ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Μουντουφάρη Αναστασία, Α.Μ. 8272

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επόπτριες: Βάσια Τσάμη, Παρασκευή Θώμου

Υπό την αιγίδα του Ε.ΜΕ.Γ.ΛΟ. (Εργαστήριο Μελέτης Γλώσσας και Λογοτεχνίας)

ΡΕΘΥΜΝΟ

Ιούνιος, 2025

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες **4**
Περίληψη **6**
Abstract **9**
1. Εισαγωγή **13**
1.1 Γενικό πλαίσιο προβληματισμού 13
1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα 16
1.3 Αξία και οφέλη της έρευνας 17
2. Θεωρητικό Πλαίσιο **22**
2.1 Οι Νέες Σπουδές στον Γραμματισμό 22
2.2 Εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού 28
2.3 Σχολικές πρακτικές γραμματισμού 32
2.4 Από τις σχολικές στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού 37
3. Μεθοδολογία της έρευνας **45**
3.1 Αντικείμενο της έρευνας 45
3.2 Περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας 45
3.2.1 Επιλογή δείγματος 45
3.2.2 Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων 46
3.2.2.1 Ερωτηματολόγια μαθητών και μαθητριών 47
3.2.2.2 Παρατήρηση μαθητών και μαθητριών 49
3.2.2.3 Συνέντευξη εκπαιδευτικού 51
3.3 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας 53
3.4 Μεθοδολογία Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων 54
3.5 Ζητήματα Ερευνητικής Δεοντολογίας 56
4. Αποτελέσματα της έρευνας **59**
4.1 Εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού 59
4.1.1 Τα μέσα στις εξωσχολικές πρακτικές 59
4.1.2 Οι συχνότερες εξωσχολικές πρακτικές 60
4.1.3 Το περιεχόμενο των εξωσχολικών πρακτικών 65
4.1.4 Η οπτική του εκπαιδευτικού 68
4.2 Σχολικές πρακτικές γραμματισμού 70
4.2.1 Η οπτική των μαθητών/τριών 70
4.2.2 Η οπτική του εκπαιδευτικού 75
4.3 Από τις σχολικές στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού 81
4.3.1 Οι σχολικές πρακτικές στο σπίτι - Οι εξωσχολικές πρακτικές στο σχολείο 81
4.3.2 Τα σημεία σύγκλισης 82
4.3.3 Τα σημεία απόκλισης 83
5. Συζήτηση **86**
5.1 Εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού 86
5.1.1 Ψηφιακός κόσμος, πολυτροπικότητα και αυτενέργεια 86

5.1.2 Μαζική, αθλητική και gaming κουλτούρα 87
5.2 Σχολικές πρακτικές γραμματισμού 89
5.2.1 Η ψηφιοποίηση του σχολείου 89
5.2.2 Η κουλτούρα στον σχολικό γραμματισμό 91
5.3 Από τις σχολικές στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού 94
5.3.1 Συγκλίσεις και αποκλίσεις: αξιοποιώντας το μοντέλο των Halliday & Hasan (1989) 94
5.3.2 Ο προοδευτικός και ο παραδοσιακός εκπαιδευτικός Λόγος 97
5.3.3 Από τον παραδοσιακό στον προοδευτικό εκπαιδευτικό Λόγο 99
6. Συμπεράσματα και περιορισμοί της έρευνας 102
6.1 Βασικά συμπεράσματα 102
6.2 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 104
Βιβλιογραφία 107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο μαθητών και μαθητριών 115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικού 124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Πρωτόκολλο παρατήρησης μαθητών και μαθητριών 126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Οργάνωση Ποσοτικών Αποτελεσμάτων 131

Ευχαριστίες

Καθώς αυτό το μαγικό και πρωτόγνωρο για μένα ταξίδι φτάνει στο τέλος του, οφείλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς όλα τα άτομα που συνέβαλαν στο να ολοκληρωθεί με τον πιο ευχάριστο και δημιουργικό δυνατό τρόπο. Πρώτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις επιστημονικές επόπτριές μου, την κ. **Βάσια Τσάμη**, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, και την κ. **Παρασκευή Θώμου**, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, που, όπως μου είχαν υποσχεθεί και στην αρχή, κατάφεραν να με εξελίξουν σε "μια μικρή ερευνήτρια". Η ουσιαστική τους καθοδήγηση, οι στοχευμένες ανατροφοδοτήσεις τους και η αμέριστη στήριξή τους αποτέλεσαν πολύτιμα εφόδια, κίνητρο και μεγάλη έμπνευση για να ολοκληρώσω επιτυχώς την πτυχιακή μου εργασία.

Επιπλέον, η υλοποίηση της έρευνας δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τον **εκπαιδευτικό**, τους **μαθητές** και τις **μαθήτριες**, τους **γονείς/κηδεμόνες** τους και τον **διευθυντή** της σχολικής μονάδας που αποτέλεσε το δείγμα μου. Η εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και η προθυμία να συνεργαστούμε ήταν ιδιαίτερα συγκινητική και αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα της επιτυχούς ολοκλήρωσης της έρευνας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κ. **Θεοδοσία Μιχελακάκη**, μέλος Ε.Δι.Π του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, την κ. **Αγγελική Μουζάκη**, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για τις χρήσιμες συμβουλές και καθοδήγησή τους που με βοήθησαν καθοριστικά στην διαχείριση διαδικαστικών υποθέσεων του ερευνητικού έργου. Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά και τον κ. **Μιχάλη Κλεισαρχάκη**, μέλος Ε.Δι.Π. του τμήματος, για την παροχή βιβλιογραφικού υλικού. Ακόμα, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον κ. **Χρήστο Αλεξόπουλο**, μεταδιδακτορικό ερευνητή του Πανεπιστημίου Πατρών, ο οποίος με μεγάλη προθυμία και διάθεση με εκπαίδευσε στη χρήση του στατιστικού λογισμικού εργαλείου S.P.S.S. και μου παρείχε ανεκτίμητες μεθοδολογικές συμβουλές. Στο ίδιο πλαίσιο, εκφράζω ιδιαίτερα την ευγνωμοσύνη μου στην εκπαιδευτικό κ. **Ρένα Κωστάκη**, για την βοήθειά της σε σχέση με το πρωτόκολλο συνέντευξης της έρευνας.

Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη χρωστάω στις φίλες και αγαπημένες μου συμφοιτήτριες **Μαριάννα Αλεξοπούλου** και **Μαρία Τζώρτζη,** χωρίς τις οποίες τα φοιτητικά μου χρόνια δεν θα ήταν τόσο πλούσια και ανέμελα. Από την αρχή μέχρι και το τέλος η καθεμία ήταν δίπλα μου με τον τρόπο της, προσδίδοντας σε αυτήν την πρωτόγνωρη διαδρομή αισιοδοξία, ομορφιά, θετική και δημιουργική διάθεση.

Φυσικά, χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, **Γιάννη** και **Δήμητρα**, στα αδέλφια μου, **Αργυρούλα** και **Μανώλη**, στον θείο μου **Σταύρο**, στην γιαγιά μου **Αναστασία**, στις παιδικές μου φίλες **Ελευθερία** και **Αφροδίτη** και στον αγαπημένο μου, **Θέσαρ.** Η ενθάρρυνσή τους και η αμέριστη αγάπη τους ήταν απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίζω τις ανασφάλειες και τους φόβους μου και να πιστεύω στη δύναμη που κρύβω μέσα μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω το μεγαλύτερο ευχαριστώ μου στον παππού μου, **Μανώλη**, ο οποίος έφυγε από κοντά μας τον Νοέμβριο. Η απεριόριστη αγάπη που μας προσέφερε με ανιδιοτέλεια και ταπεινότητα μου έδιναν πάντα και συνεχίζουν να μου δίνουν δύναμη να προσπαθώ και να πιστεύω στον εαυτό μου, για αυτό και αφιερώνω την εργασία μου σε εκείνον.

