με την παιδική εκμετάλλευση (Αρτέμη 2010, 16-17). Ανακεφαλαιώνοντας, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης ένα διεθνές πρόβλημα, η παιδική εργασία, απαιτεί τη συντονισμένη αντιμετώπιση σε οικουμενικό επίπεδο.

5.7. Το δείγμα των μαθητών/ μαθητριών

Η διδακτική εφαρμογή θα υλοποιηθεί στη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021 σε δημόσιο σχολείο στο νησί της Ρόδου. Συμμετέχουν 16 μαθητές του Β΄1 τμήματος του Γυμνασίου Αρχαγγέλου- Ρόδου, εκ των οποίων τα 7 είναι αγόρια και τα 9 είναι κορίτσια, όλα ελληνικής καταγωγής, εκτός από 3 μαθήτριες που είναι αλβανικής εθνικότητας, οι οποίες όμως, γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Στη μαθητική ομάδα ενυπάρχει και ένας μαθητής με αυτισμό. Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται σε μια κωμόπολη του νησιού και η επίδοση των μαθητών/τριών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας αξιολογείται μέτρια ως καλή με βάση τον γενικό μέσο όρο στο συγκεκριμένο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, ως ερευνήτρια επέλεξα το συγκεκριμένο σχολείο, γιατί δίδασκα την προηγούμενη χρόνια σε αυτό το τμήμα ως παράλληλη στήριξη σε έναν μαθητή, ώστε ήταν εύκολο να τους/τις ενημερώσω και να τους/τις προετοιμάσω κατάλληλα για τη διδακτική παρέμβαση, αφού γνωρίζομασταν μεταξύ μας. Επομένως, είχα ήδη γνώση των δημογραφικών στοιχείων των μαθητών/τριών και των επιδόσεών τους στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Σχετικά με την τήρηση της ερευνητικής δεοντολογίας ήταν γρηγορότερη η ενημέρωση των γονέων, η παροχή εγγυήσεων για την εχεμύθεια και το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/τριών και η εξασφάλιση της συναίνεσής τους, αλλά και του διευθυντή και του συλλόγου των εκπαιδευτικών του σχολείου.

5.8. Ποιοτική έρευνα

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας για τη μελέτη της ομάδας των μαθητών. Συλλέχτηκαν τα δεδομένα, μελετήθηκαν και το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα αποτελέσματά της και με τη χρήση της επαγωγικής ανάλυσης, για να αναπτυχθεί μια ολική εικόνα για την επίδοση των μαθητών/τριών μετά τη διδασκαλία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2014, 222). Δόθηκε έμφαση στη διαδικασία,

δηλαδή στην εξέλιξη της μάθησης, όσο και στο τελικό αποτέλεσμα, παρατηρώντας την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών μεταξύ τους.

Στην ποιοτική έρευνα η δειγματοληψία γίνεται επιλεκτικά και όχι τυχαία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2014, 225). Ως ερευνήτρια λοιπόν, επέλεξα αρχικά το σχολείο και μετά τη μελέτη περίπτωσης. Η ανάγκη έρευνας σε βάθος της συγκεκριμένης περίπτωσης αποτέλεσε κυρίαρχο παράγοντα ανάδυσης του ερευνητικού ενδιαφέροντός μου (Μαγγόπουλος 2014). Επιπρόσθετα, έγινε επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, της παιδικής εργασίας, γιατί άπτεται του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών/τριων. Από τη μια έχει επίκαιρο χαρακτήρα, αφορά άμεσα όλους τους μαθητές/τριες, αφού σχετίζεται με την ηλικία τους και με τα ανθρώπινα δικαιώματα και κυρίως αυτά των παιδιών. Επομένως, το θέμα θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και θα κινητοποιήσει τον προβληματισμό τους, ώστε να μη θεωρούν δεδομένο ότι όλα τα παιδιά ανά την οικουμένη απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους, όπως οι ίδιοι.

Το σχολείο, το Γυμνάσιο Αρχαγγέλου, έχει επιλεγεί, γιατί ανήκει στον τόπο καταγωγής και μόνιμης διαμονής μου. Ως φιλόλογος για έναν ολόκληρο χρόνο δίδασκα στο συγκεκριμένο σχολείο ως παράλληλη στήριξη σε έναν μαθητή με αυτισμό και για αυτό επεδίωξα η εκπαιδευτική εφαρμογή να υλοποιηθεί στους συγκεκριμένους μαθητές. Αυτή η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελείται συνολικά από 180 μαθητές, ανάμεσά τους και αλλοεθνείς, Αλβανοί και Βούλγαροι, από τους οποίους όλοι οι ντόπιοι είναι διαλεκτόφωνοι. Η συγκεκριμένη κωμόπολη βρίσκεται στη νότια πλευρά του νησιού της Ρόδου, 30 χιλιόμετρα μακριά από την πόλη και έχει πληθυσμό πάνω από 8.000 κατοίκους. Οι Αρχαγγελίτες, όπως ονομάζονται, έχουν ένα περίεργο όσο και ενδιαφέρον γλωσσικό ιδίωμα που είναι τόσο ιδιαίτερο, ώστε είναι δύσκολα κατανοητό. Η αρχαγγελίτικη διάλεκτος συγγενεύει πολύ με την κυπριακή διάλεκτο και συγκεκριμένα με το Παφίτικο ιδίωμα. Οι κάτοικοι ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία και την κτηνοτροφία καθώς και με την αγγειοπλαστική, που έχει μεγάλη παράδοση στην περιοχή αυτή, ή τον τουρισμό. Στον Αρχάγγελο, υπάρχουν 2 νηπιαγωγεία, 2 δημοτικά σχολεία, ενώ λειτουργεί ημερήσιο και νυκτερινό Γυμνάσιο και Λύκειο καθώς και επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑ.Λ.).

5.9. Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα μελέτη έγινε χρήση της μεθοδολογίας της ποιοτικής έρευνας εντός του πλαισίου μιας μελέτης περίπτωσης. Η ποιοτική έρευνα είναι νατουραλιστική, συγκειμενική (contextual), πλαισιοθετημένη (situated), ερμηνευτική (Henwood & Pidgeon 1994). Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται -ημική (emic), δηλαδή θέτει ως επίκεντρο της την ανάλυση μιας συγκεκριμένης πλευράς/εκδήλωσης ενός συγκεκριμένου φαινομένου. Στην ποιοτική έρευνα, άρα, χρησιμοποιείται η αναλυτική επαγωγή και η ανάλυση των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός 2015, 15). Η διδακτική παρέμβαση υλοποιείται σε μια τάξη, για να διαπιστωθεί πώς μπορεί να αναπτυχτεί η κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών (Fairclough 1992b). Υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε να εξασφαλιστούν επαρκή και αξιόπιστα στοιχεία για την ολοκλήρωση, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό της συγκεκριμένης μελέτης. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω εμπειρικών δεδομένων από το πεδίο (παρατήρηση, ερωταποκρίσεις, ημιδομημένος διάλογος, φύλλα εργασίας των μαθητών).

5.9.1. Μελέτη Περίπτωσης

Ο/ Η ερευνητής/τρια επιδιώκει την κατανόηση, την περιγραφή και ερμηνεία της πραγματικότητας μέσα από την ποιοτική έρευνα. Η ενεργή εμπλοκή του/της στην έρευνα και ο κεντρικός του/της ρόλος επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι δεν είναι αμερόληπτος και ουδέτερος παρατηρητής/τρια, όμως, μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες εξετάζει τα ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός 2015, 12). Η μελέτη περίπτωσης είναι μια ποιοτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στον εκπαιδευτικό χώρο, αφού είναι μια ερευνητική διαδικασία που εστιάζει σε μια συγκεκριμένη εκδήλωση ενός συγκεκριμένου φαινομένου. Ακόμη, η μελέτη περίπτωσης διακρίνεται για τον σκοπό, τα χωροχρονικά όρια, τα λειτουργικά μέρη, αλλά και τη δική της ταυτότητα, αλλά δεν μπορεί να αποτελέσει αντιπροσωπευτικό δείγμα, αφού μελετάται μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών και για αυτό δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν τα αποτελέσματά της (Μαγγόπουλος 2014, 73-74).

5.9.2. Ερωταποκρίσεις- Ημιδομημένος διάλογος

Οι ερωταποκρίσεις αποτελούν βασικό στοιχείο του διαλόγου και της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη για την αναζήτηση της αλήθειας καθώς επηρεάζουν την επιτυχία της συζήτησης. Προωθούν την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων ή γενικεύσεων (Τριλιανός

2000, 183). Με τον διάλογο οι μαθητές/τριες παραθέτουν λογικά επιχειρήματα, δηλώνουν την άποψή τους, ανταλλάσσουν ιδέες και προβληματίζονται σε δημοκρατικά πλαίσια, συμμετέχοντας ισότιμα όλοι στη συζήτηση. Είναι μια μέθοδος με την οποία αναδύονται οι εμπειρίες των μαθητών/τριών, διεγείρεται το ενδιαφέρον τους και συντελεί στην κατανόηση του θέματος. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα δημοκρατικό κλίμα στα πλαίσια της επικοινωνίας.

Επίσης, οι ερωταποκρίσεις είναι τεχνικές που είναι συμβατές με το διδακτικό μοντέλο των *Πολυγραμματισμών*, αφού διαφαίνονται οι στάσεις των μαθητών/τριών και ανιχνεύεται αν έχει αναπτυχθεί η κριτική γλωσσική επίγνωσή τους (Fairclough 1992b). Επιπρόσθετα, μπορεί μέσω αυτών να αποτιμηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Έτσι, μέσω του διαλόγου συγκεντρώνονται δεδομένα από την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα στο φυσικό περιβάλλον τους που αλληλεπιδρούν στα πλαίσια της διδασκαλίας (Ισαρη & Πουρκός 2015, 42).

5.9.3. Ημερολόγιο Καταγραφής

Η ερευνήτρια στο τέλος κάθε διδακτικής ενέργειας κατέγραφε τις παρατηρήσεις της σε ημερολόγιο σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, τις σκέψεις της, αλλά και τα συμπεράσματα από τη δράση τους στην ομαδική εργασία, παράλληλα με τη διεξαγωγή του ημιδομημένου διαλόγου. Το ημερολόγιο είναι ένα μεθοδολογικό εργαλείο που συνδράμει στη συστηματική καταγραφή της εκπαιδευτικής πρακτικής και των αποτελεσμάτων της. Ταυτόχρονα, έχει και αναστοχαστική λειτουργία, ώστε ο εκπαιδευτικός να επιτύχει την αυτογνωσία του, αλλά και να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πράξη (Μαρωνίτη κ.ά. 2016, 69). Στην καταγραφή και συλλογή των δεδομένων κάθε σταδίου εμπεριέχονται και τα συναισθήματα σχετικά με την τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Altrichter et al. 2001). Με αυτόν τον τρόπο μελετώνται όλα όσα έλαβαν χώρα στη διάρκεια της διδασκαλίας με κριτική σκοπιά (McDonough & McDonough 1997). Το ημερολόγιο λοιπόν, στηρίχτηκε στην αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης ανά διδακτικό στάδιο, στην ανταπόκριση και συμμετοχή των μαθητών/τριών και τέλος, στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Σε κάθε στάδιο των *Πολυγραμματισμών* τέθηκαν ερωτήματα που στηρίζονται στους ακόλουθους τέσσερις θεματικούς άξονες. Στο πλαίσιο της διδακτικής εφαρμογής τέθηκε το ερώτημα «*Ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στα ειδησεογραφικά άρθρα, πολυτροπικά κείμενα που πραγματεύονται ζήτημα κοινωνικού περιεχομένου;*». Όσον αφορά τον ρόλο της εκπαιδευτικού, διερευνήθηκε αν αυτή διαμόρφωσε ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα στην τάξη, ώστε να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές/τριες ισότιμα στη διδασκαλία με βάση τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Ακόμη, ελέγχθηκε αν εφαρμόστηκε διαμαθητικός διάλογος και αν ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός. Σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες, μελετήθηκε αν οι μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες και αν συμμετείχαν ενεργά σε αυτές. Τέλος, στην αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δόθηκε έμφαση αν οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν ικανοποιητικά τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο, αν καλλιεργήθηκε η κριτική γλωσσική επίγνωσή τους απέναντι στον ειδησεογραφικό λόγο και αν διαμορφώθηκε η κριτική μεταγλώσσα των μαθητών/τριών μετά την εκπαιδευτική εφαρμογή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ

Τα κείμενα δε διαμορφώνονται μόνο με βάση την προσωπικότητα του δημιουργού, αλλά και με βάση τις ιστορικοπολιτισμικές συνθήκες με τις οποίες συνδέεται η παραγωγή και η πρόσληψή τους (Μητσικοπούλου 2001). Η χρήση της γλώσσας συνεπάγεται τη διαμόρφωση νοημάτων κοινωνικά προσδιορισμένων, εμπιρεύοντας αναπαραστάσεις του κόσμου, των κοινωνικών σχέσεων και των ταυτοτήτων. Οι γλωσσικές επιλογές δεν είναι τυχαίες, αλλά επιλέγονται από τον/την ομιλητή/τρια ανάλογα το νόημα που θέλουν να διαμορφώσουν (Halliday 1994). Η συνειδητοποίηση των γλωσσικών επιλογών που χρησιμοποιούνται και των πτυχών της πραγματικότητας που οικοδομούν, συνδράμει στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough 1992a), ώστε ο/η αποδεκτής/τρια του κειμένου γίνεται κριτικός χρήστης/στρια της γλώσσας. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, λοιπόν, του/της μαθητή/τριας οδηγεί στην αμφισβήτηση των εκδοχών της πραγματικότητας που προβάλλονται σε άρθρα. Όχι μόνο ευαισθητοποιούνται οι καταναλωτές/τριες των κειμένων, αλλά ενδυναμώνονται και χειραφετούνται από τα κυρίαρχα νοήματα.

Σύμφωνα με την κριτική ανάλυση λόγου, ο *λόγος (discourse)* λειτουργεί ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής και ταυτόχρονα αποτελεί φορέα αξιών και ιδεολογιών (Fairclough 1992a, 134). Η ανάλυση, λοιπόν, των ειδησεογραφικών άρθρων, που έχουν επιλεγεί, στηρίζεται στην κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992a), που επικεντρώνεται σε τρία επίπεδα ανάλυσης, το μικροεπίπεδο, το μεσοεπίπεδο και το μακροεπίπεδο. Στο μικρο-επίπεδο μελετάται η γλωσσική χρήση, στο μεσο-επίπεδο οι πρακτικές λόγου από τις οποίες αντλούν οι παραγωγοί των κειμένων και στο μακρο-επίπεδο, τέλος, ερευνώνται οι σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία. Δηλαδή, ερευνάται ο *λόγος* ως κείμενο (περιγραφική ανάλυση), ως πρακτική λόγου (ερμηνευτική ανάλυση) και ως κοινωνική πρακτική (επεξηγηματική ανάλυση).

Τα ειδησεογραφικά άρθρα αποτελούν μια μορφή μονολογικής αφήγησης γραπτού λόγου. Επιδιώκεται να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του/της αναγνώστηστριας που θέλουν να μείνει αμείωτο, σύμφωνα με τον Bell (1991). Για αυτό, ήδη από τον τίτλο, οι δημοσιογράφοι προτάσσουν τα στοιχεία που κρίνουν σημαντικά, για να τους

δώσουν έμφαση. Τα κείμενα που προέρχονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης συχνά (ανα)κατασκευάζουν και αναπλαισιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα από μια συγκεκριμένη οπτική (Georgakopoulou 2000· Στάμου 2012, 22). Οικοδομούν ιδεολογικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίες διαμορφώνουν συγκεκριμένους τρόπους πρόσληψης της επικαιρότητας (Hall 1982, 63-64). Ο/η δημοσιογράφος, ως δημιουργός του ειδησεογραφικού άρθρου, δομεί την κοινωνική πραγματικότητα από μια συγκεκριμένη οπτική, προβάλλοντας συγκεκριμένες αξίες και ιδέες.

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας επομένως, είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον λόγο της εφημερίδας, ώστε να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα/ειδήσεις που δέχονται καθημερινά. Επικεντρώνεται σε ιδεοποιητικές και διαπροσωπικές επιλογές της γλώσσας προκειμένου να συγκροτηθούν κειμενικά άρθρα για την παιδική εργασία (Στάμου 2011, 182). Εστιάζεται, άρα, η προσοχή στην πρακτική του ειδησεογραφικού λόγου για την κατασκευή συγκεκριμένων αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από δυο ειδησεογραφικά άρθρα που πραγματεύονται το ίδιο θέμα, την παιδική εργασία στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι.

6.1. Άρθρο 1: «Κορωνοϊός - ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας», από την Εφημερίδα Cnn News Greece

6.1.1. Ανάλυση στο μικροεπίπεδο

Όσον αφορά το μικροεπίπεδο, με βάση την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992a), θα δοθεί έμφαση στην ανάλυση των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου σύμφωνα με τη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του Halliday (1994). Ο *λόγος*, δηλαδή, εξετάζεται ως κείμενο (text) και επισημαίνονται οι γλωσσικές επιλογές, αλλά και οι δείκτες συνοχής και οργάνωσης του λόγου που κωδικοποιούν την υποκειμενική οπτική γωνία του/της δημοσιογράφου στην ειδησεογραφική αξιολόγησή του/της.

Ο/η δημοσιογράφος στο άρθρο αυτό διατυπώνει την άποψη του/της και δίνει έμφαση στη σύγχρονη κοινωνική κατάσταση, η οποία θα επηρεάσει την παιδική εργασία. Αρχικά, ο τίτλος του άρθρου επιτελεί τη λειτουργία της αφηγηματικής περίληψης (Bell 1991) και αμέσως, δηλώνει το θέμα της είδησης στο οποίο δίνεται έμφαση με τα ουσιαστικά «Κορωνοϊός – ΟΗΕ», και ο «Κίνδυνος» στον υπότιτλο, για

να επισημανθούν οι αλλαγές που θα επέλθουν στην παιδική εργασία, σύμφωνα με τις δηλώσεις του ΟΗΕ. Ο/η αρθρογράφος χρησιμοποιεί ελλειπτική πρόταση στον τίτλο, για να τονιστούν τα προηγούμενα ουσιαστικά και γίνεται χρήση μόνο ενός επιθέτου της «παιδικής» που χαρακτηρίζει την εργασία. Ο τίτλος αποτελείται από πεζά, έντονα μαύρα και μεγάλου μεγέθους γράμματα, χωρίς σημεία στίξης. Προκειμένου να τονιστεί ο τρόπος μεταφοράς του μηνύματος, ο/η δημοσιογράφος χρησιμοποιεί συνυποδηλωτικό λόγο στη φράση «άνοδο της παιδικής εργασίας». Με αυτόν τον τρόπο προσελκύει το ενδιαφέρον και επηρεάζει συναισθηματικά το αναγνωστικό κοινό, ώστε να μελετήσει το άρθρο αυτό.

Ακριβώς κάτω από τον τίτλο, επειδή το κείμενο είναι πολυτροπικό, περιλαμβάνει εκτός από τα γλωσσικά στοιχεία και ένα μη γλωσσικό σημειωτικό οπτικό στοιχείο, μια εικόνα. Εικονίζεται ένα παιδί που εργάζεται σε άθλιες συνθήκες, χωρίς να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής. Με βρωμιές σε όλο του το σώμα που είναι μαύρο από τον καπνό από το καμίνι, ρίχνει σκύβοντας τα μέταλλα στη φωτιά και εισπνέει τα ανθυγιεινά αέρια. Σκοπός της εικόνας αποτελεί η επίρρωση της επιχειρηματολογίας του κειμένου, η πρόκληση του συναισθήματος του αναγνώστη, της ενσυναίσθησης, αλλά και του προβληματισμού του.



Εικόνα 1: Στο άρθρο «Κορωνοϊός - ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας», της Εφημερίδας Cnn News Greece

Η πρώτη παράγραφος, σύμφωνα με την τεχνική της ανεστραμμένης πυραμίδας (Πολίτης 2014), είναι η περίληψη του άρθρου που παρουσιάζει τα βασικά

σημεία του θέματός του. Με την επιστημική τροπικότητα και την απρόσωπη σύνταξη «ενδέχεται» δηλώνεται η πιθανότητα να αυξηθούν οι περιπτώσεις παιδιών που εργάζονται για πρώτη φορά εδώ και 20 χρόνια (αξιοποίηση χρονικού προσδιορισμού). Οι εξαρτημένες προτάσεις «να αναγκάζονται» και «να εργαστούν» επιβεβαιώνουν τον πιθανολογικό χαρακτήρα της αύξησης της παιδικής εργασίας. Η είδηση προβάλλεται με τη χρήση του γ' ενικού ρηματικού προσώπου π.χ. «εργάζονται», για να προσδώσει αντικειμενικότητα στον λόγο και να μην δηλωθεί η προσωπική άποψη του/ της δημοσιογράφου. Αξιοποιείται και η οριστική των ρημάτων «έχει μειωθεί» εκφράζοντας τη βεβαιότητα του συγγραφέα για την υπάρχουσα κατάσταση σχετικά με την παιδική εργασία, που έχει ελαττωθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούνται χρονικοί προσδιορισμοί «από το 2000» και τοπικοί «σε όλο τον κόσμο», για να διατυπωθεί η χρονική τοποθέτηση του γεγονότος και το εύρος του προβλήματος.

Ακόμη, στο εν λόγω άρθρο εξάιρεται η πράξη του ρήματος και όχι ο «δράστης», μέσω της παθητικής σύνταξης (Στάμου 2011, 183), αφού ο/η δημοσιογράφος υποστηρίζει ότι εκατομμύρια επιπλέον παιδιά «αναγκάζονται» να εργαστούν, δηλώνοντας τον εξαναγκαστικό χαρακτήρα της εργασίας. Και με την αντιθετική συνδετική λέξη «όμως», τη χρήση του χρονικού προσδιορισμού «σήμερα», εκφράζεται ότι «έχει μειωθεί» (παθητική σύνταξη) κατά 94 εκατομμύρια από το 2000 η εργασία ανήλικων σε όλο τον κόσμο. Με την έντονη γραφή του ρήματος στη συνυποδηλωτική φράση «το κεκτημένο κινδυνεύει», υπογραμμίζεται η προειδοποίηση του ΟΗΕ σε ευθύ λόγο και ότι ίσως «να αυξηθεί» η παιδική εργασία κατά 40 με 60 εκατομμύρια, αυτή τη χρονιά, όπως βεβαιώνεται με τον χρονικό προσδιορισμό «φέτος».

Βεβαίως, αξιοποιείται και η ενεργητική σύνταξη «να προκαλέσει» για να επισημανθεί ο «δράστης» του ρήματος «η πανδημία του κορωνοϊού» που είναι υπεύθυνη για την κατάσταση της ανόδου της παιδικής εργασίας και επαναλαμβάνεται στο άρθρο. Ακολούθως, γίνεται χρήση της ενεργητικής σύνταξης «να οδηγήσει» με υποκείμενο την κρίση, για να δοθεί η υπαιτιότητα σε αυτήν, τον «δράστη» που θα αυξήσει την παιδική εργασία. Τη δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι οικογένειες τη δηλώνει με ενεργητική σύνταξη «να καταφύγουν» για να προσδώσει υπαιτιότητα και σε αυτές, οι οποίες θα κάνουν ό,τι μπορούν για να επιβιώσουν. Επιπρόσθετα, τονίζεται η πανδημία με την ενεργητική σύνταξη η οποία ως

«δράστης» *«προκαλεί χάος»* στα εισοδήματα των οικογενειών και επιφέρει και άλλες επιπτώσεις που δηλώνονται με την ίδια σύνταξη *«αυξάνει η φτώχεια, τα σχολεία κλείνουν»*, για να τονιστούν οι λέξεις *«φτώχεια»* και *«σχολεία»*.

Επιπλέον, επισημαίνεται, με τη χρήση της παθητικής σύνταξης *«η κρίση που προκλήθηκε»* και του επιρρηματικού προσδιορισμού της αιτίας *«λόγω της covid-19»*, ο παράγοντας που δημιουργεί αυτήν την κατάσταση που είναι ο ιός. Η απρόσωπη σύνταξη *«αναμένεται»* αξιοποιείται για να δοθεί έμφαση στην αύξηση της παιδικής εργασίας και με την παθητική σύνταξη *«αναγκάζονται»*, βεβαιώνεται ο αναγκαστικός χαρακτήρας στον οποίο έχουν επέλθει οι οικογένειες λόγω φτώχειας. Υποχρεώνονται να καταφεύγουν σε κάθε μέσο για την επιβίωσή τους, ακόμη και στην εργασία των παιδιών τους. Επίσης, με την αύξηση της φτώχειας τονίζεται ότι θα περιοριστούν οι κοινωνικές υπηρεσίες που προσφέρονται, γεγονός που εκφράζεται μέσω της παθητικής σύνταξης *«περιορίζεται»*. Αλλά και ένας μεγαλύτερος αριθμός παιδιών θα εργαστεί, όπως δηλώνεται με τη χρήση παθητικής σύνταξης και του μεταφορικού λόγου *«ωθείται προς τον κόσμο της εργασίας»*, με στόχο τη συναισθηματική επίδραση του αναγνώστη και την επισήμανση της πράξης του ρήματος. Η χρήση της αντιθετικής λέξης *«Εξάλλου»* χρησιμοποιείται για να δηλώσει την αντίφαση που θα προκαλέσει η πανδημία. Δεν θα αναγκάσει μόνο τα παιδιά που δεν εργάζονται να εργαστούν, αλλά και όσα δουλεύουν ήδη θα επηρεαστούν από την κατάσταση αυτή και θα αυξηθεί το ωράριο εργασίας τους ή θα επιδεινωθούν οι συνθήκες εργασίας τους.

Τέλος, η συνδετική λέξη *«προκειμένου»* και η παθητική σύνταξη *«να αποφευχθεί»* επισημαίνει την ανάγκη αντιμετώπισης της κατάστασης αυτής και την αποφυγή της ανόδου της παιδικής εργασίας. Στη συνέχεια, με την ενεργητική σύνταξη *«ζήτησε»* δίνεται έμφαση στον δράστη που είναι ο ΟΗΕ ο οποίος έχει προτείνει στις κυβερνήσεις να προβούν στη λήψη μέτρων και να νομοθετήσουν, ώστε να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα αυτό.

Επιπρόσθετα, ο/η δημοσιογράφος προβαίνει στη χρήση πλήθους μεταφορών σε ονοματικές και ρηματικές φράσεις, για να διεγείρει το συναίσθημα του/της αναγνώστη/τριας, όπως είναι *«άνοδο της παιδικής εργασίας, το κεκτημένο σήμερα κινδυνεύει, ακραίας φτώχειας, η πανδημία προκαλεί χάος»*. Ακόμη, χρησιμοποιεί χρονικούς προσδιορισμούς *«για πρώτη φορά εδώ και 20 χρόνια, από το 2000, σήμερα,*

φέτος, για την περίοδο 2012-2016, το 2000, ήδη, περαιτέρω», για να δηλώσει τη χρονική τοποθέτησή του, αλλά και τον επίκαιρο χαρακτήρα του προβλήματος. Ταυτόχρονα, ο/η δημοσιογράφος παραθέτει σε ευθύ λόγο τα λόγια δυο ειδικών, του Γκάι Ράιντερ, του γενικού διευθυντή της ΔΟΕ και της Ενριέτα Φόρε, της γενικής διευθύντριας της Unicef, αλλά και των υπηρεσιών του ΟΗΕ σχετικά με την εξέλιξη της παιδικής εργασίας τη σύγχρονη εποχή, ώστε να επιχειρηματολογήσει την άποψή του και να ισχυροποιήσει τη θέση του.

Συνεχίζοντας την ανάλυση, όσον αφορά τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας ο/η αρθρογράφος χρησιμοποιεί γλωσσικά στοιχεία που συνδέουν το άρθρο με τον χρόνο και τον τόπο, χωρίς να αναφέρεται στους συμμετέχοντες της επικοινωνίας. Χρησιμοποιεί χρονικές ενδείξεις *«για πρώτη φορά εδώ και 20 χρόνια, από το 2000, σήμερα, φέτος, για την περίοδο 2012-2016, το 2000, Όταν αυξάνει η φτώχεια, ήδη, περαιτέρω», τοπικές «σε όλο τον κόσμο» και γ' πρόσωπο ενικού και πληθυντικού αριθμού «προκλήθηκε, οδηγεί, ενδέχεται, να αναγκάσει». Δεν συμπεριλαμβάνει δεικτικά στοιχεία προσώπου, αναφερόμενος στον αναγνώστη, επειδή δεν θέλει να εκφράσει την άποψη του για την παιδική εργασία και έτσι δίνει αντικειμενικότητα στον λόγο του. Αξιοποιεί αποφαντικές προτάσεις που δίνουν πληροφορίες, ανακοινώνουν και εκφράζουν την αντίληψη του από μια αντικειμενική οπτική γωνία, αλλά και έγκλιση οριστική *«ενδέχεται, προειδοποιούν, αναμένεται»* που εκφράζει μια βέβαιη, σίγουρη κατάσταση. Η αξιολόγηση της είδησης πραγματώνεται με τη χρήση μόνο μεταφορικού λόγου, όπως *«ακραίας φτώχειας», «αύξηση της παιδικής εργασίας».**

6.1.2. Ανάλυση στο μεσοεπίπεδο

Στην ερμηνευτική ανάλυση του άρθρου επιδιώκεται η σύνδεση του με το περιεχόμενο στο οποίο έχει παραχθεί και εντάσσεται, αλλά και προσλαμβάνεται. Το περιεχόμενο (context) διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες, το καταστασιακό, το γνωσιακό, το γλωσσικό και το κοινωνικοπολιτισμικό (Στάμου 2014, 165). Δηλαδή, μελετώνται στην πρώτη κατηγορία οι συμμετέχοντες, ο τόπος, ο χρόνος και ο σκοπός της επικοινωνίας, στη δεύτερη οι γνώσεις και οι λογικές συναγωγές με τις οποίες συνδέεται η παραγωγή και πρόσληψη των κειμένων. Ακόμη, ερευνάται τι προηγήθηκε και τι ακολουθεί των γλωσσικών δραστηριοτήτων, αλλά και οι γλωσσικές συμβάσεις της κοινότητας που εκτυλίσσεται η επικοινωνία, δηλαδή η διακειμενικότητα των άρθρων.

Με βάση τη μελέτη του σκοπού του ειδησεογραφικού άρθρου της Εφημερίδας *Cnn News Greece* με τίτλο «*Κορωνοϊός - ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας*», ο/η δημοσιογράφος προβάλλει τη σύγχρονη κοινωνική κατάσταση, η οποία θα επηρεάσει την παιδική εργασία. Πρόκειται για ένα άρθρο που δημιουργήθηκε και δημοσιεύτηκε από την ελληνική ηλεκτρονική εφημερίδα *Cnn News Greece*, που είναι αντίστοιχη του αμερικανικού *Cnn News*, του ενημερωτικού τηλεοπτικού δικτύου, και διαθέτει το κύρος του, αφού είναι ένα από τα πιο έγκυρα μέσα στην ενημέρωση. Το άρθρο αυτό δημοσιεύτηκε στις 12 Ιουνίου 2020 με αφορμή την παγκόσμια ημέρα κατά της παιδικής εργασίας. Σκοπός του είναι η ενημέρωση των αναγνωστών του για την εξέλιξη σχετικά με την κατάσταση αυτή και ο προβληματισμός, αλλά και η ευαισθητοποίησή τους.

Ο/η δημοσιογράφος αναφέρεται σε ένα γεγονός της επικαιρότητας και κατασκευάζει τη πραγματικότητα μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία. Σε όλο το άρθρο γίνεται χρήση του γ' ρηματικού προσώπου «*αναγκάζονται, εργάζονται, να αυξηθεί*», ώστε παρουσιάζονται αντικειμενικά οι θέσεις του δημοσιογράφου, αποστασιοποιείται έτσι από το πρόβλημα προσδίδοντας κύρος και καθολική ισχύ στα γραφόμενα, αλλά και επίσημο ύφος στον λόγο του (Στάμου 2011, 185).

Επισημαίνει ο/η αρθρογράφος ήδη από τον τίτλο ότι οι συνθήκες που επικρατούν πιθανολογείται ότι θα προκαλέσουν αύξηση της εργασιακής απασχόλησης των παιδιών και με αυτόν τον τρόπο προσελκύει το ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού (Carter 2004). Η παγκόσμια ημέρα παιδικής εργασίας αποτέλεσε την αφορμή να γραφτεί αυτό το άρθρο προκειμένου να συγκινήσει τους πολίτες, για να δραστηριοποιηθούν για την επίλυση του προβλήματος αυτού. Για αυτόν τον λόγο, ακριβώς κάτω από τον τίτλο υπάρχουν συμπληρωματικά της επιχειρηματολογίας του, εκτός από τα γλωσσικά στοιχεία και μη γλωσσικά. Εικονίζεται ένα παιδί με χέρια και πόδια βρώμικα, όπως είναι και τα ρούχα του, τα οποία είναι μικρότερο νούμερο, ενώ φορεί σκισμένες παντόφλες. Δουλεύει σε ένα καμίνι που λιώνουν μέταλλα και εισπνέει τον ανθυγιεινό καπνό. Επιδεικνύεται λοιπόν, ότι συνθήκες εργασίας των παιδιών είναι άθλιες με αποτελέσματα να επιβαρύνεται η υγεία τους, να σκληραγωγούνται και να ωριμάζουν νωρίτερα.

Στη συνέχεια, ο/η αρθρογράφος υπογραμμίζει την έξαρση της παιδικής εργασίας μέσω της χρήσης ποικίλων επιρρηματικών χρονικών προσδιορισμών που

μεταφέρουν το κέντρο βάρους από το παρελθόν στο μέλλον «για πρώτη φορά εδώ και 20 χρόνια, από το 2000, φέτος, για την περίοδο 2012-2016, το 2000». Παράλληλα, χρησιμοποιεί ως επίκληση στην αυθεντία τη δήλωση του ΟΗΕ σε ευθύ λόγο «*Η πανδημία του κορωνοϊού ενδέχεται να προκαλέσει άνοδο της παιδικής εργασίας για πρώτη φορά εδώ και 20 χρόνια, με εκατομμύρια επιπλέον παιδιά να αναγκάζονται να εργαστούν*», υποστηρίζοντας ότι η ισχύουσα κατάσταση της πανδημίας θα αναγκάσει μια ηλικιακή τάξη, τα παιδιά, να εργαστούν. Ο/η δημοσιογράφος με αυτόν τον τρόπο αυξάνει την αξιοπιστία των απόψεων του και ισχυροποιεί τη θέση του, για πείσει το αναγνωστικό κοινό να αποδεχτεί τις απόψεις του.

Επιπρόσθετα, ο/η αρθρογράφος παραθέτει έρευνα της Unicef και της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (ΔΟΕ), για να παρουσιάσει την κατάσταση που επικρατούσε το τελευταίο χρονικό διάστημα, πριν την εμφάνιση του κορωνοϊού σε διεθνές επίπεδο. Χρησιμοποιεί δηλαδή, επίκληση στη λογική για την ισχυροποίηση των θέσεων του. Η παιδική εργασία είχε σταθερή μείωση κατά 94 εκατομμύρια από το 2000, όμως, σύμφωνα με την προειδοποίηση του ΟΗΕ «*αυτό το κεκτημένο σήμερα κινδυνεύει*». Ακολούθως, ο/η δημοσιογράφος προβάλλει άλλη μια έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί από την Παγκόσμια Τράπεζα, για να στηρίξει λογικά τα επιχειρήματά του. Δηλώνει με παθητική σύνταξη ότι «*ο αριθμός των ανθρώπων σε κατάσταση ακραίας φτώχειας αναμένεται να αυξηθεί κατά 40 με 60 εκατομμύρια φέτος εξαιτίας της πανδημίας*», δίνοντας έμφαση στον επιρρηματικό προσδιορισμό της αιτίας «*εξαιτίας της πανδημίας*».

Συνεχίζοντας, ο/η δημοσιογράφος να υποστηρίζει την άποψη του με λογικά επιχειρήματα και ενεργητική σύνταξη ότι οι υπολογισμοί της ΔΟΕ έδειξαν ότι «*152 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο αναγκασμένα να εργάζονται και σχεδόν τα μισά, 73 εκατομμύρια, σε επικίνδυνες δουλειές*». Τα εργαζόμενα παιδιά το 2000 ήταν 246 εκατομμύρια, δηλαδή πολύ περισσότερα πριν το 2012-2016. Η κινητοποίηση των φορέων και η ενημέρωση κατόρθωσε να μειώσει την παιδική εργασία. Ωστόσο, η κατάσταση αυτή άλλαξε. Οι οικογένειες «*αναμένεται*» να αναγκαστούν να χρησιμοποιήσουν κάθε μέσο για την επιβίωσή τους, σύμφωνα με την εκτίμηση της ΔΟΕ και της Unicef. Η αύξηση της ανέχειας και η έλλειψη των αναγκαίων οδηγεί σε αύξηση της παιδικής εργασίας.

Ταυτόχρονα, ο/η δημοσιογράφος παραθέτει σε ευθύ λόγο τη δήλωση του Γκάι Ράιντερ, του γενικού διευθυντή της ΔΟΕ, στην οποία χρησιμοποιείται ενεργητική σύνταξη *«καθώς η πανδημία προκαλεί χάος στα οικογενειακά εισοδήματα, χωρίς υποστήριξη πολλές (οικογένειες) ενδέχεται να καταφύγουν στην παιδική εργασία»*. Και στην προειδοποίηση της Ενριέτας Φόρε, που είναι γενική διευθύντρια της Unicef, αξιοποιείται η ενεργητική σύνταξη. Η τελευταία διατείνεται ότι *«όταν αυξάνει η φτώχεια, τα σχολεία κλείνουν, περιορίζεται η διαθεσιμότητα των κοινωνικών υπηρεσιών και ένας μεγαλύτερος αριθμός παιδιών ωθείται προς τον κόσμο της εργασίας»*. Ο/η αρθρογράφος λοιπόν, υποστηρίζει την άποψη του με επίκληση στην αυθεντία, αλλά και με ενεργητική σύνταξη, ότι δηλαδή η πανδημία θα αυξήσει την ανέχεια των οικογενειών, ότι η έλλειψη κάλυψης των αναγκαίων θα οδηγήσει στο κλείσιμο των σχολείων, αφού τα παιδιά δεν θα πηγαίνουν εκεί, αλλά θα εργάζονται. Στη συνέχεια, επισημαίνει με τον επιρρηματικό προσδιορισμό της αιτίας *«εξαιτίας της πανδημίας»*, ότι υπάρχει η πιθανότητα εκατομμύρια παιδιά που ήδη εργάζονται να δουλεύουν για περισσότερες ώρες ή *«να δουν τις συνθήκες εργασίας τους να επιδεινώνονται περαιτέρω»*, αφού είναι πιο ευάλωτα, για αυτό χρειάζεται η κοινωνική προστασία τους. Τέλος, κλείνοντας το άρθρο του ο/η δημοσιογράφος με επίσημο ύφος, χρησιμοποιώντας παθητική σύνταξη *«προκειμένου να αποφευχθεί η άνοδος της παιδικής εργασίας»*, παρουσιάζει ως συμπέρασμα την πρωτοβουλία του ΟΗΕ που ζήτησε τη νομοθέτηση των κυβερνήσεων, για την αποφυγή της αύξησης της παιδικής εργασίας λόγω της πανδημίας.

Επομένως, στο άρθρο προς μελέτη παρουσιάζονται οι άμεσα εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο αυτό, τα παιδιά, οι οικογένειες τους και οι διεθνείς οργανισμοί, αλλά και οι κυβερνήσεις που μπορούν να αλλάξουν τα δεδομένα της παιδικής εργασίας. Ο/η αρθρογράφος κατασκευάζει την πραγματικότητα χρησιμοποιώντας επίκληση στο συναίσθημα, στη λογική και στην αυθεντία, ενεργητική ή παθητική σύνταξη και χρονικούς, καθώς και αιτιολογικούς προσδιορισμούς (Πολίτης 2014, 494-496). Μέσα λοιπόν, από την παρουσίαση της σύγχρονης επικαιρότητας και της κοινωνικής κατάστασης που επικρατεί επιδιώκεται η νοητική ενδυνάμωση και η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των αναγνωστών/στριων (Fairclough 1992a).

6.1.3. Ανάλυση στο μακροεπίπεδο

Στο επεξηγηματικό επίπεδο επιδιώκεται να επισημανθεί η ιδεολογική επίδραση του κειμένου στην κοινωνία με τις αναπαραστάσεις του κόσμου που

οικοδομεί (Στάμου 2014, 166). Διερευνάται η εξωτερική σχέση του κειμένου με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, καθώς και η κατασκευή της πραγματικότητας που προβάλλει. Το συγκεκριμένο άρθρο της ειδησεογραφίας ως μια μορφή επικοινωνίας με τις πληθυσμιακές μάζες, αφού προέρχεται από μια εφημερίδα ευρείας κυκλοφορίας, έχει σκοπό να ενημερώσει και να πληροφορήσει την κοινή γνώμη. Γενικότερα, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης επηρεάζουν τον τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας (Bednarek 2006, 187). Συνιστούν μια κοινωνική πρακτική που κατασκευάζει και δημιουργεί μια όψη της πραγματικότητας, προβάλλει ορισμένες αναπαραστάσεις της κοινωνίας και καθοδηγεί με αυτόν τον τρόπο τους αναγνώστες/στριες να προσλάβουν την επικαιρότητα. Συμπερασματικά, ο ρόλος της ειδησεογραφίας συνιστά μια ηγεμονική στρατηγική που αναπαράγει ιδεολογίες διαμορφώνοντας την κοινωνική πραγματικότητα.

Η Εφημερίδα *Cnn News Greece*, μια εφημερίδα με κύρος, προφανώς επιδιώκει μέσα από αυτό το άρθρο να προβάλλει τη διεθνή κατάσταση που επικρατεί σχετικά με την παιδική εργασία. Το εν λόγω άρθρο παραπέμπει στο Άρθρο 32 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης *«Απαγόρευση της εργασίας των παιδιών και προστασία των νέων στην εργασία»*.

Είναι δυνατόν να στοιχειοθετηθεί μια διακειμενική σχέση με το άρθρο της Σοφίας Χουδαλάκη *«Τα αναλώσιμα παιδιά μας»* που δημοσιεύτηκε στην ηλεκτρονική εφημερίδα *ημεροδρόμος* με αφορμή την παγκόσμια ημέρα παιδικής εργασίας. Το συγκεκριμένο άρθρο έχει επιλέγει, γιατί εντοπίζονται πολλές ομοιότητες με αυτό της εφημερίδας *Cnn News Greece*. Κάνουν μνεία και τα δυο άρθρα σε αριθμούς παιδιών ανά τον κόσμο που εργάζονται σε επικίνδυνες δουλειές καθώς και στο γεγονός ότι τα παιδιά των φτωχών χωρών υποχρεώνονται σε αναγκαστική εργασία. Σύμφωνα με έκθεση του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας, όπως αναφέρεται στο άρθρο αυτό, *«η οικογενειακή ένδεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι παράγοντες που καθορίζουν την παιδική εργασία... Στις αναπτυσσόμενες χώρες η παιδική εργασία αντικατοπτρίζει την αδυναμία των ενήλικων μελών της οικογένειας να κερδίζουν τα προς το ζην»*. Επομένως, εκτός από την οικογενειακή ένδεια, εδώ παρουσιάζεται και ο κοινωνικός αποκλεισμός και η αδυναμία των ενήλικων μελών της οικογένειας να την συντηρήσουν οικονομικά ως αιτία αύξησης της εργασίας ανηλίκων. Άλλη μια διάφορα που εντοπίζεται είναι ότι η παιδική εργασία εμφανίζεται σε όλο τον κόσμο, ακόμη και σε χώρες πλούσιες, όπως είναι της Ευρώπης και της Αμερικής με βάση την

εσωτερική διανομή των εισοδημάτων εντός του κάθε κράτους, όχι μόνο στην Αφρική ή στην Ασία.

Επιπλέον, η Σ. Χουδαλάκη αναφέρει την έκθεση της UNICEF που παρουσιάζει τα γεωγραφικά διαμερίσματα, τον αριθμό των παιδιών που δουλεύουν σε καταναγκαστική ή σε επικίνδυνη εργασία, για να δηλώσει τις διαστάσεις του προβλήματος διεθνώς. Τέλος, θίγει και τις μορφές της παιδικής εκμετάλλευσης, όπου τα παιδιά είναι θύματα σε εμπόλεμες ζώνες, θύματα σκλαβιάς και θύματα σεξουαλικής εκμετάλλευσης. Εργάζονται σε δουλειές που θέτουν σε άμεσο κίνδυνο την υγεία, την ασφάλεια, ακόμα και την ίδια τους την ύπαρξη. Επομένως, αυτό το άρθρο δίνει επιπρόσθετα στοιχεία για την παιδική εργασία, όσον αφορά τη διακειμενικότητα, σε σχέση με το άρθρο της εφημερίδας *Cnn News Greece*.

Ακόμη, το άρθρο της εφημερίδας *Cnn News Greece* με ορισμένες παραλλαγές έχει κοινά σημεία με αυτό της εφημερίδας *social policy* αναφερόμενο στην υπαιτιότητα της παιδικής εργασίας. Το άρθρο με τίτλο «*O covid-19 ενδέχεται να ωθήσει εκατομμύρια ακόμη παιδιά στην παιδική εργασία*» που δημοσιεύτηκε την ίδια ημέρα, παραθέτει και αυτό τη δήλωση του Γκάι Ράιντερ, του γενικού διευθυντή της ΔΟΕ και της Ενριέτας Φόρε, της γενικής διευθύντριας της Unicef. Επισημαίνει ότι τα παιδιά ωθούνται σε χειρότερες μορφές εργασίας επηρεάζοντας την υγεία και την ασφάλειά τους. Η αύξηση της φτώχειας επιτείνει την παιδική εργασία, σύμφωνα με το άρθρο αυτό και οι ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες με την αύξηση της ανεργίας, την οικονομική ύφεση, τα υγειονομικά σοκ, τα ανεπαρκή συστήματα κοινωνικής προστασίας πλήττονται περισσότερο, όπως δηλώνεται. Η αιτιότητα λοιπόν, δίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, εκτός από την εξάπλωση του κορωνοϊού. Επισημαίνεται τέλος, ως επερχόμενος κίνδυνος η μη επιστροφή των παιδιών στο σχολείο και προτείνεται η λήψη μέτρων από το κράτος.

Και το άρθρο 2 «*Παιδιά – σκλάβοι*» στη *Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία*» της εφημερίδας τα *NEA* που αναλύεται ακολούθως, εντάσσεται στην ίδια θεματολογία, στην αύξηση της παιδικής εργασίας, όχι όμως σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά στην Ελλάδα, εστιάζοντας στις συνέπειες της και στη στάση του πολίτη.

Γενικότερα, ο Τύπος αλλά και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης επικρίνουν την παραβίαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, πόσο μάλλον των ίδιων των παιδιών

και αρθρογραφούν για αυτό το θέμα. Χρησιμοποιούν αρνητικούς χαρακτηρισμούς για τους δράστες σεξουαλικής κακοποίησης των ανηλίκων (Ξένου 2014, 105), αφού παρουσιάζονται ως εγκληματίες. Δημοσιοποιούν ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, η παιδική εργασία και η ενδοοικογενειακή βία συνιστούν επιπλέον ανησυχίες, οι οποίες σχετίζονται με την οικονομική κρίση (Unicef 2012b). Τα έντυπα μέσα δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον λοιπόν, για ζητήματα παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά και για θεσμικά όργανα και μέσα που προωθούν και προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα (Σιμάτου 2017, 80). Κυρίως, έμφαση δίνεται στα ανθρώπινα δικαιώματα σε ένοπλες συρράξεις στην ευρύτερη κατηγορία των διεθνών νέων (Σιμάτου 2017). Τα τελευταία χρόνια όμως, τα Μέσα Ενημέρωσης προβάλλουν και την καθημερινότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες εστιάζοντας στην εμπειρία τους, χρίζοντας μια θετική ταυτότητα για αυτά (Stamou & Panteliadu 2009, 511), για την εξάλειψη των διακρίσεων και των εμποδίων για τα εν λόγω άτομα.

Επιπλέον, η παιδική εκμετάλλευση αποτελούσε ένα θέμα πρώτης γραμμής στη δημοσιογραφία και γνωρίζει εκ νέου άνθιση μέσω του προσφυγικού ζητήματος. Συγκεκριμένα, τα έντυπα μέσα υποστηρίζουν ότι ως πιο ευάλωτα στην παιδική εκμετάλλευση θεωρούνται τα παιδιά των μεταναστών/ προσφύγων, των διαλυμένων οικογενειών και τέλος, των τσιγγάνων. Τα τελευταία χρόνια και λόγω του προσφυγικού ρεύματος τα οργανωμένα κυκλώματα συστηματοποίησαν την παρουσία τους με σκοπό την παιδική εκμετάλλευση, εντός και εκτός της Ελλάδας. (Τσολογιάννη 2016, 40). Επομένως, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης σε παγκόσμιο επίπεδο υπογραμμίζουν το ζήτημα της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Συμπερασματικά, το άρθρο της εφημερίδας *Cnn News Greece* προβάλλει μια εκδοχή της σύγχρονης πραγματικότητας, την πανδημία που θα αυξήσει την παιδική εργασία, αφού η οικονομική κρίση θα επιφέρει μεγαλύτερη ανέχεια στις οικογένειες. Ωστόσο, σύμφωνα με το άρθρο της Σ. Χουδαλάκη στην ηλεκτρονική εφημερίδα *ημεροδρόμος* δηλώνονται ότι υφίστανται και άλλοι παράγοντες που επιφέρουν την εργασία ανηλίκων. Άλλη μια διαφορά στα άρθρα αποτελεί το είδος της παιδικής εκμετάλλευσης και οι επιπτώσεις στην ίδια τη ζωή των παιδιών. Η εφημερίδα *social policy* διαφέρει από τα προηγούμενα άρθρα στην αναφορά μόνο του κινδύνου ότι τα παιδιά που θα αναγκαστούν να εργαστούν λόγω της οικονομικής ύφεσης, δεν θα μπορέσουν να επιστρέψουν μελλοντικά στο σχολείο εξαιτίας της οικονομικής

αδυναμίας των οικογενειών τους. Ενώ το άρθρο της εφημερίδας τα *NEA* παρουσιάζει την παιδική εργασία στα πλαίσια του ελληνικού χώρου, προβάλλοντας τις μορφές της καθώς και τον υπαίτιο αυτής, τα παράνομα οργανωμένα δίκτυα πώλησης καπνού και ναρκωτικών. Ακόμη, προτρέπει τους αναγνώστες/στριες να συμμετάσχουν σε μια εκδήλωση κατά της παιδικής εργασίας και να υιοθετήσουν συγκεκριμένη στάση, να μην δίνουν χρήματα στα παιδιά επαίτες. Τέλος, όσον αφορά τη γλώσσα, σε όλα τα άρθρα, χρησιμοποιείται γ' πρόσωπο προσδίδοντας επισημότητα στο ύφος, εκτός από το άρθρο της εφημερίδας τα *NEA* στο οποίο αξιοποιείται και το α' και β' πρόσωπο προσάπτοντας οικειότητα και αμεσότητα στον λόγο (Μπέλλα 2001, 197).

Άρα, στα πλαίσια της αρθρογραφίας και της επικαιρότητας προβάλλεται η διαφορετική μορφή εκμετάλλευσης των παιδιών, ο χώρος εκδήλωσής της, η εστίαση σε διαφορετικές επιπτώσεις στη ζωή των παιδιών και η πρόταση για λήψη μέτρων εξάλειψης του φαινομένου αυτού. Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις επικρίνονται παιδιά για τη συμπεριφορά τους, όπως ένας 16χρονος Αφγανός που εγκατέλειψε τον προσφυγικό ξενώνα, σε ένα άρθρο της *Καθημερινής* (Τσολογιάννη 2016, 35). Τα νέα λοιπόν, στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης γενικότερα παρουσιάζονται από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, ανάλογα τον πολιτικό και ιδεολογικό προσανατολισμό τους, με ελλιπή στοιχεία, με μεροληψία, με προκατάληψη ή εθνοκεντρισμό (Σιμάτου 2017, 86).

6.2. Άρθρο 2: «Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία

6.2.1. Ανάλυση στο μικροεπίπεδο

Στην περιγραφική ανάλυση μελετώνται τα λεξικογραμματικά και δομικά στοιχεία του άρθρου (Fairclough 1992a). Ειδικότερα, ο/η δημοσιογράφος, με τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιεί, επισημαίνει την κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα σχετικά με την παιδική εργασία και την εκμετάλλευση ανηλίκων, αλλά και τη μελλοντική εξέλιξη αυτών των παιδιών. Ακόμη, καλεί τους πολίτες να ευαισθητοποιηθούν και να συμβάλλουν στην καταπολέμηση του φαινομένου αυτού.

Αρχικά, στον τίτλο του συγκριμένου άρθρου, ο/η δημοσιογράφος παραθέτει το θέμα που θα παρουσιάσει και συνοψίζει τα γεγονότα (Bell 1991). Συγκεκριμένα, στην πρώτη βαθμίδα, τη γενική, προτάσσει το ονοματικό σύνολο «Παιδιά - σκλάβοι», επιθυμώντας να δώσει έμφαση σε αυτό, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα το ενωτικό (-)

ως σημείο στίξης, για να παραλληλίσει τα δυο ουσιαστικά, τα εργαζόμενα παιδιά με τους δούλους, που στερούνται την ελευθερία τους. Ο τίτλος (headline) με έντονη γραφή, ο οποίος αποτελεί στην ουσία μια σύνοψη της εισαγωγής (Bell 1991, 150), αποτελείται από ελλειπτική πρόταση, αφού απουσιάζει το ρήμα και γίνεται χρήση ενός επιθέτου μόνο «*παιδική*», για να χαρακτηρίσει ο/η δημοσιογράφος και να επεξηγήσει το θέμα, την εργασία των παιδιών (Χατζησαββίδης 1997). Ακόμη, η χρήση του μεταφορικού λόγου «*σοκαριστικά στοιχεία*» δηλώνει την τραγική κατάσταση που υφίσταται στη Θεσσαλονίκη, αλλά και την «αξιολόγηση» του/της δημοσιογράφου (επίθετο «*σοκαριστικά*»). Εξάλλου, τα εισαγωγικά ως σημείο στίξης στον τίτλο του άρθρου επιτείνουν τη σημασία του εκφωνήματος (Πολίτης 2012) και απευθύνονται στη συγκινησιακή πλευρά του αναγνώστη/στριας, για να διεγείρουν την περιέργεια και τον προβληματισμό του/της.

Ακριβώς μετά τον τίτλο, υπάρχει η δεύτερη βαθμίδα της είδησης, η ειδικότερη, που παρουσιάζει περιληπτικά τα κύρια σημεία της (Πολίτης 2014). Ο/η αρθρογράφος δηλώνει εμφατικά τον χώρο εργασίας των ανηλίκων, με προθετικά σύνολα του τόπου (χωρική δείξη) που είναι «*στα χωράφια, στις οικοδομές, στα πλυντήρια αυτοκινήτων, στα φανάρια ή στους δρόμους*» (Στάμου 2011, 185). Ακολουθώντας, επισυνάπτεται μια εικόνα, αφού είναι πολυτροπικό κείμενο, ως οπτικό στοιχείο, στην οποία παρουσιάζονται τέσσερα παιδιά ανομοιογενούς ύψους και διαφορετικής ηλικίας να περπατάνε στον δρόμο αγκαλιασμένα, κρατώντας το καθένα από αυτά από ένα τσουβάλι, χωρίς να είναι ευδιάκριτο το περιεχόμενο του. Όλα τα παιδιά, από τα οποία τα δυο διακρίνεται ότι είναι αγόρια, διαφαίνεται ότι δεν έχουν κάνει μπάνιο για αρκετό χρονικό διάστημα, είναι μελαμψά στο χρώμα, άρα, πιθανόν Αθίγγανοι. Δεν φοράνε παπούτσια και τα μαλλιά τους είναι ατημέλητα και απεριποίητα. Το μη γλωσσικό σημειωτικό στοιχείο ενδυναμώνει την επιχειρηματολογία του δημοσιογράφου και ταυτόχρονα προκαλεί την ευαισθητοποίηση του/της αναγνώστη/στριας.



Εικόνα 2: Στο Άρθρο 2: «Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία

Έπειτα, ο/η αρθρογράφος στις υπόλοιπες παραγράφους, που αποτελούν την τρίτη βαθμίδα, την αναλυτική, παρουσιάζει λεπτομερέστερα τα γεγονότα (Πολίτης 2014). Επισημαίνει με την πρόταξη του επιθέτου ότι είναι «σοκαριστικά» τα στοιχεία σχετικά με την παιδική εργασία δηλώνοντας την αξιολόγησή του. Με τη χρήση των προθετικών συνόλων του τόπου (χωρική δείξη) «στην Ελλάδα, στη Θεσσαλονίκη» ο/η δημοσιογράφος δηλώνει τον χώρο εξέλιξης του φαινομένου, αλλά και με τους χρονικούς προσδιορισμούς «την Παγκόσμια Ημέρα, στις 12 Ιουνίου» την επικαιρότητα του θέματος (χρονική δείξη) (Στάμου 2011, 185). Ακολουθώντας, με την παθητική σύνταξη «αποδεικνύεται», δίνει επίσημο ύφος στον λόγο του.

Σύμφωνα με τα ιδεοποιητικά στοιχεία της γλώσσας, το λεξιλόγιο και οι σημασιολογικές επιλογές καθορίζουν την αιτιότητα ενός γεγονότος, τον υπεύθυνο δηλαδή, ή τον «δράστη» της πράξης (Halliday 1994). Στο συγκεκριμένο άρθρο, με την ενεργητική σύνταξη «τα παιδιά δουλεύουν, ζητιανεύουν, γυρίζουν, Πέφτουν, οδηγούν, μεταφέρουν» και τις επενεργητικές πράξεις των ρημάτων (Στάμου

2011, 183) τονίζεται ο «δράστης» του ρήματος «τα παιδιά». Μέσα από ένα προθετικό σύνολο δηλώνει τη χρονική διάρκεια της εργασίας των ανηλίκων «από 6 μέχρι 12 ώρες», αλλά και με σωρεία τοπικών προσδιορισμών επισημαίνει το είδος της εργασίας, που έχει ήδη παρουσιάσει και στην περίληψη του άρθρου, τα οποία επαναλαμβάνει για να τους δώσει έμφαση ο/η αρθρογράφος. Τονίζει με δυο γερούδια, επιρρηματικούς προσδιορισμούς, «πουλώντας, ρισκάροντας» τον τρόπο επιβίωσης των παιδιών στην κοινωνία.

Ακολούθως, με την αξιοποίηση του συνυποδηλωτικού λόγου «*Πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης παράνομων δικτύων πώλησης καπνού και ναρκωτικών*», ο/η δημοσιογράφος απευθύνεται στη συναισθηματική λειτουργία του δέκτη, ώστε να τον ευαισθητοποιήσει σχετικά με το εν λόγω θέμα. Επισημαίνεται με το επίθετο «*παράνομων*» το συναίσθημα του δημοσιογράφου. Η χρήση της ενεργητικής σύνταξης στην αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας, που αξιοποιείται στην προηγούμενη πρόταση απαλείφει οποιοδήποτε «δράστη», δηλαδή υπαίτιο, υπεύθυνο της πράξης, που εκμεταλλεύεται τα παιδιά (Στάμου 2011, 183). Ο/η δημοσιογράφος παρουσιάζει τα ανήλικα ως θύματα χωρίς να ενδιαφέρεται να κατονομάσει αυτούς που τα εκμεταλλεύονται. Τα αθώα παιδιά προβάλλονται ανήμπορα στην κοινωνία που ζουν, αφού εμπλέκονται σε παράνομα κυκλώματα τα οποία πουλούν καπνό, ναρκωτικά ή μεταφέρουν πρόσφυγες σε συγκεκριμένες χώρες. Επομένως, δηλώνει το είδος εργασίας των ανηλίκων, την κατάσταση που βιώνουν, αλλά και τις επιπτώσεις για την ίδια τους τη ζωή, που αποτελούν θύματα.

Στη συνέχεια, για να πείσει για την εγκυρότητα των απόψεών του/της ο/η δημοσιογράφος προβαίνει σε επίκληση στην αυθεντία και χρησιμοποιεί την ανακοίνωση της μη κυβερνητικής οργάνωσης (ΜΚΟ), της ΑΡΣΙΣ. Η αξιοπιστία της θέσης του/της αυξάνεται με αυτόν τον τρόπο. Η χρήση του μεταφορικού λόγου και της ενεργητικής σύνταξης «*έχουν χάσει πρόωρα ή δεν απέκτησαν ποτέ την παιδικότητά τους*» επιβεβαιώνει την κρισιμότητα της κατάστασης για τους «δράστες», τα παιδιά. Για την αύξηση της αξιοπιστίας των θέσεων του ο/η αρθρογράφος παραθέτει μια έρευνα από «*τις Ομάδες Κοινωνικής Εργασίας στο δρόμο (Street Work) της ΑΡΣΙΣ – Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων*», χρησιμοποιώντας ως τρόπο πειθούς την επίκληση στη λογική. Η δήλωση του χρόνου «*Από την αρχή του 2019 μέχρι και τον Μάιο*», επιβεβαιώνει τον επίκαιρο χαρακτήρα της είδησης και ο τοπικός προσδιορισμός «*στους δρόμους της Θεσσαλονίκης, από την Ελλάδα, Από τα Βαλκάνια,*

από τη Βουλγαρία, την Αλβανία και την Ελλάδα» εκφράζει τον χώρο εκτύλιξης του φαινομένου (Στάμου 2011, 185).

Επιπρόσθετα, ο/η αρθρογράφος παραθέτει σε ευθύ λόγο τη δήλωση του Θωμά Χαραλαμπίδη, του επικεφαλής της νομικής υπηρεσίας της ΑΡΣΙΣ, για να δώσει αμεσότητα και ζωντάνια στον λόγο του. Με τα προθετικά σύνολα «στις χώρες τους, στην Ελλάδα, στην υφαντουργία, στην αλιεία, στα βυρσοδεψεία, στη χώρα μας» δηλώνει τον τόπο εργασίας των παιδιών και με τη χρήση του αντιθετικού συνδέσμου που εξασφαλίζει συνοχή «αφενός, αφετέρου», υπογραμμίζει τις δυσάρεστες επιπτώσεις για τα ίδια τα παιδιά. Με την ενεργητική σύνταξη «θεωρούν, ταξίδεψαν, βρεθούν» επισημαίνεται το υποκείμενο, οι ανήλικοι οι οποίοι θεωρούν ότι επιτρέπεται η παιδική εργασία στην Ελλάδα, εθίζονται στην «παρανομία» και μετά βρίσκονται «αντιμέτωποι με βαριές ποινές» (Στάμου 2011, 185). Στην τελευταία πρόταση «αντιμέτωποι με βαριές ποινές» χρησιμοποιείται και συνυποδηλωτικός λόγος, προκειμένου να κινητοποιήσει συναισθηματικά τους αναγνώστες και να αναπτύξει την ενσυναίσθησή τους. Ακόμη, με την επανάληψη του γερονδίου «δουλεύοντας» και τη χρήση του κειμενικού δείκτη συνοχής «επίσης», που δηλώνει προσθήκη, ο/η δημοσιογράφος θέλει να επισημάνει άλλη μια επίπτωση της παιδικής εργασίας. Τα παιδιά αυτά έχουν μάθει να εργάζονται, ώστε είναι μια συνηθισμένη κατάσταση και φυσιολογική για αυτά.

Σχετικά με τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας και την αναπαράσταση της κοινωνικής σχέσης ανάμεσα στον παραγωγό και τον καταναλωτή του άρθρου αυτή οικοδομείται μέσα από τις γλωσσικές επιλογές. Το εν λόγω άρθρο δεν έχει διεπίδραση με τον αναγνώστη, μέχρι αυτό το σημείο, αφού δεν υπάρχει «δείξη προσώπου» παρά μόνο χωρική και χρονική δείξη για τη σύνδεση του άρθρου με τον χρόνο και τον τόπο (Στάμου 2011, 186). Γίνεται χρήση του γ' ρηματικού προσώπου «είναι, δουλεύουν, γυρίζουν, τονίζει, κ.ά.», παρουσιάζοντας ο/η δημοσιογράφος τη θέση του από μια «αντικειμενική» οπτική γωνία (Μπέλλα 2001, 197). Χρησιμοποιεί πράξεις λόγου αποφαντικές «τονίζει», με προσλεκτικό ενδείκτη την οριστική έγκλιση «δουλεύουν», για να εκφράσει τα δεδομένα σχετικά με έρευνα που έχει γίνει για την παιδική εργασία στην Ελλάδα, χωρίς την «αξιολόγησή» του.

Ο/η αρθρογράφος συμπληρωματικά, παραθέτει την αφίσα της ΑΡΣΙΣ που έχει δημιουργηθεί με αφορμή την παγκόσμια ημέρα κατά της παιδικής εργασίας, με

σκοπό την κινητοποίηση των πολιτών για την καταπολέμησή της. Εδώ το άρθρο είναι έκδηλο ότι διαφοροποιείται στη χρήση του ρηματικού προσώπου και στο ύφος από το υπόλοιπο. Στη συγκεκριμένη αφίσα χρησιμοποιούνται έντονα χρώματα, πράσινο που συμβολίζει την ελπίδα, το μπλε τη σταθερότητα, τη δύναμη και την ηρεμία, το κόκκινο τη δύναμη, την αγάπη, τη συγκίνηση και παροτρύνει για δράση (Θερμόπουλος 2020).



Εικόνα 3. Η αφίσα της ΑΡΣΙΣ για την καταπολέμηση της παιδικής εργασίας

Στην παραπάνω εικόνα διαφαίνονται 4 παιδιά. Το πρώτο από αυτά, πιθανόν αγόρι, κλωτσά μια μπάλα και παίζει ποδόσφαιρο, άρα, ασχολείται με μια δραστηριότητα που ταιριάζει στην ηλικία του, το παιχνίδι στη διάρκεια του ελεύθερου του χρόνου. Τα άλλα τρία παιδιά στη σειρά, τα δύο πρώτα από αυτά, μάλλον κορίτσια, φαίνεται ότι εργάζονται. Το πρώτο κρατάει ένα κουβαδάκι, το δεύτερο μια αξίνα και το τρίτο μια δεσμίδα από τριαντάφυλλα. Με αυτόν τον τρόπο δηλώνεται η αντίθεση ανάμεσα στα παιδιά. Αυτά που εργάζονται, παρά την ηλικία τους και αυτά που ζουν τη ζωή, όπως τους αξίζει, και την απολαμβάνουν. Μόνο το ¼ των παιδιών απολαύουν την αθωότητα και την παιδικότητα της ηλικίας τους, τα δικαιώματά τους.

Σχετικά με τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας με το α' πληθυντικό ρηματικό πρόσωπο «να κλείσουμε» δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας (αμεσότητα) ανάμεσα στον πομπό του μηνύματος και στον δέκτη (Σκρουμά 2020, 85) Αποδίδει ο/η δημοσιογράφος συλλογική ευθύνη για τη δραστηριοποίηση όλων των

πολιτών/τριών και αποτελεί μια προσπάθεια ταύτισής του με το αναγνωστικό κοινό. Επιπρόσθετα, η χρήση του συνυποδηλωτικού λόγου *«Να κλείσουμε την πόρτα στην παιδική εργασία, Η παιδικότητα δεν εξαργυρώνεται»* πετυχαίνει να ευαισθητοποιήσει τους καταναλωτές του μηνύματος κατά τον καλύτερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο (Χατζησαββίδης 2002β, 117). Στα ιδεοποιητικά στοιχεία της γλώσσας εντοπίζεται η χρήση της ενεργητικής σύνταξης *«μη δίνετε, μη συντηρείτε»*, της μη επενεργητικής διαδικασίας, που δίνει έμφαση στο εννοούμενο υποκείμενο του ρήματος το «εσείς» και το «εμείς», που είναι ο δράστης που ευθύνεται για τη συνέχιση της παιδικής εργασίας. Το β' ενικό πρόσωπο χρησιμοποιείται και στο τέλος στο σύνθημα *«Μη συντηρείς»*, μια μη επενεργητική διαδικασία, όπως και η ενεργητική σύνταξη, για να δηλωθεί ο δράστης «εσύ», για να του δοθεί έμφαση (Στάμου 2011).

Όσον αφορά τα διαπροσωπικά στοιχεία της γλώσσας χρησιμοποιείται η *κατευθυντική πράξη λόγου* με τη χρήση των ρημάτων *«μη δίνετε, να κλείσουμε, μη συντηρείτε, μη συντηρείς»*, με τα οποία ο/η αρθρογράφος ζητά από τον/την αναγνώστη/στρια να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη στάση (Στάμου 2011, 185). Η κατευθυντική αυτή πράξη έχει έντονο διαδραστικό χαρακτήρα και προσανατολίζεται στον αναγνώστη/στρια. Ακόμη ένας προσλεκτικός ενδείκτης που αξιοποιείται είναι η υποτακτική έγκλιση *«μη δίνετε, να κλείσουμε»*, για να προτρέψει τους πολίτες να υιοθετήσουν συγκεκριμένη στάση προς την εργασία ανηλίκων. Η χρήση της άρνησης *«ΜΗ»* γίνεται με κεφαλαιογράμματα γραφή, πιο μεγάλη γραμματοσειρά από το υπόλοιπο κείμενο σε κόκκινο χρώμα, για να δοθεί έμφαση στη δυναμική στάση που χρειάζεται να δείξει ο κάθε πολίτης. Ακόμη, στην αφίσα χρησιμοποιείται και η αποφαντική πράξη λόγου, η οριστική έγκλιση *«δεν εξαργυρώνεται»*, για να εκφράσει τη βεβαιότητα ότι η παιδικότητα χάνεται μέσα από την παιδική εργασία (Στάμου 2011, 186).

Συνεχίζοντας, τα ρηματικά πρόσωπα που χρησιμοποιούνται είναι το β' πληθυντικό *«μη δίνετε, μη συντηρείτε»*, το οποίο προσδίδει αμεσότητα και οικειότητα στο λόγο, αφού ο πομπός του μηνύματος δημιουργεί ένα μέσο επικοινωνίας με τον/την αναγνώστη/στρια, απευθύνεται άμεσα σ' αυτόν, σαν να συνομιλεί μαζί του και έτσι επιτυγχάνει να τον καταστήσει συμμετόχο στον προβληματισμό του. Προσδίδεται λοιπόν, ένας διαλογικός χαρακτήρας σε ένα ύφος οικείο και φιλικό για να δραστηριοποιήσει τους/τις αναγνώστες/στριες (Στάμου 2011, 185). Δημιουργείται η ψευδαίσθηση ενός συνομιλιακού λόγου ανάμεσα στον/στην δημοσιογράφο και τον

αναγνώστη, που συμβάλλει στη μείωση της απόστασης μεταξύ τους και στην τόνωση της διεπίδρασης τους, καθώς στόχος του/της δημοσιογράφου είναι να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των αναγνωστών/στριών αμείωτο (Αρχάκης 2016, 147). Βεβαίως, υφίσταται και ένας εξουσιαστικός τόνος από μέρους του πομπού προς τους αποδέκτες του μηνύματος, μια υπόδειξη για υιοθέτηση συγκεκριμένης στάσης (Στάμου 2011, 186).

Ακριβώς κάτω από την αφίσα υπάρχει επιτοπισμένος ένας δεύτερος τίτλος, *«Μη συντηρείς την παιδική εργασία»*, με έντονη γραφή. Ο/η δημοσιογράφος χρησιμοποιεί μεταφορικό λόγο στην πρόταση αυτή, γιατί επικαλείται το συναίσθημα του αποδέκτη του μηνύματος (Χατζησαββίδης 2002β, 117).

Ακολούθως, με προθετικά σύνολα που δηλώνουν χρόνο *«την Παγκόσμια Ημέρα, την Τετάρτη 12 Ιουνίου, από τις 6 το απόγευμα μέχρι τις 11 το βράδυ»* και τόπο *«στη Νέα Παραλία, στις «Ομπρέλες» του Ζογγολόπουλου, σε φωτεινούς σηματοδότες κεντρικών δρόμων»* (Στάμου 2011, 185), ο/η αρθρογράφος ενημερώνει σχετικά με τον χρόνο που θα διεξαχθεί η εκδήλωση, αλλά και τον χώρο. Η ΑΡΣΙΣ *«διοργανώνει»* μια εκδήλωση ευαισθητοποίησης των πολιτών στους οποίους *«απευθύνει κάλεσμα»* να καταπολεμήσουν την παιδική εργασία.

Τέλος, σχετικά με τη διαπροσωπική λειτουργία, στο σύνθημα υπάρχουν τα ρητορικά ερωτήματα *«Σε ζύπνησαν με τη βία νωρίς το πρωί για να πας στη δουλειά όταν ήσουν παιδί; Όχι;»* που δημιουργούν την ψευδαισθηση μιας συνομιλίας του/της δημιουργού του μηνύματος με τον/την αναγνώστη/στρια. Τα ερωτήματα χωρίς απάντηση προσελκύουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και έχουν ως τελικό επικοινωνιακό στόχο την αποδοχή της άποψης του συγγραφέα από τον αναγνώστη (Σκρουμά 2020, 85). Επιπρόσθετα, η χρήση του β' ρηματικού προσώπου ενικού αριθμού *«πας, ήσουν»* προσδίδει διαλογικό χαρακτήρα στον λόγο σε ένα ύφος απλό και οικείο (Μπέλλα 2001, 67). Με αυτόν τον τρόπο ο/η αναγνώστης/στρια καλείται να προβληματιστεί όσον αφορά την εργασία ανηλίκων.

Έπειτα, κλείνει το άρθρο ο/η δημοσιογράφος με τη φράση του τίτλου *«Μη συντηρείς την παιδική εργασία!»*, αξιοποιώντας την υποτακτική έγκλιση *«μη συντηρείς»*, μια κατευθυντική πράξη λόγου και το θαυμαστικό ως σημείο στίξης για να δηλώσει έμφαση, αλλά και το συναίσθημά του (Μπέλλα 2001, 197), την αγανάκτησή του. Η προφορικοποίηση στο σύνθημα είναι έκδηλη μαζί με το

συνομιλιακό ύφος, που δημιουργούν μια ψευδαίσθηση αμεσότητας, φιλικότητας και συμμετρικές σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στον αναγνώστη και στον παραγωγό του μηνύματος (Στάμου 2011, 186). Με αυτόν τον τρόπο η εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομείται γίνεται ευκολότερα αποδέκτη (Στάμου 2014, 168).

Στην αφίσα και στο σύνθημα που συνοδεύει το δημοσιογραφικό άρθρο, ο/η παραγωγός του κειμένου δίνει στοιχεία *δείξεως προσώπου*, χρησιμοποιεί β' ενικό και πληθυντικό ρηματικό πρόσωπο *«Μη δίνετε, συντηρείτε, μη συντηρείτε», αλλά και α' πληθυντικό «να κλείσουμε»* (Μπέλλα 2001, 67). Αξιοποιεί τις *κατευθυντικές πράξεις* λόγου, αφού ζητά από τον αναγνώστη να υιοθετήσει συγκεκριμένη στάση, να σταματήσει την παιδική εργασία. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση της υποτακτικής έγκλισης που είναι *προσλεκτικός ενδείκτης* προσδίδοντας διαδραστικό χαρακτήρα στον λόγο. Εμφανής τέλος, είναι η «αξιολόγηση» του/της παραγωγού του συνθήματος και της αφίσας, αφού παρεμβάλλει επίθετα *«παιδικής», «παράνομων», «σοκαριστικά», «ασυνόδευτα ανήλικα»* και τα συναισθήματά του (συναισθηματικό λεξιλόγιο *«εκμετάλλευση παιδιών»*) (Στάμου 2011, 186).

6.2.2. Ανάλυση στο μεσοεπίπεδο

Ο/η δημοσιογράφος διαμεσολαβεί και μεταφέρει την είδηση στους αναγνώστες/στριες κατασκευάζοντας την κοινωνική πραγματικότητα. Με βάση το μικροεπίπεδο και τα γλωσσικά ή δομικά στοιχεία που εντοπίστηκαν (Fairclough 1992a), το συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζει μια αναπαράσταση του κόσμου, την παιδική εργασία στην Ελλάδα και συγκεκριμένα, στη Θεσσαλονίκη. Επιλέγει να προβάλλει ένα γεγονός της επικαιρότητας, τις συνθήκες εργασίας των ανηλίκων στην πόλη της Θεσσαλονίκης με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά της Παιδικής Εργασίας, στις 12 Ιουνίου. Ήδη από τον τίτλο με ελλειπτικό, ασθματικό λόγο, χαρακτηριστικό του δημοσιογραφικού λόγου (Πολίτης 2001β), μέσα από έναν χαρακτηρισμό των παιδιών ως σκλάβων (αξιολόγηση) (Στάμου 2011, 186), ο οποίος προτάσσεται για να του δοθεί έμφαση, εκφράζει τον τρόπο ζωής τους. Η σύγκριση των ανηλίκων με δούλους δείχνει την έλλειψη της ελευθερίας τους, της έκφρασης της άποψής τους, την εξάρτησή τους από άλλους και τη στέρηση των δικαιωμάτων τους.

Μέσα από μια «αντικειμενική» οπτική γωνία ο/η αρθρογράφος με τη χρήση του τρίτου ρηματικού προσώπου, με επίσημο και σοβαρό ύφος (Αναγνώστου 2018,

53) εστιάζει στα σημαντικά και μεγάλα γεγονότα. Με την ενεργητική σύνταξη «*τα παιδιά δουλεύουν, ζητιανεύουν, γυρίζουν*», δηλώνει το θέμα (Halliday 1994), την έμφαση του «δράστη», τα παιδιά και ακολουθεί το σχόλιο, η κατάσταση στην οποία έχουν επέλθει στη συμπρωτεύουσα. Οι αποφαντικές προτάσεις «*τα παιδιά δουλεύουν, ζητιανεύουν, γυρίζουν*» εκφράζουν τη βεβαιότητα του/της δημοσιογράφου για τη σημερινή κατάσταση σχετικά με την εργασία ανηλίκων (Στάμου 2011, 186).

Η χρήση προθετικών συνόλων του τόπου «*στα χωράφια, στις οικοδομές, σε πλυντήρια αυτοκινήτων, στα φανάρια στους δρόμους*» δείχνουν το είδος της εργασίας που ασκούν τα ανήλικα και χρησιμοποιούνται για να συνδέσουν το άρθρο με τον χώρο (χωρική δείξη) (Στάμου 2011, 185). Τα παιδιά εργάζονται σε σκληρές δουλειές, όπως δηλώνεται με την ενεργητική σύνταξη «*δουλεύουν*», είτε σε χωράφι, είτε σε οικοδομή, αλλά και σε λιγότερο επώδυνες, όμως, ταυτόχρονα δύσκολες εργασίες, «*καθαρίζουν*» σε πλυντήρια αυτοκινήτων, «*ζητιανεύουν*» στα φανάρια με κάθε είδους καιρό και «*γυρίζουν*» στους δρόμους, για να πουλήσουν διάφορα αντικείμενα (χρήση της τροπικής μετοχής «*πουλώντας*»). Η παθητική σύνταξη δεν χρησιμοποιείται καθόλου σε όλο το άρθρο, γεγονός που σημαίνει πως τα παιδιά μπαίνουν σε πρώτο πλάνο, αλλά και πως δεν δίνεται έμφαση στους «δράστες», στην αιτιότητα.