Περίληψη

Οι μεγάλες τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές παγκοσμίως τον τελευταίο μισό αιώνα θέτουν υπό διαπραγμάτευση τον ρόλο της εκπαίδευσης σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οφείλει να καλλιεργεί στους/στις μαθητές/τριές της (Kalantzis et al, 2019· Πουρκός & Κατσαρού, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, η σύγχρονη έρευνα με επίκεντρο τις *Νέες Σπουδές στον Γραμματισμό* αμφισβητεί την παραδοσιακή έννοια του *γραμματισμού* ως μια λίστα αποπλαισιωμένων γνώσεων και δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής της κυρίαρχης κουλτούρας (αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού-Street, 2003) και αποδεικνύει ότι το περιεχόμενό του εξαρτάται πολιτισμικά, κοινωνικά και ιδεολογικά από την κοινωνικοποίηση του ατόμου (ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού-Street, 2003) (Κουτσογιάννης, 2017· Street, 2003· Hull & Schultz, 2001· Cope & Kalantzis, 2000). Έτσι, ο γραμματισμός πλέον μελετάται στα συμφραζόμενα χρήσης του, στις κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένες *πρακτικές γραμματισμού* (Baynham, 2002).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη των *εξωσχολικών και των σχολικών πρακτικών γραμματισμού* στα πλαίσια εμφάνισής τους, δηλαδή στο σπίτι και στο σχολείο αντίστοιχα, υιοθετώντας για τη διάκριση αυτή την έννοια του *πεδίου* (Baynham, 2002). Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού φέρουν κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά στοιχεία της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και εξαρτώνται από τη διαθέσιμη τεχνολογία της εποχής (Κουτσογιάννης, 2011a· Kalantzis et al., 2019). Ως εκ τούτου, τα σύγχρονα παιδιά απολαμβάνουν να ασχολούνται με κείμενα της μαζικής ή δημοφιλούς παιδικής κουλτούρας, αξιοποιώντας κατά κύριο λόγο ψηφιακά σύγχρονα μέσα. Από την άλλη μεριά, οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού προσδιορίζονται κυρίως από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, οι οποίοι φαίνεται να υιοθετούν μια περισσότερο παραδοσιακή οπτική περί γραμματισμού, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της έντυπης ανάγνωσης και γραφής της κυρίαρχης γλώσσας αξιοποιώντας κείμενα της υψηλής κουλτούρας (Κουτσογιάννης, 2011a· Κουτσογιάννης, 2017· Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022). Σαν αποτέλεσμα, η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία έχει αναδείξει μια *δυσαναλογία* μεταξύ εξωσχολικών και σχολικών πρακτικών γραμματισμού (Luke, 2004) και τη συσχετίζει με θέματα ευρύτερων κοινωνικοπολιτισμικών, γλωσσικών και οικονομικών ανισοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022· Fterniati et al., 2013·

Κουτσογιάννης, 2011α· Πουρκός & Κατσαρού, 2011· Marsh, 2003· Cope & Kalantzis, 2000· Bernstein, 1989).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι εξωσχολικές και σχολικές πρακτικές γραμματισμού ενός τμήματος της πέμπτης τάξης δημοτικού και να εκτιμηθεί η μεταξύ τους σύγκλιση/απόκλιση. Για τη συλλογή των δεδομένων οργανώθηκε ένα ερευνητικό σχέδιο τριγωνοποίησης, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά μεθοδολογικά εργαλεία: ερωτηματολόγιο σε 20 μαθητές/τριες για την ανίχνευση των εξωσχολικών και σχολικών πρακτικών, συνέντευξη στον εκπαιδευτικό για τη διερεύνηση των σχολικών πρακτικών και παρατήρηση στο οικιακό πλαίσιο 4 μαθητών/τριών για τη μελέτη των εξωσχολικών τους πρακτικών. Για την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων προσεγγίστηκαν οι πρακτικές γραμματισμού στο πλαίσιο των ευρύτερων επικοινωνιακών περιστάσεων που αυτές πραγματώνονται, εφαρμόζοντας το τριμερές μοντέλο των Halliday & Hasan ανάμεσα στον τρόπο, το πεδίο και τον τόνο (1989): ο *τρόπος* αναφέρεται στο *πώς* της παραγωγής του λόγου, δηλαδή στο κανάλι/μέσο με το οποίο παράγεται ο λόγο· το *πεδίο* αφορά το περιεχόμενο, το *σχετικά με τι* του λόγου όπως αυτό προκύπτει σε συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες· *τόνος* περιλαμβάνει το *μεταξύ ποιων* του λόγου, δηλαδή τη σχέση των μετόχων μιας διεπίδρασης.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι σχολικές και οι εξωσχολικές πρακτικές των μαθητών/τριών συγκλίνουν ως προς τον *τρόπο*. Και στο σχολείο και στο σπίτι οι μαθητές/τριες αξιοποιούν συχνά σύγχρονα ψηφιακά μέσα (π.χ. τηλεόραση, smartphone, υπολογιστή). Σημείο διαφοροποίησης αποτελούν τα έντυπα μέσα, στα οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση το σχολείο, ωστόσο τα παιδιά δεν φαίνεται να τα επιλέγουν ιδιαίτερα στο εξωσχολικό τους πλαίσιο. Ως προς το *πεδίο* εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολικών και των εξωσχολικών πρακτικών των μαθητών/τριών του δείγματος. Τα κείμενα που διδάσκονται στα σχολικά εγχειρίδια σε μεγάλο βαθμό αποκλίνουν από τα κείμενα της δημοφιλούς νεανικής κουλτούρας (π.χ. βιντεοπαιχνίδια, επιτραπέζια παιχνίδια, τηλεοπτικές σειρές) με τα οποία έρχονται τα παιδιά συχνά σε επαφή στην εξωσχολική τους καθημερινότητα. Τέλος, ως προς τον *τόνο*, δηλαδή ως προς τις σχέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίαρχος. Συστηματικά φαίνεται ότι δεν λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του, δηλώνει ρητά την αρνητική του στάση προς την ενασχόληση των παιδιών με τα βιντεοπαιχνίδια και επιχειρεί να αντισταθμίσει την πρακτική αυτή με την προώθηση

της έντυπης φιλαναγνωσίας σύμφωνα με τις δικές του προτιμήσεις. Συμπερασματικά, ενώ η ψηφιοποίηση των σχολικών μέσων ευνοεί την αξιοποίηση των εξωσχολικών πρακτικών των παιδιών, εντούτοις εξακολουθούν να προωθούνται άνωθεν επιλεγόμενες κουλτούρες, συνθήκες που τοποθετούν το σχολείο στο μεταίχμιο προοδευτικού - παραδοσιακού Λόγου (Κουτσογιάννης, 2017).

Λέξεις Κλειδιά: γραμματισμός, εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού, σχολικές πρακτικές γραμματισμού, αναντιστοιχία σχολικών-εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού, μαθητές/τριες Δημοτικού, πολυγραμματισμοί, μαζική κουλτούρα

.

SCRUTINIZING LITERACY PRACTICES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract

In recent decades, major technological and cultural changes globally have challenged the role of education in relation to the knowledge and skills it must cultivate in its students (Kalantzis et al., 2019; Pourkos & Katsarou, 2011). Within this context, contemporary research focusing on the *New Literacy Studies* questions the traditional concept of *literacy* as a list of decontextualized reading and writing skills for texts of the higher and dominant culture (autonomous model of literacy - Street, 2003), and demonstrates that its content is culturally, socially, and ideologically dependent on the individual's socialization (ideological model of literacy - Street, 2003) (Koutsogiannis, 2017; Street, 2003; Hull & Schultz, 2001; Cope & Kalantzis, 2000). Consequently, literacy is now studied within the context of its use, as part of socioculturally and ideologically determined *literacy practices* (Baynham, 2002).

The present study focuses on examining *out-of-school and school literacy practices* within their respective settings, namely the home and school, adopting the concept of *field* to distinguish between them (Baynham, 2002). According to research findings, out-of-school literacy practices reflect the sociocultural and ideological elements of socialization within the family and are influenced by the available technology of the time (Koutsogiannis, 2011a; Kalantzis et al., 2019). As such, today’s children enjoy engaging with texts from mass or popular children's culture, primarily using modern digital media. On the other hand, school literacy practices are mainly shaped by official educational institutions, which tend to adopt a more traditional perspective on literacy, aiming to cultivate reading and writing in the dominant language using texts from high culture (Koutsogiannis, 2011a; Koutsogiannis, 2017; Archakis & Tsakona, 2022). As a result, international and Greek research has highlighted a *mismatch* between out-of-school and school literacy practices (Luke, 2004), linking this to broader issues of sociocultural, linguistic, and economic inequality (Archakis & Tsakona, 2022; Fterniati et al., 2013; Koutsogiannis, 2011a; Pourkos & Katsarou, 2011; Marsh, 2003; Cope & Kalantzis, 2000; Bernstein, 1989).