Ως υπαίτιοι λοιπόν, για αυτήν την εκμετάλλευση των παιδιών προβάλλονται τα παράνομα δίκτυα πώλησης καπνού και ναρκωτικών, όπως διαφαίνεται έμμεσα από την πρόταση «*Πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης παράνομων δικτύων πώλησης καπνού και ναρκωτικών*». Η γλωσσική χρήση της μεταφοράς στην παραπάνω πρόταση ενεργοποιεί θετικές ή αρνητικές συνδηλώσεις στον αναγνώστη (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017, 136).

Το παράνομο εμπόριο που ανθίζει στην Ελλάδα, εκμεταλλεύεται ένα εύκολο θήραμα, τα παιδιά, που δεν έχουν συνείδηση των δικαιωμάτων τους, αλλά ούτε και την ικανότητα να τα διεκδικήσουν, για να εξυπηρετήσουν τα οικονομικά συμφέροντα των ισχυρών. Τα οργανωμένα άνομα κυκλώματα που δραστηριοποιούνται στη Θεσσαλονίκη είναι οι ένοχοι για την αύξηση της παιδικής εργασίας στην Ελλάδα, όπως δηλώνεται με τη χρήση του επίθετου «*παρانونόμων*». Με την ενεργητική σύνταξη, την αυτοεπιτελούμενη διαδικασία στη φράση «*Πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης παράνομων δικτύων πώλησης καπνού και ναρκωτικών*», δε δίνεται έμφαση στους δράστες, αλλά στα ίδια τα παιδιά που είναι έρμαιοι των κυκλωμάτων

(Στάμου 2011, 183). Και το ωράριο εργασίας τους είναι ακριβώς το ίδιο, όπως των ενηλίκων, ίσως και περισσότερο, αλλά ανεπίτρεπτο για μια τέτοια ηλικία, όπως δηλώνεται με τον χρονικό προσδιορισμό «από 6 μέχρι 12 ώρες τη μέρα». Τα παιδιά δηλαδή, είναι εύκολο θήραμα για παράνομα κυκλώματα εμπορίας καπνού και ναρκωτικών που τα εκμεταλλεύονται καθώς είναι άτομα υπεράνω υποψίας από την αστυνομία, ή για μεταφορά παράνομων προσφύγων, οδηγώντας αυτοκίνητα με κίνδυνο τη ζωή τους (χρήση τροπικής μετοχής «*ρискάροντας*»). Επιτυγχάνεται έτσι, η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός των αναγνώστων για το φαινόμενο αυτό (Χατζησαββίδης 2002β, 117).

Στη συνέχεια, μετά τον τίτλο και την περίληψη (Πολίτης 2014), ως ενίσχυση της επιχειρηματολογίας του/της δημοσιογράφου, αξιοποιείται μια εικόνα με ανήλικα παιδιά που εργάζονται στους δρόμους κάτω από άθλιες συνθήκες, επικαλούμενος/η το συναίσθημα του αναγνώστη. Όμως, ο εναγκαλισμός των παιδιών μεταξύ τους δείχνει τη συμπαράσταση που δείχνει το ένα στο άλλο, καθώς και τη δύναμη να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές εργασιακές αντιξοότητες. Τα παιδιά είναι οι πρωταγωνιστές, για αυτό βρίσκονται στο κέντρο της εικόνας, έχοντας γυρισμένη την πλάτη τους σε όλους εμάς που παρατηρούμε την εικόνα. Μόνο ένα παιδί έχει γυρισμένο το κεφάλι του στο πλάι και κοιτάζει τα άλλα ανήλικα, χωρίς να διακρίνεται το βλέμμα του.

Τα παιδιά αυτά, όπως δηλώνεται με την ενεργητική σύνταξη «*δεν ζουν σαν παιδιά*» και «*δεν παίζουν*», έχουν χάσει την αθωότητά τους (Στάμου 2011, 183). Με τον μεταφορικό λόγο «*έχουν χάσει πρόωρα ή δεν απέκτησαν ποτέ την παιδικότητά τους*», δηλώνει ο/η αρθρογράφος ότι δεν απολαμβάνουν την ηλικία τους, αφού ωρίμασαν νωρίτερα. Σύμφωνα με έρευνα της ΑΡΣΙΣ, μέσα σε ένα εξάμηνο, όπως δηλώνεται με τον χρονικό προσδιορισμό, τη χρήση της ενεργητικής σύνταξης και του επιρρηματικού προσδιορισμού, «*Από την αρχή του 2019 μέχρι και τον Μάιο*», στη Θεσσαλονίκη περίπου 550 παιδιά «*επιβιώνουν δουλεύοντας*», ενώ τα 450 είναι πρόσφυγες και τα 95 ελληνικής καταγωγής ή βουλγαρικής και αλβανικής. Και μάλιστα με τον τοπικό προσδιορισμό «*στους δρόμους της Θεσσαλονίκης*» εκφράζεται ο τόπος διαμονής και εργασίας τους (Στάμου 2011, 185). Έτσι, με τα αποτελέσματα της έρευνας ο/η δημοσιογράφος χρησιμοποιεί επίκληση στη λογική προκειμένου να πείσει τον αναγνώστη.

Ακολούθως, με επίκληση στην αυθεντία, με τη δήλωση του επικεφαλής της νομικής υπηρεσίας της ΑΡΣΙΣ, ο/η αρθρογράφος επιδιώκει να αναπαραστήσει τον τρόπο που τα ανήλικα αντιμετωπίζουν την εργασία τους, αλλά και τις επιπτώσεις που έχει αυτή η κατάσταση για τα παιδιά στο παρόν και στο μέλλον. Με την επανάληψη της μετοχής «*δουλεύοντας*» και τη χρήση προθετικών συνόλων του τύπου «*στην υφαντουργία, στην αλιεία και στα βυρσοδευεία*», εκφράζει ότι η δουλειά σε συγκεκριμένους τομείς είναι φυσιολογική για κάποια παιδιά, αφού την εκλαμβάνουν ως «κανονικότητα». Έμφαση δίνεται λοιπόν, στα παιδιά και απαλείφεται κάθε είδους «δράστης», υπεύθυνος για την εκμετάλλευσή τους (Στάμου 2011, 183). Ήδη στην πατρίδα τους εργάζονταν μεγαλώνοντας και τώρα θεωρούν νόμιμη την παιδική εργασία στην Ελλάδα. Έτσι, επισημαίνονται οι συνέπειες για τη ζωή τους, αφού έπεται η μελλοντική παρανομία των εργαζόμενων παιδιών, όταν ενηλικιωθούν, ώστε αυτό να τους επιφέρει βαρύτερες ποινές, όπως δηλώνεται με τον συνυποδηλωτικό λόγο και την ενεργητική σύνταξη «*να βρεθούν αντιμετώποι με βαριές ποινές*», για να επισημάνει ο/η δημοσιογράφος τους «δράστες» του ρήματος, τα παιδιά (Στάμου 2011, 183) και να διεγείρει τη συναισθηματική-συγκινησιακή λειτουργία του/της αναγνώστη/στριας (Χατζησαββίδης 2002β, 117).

Επιπρόσθετα, δίνεται η αφίσα που έχει δημιουργηθεί από την οργάνωση ΑΡΣΙΣ, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά της Παιδικής Εργασίας, προσδίδοντας πολυτροπικό χαρακτήρα στο άρθρο. Ο προτρεπτικός και συμβουλευτικός χαρακτήρας της προς όλους τους πολίτες διαφαίνεται με τη δείξη προσώπου μέσα από α' και β' ρηματικό πρόσωπο «*μη δίνετε, να κλείσουμε*», την κατευθυντική πράξη λόγου και τον προσλεκτικό ενδείκτη, την υποτακτική έγκλιση (Στάμου 2011). Ο/η παραγωγός της αφίσας καλεί τους πολίτες να μη δίνουν χρήματα στα εργαζόμενα παιδιά στους δρόμους, γιατί με αυτόν τον τρόπο είναι βέβαιο ότι συντηρείται η παιδική εργασία, μέσω της χρήσης της οριστικής και αποφαντικής πράξης του λόγου «*εργάζονται στο δρόμο*». Εμφανής είναι, λοιπόν, η υποκειμενική κρίση, τα σχόλια και τα συναισθήματα του πομπού του μηνύματος που δηλώνουν την «αξιολόγησή» του με τη χρήση συναισθηματικού λεξιλογίου, όπως «*παιδικότητα, εκμετάλλευση παιδιών, παιδιά των φαναριών*» (Στάμου 2011, 186). Η γλωσσική χρήση του μεταφορικού λόγου (Χατζησαββίδης 2002β, 117) «*να κλείσουμε την πόρτα στην εκμετάλλευση των παιδιών, η παιδικότητα δεν εξαργυρώνεται*», επισημαίνει τον τρόπο κατάργησης της παιδικής εργασίας, με τη δραστηριοποίηση όλων εμάς των

πολιτών, αλλά και τις συνέπειές της που επιφέρονται στην ίδια την ψυχή των ανηλίκων, αφού δεν απολαμβάνουν την παιδικότητά τους.

Κλείνοντας το άρθρο, ο/η δημοσιογράφος τονίζει τη διοργάνωση της εκδήλωσης ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης για την παιδική εργασία από την ΑΡΣΙΣ, με σωρεία χρονικών προσδιορισμών *«την Παγκόσμια Ημέρα, την Τετάρτη 12 Ιουνίου, από τις 6 το απόγευμα μέχρι τις 11 το βράδυ»*. Σκοπός είναι η καταπολέμηση της εργασίας των παιδιών των φαναριών στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Για αυτόν τον λόγο, με έναν έξυπνο τρόπο ομάδα εργαζομένων της ΑΡΣΙΣ κοντά σε σηματοδότες φορώντας μάσκες στις οποίες θα αναγράφεται το όνομα και η ηλικία ενός ανήλικου παιδιού, θα μοιράζουν φυλλάδια στους οδηγούς με το σύνθημα *«Σε ξύπνησαν με τη βία νωρίς το πρωί για να πας στη δουλειά όταν ήσουν παιδί; Όχι; Μη συντηρείς την παιδική εργασία!»*. Με τη *«δείξη προσώπου»*, το β' ενικό και πληθυντικό ρηματικό πρόσωπο *«σε ξύπνησαν, ήσουν, μη συντηρείς»*, τις κατευθυντικές πράξεις λόγου, ο/η παραγωγός του κειμένου προτρέπει τον/την αναγνώστη/στρια μέσα από τη δράση και τη συμπεριφορά του, να μη δίνει χρήματα στα παιδιά των φαναριών, γιατί θα βοηθήσει έτσι στην κατάργηση της παιδικής εργασίας (Στάμου 2011). Η επενεργητική διαδικασία, *«συντηρείς»* δίνει έμφαση στο εννοούμενο υποκείμενο του ρήματος το «εσύ» που είναι ο δράστης που ευθύνεται για τη συνέχιση της παιδικής εργασίας. Ο παρελθοντικός χρόνος *«ξύπνησαν, ήσουν»* θέτει τον αναγνώστη σε προβληματισμό, καλλιεργεί την ενσυναίσθησή του, να μπει στη θέση των παιδιών των φαναριών που καθημερινά σηκώνονται νωρίς για να δουλέψουν, ενώ είναι παιδιά. Υφίσταται επίσης, ένας διαδραστικός χαρακτήρας στον λόγο (με την υποτακτική έγκλιση *«μη συντηρείς»* και το β' πρόσωπο) ανάμεσα στον/στην παραγωγό και τον/την καταναλωτή/τρια του μηνύματος, με τα ρητορικά ερωτήματα να χρησιμοποιούνται για έμφαση και να θέτουν σε προβληματισμό τον/την αναγνώστη/στρια για την κοινωνική πραγματικότητα (Στάμου 2014, 168).

6.2.3. Ανάλυση στο μακροεπίπεδο

Τα ειδησεογραφικά κείμενα, λοιπόν, προβάλλουν άμεσα ή έμμεσα τις κυρίαρχες αξίες και ιδεολογίες, επηρεάζοντας έτσι και τη διαμόρφωση της στάσης των ατόμων (Αρχάκης κ.ά. 2016). Αποτελεί επομένως, μια ηθική και κοινωνική υποχρέωση που πηγάζει από την θεωρία της κοινωνικής ευθύνης των μέσων και η οποία προκύπτει από την ικανότητα τους να επηρεάζουν τις αντιλήψεις, τις ιδέες και τη συμπεριφορά του κοινού σε πολύ σημαντικά θέματα και να *«κατασκευάζουν»* την

κοινή γνώμη (Σιμάτου 2017, 76-77). Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης έχουν πολλαπλό ρόλο. Εστιάζοντας στη συμβολή τους στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαχέουν πληροφορίες και ειδήσεις για αυτά που κινητοποιούν οργανώσεις οι οποίες έχουν στόχο την προάσπισή τους, ενώ προωθούν την ανεκτικότητα και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών (Arodaca 2007, 151).

Στην Ελλάδα, η παιδική εργασία έχει αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες λόγω του μεταναστευτικού κύματος και της οικονομικής ύφεσης (Κουτρούκης 2013, 378). Ο φιλελεύθερος χαρακτήρας που διακρίνει τη συγκεκριμένη εφημερίδα *Τα Νέα* την κατευθύνει να επικρίνει την παιδική εργασία και την καταδικάζει εστιάζοντας στις επιπτώσεις της παιδικής εργασίας και στους τρόπους εξάλειψής της με τη δραστηριοποίηση κάθε πολίτη. Τα αίτια της εργασιακής απασχόλησης των παιδιών στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οφείλονται στη φτώχεια, στις άνισες εκπαιδευτικές δυνατότητες, στο αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον και στις προκαταλήψεις απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, τους Αθίγγανους, σύμφωνα με έρευνες που έχουν υλοποιηθεί (Αρτέμη 2010). Επιπρόσθετα, έρευνα της Δασκαλάκη (2009) στην Αθήνα εστιάζει στις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών και των εφήβων για την εργασία τους στο «δρόμο», καθώς και στις σχέσεις και στις πρακτικές που συνδέονται με τη συγκεκριμένη εργασιακή συνθήκη. Προσεγγίζεται, όχι μόνο ως οικονομική δραστηριότητα που σχετίζεται με τις συνθήκες της περιθωριοποίησης των κοινωνικών υποκειμένων, αλλά και ως πολιτισμικά συγκροτημένη πρακτική, που σχετίζεται με τη συγγένεια και την εθνική ταυτότητα (Δασκαλάκη 2009, 268). Σύμφωνα με την έρευνα, οι εργασιακές πρακτικές των τσιγγανόφωνων παιδιών και εφήβων στον «δρόμο» της Αθήνας, οργανώνονται από εθνοπολιτισμικά συγκροτημένες εννοιολογήσεις της παιδικής και εφηβικής ηλικίας και της εργασίας και με τη σειρά τους τροφοδοτούν αντιλήψεις του «ανήκειν» και της διαφορετικότητας (Δασκαλάκη 2009, 295).

Η εργασία των παιδιών και των εφήβων στον «δρόμο» αφορά την εργασία που αποσκοπεί στην ενίσχυση των ατομικών ή οικογενειακών εισοδημάτων τους, ή η εργασία καθίσταται αντικείμενο εκμετάλλευσης από μη συγγενικά πρόσωπα («Προστάτες», μεσάζοντες) (Δασκαλάκη 2009, 278). Η πρώτη κατηγορία είναι η συνηθέστερη στην Ελλάδα, όπου παιδιά συνοδεύουν τους γονείς τους στα «επαγγέλματα του δρόμου» είτε εργάζονται μόνα τους, για την ενίσχυση του

οικογενειακού εισοδήματος. Τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας, περιορίζονται σε δραστηριότητες, όπως είναι το παράνομο εμπόριο μικροαντικειμένων, ο καθαρισμός αυτοκινήτων και η επαιτεία, είτε, κυρίως οι έφηβοι, εκδίδονται σε δρόμους και πλατείες. Παιδιά και έφηβοι με τσιγγάνικη ή ρόμικη καταγωγή κυρίως, εργάζονται στα «επαγγέλματα του δρόμου» στην Ελλάδα (Δασκαλάκη 2009, 279) από αίσθηση χρέους προς την οικογένεια και στερούνται έτσι τη μόρφωση και την πνευματική τους καλλιέργεια (Δασκαλάκη 2009, 293).

Συνεχίζοντας, η ένταση του προβλήματος της παραβίασης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, καθώς και η διαρκής επιδείνωσή του σε σχέση με τα ρεύματα ανήλικων προσφύγων και την εκμετάλλευση των παιδιών, αρχίζει να παρουσιάζεται όλο και πιο συχνά στα έντυπα άρθρα και κυρίως σε αυτά της *Καθημερινής*. Κοινό σημείο των άρθρων είναι η μεταναστευτική πολιτική της Ελλάδος και κατ' επέκταση της Ευρώπης, γύρω από το θέμα της αντιμετώπισης της παιδικής εκμετάλλευσης (Τσολογιάννη 2016, 43-44). Διαπιστώνεται ότι σε πολλά άρθρα, κυρίως από την *Εφημερίδα των Συντακτών*, ασκείται αρνητική κριτική στη μεταναστευτική πολιτική της Ευρώπης και κυρίως της Ελλάδας, σχετικά με την έλλειψη οργάνωσης και σχεδιασμού για την αντιμετώπιση του προσφυγικού ζητήματος (Τσολογιάννη 2016, 46). Η εφημερίδα *Καθημερινή*, μέσω των άρθρων της, διατηρεί μια σχετικά «ουδέτερη» θέση όσον αφορά την αντιμετώπιση των κινδύνων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πρόσφυγες, εστιάζοντας περισσότερο στις παροχές υπηρεσιών και την «ελλιπή» βοήθεια που προσφέρεται από το κράτος, τις ΜΚΟ και γενικότερα των φορέων διαχείρισης της κρίσης. Από την άλλη πλευρά, η παρουσία και η συμμετοχή των μη κυβερνητικών οργανώσεων στην αντιμετώπιση των συνεπειών του προσφυγικού, όπως και των ασυνόδευτων παιδιών, επικροτείται και προβάλλεται ως ουσιαστική και αποτελεσματική από τα Μέσα Ενημέρωσης (Τσολογιάννη 2016, 48-49). Η *Εφημερίδα των Συντακτών* από την άλλη, τονίζει συνεχώς μέσα από τα άρθρα της, τη σημαντικότητα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και την ύψιστη σημασία που έχει η ανθρώπινη ζωή. Το μεγαλύτερο μέρος των άρθρων, συχνά, αναφέρεται στην ουσία της προσφυγικής κρίσης και στην ανάγκη να μην ποσοτικοποιείται με αριθμούς ο άνθρωπος (Τσολογιάννη 2016, 48-49).

Συμπερασματικά, μέσα από τον δημοσιογραφικό λόγο των εφημερίδων, τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές κοινωνικές ομάδες οι οποίες βρίσκονται συνεχώς υπό κάποιο καθεστώς κινδύνου. Ο δημοσιογραφικός λόγος σε πολλές

περιπτώσεις συνοδεύεται και πλαισιώνεται από φωτογραφικό υλικό απεικονίζοντας τα πρόσωπα των παιδιών προσφύγων, που βιώνουν δυσκολίες ή τα παιδιά που χάθηκαν στην προσπάθεια τους να βρουν καταφύγιο στη χώρα μας (εικόνες θυματοποίησης) (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Δερβένη 2019). Έκδηλη είναι η ευαισθησία των αρθρογράφων απέναντι σε ένα τόσο σημαντικό θέμα όσο είναι η παιδική εκμετάλλευση (Τσολογιάννη 2016, 47). Ειδησεογραφικά άρθρα έχουν κοινό σημείο τη διαχείριση του θέματος της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων ως θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος, που προστατεύεται από το εθνικό και διεθνές δίκαιο (Αναγνώστου 2018, 181). Η θέαση του προβλήματος της στέρησης των δικαιωμάτων των παιδιών κάθε εθνικότητας και πολιτισμικής ταυτότητας, με απώτερο σκοπό τη διαφύλαξή τους από κρατικούς φορείς ή μη κυβερνητικές οργανώσεις, η επίκριση του φαινομένου και η κινητοποίηση των υπευθύνων είναι εμφανής στα έντυπα μέσα κάθε ιδεολογικού προσανατολισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα θέτουν ως κυρίαρχο στόχο να καταστήσουν τους μαθητές/τριες ικανούς/ες να ελέγχουν και να συνδιαμορφώνουν με κριτικό τρόπο το κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό γίνεσθαι. Οι σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις, λοιπόν, αναπτύσσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Στους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας υπογραμμίζεται πως οι μαθητές/τριες χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου και της γλώσσας για την κοινωνική ζωή, ώστε να λαμβάνουν μέρος στα κοινά, σε θέματα της εθνικής και της παγκόσμιας κοινότητας, ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003, 48). Επιδιώκεται η ανάπτυξη του πνεύματος της συνεργασίας και της ομαδικότητας τόσο στη σχολική όσο και στην εξωσχολική ζωή, παράλληλα με τη συγκέντρωση πληροφοριών από γραπτές ή προφορικές πηγές, την επεξεργασία τους και τέλος, την έκφραση και την τεκμηρίωση των δικών τους απόψεων και ιδεών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003, 49).

Στο γενικό μέρος του *Νέου Προγράμματος Σπουδών* δίνεται έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και στη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Γ.Μ. 2011, 5). Ανθρωπιστικές αρχές συνιστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογή του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που ορίζει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να διασφαλίζεται το «καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού». Έμφαση δίνεται στην καινοτομία και στη χρήση των νέων μέσων, στη δημιουργικότητα, στη φαντασία, ενισχύοντας το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα σε ζητήματα γλώσσας.

Η επαφή των μαθητών/τριών με προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα λειτουργεί ως αφορμή για τη διδασκαλία και ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων για τη διαμόρφωσή τους ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (Π.Σ. 2011, 11-12· Οικονομάκου & Γρίβα 2016). Ο/η εκπαιδευτικός καλλιεργεί μέσω της διδασκαλίας τις δεξιότητες της κατανόησης και παραγωγής του προφορικού λόγου, αλλά και του γραπτού λόγου (Π.Σ. 2011, 15), με δραστηριότητες κριτικής επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, για την κατανόηση της λειτουργίας του μηχανισμού της γλώσσας σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής

και επαναδιατύπωσης των κειμένων των μαθητών/τριών για τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητάς τους (Π.Σ. 2011, 16-18· Μαρωνίτη κ.ά. 2016· Cope & Kalantzis 2000).

Οι μαθητές/τριες δηλαδή, ερευνούν και φθάνουν οι ίδιοι στη γνώση μέσα από τον διάλογο με τον/την εκπαιδευτικό ή με ομάδες, για να προβληματίζονται, να αξιολογούν, να συμπεραίνουν και να διατυπώνουν τις απόψεις τους μέσα από διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης (Καραντζόλα 2004). Με τις ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας αξιοποιούνται εμπειρίες των μαθητών/τριών σε θέματα που προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου (Ματσαγγούρας 2000, 9-11) σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες, που προσκομίζονται, είτε από τον/την εκπαιδευτικό, είτε από τους ίδιους μαθητές/τριες. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός έχει ρόλο συντονιστή/ίστριας και ισότιμου μέλους κατά τη διεξαγωγή των γλωσσικών δραστηριοτήτων (Π.Σ. 2011, 16).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή λοιπόν, με το μοντέλο των *Πολυγραμματισμών* (New London Group 1996), εναρμονίζεται στους στόχους και στη διδακτική μεθοδολογία του *Νέου Προγράμματος Σπουδών* το οποίο στηρίζεται στις αρχές του *κριτικού γραμματισμού* (Π.Σ. 2011). Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών και στην προαγωγή της κριτικής γλωσσικής επίγνωσής τους (Fairclough 1992a, 2). Προωθείται η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον λόγο της ειδησεογραφίας, ώστε να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες που δέχονται από τον Τύπο και τα Άλλα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ώστε να γίνει αντιληπτό ότι τα ειδησεογραφικά άρθρα δίνουν έμφαση σε ορισμένες όψεις, ιδεολογικές και αξιακές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (Clark & Ivanič 1999, 67), συνδυάζοντας διάφορους σημειωτικούς τρόπους (γλωσσικό, οπτικό), στο πλαίσιο των πολυμορφικών και πολυπολιτισμικών κοινωνικών περιβαλλόντων (Τσιπλάκου 2007· Φτερνιάτη & Μαρκοπούλου 2010· Fterniati, 2010· Αρχάκης & Τσάκωνα 2017).

7.1. Τοποθετημένη πρακτική

Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να ενεργοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους από την κοινωνική πραγματικότητα (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017). Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο και η επικρατέστερη δραστηριότητα με την οποία

ασχολούνται για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, είναι η μελέτη ειδησεογραφικών άρθρων σε αυτό. Σε προηγούμενα μαθήματα οι μαθητές/τριες μπορούν να γνωρίσουν κείμενα δημοσιογραφικού λόγου, ώστε να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με το συγκεκριμένο είδος λόγου. Προηγουμένως, πραγματοποιείται στην τάξη συζήτηση γύρω από το θέμα της παιδικής εργασίας και τα δικαιώματα των παιδιών.

Ζητείται λοιπόν, από τους μαθητές/τριες να αναζητήσουν στο διαδίκτυο κείμενα που αφορούν την επικαιρότητα και να συγκεντρώσουν δημοσιογραφικά άρθρα που αναφέρονται στην παιδική εργασία, ένα θέμα που υποθέτουμε ότι εναρμονίζεται με τα ενδιαφέροντά τους (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017, 237). Σύμφωνα με τον κριτικό γραμματισμό συνυπολογίζονται οι ταυτότητες των μαθητών/τριών, ώστε να νιώθουν ασφάλεια κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών (Κουτσογιάννης 2017, 300), για αυτό αξιοποιούνται ειδησεογραφικά άρθρα, τα οποία εντάσσονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές προσλαμβάνουσές τους.

Η εύκολη πρόσβαση σε ειδησεογραφικά κείμενα σε ηλεκτρονική μορφή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, αφού οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με μία ευρεία και απεριόριστη ποικιλία κειμένων που μπορούν να μελετήσουν και να συγκρίνουν, συμμετέχοντας στη μαθησιακή διαδικασία με ενδιαφέρον (Φτερνιάτη 2010). Στη συνέχεια, οι μαθητές φέρνουν τα άρθρα που οι ίδιοι έχουν συγκεντρώσει, ώστε ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες, γίνονται συνδημιουργοί του εκπαιδευτικού έργου με την αναζήτηση υλικού και την επιλογή κειμένων για επεξεργασία.

Τέλος, επιλέγονται τα άρθρα *«Κορωνοϊός - ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας»* της εφημερίδας *Cnn News Greece* και *«Παιδιά – σκλάβοι»* στη *Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία»* από τα *Νέα* (βλέπε Παράρτημα), λαμβάνοντας υπόψη τα εξής κριτήρια. Το θέμα αφορά άμεσα τα ίδια τα παιδιά, έχει επίκαιρο χαρακτήρα, εφόσον αναφέρεται σε μια σύγχρονη πανδημία που επιφέρει ραγδαίες αλλαγές στις κοινωνίες παγκοσμίως και τέλος, κάνει μνεία στα ανθρώπινα δικαιώματα και κυρίως αυτά των παιδιών. Επομένως, αυτά τα άρθρα ανήκουν στις προτιμήσεις των μαθητών/τριών, κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, αφού συνδυάζουν γλωσσικό και οπτικό σημειωτικό τρόπο και ευνοούν τη σύγκριση μεταξύ τους, ώστε οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν κριτικά τα άρθρα εστιάζοντας στους

γλωσσικούς πόρους που κατασκευάζουν παρεμφερή ή διαφορετικά μηνύματα, καθιστώντας εμφανείς τις προθέσεις των συντακτών/κτριών (Σαμαρά 2014, 4).

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι είναι εφικτή η πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στο διαδίκτυο και είναι εξοικειωμένοι/ες με τις σύγχρονες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα. Έπειτα, χωρίζονται οι μαθητές/τριες σε 4 ισάριθμες και ισομερείς ομάδες με βάση το γνωστικό τους επίπεδο και την ικανότητα χρήσης ηλεκτρονικών μέσων. Ορίζεται ένας/μία μαθητής/τρια, ως αρχηγός της ομάδας, ο/η οποίος/α θα αναλάβει να μεταφέρει τις απαντήσεις της ομάδας του. Με ομαδοσυνεργατική μέθοδο δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να συνεργαστούν και να καλλιεργηθεί η διαλλακτικότητα (Ματσαγγούρας 2007, 29-31). Μετά από αυτή τη διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός δύναται μέσα στα πλαίσια του μαθήματος να συντονίσει μία σύντομη συζήτηση προκειμένου να διερευνηθεί η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον ειδησεογραφικό λόγο και η δεσπόζουσα θέση των άρθρων στην κοινωνική ζωή, θέτοντας τα εξής ερωτήματα στους μαθητές/τριες, αφού η διδασκαλία εκκινείται από τις εμπειρίες των μαθητών/τριών.

- *Πόσο συχνά διαβάζετε ειδησεογραφικά άρθρα από το διαδίκτυο;*
- *Πόσο ενδιαφέροντα ή ελκυστικά σας φαίνονται και γιατί;*
- *Γιατί επιλέγετε άρθρα ηλεκτρονικής μορφής για να ενημερωθείτε και όχι κάποια έντυπη εφημερίδα ή περιοδικό;*
- *Διαβάζετε άρθρα κοινωνικού ενδιαφέροντος;*

Ακολουθεί διαμαθητικός και δασκαλομαθητικός διάλογος για την παιδική εργασία, για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν τα απολαμβάνουν όλα τα παιδιά ανά τον κόσμο. Ακολουθεί το ερώτημα:

- *Έχετε παρακολουθήσει αντίστοιχα βίντεο ή έχετε διαβάσει άρθρα σε ηλεκτρονικές εφημερίδες για την παιδική εργασία; Ναι ή όχι;*

Σε αυτό το σημείο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να παράγουν προφορικό λόγο εκφράζοντας ο καθένας την άποψή του για το θέμα που τέθηκε. Ανακαλούν έτσι, προηγούμενες εμπειρίες και βιώματά τους, αλλά αναπτύσσεται και ο προβληματισμός καθώς και η ενσυναίσθησή τους για την παιδική εργασία (Πλατσίδου 2010). Προκειμένου να εξοικειωθούν με τη έννοια της «είδησης» και την

«εργασία», οι ομάδες αναζητούν στο λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα⁴ τους ορισμούς αυτούς και τους παρουσιάζουν στους συμμαθητές/τριες τους. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται και ο ψηφιακός τους γραμματισμός και κατανοούν ότι *είδηση* είναι «*λόγος που γνωστοποιεί πρόσφατο γεγονός ή συμβάν, που πληροφορεί, η ανακοίνωση των πρόσφατων γεγονότων ή συμβάντων*», ενώ *εργασία* είναι «*κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα που ασκείται με στόχο τη δημιουργία ενός χρήσιμου αποτελέσματος, η προσφορά υπηρεσιών με αμοιβή, μισθωτή εργασία*». Εδώ ο/η εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές/τριες το ακόλουθο ερώτημα για να διατυπώσουν την άποψή τους:

- *Θεωρείτε ότι είναι θεμιτή η εργασία παιδιών και νομικά επιτρεπτή;*

Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός μετά την παράθεση των απόψεων των μαθητών/τριών επισημαίνει ότι η παιδική ηλικία απαγορεύεται νομικά να ασκεί οποιαδήποτε εργασία σε παγκόσμιο επίπεδο και η εργασιακή απασχόληση ανηλίκων είναι παράνομη και απαράδεκτη, αλλά υφίσταται σε κάποιες χώρες.

Ακολουθώς, στέλνονται στο e-mail των μαθητών τα δυο άρθρα «*Κορωνοϊός - ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας*» της εφημερίδας *CNN NEWS GREECE* και «*Παιδιά – σκλάβοι*» στη *Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία*» της εφημερίδας *TA NEA* σε έντυπη μορφή, για να μπορούν να σημειώνουν και παράλληλα, προβάλλονται στην οθόνη κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

7.2. Ανοιχτή διδασκαλία

Στο στάδιο της ανοιχτής διδασκαλίας (Kalatzis & Cope 2001, 2) επιχειρείται η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/τριών των βασικών γλωσσικών μηχανισμών και στοιχείων που συμβάλλουν στην κατανόηση των άρθρων της ειδησεογραφίας (Αρχάκης κ.ά. 2018, 9). Η μελέτη της οργάνωσης και της σύστασης του κειμένου οδηγεί να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες το είδος του με τη χρήση μεταγλώσσας και μέσα από δραστηριότητες επιδιώκεται η ανάδειξη της ιδιαίτερης δόμησης του κειμενικού είδους του άρθρου και του ύφους του (Φτερινιάτη 2010). Το γεγονός ότι και τα δυο άρθρα αποτελούν πολυτροπικά κείμενα θα εξοικειώσουν τους μαθητές/τριες με αυτά (Kress 2000), καθώς διαδραματίζουν κυρίαρχο πλέον ρόλο στη

⁴ https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

ζωή τους. Ο εμπλουτισμός του άρθρου με εικόνα προσελκύει την προσοχή του/της αναγνώστη/στριας (Makri-Tsilirakou 2004) και αναπτύσσει την κριτική στάση του/της απέναντι στις πληροφορίες του Τύπου και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες ταξινομούν όρους, βρίσκουν διαφορές, ή και ομοιότητες, αναπτύσσουν ορισμούς, διατυπώνουν ερμηνείες, διασυνδέουν θεωρίες και χρησιμοποιούν την ορολογία σε ερμηνευτικό θεωρητικό πλαίσιο (Κουτσογιάννης 2017, 302).

Τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές/τριες έχουν ως σκοπό την ανάδειξη της οργάνωσης του άρθρου, με την κειμενική του ανάλυση να στηρίζεται στη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του Halliday (1994· Λύκου 2000· Στάμου 2014) με την οποία συνδέονται οι γραμματοσυντακτικές δομές με την ιδεολογία και την κοινωνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Halliday (1989), η γλωσσική χρήση επιτελείται με την αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική λειτουργία. Σχετικά με την αναπαραστατική λειτουργία ελέγχεται το σύστημα της μεταβιβαστικότητας με τις διαδικασίες (τα ρήματα), τους μετέχοντες/ουσες (ουσιαστικά) και τα καταστασιακά στοιχεία (προθετικά σύνολα με διαφορετική λειτουργία) (Λύκου 2000). Η διδασκαλία στηρίζεται στις δυο πρώτες λειτουργίες και χρησιμοποιείται πιο απλοποιημένος τρόπος της ορολογίας της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής. Ο όρος «*διαδικασία*» αντικαθίσταται από τα «*ρήματα*», οι «*συμμετέχοντες/ουσες*» από τους «*πρωταγωνιστές*», η «*κλίμακα αιτιότητας*» από τον «*βαθμό ευθύνης*» και η «*αξιολόγηση*» από τα «*σχόλια*» του δημοσιογράφου (Καραγιαννάκη 2016, 56).

Παρουσιάζονται και διαβάζονται τα δυο ειδησεογραφικά άρθρα προς διδασκαλία, με θέμα την παιδική εργασία, για την κριτική κατανόησή τους και τον ρόλο τους στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας (Πολίτης 2014), ώστε οι μαθητές/τριες και η εκπαιδευτικός συνεργάζονται στην επεξεργασία τους. Τα δυο άρθρα συνεξετάζονται με τον ρόλο της διδάσκουσας να είναι επικουρικός, ενώ στο στάδιο αυτό ανακαλείται η προηγούμενη γνώση των μαθητών/τριών και ανακεφαλαιώνονται απόψεις (Κουτσογιάννης 2017, 301). Στόχος είναι να οδηγηθούν σε κριτική πρόσληψη του δημοσιογραφικού λόγου και σε προβληματισμό σχετικά με το θέμα που τίγεται. Τα δυο άρθρα επιλέγονται με την ίδια θεματολογία, την παιδική εργασία, ώστε η αντιπαραβολική σύγκρισή τους να αποτελέσει εφελκυστικό συζήτησης μέσα από τη σύγκριση και τη διαφορά, τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία για κριτική ανάγνωση (Καραντζόλα 2004, 5).

Έπειτα, αφού οι ομάδες διαβάσουν με προσοχή τα άρθρα, τους δίνεται ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο, για να εργαστούν ομαδικά πάνω σε αυτά, εστιάζοντας στο δομικό σύστημα της γλώσσας. Καλούνται να εντοπίσουν τα γλωσσικά εκείνα στοιχεία που επιστρατεύονται σε κάθε κείμενο για την οικοδόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Στάμου 2012, 19) .

Όσον αφορά το άρθρο 1 «Κορωνοϊός - ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας», η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές/τριες:

- *Ποιο είναι το θέμα που πραγματεύεται το άρθρο; Πώς το καταλαβαίνουμε; Έχει επίκαιρο χαρακτήρα;*
- *Ποιος είναι ο «πρωταγωνιστής» στο άρθρο;*
- *Ποιος είναι ο λόγος που αυξάνεται η παιδική εργασία;*
- *Ποια επιχειρήματα παρουσιάζει ο δημοσιογράφος για να στηρίξει την άποψή του;*

Με τα ερωτήματα αυτά επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν το θέμα του άρθρου το οποίο δίνεται ήδη, από τον τίτλο και να διαπιστώσουν τον επικαιρικό χαρακτήρα του, αλλά και τους παράγοντες αύξησης της παιδικής εργασίας.

Ακολουθεί η γλωσσική ανάλυση του άρθρου, για να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά του δημοσιογραφικού λόγου, το ύφος του και ο τρόπος που παρουσιάζει την κοινωνική πραγματικότητα. Διερωτώνται οι εκπαιδευόμενοι/ες τα εξής:

- *Ποια μορφή σύνταξης (ενεργητική - παθητική) χρησιμοποιείται πιο συχνά; Γιατί συμβαίνει αυτό;*
- *Ποιος είναι ο υπεύθυνος, ο «δράστης» για την αύξηση της παιδικής εργασίας; Πώς δηλώνεται αυτό;*
- *Υπάρχουν επιρρηματικοί προσδιορισμοί του χρόνου και του τόπου; Τι δείχνουν;*
- *Ποια ρηματικά πρόσωπα αξιοποιούνται στο άρθρο; Πού αποσκοπούν οι συγκεκριμένες επιλογές;*

- *Χρησιμοποιείται η οριστική ή η υποτακτική έγκλιση; Ποιο σκοπό εξυπηρετεί;*
- *Με ποιο τρόπο δηλώνει την άποψη του, τα «σχόλια», την «αξιολόγηση» της είδησης ο/η δημοσιογράφος (επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικό λεξιλόγιο, μεταφορικό λόγο);*
- *Ο τίτλος σε συνδυασμό με τη συνοδευόμενη εικόνα προκαταλαμβάνει τον αναγνώστη για την παιδική εργασία; Ποια στοιχεία της εικόνας του προσώπου και του χώρου επιδιώκουν να αναπτύξουν την ευαισθησία του ατόμου;*

Ακολούθως, υλοποιείται το Φύλλο Εργασίας 1 (βλέπε Παράρτημα).