The aim of this study is to investigate the out-of-school and school literacy practices of a fifth-grade class and to assess the convergence or divergence between them. For data collection, a triangulated research design was organized, combining both qualitative and quantitative methodological tools: a questionnaire completed by 20 students to identify both out-of-school and school practices, an interview with the teacher to investigate school practices, and observation at the home environment of 4 students to study their out-of-school practices. To analyze and interpret the results, literacy practices were approached within the broader communicative contexts in which they occur, applying Halliday & Hasan's (1989) three-dimensional model of mode, field, and tenor: the *mode* refers to the channel through which discourse is produced; the *field* concerns the content, or what the discourse is about, as it emerges from specific social activities; the *tenor* involves the participants in the interaction and their relationships.

The results show that school and out-of-school practices converge in terms of mode. Both at school and at home, students frequently use modern digital media (e.g., television, smartphones, computers). A point of divergence is the use of printed materials, which are emphasized in school but are not particularly favored by students in their out-of-school environments. Regarding the field, significant differences were observed between the school and out-of-school literacy practices of the students. The texts used in school textbooks largely differ from those associated with popular youth culture (e.g., video games, board games, television series), which children frequently engage with in their daily lives. Finally, in terms of tenor, meaning the relationships among participants in the educational process, the role of the teacher is dominant. The teacher systematically appears to disregard students' interests, explicitly expressing a negative stance toward children's involvement with video games and attempting to counterbalance this by promoting print-based reading practices based on personal preferences. In conclusion, while the digitization of school media facilitates the incorporation of students' out-of-school practices, school institutions still promote top-down selected cultural content, placing the school at the intersection of progressive and traditional discourse (Koutsogiannis, 2017).

Keywords: literacy, out-of-school literacy practices, school literacy practices, mismatch between school and out-of-school practices, elementary school students, multiliteracies, mass culture

1. Εισαγωγή

1.1 Γενικό πλαίσιο προβληματισμού

Κάθε εποχή και κοινωνία αναμένει από τους ανθρώπους της να έχουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες ως απαραίτητες ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά στον κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και εργασιακό τομέα. Η ανάπτυξή τους αποτελεί έργο μεταξύ άλλων και της εκπαίδευσης, η οποία οργανώνεται για να διαπλάσει τους/τις μελλοντικούς/ές πολίτες/τισσες του κόσμου σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις υποδείξεις του (Τζιμόγιαννης, 2019: 24-25). Αποτελεί ωστόσο κοινή παραδοχή ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις διαρκείς σύγχρονες μεταβολές και να ανταποκριθούν στις ανάλογες απαιτήσεις (Kalantzis et al., 2019: 60· Κουτσογιάννης, 2017: 19). Η αδυναμία αυτή θέτει στο επίκεντρο την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της σχολικής εκπαίδευσης και εγείρει σχετικούς προβληματισμούς: ποιες είναι εκείνες οι γνώσεις και οι δεξιότητες που χρειάζεται να έχει ο/η πολίτης/ισσα τον 21ο αιώνα και πώς πρέπει να διαμορφωθούν τα προγράμματα σπουδών ώστε να τις προωθήσουν;

Η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα άρχισε να απασχολεί τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα. Το ενδιαφέρον αυτό δεν εμφανίστηκε τυχαία εκείνη την περίοδο, αλλά συνδέεται άμεσα με τις πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές μεταβολές που συντελέστηκαν τότε στον κόσμο (Kalantzis et al., 2019: 13-14· The New London Group, 1996: 65-71· Κατσαρού, 2011: 404). Οι μαζικές μετακινήσεις ανθρώπων άλλαξαν τη σύνθεση του πληθυσμού και συνέβαλαν σε μια δυναμική συνάντηση και αλληλεπίδραση πολιτισμών (Kalantzis et al., 2019: 13-14, 76· Bianco, 2000: 97· Κατσαρού, 2011: 404). Η ανάπτυξη, επίσης, της τεχνολογίας, η επέκταση του διαδικτύου και η διαμόρφωση νέων συνθηκών στην αγορά εργασίας οδήγησαν σε νέες ανάγκες και τάσεις στην οικονομική και επαγγελματική σφαίρα (Gee, 2000: 44· Luke, 2000: 67-69). Η κοινωνία άλλαζε, και μαζί της άλλαζε και η εκπαίδευση και το περιεχόμενο των όρων που την περιέγραφαν.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα επανανοηματοδότησης όρου είναι ο "*γραμματισμός*", ή παραδοσιακά στα ελληνικά "*αλφαβητισμός*". Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε στην αγγλική βιβλιογραφία ως *literacy* και περιλάμβανε γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τη γραφή της κυρίαρχης

γλωσσικής ποικιλίας (Kalantzis et al., 2019: 15-16· The New London Group, 1996: 61· Κουτσογιάννης, 2011a: 18· Gee, 2015: 39). Εντούτοις, αυτό το περιορισμένο και αυστηρά προκαθορισμένο περιεχόμενο του γραμματισμού αποδείχθηκε ανεπαρκές και "αδύναμο" να ανταποκριθεί στα χαρακτηριστικά της νέας κοινωνικής πραγματικότητας (Bianco, 2000: 97· The New London Group, 1996· Κουτσογιάννης, 2011a: 21). Η νέα εποχή άρχισε να προϋποθέτει από τους/τις πολίτες/ισσες να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες, να είναι διαπολιτισμικά επαρκείς να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με πολλαπλές πολιτισμικές ταυτότητες και να έχουν οξυμένη κριτική και δημιουργική σκέψη (Τζιμόγιαννης, 2019: 74-75· Kalantzis et al., 2019: 83-85).

Σε αυτό το πλαίσιο ο όρος "γραμματισμός" έπρεπε να επεκταθεί και να εμπλουτιστεί. Έτσι, πλέον ο όρος περιγράφει δεξιότητες και γνώσεις που σχετίζονται με την αποτελεσματική και κριτική κατανόηση και επεξεργασία προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμένων σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, πάντα σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 195· Tsami et al., 2014: 361). Απέκτησε δηλαδή έντονα κοινωνική και πολιτισμική διάσταση και έτσι άρχισε να εξετάζεται ως σύνθετη κοινωνική πρακτική (Baynham, 2002· βλ. επίσης Κατσαρού, 2011: 408· Παπαδημητρίου, 2020). Αυτό σημαίνει ότι ο γραμματισμός δεν μπορεί να μελετηθεί ουδέτερος και αποπλαισιωμένος, αλλά πρέπει να διερευνάται στην πραγμάτωσή του σε συγκεκριμένα πλαίσια (Gee, 2015: 59).

Οι *πρακτικές γραμματισμού* (literacy practices) φανερώνουν ακριβώς αυτήν την άρρηκτη σχέση γραμματισμού και πραγμάτωσής του στην κοινωνία, "συνιστούν δηλαδή μια γέφυρα ανάμεσα στα υπό μελέτη γλωσσικά φαινόμενα και στα κοινωνικά συμφραζόμενα", όπως εξηγεί ο Baynham (2002: 73). Ο ίδιος επισημαίνει στο έργο του πως "οι πρακτικές γραμματισμού υποδηλώνουν όχι μόνο τι κάνουν οι άνθρωποι με τον γραμματισμό αλλά και τι πιστεύουν ότι κάνουν, των αξιών που επενδύουν σε αυτόν και των ιδεολογιών με τις οποίες τον περιβάλλουν, υπονοώντας τόσο την πράξη όσο και την γνώση" (2002: 55). Στο πρώτο μέρος του δεύτερου κεφαλαίου θα συζητηθούν τα επιστημονικά ρεύματα που στηρίχθηκαν σε αυτούς τους συλλογισμούς και που υιοθετώ για την συγκεκριμένη μελέτη.