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μεταβαίνει στο άρθρο 2 «*«Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία»* της εφημερίδας *Τα Νέα* και αναλύονται οι γλωσσικοί και οι υπόλοιποι σημειωτικοί τρόποι του. Διατυπώνονται τα ερωτήματα:

- *Ποιο είναι το θέμα του άρθρου; Πώς το διαπιστώνετε;*
- *Ποια είναι τα βασικά πρόσωπα στα οποία γίνεται αναφορά στο άρθρο;*
- *Ποιες οι μορφές εργασίας των ανηλίκων και ποιες οι συνέπειες για την τωρινή και μελλοντική ζωή τους;*
- *Ποια στάση χρειάζεται να τηρούμε όλοι εμείς απέναντι στην παιδική εργασία;*

Επομένως, οι μαθητές/τριες με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνουν ότι παιδιά εργάζονται όχι μόνο ανά τον κόσμο σε διάφορες δουλειές, αλλά και στην ίδια την Ελλάδα και συγκεκριμένα, στη Θεσσαλονίκη, επηρεάζοντας αρνητικά τη ζωή τους στο παρόν και στο μέλλον. Άρα, είναι ένα ζήτημα που αφορά και τη χώρα τους. Ταυτόχρονα, κατανοούν τη στάση που πρέπει να υιοθετούν οι πολίτες απέναντι σε αυτό το φαινόμενο.

Στη συνέχεια, γίνεται η γλωσσική επεξεργασία του άρθρου από τους/τις μαθητές/τριες με την καθοδήγηση της διδάσκουσας, με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας τους. Τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Στο άρθρο χρησιμοποιείται η ενεργητική ή η παθητική σύνταξη; Γιατί;
- Πού αποδίδεται η αιτιότητα για την παιδική εργασία; Αναφέρονται οι βασικοί «δράστες», υπεύθυνοι;
- Υπάρχουν επιρρηματικοί προσδιορισμοί που δηλώνουν σχέσεις του τόπου, του χρόνου; Ποια η λειτουργία τους;
- Χρησιμοποιείται οριστική ή υποτακτική έγκλιση; Ποια είναι η λειτουργία τους; Ποια σχέση διαμορφώνεται με τον αναγνώστη;
- Ποια ρηματικά πρόσωπα αξιοποιούνται στο άρθρο; Πού αποσκοπούν οι συγκεκριμένες επιλογές; Διακρίνετε σε κάποιο κείμενο γλωσσικά στοιχεία που να υπογραμμίζουν την πρόθεση του συντάκτη να αναπτύξει μία σχέση οικειότητας με το αναγνωστικό κοινό; Σε ποια σημεία εντοπίζεται η πρακτική αυτή;
- Γιατί διατυπώνει ο/η δημοσιογράφος στο τέλος του δεύτερου άρθρου ερωτήματα; Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο σκοπός που επιτελούν μέσα στο κείμενο;
- Ποια γλωσσικά στοιχεία εντοπίζετε που λειτουργούν ως φορείς αξιολόγησης του δημοσιογραφικού άρθρου (συναισθηματικό λεξιλόγιο, σχήματα λόγου, σημεία στίξης, επιρρήματα, μεταφορικός λόγος);

Έπειτα, υλοποιείται το Φύλλο Εργασίας 2 για το άρθρο 2 και το Φύλλο Εργασίας 3 συγκριτικά για τα δυο δημοσιογραφικά κείμενα (βλέπε Παράρτημα).

Εν συνεχεία, διατυπώνονται τα ερωτήματα που ακολουθούν:

- Ποιες σκέψεις κάνατε και τι νιώσατε διαβάζοντας τα δυο άρθρα;
- Σας έτυχε ποτέ να δείτε στη χώρα σας παιδιά να εργάζεται;
- Ποια στάση χρειάζεται να τηρείτε απέναντι στην παιδική εργασία;

Με τις ερωτήσεις αυτές επιδιώχθηκε, επίσης, να αφηγηθούν γεγονότα από τη δική τους εμπειρία, αλλά και να διατυπώσουν τα συναισθήματά τους, καθώς και να προβληματιστούν σχετικά με την παιδική εργασία και τα δικαιώματα που στερούνται ορισμένα παιδιά.

Επομένως, οι μαθητές/τριες θα εντοπίσουν αν τα παιδιά είναι ενεργητικοί δράστες ή παθητικοί. Δόθηκε έμφαση στη χρήση της ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης για τον μετριασμό του δράστη ή όχι (Στάμου 2011), ώστε να διαπιστωθεί αν αποκρύπτονται οι υπεύθυνοι για δυσάρεστα συμβάντα (Πολίτης 2008). Στο πρώτο άρθρο, προβάλλεται η πανδημία και η φτώχεια ως υπαίτιοι της, ενώ στο δεύτερο άρθρο, τα παιδιά παρουσιάζονται ως θύματα παράνομων κυκλωμάτων, εκμετάλλευσης, χωρίς άμεση αναφορά στους δράστες, αφού απαλείφονται.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες, για να αναγνωρίσουν την πυραμιδωτή οργανωτική δομή της είδησης (Πολίτης 2001), ερωτώνται:

- *Τι παρατηρείτε στον τίτλο κάθε άρθρου; Τι είδους πρόταση χρησιμοποιείται; Ποια λέξη προτάσσεται και γιατί;*
- *Χρησιμοποιούνται σημεία στίξης στον τίτλο του κάθε άρθρου; Γιατί;*
- *Ποιος είναι ο ρόλος της δεύτερης παραγράφου του άρθρου;*
- *Ποιος είναι ο ρόλος της εικόνας;*

Με αυτόν τον τρόπο, διαπιστώνουν τα βασικά στοιχεία της είδησης που προβάλλονται πάνω σε μια ανεστραμμένη πυραμίδα, τίτλος, περίληψη, λεπτομέρειες είδησης (Πολίτης 2014). Ακολούθως, οι μαθητές/τριες ανά ομάδες, με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού, στο Φύλλο Εργασίας 4 (βλέπε Παράρτημα) τοποθετούν τα βασικά στοιχεία του άρθρου πάνω σε μια ανεστραμμένη πυραμίδα σύμφωνα με τη δομική οργάνωση της είδησης (Πολίτης 2014).

Ο δημοσιογραφικός λόγος χρησιμοποιεί συγκεκριμένα γλωσσικά μέσα, αφού η είδηση- λόγος χαρακτηρίζεται από την τηλεγραφική γλώσσα του τίτλου, που αποτελεί χαρακτηριστικό του ύφους του, είναι ελλειπτικός, έχει ονοματική σύνταξη, παραλείπεται το υποκείμενο-δράστης, προτάσσεται το αντικείμενο ή κατηγορούμενο, ή διατυπώνεται ως ερώτημα (Πολίτης 2014, 499-500). Για αυτόν τον λόγο καλούνται οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν και να δηλώσουν αν υπάρχουν αυτά τα γλωσσικά στοιχεία στα άρθρα που μελετούν, με το Φύλλο Εργασίας 5 (βλέπε Παράρτημα).

7.3. Κριτική πλαισίωση

Το στάδιο της κριτικής πλαισίωσης (Kalatzis & Core 2001, 2) αφορά την κριτική μελέτη και ερμηνεία των κειμένων σε σχέση με τα κοινωνικά και πολιτισμικά

συμφραζόμενά τους (Δούκα κ.ά. 2014, 184). Επιδιώκεται λοιπόν, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία η ανάδειξη των γλωσσικών ιδεολογιών που προωθούνται στα άρθρα με στόχο την επίγνωση εκ μέρους των μαθητών/τριών του ρόλου που διαδραματίζει σε αυτά η αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας (Μαρωνίτη κ.ά. 2016, 60). Εντοπίζονται συνεπώς, τα πρόσωπα, τα γεγονότα και οι προθέσεις των δημοσιογράφων που σχετίζονται με την κατασκευή της επίμαχης κοινωνικής πραγματικότητας, αφού εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες συνεργατικά έχουν προσδιορίσει τα γλωσσικά στοιχεία που εκφράζουν την τοποθέτηση του/της δημοσιογράφου για τη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι.

Δίνεται έμφαση λοιπόν, στον έλεγχο της λογικής, στη σχέση αιτίας και αποτελέσματος και στους λογικούς συσχετισμούς μεταξύ των άρθρων (Κουτσογιάννης 2017, 303). Αποτελεί ένα πολύ κρίσιμο στάδιο, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν τα κίνητρα που κρύβονται πίσω από τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία.

Αρχικά, η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές μέσω εύστοχων ερωτημάτων, να προβληματιστούν για το ιδεολογικό μήνυμα που προωθούν τα συγκεκριμένα άρθρα και να ανακαλύψουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο/η δημοσιογράφος, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του κοινού. Συγκεκριμένα, εντοπίζουν τα πρόσωπα, τις πράξεις, τις προθέσεις και τα γεγονότα που αξιολογούνται στο ειδησεογραφικό άρθρο, ανιχνεύουν τους ιδεολογικούς λόγους που αναπαράγονται και ενισχύονται μέσω της ειδησεογραφικής αξιολόγησης (Στάμου κ.ά. 2016, 186), καθώς και τα κοινωνικά μηνύματα που αναπαράγονται και ισχυροποιούνται σε κάθε κείμενο μέσω των εντοπισμένων γλωσσικών στοιχείων (Στάμου 2014, 151).

Έτσι, οι μαθητές/τριες θα συνδέσουν τη δράση και την πρόθεση των προσώπων με την αξιολόγηση. Θα προσπαθήσουν να ανιχνεύσουν τη διαφορετική όψη του θέματος που υπογραμμίζεται σε κάθε κείμενο και την ιδεολογική τοποθέτηση κάθε δημοσιογράφου, ή την αποσιώπηση και απόκρυψη της πραγματικότητας (Στάμου 2011), για αυτό εμπλέκονται σε δραστηριότητες που προκύπτουν από ερωτήσεις, όπως οι ακόλουθες:

- *Συγκρίνοντας τα δύο κείμενα μεταξύ τους, ποιος είναι ο στόχος του δημοσιογράφου σε κάθε άρθρο; Επιτυγχάνεται; Πώς;*

- *Ποιος είναι ο ρόλος των τίτλων του κάθε άρθρου; Μπορείτε διαβάζοντας μόνο τον τίτλο να συμπεράνετε την εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας που κατασκευάζεται;*
- *Σε ποια σημεία τα άρθρα συμφωνούν ως προς την απεικόνιση της παιδικής εργασίας; Ποιες ιδεολογίες προβάλλουν; Είναι αντιθετικές; Πώς το συμπεραίνουμε αυτό; Πιστεύετε ότι λείπει κάτι από τον προβληματισμό που αναπτύσσεται; Ποιος άλλος ευθύνεται για την παιδική εργασία; Αποσιωπάται;*
- *Διαπιστώνετε μέσα στα άρθρα την ύπαρξη γλωσσικών στοιχείων που να υποδεικνύουν έναν συγκεκριμένο τρόπο δράσης-στάσης;*
- *Εντοπίζετε στα κείμενα άλλους σημειωτικούς τρόπους πέραν αυτού της γλώσσας; Αν ναι ποιοι είναι αυτοί, πώς συμβάλλουν στην αναπαράσταση της πραγματικότητας και ποιος ο ρόλος τους;*
- *Σε ποια συμπεράσματα καταλήγουμε σχετικά με τον ρόλο του δημοσιογραφικού λόγου και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης γενικότερα, ως προς τον τρόπο που προσλαμβάνουν και αναπαράγουν την επικαιρότητα; Αποκρύπτουν ιδεολογίες;*

Σε αυτό το σημείο, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό η κάθε ομάδα καλείται να υλοποιήσει το Φύλλο Εργασίας 6 (βλέπε Παράρτημα) και να ανακοινώσει τα συμπεράσματά της για τα δυο άρθρα. Ζητείται από τους μαθητές/τριες να συγκρίνουν και να σχολιάσουν τους κυρίαρχους ρόλους των δυο άρθρων που μελετήθηκαν, τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα τους (Δούκα κ.ά. 2016, 184). Υπό αυτό το πρίσμα στέκονται κριτικά απέναντι στο πολιτισμικό περιβάλλον της δημιουργίας των κειμένων (Kalantzis & Cope 2001) και προχωρούν στη συγκριτική ανάλυσή τους η οποία προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών. Επομένως, οι μαθητές/τριες θα εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν τα ειδησεογραφικά άρθρα στην κατασκευή της πραγματικότητας. Έτσι, θα διαπιστώσουν τη θέση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στη σύγχρονη εποχή.

7.4. Μετασηματισμένη πρακτική

Σε αυτό το στάδιο το κείμενο αναπλαισιώνεται, μετακινείται και εντάσσεται προσαρμοσμένο από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα

άλλο (Δούκα κ.ά. 2014, 184). Οι μαθητές/τριες σε αυτή τη φάση επανεκτιμούν τις γνώσεις που απέκτησαν και επανεξετάζουν το αρχικό ζήτημα με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες που ήδη κατέκτησαν. Σε αυτό το στάδιο είναι σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις τους σε διαφορετικές περιστάσεις (Κουτσογιάννης 2017, 304).

Οι μαθητές/τριες λοιπόν, συνειδητοποιούν την αξία των ανθρώπινων δικαιωμάτων και τη στέρησή τους σε συγκεκριμένα παιδιά ανά τον κόσμο για οικονομικούς, κοινωνικούς ή πολιτισμικούς λόγους και καλούνται τώρα να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν από τις φάσεις των *Πολυγραμματισμών* που προηγήθηκαν και να παράξουν γραπτό λόγο.

Αρχικά, οι δυο τετραμελείς ομάδες καλούνται να φτιάξουν ένα διάλογο ανάμεσα σε δυο μαθητές, με τη μια να παρουσιάζει τους λόγους που τα παιδιά ωθούνται στην εργασία και η άλλη να αναφέρει τις συνέπειες της παιδικής εργασίας στη ζωή των ανήλικων. Κάθε ομάδα είχε την επιλογή να επιλέξει ποια δραστηριότητα θα αναλάμβανε και μετά από συζήτηση, καθορίστηκαν οι ομάδες και η άσκηση που θα διεξήγαγαν.

Η εκπαιδευτικός εκφωνεί την άσκηση:

Ομάδα Α' *«Δημιουργείται ένα διάλογο ανάμεσα σε ένα εργαζόμενο παιδί και ένα μαθητή/τρια της ηλικίας σας, στον οποίο θα αναφέρονται οι λόγοι που αναγκάζεται να εργάζεται».*

Ομάδα Β' *«Μέσα σε ένα διαλογικό κείμενο δυο μαθητών/τριών προβάλλετε τις επιπτώσεις της παιδικής εργασίας τόσο για τα ίδια τα ανήλικα όσο και για την κοινωνία».*

Η εκπαιδευτικός έπειτα, υπενθυμίζει στους μαθητές/τριες τα στοιχεία της δομής του διαλόγου με τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- *Πώς δηλώνεται το πρόσωπο που μιλά;*
- *Ποιο πρόσωπο γραφής χρησιμοποιείται και ποιος χρόνος στον διάλογο;*
- *Πώς δηλώνονται τα εξωγλωσσικά στοιχεία;*
- *Ποια έγκλιση θα χρησιμοποιήσετε; Γιατί;*

- Θα αξιοποιήσετε επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις και μεταφορικό λόγο για να δηλώσετε την άποψη σας; Θα βάλετε σημεία στίξης; Για ποιο λόγο;

- Τι είδους σύνταξη θα χρησιμοποιήσετε, ενεργητική ή παθητική; Γιατί;

Με αυτόν τον τρόπο θα υπογραμμίσουν το ζήτημα της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών και θα καταδικάσουν την παιδική εργασία χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα γλωσσικά και ιδεολογικά στοιχεία (Στάμου, 2011).

Οι άλλες δυο ομάδες θα προβούν στη συγγραφή ενός άρθρου στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου τους με θέμα την παιδική εργασία. Η μια ομάδα θα υπερασπίζεται τους λόγους που υφίσταται παιδική εργασία σήμερα και η δεύτερη τις επιπτώσεις για τα εργαζόμενα παιδιά.

Η εκπαιδευτικός διατυπώνει την εργασία των μαθητών/τριών:

«Σε ένα άρθρο στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου σας πραγματεύεστε το θέμα της εργασίας ανηλίκων. Η ομάδα Γ' θα παρουσιάσει τα αίτια της παιδικής εργασίας και η ομάδα Δ' θα αναφέρει τα αποτελέσματα της παιδικής εργασίας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, χρησιμοποιώντας διαφορετικά γλωσσικά και υφολογικά στοιχεία».

Η εκπαιδευτικός σε καθοδηγητικό ρόλο προετοιμάζει τους μαθητές για την παραγωγή γραπτού λόγου με τις ακόλουθες ερωτήσεις και με συζήτηση σχετικά με τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσουν:

- Ποια η δομή του άρθρου;
- Ποια τα χαρακτηριστικά του τίτλου; Πώς πρέπει να είναι; Θα εμπεριέχει το σχόλιο σας;
- Θα χρησιμοποιήσετε ενεργητική ή παθητική σύνταξη, για να αποδώσετε την αιτιότητα για την παιδική εργασία; Ποιους θεωρείτε ότι είναι οι βασικοί δράστες;
- Θα χρησιμοποιήσετε συναισθηματικά φορτισμένο λεξιλόγιο, ποια λειτουργία επιτελεί;

- *Τι είδους γλώσσα θα χρησιμοποιήσετε, κυριολεκτική ή μεταφορική και γιατί;*
- *Ποια έγκλιση θα αξιοποιήσετε και ποια σχέση θα διαμορφώσετε με τον αναγνώστη;*
- *Ποια ρηματικά πρόσωπα θα αξιοποιήσετε; Γιατί;*
- *Θα αξιοποιήσετε επιρρηματικούς προσδιορισμούς του χρόνου και του τόπου;*

Οι μαθητές/τριες προβαίνουν στην παραγωγή του γραπτού κειμένου ομαδικά με βάση το θέμα και το επικοινωνιακό πλαίσιο που τους δόθηκε. Ο αρχηγός κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ηλεκτρονική τάξη την εργασία της ομάδας του. Ακολουθεί η αξιολόγηση των εργασιών των ομάδων μέσα από ρουμπρίκα ετεροαξιολόγησης του γραπτού κειμένου που στηρίζεται στα κριτήρια που δόθηκαν στο προσυγγραφικό στάδιο. Η ομάδα Α' αξιολογεί την ομάδα Β' και η ομάδα Γ' την ομάδα Δ' και αντίστροφα.

Ο γραπτός λόγος των εργασιών των μαθητών/τριών αξιολογείται από τις άλλες ομάδες, με βάση τα κριτήρια που δόθηκαν στο προσυγγραφικό στάδιο με τη Ρουμπρίκα αξιολόγησης της ομάδας Α' και Β' και της ομάδας Γ' και Δ' (βλέπε Παράρτημα).

Ως κειμενικοί παραγωγοί οι μαθητές/τριες αξιοποιούν διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία, με την επιλογή της ιδεοποιητικής και διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας, προκειμένου να παρουσιάσουν την εκδοχή της πραγματικότητας που επιδιώκουν. Οι μαθητές/τριες με κριτική ικανότητα συνειδητοποιούν την ιδεολογική πλαισίωση των ειδησεογραφικών κειμένων και τις διαφορετικές επικοινωνιακές στρατηγικές που αξιοποιούνται στην ειδησεογραφία και συνδέονται στενά με διαφορετικές ιδεολογικές σκοπιμότητες. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών (Αρχάκης 2019).

Στη συνέχεια, δόθηκε στους μαθητές/τριες ως εργασία για το σπίτι η δραστηριότητα που υπάρχει στο Φύλλο Εργασίας 7 (βλέπε Παράρτημα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης στηρίχτηκε σε θεματικούς άξονες που εναρμονίζονται με κάθε στάδιο της παιδαγωγικής των *Πολυγραμματισμών* (Kalatzis & Cope 2001). Ελέγχθηκε η πραγμάτωση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην παρούσα εργασία, με τα ποιοτικά δεδομένα να στηρίζονται στα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού και τα εμπειρικά δεδομένα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2014, 222). Η εκπαιδευτικός εστίασε στην αποτίμηση της διαδικασίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης, στην ανταπόκριση και στη στάση των μαθητών/τριών και στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε κάθε θεματικό άξονα οι καταγραφές που έγιναν, ταξινομήθηκαν σε παρατηρήσεις, σκέψεις και συμπεράσματα σχετικά με την ομαδική εργασία των μαθητών/τριών, αλλά και σχετικά με τη συζήτηση που διεξήχθη στην ολομέλεια της τάξης.

Μια ημέρα πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, ενημερώθηκαν όλοι οι μαθητές/τριες από την εκπαιδευτικό που διδάσκει στο τμήμα αυτό. Πληροφορήθηκαν για τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής και τον τρόπο εργασίας τους, αλλά και για την ανωνυμία που θα διατηρηθεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι ομαδικές εργασίες των μαθητών/τριών δε θα ληφθούν υπόψη για την αξιολόγηση της επίδοσής τους στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με την ενημέρωση που τους παρασχέθηκε. Λόγω της γνωριμίας της εκπαιδευτικού με τους μαθητές/τριες, στην είδηση της διδακτικής εφαρμογής από αυτήν, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ανυπομονησία σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, για το οποίο δεν είχαν καμία επιπρόσθετη ενημέρωση.

Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων είχε ως αποτέλεσμα την υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής διαδικτυακά, στην πλατφόρμα webex που αποτελεί πολύτιμο αρωγό στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε τρία διδακτικά δίωρα, σε χρονικό διάστημα τριών συνεχόμενων ημερών. Η διδασκαλία υλοποιήθηκε στις 27-11-20, 30-11-20 και 1-12-20. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας της παιδαγωγικής των *Πολυγραμματισμών* (New London Group 1996).

8.1. Αποτίμηση της τοποθετημένης πρακτικής

Η πρώτη φάση της διδασκαλίας είχε ομαλή εξέλιξη. Αρχικά, στόχος του σταδίου της τοποθετημένης πρακτικής ήταν η ενεργοποίηση και η αξιοποίηση των ήδη υπάρχουσων γνώσεων των μαθητών/τριών και των εμπειριών τους από την κοινωνική τους ζωή (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017). Επιδιώχθηκε ακόμη, η γνώση της έννοιας της είδησης και η συνειδητοποίηση της κεντρικής θέσης που έχουν τα ειδησεογραφικά άρθρα στην ενημέρωση όλων των ανθρώπων καθώς και στους ίδιους (Σαμαρά 2014), με θέμα την παιδική εργασία και τα δικαιώματα των παιδιών. Τέλος, στόχος ήταν να διαπιστωθεί ο τρόπος πρόσληψης και επεξεργασίας των ειδησεογραφικών κειμένων.

Οι μαθητές/τριες αναζήτησαν άρθρα σε ηλεκτρονική μορφή που συνδύαζαν γλωσσικό και οπτικό σημειωτικό τρόπο, τα οποία έφεραν την επόμενη μέρα στο διαδικτυακό μάθημα. Έτσι, συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία με ενδιαφέρον (Φτερνιάτη 2010). Στην αρχή της διδασκαλίας, οι μαθητές/τριες διαχωρίστηκαν από την εκπαιδευτικό σε 4 τετραμελείς ομάδες, ανάμικτες ως προς το φύλο και τη μαθησιακή επίδοση, αλλά και τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων (Π.Σ. 2011). Κάθε ομάδα βρισκόταν στο προσωπικό της δωμάτιο, για να συζητά και, όταν ήταν έτοιμη, επανερχόταν στην κυρία αίθουσα της διδασκαλίας. Επίσης, επιλέχτηκε ο αρχηγός κάθε ομάδας που θα παρουσίαζε την απάντησή της.

Στην αρχή της διδασκαλίας, κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα: *«Πόσο συχνά διαβάζετε ειδησεογραφικά άρθρα από το διαδίκτυο; Πόσο ενδιαφέροντα ή ελκυστικά σας φαίνονται και γιατί;»*. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι ενημερώνονται από το διαδίκτυο και διαβάζουν άρθρα, γιατί είναι ένας ευχάριστος τρόπος και ελκυστικός για την πληροφόρησή τους, αλλά και για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, αφού συνδυάζουν εικόνα και γραπτό λόγο (Χατζηκυριάκου & Βαϊοπούλου 2013). Στο ερώτημα *«Γιατί επιλέγετε άρθρα ηλεκτρονικής μορφής για να ενημερωθείτε και όχι κάποια έντυπη εφημερίδα ή περιοδικό;»*, όλοι σχεδόν έδωσαν την απάντηση πως τους αρέσουν, γιατί είναι ένας οικονομικός και εύκολος τρόπος πληροφόρησης, αφού έχει πρόσβαση πλέον, κάθε μαθητής σε ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης, ενώ στην ερώτηση *«Διαβάζετε άρθρα κοινωνικού ενδιαφέροντος;»*, απάντησαν κάποιες φορές. Στόχος ήταν η διαπίστωση κατά πόσο οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των πολυτροπικών κειμένων και έχουν επίγνωση

του ρόλου που διαδραματίζει η γλώσσα στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από τα έντυπα μέσα (Μοίρας 2013, 5· Σαμαρά 2014).

Στη συζήτηση αυτή, όλοι οι μαθητές/τριες έδειξαν ενθουσιασμό και συμμετείχαν ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου και ενθαρρύνθηκαν να λάβουν μέρος στη διδασκαλία, ενώ στην τάξη κάποιοι ήταν διστακτικοί και είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Εντύπωση προκάλεσε και η πειθαρχία ενός μαθητή ο οποίος στη διάρκεια του μαθήματος δεν υπάκουε σε εντολές. Η διαφορετική αυτή στάση πιθανόν οφείλεται στα ψηφιακά μέσα που συνδυάζουν οπτικοακουστικά μέσα, ώστε προσέλκυαν το ενδιαφέρον του συγκεκριμένου μαθητή, όπως και όλων, και ενθάρρυναν την ενεργοποίησή του (Χατζηκυριάκου & Βαϊοπούλου 2013), καθώς και στο γεγονός ότι σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης δεν ακουγόταν, ούτε φαινόταν η αντίδραση των υπολοίπων μαθητών. Στη συνέχεια, όταν ρωτήθηκαν *«Έχετε παρακολουθήσει αντίστοιχα βίντεο ή έχετε διαβάσει άρθρα σε ηλεκτρονικές εφημερίδες για την παιδική εργασία; Ναι ή όχι;»*, κανένας δεν είχε δει κάποιο βίντεο και δεν είχε διαβάσει αντίστοιχο άρθρο με το συγκεκριμένο θέμα, την παιδική εργασία. Όμως, μια μαθήτρια δήλωσε ότι έχει δει παιδιά να εργάζονται στο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει. Στο πλαίσιο αυτό σκοπός ήταν να διαπιστωθεί αν οι μαθητές/τριες αντλούν και ερμηνεύουν πληροφορίες από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ώστε να γίνει αντιληπτό αν γνωρίζουν ότι τα ειδησεογραφικά άρθρα δίνουν έμφαση σε ορισμένες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (Clark & Ivanič 1999, 67).

Αργότερα, κάθε ομάδα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον άνοιξε μια σελίδα στο Google πληκτρολόγησε τον σύνδεσμο *«<https://www.greek-language.gr/>»* της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα και αναζήτησε στο λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής τον ακριβή ορισμό της *«είδησης»* και της *«εργασίας»*, τους παρουσίασε στους συμμαθητές/τριες τους, ώστε αναπτύχθηκε ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών/τριών μέσω της αναζήτησης πηγών σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Χατζηκυριάκου & Βαϊοπούλου 2013). Στο ακόλουθο ερώτημα που έθεσε η ερευνήτρια *«Θεωρείτε ότι είναι θεμιτή η εργασία παιδιών και νομικά επιτρεπτή;»*, υλοποιήθηκε διαμαθητικός διάλογος για την ανάδυση των σκέψεων τους και την αποτίμηση της κριτικής τους ικανότητας (Τριλιανός 2000,183).

Ομάδα Α': *«Δεν επιτρέπεται να εργάζονται τα παιδιά, γιατί είναι μικρά σε ηλικία».*

Ομάδα Β': *«Ναι, ούτε σωματικά δεν έχουν αναπτυχτεί ακόμη, ώστε να αντέξουν να εργάζονται πολλές ώρες».*

Ομάδα Γ': *«Δεν πρέπει να εργάζονται, αλλά να πηγαίνουν σχολείο για να μορφωθούν».*

Ομάδα Δ': *«Κυρία, αν δουλεύουν, τότε δεν θα μπορούν να παίζουν».*

Ομάδα Β': *«Δεν είναι σωστό να δουλεύουν, γιατί οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, οι γονείς τους δουλεύουν και όχι τα παιδιά».*

Ακόμη, όλοι επιβεβαίωσαν ότι νομοθετικά απαγορεύεται η εργασία ανηλίκων από το κράτος, όμως, γνωρίζουν κάποιους μαθητές περίπου γύρω στα 16 που το καλοκαίρι εργάζονται σε ξενοδοχειακές μονάδες με τη συγκατάθεση και υπογραφή των γονιών τους, ενώ άλλοι δουλεύουν χωρίς ένσημα σε μικροεπιχειρήσεις. Κάποιοι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δυο συμμαθητές τους δουλεύουν στην οικογενειακή τους επιχείρηση το απόγευμα ή το Σαββατοκύριακο που δεν λειτουργεί το σχολείο, ο ένας σε μηχανουργείο και ο άλλος σε ξυλουργείο. Ορισμένοι μαθητές/τριες διαβεβαίωσαν ότι η εργασία ανηλίκων εντοπίζεται και σε άλλες χώρες εκτός από την Ελλάδα και κυρίως σε παιδιά μικρής ηλικίας σε πολύ φτωχές χώρες, υποανάπτυκτες. Άρα, επεσήμαναν οι μαθητές/τριες, μέσα από την ανάκληση των εμπειριών τους, ότι η εργασία ανηλίκων, αν και απαγορεύεται ρητά από τον κρατικό φορέα, υλοποιείται παράνομα, στερώντας από τα παιδιά τα δικαιώματά τους.

Έτσι, επετεύχθη ο βασικός στόχος της τοποθετημένης πρακτικής, η ανάκληση προγενέστερων εμπειριών των μαθητών/τριών (Αρχάκης κ.ά. 2018) και η ευαισθητοποίησή τους για ζητήματα παιδικής εργασίας και στέρησης των δικαιωμάτων τους (Πλατσίδου 2010). Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός (Π.Σ. 2011, 16), το θέμα φάνηκε ενδιαφέρον στους μαθητές/τριες, η πραγμάτωση του διαλόγου λειτούργησε θετικά στη διεπίδρασή τους, αφού άκουγαν με προσοχή τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Από τη μια πλευρά, δραστηριοποιήθηκε το σύνολο των μαθητών/τριών (Χατζηκυριάκου & Βαϊοπούλου 2013) και από την άλλη, διευκολύνθηκε η παρουσίαση της καθημερινής εμπειρίας τους στην ηλεκτρονική τάξη (Kalatzis & Cope 2001, 2). Ενεργοποιήθηκε η προηγούμενη γνώση

των μαθητών/τριών και συνδέθηκε το θέμα με την καθημερινότητα τους. Το πρόβλημα που πρόεκυψε ήταν τεχνικής φύσεως, αφού κάποιες φορές δεν ακουγόταν καλά, όταν μιλούσε ο/η μαθητής/τρια, ώστε επαναλάμβανε την άποψή του. Επίσης, άλλοι μαθητές/τριες δεν είχαν καλή σύνδεση και δεν άκουγαν, άρα, αποσυνδέονταν από την πλατφόρμα και ξανασυνδέονταν, ώστε δεν παρακολουθούσαν ένα μέρος της διδασκαλίας.

8.2. Αποτίμηση της ανοιχτής διδασκαλίας

Στο πλαίσιο της ανοιχτής διδασκαλίας τέθηκε ως στόχος η συνειδητοποίηση των βασικών μηχανισμών και των γλωσσικών στοιχείων δόμησης του ειδησεογραφικού λόγου με την κατάκτηση της κατάλληλης μεταγλώσσας (Αρχάκης κ.ά. 2018, 9). Η εξοικείωση με τα δυο άρθρα, που αποτελούν πολυτροπικά κείμενα (Kress 2000), επιδιώκεται να συνδράμει, ώστε οι μαθητές/τριες να βρουν διαφορές ή και ομοιότητες, να διατυπώσουν ερμηνείες και να χρησιμοποιήσουν την ορολογία (Κουτσογιάννης 2017, 302). Σύμφωνα με την κειμενική ανάλυση που στηρίζεται στη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του Halliday (Λύκου 2000· Στάμου 2014), με την οποία συνδέονται οι γραμματοσυντακτικές δομές, διαπιστώθηκε ότι προωθείται η ιδεολογία των παραγωγών του λόγου για τη γλώσσα και την κοινωνική πραγματικότητα (Στάμου 2012, 19). Στόχος υπήρξε η κριτική πρόσληψη του δημοσιογραφικού λόγου και η όξυνση του προβληματισμού των μαθητών/τριών σχετικά με την παιδική εργασία, ώστε η κριτική ανάγνωσή τους να κινητοποιήσει τον διάλογο (Καραντζόλα 2004, 5).

Αρχικά, οι μαθητές/τριες ήταν πρόθυμοι/ες να διαβάσουν το Άρθρο 1 «*Κορωνοϊός - ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας*». Αφού άνοιξαν το αρχείο από το ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο, στο οποίο είχε σταλεί από την εκπαιδευτικό, τους δόθηκε χρόνος να το διαβάσουν. Έπειτα, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα από την εκπαιδευτικό «*Ποιο είναι το θέμα που πραγματεύεται το άρθρο; Πώς το καταλαβαίνουμε; Έχει επίκαιρο χαρακτήρα;*». Η επιδίωξη ήταν οι μαθητές/τριες να οδηγηθούν σε κριτική πρόσληψη του δημοσιογραφικού λόγου και σε όξυνση του προβληματισμού τους για το θέμα της παιδικής εργασίας (Κοντοβούρκη 2013, 38). Οι μαθητές/τριες απάντησαν:

Ομάδα Α', Β', Γ', Δ': «*Ο Κορωνοϊός*».

Ομάδα Β': «*Από τον τίτλο του άρθρου καταλαβαίνουμε το θέμα*».

Ομάδα Δ': «Ναι, είναι επίκαιρο το θέμα, γιατί εξαιτίας του κορωνοϊού σήμερα τα σχολεία έχουν κλείσει».

Ομάδα Γ': «Ναι, υπάρχει απαγόρευση της κυκλοφορίας και είμαστε μέσα στο σπίτι, για να μην κολλήσουμε».

Ομάδα Α': «Ο Κορωνοϊός το τελευταίο διάστημα έχει αλλάξει τη ζωή μας».

Όλες οι ομάδες ήταν σε θέση να εντοπίσουν το θέμα του άρθρου, το σημείο που δηλώνεται, δηλαδή στον τίτλο και τον σύγχρονο χαρακτήρα του. Στη συνέχεια, επερωτήθηκαν «Ποιος είναι ο «πρωταγωνιστής» στο άρθρο; Ποιος είναι ο λόγος που αυξάνεται η παιδική εργασία; Ποια επιχειρήματα παρουσιάζει ο δημοσιογράφος για να στηρίξει την άποψη του;». Όλοι μπόρεσαν να απαντήσουν στα βασικά ερωτήματα χωρίς καθοδήγηση.

Ομάδα Γ': «Ο Κορωνοϊός είναι που πρωταγωνιστεί στο άρθρο».

Ομάδα Α': «Ο Κορωνοϊός μπορεί να αυξήσει την παιδική εργασία, γιατί τα παιδιά αναγκάζονται να δουλέψουν».

Ομάδα Β': «Ο Κορωνοϊός, γιατί η φτώχεια της οικογένειας ενδέχεται να αναγκάσει εκατομμύρια παιδιά να δουλέψουν ή αυτά που εργάζονται να δουλεύουν ακόμη περισσότερο».

Ομάδα Δ': «Η πανδημία και η κρίση που προκλήθηκε λόγω του κορωνοϊού αναμένεται να οδηγήσει σε αύξηση της παιδικής εργασίας, αφού οι οικογένειες αναγκάζονται να καταφύγουν σε κάθε μέσο για την επιβίωσή τους».

Ομάδα Β': «Αναφέρει έρευνες που έχουν γίνει από την Unicef και τη Διεθνή Οργάνωση Εργασία».

Ομάδα Α': «Παρουσιάζει τη γνώμη ειδικών, όπως του ΟΗΕ».

Ομάδα Δ': «Υποστηρίζει την άποψη του με έρευνα, που επικαλείται τα στοιχεία της Παγκόσμιας Τράπεζας».

Ομάδα Γ': «Αναφέρει την προειδοποίηση του Γκάι Ράιντερ και της Ενρίέτας Φόρε».

Στη συνέχεια, σε επόμενη δραστηριότητα η ερευνήτρια με το σύνολο της τάξης, προχώρησε στη γλωσσική ανάλυση του άρθρου, για να εντοπίσουν οι μαθητές/τριες τους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα στοιχεία που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση του άρθρου (Αρχάκης κ.ά. 2018). Ερωτήθηκαν: «Ποια μορφή σύνταξης (ενεργητική - παθητική) χρησιμοποιείται πιο συχνά; Γιατί συμβαίνει αυτό; Ποιος είναι ο υπεύθυνος, ο «δράστης» για την αύξηση της παιδικής εργασίας; Πώς δηλώνεται αυτό;». Με αυτόν τον τρόπο η αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας θα γίνει εμφανής μέσω της ανίχνευσης των σχέσεων αιτιότητας μεταξύ των γεγονότων (Στάμου 2014, 182).

Ομάδα Β': «Ενεργητική σύνταξη, όπως «προκαλεί»».

Ομάδα Δ': «Ενεργητική σύνταξη, όπως «να οδηγήσει»».

Ομάδα Α': «Ενεργητική σύνταξη, όπως «να καταφύγουν».

Ομάδα Γ': «Παθητική σύνταξη, όπως «αναγκάζονται».

Στο ερώτημα για ποιον λόγο χρησιμοποιείται αυτή η σύνταξη οι ομάδες δεν ήξεραν να απαντήσουν. Χρειάστηκε, λοιπόν, η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού για να κατανοήσουν ότι με την ενεργητική σύνταξη τονίζεται το υποκείμενο του ρήματος, ενώ με την παθητική σύνταξη η πράξη του ρήματος. Τότε και η ομάδα Γ' έδωσε σωστή απάντηση και έπειτα, όλες οι ομάδες απάντησαν ποιος είναι ο «δράστης» της αύξησης της εργασίας ανηλίκων και πώς δηλώνεται:

Ομάδα Δ': «Είναι ο Κορωνοϊός».

Ομάδα Α': «Η πανδημία του κορωνοϊού».

Ομάδα Γ': «Δηλώνεται με ενεργητική σύνταξη».

Ομάδα Β': «Με σύνταξη ενεργητική».

Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας, εντόπισαν τον «δράστη» αυτόν που είναι αίτιος για την αύξηση της παιδικής εργασίας στον οποίο δίνεται έμφαση με την ενεργητική σύνταξη που χρησιμοποιείται από τον αρθρογράφο (Στάμου 2011, 183).

Ακολούθως, στην ερώτηση στα πλαίσια της αναπαραστατικής λειτουργίας (Ντίνας & Γώτη 2016, 62) «Υπάρχουν επιρρηματικοί προσδιορισμοί του χρόνου και του τόπου; Τι δείχνουν;», οι μαθητές δυσκολεύτηκαν λίγο και με την καθοδήγηση της ερευνήτριας ότι ο χρόνος εντοπίζεται με την ερώτηση «πότε» και ο τόπος ρωτώντας «πού», τότε επεξεργάστηκαν το υλικό και διαπίστωσαν τα εξής:

Ομάδα Δ': «Ο χρόνος δηλώνεται με τη φράση «εδώ και 20 χρόνια»».

Ομάδα Γ': « Ο τόπος εκφράζεται με τον επιρρηματικό προσδιορισμό «σε όλο τον κόσμο» και δηλώνεται πού εκτυλίσσεται η αύξηση της παιδικής εργασίας».

Ομάδα Β': «Ο προσδιορισμός του χρόνου είναι με τις φράσεις «φέτος, για την περίοδο 2012-2016», ώστε να συνδέσει το άρθρο με τον χρόνο».

Ομάδα Α': «Ο χρόνος δηλώνεται στο άρθρο με τις λέξεις «σε περιόδους κρίσης, ήδη» για τον χρονικό προσδιορισμό του δημοσιογράφου».

Κατά τη διάρκεια του διαλόγου που ακολούθησε, επερωτήθηκαν οι μαθητές/τριες: «Ποια ρηματικά πρόσωπα αξιοποιούνται στο άρθρο; Πού αποσκοπούν οι συγκεκριμένες επιλογές;», για να διαπιστώσουν τη δείξη προσώπου σύμφωνα με τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας (Στάμου 2011, 185), δηλαδή τη σχέση του συγγραφέα με τον αναγνώστη/στρια. Με ευχέρεια, κάθε ομάδα εντόπισε το πρόσωπο του ρήματος που χρησιμοποιείται, αφού σε όλο το άρθρο υπάρχει μόνο το γ' ενικό και πληθυντικό πρόσωπο, δεν ήξεραν όμως, τον λόγο χρήσης του.

Σε επόμενη ερώτηση της ανοιχτής διδασκαλίας «Χρησιμοποιείται η οριστική ή η υποτακτική έγκλιση; Ποιο σκοπό εξυπηρετεί;» (προσλεκτικοί ενδείκτες) (Στάμου 2011, 186), σκοπός ήταν να εντοπιστεί αυτό που εκφράζει ο/η ομιλητής/τρια, τη βεβαιότητά του ή την υπόθεση, τη δυνατότητα, την πιθανότητα, την επιθυμία, την ευχή, την πρόθεση, την υποχρέωσή του (Βηλαρά χ.η.). Οι ομάδες με ευκολία εντόπισαν την οριστική έγκλιση δίνοντας και ένα παράδειγμα η κάθε μια, όπως «προκαλεί», «ενδέχεται», «έχει μειωθεί», «κινδυνεύει». Ωστόσο, δεν μπόρεσαν με ευκολία να αναγνωρίσουν τη λειτουργία της, μόνο οι δυο ομάδες απάντησαν ότι δηλώνει κάτι το πραγματικό, βέβαιο.

Σχετικά με τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας και την αξιολόγηση, δηλαδή την παρεμβολή σχολίων, συναισθημάτων, υποκειμενικών κρίσεων του συγγραφέα μέσα στο εκφώνημα (Στάμου 2011, 186), οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν *«Με ποιο τρόπο δηλώνει την άποψη του, την «αξιολόγηση» της είδησης ο/η δημοσιογράφος (επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικό λεξιλόγιο, μεταφορικό λόγο);»*.

Ομάδα Δ': *«Χρησιμοποιεί μεταφορά: άνοδο της παιδικής εργασίας»*.

Ομάδα Α': *«Έχει επίθετα: ακραίας φτώχειας»*.

Ομάδα Γ': *« Χρησιμοποιεί επίθετα: σε επικίνδυνες δουλειές»*.

Ομάδα Β': *«Μεταφορά: η κοινωνική προστασία είναι κρίσιμη»*.

Τέλος, τέθηκε η ερώτηση *«Ο τίτλος σε συνδυασμό με τη συνοδευόμενη εικόνα προκαταλαμβάνει τον αναγνώστη για την παιδική εργασία; Ποια στοιχεία της εικόνας του προσώπου και του χώρου επιδιώκουν να αναπτύξουν την ευαισθησία του ατόμου;»* (Πλατσίδου 2010). Οι ομάδες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάλυση της εικόνας και με ευχέρεια απάντησαν ότι η εικόνα επηρεάζει τον αναγνώστη (Kress 2000). Περιέγραψαν την εξωτερική εμφάνιση του παιδιού, ότι είναι βρώμικο φοράει ρούχα μικρότερου μεγέθους, ότι κρυώνει και ζεσταίνεται στη φωτιά καθώς και ότι εισπνέει τον καπνό, για αυτό γυρνά το κεφάλι του. Διατυπώθηκε από τους μαθητές/τριες στα πλαίσια του διαλόγου ότι ο χώρος που βρίσκεται το παιδί είναι ακατάλληλος και επικίνδυνος για την ηλικία του. Ακόμη, επισημάνθηκε ότι με αυτήν την εικόνα δημιουργείται θλίψη και λύπη σε όσους την αντικρίζουν (Makri-Tsilipakou 2004).

Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε το Φύλλο Εργασίας 1 (βλέπε Παράρτημα), στο οποίο οι μαθητές/τριες κλήθηκαν με βάση την κλίμακα αιτιότητας (Ντίνας & Γώτη 2016, 54-55) που τους δόθηκε να κατατάξουν τις προτάσεις του άρθρου 1 σε αυτήν. Διαπιστώθηκε από την αποτίμησή του ότι υπήρξε δυσκολία στην κατάταξη των προτάσεων. Μόνο οι καλοί μαθητές από κάθε ομάδα μπόρεσαν να εντοπίσουν τις προτάσεις που δίνουν έμφαση στον δράστη ή απαλοιφή οποιουδήποτε δράστη (Στάμου 2011, 183). Τέλος, στην ανακεφαλαιωτική ερώτηση μετά την υλοποίηση της δραστηριότητας *«Τι παρατηρείτε; Προβάλλεται ο «δράστης», ο υπαίτιος για την αύξηση της παιδικής εργασίας, ή υπάρχει απαλοιφή του; Αν δηλώνεται, ποιος είναι*

αυτός;», όλοι δήλωσαν ότι πρόκειται για τον κορωνοϊό που δηλώνεται με ενεργητική σύνταξη.

Ακολούθως, στην ανάλυση του άρθρου 2 «*«Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία»* της εφημερίδας *Τα Νέα*, τέθηκαν τα ερωτήματα που έπονται. *«Ποιο είναι το θέμα του άρθρου; Πώς το διαπιστώνετε; Ποια είναι τα βασικά πρόσωπα στα οποία γίνεται αναφορά στο άρθρο; Ποιες οι μορφές εργασίας των ανηλίκων και ποιες οι συνέπειες για την τωρινή και μελλοντική τους ζωή; Ποια στάση χρειάζεται να τηρούμε όλοι εμείς απέναντι στην παιδική εργασία;»*. Σκοπός ήταν η ανάδειξη του πεδίου, των συνομιλιακών ρόλων και του τρόπου της διάδρασης (Λύκου 2000· Ντίνας & Γώτη 2016, 61-62). Κατά τον διάλογο οι ομάδες απάντησαν:

Ομάδα Α': *«Η παιδική εργασία»*.

Ομάδα Γ': *«Τα παιδιά»*.

Ομάδα Β': *«Τα παιδιά που δουλεύουν»*.

Ομάδα Δ': *«Τα παιδιά – σκλάβοι στη Θεσσαλονίκη»*.

Κάθε ομάδα δήλωσε πως από τον τίτλο του άρθρου φαίνεται ότι το θέμα του είναι η παιδική εργασία και τα παιδιά είναι οι πρωταγωνιστές. Ακόμη, πρόσθεσαν ότι τα παιδιά *«δουλεύουν στα χωράφια, στις οικοδομές, σε πλυντήρια αυτοκινήτων, ζητιανεύουν στα φανάρια ή γυρίζουν στους δρόμους πουλώντας μικροαντικείμενα»*. Απάντησαν ότι, αν δουλεύουν, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην πηγαίνουν στο σχολείο, να μην παίζουν. Οι αποκρίσεις τους για τις επιπτώσεις της εργασίας των ανηλίκων ήταν οι εξής:

Ομάδα Γ': *«Πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης παράνομων δικτύων πώλησης καπνού και ναρκωτικών»*.

Ομάδα Β': *«Οδηγούν αυτοκίνητα ρισκάροντας τη ζωή τους και τη ζωή άλλων προσφύγων, προκειμένου να τους μεταφέρουν στο εσωτερικό της χώρας»*.

Ομάδα Δ': *«Δεν παίζουν, έχουν χάσει πρόωρα ή δεν απέκτησαν ποτέ την παιδικότητά τους»*.

Ομάδα Α': *«Να εθιστούν στην παρανομία κι αργότερα ως νεαροί ενήλικες να βρεθούν αντιμέτωποι με βαριές ποινές».*

Τέλος, όσον αφορά τη στάση που πρέπει να τηρούμε όλοι εμείς οι πολίτες, εξέφρασαν την άποψη ότι πρέπει να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά, με όποιον τρόπο μπορούμε.

Στην επόμενη δραστηριότητα της φάσης αυτής, γίνεται η γλωσσική επεξεργασία του άρθρου από τους/τις μαθητές/τριες με την καθοδήγηση της διδάσκουσας, με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας τους, εστιάζοντας στα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται για την οικοδόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Στάμου 2012, 19). Στο ερώτημα που τέθηκε *«Στο άρθρο χρησιμοποιείται η ενεργητική ή η παθητική σύνταξη; Γιατί;»*, για να διαπιστώσουν τις σχέσεις αιτιότητας στα γεγονότα που σχετίζονται με το σύστημα της μεταβιβαστικότητας (Ντίνας & Γώτη 2016, 55), οι ομάδες έδωσαν την απάντηση ότι γίνεται χρήση κυρίως της ενεργητικής σύνταξης *«δουλεύουν, ζητιανεύουν, γυρίζουν, οδηγούν»*. Τώρα με ευκολία όλοι δήλωσαν ότι τονίζεται το υποκείμενο του ρήματος *τα παιδιά*. Έπειτα, στην ερώτηση *«Πού αποδίδεται η αιτιότητα για την παιδική εργασία; Αναφέρονται οι βασικοί «δράστες», υπεύθυνοι;»*, οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να βρουν τον «δράστη» και με καθοδήγηση της ερευνήτριας, τότε διαπίστωσαν ότι υπάρχει απαλοιφή οποιουδήποτε «δράστη». Η ομάδα Α' μόνο δήλωσε ότι είναι *«παράνομα δίκτυα πώλησης καπνού και ναρκωτικών»*.

Στη συνέχεια, στο ερώτημα αν *«Υπάρχουν επιρρηματικοί προσδιορισμοί που δηλώνουν σχέσεις του τόπου, του χρόνου; Ποια η λειτουργία τους;»*, τώρα με ευκολία οι ομάδες δήλωσαν τους προσδιορισμούς του χρόνου *«στις 12 Ιουνίου, Από την αρχή του 2019 μέχρι και τον Μάιο, το βράδυ, την Τετάρτη 12 Ιουνίου»* και του τόπου *«στην Ελλάδα, στη Θεσσαλονίκη, στα χωράφια, στις οικοδομές, στους δρόμους της Θεσσαλονίκης»*, καθώς και τη χρήση τους. Ακολούθως, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να δώσουν απάντηση στην ερώτηση *«Χρησιμοποιείται οριστική ή υποτακτική έγκλιση; Ποια είναι η λειτουργία τους; Ποια σχέση διαμορφώνεται με τον αναγνώστη;»* (Στάμου 2011) και *«Ποια ρηματικά πρόσωπα αξιοποιούνται στο άρθρο; Πού αποσκοπούν οι συγκεκριμένες επιλογές; Διακρίνετε σε κάποιο κείμενο γλωσσικά στοιχεία που να υπογραμμίζουν την πρόθεση του συντάκτη να αναπτύξει μία σχέση οικειότητας με το*

αναγνωστικό κοινό; Σε ποια σημεία εντοπίζεται η πρακτική αυτή;» (Μπέλλα 2001, 64· Βηλαρά χ.η.), τότε κάθε ομάδα δήλωσε:

Ομάδα Γ': «Δεν ζουν: οριστική, γ' πρόσωπο».

Ομάδα Β': «Μη συντηρείς: προστακτική, β' πρόσωπο».

Ομάδα Α': «Τα παιδιά δουλεύουν: οριστική, γ' πρόσωπο».

Ομάδα Δ': «Να κλείσουμε: υποτακτική, α' πρόσωπο».

Η ομάδα Β' λανθασμένα απάντησε ότι το ρήμα «Μη συντηρείς» είναι προστακτική έγκλιση, ενώ είναι υποτακτική και η εκπαιδευτικός διευκρίνισε ότι άρνηση «μη» έχει μόνο η υποτακτική, ενώ η προστακτική δεν έχει άρνηση καθόλου. Τότε ζητήθηκε από την ομάδα Β' να βρει άλλο ρήμα σε κάποια έγκλιση και απάντησε «Μη δίνετε» που είναι υποτακτική. Στην ερώτηση για ποιο λόγο γίνεται χρήση αυτών των εγκλίσεων, διατυπώθηκε η άποψη από τις ομάδες ότι η οριστική δηλώνει τη βεβαιότητα του αρθρογράφου, την πραγματική κατάσταση για την παιδική εργασία και η υποτακτική έγκλιση, εκφράζει τροπικότητα, την προτροπή του (Γεωργιάδου & Δεμερτζή 2019, 74).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία λοιπόν, διαπίστωσαν οι μαθητές ότι στο άρθρο χρησιμοποιούνται, εκτός από *αποφαντικές πράξεις λόγου* που δηλώνουν την άποψη του δημοσιογράφου και *κατευθυντικές*, με έντονο διαδραστικό χαρακτήρα οι οποίες προσανατολίζονται προς τον αναγνώστη και στον οποίο ζητείται να υιοθετήσει συγκεκριμένη στάση (Στάμου 2011, 186). Όσον αφορά τη χρήση του προσώπου, παρατήρησαν οι μαθητές/τριες ότι γίνεται χρήση του α', β', γ' προσώπου, αλλά δυσκολεύτηκαν να το δικαιολογήσουν (Βηλαρά χ.η· Μπέλλα 2001, 64-71· Στάμου 2011, 185· Στάμου 2014, 175). Με καθοδήγηση της ερευνήτριας κατανόησαν ότι το τρίτο ρηματικό πρόσωπο δίνει αντικειμενικότητα στον λόγο και κάνει το ύφος επίσημο, ενώ το πρώτο και δεύτερο πρόσωπο δημιουργεί μια διαπροσωπική επικοινωνία με τον αναγνώστη, μια οικειότητα και στη συνέχεια, εντοπίστηκαν τα σημεία του άρθρου (Πολίτης 2014).

Ακόμη, στο ερώτημα «Γιατί διατυπώνει ο/η δημοσιογράφος στο τέλος του δεύτερου άρθρου ερωτήματα; Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο σκοπός που επιτελούν μέσα στο κείμενο;», οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν. Η ομάδα Β' μόνο

δήλωσε ότι προσπαθεί με το ερώτημα να προβληματίσει τον αναγνώστη/στρια και να προσπαθήσει να μη συντηρεί την παιδική εργασία.

Επιπρόσθετα, σε επόμενη ερώτηση «*Ποια γλωσσικά στοιχεία εντοπίζετε που λειτουργούν ως φορείς αξιολόγησης του δημοσιογραφικού άρθρου (συναισθηματικό λεξιλόγιο, σχήματα λόγου, σημεία στίξης, επιρρήματα, μεταφορικός λόγος);*», κάθε ομάδα διαπίστωσε και διαφορετικά στοιχεία, όχι όμως το συναισθηματικό λεξιλόγιο.

Ομάδα Β': «*Στη φράση σοκαριστικά στοιχεία: έχει επίθετο*».

Ομάδα Α': «*Χρησιμοποιεί σημείο στίξης τα εισαγωγικά «Παιδιά – σκλάβοι»*».

Ομάδα Γ': «*«Πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης»: μεταφορικός λόγος*».

Ομάδα Δ': «*Έχουν χάσει πρόωρα ή δεν απέκτησαν ποτέ την παιδικότητά τους: μεταφορά*».

Στο πλαίσιο της ανοικτής διδασκαλίας πραγματώνεται το Φύλλο Εργασίας 2 και το Φύλλο Εργασίας 3 (βλέπε Παράρτημα). Από την αποτίμηση τους φάνηκε πως οι ομάδες κατέταξαν πιο εύκολα τώρα τις προτάσεις του άρθρου 2 στην κλίμακα αιτιότητας.

Ομάδα Γ': «*Παιδιά δουλεύουν από 6 μέχρι 12 ώρες τη μέρα στα χωράφια, στις οικοδομές, σε πλυντήρια αυτοκινήτων, ζητιανεύουν στα φανάρια ή γυρίζουν στους δρόμους πουλώντας μικροαντικείμενα: 4. Απαλοιφή οποιουδήποτε δράστη*».

Ομάδα Α': «*Πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης παράνομων δικτύων πώλησης καπνού και ναρκωτικών: 4. Απαλοιφή οποιουδήποτε δράστη*».

Ομάδα Β': «*Τα παιδιά που δεν ζουν σαν παιδιά, είναι αναγκασμένα να δουλεύουν για να επιβιώσουν και δεν παίζουν, έχουν χάσει πρόωρα ή δεν απέκτησαν ποτέ την παιδικότητά τους: 4. Απαλοιφή οποιουδήποτε δράστη*».

Ομάδα Δ': «*Οδηγούν αυτοκίνητα ρισκάροντας τη ζωή τους και τη ζωή άλλων προσφύγων, προκειμένου να τους μεταφέρουν στο εσωτερικό της χώρας: 4. Απαλοιφή οποιουδήποτε δράστη*».

Ομάδα Β': *«Μη δίνετε χρήματα στα παιδιά που εργάζονται στον δρόμο:
1.Έμφαση στον δράστη».*

Ομάδα Δ': *«Μη συντηρείτε την παιδική εργασία: 1.Έμφαση στον δράστη».*

Ομάδα Γ': *«Να κλείσουμε την πόρτα στην εκμετάλλευση των παιδιών:
1.Έμφαση στον δράστη».*

Ομάδα Α': *«Μη συντηρείς την παιδική εργασία: 1.Έμφαση στον δράστη».*

Επομένως, οι μαθητές/τριες συμπέραναν με την καθοδήγηση της ερευνήτριας ότι στο άρθρο 2 δεν αναφέρεται ο «δράστης» που τα αναγκάζει να εργαστούν (Στάμου 2011), ώστε αποκρύπτονται οι υπεύθυνοι για τα δυσάρεστα συμβάντα (Πολίτης 2008). Τα παιδιά προβάλλονται ως θύματα παράνομων κυκλωμάτων, εκμετάλλευσης, χωρίς άμεση αναφορά στους δράστες, αφού απαλείφονται. Στη συγκριτική άσκηση ανάμεσα στα δυο άρθρα στο Φύλλο Εργασίας 3 για τον εντοπισμό όμοιων και διαφορετικών γλωσσικών στοιχείων, έδωσαν απαντήσεις που ήταν εύστοχες με τον ρόλο της ερευνήτριας ως απλού παρατηρητή. Δήλωσαν ότι στο πρώτο άρθρο υπάρχει δείξη προσώπου, με το γ' ρηματικό πρόσωπο, ενώ στο δεύτερο αξιοποιείται και το α' και β' πρόσωπο, αλλά χρησιμοποιείται και δείξη χρονική, ή τοπική, πράξεις λόγου με τη χρήση οριστικής και αξιολόγηση του/της δημοσιογράφου με τη χρήση μεταφορικού λόγου, επιθέτων και στα δυο άρθρα (διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας). Επιπλέον, στη δεύτερη δημοσιογραφική είδηση χρησιμοποιείται η υποτακτική έγκλιση και επιτελεστικά ρήματα (Στάμου 2011· 2014).

Κατά τη διάρκεια του διαλόγου που ακολούθησε σχετικά με τις ερωτήσεις *«Ποιες σκέψεις κάνατε και τι νιώσατε διαβάζοντας τα δυο άρθρα; Σας έτυχε ποτέ να δείτε στη χώρα σας παιδί να εργάζεται; Ποια στάση χρειάζεται να τηρείτε απέναντι στην παιδική εργασία;»*, επιδιώχθηκε οι μαθητές/τριες να αφηγηθούν γεγονότα από τη δική τους εμπειρία, αλλά και τα συναισθήματά τους, καθώς και να προβληματιστούν σχετικά με την παιδική εργασία και τα δικαιώματα που στερούνται ορισμένα παιδιά (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013, 38· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014α). Κάθε ομάδα, λοιπόν, ανέφερε ότι λυπάται που τα παιδιά αυτά δεν πηγαίνουν σχολείο, που τα εκμεταλλεύονται, που δεν είναι ελεύθερα να κάνουν ό,τι θέλουν, να παίζουν. Ακόμη, επιβεβαίωσαν ότι έχουν δει παιδιά να ζητιανεύουν ή να πουλάνε

χαρτομάντηλα και στυλό, έξω από την εκκλησία την Κυριακή, ή σε καταστήματα, στους δρόμους, στα φανάρια. Τέλος, εξέφρασαν την άποψη ότι δεν πρέπει να δίνουμε χρήματα στα παιδιά αυτά, γιατί τους τα παίρνουν οι μεγάλοι.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες, για να αναγνωρίσουν την πυραμιδωτή οργανωτική δομή της είδησης (Πολίτης 2014), ερωτήθηκαν *«Τι παρατηρείτε στον τίτλο κάθε άρθρου; Τι είδους πρόταση χρησιμοποιείται; Ποια λέξη προτάσσεται και γιατί; Χρησιμοποιούνται σημεία στίξης στον τίτλο του κάθε άρθρου; Γιατί; Ποιος είναι ο ρόλος της δεύτερης παραγράφου του άρθρου; Ποιος είναι ο ρόλος της εικόνας;»*. Όλες οι ομάδες με ευκολία παρατήρησαν ότι ο τίτλος και των δυο άρθρων είναι σύντομος, δεν έχει ρήμα, έχει μπροστά ουσιαστικό (αυτό χρειάστηκε την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, για να το παρατηρήσουν), ότι υπάρχει σημείο στίξης, μεταφορικός λόγος, γιατί με αυτόν τον τρόπο προσελκύει το ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού. Αργότερα, παρατήρησαν με την ενίσχυση της εκπαιδευτικού ότι η παράγραφος μετά τον τίτλο, αποτελεί μια σύνοψη, την περίληψη τη είδησης και μετά ακολουθεί η ανάπτυξή της (Πολίτης 2014). Ακολούθως, η αποτίμηση του Φύλλου Εργασίας 4 (βλέπε Παράρτημα) επιτρέπει το συμπέρασμα ότι όλες οι ομάδες με μεγάλη ευκολία τοποθέτησαν στην ανεστραμμένη πυραμίδα τη δομή των άρθρων και δήλωσαν τα γλωσσικά στοιχεία των άρθρων στο Φύλλο Εργασίας 5 (βλέπε Παράρτημα) σε σχέση με τη δομή του τίτλου του άρθρου, αν προτάσσεται ουσιαστικό, αν χρησιμοποιείται ελλειπτική πρόταση, αν χρησιμοποιείται μεταφορικός ή κυριολεκτικός λόγος, αν γίνεται χρήση σημείων στίξης και τέλος, αν η οπτική γωνία είναι υποκειμενική ή αντικειμενική.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο της ανοικτής διδασκαλίας οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να έχουν επίγνωση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων και ανταποκρίνονταν στις ασκήσεις, κάποιες φορές με καθοδήγηση, αλλά δεν είχαν τη δυνατότητα να συνδέσουν τα γλωσσικά στοιχεία με τη λειτουργική τους χρήση, ούτε τον σκοπό που εξυπηρετούν (Π.Σ. 2011, 16-18· Μαρωνίτη κ.ά. 2016· Core & Kalantzis 2000). Συνολικά σε αυτό το στάδιο, δεν πρόέκυψαν ιδιαίτερα προβλήματα. Κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και την υλοποίηση των ερωτήσεων οι μαθητές/τριες σε ομάδες συνεργάστηκαν πρόθυμα, με τη σοβαρότητα που χρειαζόταν. Συμμετείχαν όλοι και ο αρχηγός κάθε ομάδας παρουσίαζε την απάντηση στην ολομέλεια της ηλεκτρονικής τάξης. Υπήρξε ανταλλαγή απόψεων και κάθε μαθητής/τρια περίμενε η καθορισμένη ομάδα να εκφράσει την άποψη της και έπειτα

να πάρει τον λόγο. Έγινε προσπάθεια συνεπώς, να καταλάβουν ότι ο/η αρθρογράφος χρησιμοποιεί συγκεκριμένες αναπαραστατικές και διαπροσωπικές επιλογές προβάλλοντας τη γλωσσική ιδεολογία του και κατασκευάζοντας έτσι την κοινωνική πραγματικότητα (Στάμου 2012, 19).

Τέλος, οι μαθητές/τριες εντόπισαν τα γλωσσικά στοιχεία και τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούνταν στα άρθρα, κατανόησαν τη σκοπιμότητα των αρθρογράφων (Σαμαρά 2014), τη δομή του άρθρου και τη σημασία της παιδικής εργασίας. Εξέφρασαν με ευκολία τις εμπειρίες τους και η εκπαιδευτικός σε ρόλο απλού παρατηρητή, καθοδηγούσε τους μαθητές/τριες στις δραστηριότητες, όταν δυσκολεύονταν, κυρίως στην αιτιολόγηση των λειτουργιών της γλώσσας, για να ενισχύσει την κριτική γλωσσική επίγνωσή τους μέσα από την κριτική και αξιολογική αντιμετώπιση των άρθρων (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου 2009· Χατζηλουκά-Μαυρή 2010).

8.3. Αποτίμηση της κριτικής πλαισίωσης

Στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης, στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν η ανάδειξη των ιδεολογιών που προωθούνται στα άρθρα με στόχο την επίγνωση εκ μέρους των μαθητών/τριών του ρόλου που παίζει σε αυτά η αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό λοιπόν, αναπτύσσεται η κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριων, που αποτελεί κύριο στόχο της παιδαγωγικής των πολυγραμμatisμών (Kalantzis & Cope 2001).

Κατά την πορεία της κριτικής πλαισίωσης στις ερωτήσεις *«Συγκρίνοντας τα δύο κείμενα μεταξύ τους, ποιος είναι ο στόχος του δημοσιογράφου σε κάθε άρθρο; Επιτυγχάνεται; Πώς;»*, οι μαθητές/τριες εντόπισαν τις πληροφορίες που τους ζητήθηκαν, αλλά με δυσκολίες. Όλοι συμφώνησαν ότι στόχος των δυο άρθρων είναι η ενημέρωση για την παιδική εργασία, από τη μια για την αύξηση που θα προκαλέσει ο κορωνοϊός και από την άλλη για τις εργασίες που υλοποιούν τα παιδιά στη Θεσσαλονίκη, καθώς και τη στάση που πρέπει να τηρούμε εμείς οι πολίτες. Όμως, χρειάστηκε την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού για να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο δηλώνουν τη θέση τους οι δημοσιογράφοι.

Στην επόμενη ερώτηση *«Ποιος είναι ο ρόλος των τίτλων του κάθε άρθρου; Μπορείτε διαβάζοντας μόνο τον τίτλο να συμπεράνετε την εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας που κατασκευάζεται;»*, εδώ κάθε ομάδα απάντησε εύστοχα και με

άνεση ότι, ανάλογα τον τίτλο που χρησιμοποιεί κάθε αρθρογράφος, δείχνει τον τρόπο που προβάλλει την κοινωνική πραγματικότητα (Πολίτης 2014). Σε ακόλουθη ερώτηση «*Σε ποια σημεία τα άρθρα συμφωνούν ως προς την απεικόνιση της παιδικής εργασίας; Ποιες ιδεολογίες προβάλλουν; Είναι αντιθετικές; Πώς το συμπεραίνουμε αυτό; Πιστεύετε ότι λείπει κάτι από τον προβληματισμό που αναπτύσσεται; Ποιος άλλος ευθύνεται για την παιδική εργασία; Αποσιωπάται;*» (Αρχάκης κ.ά. 2018), τώρα απάντησαν όλες οι ομάδες. Επεσήμαναν ότι τα άρθρα διαφέρουν, αν και έχουν το ίδιο θέμα, την παιδική εργασία. Δήλωσαν τις διαφορές τους, ότι το πρώτο άρθρο δίνει έμφαση στον «δράστη» τον κορωνοϊό, που αυξάνει την εργασία των ανηλίκων, ενώ το δεύτερο άρθρο αναφέρει τα είδη των δουλειών που κάνουν τα παιδιά στην Ελλάδα και ειδικότερα στη Θεσσαλονίκη, καθώς και τη στάση των πολιτών προς αυτό το ζήτημα. Συμπεράναν με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού ότι στο δεύτερο άρθρο δεν υπάρχει ο «δράστης», αποσιωπάται. Άρα κάθε δημοσιογράφος δίνει μια άλλη εκδοχή της πραγματικότητας.

Το πρώτο άρθρο επισημαίνει τον ρόλο του κορωνοϊού, ως «δράστη» για την αύξηση της παιδικής εργασίας. Ωστόσο, αποκρύπτει άλλες εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας εξυπηρετώντας συμφέροντα και διαιωνίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Ματσαγγούρας 2007· Τσάμη 2018, 63). Μέσα από τον διάλογο που ακολούθησε οι μαθητές/τριες με βάση τις κοινωνικές εμπειρίες τους και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού δήλωσαν ότι η εφημερίδα *Cnn News Greece* επισημαίνει μια κοινωνική αιτία, τον ιό, ως ένοχο για την εργασία ανηλίκων, απαλοφώντας την υπαιτιότητα κρατικών και πολιτικών θεσμών.

Ομάδα Β': «*Στην Ινδία, στα εργοστάσια δουλεύουν παιδιά, γιατί τους δίνουν λιγότερα λεφτά*».

Ομάδα Δ': «*Το ίδιο, στη Βραζιλία στα χωράφια του καπνού δουλεύουν μικρά παιδιά*».

Επομένως, έγινε αντιληπτό στους μαθητές/τριες ότι σε διεθνές επίπεδο, η παιδική εργασία εξυπηρετεί συμφέροντα πολυεθνικών επιχειρήσεων, εφόσον τα παιδιά αποτελούν φτηνό εργατικό δυναμικό, αλλά ταυτόχρονα, στηρίζεται και από τις πολιτικές κυβερνήσεις που εθελουφλούν στην παρανομία, εξυπηρετώντας συμφέροντα ανώτερων κοινωνικών ομάδων. Στις περιπτώσεις που παιδιά προσφύγων αναγκάζονται να εργαστούν, αυτό αποδεικνύει την έλλειψη ισχυρής μεταναστευτικής

πολιτικής των κρατών, αφού αδυνατούν να εντάξουν κοινωνικά αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες. Άρα, ο/η δημοσιογράφος, (ανα)κατασκευάζει και αναπλαισιώνει την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από μια συγκεκριμένη υποκειμενική οπτική γωνία, υποστηρίζοντας συγκεκριμένες αξιακές και ιδεολογικές θέσεις (Fairclough 1992b· van Dijk 1993, 252). Έτσι, έγινε προβολή τόσο των ρητών, όσο των άρρητων νοημάτων σε σχέση με το κοινωνικό και ιδεολογικό περιβάλλον (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου 2009· Στάμου 2014).

Στο δεύτερο άρθρο της εφημερίδας *Τα Νέα* υπογραμμίζεται η δουλειά των ανήλικων παιδιών με τον «δράστη» να αποσιωπάται (Στάμου 2011). Με έμμεσο τρόπο η υπαιτιότητα δίνεται σε παράνομα κυκλώματα στην Ελλάδα που εκμεταλλεύονται τα παιδιά και τα υποχρεώνουν να εργαστούν. Ωστόσο, οι πραγματικοί λόγοι ύπαρξης εργασίας ανήλικων στην Ελλάδα, δεν προβάλλονται από το συγκεκριμένο άρθρο.

Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν την άποψη ότι εντοπίζονται και άλλοι παράγοντες εκτός από τους οικονομικούς που είναι υπεύθυνοι για την παιδική εργασία, όπως κοινωνικοί ή πολιτικοί.

Ομάδα Α': *«Η αύξηση της μετανάστευσης, αυξάνει τις κοινωνικές ανισότητες και τα παιδιά προσφύγων δουλεύουν, για να επιβιώσουν, αφού ο ρατσισμός που δέχονται τους προκαλεί αποκλεισμό και περιθωριοποίηση από την κοινωνία.»*

Ομάδα Γ': *«Η κρίση του θεσμού της οικογένειας στην Ελλάδα, με τα διαζύγια να αυξάνονται, ωθεί τα παιδιά να εργαστούν, για να καλύψουν τις ανάγκες τους.»*

Ομάδα Δ': *«Το κράτος δε βοηθά τα παιδιά αυτά που έχουν οικονομική ανάγκη με κάποιο τρόπο.»*

Επομένως, οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν ότι η απουσία κοινωνικής πολιτικής και μεταναστευτικής πολιτικής της Ελλάδας δεν κατονομάζεται στο άρθρο, αλλά προβάλλεται μια συγκεκριμένη οπτική της κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες πραγματοποίησαν κριτική αναγνώση των άρθρων, εντοπίζοντας τα αναδυόμενα νοήματα μέσα στο περιεχόμενό τους, τις ιδεολογίες που αποσιωπούνται και τα συμφέροντα του/της δημιουργού που υποκρύπτονται (Fairclough 1999), ώστε

η κατασκευή του νοήματος να καταστεί πλήρης (Χατζησαββίδης 2005· Αρχάκης 2013).

Ακολούθως, στο ερώτημα *«Διαπιστώνετε μέσα στα άρθρα την ύπαρξη γλωσσικών στοιχείων που να υποδεικνύουν έναν συγκεκριμένο τρόπο δράσης-στάσης;»*, οι ομάδες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εντοπίσουν τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται και δήλωσαν ομόφωνα την υποτακτική έγκλιση και το α' και β' ρηματικό πρόσωπο (Γεωργιάδου & Δεμερτζή 2019, 74). Επιπρόσθετα στην ερώτηση *«Εντοπίζετε στα κείμενα άλλους σημειωτικούς τρόπους πέραν αυτού της γλώσσας; Αν ναι ποιοι είναι αυτοί, πώς συμβάλλουν στην αναπαράσταση της πραγματικότητας και ποιος ο ρόλος τους;»*, κάθε ομάδα με ευκολία εντόπισε τη λειτουργία της εικόνας ως συμπληρωματική της επιχειρηματολογίας των άρθρων για να επηρεάσουν συναισθηματικά τους αναγνώστες/στριες (Makri-Tsilirakou 2004).

Επιπρόσθετα, στη διατύπωση της ανακεφαλαιωτικής ερώτησης *«Σε ποια συμπεράσματα καταλήγουμε σχετικά με τον ρόλο του δημοσιογραφικού λόγου και των μέσων μαζικής ενημέρωσης γενικότερα ως προς τον τρόπο που προσλαμβάνουν και αναπαράγουν την επικαιρότητα;»* (Καραγιαννάκη 2016, 16), όλοι οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι κάθε δημοσιογράφος παρουσιάζει την κοινωνική πραγματικότητα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον του/της αναγνώστη/στριας, να τον επηρεάσει συναισθηματικά και να προβάλλει συγκεκριμένες ιδεολογίες και να εξυπηρετήσει συμφέροντα (Μιχάλης 2014· Τσάμη 2018).

Τέλος, κατά τη συμπλήρωση του Φύλλου Εργασίας 6 σε επίπεδο ομάδων (βλέπε Παράρτημα), που διεξήχθη με ευκολία, χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού, διαφάνηκε ότι μετασχημάτισαν κριτικά τις προσφερόμενες γνώσεις, εφόσον δεν έκαναν κάποιο λάθος. Διαπίστωσαν τον στόχο του κάθε άρθρου, αν ενημερώνει ή προκαλεί τη συναισθηματική επίδραση του/της αναγνώστη/στριας και ότι ο τίτλος δηλώνει την εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας που κατασκευάζεται. Επιπρόσθετα, εξακρίβωσαν ότι τα άρθρα διαφέρουν ως προς την απεικόνιση της παιδικής εργασίας σχετικά με την προβολή του «δράστη» για την αύξησή της, την απόκρυψη των πραγματικά υπευθύνων και ως προς τα γλωσσικά στοιχεία που υποδεικνύουν έναν συγκεκριμένο τρόπο δράσης-στάσης.

Επίσης, κατανόησαν τον ρόλο της εικόνας στα δυο άρθρα, καθώς και ότι ο δημοσιογραφικός λόγος και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης γενικότερα, προσλαμβάνουν και αναπαράγουν την επικαιρότητα με διαφορετικό τρόπο, ικανοποιώντας συμφέροντα, ότι το κάθε άρθρο χρησιμοποιεί διαφορετικούς δείκτες τροπικότητας ανάλογα τα νοήματα και τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και του κόσμου που θέλει να προβάλλει (Λύκου 2000· Στάμου 2014, 172· Ντίνας & Γώτη 2016, 55).

Από τις δηλώσεις των μαθητών/τριών και τις απαντήσεις του Φύλλου Εργασίας 6 (βλέπε Παράρτημα) φαίνεται ότι έχουν συνειδητοποιήσει πως ο/η αρθρογράφος κατασκευάζει μια πραγματικότητα με βάση τα γλωσσικά στοιχεία και τους μηχανισμούς που χρησιμοποιεί, γεγονός που αποδεικνύει την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσής τους (Αρχάκης 2016).

Συνολικά, μετά την αποτίμηση του σταδίου της κριτικής πλαισίωσης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ομαδική εργασία, εφόσον δούλευαν σε ξεχωριστό ηλεκτρονικό δωμάτιο και έπειτα παρουσίαζαν την απάντησή τους στους συμμαθητές/τριες τους στο κύριο δωμάτιο. Η διδασκαλία εκτυλίχτηκε ομαλά, εργάστηκαν ήσυχα και με συνέπεια στο ομαδικό πλαίσιο. Ακόμη, συμμετείχαν πρόθυμα και στον διάλογο που διεξαγόταν στα πλαίσια της τάξης (Τριλιανός 2000, 183).

Οι μαθητές/τριες κατάφεραν να αναλύσουν τις γλωσσικές επιλογές κάθε δημοσιογράφου (σύνταξη, έγκλιση, ρηματικά πρόσωπα, επιτελεστικά ρήματα, δείξη χρονική και τοπική, επίθετα, μεταφορικό λόγο, σημεία στίξης), για να εντοπίσουν τον τρόπο κατασκευής της πραγματικότητας (Σαμαρά 2014). Έτσι, ανέπτυξαν κριτική στάση απέναντι στα συγκεκριμένα άρθρα, προβληματίστηκαν για το ιδεολογικό μήνυμα που προωθούν και ανακάλυψαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο/η δημοσιογράφος, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του κοινού (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017). Επίσης, ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν αυτός του παρατηρητή και συντονιστή του διαλόγου, όμως, υπήρξαν σημεία στη διδασκαλία που χρειαζόταν η παρέμβασή της, για να τους καθοδηγήσει (Π.Σ. 2011, 16).

8.4. Αποτίμηση της μετασχηματισμένης πρακτικής

Στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής, οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν τις γνώσεις που απέκτησαν από τα προηγούμενα στάδια της διδασκαλίας και

παρήγαγαν κείμενο από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο (Δούκα κ.ά. 2014, 184). Οι δυο ομάδες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη δημιουργία του διαλόγου, αλλά όχι τόσο οι άλλες δυο στην παραγωγή ειδησεογραφικού άρθρου.

Στον γραπτό λόγο, κλήθηκαν η ομάδα Α' και η ομάδα Β' να φτιάξουν ένα διάλογο ανάμεσα σε δυο μαθητές, με την πρώτη να παρουσιάζει τους λόγους που τα παιδιά ωθούνται στην εργασία και τη δεύτερη τις συνέπειες της παιδικής εργασίας στη ζωή των ανήλικων. Η ομάδα Γ' και η ομάδα Δ' προέβησαν στη συγγραφή ενός άρθρου στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου τους. Η τρίτη ομάδα υπερασπίστηκε τους λόγους που υφίσταται παιδική εργασία και η τέταρτη τις επιπτώσεις για τα εργαζόμενα παιδιά. Ο τίτλος του κάθε άρθρου επιλέχτηκε από την κάθε ομάδα. Δόθηκε ο απαιτούμενος χρόνος, ώστε οι ομάδες να υλοποιήσουν την εργασία που τους ανατέθηκε. Η αξιολόγηση των εργασιών των ομάδων μέσα από ρουμπρίκα ετεροαξιολόγησης του γραπτού κειμένου στηρίζεται στα κριτήρια που δόθηκαν στο προσυγγραφικό στάδιο (Π.Σ. 2011). Μετά την παρουσίαση των ομαδικών εργασιών η εκπαιδευτικός σημείωνε στη ρουμπρίκα την αξιολόγηση που έκαναν οι μαθητές/τριες για την εργασία κάθε ομάδας (βλέπε Παράρτημα).