Βέβαια, για να είμαστε σε θέση να μιλήσουμε για τον γραμματισμό και τις πρακτικές γραμματισμού στη σημερινή εποχή, θα πρέπει πρώτα να δώσουμε την απαραίτητη προσοχή στον τρόπο που κατασκευάζονται τα σύγχρονα νοήματα. Οι αλλαγές που παρουσιάστηκαν συνοπτικά παραπάνω και συνέβαλαν δυναμικά στην εξέλιξη της κοινωνίας και της τεχνολογίας, αναπόφευκτα επηρεάζουν και τους πόρους, τα μέσα, το περιεχόμενο, τον τρόπο παραγωγής και ερμηνείας των νοημάτων (Kress, 2003). Δύο είναι οι διαστάσεις που προτείνει η βιβλιογραφία για να περιγράψει αυτήν την μεταβολή: η πολυτροπικότητα και η πολυπολιτισμικότητα (Kalantzis et al., 2019: 13-14).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Kress, η πολυτροπικότητα αναφέρεται στον συνδυασμό πολλαπλών τρόπων για την παραγωγή νοημάτων σε ένα κείμενο (Kress, 2000: 179-180· Kress, 2003· βλ. επίσης Kalantzis et al., 2019: 277). Οι τρόποι αυτοί μπορεί να είναι γραπτοί, οπτικοί, προφορικοί, ακουστικοί, χωρικοί κλπ., των οποίων ο συνδυασμός παράγει νοήματα και δημιουργεί αναπαραστάσεις προς ερμηνεία (Kalantzis et al., 2019: 277). Είναι προφανές ότι η τεχνολογική ανάπτυξη, η εμφάνιση του διαδικτύου και η διάδοση ηλεκτρονικών συσκευών συνέβαλαν στην κυριαρχία της εικόνας, του ήχου και του βίντεο, δηλαδή περισσότερων σημειωτικών μέσων και πόρων παραγωγής νοήματος από τη γλώσσα και την τεχνολογία του γραπτού και προφορικού λόγου (Kress, 2000: 179). Ο ίδιος μάλιστα παρατηρεί και σχολιάζει την υπεροχή των ψηφιακών μέσων έναντι των έντυπων στην σύγχρονη ανθρώπινη επικοινωνία: η για αιώνες κυριαρχία του βιβλίου και του εντύπου έχει υποχωρήσει αισθητά και έχει δώσει τη θέση της στις πολυτροπικές τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Τα σύγχρονα μέσα αξιοποιούν περισσότερους σημειωτικούς τρόπους σε σχέση με τα έντυπα, αφού συνδυάζουν ήχο, εικόνα - στατική ή κινούμενη, χρώματα, σύμβολα κ.α. (2003: 1, 4). Έτσι, δημιουργία και διάδοση των νέων τεχνολογικών μέσων και η συνειδητοποίηση του μονοτροπικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η αφορμή να δοθεί περισσότερη σημασία στην πολυτροπική μάθηση των γραμματισμών και να αξιοποιηθούν και άλλοι σημειωτικοί τρόποι κατά την διδασκαλία (Kalantzis et al., 2019: 278· Πουρκός, 2011: 63-64).

Η δεύτερη σημαντική πτυχή της δημιουργίας και ερμηνείας νοημάτων αφορά στην πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή στην συνύπαρξη και αλληλεπίδραση πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και, συνεπώς, κοινωνικοπολιτισμικών συμβάσεων (Bianco, 2000· The New London Group, 1996: 61· Cazden, 2000: 247).

Η αλληλεπίδραση αυτή ανέδειξε ότι τα νοήματα δεν είναι συγκεκριμένα για όλους/ες, αλλά εξαρτώνται από το πολιτισμικό συμφραστικό πλαίσιο και τις συμβάσεις του. Αντίστοιχα, και ο γραμματισμός δεν μπορεί να μελετηθεί αποπλαισιωμένος, αλλά πάντα σε συνάρτηση με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας. Κυρίως όμως προέκυψαν ζητήματα ισότητας, συμπερίληψης και δίκαιης κατανομής των δικαιωμάτων, όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, σε όλα τα αγαθά της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Ο γραμματισμός και η εκπαίδευση δηλαδή πρέπει να απευθύνονται ισότιμα σε όλες τις ταυτότητες (φυλετικές, έμφυλες, θρησκευτικές, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.α.), αν το ζητούμενο είναι η ισότητα και η δημοκρατία (Kalantzis et al., 2019: 72-73, 76· The New London Group, 1996: 61, 72).

Βέβαια, η συνάντηση και η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ ομάδων είναι ένα φυσικό φαινόμενο και συνέβαινε από πάντα, από τότε που οι άνθρωποι οργανώνονταν σε κοινότητες και δημιουργούσαν πολιτισμούς (Αρχάκης, 2020: 68). Εντούτοις, το διαφοροποιητικό στοιχείο που καθιστά αναγκαία την μελέτη της πολυπολιτισμικότητας σήμερα είναι η αντίθεσή της με το αφήγημα του έθνους-κράτους και τη μονοπολιτισμική και μονοδιάστατη εθνική ταυτότητα που εκείνο επιχειρεί να οικοδομήσει (Αρχάκης, 2020: 35-36· Kalantzis et al., 2019: 70-72). Ενώ δηλαδή τα έθνη-κράτη χρησιμοποιούν τους θεσμούς, όπως την εκπαίδευση εν προκειμένω, για να προωθήσουν ομοιογενείς ταυτότητες, η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα φέρνουν στην επιφάνεια ζητήματα που σχετίζονται με τον γραμματισμό και το πολιτισμικό του περιεχόμενο (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 29-30· Αρχάκης, 2020: 62-64· Kalantzis et al., 2019: 76· Bianco, 2000: 92).

1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη μελέτη των εξωσχολικών και σχολικών πρακτικών γραμματισμού μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του Δημοτικού και στην ανίχνευση στοιχείων της μεταξύ τους σύγκλισης ή απόκλισης. Συγκεκριμένα, διατυπώνω τα ερευνητικά ερωτήματα ως εξής:

1. Ποιες είναι οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου;

2. Ποιες είναι οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου;
3. Κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι εξωσχολικές με τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου;

Επεκτείνοντας τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα, θα λέγαμε ότι δεν περιορίζω την έρευνα στις πρακτικές γραμματισμού, σχολικές ή εξωσχολικές, αλλά θέτω στο επίκεντρο το ζήτημα της αξιοποίησης των τελευταίων από τους φορείς της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης, 2011a).

1.3 Αξία και οφέλη της έρευνας

Οι έρευνες για τις πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριών την τελευταία δεκαετία και ιδιαίτερα στο ελληνικό και κυπριακό πλαίσιο είναι πολύ περιορισμένες. Ενδεικτικά, μερικά παραδείγματα αντίστοιχων ερευνών μετά το 2010 είναι αυτές του Κουτσογιάννη (2011a), της Τσάμη (2012), των Φτερνιάτη κ.α. (2013), της Μαρωνίτη (2017), της Manoli (2019) στην Ελλάδα και της Τσούκκα (2023) στην Κύπρο. Παρόλο που οι έρευνες αυτές αποδεικνύουν ότι διαχρονικά ο γραμματισμός και οι πρακτικές του εξαρτώνται από τα εκάστοτε διαθέσιμα μέσα, τις ιδεολογίες, δηλαδή από τα ιστορικά, κοινωνικοπολιτισμικά και τεχνολογικά συγκείμενα, εντούτοις τα ευρήματά τους είτε δεν επαρκούν είτε αδυνατούν να ανταποκριθούν στα σύγχρονα δεδομένα. Η ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας και του κόσμου γενικότερα συνεπάγεται και αντίστοιχη εξέλιξη των πρακτικών γραμματισμού των παιδιών, συνθήκη που καθιστά τα καθ' αυτά ευρήματα των ερευνών αυτών αρκετά προσωρινά (Κουτσογιάννης, 2011a: 29). Για αυτόν τον λόγο η διερεύνηση των πρακτικών γραμματισμού των μαθητών/τριών είναι ένα θέμα ανεξάντλητο και μοναδικό σε κάθε εποχή και κοινωνία, επομένως θα πρέπει να βρίσκεται συνεχώς στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών ερευνών.

Στην ίδια λογική εντάσσεται και η κριτική που έχει ασκηθεί στα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία γράφτηκαν τη δεκαετία του 2000, για τους/τις μαθητές/τριες που φοιτούσαν στα σχολεία του 2000 και για τις ανάγκες εκείνης της εποχής. Φυσικά, οι συντάκτες/τριές τους βασίστηκαν στα

δεδομένα που ίσχυαν τότε και προφανώς δεν μπορούσαν -και ούτε κλήθηκαν- να κατασκευάσουν εκπαιδευτικό υλικό για τους/τις μαθητές/τριες των επόμενων δύο δεκαετιών. Επομένως, μεγάλο μέρος της κριτικής για τα σχολικά εγχειρίδια εστιάζει στην αδυναμία τους να συμπορευτούν με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες που ζουν και κοινωνικοποιούνται τα παιδιά (Fterniati et al., 2013). Μερικά παραδείγματα που έχουν καταδείξει διάφοροι/ες ερευνητές/τριες είναι η απεικόνιση παλιών μοντέλων τεχνολογικών μέσων, η αντιμετώπιση των τεχνολογικών μέσων κυρίως ως πηγών κινδύνου και ο περιορισμός στη λεκτική και οπτική τροπικότητα (Βασιλουδη, 2023· Κεραμυδά & Κυρίδης, 2011: 647-648· Φτερνιατη, 2011: 606· Fterniati, 2010: 339-348· Κουτσογιάννης & Αραποπούλου, 2009: 244).

Φυσικά, η αδυναμία αυτή δείχνει ότι το διδασκόμενο υλικό έχει πολύ μεγάλη απόσταση από την εξωσχολική πραγματικότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να επωμίζονται την ευθύνη να σχεδιάζουν τη διδασκαλία με τρόπο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό για τα σύγχρονα παιδιά. Δεδομένου ότι και τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ., 2011: 16) παρέχουν αυτήν την ευελιξία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν επιπλέον υλικό που δεν περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια, τηρώντας προϋποθέσεις για την ηλικιακή καταλληλότητα και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/τριών:

> *"Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία στηρίζεται στις εξής αρχές: α) Αξιοποιούνται στη διδασκαλία στοιχεία από την εμπειρία των μαθητών και των μαθητριών. β) Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η τάξη προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, ηλεκτρονικού και προφορικού λόγου που παράγεται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες. Το υλικό αυτό, εφόσον είναι κατάλληλο για διδασκαλία, προσκομίζεται στην τάξη είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Π.Σ., 2011: 15-16) [...] Εννοείται πως ο εκπαιδευτικός, παίρνοντας υπόψη το επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών και τις ανάγκες τους, μπορεί να οργανώσει ενότητες δικής του επιλογής ή να τροποποιήσει κάποιες από τις προτεινόμενες (Π.Σ., 2011: 115). [...] Κείμενα που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Π.Σ., 2011: 51-113)".*

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διερευνήσουν τον κόσμο, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών και να διαμορφώσουν συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία βάσει αυτών.

Η αξία της παρούσας έρευνας έγκειται ακριβώς στο να αναδείξει τον βαθμό που συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι ισχύουσες σχολικές πρακτικές γραμματισμού, όπως προσδιορίζονται από τον/την εκπαιδευτικό και όπως καθορίζονται από τα Προγράμματα Σπουδών, με τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού, που λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών και των μαθητριών. Σε επιστημονικό και ερευνητικό επίπεδο, τα αποτελέσματα αναμένεται να ενισχύσουν την επιστημονική έρευνα που αφορά τις πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο, παρέχοντας δεδομένα και αφορμές για περαιτέρω έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας. Η συμβολή αυτή κρίνουμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφενός γιατί ο αριθμός σχετικών ερευνών για τα σύγχρονα ελληνικά δεδομένα είναι αρκετά περιορισμένος, και αφετέρου επειδή τα ευρήματα μπορούν να τροφοδοτήσουν την ερευνητικά τεκμηριωμένη κριτική που ασκείται στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελώντας κίνητρο για την βελτίωση και αλλαγή του.

Περνώντας λοιπόν στο εκπαιδευτικό επίπεδο, τα αποτελέσματα αναμένεται να βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους κηδεμόνες, τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς να επαναπροσδιορίσουν την σχολική εκπαίδευση, θέτοντας στο επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών. Ο Κουτσογιάννης (2011a: 45) τονίζει ότι δεν είναι τα παιδιά και οι οικογένειές τους που πρέπει να αλλάξουν για να ταιριάξουν με τις κατευθύνσεις του σχολείου, αλλά το ίδιο το σχολείο και τα εκπαιδευτικά συστήματα που πρέπει με ευέλικτο και συμπεριληπτικό τρόπο να αξιοποιούν και να εκφράζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο και ταυτότητες όλων των μαθητών/τριών. Ο Κουτσογιάννης (2011a: 45) σημειώνει ότι:

> *"οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών δεν αναγνωρίζονται από τα επίσημα σχολικά προγράμματα. Στο πλαίσιο αυτό τονίζεται ιδιαίτερα ότι δεν είναι τα παιδιά που πρέπει να αλλάξουν, αλλά το σχολείο που πρέπει να δει με προσοχή τις εξωσχολικές πρακτικές τους και να προσαρμόσει ανάλογα τα Προγράμματα Σπουδών"* (Κουτσογιάννης, 2011a: 45).

Τέλος, στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, επιδιώκουμε την άρση των στερεοτύπων που συνδέουν τη σχολική εκπαίδευση και τον γραμματισμό κατεξοχήν με κείμενα της "υψηλής κουλτούρας", δηλαδή με κείμενα που παραδοσιακά θεωρούνται πιο ποιοτικά, εκλεπτυσμένα, μεγαλύτερης πολιτισμικής αξίας, όπως τα κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα (Bourdieu, 1984: 1-7, 28-33). Τα στερεότυπα αυτά υποτιμούν την καθημερινότητα των παιδιών, παραβλέποντας την ενασχόλησή τους με κείμενα της "δημοφιλούς ή μαζικής κουλτούρας" και υπονομεύοντας τις όποιες προσπάθειες εκπαιδευτικής αξιοποίησης των κειμένων αυτών (Kalantzis et al., 2019: 223· Μαρωνίτη, 2017). Αυτά τα στερεότυπα υπονομεύουν επίσης την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, εμποδίζοντας την επιτυχία παιδιών με μη κυρίαρχες ταυτότητες και πολιτισμικές καταβολές, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από οικογένειες που συχνά χαρακτηρίζονται στερεοτυπικά ως "μη εγγράμματες". Έτσι, θα λέγαμε ότι περαιτέρω στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι η καταπολέμηση των ανισοτήτων που οφείλονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, όταν αυτό λειτουργεί ως μηχανισμός προώθησης συγκεκριμένων κυρίαρχων γραμματισμών και αναπαραγωγής ανισοτήτων για τους/τις μαθητές/τριες που δεν είναι φορείς αυτών των γραμματισμών.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Οι Νέες Σπουδές στον Γραμματισμό

Η διαπίστωση ότι οι πρακτικές γραμματισμού διαμορφώνονται από τα πολιτισμικά, κοινωνικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά της εκάστοτε ομάδας ανέδειξε ότι, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, ο γραμματισμός είναι ιδεολογικά προσδιορισμένος και πρέπει να γίνεται νοητός με όρους κοινωνικής ισχύος και εξουσίας (Baynham, 2002: 11, 21· Κουτσογιάννης, 2011a: 52-53). Αυτή η πτυχή του γραμματισμού είναι σημαντικό να λαμβάνεται συνεχώς υπ' όψιν, ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν τη σχέση των γραμματισμών με θεσμούς, λόγου χάριν η εκπαίδευση. Επιπλέον, είναι κρίσιμη για την συζήτηση περί σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού, διότι ο τύπος γραμματισμού που προωθείται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και εξετάζεται κυρίως στις σχολικές πρακτικές γραμματισμού, προωθεί συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας και υποδηλώνει συγκεκριμένες ταυτότητες, ιδεολογίες, κουλτούρες ως κυρίαρχες (Baynham, 2002: 23, 114).

Ο Gee (2015) ονομάζει όλο αυτό το πλαίσιο αξιών και ιδεολογιών του κοινωνικού μακροεπιπέδου "Λόγο" (με κεφαλαίο Λ) και προτείνει την ανίχνευσή του στους "λόγους" (με πεζό λ), δηλαδή στα γλωσσικά και ευρύτερα σημειωτικά κείμενα (βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 22, 23, 53· Κουτσογιάννης, 2011a: 51-53). Οι διάφοροι θεσμοί, όπως η εκπαίδευση, χρησιμοποιούν γλωσσικούς και ευρύτερους σημειωτικούς τρόπους (λόγους) για να κατασκευάσουν και προωθήσουν συγκεκριμένους τύπους ταυτοτήτων, αντανακλώντας έτσι τους αντίστοιχους Λόγους. Συνεπώς, το ποιος/α μαθητής/τρια θεωρείται εγγράμματος/η στο σχολείο, άρα και το ποιος τύπος ταυτότητας κρίνεται καταλληλότερος, δεν έχει σχέση μόνο με τον ίδιο τον γραμματισμό και τις πρακτικές του, αλλά εξαρτάται κυρίως από τους Λόγους εκείνους που υιοθετούνται στην διδασκαλία (Gee, 2015· βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 22, 23, 53· Κουτσογιάννης, 2017· Κουτσογιάννης, 2011a: 51-53). Περαιτέρω ανάλυση για τα μοντέλα Λόγου στην ελληνική εκπαίδευση (Κουτσογιάννης, 2017) θα αναπτυχθεί στο κεφάλαιο 2.3, στη συζήτηση για τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού.