Οι μαθητές/τριες της ομάδας Α' και Β' με μεγάλη προθυμία έγραψαν τον διάλογο και διασκέδασαν, ίσως λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσης τους με αυτό το είδος λόγου, το οποίο χρησιμοποιούν καθημερινά. Με βάση το θέμα που τους δόθηκε, μένοντας πιστοί στην κεντρική ιδέα, δημιούργησαν ένα διαλογικό κείμενο και μετά το τέλος της εργασίας τους, με μεγάλη προθυμία το διάβασαν στην υπόλοιπη τάξη. Και οι δυο ομάδες χρησιμοποίησαν τα κατάλληλα γλωσσικά και ιδεολογικά στοιχεία (Στάμου, 2011), για να κατασκευάσουν τη δική τους πραγματικότητα.

Η ομάδα Α' επεσήμανε ότι ο λόγος της εργασίας του ανήλικου ήταν η οικονομική ενίσχυση της οικογένειάς του, εφόσον οι γονείς του δεν εργάζονται, αφού έχουν προβλήματα υγείας. Χρησιμοποίησε την πρόταση *«έπρεπε να δουλέψω για να βοηθήσω την οικογένεια μου»*. Δεν έχουν σπίτι διαμονής και μένουν σε καταυλισμό προσφύγων, όπως διατύπωσαν, χωρίς να δηλώσουν την καταγωγή του παιδιού. Όμως στο τέλος, έγραψαν ότι θα βοηθήσουν το συγκεκριμένο παιδί προσφέροντας του ρούχα, τρόφιμα και στέγη. Η εν λόγω ομάδα παρουσίασε τα παιδιά προσφύγων να

δουλεύουν, για να επιβιώσουν, αφού δέχονται ρατσισμό είναι κοινωνικά αποκλεισμένα, αφού ζουν σε καταυλισμό και είναι περιθωριοποιημένα από την κοινωνία. Η ομάδα Β' αναφέροντας τις επιπτώσεις της παιδικής εργασίας, δήλωσε στον διάλογο ότι το παιδί εργάζεται, γιατί η οικογένειά του «δεν έχει αρκετά λεφτά ούτε για να πάει σχολείο αλλά ούτε για να ζήσουν». Η εργασία του παιδιού, λοιπόν, το εμποδίζει να μάθει να γράφει και να διαβάζει, αφού ως μετανάστης από τη Συρία λόγω πολέμου, έχει βρεθεί σε αυτήν την κατάσταση. Έτσι, παιδιά κατώτερων κοινωνικών ομάδων αποτέλεσαν τους πρωταγωνιστές του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών.

Χρησιμοποίησαν τον κατάλληλο χρόνο, ρηματικό πρόσωπο, έγκλιση, επιρρηματικούς προσδιορισμούς του τόπου και χρόνου, λογική οργάνωση, αλλά και σαφήνεια, ακρίβεια στον λόγο τους. Όμως, η πρώτη ομάδα δεν αξιοποίησε εξωγλωσσικά στοιχεία, ούτε επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, σημεία στίξης και μεταφορικό λόγο για να δηλώσει την άποψή της (Στάμου 2011). Έτσι, και οι δύο ομάδες αναπλαισίωσαν τις ιδέες που απέκτησαν στο στάδιο της κριτικής παλισίωσης σε ένα νέο κειμενικό και ιδεολογικό πλαίσιο (Core & Kalantzis 2000, 32· Kalantzis & Core 2001· Αρχάκης 2005· Φτερνιάτη 2010· Αρχάκης & Τσάκωνα 2017, 207-208).

Η ομάδα Γ' και Δ' στη συγγραφή του άρθρου συνάντησε μεγαλύτερες δυσκολίες, ίσως επειδή αυτό έχει πιο αυστηρή δομή και οι μαθητές/τριες δεν έχουν εξοικείωση με αυτό το είδος κειμένου, εφόσον στην Α' γυμνασίου δούλευαν με περιγραφικά, επιχειρηματολογικά και αφηγηματικά κείμενα. Δεν ακολούθησε καμία ομάδα τη δομή της ανεστραμμένης πυραμίδας, αφού δεν έβαλαν την περίληψη. Ακόμη, δε χρησιμοποίησε ρήματα για να κατευθύνει τους αναγνώστες/στριες. Η ομάδα Γ' και Δ' έβαλαν τίτλο στο άρθρο, αξιοποίησαν επιρρηματικούς προσδιορισμούς του χρόνου και του τόπου, την κατάλληλη έγκλιση για να δηλώσουν με βεβαιότητα την άποψή τους, χρησιμοποίησαν επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, σημεία στίξης και μεταφορικό λόγο για να δηλώσουν την αξιολόγησή τους, σε μια λογική οργάνωση, με σαφήνεια και ακρίβεια στον λόγο τους, με τα κατάλληλα επιχειρήματα. Η ομάδα Δ' είχε κάποια συντακτικά και σημασιολογικά λάθη, όπως στον τίτλο «*συνέπειες κατά των εργαζόμενων παιδιών*».

Κάθε ομάδα, με τις ιδεολογίες με τις οποίες ήρθε σε επαφή στο προηγούμενο στάδιο, αυτό της κριτικής πλαισίωσης, τη γνώση που κατέκτησε, προχώρησε στην παραγωγή γραπτού λόγου σε διαφορετικά κοινωνικά, επικοινωνιακά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, για την κατασκευή νοήματος (Cope & Kalantzis 2000, 32· Kalantzis & Cope 2001). Η ομάδα Γ΄ που είχε ως θέμα ανάπτυξης τα αίτια της παιδικής εργασίας χρησιμοποίησε την κατάλληλη σύνταξη και έδωσε έμφαση στον «δράστη», τον υπαίτιο της παιδικής εργασίας. Έγραψε ότι παιδιά συνομήλικά τους ή και πολύ μικρότερα *«αναγκάζονται να εργάζονται σε απάνθρωπες συνθήκες μόνο και μόνο για να συντηρήσουν τους εαυτούς τους και τις οικογένειές τους δουλεύοντας σαν μικροπωλητές, σε εργοστάσια και ορυχεία»*. Εκτός από τους οικονομικούς λόγους, τη φτώχεια και τον δανεισμό της οικογένειας που την αναγκάζει να δώσει το παιδί της ως σκλάβο, εξέφρασαν την άποψη ότι και κοινωνικοί παράγοντες, όπως η διάλυση του οικογενειακού θεσμού ή η κρίση στην οποία βρίσκεται οδηγεί τα παιδιά στην εργασία, αφού μένουν ορφανά, ή εκβιάζονται με την απειλή ξυλοδαρμού, κυρίως σε ανατολικές χώρες. Επιπλέον, στρατιωτικοί λόγοι αναγκάζουν τα ανήλικα σε εργασία που αναλαμβάνουν τον ρόλο του στρατιώτη και τέλος, ο ρατσισμός προς μετανάστες, πρόσφυγες, αλλόθρησκους, τους αποκλείει κοινωνικά, ώστε υποχρεώνονται σε εργασία ακόμη και τα παιδιά τους, προκειμένου να επιβιώσουν.

Η ομάδα Δ΄ ανέπτυξε τις συνέπειες στη ζωή των εργαζόμενων ανηλίκων, δηλώνοντας ότι *«δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να διευρύνουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητες τους, αλλά και την κοινωνική τους θέση μέσα από το σχολείο»*. Ακόμη, η εργασία παιδιών έχει ως απότοκο τη στέρηση βασικών δικαιωμάτων τους, αφού κατέγραψαν *«όπως το δικαίωμα στη μόρφωση και το δικαίωμα στο παιχνίδι είναι άγνωστα για αυτά τα παιδιά»*. Δεν αξιοποιήθηκε η σύνταξη για να επισημάνουν οι μαθητές/τριες τον «δράστη», αλλά υπήρχε εν γένει απαλοιφή του.

Ανακεφαλαιωτικά, στο σύνολό τους οι μαθητές/τριες εξέλαβαν τη διδασκαλία διαφορετική και ενδιαφέρουσα, καθώς και την αξιολόγηση ως πρωτότυπη, γιατί ήταν η πρώτη φορά που εφαρμόστηκε στο τμήμα αυτό ετεροαξιολόγηση. Πάντα ο/η εκπαιδευτικός βαθμολογούσε το γραπτό τους, τους το μοίραζε να δουν τα λάθη τους και το συνέλεγε στον φάκελο του τμήματος αυτού. Μέσα από τον γραπτό τους λόγο έδειξαν ότι κατανόησαν την ιδεολογία των άρθρων και αναπλαισίωσαν την αποκτηθείσα γνώση, αφού εξέφρασαν την άποψή τους για τα προβλήματα που

αντιμετωπίζουν τα παιδιά που εργάζονται, αλλά και τους λόγους που τους εξωθούν σε αυτήν την κατάσταση μέσα από την καθημερινή τους πραγματικότητα. Το μόνο που δεν εφάρμοσαν ήταν η πυραμιδωτή δομή της είδησης (Πολίτης 2014), μια δραστηριότητα που στην ανοιχτή διδασκαλία έκαναν με μεγάλη ευκολία. Επιπρόσθετα, καλλιεργήθηκε στους μαθητές/τριες και το αίσθημα της ενσυναίσθησης, που αποτελεί πρωταρχικό χαρακτηριστικό της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Goleman 1998· Πλατσίδου 2010), εφόσον προσπάθησαν να μπουν στη θέση και να κατανοήσουν τις συνθήκες που διαβιών τα παιδιά που εργάζονται.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές/τριες αναπλαισίωσαν τις γνώσεις που απέκτησαν στα προηγούμενα στάδια σχετικά με τους λόγους που αναπτύσσεται η παιδική εργασία και τις επιπτώσεις της στα δικαιώματα των ανηλίκων και στη ζωή τους γενικότερα, παράγοντας δικό τους κείμενο με αρκετή επιτυχία. Ανέδειξαν διαφορετικές πτυχές της παιδικής εργασίας σε επικοινωνιακό πλαίσιο διαφορετικό κάθε ομάδα με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες της, με τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών ομάδων να εργάζονται, επιβεβαιώνοντας έτσι, τις κοινωνικές αδικίες που υφίστανται (Τσάμη 2018,128). Σύμφωνα με τους στόχους του σταδίου της μετασχηματισμένης πρακτικής παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν τα γλωσσικά στοιχεία και τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν οι δημοσιογράφοι για να κατασκευάσουν την πραγματικότητα και τα αξιοποίησαν στην παραγωγή του γραπτού λόγου τους. Δηλαδή, χρησιμοποίησαν διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία και ιδέες για να παρουσιάσουν τη δική τους εκδοχή της πραγματικότητας. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των μαθητών/τριων απέναντι στα δημοσιογραφικά άρθρα και στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης γενικότερα διαφοροποιήθηκαν, μετά την απόκτηση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough 1995). Αναδείχτηκε ο κοινωνικός ιδεολογικός προσανατολισμός των άρθρων με κοινό θέμα και κατανόησαν τον καθοριστικό τους ρόλο ως προς τον τρόπο που προσλαμβάνουν, αποκρύπτουν και αναπαράγουν την επικαιρότητα, αξιοποιώντας τόσο γλωσσικούς μηχανισμούς, όσο και σημειωτικούς τρόπους στην αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017· Αρχάκης κ.ά. 2018).

9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού στη διδασκαλία της γλώσσας ερευνάται ο τρόπος (από)κωδικοποίησης ενός κειμένου, η σημασία και το νόημά του, ο τρόπος που προσπαθεί να κατασκευάσει την κοινωνική πραγματικότητα και, τέλος, να τοποθετήσει τον αναγνώστη/στρια απέναντί της (Κοντοβούρκη 2013, 39). Μέσα από την κριτική ανάλυση της γλώσσας γίνεται κριτική αποδόμηση των ρητών ή άρρητων νοημάτων της, καθώς και της πραγματικότητας που αναπαριστά (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010). Μέσα σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί αναζητούν κείμενα με βάση τα ενδιαφέροντά τους, στα οποία αναλύουν τις λεξιλογικές, γραμματικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές τους, τα συγκρίνουν και τα αντιπαραβάλλουν, ώστε να προβληματιστούν και να αναπτύξουν την κριτική γλωσσική επίγνωσή τους (Fairclough 1992a· Λύκου 2000· Ξυδόπουλος 2008· Λάμπρου 2013, 66). Τα ειδησεογραφικά άρθρα, λοιπόν, αποτελούν πρόσφορο έδαφος διαφορετικής οικοδόμησης της πραγματικότητας, ώστε η μελέτη των γλωσσικών στοιχείων τους να συμβάλει στην κριτική διερεύνηση των αντιπαραβαλλόμενων απόψεων (Καραντζόλα 2004· Στάμου 2014, 152).

Στην παρούσα εργασία συνεπώς, μετά την κριτική ανάλυση των ειδησεογραφικών άρθρων με βάση το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough (1989· 1992a), του κειμένου, της πρακτικής του λόγου και της κοινωνικής πρακτικής, που στηρίζεται στη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* του Halliday (1994), ακολούθησε η διδακτική εφαρμογή των δύο άρθρων με θέμα την παιδική εργασία. Η συγκεκριμένη διδασκαλία στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου, σύμφωνα με την παιδαγωγική των *Πολυγραμματισμών* (Cope & Kalantzis 2000) στηρίζεται στον *κριτικό γραμματισμό* και στο *Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου* (2011). Επιδιώχθηκε, άρα, η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών και η δημιουργία κριτικά ενσυνείδητων υποκειμένων μέσα από τη μελέτη δυο ειδησεογραφικών άρθρων, εφόσον τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ανα)κατασκευάζουν και αναπλαισιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα (Georgakopoulou 2000· Στάμου 2012, 22). Για αυτό στη συγκεκριμένη εργασία στόχος ήταν η διερεύνηση του τρόπου που μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική γλωσσική επίγνωση και η δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών σε σχέση με την πρόσληψη ειδησεογραφικών άρθρων, ώστε να γίνουν κριτικοί αναγνώστες. Με τη βοήθεια της

κριτικής ανάλυσης των πολυτροπικών κειμένων (Χοντολίδου 1999) και των γλωσσικών επιλογών που χρησιμοποιούνται στα εν λόγω άρθρα για την παιδική εργασία που δημοσιεύτηκαν σε διαφορετικές εφημερίδες, τέθηκε ως στόχος οι μαθητές/τριες να διευκολυνθούν στην πρόσληψη και στην αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν (Στάμου 2011· Αρχάκης κ.ά. 2018).

Μετά τη διεξαγωγή των τεσσάρων σταδίων της παιδαγωγικής των *Πολυγραμματισμών*, στα πλαίσια της παιδαγωγικής του *κριτικού γραμματισμού*, παρατηρήθηκε ότι κινητοποιήθηκε η προσοχή των μαθητών/τριών στη διάρκεια της *Τοποθετημένης Πρακτικής* (Kalatzis & Cope 2001, 2). Σε ένα καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον καλλιεργήθηκε έτσι το ουσιαστικό ενδιαφέρον των μαθητών/τριών που επέφερε αξιόλογα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τη συνεργατική μάθηση, όπως επιβεβαιώνουν και ανάλογες έρευνες (Ξανθόπουλος 2010· Στάμου 2014· Καραγιαννάκη 2017). Αρχικά, η αναζήτηση άρθρων που σχετίζονταν με την παιδική εργασία απέδειξε ότι εντασσόταν στο πλαίσιο των προτιμήσεών τους και ενεργοποίησε τις κοινωνικές εμπειρίες και γνώσεις τους (Κουτσογιάννης 2011). Τους άρεσε το εν λόγω θέμα, γιατί σχετιζόταν με τα βιώματά τους, με την ηλικία τους και τα συνομήλικα εργαζόμενα παιδιά που διαβιούν κάτω από δύσκολες συνθήκες. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών/τριών διαβάζουν ηλεκτρονικά άρθρα, εφόσον αποτελεί έναν ελκυστικό τρόπο και γρήγορο μέσο για την ενημέρωσή τους (Χατζηκυριάκου & Βαϊοπούλου 2013), άρα, έχουν κεντρική θέση στην πληροφόρησή τους (Σαμαρά 2014). Επομένως, οι μαθητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι/ες με τη χρήση των πολυτροπικών κειμένων (Χοντολίδου 1999· Σαμαρά 2014) και είχαν επίγνωση του ρόλου της ειδησεογραφίας στην παρουσίαση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά αγνοούσαν πως αυτή διαμορφώνεται από τις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές των δημοσιογράφων (Μοίρας 2013, 5· Σαμαρά 2014).

Στη συνέχεια, η αναζήτηση των ορισμών στην *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα* έγινε με ιδιαίτερη ικανοποίηση, ενθουσιασμό, γιατί τους άρεσε να αναζητούν μόνοι τους τη γνώση (Π.Σ. 2011· Φτερνιάτη 2010· Λάμπρου 2013) και μέσω αυτής της έρευνας σε ψηφιακές πηγές, καλλιεργήθηκε και ο ψηφιακός γραμματισμός τους (Χοντολίδου 1999· Χατζηκυριάκου & Βαϊοπούλου 2013). Ο διάλογος που αναπτύχθηκε στη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν διαμαθητικός και ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν σε θέση θεατή, συνεργάτη και εμπνευστή (Π.Σ. 2011, 16· Λάμπρου 2013, 67). Οι μαθητές/τριες με ιδιαίτερη προθυμία ήθελαν να εκφράσουν τη

θέση τους. Έτσι, αναδύθηκαν οι πεποιθήσεις τους και οξύνθηκε η κριτική τους ικανότητα (Τριλιανός 2000, 183). Παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης με προφορικό λόγο, τα βιώματά τους, εφόσον κατέθεσαν τις καθημερινές εμπειρίες τους, σχετικά με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας που εργάζονται το απόγευμα σε οικογενειακές επιχειρήσεις ή το καλοκαίρι σε ξενοδοχειακές μονάδες με την έγκριση των γονέων τους (Αρχάκης κ.ά. 2018). Παράλληλα, οξύνθηκε ο προβληματισμός τους σχετικά με την παιδική εργασία, με την παράλληλη ευαισθητοποίησή τους για τη στέρηση των δικαιωμάτων των παιδιών (Δασκαλάκη 2009, 278· Κουτρούκης 2013, 378· Κοντοβούρκη 2013, 38· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014α). Εξέφρασαν την άποψη ότι τα παιδιά που εργάζονται στερούνται το δικαίωμα στη μόρφωση, αφού δεν πάνε σχολείο, την ελευθερία, το παιχνίδι και κατανόησαν ότι δίνοντας χρήματα στα συγκεκριμένα παιδιά διαιωνίζουν το φαινόμενο αυτό και δεν το σταματούν, ούτε διευκολύνουν τις συνθήκες διαβίωσής τους.

Στο στάδιο της *Ανοιχτής Διδασκαλίας* τέθηκε ως προτεραιότητα η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών, προκειμένου να ανιχνεύσουν τις γλωσσικές επιλογές των παραγωγών των δημοσιογραφικών άρθρων και να κατανοήσουν τις αξίες και τις ιδεολογίες οι οποίες προωθούνται μέσα από αυτά (Fairclough 1992a). Επιδιώχθηκε η συνειδητοποίηση των βασικών γλωσσικών μηχανισμών δόμησης του ειδησεογραφικού λόγου, για να συμβάλλει στην κατάκτηση της μεταγλώσσας από τους μαθητές/τριες (Αρχάκης κ.ά. 2018, 9) μέσα από δυο πολυτροπικά άρθρα. Μέσα από την αντιπαραβολική σύγκρισή τους υπήρξε ως στόχος η κριτική πρόσληψη και η όξυνση του προβληματισμού τους για την κινητοποίηση του διάλογου (Καραντζόλα 2004, 5). Οι εικόνες και στα δυο άρθρα προσέλκυαν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους (Μακρί-Tsilipakou 2004).

Αρχικά, στην ανάλυση του κειμένου ως πλαισίου επικοινωνίας, εύκολα εντόπισαν οι μαθητές/τριες το πεδίο, τους συνομιλιακούς ρόλους και τον τρόπο (Ντίνας & Γώτη 2016, 61-62). Όλοι διατύπωσαν την άποψη ότι το θέμα του πρώτου άρθρου είναι ο Κορωνοϊός, η πανδημία και η κρίση που έχει επιφέρει, ένα επίκαιρο γεγονός. Επιβεβαίωσαν ότι, όπως διαφαίνεται από τον τίτλο, ο ιός έχει αλλάξει την κοινωνική ζωή και μπορεί να αυξήσει την παιδική εργασία, γιατί τα παιδιά αναγκάζονται να δουλέψουν, αφού επιτείνεται η φτώχεια της οικογένειας. Για την

ενδυνάμωση της επιχειρηματολογίας του ο/η δημοσιογράφος αναφέρει έρευνες που έχουν γίνει από διεθνείς οργανισμούς, όπως η Unicef και η Παγκόσμια Τράπεζα.

Από την άλλη, στο δεύτερο άρθρο, οι μαθητές/τριες επεσήμαναν ότι το θέμα που παρουσιάζεται είναι η παιδική εργασία, με τα παιδιά να είναι οι πρωταγωνιστές. Ακόμη, πρόσθεσαν ότι τα παιδιά δουλεύουν στα χωράφια, στις οικοδομές, σε πλυντήρια αυτοκινήτων, ζητιανεύουν στα φανάρια ή γυρίζουν στους δρόμους, πουλώντας μικροαντικείμενα, με αποτέλεσμα να μην πηγαίνουν στο σχολείο, να μην παίζουν, να πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης παράνομων δικτύων πώλησης καπνού και ναρκωτικών, να οδηγούν αυτοκίνητα με ρίσκο τη ζωή τους και τη ζωή άλλων προσφύγων, να εθίζονται στην παρανομία κι μελλοντικά ως ενήλικες να έρθουν αντιμέτωποι με βαριές ποινές.

Χρειάστηκε, έπειτα, η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού στη γλωσσική ανάλυση των άρθρων (Λύκου 2000· Στάμου 2014), για να εντοπίσουν οι μαθητές/τριες τους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα στοιχεία που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση του άρθρου (Αρχάκης κ.ά. 2018). Διαπιστώθηκαν αρκετές δυσκολίες σε αυτό το σημείο της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες δεν ήταν εξοικειωμένοι με τους γλωσσικούς μηχανισμούς που σχετίζονται με το σύστημα της μεταβιβαστικότητας (Στάμου 2011, 183). Εντόπισαν μεν, τις διαφορετικές γραμματοσυντακτικές δομές, που αξιοποιούνται συνήθως σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για να προωθήσουν συγκεκριμένες ιδεολογίες (Τσάμη 2018, 271), όχι πάντα με ευκολία, αλλά δεν γνώριζαν τη λειτουργική τους χρήση (Στάμου 2011). Παρατήρησαν τη χρήση της ενεργητικής και της παθητικής σύνταξης και στα δυο άρθρα, αλλά δεν γνώριζαν για ποιον λόγο αξιοποιείται από τους/τις δημοσιογράφους. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν ασκηθεί σε δραστηριότητες ανάπτυξης της κριτικής γλωσσικής επίγνωσής τους.

Το κάθε άρθρο παρουσίαζε μια διαφορετική εκδοχή της πραγματικότητας αξιοποιώντας διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία, όμως, και τα δυο απέκρυπταν ιδεολογίες. Με την παρέμβαση της εκπαιδευτικού, στα πλαίσια της αναπαραστατικής λειτουργίας της γλώσσας, κατανόησαν τον «δράστη» της αύξησης της παιδικής εργασίας, τον κορωνοϊό στο πρώτο άρθρο καθώς και την αποσιώπηση του «δράστη» στο δεύτερο άρθρο, αφού δηλώνεται ότι «τα παιδιά δουλεύουν» χωρίς να κατονομάζεται ο υπεύθυνος, μόνο γίνεται νύξη σε παράνομα κυκλώματα (Στάμου

2011, 183). Με την ενεργητική σύνταξη δηλαδή, τονίζεται το υποκείμενο του ρήματος, ενώ με την παθητική σύνταξη η πράξη του ρήματος (Κεφαλίδου 2016, 134-136). Με τη χρήση των γλωσσικών στοιχείων διαφαίνεται η σχέση ανάμεσα σε δράστες και θύματα, η κατασκευή της πραγματικότητας και η κατανόηση αδιευκρίνιστων όψεων των γεγονότων σε ειδησεογραφικές αφηγήσεις με τρόπο που δεν είναι άμεσα ορατός. Επομένως, η μελέτη του τρόπου αναπαράστασης της γλώσσας ανέπτυξε την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών, όπως έχει αποδειχτεί από έρευνες (Stamou 2012).

Ακόμη, όσον αφορά τη δείξη προσώπου σύμφωνα με τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας (Στάμου 2011, 185), δηλαδή, τη σχέση του/της συγγραφέα με τον αναγνώστη/στρια, με ευκολία κάθε ομάδα εντόπισε τους μετέχοντες/ουσες που αξιοποιούνται στα άρθρα. Δυσκολεύτηκαν όμως, να απαντήσουν σχετικά με τον λόγο χρήσης των συγκεκριμένων μετεχόντων/ουσών και τη σχέση που οικοδομεί με τον/την καταναλωτή/τρια του άρθρου. Δεν ήξεραν ότι η επιλογή του δίνει αντικειμενικότητα στον λόγο και κάνει το ύφος επίσημο, ενώ το πρώτο και δεύτερο πρόσωπο δημιουργεί μια διαπροσωπική επικοινωνία με τον αναγνώστη, μια οικειότητα (Πολίτης 2014).

Επίσης, στον εντοπισμό των *προσλεκτικών ενδείκτων* (Στάμου 2011, 186) στο δεύτερο άρθρο, οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν. Στον εντοπισμό των δεικτών της τροπικότητας, έκαναν λάθη, αφού την υποτακτική έγκλιση «μη συντηρείς», την εξέλαβαν ως προστακτική. Ομοίως, δεν μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τη λειτουργία των εγκλίσεων, προκειμένου να διαπιστώσουν την ιδεολογία των παραγωγών του λόγου για τη γλώσσα και την κοινωνική πραγματικότητα (Στάμου 2012, 19). Το γεγονός αυτό δείχνει πως δεν έχουν εξοικειωθεί με τη λειτουργία και την ερμηνεία των γλωσσικών επιλογών ενός κειμένου, αφού δεν γνώριζαν να διαπραγματεύονται κοινωνικές διαστάσεις των γλωσσικών φαινομένων, όπως έχουν παρουσιάσει και άλλες έρευνες (Φασιάδου 2016). Επιπρόσθετα, δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν τα γλωσσικά στοιχεία που υπογραμμίζουν την πρόθεση του/της συντάκτη/τριας να αναπτύξει μία σχέση οικειότητας με το αναγνωστικό κοινό (Μπέλλα 2001, 64· Βηλαρά χ.η.) και δεν είχαν τη δυνατότητα αρχικά, να διακρίνουν τις *αποφαντικές* πράξεις λόγου που δηλώνουν την άποψη του/της δημοσιογράφου και τις *κατευθυντικές*, με έντονο διαδραστικό χαρακτήρα οι οποίες προσανατολίζονται προς τον αναγνώστη και στον οποίο ζητείται να υιοθετήσει συγκεκριμένη στάση (Στάμου

2011, 186). Οι μαθητές/τριες δεν έχουν συνηθίσει και δεν έχουν προβεί σε ανάλογες ασκήσεις εντοπισμού της διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας.

Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση, δηλαδή την παρεμβολή σχολίων, συναισθημάτων, υποκειμενικών κρίσεων των δημοσιογράφων μέσα στο εκφώνημα (Στάμου 2011, 186), οι μαθητές/τριες εντόπισαν επίθετα και μεταφορικό λόγο στα άρθρα, αλλά δεν βρήκαν συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις στο δεύτερο άρθρο, ενώ βεβαίως, υπήρχαν, παρά την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Έπειτα, δεν μπορούσαν να δικαιολογήσουν, γιατί χρησιμοποιείται το ερώτημα στο δεύτερο άρθρο «*Σε ζύπνησαν με τη βία νωρίς το πρωί για να πας στη δουλειά όταν ήσουν παιδί; Όχι;*» και μόνο μια ομάδα δήλωσε ότι αποσκοπεί στον προβληματισμό του/της αναγνώστη/στριας. Αποδεικνύει λοιπόν, ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν ασκηθεί σε ανάλογες πρακτικές μελέτης των κειμένων, ώστε να εντοπίζουν αυτές τις αναπαραστάσεις. Άρα, ο εντοπισμός της αξιολόγησης ως μιας τεχνικής ιδεολογικού χρωματισμού των ειδήσεων που πραγματώθηκε από τους μαθητές/τριες, βοήθησε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους.

Ακολούθως, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες σε Φύλλα εργασίας (Φύλλο Εργασίας 1, 2, 3) (βλέπε Παράρτημα) στα οποία κατέταξαν προτάσεις των δυο άρθρων σε μια κλίμακα αιτιότητας, προκειμένου να διαπιστώσουν αν δηλώνεται ο «δράστης», ο υπαίτιος για την αύξηση της παιδικής εργασίας, ή υπάρχει απαλοιφή του. Επίσης, κατανόησαν τα γλωσσικά στοιχεία που αξιοποιούνται στα άρθρα, φτιάχνοντας την ανεστραμμένη πυραμίδα τους. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνει προηγούμενες μελέτες ανάλυσης ειδησεογραφικών άρθρων (Σκρουμά 2020, 120) που απέδειξαν ότι αυτά κατασκευάζουν την είδηση με συγκεκριμένους γλωσσικούς μηχανισμούς, ακολουθώντας τα δομικά χαρακτηριστικά τους.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη δομή και τη διάρθρωση του δημοσιογραφικού άρθρου, παρατήρησαν με την ενίσχυση της εκπαιδευτικού ότι η είδηση διαρθρώνεται με τον τίτλο στην αρχή, έπειτα την περίληψη, τη σύνοψή της και τέλος, τις λεπτομέρειες, την ανάπτυξή της (Πολίτης 2014). Η πραγμάτωση δραστηριοτήτων (Φύλλο Εργασίας 4) (βλέπε Παράρτημα) επέτρεψε το συμπέρασμα ότι όλες οι ομάδες κατανόησαν την ανεστραμμένη πυραμίδα στη δομή των άρθρων, τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται στον τίτλο των άρθρων και τέλος, την οπτική γωνία που μπορεί να είναι υποκειμενική ή αντικειμενική, καθώς και τη σκοπιμότητα των

αρθρογράφων (Σαμαρά 2014). Η διαδικασία αυτή σχετίζεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, όπως πιστοποιεί και η έρευνα της Φασιάδου (2016), αφού ερωτήσεις σχετικά με την κατανόηση και δομική ανάλυση του κειμένου, οδηγούν στην εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά ενός κειμενικού είδους. Δηλαδή, οι μαθητές/τριες κατανόησαν ότι οι αναπαραστατικές και διαπροσωπικές επιλογές προβάλλουν τη γλωσσική ιδεολογία του/της δημοσιογράφου και κατασκευάζουν έτσι την κοινωνική πραγματικότητα (Στάμου 2012, 19).

Ακόμη, η πραγματοποίηση των Φύλλων Εργασίας 5, 6 (βλέπε Παράρτημα) σχετικά με τη δομή των άρθρων και με ερωτήσεις κλειστού τύπου σύγκρισης των δημοσιογραφικών άρθρων για τον ανακεφαλαιωτικό εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους σε σχέση με τον στόχο τους, τα χαρακτηριστικά του τίτλου, τον ρόλο της εικόνας, τους δείκτες τροπικότητας, ανέπτυξε την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών/τριών (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου 2009· Χατζηλουκά-Μαυρή 2010).

Στη συνέχεια, στο στάδιο της *Κριτικής Πλαισίωσης* στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την κριτική μελέτη και ερμηνεία των άρθρων σε σχέση με την αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας (Δούκα κ.ά. 2014, 184· Μαρωνίτη κ.ά. 2016, 60), δεν παρατηρήθηκαν δυσκολίες. Οι μαθητές/τριες εντόπισαν εύκολα τον στόχο των δυο άρθρων και τον ρόλο του τίτλου τους (Πολίτης 2014· Κουτσογιάννης 2015, 9), αλλά όσον αφορά τις ομοιότητες και τις ιδεολογίες που προβάλλουν τα δυο άρθρα (Δούκα κ.ά. 2016, 184· Κουτσογιάννης 2017, 303) με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, συμπέραναν ότι ο κάθε δημοσιογράφος οικοδομεί μια διαφορετική εκδοχή της πραγματικότητας, αν και έχουν το ίδιο θέμα, την αύξηση της παιδικής εργασίας.

Οι μαθητές/τριες συγκρίνοντας τα δυο άρθρα, κατανόησαν ότι στόχος τους είναι η ενημέρωση και η πληροφόρηση για το ίδιο θέμα, την παιδική εργασία, την οποία προβάλλουν από μια διαφορετική οπτική γωνία, με την ταυτόχρονη χρήση της εικόνας ως ενδυνάμωσης της επιχειρηματολογίας τους. Βεβαίως, οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν παράλληλα, ότι αποσιωπώνται οι πραγματικοί πολιτικοί λόγοι που επιτείνουν την παιδική εργασία, ενώ οι κοινωνικές αιτίες, ιός, φτώχεια, αποτελούν το πρόσχημα. Επεσήμαναν ότι διαφαίνεται ήδη από τον τίτλο κάθε άρθρου η εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας που κατασκευάζεται (Πολίτης 2014).

Οι ομάδες δήλωσαν ότι το πρώτο άρθρο δίνει έμφαση στον κορωνοϊό, τη σύγχρονη πανδημία που, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, ενδέχεται να επιτείνει την εργασία ανηλίκων, λόγω της αύξησης της ανέχειας και της ένδειας των οικογενειών, ένα φαινόμενο που είχε περιοριστεί σε όλον τον κόσμο τις τελευταίες δεκαετίες. Όμως, κατανόησαν ότι αποκρύπτεται το γεγονός πως στη Δύση, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο η παιδική εργασία εξυπηρετεί συμφέροντα πολυεθνικών επιχειρήσεων, εφόσον τα παιδιά αποτελούν φτηνό εργατικό δυναμικό, αλλά ταυτόχρονα, το φαινόμενο αυτό στηρίζεται και από τις πολιτικές σκοπιμότητες που εξυπηρετούν συμφέροντα ανώτερων κοινωνικών ομάδων, εθελουφλώντας στην παρανομία. Τα παιδιά προσφύγων που αναγκάζονται να εργαστούν, αποδεικνύει την έλλειψη ισχυρής μεταναστευτικής πολιτικής των κρατών, αφού δεν μεριμνούν για την κοινωνική ένταξη αυτών των πληθυσμιακών ομάδων. Άρα, ο/η δημοσιογράφος αποπροσανατολίζει τους/τις αναγνώστες/στριες από τον κύριο υπαίτιο της διαίονισης της παιδική εργασίας, (ανα)κατασκευάζοντας την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από μια συγκεκριμένη υποκειμενική οπτική γωνία, υποστηρίζοντας συγκεκριμένες ιδεολογικές θέσεις (Fairclough 1992b· van Dijk 1993).

Συνεχίζοντας, εξέφρασαν την άποψη ότι το δεύτερο άρθρο δεν προβάλλει τον υπαίτιο για την αύξηση της παιδικής εργασίας (Στάμου 2011), παρά μόνο τονίζει τις διαστάσεις του φαινομένου στον ελληνικό χώρο και συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη. Έθιξαν ότι αναφέρονται τα είδη της εργασίας με την οποία απασχολούνται τα παιδιά στους δρόμους της συμπρωτεύουσας, τις συνθήκες εργασίας τους και τις επιπτώσεις για την ίδια τους τη ζωή, αφού πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης παράνομων δικτύων που τα υποχρεώνουν να πωλούν καπνό και ναρκωτικά με κίνδυνο τη ζωή τους. Επομένως, οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν ότι η απουσία ουσιαστικής κοινωνικής πολιτικής και μεταναστευτικής πολιτικής της Ελλάδας, αλλά και άλλων κρατών, δεν καταγράφεται στο άρθρο, αλλά προβάλλεται μια συγκεκριμένη οπτική της κοινωνίας. Τα παιδιά Ρομά που εργάζονται κυρίως στην Ελλάδα, πάλι, είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένα και ο κρατικός μηχανισμός δεν επιδιώκει την κοινωνική τους ένταξη. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες ερμήνευσαν και αντιμετώπισαν κριτικά το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του άρθρου με τα σχήματα νοήματός του. Έτσι, οι μαθητές/τριες έκαναν λογικούς συσχετισμούς και υλοποίησαν μια κριτική θεώρηση, εντοπίζοντας τα αναδυόμενα νοήματα και τα συμφέροντα που εξυπηρετούνται. Στα άρθρα κοινωνικοί παράγοντες, η ανέχεια λόγω οικονομικής

κρίσης, η σύγχρονη πανδημία, αποκρύπτουν την πολιτική υπαιτιότητα, όχι μόνο για τη διατήρηση της παιδικής εργασίας, αλλά και για την επέκταση και εξάπλωση της, εφόσον οι κυβερνήσεις ικανοποιούν τα συμφέροντα των ισχυρών. Συμπερασματικά, η κατασκευή του νοήματος των άρθρων κατέστη πλήρης για τους μαθητές/τριες (Χατζησαββίδης 2005· Αρχάκης 2013).

Ακόμα, δήλωσαν ότι το δεύτερο άρθρο επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των αναγνωστών/στριών για το φαινόμενο αυτό (Makri-Tsilirakou 2004) με την παράλληλη υιοθέτηση συγκεκριμένης στάσης για την καταπολέμησή του. Επομένως, οι μαθητές/τριες κατανόησαν μέσα από την αντιπαραβολική σύγκριση των δύο άρθρων ότι παρουσιάζουν μια εκδοχή της πραγματικότητας. Σύμφωνα με το πρώτο άρθρο αποδίδεται η ευθύνη στον ιό, ενώ στο δεύτερο σε παράνομα κυκλώματα, δηλαδή και τα δύο προβάλλουν τις κοινωνικές συνθήκες ως αιτίες για τη διαιώνιση της εργασίας παιδιών και δεν καταλογίζουν ευθύνες σε πολιτικές αποφάσεις και στα κράτη που δεν έχουν σοβαρή κοινωνική πολιτική, εφόσον διευκολύνουν την παρανομία σε κάποιες περιπτώσεις, ή δεν έχουν σοβαρή μεταναστευτική πολιτική. Το αποτέλεσμα βεβαίως, είναι να διευρύνονται οι κοινωνικές ανισότητες. Επιπρόσθετα, δήλωσαν ότι το δεύτερο άρθρο προτρέπει και συμβουλεύει τους αναγνώστες/στριες πώς να αντιμετωπίσουν την παιδική εργασία για να καταπολεμηθεί, χωρίς να γίνεται αναφορά στον ρόλο των πολιτικών κυβερνήσεων και στον τρόπο εξάλειψής της από αυτές. Άρα, αποκρύπτονται ιδεολογίες και άλλοι παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την εμφάνιση της παιδικής εργασίας (Αρχάκης κ.ά. 2018). Η πανδημία και τα οργανωμένα κυκλώματα είναι απλά ο «αποδιοπομπαίος τράγος» για το φαινόμενο αυτό.