Η νέα αυτή κοινωνικοπολιτισμική οπτική περί γραμματισμού υιοθετήθηκε και προωθήθηκε από έναν νέο κλάδο για τον γραμματισμό, αυτόν που ο Gee (2015) αποκαλεί "Νέες Σπουδές στον Γραμματισμό" (New Literacy Studies) (βλ. επίσης

Κουτσογιάννης, 2011a: 37, 44· Street, 2003). Βασική αρχή του κλάδου είναι ότι η γλώσσα, ο γραμματισμός και η κοινωνικοποίηση είναι αδιαχώριστα, αφού κατά την ιδεολογικά προσδιορισμένη κοινωνικοποίηση τα άτομα εμπλέκονται μέσω της γλώσσας σε πρακτικές γραμματισμού και προωθούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων ταυτοτήτων και τύπων γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011a: 44).

Για αυτό, οι Νέες Σπουδές στον Γραμματισμό δίνουν περισσότερη έμφαση στις πρακτικές γραμματισμού που έχουν αμεσότερη σχέση με την πρωτογενή κοινωνικοποίηση των ατόμων, επομένως στις πρακτικές γραμματισμού που παρακάτω θα προσδιορίσω ως εξωσχολικές (Hull & Schultz, 2001: 585). Επισημαίνουν ότι, εφόσον η κοινωνικοποίηση προσδιορίζεται από πολιτισμικούς, οικονομικούς, εθνικούς, πολιτικούς κ.α. παράγοντες (άρα Λόγους), οι τρόποι που αναπτύσσονται και μαθαίνουν τον κόσμο τα άτομα ποικίλουν. Με λίγα λόγια, αφού είναι πολλές και διαφορετικές οι κοινωνικοποιήσεις, πολλοί και διαφορετικοί είναι και οι τύποι γραμματισμού που αναπτύσσονται σε κάθε περίπτωση. Φυσικά, αυτοί οι -πολλαπλοί- γραμματισμοί, δεδομένου ότι εξαρτώνται από το εκάστοτε ιδεολογικά φορτισμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, και εκείνοι αντανακλούν τις αντίστοιχες ιδεολογίες και κοινωνικές τάξεις πραγμάτων (Gee, 2015· Κουτσογιάννης, 2011a: 45· Street, 2003).

Η ανάπτυξη αυτού του κλάδου σκέψης έχει τις ρίζες της στην εθνογραφία της επικοινωνίας και του γραμματισμού και στα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, ιδιαίτερα αυτών του Hymes (Hymes, 1974· βλ. επίσης Κουτσογιάννης, 2011a: 37· Street, 2003: 78· Hull & Schultz, 2001: 578-581). Ο Hymes πρότεινε τον όρο "εθνογραφία της επικοινωνίας" (ethnography of communication) για να αναδείξει τη σχέση μεταξύ επικοινωνιακών προτύπων και των χαρακτηριστικών της κοινότητας που πραγματώνονται (Hymes, 1974· βλ. επίσης Κουτσογιάννης, 2011a: 37). Για τον ίδιο, η μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου, ή με όρους του Baynham (2002) των συμβάντων γραμματισμού, και των στοιχείων που το συνθέτουν είναι απαραίτητη για την κατανόηση των πρακτικών γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα σε αυτό. Η οπτική του ενίσχυσε τον επιστημονικό προβληματισμό για τη σχέση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και των πρακτικών γραμματισμού, στον οποίο βασίστηκε και η Heath μετά από λίγα χρόνια για τη δική της έρευνα (Heath, 1983· βλ επίσης Κουτσογιάννης, 2011a: 38· Street, 2003: 78· Hull & Schultz, 2001: 579-580). Μελετώντας τους διαφορετικούς τρόπους που μεγαλώνουν τα παιδιά στις οικογένειές

τους ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους τάξη και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, η Heath διαπίστωσε ότι διαφέρει και ο τρόπος που αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και πρακτικές (Heath, 1983). Με άλλα λόγια, απέδειξε ότι τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά αποτελούν βασικές μεταβλητές για την εξάσκηση σε διαφορετικούς τύπους γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011a: 38-39).

Το βασικότερο όμως - και ίσως το πιο κρίσιμο - συμπέρασμα της έρευνάς της ήταν ότι ο γραμματισμός των κοινοτήτων μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων προσομοίαζε σε αυτόν του σχολείου, ενώ αυτός των κατώτερων στρωμάτων απείχε θεαματικά, με ανάλογες συνέπειες στη σχολική επίδοση των παιδιών (Heath, 1983· βλ. επίσης Κουτσογιάννης, 2011a: 39· Hull & Schultz, 2001: 580). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και ο Bernstein με τη θεωρία του για τους παιδαγωγικούς κώδικες (Bernstein, 1989· βλ. επίσης Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 160): η σχολική αποτυχία των παιδιών από κατώτερα στρώματα οφείλεται στην αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων από τον μηχανισμό της εκπαίδευσης. Ενώ, δηλαδή, το σχολείο θα έπρεπε να επιτελεί τον δημοκρατικό σκοπό της ισότιμης πρόσβασης όλων των παιδιών (άρα και της ισότιμης αντιπροσώπευσης όλων των ταυτοτήτων), στην πραγματικότητα υιοθετεί κώδικες και κουλτούρες που εκφράζουν παιδιά από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Οι κώδικες και οι κουλτούρες αυτές εντοπίζονται στη γλωσσική ποικιλία, στις πολιτισμικές πρακτικές και δραστηριότητες, στις αξίες και τις πτυχές ταυτότητας που προωθεί το σχολείο ως επιθυμητές (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 161). Έτσι, ο Bernstein διαπιστώνει ότι είναι περισσότερο πιθανό για τα οικονομικά και κοινωνικά προνομιούχα παιδιά να επιτύχουν, αφού οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού τους τυχαίνει να λαμβάνονται έντονα υπ' όψιν από το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Bernstein, 1989: 17-21). Το σχολείο δηλαδή, επισημαίνει ο ίδιος, λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ιεραρχικών σχέσεων, αντί να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες λειτουργώντας ως μηχανισμός μετασχηματισμού (Bernstein, 1989: 111, 194-195).

Οι επιρροές των ερευνών αυτών στην διαμόρφωση των Νέων Σπουδών στον Γραμματισμό είναι εμφανείς. Μια σημαντική διαπίστωση που αναδεικνύεται από αυτήν την επισκόπηση και αξίζει περαιτέρω ανάλυση είναι ότι, εφόσον οι τρόποι κοινωνικοποίησης είναι πολλοί, δεν μπορούμε να μιλάμε για έναν γραμματισμό αλλά

για πολλούς. Η συζήτηση για το ποιος τύπος γραμματισμού από αυτούς θεωρείται πιο σημαντικός και προτιμητέος τοποθετείται στο επίκεντρο της σκέψης του Street, ο οποίος ανέπτυξε δύο μοντέλα για τη σχέση γραμματισμού και κοινωνίας (Street, 2003· βλ. επίσης Κουτσογιάννης, 2011a: 40-41· Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 196-197):

Το *αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού* στοχεύει στην προώθηση συγκεκριμένων και αποπλαισιωμένων γλωσσικών, μεταγλωσσικών και κειμενικών δεξιοτήτων που θεωρεί απαραίτητες για την - προσδιορισμένη σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα - επιτυχία του ατόμου (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 197). Για τον Street, το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού κυριαρχεί στον χώρο της δυτικής εκπαίδευσης, αφού προωθεί έναν συγκεκριμένο τύπο εγγράμματου/ης πολίτη/σσας, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την κοινωνικοπολιτισμική του/της ταυτότητα (Κουτσογιάννης, 2011a: 40-41). Βασική θέση του μοντέλου είναι ότι ο δρόμος προς την επιτυχία για τα "αναλφάβητα", προερχόμενα από τα κατώτερα στρώματα και τις μειονοτικές ομάδες άτομα είναι να υιοθετήσουν εκείνη την κουλτούρα και τον γραμματισμό που προκαθορίζεται αποπλαισιωμένα ως ο ιδανικός (Street, 2003: 77). Με άλλα λόγια, το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού περιγράφει μία κατεύθυνση άνωθεν, κατά την οποία ένας είναι ο γραμματισμός που προωθείται από τους θεσμούς ως επιθυμητός και διαμορφώνει την κοινωνία. Συνεπώς, μαζί με την προώθηση ενός γραμματισμού και μιας μονοδιάστατης ταυτότητας, το αυτόνομο μοντέλο επιδιώκει την μονογλωσσία και την μονοπολιτισμικότητα, την πολιτισμική, γλωσσική και εθνοτική ομοιογένεια (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 30).