Επεσήμαναν μέσα από διάλογο, ότι κυρίως οικονομικοί είναι οι λόγοι που αυξάνουν την παιδική εργασία και συγκεκριμένα τα πενιχρά οικογενειακά εισοδήματα, ώστε τα παιδιά αναγκάζονται να εργαστούν για να επιβιώσουν οι ίδιοι και οι οικογένειές τους, αλλά και κοινωνικοί (Αρτέμη 2010). Η κρίση του θεσμού της οικογένειας υποχρεώνει τα παιδιά να εργαστούν, απειλώντας τα με τη βία, αλλά και οι κοινωνικές διακρίσεις ωθούν τα ανήλικα από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, μετανάστες ή ρομά, να εργάζονται. Ακόμη, δήλωσαν ότι το μεταναστευτικό ρεύμα πληθυσμών, αλλά και το προσφυγικό επιφέρουν εκμετάλλευση ανήλικων παιδιών, προκειμένου να επιβιώσουν στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Επιπρόσθετα, ο ρατσισμός που υφίστανται παιδιά αλλόγλωσσα, αλλοδαπά, αλλόθρησκα

επιβεβαίωσαν ότι οδηγεί στην εργασία τους, αφού αποκλείονται κοινωνικά και περιθωριοποιούνται (Δασκαλάκη 2009). Τέλος, το σύγχρονο καπιταλιστικό σύστημα και η εκβιομηχάνιση με το υλιστικό πνεύμα που κυριαρχεί και τον καταναλωτισμό υποθάλπουν την παιδική εργασία και αυξάνουν την κερδοσκοπία των ισχυρών στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, ενώ η ατελής κρατική πρόνοια επιτείνει το φαινόμενο. Αυτές οι ιδεολογίες δεν προβάλλονται στα ειδησεογραφικά άρθρα που μελετώνται και αποκρύπτονται οι παρεμβάσεις των κρατών που δεν δραστηριοποιούνται για την καταπολέμηση της παιδικής εργασίας. Με αυτήν την αποσιώπηση των υπευθύνων, «των δραστών» που δεν αναλαμβάνουν δράση, αφού απουσιάζουν ουσιαστικά μέτρα από μέρους τους, παρουσιάζεται μια εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας από τον ειδησεογραφικό λόγο στην οποία αποκρύπτονται νοήματα (Ντίνας & Γώτη 2016, 55).

Ωστόσο, δε χρειάστηκε πια στο δεύτερο άρθρο η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού για να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο δηλώνουν τη θέση τους οι δημοσιογράφοι, αφού οι μαθητές/τριες εντόπισαν και ερμήνευσαν τη λειτουργική χρήση των γλωσσικών στοιχείων, τη σύνταξη, τη χρήση πράξεων λόγου, τα κριτήρια αιτιότητας, που σχετίζονται με το σύστημα της μεταβιβαστικότητας, το σύστημα της διάθεσης, την προσωπική δείξη και τους διαφορετικούς δείκτες τροπικότητας, την αξιολόγηση για την προβολή συγκεκριμένων νοημάτων και αναπαραστάσεων της πραγματικότητας (Λύκου 2000· Στάμου 2014 172· Ντίνας & Γώτη 2016, 55). Γενικότερα, κατανόησαν ότι στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης προβάλλονται θεμελιώδη δικαιώματα που παραβιάζονται και κυρίως αφορούν παιδιά (Δασκαλάκη 2009· Αρτέμη 2010). Επομένως, έχουν συνειδητοποιήσει τα γλωσσικά στοιχεία και τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται από αυτά για την κατασκευή της πραγματικότητας, ώστε αποδεικνύεται η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσής τους (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017· Αρχάκης 2016).

Έπειτα, στο στάδιο της *Μετασχηματισμένης Πρακτικής*, ομαδοσυνεργατικά οι μαθητές/τριες παρήγαγαν γραπτό λόγο σε ένα νέο κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο (Δούκα κ.ά. 2014 184). Ανέδειξαν διαφορετικές πτυχές της παιδικής εργασίας με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες τους (Τσάμη 2018 128). Η ομάδα Α', μετά τις γνώσεις που απέκτησε, δημιούργησε ένα διαλογικό κείμενο χωρίς να δηλώσει την αξιολόγησή της (Στάμου 2011), στο οποίο ανέφερε εκτός από τους οικονομικούς παράγοντες ως πρωταρχική αιτία της παιδικής εργασίας σε παγκόσμιο

επίπεδο και τα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν οι γονείς, ώστε δεν εργάζονται ή η κοινωνική θέση στην οποία εντάσσονται. Δηλαδή, δήλωσαν ότι τα παιδιά εργάζονται όχι μόνο για την οικονομική ενίσχυση της οικογένειας, αλλά και λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού τους ως πρόσφυγες. Εξαιτίας των συνθηκών διαβίωσης των προσφύγων και των παιδιών τους, καθώς και της κατώτερης κοινωνικής θέσης τους (ρομά, πρόσφυγες) υποχρεώνονται να δουλέψουν ακόμα και τα ανήλικα, για να επιβιώσουν σε ένα νέο και άξενο κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμη, η ομάδα Β' ανέφερε στον διάλογο της τις επιπτώσεις της παιδικής εργασίας δηλώνοντας ότι το παιδί εργάζεται, γιατί η οικογένειά του δεν έχει αρκετά λεφτά για να ζήσουν, με αποτέλεσμα να μην πηγαίνει σχολείο, για να μάθει να γράφει και να διαβάζει, αφού ως μετανάστης από τη Συρία λόγω πολέμου, έχει βρεθεί σε αυτήν την κατάσταση. Η υποτιμητική αντιμετώπιση συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων τους αποκλείει από την εργασία και τους ωθεί στην παρανομία και στην εργασία των ανήλικων παιδιών τους.

Και οι δυο πρώτες ομάδες με ευκολία προχώρησαν στην παραγωγή του γραπτού λόγου και με ιδιαίτερο ενθουσιασμό, σε αντίθεση με την ομάδα Γ' και Δ' που προέβη στη δόμηση του δημοσιογραφικού άρθρου με μεγαλύτερη δυσκολία, ίσως λόγω της μη εξοικείωσής τους με αυθεντικά κείμενα επικοινωνίας (Τσάμη 2018) ή με αυτό το είδος κειμένου, εφόσον στην Α' γυμνασίου δούλευαν με περιγραφικά, επιχειρηματολογικά και αφηγηματικά κείμενα, αφού παρέλειψαν να βάλουν στην αρχή μετά τον τίτλο του άρθρου την περίληψη της είδησης.

Η ομάδα Γ' δήλωσε ότι, εκτός από τους οικονομικούς παράγοντες, τη φτώχεια και τον οικονομικό δανεισμό μιας οικογένειας που την αναγκάζει να δώσει το παιδί της ως σκλάβο, εξέφρασαν την άποψη ότι και κοινωνικοί παράγοντες, όπως η διάλυση του οικογενειακού θεσμού ή η κρίση στην οποία βρίσκεται οδηγεί τα παιδιά στην εργασία, αφού μένουν ορφανά, ή εκβιάζονται να εργαστούν με την απειλή ξυλοδαρμού. Επιπρόσθετα, στρατιωτικοί λόγοι αναγκάζουν τα ανήλικα παιδιά σε εργασία, αφού αναλαμβάνουν τον ρόλο του στρατιώτη και τέλος, ο ρατσισμός προς μετανάστες, πρόσφυγες, αλλόθρησκους, τους αποκλείει κοινωνικά, ώστε υποχρεώνουν σε εργασία και τα παιδιά τους, ώστε να επιβιώσουν στις απάνθρωπες αυτές κοινωνικές συνθήκες. Επίσης, η ομάδα Δ' κατέγραψε σε μορφή ειδησεογραφικού άρθρου τις επιπτώσεις της παιδικής εργασίας που στερεί το δικαίωμα από τα ανήλικα να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να κατακτήσουν

βασικές δεξιότητες γραμματισμού, ώστε να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη τους και να βελτιώσουν την κοινωνική θέση τους. Ακόμη, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι η εργασία παιδιών επιφέρει στέρηση βασικών δικαιωμάτων τους, όπως το δικαίωμα στη μόρφωση, στο παιχνίδι που είναι άγνωστα για αυτά τα παιδιά.

Με αυτόν τον τρόπο οι δυο πρώτες ομάδες σε ένα νέο κειμενικό είδος, τον διάλογο κατέγραψαν και άλλους κοινωνικούς παράγοντες που οδηγούν στην παιδική εργασία καθώς και τις επιπτώσεις στη ζωή τους, καταθέτοντας έτσι, την ιδεολογία τους. Οι άλλες δύο ομάδες στο κειμενικό είδος του άρθρου, εξέφρασαν τις απόψεις τους και παρουσίασαν ένα νέο ιδεολογικό πλαίσιο, μια άλλη εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλώνοντας τις κοινωνικές ανισότητες που ενυπάρχουν και αποκρύπτονται εσκεμμένα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, για να μην κατηγορήσουν τους κυβερνόντες για την ελλιπή λήψη νομοθετικών μέτρων (Cope & Kalantzis 2000, 32· Kalantzis & Cope 2001· Αρχάκης 2005· Φτερνιάτη 2010· Αρχάκης & Τσάκωνα 2017, 207-208).

Παράλληλα, αναπτύχθηκε το αίσθημα της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών για την παιδική εργασία και τα ανθρώπινα δικαιώματα που στερούνται κάποια ανήλικα (Πλατσίδου 2010). Εφαρμόστηκε η ετεροαξιολόγηση του γραπτού κειμένου, σύμφωνα με το *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα* (Π.Σ. 2011), και μέσα από ένα αυθεντικό πλαίσιο προβληματισμού με την *κριτική ανάλυση* των κειμένων διαπίστωσαν τα ρητά και υπόρρητα νοήματα για την παιδική εργασία, τις οικονομικές αιτίες, αλλά και τις κοινωνικές και πολιτικές που λανθάνουν (Λάμπρου 2013, 66). Συμπερασματικά, έγινε αντιληπτό ότι οι στάσεις των μαθητών/τριών προς τον δημοσιογραφικό λόγο και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης γενικότερα, τροποποιήθηκαν μετά την απόκτηση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough 1995), που αποτελεί κύριο στόχο της παιδαγωγικής των *Πολυγλωσσισμών* (Kalantzis & Cope 2001). Οι μαθητές/τριες κατανόησαν ότι τα δημοσιογραφικά άρθρα με τη χρήση γλωσσικών μηχανισμών και σημειωτικών τρόπων, αναπαριστούν τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα (Αρχάκης & Τσάκωνα 2017· Αρχάκης κ.ά. 2018). Με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού επετεύχθη η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/τριών μέσα από κριτικές και αξιολογικές δραστηριότητες σύγκρισης των δυο άρθρων σε ιδεολογικό και γλωσσικό πλαίσιο σχετικά με τα ειδησεογραφικά άρθρα (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου 2009· Χατζηλουκά-Μαυρή 2010).

Εν κατακλείδι, η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης που προωθεί την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών στις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, είναι μια αναγκαία δεξιότητα την οποία έχει καθήκον και χρέος το *Νέο Σχολείο* να αναπτύξει (Ντίνας 2012). Όπως αποδείχτηκε μέσα από αυτήν την έρευνα, οι μαθητές/τριες στο σχολείο δεν ασκούνται σε δεξιότητες κριτικής επεξεργασίας κειμένων, για να κατανοήσουν τη λειτουργική χρήση των γλωσσικών στοιχείων στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Με βάση τα σύγχρονα *Προγράμματα Σπουδών* προτείνεται στη γλωσσική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε κειμενικές πρακτικές με την παράλληλη ενσωμάτωση της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας (Κουτσογιάννης 2007), αλλά και η αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας, για να καλλιεργηθούν οι γλωσσικές δεξιότητές τους στα πλαίσια της πολυτροπικής επικοινωνιακής πραγματικότητας και να δημιουργηθούν κριτικά εγγράμματα υποκείμενα. Με τον *κριτικό γραμματισμό* και την παιδαγωγική των *Πολυγραμματισμών* που αντιμετωπίζουν τα κείμενα ως μονάδες που μεταβιβάζουν ιδεολογικά μηνύματα (Kostouli 2005) προωθείται ο κριτικός αναστοχασμός στη διαπραγμάτευση των κειμένων, ώστε οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι το νόημα κατασκευάζεται με γλωσσικά και ιδεολογικά στοιχεία, προκειμένου να αναπτύξουν την κριτική γλωσσική επίγνωσή τους (Στάμου 2012, 23-24· Σαμαρά 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αλεξίου, Μ., Κουτσογιάννης Δ., Ντίνας, Κ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2012. *Μελέτη για τον Σχεδιασμό, την Ανάπτυξη και την Εφαρμογή Σεναρίων και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 04/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://users.uowm.gr/kdinas/blblia19/>.

Αναγνώστου, Θ. 2018. Αποτυπώνοντας τον Λόγο του Τύπου για την είσοδο των παιδιών- προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση. Κριτική ανάλυση λόγου υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 24/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://ikee.lib.auth.gr/record/303099/files/GRI-2019-23702.pdf>.

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού- Γυμνασίου. 2003. Ανακτήθηκε στις 29/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:
http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/Aps_Deps/2003%20DEPS%20FEK%20303.pdf.

Αντωνιάδου, Σ. 2019. Η αξιοποίηση του Δημοσιογραφικού άρθρου για την ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού και τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 14/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1674/%CE%A3%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%B1%20%CE%91%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ΑΡΣΙΣ. 2020. *Δελτίο Τύπου – Παγκόσμια Ημέρα Κατά της Παιδικής Εργασίας: “Αόρατα” παιδιά, ορατή εκμετάλλευση*. Ανακτήθηκε στις 04/07/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.arsis.gr/deltio-typouy-pagkosmia-imeras-tis-paidikis-ergasias-aorata-paidia-orati-ekmetalleyisi/#more-25145>.

Αρτέμη, Ε. 2010. *Η παιδική εργασία στην Ελλάδα κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα*. Ανακτήθηκε στις 24/08/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://24grammata.com/%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%B4%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BF-19/>.

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. [2002]. 2011. *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Αρχάκης, Α. [2005]. 2013. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. 7η εκδ. Αθήνα: Πατάκη.

Αρχάκης, Α. 2015. Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις. Στο *Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου 5^α Τζαρτάνεια. Ανακτήθηκε στις 15/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://greeklanglab.pre.uth.gr/wp-content/uploads/2019/09/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82_%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%B9%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%AD%CF%82-%CE%B1%CF%86%CE%B7%CE%B3%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B7-%CE%B8%CE%AD%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE-

[%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf.](#)

Αρχάκης, Α. 2016. Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Στο *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: Γλωσσολογικές & παιδαγωγικές προσεγγίσεις*, επιμ. Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος, 132-156. Αθήνα: Gutenberg.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. [2011]. 2017. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. 2^η εκδ. Αθήνα: Πατάκη.

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α. & Δούκα, Α. 2018. Αναλύοντας κριτικά την ειδησεογραφική αξιολόγηση στον ημερήσιο τύπο: προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Στο *Figura in Praesentia: Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα*, επιμ. Κ. Ντίνας, 1-29. Αθήνα: Πατάκης.

Βηλαρά, Μ. χ.η. *Οι μηχανισμοί και τα είδη της Τροπικότητας και της Δείξης στην Αρχαία και στη Νέα Ελληνική. Συγκριτική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε στις 25/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

https://www.academia.edu/33154846/%CE%9F%CE%B9_%CE%BC%CE%B7%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%84%CE%B1_%CE%B5%CE%AF%CE%B4%CE%B7_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%A4%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%94%CE%B5%CE%AF%CE%BE%CE%B7%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%9D%CE%AD%CE%B1_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%A3%CF%85%CE%B3%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7

Βλαχογιάννη, ΑΙ. 2006. *Διδακτικές Προσεγγίσεις στα Φιλολογικά Μαθήματα, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Γενικό Μέρος Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. 2003. Ανακτήθηκε στις 19/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko_Meros.pdf.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. 2011. *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Γεωργιάδου, Α. & Δεμερτζή, Κ. 2019. *Νεοελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία, Γ' Λυκείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαλαμπούκη, Ε. 2008. Δημοσιογραφικός λόγος και διακειμενικότητα. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 19/12/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19104#page/1/mode/2up>.

Γούλης, Δ. & Γρόσδος, Στ. 2011. *Τεχνολογίες της πληροφορίας και πολυγραμματισμοί στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του ραδιοφώνου*. Ανακτήθηκε στις 22/12/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/25.pdf>.

Γούτσος, Δ. & Γεωργακοπούλου, Α. 2011. *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Γούτσος, Δ. 2013. Γλώσσα και Επικοινωνία. Στο *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο Μελέτης*, επιμ. Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Έ. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης & Β. Τσάκωνα, 187-194. Πάτρα: Ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Δασκαλάκη, Η. 2009. Παιδική και εφηβική εργασία στο «δρόμο»: εθνογραφικές προσεγγίσεις στους δρόμους της Αθήνας. *Αριάδνη 15*, 267-303. Ανακτήθηκε στις 21/09/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/Ariadne/article/download/927/830/>.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. 2003. Ανακτήθηκε στις 12/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://ebooks.edu.gr/info/cps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf.

Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. 2014. Ο δημοσιογραφικός λόγος ως αντικείμενο διδασκαλίας: Κριτική αποτίμηση. Στο *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου «35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση»*, επιμ. Δ. Κουτσογιάννης, Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Γ. Παπαναστασίου & Σ. Χατζησαββίδης. Ανακτήθηκε στις 22/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. 2016. Ειδησεογραφικός Λόγος και Κριτική Γλωσσική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών: Διδακτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα της Β΄ Λυκείου. Στο *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*, 164- 202, επιμ. Γ. Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης. Καβάλα: Σαΐτα.

Θερμόπουλος, Μ. 2020. *Ψυχολογία των χρωμάτων: Τι δείχνει το αγαπημένο σου χρώμα για τον χαρακτήρα σου*. Ανακτήθηκε στις 02/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://www.iatropedia.gr/psychiki-yeia/psychologia-ton-chromaton-ti-deichnei-to-agapimeno-sou-chroma-gia-ton-charaktira-sou/134531/>.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. 2015. Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε στις 12/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.

Καραγιαννάκη, Ε. 2016. Από την κριτική ανάλυση λόγου στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού: Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης δημοτικού. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 22/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/235>.

Καραγιαννάκη, Ε. 2017. Οδεύοντας προς μια σχολική κριτική ανάλυση λόγου: μια εναλλακτική προσέγγιση γλωσσικής διδασκαλίας για μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 29, 71 – 92.

Καραντζόλα, Ε. 2004. *Από «τα γράμματα» στον (κριτικό) γραμματισμό: συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 12/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

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

Κεφαλίδου, Σ. 2016. Οι αφηγήσεις τηλεοπτικών ειδήσεων: Μια πρόταση για την ανάλυση και τη διδασκαλία τους στο Γυμνάσιο. Στο *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*, επιμ. Γ. Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης, 164- 202. Καβάλα: Σαΐτα.

Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ει. 2006. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντοβούρκη, Σ. 2013. Κριτικός γραμματισμός: μια προσπάθεια θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας. Εισήγηση στο 13ο ετήσιο συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου: *η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση*, 25-46. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 12/07/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_13ou_synedriou.pdf.

Κοντοβούρκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε. 2013. *Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 06/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/1822/1803>.

Κουτρούκης, Θ. 2013. Πρακτικά Συνεδρίου του ΕΚΠΑ, *παιδική ηλικία κοινωνιολογικές, πολιτισμικές και παιδαγωγικές διαστάσεις*, επιμ. Χ. Μπαμπούνης. Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013. Ανακτήθηκε στις 06/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/praktika_synedriou.pdf.

Κουτσογιάννης, Δ. 2007. *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. 2011. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. 2017. *Γλωσσική Διδασκαλία, Χτες, Σήμερα, Αύριο. Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Κουφάκη, Λ. 2009. *Λόλα, να ένα μήλο: Γλώσσα, γνώση και επίγνωση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κυπριώτης, Δ. 2006. *Πολυτροπικότητα και γραπτά - εικονιστικά κείμενα*. Ανακτήθηκε στις 13/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://multitasks.blogspot.com/2006/09/blog-post.html>.

Κωστούλη, Τ. 2005. Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, επιμ. Δ. Κουτσογιάννης, Α. Χαραλαμπίδης & Ν. Λιόσης, 252-270. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κωστούλη, Τ. 2006. *Αναδομώντας τα κείμενα του σχολικού γραμματισμού*. Μτφρ. Γ. Κουρμένταλα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Λάμπρου, Λ. 2013. Κρίσιμα θέματα για την επιτυχή εφαρμογή της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στη μέση εκπαίδευση. Εισήγηση στο 13ο ετήσιο συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου: *η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση*, 65-68. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 05/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_13ou_synedriou.pdf.

Λύκου, Χ. 2000. *Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. HALLIDAY*. Ανακτήθηκε στις 19/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/>.

Μαγγόπουλος, Γ. 2014. Η Μελέτη Περίπτωσης ως Ερευνητική Στρατηγική στην Αξιολόγηση Προγραμμάτων: Θεωρητικοί Προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών ΙΣΤ*, 64, 73-93. Ανακτήθηκε στις 26/11/20 από τον διαδικτυακό ιστότοπο:

<http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96>.

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α., Γρίβα, Ε. & Ντίνας, Κ. 2016. Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, επιμ. Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης. Καβάλα: Σαΐτα.

Ματσαγγούρας, Η. 2007. Κριτικός γραμματισμός στη λογοτεχνία: Πίσω από τις λέξεις, πέρα από τις ιδέες. Στο *Σχολικός γραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*, επιμ. Η. Ματσαγγούρας, 153-19. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μητσικοπούλου, Β. 2001. Γραμματισμός. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α. Φ. Χριστίδης, 209-213. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μιχάλης, Α. 2014. Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*», επιμ. Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης. Δράμα. Ανακτήθηκε στις 28/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%98%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CC%81%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%9C%CE%B9%CF%87%CE%B1%CC%81%CE%BB%CE%B7%CF%822.pdf.

Μοίρας, Π. 2013. *Πρώτη σελίδα*, διδακτικό σενάριο που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της πράξης «*Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/θμια εκπαίδευση*». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μπέλλα, Σ. 2001. Η Δείξη στη νέα ελληνική. Διδακτορική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 03/12/2020 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://uoa.academia.edu/SpyridoulaBella>.

Μπονίδης, Κ. 2004. *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουτουλούση, Ε. 2001. *Γλωσσική επίγνωση [Ε4]*. Κέντρο ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 20/12/2020 από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html.

Ντίνας, Κ. 2012. *Πρόγραμμα για τον κριτικό γραμματισμό*. Ανακτήθηκε στις 20/12/2020 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://florinapress.gr/ekdiloseis/%CF%84%CE%BF>.

Ντίνας, Κ. 2013. Η γλωσσική ποικιλότητα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στο *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτοσχολική) εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, επιμ. Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 265-303. Αθήνα: Gutenberg.

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. 2016. *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξανθόπουλος, Α. 2010. Αξιολόγηση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Διδακτορική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ξανθόπουλος, Α. & Ντίνας, Κ. 2014. «Δείγματα γραφής»: από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο». Στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*», επιμ. Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης. Δράμα. Ανακτήθηκε στις 17/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Ξένου, Μ. 2014. Η αναπαράσταση της σεξουαλικής εγκληματικότητας στον έντυπο τύπο. Διδακτορική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε στις 07/12/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36194>.

Ευδόπουλος, Γ. 2008. Ανάλυση λόγου. Στο *Γλωσσική ανάπτυξη: Εισαγωγικά θέματα της Γλωσσολογίας*, επιμ. Γ. Ανδρουλάκης & Γ. Ευδόπουλος, 39-55. Πάτρα: ΕΑΠ.

Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. 2014. Κριτικός γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, επιμ. Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης. Δράμα. Ανακτήθηκε στις 18/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf.

Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. 2009. *Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων*. Ανακτήθηκε στις 17/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/310556?ln=el>.

Παππάς, Μ. 2020. Η συμβολή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. *Κριτική Ανάλυση Λόγου και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 04/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/29613/1/%CE%9C.%CE%95%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3%20%CE%9C%CE%99%CE%A7%CE%91%CE%97%CE%9B.pdf>.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. 2014. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Έκδ. 2^η. Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση.

Πετροπούλου, Γ. 2018. Ο κριτικός γραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια της Ν.Ε. Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου. *Συνάφεια των σχολικών εγχειριδίων και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού*. Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 19/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40597>.

Πλατσίδου, Μ. 2010. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.

Πολίτης, Π. 2008. *Ο λόγος της μαζικής επικοινωνίας. Το ελληνικό παράδειγμα*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Πολίτης, Π. 2001α. Προφορικός και Γραπτός Λόγος. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Α,-Φ. Χριστίδης σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου, 58-62. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 3/09/2020 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html.

Πολίτης, Π. 2001β. *Μέσα μαζικής ενημέρωσης: το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους* [B10]. Ανακτήθηκε στις 12/09/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b10/index.html.

Πολίτης, Π. 2012. *Στίξη: η μελωδία του γραπτού λόγου*. Ανακτήθηκε στις 28-10-2020 από τον διαδικτυακό ιστότοπο:

https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=189#colabbr07.

Πολίτης, Π. 2014. Ο Λόγος των ΜΜΕ. Στο *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα, 481-522. Αθήνα: Νήσος.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. 2011. *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα). Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 3/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB>

[%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1,%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf.](#)

Σαμαρά, Σ. 2014. Πτυχές Κριτικού Γραμματισμού σε Εκπαιδευτικά Σενάρια. Στο *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου, επιμ. Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης. Δράμα, 1-3/11/2013, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 13/09/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

[http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html.](http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html)

Σιμάτου, Α. 2017. Δημοσιογραφικές Αφηγήσεις και Ανθρώπινα Δικαιώματα σε Ένοπλες Συρράξεις. Μεταπτυχιακή εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε στις 03/12/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

[http://macommunication.ddounas.com/images/simatou.pdf.](http://macommunication.ddounas.com/images/simatou.pdf)

Σκρουμά, Β. 2020. Ανάλυση Αφηγηματικών Κειμένων στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών: Εφαρμογές στη Διδασκαλία της γλώσσας. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 23/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

[https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/20135/%CE%A3%CE%BA%CF%81%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%AC%20%CE%92%CE%AC%CE%B9%CE%B1-%20%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-converted%20%286%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.](https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/20135/%CE%A3%CE%BA%CF%81%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%AC%20%CE%92%CE%AC%CE%B9%CE%B1-%20%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-converted%20%286%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. 2014. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στη Νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976. Στα πρακτικά του 7ου επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές- συγκριτικές προσεγγίσεις», Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστήμιου Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014. Ανακτήθηκε στις 3/12/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<https://docplayer.gr/1905826-Georgios-spanos-athanasios-mihalidis.html>.

Στάμου, Α. & Χρονάκη, Α. 2007. Πώς γράφονται τα σχολικά μαθηματικά: Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες διαστάσεις στα κείμενα του περιοδικού Ευκλείδης Α'. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, τ. 5, 25-45.

Στάμου, Α. 2008. Η πολυφωνικότητα του οικοτουριστικού λόγου: Μια Κριτική Ανάλυση Λόγου της ταξιδιωτικής δημοσιογραφίας στο περιοδικό Γεωτρόπιο. Στο *Ο λόγος της μαζικής επικοινωνίας: Το ελληνικό παράδειγμα*, επιμ. Π. Πολίτης, 138-158. Θεσσαλονίκη: Ιδρύμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Στάμου, Α. 2011. Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. Στο *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*, 179-193. Πήλιο.

Στάμου, Α. 2012. Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia 20*: 19-38.

Στάμου, Α. 2014. Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα, 149-187. Αθήνα: Νήσος.

Στάμου, Α., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. 2016. Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, επιμ. Α. Στάμου, Π. Αρχάκης & Π. Πολίτης, 13-55. Καβάλα: Σαΐτα.

Τεντολούρης, Φ. & Σ. Χατζησαββίδης, Σ. 2014α. Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική

αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Ανακτήθηκε στις 1/12/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG_34_411_421.pdf.

Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2014β. *Διδασκαλία της Γλώσσας. Ιστορία-Επιστημολογία-Αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.

Τσάμη, Β. 2018. Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας και Γλωσσική Ποικιλότητα: Κριτική Ανάλυση και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τσιπλάκου, Στ. 2007. Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, επιμ. Γ. Η. Ματσαγούρας, 466–511. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. 2009. Ορολογία και δημοσιογραφική τηλεοπτική γλώσσα- Η «στάση υψηλής εικονικής ευμένειας». *ΕΛΕΤΟ – 7 ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»*, 22- 24 Οκτωβρίου, 1-13, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 19/11/20 από:

[http://www.eleto.gr/download/Conferences/7th%20Conference/7th_20-01 Tsitsanoudi-Mallidi-Nikoletta_Paper_V03.pdf](http://www.eleto.gr/download/Conferences/7th%20Conference/7th_20-01_Tsitsanoudi-Mallidi-Nikoletta_Paper_V03.pdf).

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. & Δερβένη, Ε. 2019. Γλωσσικές Αναπαραστάσεις των παιδιών προσφύγων σε δημοσιογραφικά κείμενα. *Το Ελληνικό Βλέμμα – Revista de Estudos Helênicos da UERJ – no. 6/2019*. Ανακτήθηκε στις 17/09/20 από:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ellinikovlemma/article/download/48895/32689>.

Τσολογιάννη, Π. 2016. Ανάλυση λόγου και δημοσιογραφικές αναπαραστάσεις της παιδικής προσφυγικής ηλικίας. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 17/11/20 από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45403/15334.pdf?sequence=1>.

Τριλιανός, Α. 2000. *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.

Φασιάδου, Κ. 2016. (Κριτική) γλωσσική επίγνωση: διερεύνησή της στα προγράμματα σπουδών, στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας και στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 29/11/20 από:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33284>.

ΦΕΚ 303/13-3-2003: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε στις 19/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

ΦΕΚ Β'2334/03-10-2011. *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική Εφαρμογή του Διδακτικού Πεδίου: Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*.

Φιλιππάκη- Warburton, E. 1992. *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. 3^η έκδοση. Αθήνα: Νεφέλη.

Φραγκόπουλος, Ν. & Τσαρούχα, Β. χ.η.. *Πολυγραμματισμός και Πολυτροπικότητα στη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων*. Ανακτήθηκε στις 09/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

https://www.academia.edu/32053537/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%A6%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD.

Φραγκουδάκη, Α. 1987. *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φτερνιάτη, Α. 2010. Το Διδακτικό Υλικό για το Γλωσσικό Μάθημα του Δημοτικού και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135. Ανακτήθηκε στις 18/12/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1316/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/%CE%A6%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B7.%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CF%85%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF%2C%20%CE%9D%CE%AD%CE%B1%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20135.pdf>.

Φτερνιάτη, Α. & Μαρκοπούλου, Μ. 2010. Εφαρμογές πρακτικών της παιδαγωγικής του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Γραμματισμού. *Γραφή και Γραφές στον 21ο αιώνα: Η πρόκληση για την εκπαίδευση*, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών και Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού. Πάτρα.

Χατζηκυριάκου, Ι. & Βαϊοπούλου, Χ. 2013. Η διασύνδεση του πληροφορικού γραμματισμού (ICT Literacy) με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», επιμ. Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης. Δράμα. Ανακτήθηκε στις 08/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%92%CE%B1%CE%B9%CE%88%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%85%CC%81%CE%BB%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%B9%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85.pdf.

Χατζηλουκά- Μαυρή, Ειρ. 2008. Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Κύπρου-Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Α. 2009. Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί. *Στα Πρακτικά της 30ής Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 15/09/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/mavri_thes_2009.pdf.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. 2010. Δόμηση κειμένων και κριτικός γραμματισμός στο δημοτικό: Ο ρόλος του περικειμένου και της γραμματικής. Στο *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, Γραφή και Γραφές στον 21ο αιώνα. Η πρόκληση για την εκπαίδευση*, επιμ. Π. Παπούλια-Τζελέπη & Α. Φτερνιάτη. Πάτρα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού & Τομέας Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. 2013. Διδασκαλία της νέας Ελληνικής γλώσσας και παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου: δεδομένα και ζητούμενα στη σχολική τάξη (2011-2013). Εισήγηση στο 13ο ετήσιο συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου: *η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση*, 47-62. Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 12/09/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_13ou_synedriou.pdf.

Χατζησαββίδης, Σ. 1997. Η ρητορική των τίτλων στον ελληνικό δημοσιογραφικό Λόγο. *Πρακτικά της 17ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 643-657. Θεσσαλονίκη.

Χατζησαββίδης, Σ. 1999. *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. 2002α. *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. 2002β. Συνομιλιακό ύφος και προφορικοποίηση: Ο “ευθύς λόγος” στα κείμενα του ελληνικού γραπτού ειδησεογραφικού λόγου. Στο *Γλωσσολογικές έρευνες για την ελληνική*, επιμ. C. Clairis, 127-130. Παρίσι: L’ Hartmattan.

Χατζησαββίδης, Σ. 2003. Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113, 405-414. Ανακτήθηκε στις 10/09/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.greek-language.gr/periodika/mags/filologos/2003/113/130822>.

Χατζησαββίδης, Σ. 2006. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, επιμ. X. Τσολάκη, 113-124. Παγκόσμια: Η Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο. Θεσσαλονίκη: Κώδικας. Ανακτήθηκε στις 10/11/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%91%CE%B3%CE%B1%CE%81%CF%80%CE%BF%CE%B3%CE%BB%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%9A%CE%B1%CF%80%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%81%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf.

Χατζησαββίδης, Σ. 2007. Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από την εκπαιδευτική πράξη. *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP*. Πάτρα, 27 – 34. Ανακτήθηκε στις 15/08/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf.

Χατζησαββίδης, Σ. 2010. «Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο *Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης*. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου. Ανακτήθηκε στις 27/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinon_iokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf.

Χατζησαββίδης, Σ. & Αλεξίου, Μ. 2012. *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της*

γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στο πλαίσιο του τυπικού γραμματισμού, για διαθεματικές διδακτικές πρακτικές, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές". Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 12/09/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

<http://www.greeklanguage.gr/aboutdigitalschool>.

Χατζησαββίδης, Σ. 2013α. Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 05/08/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia108.pdf>.

Χατζησαββίδης, Σ. 2013β. Γλώσσα και Εκπαίδευση. Στο *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο Μελέτης*, επιμ. Γ. Ξυδόπουλος, Έ. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης & Β. Τσάκωνα. Πάτρα: Ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Χατζησαββίδης, Σ. 2014. Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός γραμματισμός. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*», επιμ. Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης. Δράμα. Ανακτήθηκε στις 15/09/20 από τον διαδικτυακό τόπο:

http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles_trapezes_files/2.%20%CE%A7%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%A3%CE%91%CE%92%CE%92%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3.pdf.

Χοντολίδου, Ε. 1999. Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1(1): 115-118*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 28/09/20 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/>.

Ξενόγλωσσες

- Altrichter, H., Somekh, B. & Posch, P. 2001. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας- δράσης*. Μετφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apodaca, C. 2007. The whole world could be watching: Human rights and the media. *Journal of Human Rights* 6, issue 2, 147–164.
- Archakis, A. & Tsakona, V. 2013. Sociocultural diversity, identities, and critical education: Comparing conversational narratives at school. *Critical Literacy: Theories and Practices* 7(1), 48-62.
- Barton, D. & Hamilton, M. 2000. Literacy Practices. Στο *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, επιμ. D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič. Λονδίνο: Routledge.
- Baynham, M. 2002. *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Επιμ. Ε. Καραντζόλα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bell, A. 1991. *The Language of News Media*. Οξφόρδη: Blackwell.
- Bednarek, M. 2006. Evaluation and cognition: Inscribing, evoking and provoking opinion. Στο *Language and memory, Aspects of knowledge representation, 187-221*, επιμ. H. Pishwa. Βερολίνο και Νέα Υόρκη: Mouton de Gruyter.
- Carter, R. 2004. *Language and Creativity, The Art of Common Talk*. Λονδίνο: Routledge.
- Clark, R. & Ivanič, R. 1999. Raising Critical Awareness of Language: A Curriculum Aim for the New Millenium. *Language Awareness* , 8 (2), 63-70.
- Cook-Gumperz, J. 2008. *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*, επιμ. Τ. Κωστούλη. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Λονδίνο: Routledge.
- Fairclough, N. 1989. *Language and power*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Longman Group UK.

- Fairclough, N. 1992a. *Critical language Awareness*. Λονδίνο: Longman Group UK.
- Fairclough, N. 1992b. *Discourse and social change*. Οξφόρδη: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. *Media Discourse*. Λονδίνο: Edward Arnold.
- Fairclough, N. 1999. Global Capitalism and Critical Awareness of Language. *Language Awareness*, 8 (2), 71-83.
- Fairclough, N. 2003. *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Λονδίνο: Routledge.
- Fairclough, N. 2012. Critical Discourse analysis. Στο *Routledge handbooks in applied linguistics*, επιμ. J.P. Gee, & M. Handford. Νέα Υόρκη: Routledge.
- Fairclough, N. 2015. *Language and Power*. 3^η έκδοση. Λονδίνο: Routledge.
- Foucault, M. [1970]. 1984. The Order of Discourse. Inaugural Lecture at the College de France. Μτφρ. I. McLeod. Επανεκδόθηκε στο M. J. Shapiro (έκδ.) *Language and Politics*, 108-38. Οξφόρδη: Blackwell.
- Freire, P. 1977. *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. Μτφρ. Γ. Κρητικός, Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. & Macedo, D. 1987. *Literacy Reading the Word and the World*. Νότιο Χάντλεϊ: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Fterniati, A. 2010. Literacy pedagogy and multiliteracies in Greek Elementary School Language Arts. *The International Journal of Learning* 17 (3), 319- 350.
- Gee, J. P. 1990. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Νέα Υόρκη: Falmer.
- Gee, J. P. 2008. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. 3^η έκδ. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.
- Georgakopoulou, A. 2000. On the Sociolinguistics of Popular Films: Funny Characters, Funny Voices. *Journal of Modern Greek Studies* 18 (1), 119-133.
- Goleman, D. 1998. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, γιατί το EQ είναι το πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hall, S. 1982. The rediscovery of ideology: Return of the repressed in media studies. Στο *Culture Society and the Media*, επιμ. M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran and J. Wollacott, 52-86. Λονδίνο: Methuen.

Halliday, M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation and Meaning*. Λονδίνο: Arnold.

Halliday, M.A.K. 1989. *Spoken and written language*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Halliday, M. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. 2^η έκδ. Λονδίνο: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 2000. Ανοιχτή επιστολή: Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση. Μτφρ. Χ. Λύκου. *Γλωσσικός υπολογιστής, 2ος τόμος*. Περιοδική έκδοση του κέντρου της ελληνικής γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή, 2,57-72.

Henwood, K. & Pidgeon, N. 1994. Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 4*, 225-238.

ITUC. 2008. *Child Labour: Mini Action Guide*. Γενεύη.

Janks, H. 1997. Critical discourse analysis as a research tool. *Discourse: studies in the cultural politics of education, 18(3)*, 329-342.

Janks, H. 1999. Critical language awareness journals and student identities. *Language Awareness 8*, 111-122.

Kalantzis, M. 1999. Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο "*Ισχυρές*" και "*ασθενείς*" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kalantzis, M. & Core, B. 2001. «Πολυγραμματισμοί». Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Kostouli, T. 2005. *Writing in context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. Βοστώνη: Springer.
- Kress, G. 2000. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. Μπφρ. Κ.Κανάκης. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2 (1-2): 111-124*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Luke, A. 2012. Critical literacy: Foundational notes. *Theory into practice, 51(1), 4-11*.
- Makri-Tsilipakou, M. 2004. The Reinforcement of Tellability in Greek Television Eyewitnessing Media. *Culture & Society 26, 841-859*.
- McDonough, J. & McDonough, S. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66 (1), 60 – 92*.
- O' Keeffe, A. 2011. The media. Στο *The Routledge handbook of applied linguistics*, επιμ. J. Simpson. Λονδίνο: Taylor & Francis.
- Shuteriki, M., Pippidou, M. & Stoecklin, D. 2006. Transnational protection of children, the case of Albania and Greece, 2000- 2006. *Terres de homes, ARSIS, Human Trafficking, τεύχος 4*.
- Spinillo, A. & Pratt, C. 2005. Sociocultural differences in children's genre knowledge. Στο *Writing in Context(s), Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. Έκδ. T. Kostouli. Νέα Υόρκη: Springer.
- Stamou, A. 2001. The representation of non-protesters in a student and teacher protest: A Critical Discourse Analysis of news reporting in a Greek newspaper. *Discourse & Society, 12 (5), 653-680*.
- Stamou, A. & Panteliadu, Σ. 2009. Discourses of Disability by Teacher Candidates: A Critical Discourse Analysis of Written Responses to a Disability Simulation 1. *Journal of Applied Social Psychology, 39 (3), 509-540*.

Stamou, A. 2012. Representations of linguistic variation in children's books: register stylization as a resource for (critical) language awareness. *Language Awareness* 21 (4), 313-329.

STREET, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.

UNESCO. 2005. *Aspects of literacy assessment. Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting*. Paris, June 10-12/2003. Παρίσι: UNESCO.

Unicef. 2007. *Breaking the cycle of exclusion: Roma children in South East Europe*. Recovered at 26/11/2020 from website:

https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/070305-subregional_study_roma_children.pdf.

Unicef. 2012a. *Children in an Urban World*. Νέα Υόρκη.

Unicef. 2012b. A recovery for all: rethinking socio-economic policies for children and poor families. Recovered at 26/11/2020 from website:

https://www.eurochild.org/policy/library-details/article/unicef-a-recovery-for-all-rethinking-socio-economic-policies-for-children-and-poor-households/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=af7f43c83af9b03e009544606045d163.

Unicef. 2020. *Covid-19 and Child Labour: A Time of Crisis, a Time to act*. Recovered at 12/10/2020 from website:

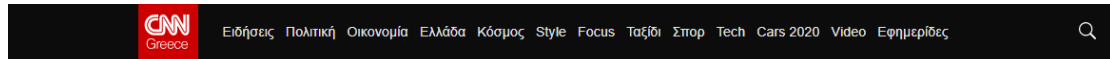
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/COVID-19-and-Child-labour-2020.pdf>.

Van Dijk, T.A. 1993. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society, Sage Journals, Vol. 4, Issue 2, 249-283*. Recovered at 23/12/2020 from website: <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>

Van Dijk, T.A. 1995. Aims of Critical Discourse Analysis. *Japanese Discourse Vol. 1. 17- 17*.

Van Dijk, T. A. 2001. Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. Στο *Methods of Critical Discourse Analysis*, επιμ. R. Wodak & M. Meyer, 95-120. Λονδίνο: Sage.

Wodak, R. 2001. The discourse-historical approach. Στο *Methods of Critical Discourse Analysis*, επιμ. R. Wodak & M. Meyer, 63-94. Λονδίνο: Sage.



ΚΟΣΜΟΣ

Κορωνοϊός - ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας



Newsroom

Παρασκευή, 12 Ιουνίου 2020 20:38



MONIRUL ALAM/ ΕΡΑ/ ΑΠΕ-ΜΠΕ

Η πανδημία του **κορωνοϊού** ενδέχεται να προκαλέσει **άνοδο** της **παιδικής εργασίας** για πρώτη φορά εδώ και 20 χρόνια, με εκατομμύρια επιπλέον παιδιά να αναγκάζονται να εργαστούν, προειδοποίησε ο **ΟΗΕ**.

Σύμφωνα με κοινή έρευνα της **Unicef** και της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (**ΔΟΕ**), ο αριθμός των παιδιών που εργάζονται σε όλο τον κόσμο έχει **μειωθεί** κατά **94 εκατομμύρια** από το 2000.

Όμως «αυτό το κεκτημένο σήμερα **κινδυνεύει**» εξαιτίας της πανδημίας **covid-19**, προειδοποιούν οι υπηρεσίες αυτές του **ΟΗΕ**.

Βάσει έρευνας, που επικαλείται τα στοιχεία της **Παγκόσμιας Τράπεζας**, ο αριθμός των ανθρώπων σε κατάσταση ακραίας φτώχειας αναμένεται να αυξηθεί κατά 40 με 60 εκατομμύρια φέτος εξαιτίας της πανδημίας.

Σύμφωνα με τις τελευταίες εκτιμήσεις της **ΔΟΕ** για την περίοδο **2012-2016**, 152 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο ήταν **αναγκασμένα** να **εργάζονται** και σχεδόν τα μισά, 73 εκατομμύρια, σε επικίνδυνες δουλειές. Ο αριθμός των παιδιών που εργάζονταν το 2000 ήταν 246 εκατομμύρια.

Η κρίση που προκλήθηκε λόγω της covid-19 αναμένεται να οδηγήσει σε **αύξηση** της **παιδικής εργασίας** καθώς οι οικογένειες αναγκάζονται να καταφύγουν σε κάθε μέσο για την επιβίωσή τους, εκτιμούν η **ΔΟΕ** και η **Unicef**, σύμφωνα με την οποία η αύξηση στη **φτώχεια** οδηγεί σε αύξηση στην παιδική εργασία.



«Καθώς η πανδημία προκαλεί χάος στα οικογενειακά εισοδήματα, χωρίς υποστήριξη πολλές (οικογένειες) ενδέχεται να καταφύγουν στην παιδική εργασία», τόνισε ο Γκάι Ράιντερ γενικός διευθυντής της **ΔΟΕ**, προσθέτοντας ότι «η κοινωνική προστασία είναι κρίσιμη σε περιόδους κρίσης, καθώς προσφέρει βοήθεια στους πιο ευάλωτους».

«Όταν αυξάνει η **φτώχεια**, τα σχολεία κλείνουν, περιορίζεται η διαθεσιμότητα των κοινωνικών υπηρεσιών και ένας μεγαλύτερος αριθμός παιδιών ωθείται προς τον κόσμο της **εργασίας**», προειδοποίησε από την πλευρά της η **Ενριέτα Φόρε** γενική διευθύντρια της Unicef.

Εξάλλου η **πανδημία** ενδέχεται να αναγκάσει **εκατομμύρια** παιδιά που ήδη εργάζονται να αυξήσουν τις ώρες εργασίας ή να δουν τις συνθήκες εργασίας τους να επιδεινώνονται περαιτέρω.

Προκειμένου να αποφευχθεί η άνοδος της παιδικής εργασίας ο **ΟΗΕ** ζήτησε από τις κυβερνήσεις να **νομοθετήσουν** σχετικά.

ΑΡΘΡΟ 2: ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΑ ΝΕΑ

[Νέα](#) [Ελλάδα](#) [Πολιτική](#) [Οικονομία](#) [Κόσμος](#) [Ομάδα](#) [Γνώμες](#) [Περισσότερα](#)

[Παιδεία](#) [Δικαιοσύνη](#) [Αστυνομικά](#) [Εργασία](#)

«Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία

Παιδιά δουλεύουν από 6 μέχρι 12 ώρες τη μέρα στα χωράφια, στις οικοδομές, σε πλυντήρια αυτοκινήτων, ζητιανεύουν στα φανάρια ή γυρίζουν στους δρόμους πουλώντας μικροαντικείμενα



«Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη

ent/uploads/2019/06/1-14.jpeg

Σοκαριστικά είναι τα στοιχεία αναφορικά με την παιδική εργασία στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη, που δίνει στη δημοσιότητα η ΑΡΣΙΣ, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά της Παιδικής Εργασίας, στις 12 Ιουνίου.

Όπως αποδεικνύεται μέσα από αυτά, τα παιδιά δουλεύουν από 6 μέχρι 12 ώρες τη μέρα στα χωράφια, στις οικοδομές, σε πλυντήρια αυτοκινήτων, ζητιανεύουν στα φανάρια ή γυρίζουν στους δρόμους πουλώντας μικροαντικείμενα. Πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης παράνομων δικτύων πώλησης καπνού και ναρκωτικών, οδηγούν αυτοκίνητα ρισκάροντας τη ζωή τους και τη ζωή άλλων προσφύγων, προκειμένου να τους μεταφέρουν στο εσωτερικό της χώρας.

«Είναι τα παιδιά που δεν ζουν σαν παιδιά, είναι αναγκασμένα να δουλεύουν για να επιβιώσουν και δεν παίζουν, έχουν χάσει πρόωρα ή δεν απέκτησαν ποτέ την παιδικότητά τους» τονίζει η ΜΚΟ, με ανακοίνωσή της.

Από την αρχή του 2019 μέχρι και τον Μάιο, οι Ομάδες Κοινωνικής Εργασίας στο δρόμο (Street Work) της ΑΡΣΙΣ – Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων ήρθαν σε επαφή με περίπου 550 παιδιά που ζουν στους δρόμους της Θεσσαλονίκης και επιβιώνουν δουλεύοντας, από τα οποία περίπου 450 είναι ασυνόδευτα ανήλικα προσφυγόπουλα και τα 95 είναι από την Ελλάδα ή άλλες βαλκανικές χώρες.

Από τα Βαλκάνια, τα περισσότερα παιδιά που εντοπίστηκαν προέρχονται από τη Βουλγαρία, την Αλβανία και την Ελλάδα.

«Πρόκειται για παιδιά που θεωρούν την εργασία ‘κανονικότητα’ αφού μεγάλωσαν στις χώρες τους δουλεύοντας και για να φτάσουν στην Ελλάδα ταξίδεψαν επίσης δουλεύοντας κυρίως στην υφαντουργία, στην αλιεία και στα βυρσοδεψεία. Οπότε, ο κίνδυνος είναι αφενός να πιστεύουν ότι και στη χώρα μας επιτρέπεται η παιδική εργασία, αφετέρου να εθιστούν στην παρανομία κι αργότερα ως νεαροί ενήλικες να βρεθούν αντιμέτωποι με βαριές ποινές» τονίζει ο επικεφαλής της νομικής υπηρεσίας της ΑΡΣΙΣ, Θωμάς Χαραλαμπίδης.



«Μη συντηρείς την παιδική εργασία»

Η ΑΡΣΙΣ, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά της Παιδικής Εργασίας, απευθύνει κάλεσμα στους πολίτες να συμβάλουν στην καταπολέμηση του φαινομένου και διοργανώνει εκδήλωση ευαισθητοποίησης την Τετάρτη 12 Ιουνίου, από τις 6 το απόγευμα μέχρι τις 11 το βράδυ, στη Νέα Παραλία, στις «Ομπρέλες» του Ζογγολόπουλου.

Κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης, σε μια στοχευμένη προσπάθεια ευαισθητοποίησης για τα παιδιά των φαναριών, ομάδα εργαζομένων της ΑΡΣΙΣ θα βρίσκεται σε φωτεινούς σηματοδότες κεντρικών δρόμων φορώντας μάσκες που θα αναγράφουν το όνομα και την ηλικία ενός ανήλικου παιδιού και θα μοιράζουν στους οδηγούς συνθήματα γραμμένα σε χαρτί, όπως:

«Σε ξύπνησαν με τη βία νωρίς το πρωί για να πας στη δουλειά όταν ήσουν παιδί; Όχι; Μη συντηρείς την παιδική εργασία!».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

7.2. Ανοιχτή διδασκαλία

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Άρθρο1: Κορωνοϊός – ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας

1. Με βάση την κλίμακα αιτιότητας που δίνεται να κατατάξεις της ακόλουθες προτάσεις του άρθρου 1.

«Η πανδημία του κορωνοϊού ενδέχεται να προκαλέσει άνοδο της παιδικής εργασίας για πρώτη φορά εδώ και 20 χρόνια, με εκατομμύρια επιπλέον παιδιά να αναγκάζονται να εργαστούν, προειδοποίησε ο ΟΗΕ».

«Βάσει έρευνας, που επικαλείται τα στοιχεία της Παγκόσμιας Τράπεζας, ο αριθμός των ανθρώπων σε κατάσταση ακραίας φτώχειας αναμένεται να αυξηθεί κατά 40 με 60 εκατομμύρια φέτος εξαιτίας της πανδημίας».

«Σύμφωνα με της τελευταίες εκτιμήσεις της ΔΟΕ για την περίοδο 2012-2016, 152 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο ήταν αναγκασμένα να εργάζονται και σχεδόν τα μισά, 73 εκατομμύρια, σε επικίνδυνες δουλειές. Ο αριθμός των παιδιών που εργάζονταν το 2000 ήταν 246 εκατομμύρια».

«Η κρίση που προκλήθηκε λόγω της covid-19 αναμένεται να οδηγήσει σε αύξηση της παιδικής εργασίας καθώς οι οικογένειες αναγκάζονται να καταφύγουν σε κάθε μέσο για την επιβίωσή της, εκτιμούν η ΔΟΕ και η Unicef, σύμφωνα με την οποία η αύξηση στη φτώχεια οδηγεί σε αύξηση στην παιδική εργασία».

«Καθώς η πανδημία προκαλεί χάος στα οικογενειακά εισοδήματα, χωρίς υποστήριξη της (οικογένειες) ενδέχεται να καταφύγουν στην παιδική εργασία», τόνισε ο Γκάι Ράιντερ γενικός διευθυντής της ΔΟΕ, προσθέτοντας ότι «η κοινωνική προστασία είναι κρίσιμη σε περιόδους κρίσης, καθώς προσφέρει βοήθεια της πιο ευάλωτους».

«Προκειμένου να αποφευχθεί η άνοδος της παιδικής εργασίας ο ΟΗΕ ζήτησε από της κυβερνήσεις να νομοθετήσουν σχετικά».

1. Έμφαση στον δράστη	2. Μετριασμός του δράστη	3. Απαλοιφή του δράστη	4. Απαλοιφή οποιουδήποτε δράστη
Ο μαζικός τουρισμός καταστρέφει το περιβάλλον	Το περιβάλλον καταστρέφεται από τον μαζικό τουρισμό	Το περιβάλλον καταστρέφεται	Το περιβάλλον πεθαίνει

Τι παρατηρείτε; Προβάλλεται ο «δράστης», ο υπαίτιος για την αύξηση της παιδικής εργασίας ή υπάρχει απαλοιφή του; Αν δηλώνεται, ποιος είναι;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Άρθρο 2: «Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική

1. Με βάση την κλίμακα αιτιότητας που δίνεται να κατατάξεις της ακόλουθες προτάσεις του άρθρου 2.

«Της αποδεικνύεται μέσα από αυτά, τα παιδιά δουλεύουν από 6 μέχρι 12 ώρες τη μέρα στα χωράφια, της οικοδομές, σε πλυντήρια αυτοκινήτων, ζητιανεύουν στα φανάρια ή γυρίζουν της δρόμους πουλώντας μικροαντικείμενα. Πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης παράνομων δικτύων πώλησης καπνού και ναρκωτικών, οδηγούν αυτοκίνητα ρισκάροντας τη ζωή της και τη ζωή άλλων προσφύγων, προκειμένου να της μεταφέρουν στο εσωτερικό της χώρας».

«Είναι τα παιδιά που δεν ζουν σαν παιδιά, είναι αναγκασμένα να δουλεύουν για να επιβιώσουν και δεν παίζουν, έχουν χάσει πρόωρα ή δεν απέκτησαν ποτέ την παιδικότητά της» τονίζει η ΜΚΟ, με ανακοίνωσή της».



1. Έμφαση στον δράστη	2. Μετριασμός του δράστη	3. Απαλοιφή του δράστη	4. Απαλοιφή οποιουδήποτε δράστη
Ο μαζικός τουρισμός καταστρέφει το περιβάλλον	Το περιβάλλον καταστρέφεται από τον μαζικό τουρισμό	Το περιβάλλον καταστρέφεται	Το περιβάλλον πεθαίνει

Τι παρατηρείτε; Προβάλλεται ο «δράστης», ο υπαίτιος για την αύξηση της παιδικής εργασίας ή υπάρχει απαλοιφή του; Αν δηλώνεται, ποιος είναι;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

1. Να σημειώσετε τα γλωσσικά στοιχεία που αξιοποιούνται σε κάθε άρθρο.

	Άρθρο 1: Κορωνοϊός – ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας	Άρθρο 2: «Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία
Δείξη προσώπου (α', β', γ' ρηματικό πρόσωπο)		
Δείξη χρονική και τοπική		
Πράξεις λόγου (χρήση οριστικής, υποτακτικής, έγκλισης, επιτελεστικά ρήματα)		
Αξιολόγηση δημοσιογράφου (χρήση συναισθηματικά φορτισμένου λεξιλογίου, μεταφορικού λόγου, επιθέτων)		

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

1. Με βάση την ανεστραμμένη πυραμίδα να φτιάξετε τη δομή των άρθρων.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

1. Να βάλλετε ένα **Ναι ή Όχι** στον ακόλουθο πίνακα για τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε κάθε άρθρο.

Δομή τίτλου του άρθρου	Άρθρο 1: Κορωνοϊός – ΟΗΕ: Κίνδυνος για άνοδο της παιδικής εργασίας	Άρθρο 2: «Παιδιά – σκλάβοι» στη Θεσσαλονίκη: Σοκαριστικά στοιχεία για την παιδική εργασία
Συντακτικά στοιχεία: προτάσσεται ουσιαστικό		
Συντακτικά στοιχεία: χρησιμοποιείται ελλειπτική πρόταση		
Γλώσσα: χρησιμοποιείται μεταφορικός ή κυριολεκτικός λόγος		
Χρήση σημείων στίξης		
Οπτική γωνία: υποκειμενική ή αντικειμενική		

7.3. Κριτική πλαισίωση

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

1. Να χαρακτηρίσετε τις προτάσεις που ακολουθούν για τα δυο άρθρα ως Σωστές ή Λανθασμένες.

1. Στόχος του άρθρου 1 είναι μόνο η ενημέρωση.	
2. Στόχος του άρθρου 2 είναι η ενημέρωση και η συναισθηματική επίδραση του/της αναγνώστη/στριας.	
3. Ο τίτλος του άρθρου δηλώνει την εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας που κατασκευάζεται.	
4. Τα άρθρα συμφωνούν ως προς την απεικόνιση της παιδικής εργασίας.	
5. Και τα δυο άρθρα προβάλλουν τον «δράστη» για την αύξηση της παιδικής εργασίας.	
6. Στο άρθρο 1 υπάρχουν γλωσσικά στοιχεία που υποδεικνύουν έναν συγκεκριμένο τρόπο δράσης – στάσης.	
7. Ο ρόλος της εικόνας στα δυο άρθρα είναι για να επηρεάσει συναισθηματικά τον αναγνώστη/στρια και να στηρίξει την επιχειρηματολογία του ο/η δημοσιογράφος.	
8. Ο δημοσιογραφικός λόγος και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης γενικότερα προσλαμβάνουν και αναπαράγουν την επικαιρότητα με διαφορετικό τρόπο.	
9. Το άρθρο 2 χρησιμοποιεί μόνο την υποτακτική για να συμβουλέψει τον αναγνώστη/τρια να ακολουθήσει συγκεκριμένη στάση.	
10. Το άρθρο 1 δεν χρησιμοποιεί γλωσσικά στοιχεία για να επηρεάσει τον/την αναγνώστη/στρια.	

7.4. Μετασηματισμένη πρακτική

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΟΜΑΔΑ Α΄

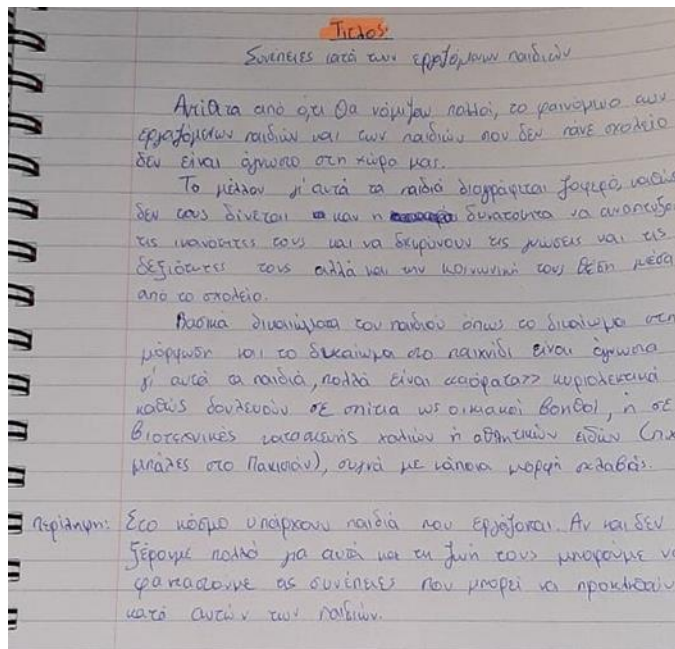
Μαρία: Ίσα σου. Μην σε ζήεις,
 να λείπει. Ίσα σου. Λίγγο φαίνα,
 Μαρία: Νίκο χαίρετα. Σε ποιο σχολείο πας,
 γιατί δεν σε έβλεπα στο σχολείο μου.
 να λείπει. Τι πο χαίρετα. Ήπι δεν πας σχολείο,
 γιατί δουλεύω.
 Μαρία: Παιδί μου!!! Μα δεν είσαι παιδί,
 να λείπει. Ναι.
 Μαρία: Γιατί δουλεύεις, γιατί δεν πας σχολείο,
 να λείπει. Είναι η οικογένεια που δεν έχει
 αρκετά λεφτά ούτε για να πάει σχολείο,
 αλλά ούτε για να ψάξω.
 Μαρία: Μα έτσι σου δεν ζήεις να ψάξω,
 να διαβάζεις και άλλα πράγματα.
 να λείπει. Το ζήεις, αλλά δεν μπορεί να κάνει
 κάτι.
 Μαρία: Γιατί, όπως βγαίνω η οικογένεια
 να λείπει. Επειδή είμαστε μετανάστες από την
 Ελλάδα, γιατί η πόλη εδώ, γιατί έχει
 πρόβλημα εδώ.
 Μαρία: Κι εκεί. Συμπέρασμα, αλλά πρέπει να φύγω
 να λείπει. γιατί θα αγγίξω στο κείμενο.
 να λείπει. Ένταξη. Έτσι κι άλλος κι εγώ θα ~~έξω~~
 να λείπει.

Μαρία: Πρέπει να τα ζαντ κοίμω. Αντίο.
 να λείπει. Κι έχει. Αντίο.

ΟΜΑΔΑ Γ'

Τίτλος: Παιδιά εργάζονται. Ποια τα αίτια της παιδικής εργασίας.
 Η παιδική εργασία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της εποχής μας.
 Παιδιά τα οποία είναι αναγκασμένα, λόγω των μητέρας τους να εργάζονται να εργάζονται
 σε ανεπιθύμητες συνθήκες, γιατί οι μητέρες τους δεν μπορούν να υποστηρίξουν τους εαυτούς και
 τους εκκολλημένους τους στην οικογένειά τους, σε εξοχισμένα και χωριά.
 Ο λόγος που ~~είναι~~ στην παιδική εργασία είναι ~~ο~~ οικονομικοί προβλήματα ~~η~~ έλλειψη
 των οικογενειακών πόρων και τα παιδιά των οποίων εργάζονται με σκοπό να βοηθήσουν
 τις οικογένειές τους να πάρουν κάποια χρήματα να υποστηρίξουν εφτά χρόνια η εργασία
 τους και να τους δώσουν κάποια λεφτά να να υποστηρίξουν και πρέπει να δουλεύουν και παιδί
 τους που είναι ~~πολύ~~ άλλες φορές είναι ~~πολύ~~ οικονομικοί προβλήματα ~~η~~ έλλειψη
 γάλακτος, διατήρηση της οικογένειας, τα παιδιά πρέπει να φροντίζουν οι οικογένειές τους να
 υποστηρίξουν τα παιδιά τους, αλλά ~~η~~ έλλειψη της οικογένειας ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη
 τα παιδιά τους ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη
 εδρών στην παιδική εργασία και η έλλειψη των παιδικών συρτήτων, αλλά τα παιδιά
 αναγκάζονται να δουλέψουν. Ο πρώτος λόγος είναι οι οικονομικές, οι οικογένειες ~~η~~ έλλειψη
 κληρονομιάς και οι οικονομικές αναγκές, οι οικογένειες ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη ~~η~~ έλλειψη
 είναι που αναγκάζονται να δουλέψουν λόγω έλλειψης των οικονομικών.

ΟΜΑΔΑ Δ'



Ρουμπρίκα αξιολόγησης του διαλόγου της ομάδας Α' και Β':

Ερώτηση	Ναι	Όχι
1. Δηλώσατε πότε αλλάζει το πρόσωπο που μιλά;		
2. Χρησιμοποιήσατε τον κατάλληλο χρόνο στον διάλογο;		
3. Χρησιμοποιήσατε το κατάλληλο ρηματικό πρόσωπο;		
4. Δηλώσατε <u>εξωγλωσσικά</u> στοιχεία;		
5. Κάνατε χρήση της κατάλληλης έγκλισης για να δηλώσετε τη βεβαιότητα ή την πιθανότητα;		
6. Χρησιμοποιήσατε επίθετα, επιρρήματα, συνασθηματικά φορτισμένες λέξεις, σημεία στίξης και μεταφορικό λόγο για να δηλώσετε την άποψή σας;		
7. Χρησιμοποιήσατε την κατάλληλη σύνταξη για να δώσετε έμφαση στον δράστη, τον υπαίτιο της παιδικής εργασίας;		
8. Χρησιμοποιήσατε επιρρηματικούς προσδιορισμούς του τόπου και χρόνου;		
9. Υπάρχει λογική οργάνωση στο διάλογο σας;		
10. Χρησιμοποιήσατε τα κατάλληλα επιχειρήματα για να στηρίζετε την άποψή σας;		
11. Υπάρχει σαφήνεια και ακρίβεια στον λόγο σας;		

Ρουμπρίκα αξιολόγησης του άρθρου της ομάδας Γ' και Δ':

Ερώτηση	Ναι	Όχι
1. Ακολουθήσατε την ανεστραμμένη πυραμίδα στο άρθρο;		
2. Βάλσατε τίτλο στο άρθρο;		
3. Χρησιμοποίησατε την κατάλληλη σύνταξη για να δώσατε έμφαση στον δράστη, τον υπαίτιο της παιδικής εργασίας;		
4. Αξιοποιήσατε επιρρηματικούς προσδιορισμούς του χρόνου και του τόπου;		
5. Χρησιμοποίησατε την κατάλληλη έγκλιση για να δηλώσατε με βεβαιότητα την άποψη σας;		
6. Χρησιμοποίησατε επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, σημεία στίξης και μεταφορικό λόγο για να δηλώσατε την άποψή σας;		
7. Χρησιμοποίησατε τα κατάλληλα ρήματα για να κατευθύνετε τους αναγνώστες;		
8. Υπάρχει λογική οργάνωση στο άρθρο σας;		
9. Χρησιμοποίησατε τα κατάλληλα επιχειρήματα για να στηρίζετε την άποψή σας;		
10. Υπάρχει σαφήνεια και ακρίβεια στον λόγο σας;		

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7

1. Να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα δυο άρθρα ως προς τα γλωσσικά και ιδεολογικά στοιχεία που χρησιμοποιούν.

ΚΕΙΜΕΝΟ 1: ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΠΡΩΤΟ ΘΕΜΑ

The screenshot shows the top section of the newspaper 'ΠΡΩΤΟ ΘΕΜΑ'. At the top, there is a navigation bar with a home icon, 'Όλες οι Ειδήσεις', 'Έκδοση Κυριακής', and 'Πρωτοσέλιδα'. The newspaper's logo 'ΠΡΩΤΟ ΘΕΜΑ' is prominently displayed. To the right, there is a radio icon with '104.6', a quote 'Μαζί δεν κάνουμε Μπάμπη Κούτρας και Νίκος Φελέκας', and social media icons for Twitter, Facebook, and RSS. The weather is shown as 17°C. Below the navigation bar, there are three news snippets: 'LIVE Κορωνοϊός', 'Κορωνοϊός - Δείτε στο protothema.gr: Κρούσματα και θάνατοι σε όλο τον κόσμο', 'Το εμβόλιο της Pfizer είναι αποτελεσματικό σε 16 διαφορετικές μεταλλάξεις', and 'Οι ασυμπτωματικοί φορείς ευθύνονται περισσότερο από τα μισά νέα κρούσματα'. The main headline is 'Κόσμος #TAGS: Ζαίχ Μπολσονάρου - Βραζιλία' followed by the large title 'Βραζιλία: Ο Μπολσονάρου τάσσεται υπέρ της παιδικής εργασίας'.



5
SHARES

Ο πρόεδρος της Βραζιλίας Ζαΐχ Μπολσονάρου έδειξε να υπερασπίζεται την παιδική εργασία - «Εργάσθηκα από την ηλικία των 8 ετών (...) και σήμερα είμαι αυτός που είμαι»

Έντονες αντιδράσεις έχουν προκαλέσει στη Βραζιλία οι δηλώσεις του ακροδεξιού προέδρου Ζαΐχ Μπολσονάρου, που για να υπερασπιστεί την παιδική εργασία προέβαλε το προσωπικό του παράδειγμα.

«Εργάσθηκα από την ηλικία των 8 ετών (...) και σήμερα είμαι αυτός που είμαι», είπε ο Μπολσονάρου, σημειώνοντας: «Δείτε, το ότι εργάσθηκα στο αγρόκτημα στα 9 ή τα 10 μου, αυτό δεν με έβλαψε καθόλου. Όταν ένα παιδί

ηλικίας 9 ή 10 ετών δουλεύει κάπου, υπάρχουν πάρα πολλοί για να καταγγείλουν την “καταναγκαστική εργασία” ή την “παιδική εργασία”. Όμως αν καπνίζει κρακ, κανένας δεν λέει τίποτε», δήλωσε την Πέμπτη ο ακροδεξιός πρόεδρος.

«Η εργασία δίνει αξιοπρέπεια στους άνδρες και στις γυναίκες, ανεξαρτήτως ηλικίας», συνέχισε στην ζωντανή εβδομαδιαία εκπομπή του στο Facebook.

Οι δηλώσεις αυτές προκάλεσαν πολυάριθμα σχόλια οργισμένων χρηστών στα κοινωνικά δίκτυα.

«Είναι το καλύτερο παράδειγμα για να παρακινηθεί ένα παιδί να μην δουλεύει, αυτό θα το εμποδίσει να γίνει ένας ενήλικας όπως αυτός (ο Μπολσονάρο): με τόση μίσος και ανικανότητα. Η θέση των παιδιών είναι στο σχολείο», αντέδρασε στο Twitter ο βουλευτής του αριστερού κόμματος PSOL Μαρτσέλο Φρέισο.

Η βραζιλιάνικη νομοθεσία απαγορεύει την εργασία στους κάτω των 16 ετών, εκτός από τους μαθητευόμενους, οι οποίοι μπορούν να αρχίζουν στα 14 τους. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Εθνικού Ινστιτούτου Στατιστικών (IBGE), στη Βραζιλία

εργάζονται σχεδόν 2,5 εκατομμύρια ανήλικοι ηλικίας από 5 έως 17 ετών.

«Η αριστερά μου επιτίθεται επειδή υπερασπιζομαι την κουλτούρα της εργασίας για τα παιδιά μας από την πιο μικρή ηλικία. Αν είχα υπερασπιστεί την πρώιμη σεξουαλικότητα ή τη χρήση ναρκωτικών, οι οπαδοί της αριστεράς θα με λιβάνιζαν. Ίδου η αλήθεια!», έγραψε στο Twitter ο Μπολσονάρο.

Χθες, Παρασκευή, το πρωί, η υπουργός του για θέματα των Γυναικών και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, η ευαγγελική πάστορας Νταμάρες Άλβες, επιχείρησε να βάλει ένα τέλος στην πολεμική.

«Κοιτάξτε, η γενιά μας εργάστηκε νωρίς, εγώ εργάστηκα πολύ νωρίς, οι γονείς μας εργάστηκαν πολύ νωρίς, όμως αυτό δεν σημαίνει πως θα αποποινικοποιήσουμε (την παιδική εργασία) (...) Είμαστε βέβαιοι πως η εργασία των παιδιών είναι παραβίαση δικαιωμάτων, πως δεν μπορεί να επιτραπεί», δήλωσε.

ΚΕΙΜΕΝΟ 2: ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ newsbeast



ΚΕΝΤΡΙΚΗ | ΕΛΛΑΔΑ | ΚΟΣΜΟΣ | ΠΟΛΙΤΙΚΗ | ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ | ΑΘΛΗΤΙΚΑ | ΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΤΑΞΙΔΙ | LIFESTYLE | ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ | ΑΥΤΟ | ΜΟΤΟ | ΣΥΝΤΑΓΕΣ | ΓΥΝΑΙΚΑ

Το σχόλιο του Λευτέρη Αυγενάκη για την Παγκόσμια Ημέρα Κατά της Παιδικής Εργασίας

«Τα παιδιά αξίζουν μια κοινωνία που τα προστατεύει»



«Στην Ελλάδα εκατοντάδες παιδιά ηλικίας 5-17 ετών εργάζονται με ελάχιστη ή καθόλου αμοιβή, θυσιάζοντας την παιδική αθωότητα που τόσο έχουν ανάγκη. Αξίζουν μια κοινωνία που τα προστατεύει, που τους δίνει χαμόγελα και όνειρα. Αξίζουν καλύτερα».

Με αυτό το σχόλιο τοποθετήθηκε ο γραμματέας της ΝΔ, **Λευτέρης Αυγενάκης** στο Twitter για την Παγκόσμια Ημέρα Κατά της **Παιδικής Εργασίας**.

ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ



Lefteris Avgenakis @lavgenakis · 23m

Στην **#Ελλάδα** εκατοντάδες παιδιά ηλικίας 5-17 ετών εργάζονται με ελάχιστη ή καθόλου αμοιβή, θυσιάζοντας την παιδική αθωότητα που τόσο έχουν ανάγκη. Αξίζουν μια κοινωνία που τα προστατεύει, που τους δίνει χαμόγελα και όνειρα. Αξίζουν καλύτερα. **#ΠαγκόσμιαΗμέραΚατάτηςΠαιδικήςΕργασίας**



3 5

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.4. Αποτίμηση της μετασχηματισμένης πρακτικής

Ρουμπρίκα αξιολόγησης του διαλόγου της ομάδας Α΄:

Ερώτηση	Ναι	Όχι
1. Δηλώσατε ποτέ αλλάζει το πρόσωπο που μιλά;	✓	
2. Χρησιμοποιήσατε τον κατάλληλο χρόνο στον διάλογο;	✓	
3. Χρησιμοποιήσατε το κατάλληλο ρηματικό πρόσωπο;	✓	
4. Δηλώσατε <u>εξωγλωσσικά</u> στοιχεία;		✓
5. Κάνατε χρήση της κατάλληλης έγκλισης για να δηλώσετε τη βεβαιότητα ή την πιθανότητα;	✓	
6. Χρησιμοποιήσατε επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, σημεία στίξης και μεταφορικό λόγο για να δηλώσετε την άποψή σας;		✓
7. Χρησιμοποιήσατε την κατάλληλη σύνταξη για να δώσετε έμφαση στον δράστη, τον υπαίτιο της παιδικής εργασίας;		✓
8. Χρησιμοποιήσατε επιρρηματικούς προσδιορισμούς του τόπου και χρόνου;	✓	
9. Υπάρχει λογική οργάνωση στο διάλογο σας;	✓	
10. Χρησιμοποιήσατε τα κατάλληλα επιχειρήματα για να στηρίξετε την άποψή σας;	✓	
11. Υπάρχει σαφήνεια και ακρίβεια στον λόγο σας;	✓	

Ρουμπρίκα αξιολόγησης του διαλόγου της ομάδας Β΄:



Ερώτηση	Ναι	Όχι
1. Δηλώσατε πότε αλλάζει το πρόσωπο που μιλά;	✓	
2. Χρησιμοποιήσατε τον κατάλληλο χρόνο στον διάλογο;	✓	
3. Χρησιμοποιήσατε το κατάλληλο ρηματικό πρόσωπο;	✓	
4. Δηλώσατε <u>εξωγλωσσικά</u> στοιχεία;	✓	
5. Κάνατε χρήση της κατάλληλης έγκλισης για να δηλώσετε τη βεβαιότητα ή την πιθανότητα;	✓	
6. Χρησιμοποιήσατε επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, σημεία στίξης και μεταφορικό λόγο για να δηλώσετε την άποψή σας;	✓	
7. Χρησιμοποιήσατε την κατάλληλη σύνταξη για να δώσετε έμφαση στον δράστη, τον υπαίτιο της παιδικής εργασίας;		✓
8. Χρησιμοποιήσατε επιρρηματικούς προσδιορισμούς του τόπου και χρόνου;	✓	
9. Υπάρχει λογική οργάνωση στο διάλογο σας;	✓	
10. Χρησιμοποιήσατε τα κατάλληλα επιχειρήματα για να στηρίζετε την άποψή σας;	✓	
11. Υπάρχει σαφήνεια και ακρίβεια στον λόγο σας;	✓	

Ρουμπρίκα αξιολόγησης του άρθρου της ομάδας Γ΄:

Ερώτηση	Ναι	Όχι
1. Ακολουθήσατε την ανεστραμμένη πυραμίδα στο άρθρο;		✓
2. Βάλατε τίτλο στο άρθρο;	✓	
3. Χρησιμοποιήσατε την κατάλληλη σύνταξη για να δώσετε έμφαση στον δράστη, τον υπαίτιο της παιδικής εργασίας;	✓	
4. Αξιοποιήσατε επιρρηματικούς προσδιορισμούς του χρόνου και του τόπου;	✓	
5. Χρησιμοποιήσατε την κατάλληλη έγκλιση για να δηλώσετε με βεβαιότητα την άποψη σας;	✓	
6. Χρησιμοποιήσατε επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, σημεία στίξης και μεταφορικό λόγο για να δηλώσετε την άποψή σας;	✓	
7. Χρησιμοποιήσατε τα κατάλληλα ρήματα για να κατευθύνετε τους αναγνώστες;		✓
8. Υπάρχει λογική οργάνωση στο άρθρο σας;	✓	
9. Χρησιμοποιήσατε τα κατάλληλα επιχειρήματα για να στηρίξετε την άποψή σας;	✓	
10. Υπάρχει σαφήνεια και ακρίβεια στον λόγο σας;	✓	

Ρουμπρίκα αξιολόγησης του άρθρου της ομάδας Δ΄:

Ερώτηση	Ναι	Όχι
1. Ακολουθήσατε την ανεστραμμένη πυραμίδα του άρθρου;		✓
2. Βάλατε τίτλο στο άρθρο;	✓	
3. Χρησιμοποιήσατε την κατάλληλη σύνταξη για να δώσετε έμφαση στον δράστη, τον υπαίτιο της παιδικής εργασίας;		
4. Αξιοποιήσατε επιρρηματικούς προσδιορισμούς του χρόνου και του τόπου;	✓	
5. Χρησιμοποιήσατε την κατάλληλη έγκλιση για να δηλώσετε με βεβαιότητα την άποψη σας;	✓	
6. Χρησιμοποιήσατε επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικά φορτισμένες λέξεις, σημεία στίξης και μεταφορικό λόγο για να δηλώσετε την άποψή σας;	✓	
7. Χρησιμοποιήσατε τα κατάλληλα ρήματα για να κατευθύνετε τους αναγνώστες;		✓
8. Υπάρχει λογική οργάνωση στο άρθρο σας;	✓	
9. Χρησιμοποιήσατε τα κατάλληλα επιχειρήματα για να στηρίξετε την άποψή σας;	✓	
10. Υπάρχει σαφήνεια και ακρίβεια στον λόγο σας;		✓