Αντίθετα, το *ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού* χαράζει την εκ διαμέτρου αντίστροφη κατεύθυνση: από την κοινωνία στον γραμματισμό, ή καλύτερα, στους γραμματισμούς. Η οπτική αυτή θεωρεί δηλαδή ότι οι πρακτικές γραμματισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τους θεσμούς, τις αξίες, τις ιδεολογίες και γενικότερα τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας (Street, 2003: 77-78· Κουτσογιάννης, 2011a: 41). Στο ιδεολογικό μοντέλο δεν είναι ένας και αποπλαισιωμένος ο τύπος γραμματισμού που θεωρείται επιθυμητός, αλλά είναι ποικίλοι και καθορίζονται από τις πολλαπλές ταυτότητες και κουλτούρες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 200). Οι Αρχάκης & Τσάκωνα (2022: 201) σχολιάζουν ότι δεν είναι σπάνιο οι διαφορετικοί αυτοί γραμματισμοί να αντιπαρατίθενται με τον άνωθεν

αυτόνομο γραμματισμό και την κυρίαρχη κουλτούρα και ταυτότητα που τη συνοδεύει.

Με γνώμονα την αντίληψη ότι οι γραμματισμοί είναι πολλοί και ακολουθώντας τη φιλοσοφία του Street για το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού, το 1996 η επιστημονική ομάδα New London Group ανέπτυξε μια θεωρία περί γραμματισμών και ένα παιδαγωγικό μοντέλο εφαρμογής της σε εκπαιδευτικά πλαίσια, τους Πολυγραμματισμούς (Cope & Kalantzis, 2000). Ο στόχος τους προσανατολίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όλων των μαθητών και των μαθητριών ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν πλήρως και αποτελεσματικά στην δημόσια, κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή (Cope & Kalantzis, 2000: 117). Αυτός είναι εξάλλου, κατά την ίδια ομάδα, και ο κατεξοχήν δημοκρατικός ρόλος της εκπαίδευσης και των φορέων της (The New London Group, 2000: 9). Ωστόσο, με δεδομένη την σύγχρονη ποικιλότητα πολιτισμών και τροπικοτήτων, δεν αρκεί οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν επίγνωση της ύπαρξής της. Κυρίως χρειάζεται να καλλιεργήσουν μια κριτική στάση απέναντι στην πραγματικότητα αυτή, στα κείμενα που αντλούνται από εκείνη και φυσικά στις υποκρυπτόμενες ιδεολογίες. Είναι απαραίτητο επίσης να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι μόνο παθητικοί μέτοχοι και δέκτες, αλλά έχουν σημαντικό ρόλο στην "διαμόρφωση του κοινωνικού μέλλοντος", στον αναστοχασμό δηλαδή πάνω στον κόσμο και στην αναδιαμόρφωσή του (Πουρκός, 2011: 87). Με άλλα λόγια, κύριος στόχος των Πολυγραμματισμών είναι η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών (Kalantzis et al., 2019: 219· Κατσαρού, 2011: 408).

Ο Baynham (2002: 28) και οι Kalantzis et al. (2019: 220) συμφωνούν ότι ο κριτικός γραμματισμός βοηθάει τα άτομα να μην λαμβάνουν την κοινωνική πραγματικότητα ως δεδομένη αλλά να συνειδητοποιούν ότι είναι κατασκευασμένη από συγκεκριμένες ιδεολογίες, σχέσεις εξουσίας, ταυτότητες και σκοπιμότητες. Ωθεί τα άτομα σε αμφισβήτηση και αποδόμηση του κόσμου και, εν τέλει στον μετασχηματισμό του. Έτσι, όπως συμπληρώνουν και οι Kalantzis et al. (2019: 221), ο κριτικός γραμματισμός "δίνει χώρο σε ιστορικά καταπιεσμένους και απαξιωμένους τρόπους έκφρασης", δηλαδή σε μειονότητες πολιτισμικές, εθνικές, γλωσσικές, έμφυλες κ.ά. Με όρους του Bernstein και της Heath, θα λέγαμε ότι η κουλτούρα και ο γραμματισμός που προωθείται από την σχολική εκπαίδευση δεν αντιπροσωπεύει τέτοιες μειονότητες, με αποτέλεσμα να μην παρέχει με δίκαιο τρόπο ίσες ευκαιρίες σε

όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και να διαιωνίζει έτσι τις κοινωνικές ανισότητες. .

Το μοντέλο των *Πολυγραμματισμών* (Multiliteracies) επιχειρεί να εξαλείψει αυτό ακριβώς το πρόβλημα, με το να καλλιεργήσει τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών, ώστε και οι ίδιοι/ες να συνειδητοποιήσουν τη κατασκευασιμότητα των κοινωνικών ανισοτήτων και των ιδεολογιών που τις ενισχύουν. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να το κάνει είναι μέσα από μια πορεία τεσσάρων σταδίων, ξεκινώντας από τη βιωμένη κοινωνική πραγματικότητα που αποτυπώνεται σε κείμενα της καθημερινότητας και καταλήγοντας στην αποδόμησή της και εν τέλει στον μετασχηματισμό της. Τα στάδια αυτά έχουν κατονομαστεί από τους δημιουργούς τους ως "βιώνοντας (το γνωστό-το νέο, experiencing the known-the new)", "εννοιολογώντας" (μέσω ορολογίας-μέσω θεωρίας, by naming-by theorising), "αναλύοντας" (λειτουργικά-κριτικά, analysing functionally-critically) και "εφαρμόζοντας" (κατάλληλα-δημιουργικά, applying appropriately-creatively), προσδιορίζοντας συγκεκριμένες γνωσιακές διεργασίες που απαιτούνται και αναπτύσσονται στο καθένα (Kalantzis et al., 2019: 96-97· Kalantzis & Cope, 2025).

Η παρούσα εργασία και τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν κυρίως στην πρώτη φάση των Πολυγραμματισμών, αυτή του "βιώνοντας", και συγκεκριμένα αυτή του "βιώνοντας το γνωστό". Σύμφωνα με αυτή, η διδασκαλία είναι απαραίτητο να ξεκινά με κείμενα της βιωμένης πραγματικότητας των μαθητών και μαθητριών και να αξιοποιεί έτσι τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες τους (Kalantzis et al., 2019: 101). Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι η μάθηση, όχι απλώς δεν είναι στείρα και αποκομμένη από την κοινωνία, αλλά δεν φέρει νόημα αν δεν αντλείται από την ίδια την κοινωνία και αν δεν επιστρέφει σε αυτήν. Οι κοινωνίες και οι κοινωνικές ομάδες στις οποίες μεγαλώνουν και αλληλεπιδρούν οι μαθητές και οι μαθήτριες θεωρούνται από τους Πολυγραμματισμούς η καλύτερη πηγή υλικού προς διδασκαλία, με κείμενα που αντανακλούν τις ταυτότητες, τον πολιτισμό, τις ιδεολογίες και την καθημερινή εμπειρία των ίδιων:

> *"Η βίωση του γνωστού βάζει τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες της δικής τους ζωής. Εισάγει στην τάξη γνώριμες γνώσεις και τρόπους αναπαράστασης του κόσμου. [...] Στην περίπτωση της μάθησης των γραμματισμών, η βίωση του γνωστού εφαρμόζει την αρχή αυτή με πολύ άμεσο*

> *τρόπο, ζητώντας από τους μαθητές να φέρουν στην τάξη κειμενικά δημιουργήματα και επικοινωνιακές πρακτικές που εκπροσωπούν τα νοήματα τα οποία δημιουργούν στην καθημερινή ζωή τους. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση συνδέεται με το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις ταυτότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η βίωση του γνωστού περιλαμβάνει τη ρητή έκφραση της καθημερινής εμπειρίας, η οποία συχνά μένει αφανής στις εκπαιδευτικές πρακτικές."* (Kalantzis et al., 2019: 102)

Η χρήση αυτών των κειμένων στη σχολική τάξη καλεί επομένως τα παιδιά να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους εμπειρίες και στον δικό τους κόσμο και να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινωνική πραγματικότητα παρουσιάζεται ποικιλοτρόπως υπό διαφορετικά ιδεολογικά πρίσματα (Στάμου, 2012: 19, 33). Επιπλέον, η πρακτική αυτή τους παρέχει επιπλέον κίνητρα εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και εξασφαλίζει πιο αποτελεσματική και ομαλή τη μετάβασή τους σε νέες καταστάσεις και πληροφορίες ("βιώνοντας το νέο") (Kalantzis et al., 2019: 102-103, 174).

2.2 Εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού

Για τους Πολυγραμματισμούς αφετηρία της διδασκαλίας είναι ο κόσμος των μαθητών/τριών, η βιωμένη τους εμπειρία και τα κείμενα με τα οποία είναι εξοικειωμένοι/ες από την εξωσχολική τους ζωή. Σε αυτό το κεφάλαιο ονομάζω αυτές τις πρακτικές γραμματισμού "εξωσχολικές", υιοθετώντας ως κριτήριο την έννοια του "πεδίου" (Baynham, 2002). Η έννοια αυτή προτείνεται από τη βιβλιογραφία για ευκολότερη χαρτογράφηση των συμβάντων και των πρακτικών γραμματισμού ανάλογα με τα κοινωνικά περιβάλλοντα (σχολείο, σπίτι, καταστήματα κλπ.). Τα περιβάλλοντα αυτά διέπονται από συγκεκριμένες συμβάσεις και χαρακτηριστικά και αποσκοπούν σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά αποτελέσματα, επηρεάζοντας και τις αντίστοιχες πρακτικές γραμματισμού (Baynham, 2002: 90).

Ωστόσο, τα πεδία γραμματισμού δεν μπορούν να είναι αυστηρά οριοθετημένα και να ταυτίζονται αποκλειστικά με συγκεκριμένους τύπους γραμματισμού (Baynham, 2002: 90). Οι πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών συχνά διαπλέκονται και αλληλοσυνδέονται, όπως συμβαίνει παραδείγματος χάριν κατά την ενασχόληση των μαθητών με παιχνίδια στο διάλειμμα του σχολείου

(εξωσχολική πρακτική) ή κατά τη μελέτη των σχολικών καθηκόντων στο σπίτι (σχολική πρακτική) (Bernstein, 1989: 132· Hull & Schultz, 2001: 3). Επομένως, χρησιμοποιώ τον όρο συμβατικά, ώστε να μελετήσω το περιεχόμενο, τη δομή και την ανάπτυξη του γραμματισμού ανάλογα με τις συμβάσεις και τις ιδεολογίες του σχολικού, από τη μία, και του οικογενειακού, από την άλλη, πλαισίου (Τσούκκα, 2023). Οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών θεωρούνται από τις Νέες Σπουδές στον Γραμματισμό άμεσα συνυφασμένες με την κοινωνικοποίησή τους στην οικογένεια (βλ. 2.1), για αυτό και στην παρούσα εργασία τις διερευνώ στο πεδίο "σπίτι". Αντίστοιχες έρευνες έχουν προσδιορίσει σημαντικές μεταβλητές που τις επηρεάζουν, όπως η κοινωνική τάξη και η οικονομική κατάσταση που επισήμαναν ο Bernstein και η Heath (βλ. 2.1). Οι Livingstone & Bober (2004) και Ofcom (2008) δείχνουν πώς η τεχνολογική εξέλιξη και η δυνατότητα απόκτησης των νέων μέσων στο σπίτι αύξησαν την εμπλοκή των παιδιών σε νέες ψηφιακές πρακτικές. Συνεπώς, βασική μεταβλητή για το είδος και το περιεχόμενο των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού είναι η διαθεσιμότητα και η χρήση των τεχνολογικών μέσων στο σπίτι, ή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kress, οι διαθέσιμοι πόροι γραμματισμού (Kress, 2003· βλ. επίσης Κουτσογιάννης, 2017: 48). Ο Κουτσογιάννης μεταφέρει το ενδιαφέρον για τις ψηφιακές πρακτικές στον ελληνικό χώρο και συμπεραίνει ότι οι νέες γενιές χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο τα νέα μέσα (Κουτσογιάννης, 2011a), επιβεβαιώνοντας τους ισχυρισμούς του Kress για την υπεροχή των ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων έναντι των έντυπων (2003: 1, 4). Η εμφάνιση και διάδοση του ηλεκτρονικού λόγου και των social media δημιούργησε νέους κώδικες, νέα κειμενικά είδη και πρακτικές, σε τέτοιο βαθμό που πλέον θεωρούνται απαραίτητοι φορείς εξάσκησης σε δεξιότητες-κλειδιά του 21ου αιώνα (Τζιμόγιαννης, 2019: 74-80· Greenhow & Gleason, 2012).

Οι έρευνες αυτές, όπως και άλλες που διεξήχθησαν στην συνέχεια και στο ελληνικό (βλ. ενδ. Φτερνιάτη κ.α., 2013· Τσάμη, 2012) και κυπριακό (Τσούκκα, 2023) πλαίσιο φανερώνουν ότι τα παιδιά και οι νέοι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση τα διαθέσιμα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο, επιλέγουν να ακούν δημοφιλή μουσική (π.χ. ποπ) και να παρακολουθούν γνωστά τηλεοπτικά προγράμματα. Χαρακτηριστική είναι, ιδιαίτερα με την σταδιακή τεχνολογική ανάπτυξη, η προτίμηση των ψηφιακών έναντι των έντυπων μέσων, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις κυρίαρχη θέση κατέχει το παιχνίδι, ψηφιακό ή μη. Ειδικότερα τα

βιντεοπαιχνίδια, σύμφωνα με τον Gee, αποτελούν μια πολυτροπική και ψηφιακή πρακτική που αναπτύσσει πλούσιες δεξιότητες στα παιδιά: δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, αφήγησης, συνεργασίας, γρήγορης λήψης αποφάσεων και κριτικής σκέψης, στοχοθεσίας και οργάνωσης (Kalantzis et al., 2019: 225-226, 239).

Βέβαια, εκτός από τα είδη των πρακτικών γραμματισμού σε σχέση με τα μέσα, είναι απαραίτητη η διερεύνηση και της κουλτούρας από την οποία αντλούν το περιεχόμενό τους. Ήδη η Marsh στις αρχές του αιώνα αναδεικνύει τα πολιτισμικά στοιχεία και τις κουλτούρες που χρωματίζουν τις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, κάνοντας λόγο για κείμενα και προϊόντα της μαζικής και της νεανικής παιδικής κουλτούρας (Marsh et al., 2005· Marsh & Thompson, 2001· Marsh, 2000). Ο Bourdieu (1984: 28-33) συνδέει τη μαζική κουλτούρα με την καθημερινή εμπειρία και την "ανάγκη συμμετοχής" του μαζικού πληθυσμού. Πράγματι, η μαζική κουλτούρα απαντά σε δημοφιλή και μαζικά μέσα , όπως στη δημοφιλή μουσική, στην τηλεόραση, στις ταινίες, τα εικονογραφημένα έντυπα, τα περιοδικά και τα κόμικ, στα διαδικτυακά παιχνίδια, στα ΜΜΕ κ.ά. (Kalantzis et al., 2019: 223· Tsami et al., 2014· Στάμου, 2012). Αντίστοιχα, οι Marsh & Millard θεωρούν την παιδική μαζική κουλτούρα απόρροια της ενήλικης και την εντάσσουν σε ένα ευρύτερο εμπορικό υπερσύστημα, αφού η διαμεσική μεταφορά ηρώων και άλλων στοιχείων π.χ. από ταινίες σε αυτοκόλλητα, ρούχα, βιβλία κλπ. είναι αρκετά ισχυρή (Marsh & Millard, 2000: 20).

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε ορισμένα κοινά στοιχεία για τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, θα λέγαμε ότι περιλαμβάνουν ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα της μαζικής κυρίως κουλτούρας, χαρακτηρίζονται από διαμεσικότητα, αφού συχνά το ίδιο περιεχόμενο εμφανίζεται σε διαφορετικά μέσα, και έχουν συχνά ψυχαγωγικό και παιγνιώδη χαρακτήρα (Marsh et al., 2005· Marsh & Thompson, 2001· Marsh, 2000· Tsami et al., 2014: 362-363).

Όπως φαίνεται, οι έρευνες για τις πρακτικές γραμματισμού εκτείνονται σε δεκαετίες, από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα μέχρι και σήμερα. Σε κάθε περίπτωση αποδεικνύεται ότι το περιεχόμενό τους εξαρτάται από τις τάσεις και τις κουλτούρες της κάθε εποχής και της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, ενώ το μέσο τους σχετίζεται με την τεχνολογική πρόοδο. Αυτό διατυπώνεται και από τον Κουτσογιάννη (2011a: 29-30), ο οποίος υποστηρίζει ότι η εξέλιξη του κόσμου δεν καθιστά τις

προγενέστερες έρευνες ξεπερασμένες. Αντίθετα, φανερώνουν ότι οι κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές διαστάσεις συσχετίζονται με τον γραμματισμό και τις πρακτικές του διαχρονικά.

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό που αναδεικνύει την παραπάνω δήλωση είναι η διαρκώς αυξανόμενη δυνατότητα αυτενέργειας που επιτρέπουν στους/στις χρήστες/τριες τα νέα ψηφιακά μέσα των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού (Kalantzis et al., 2019: 77). Η διαπίστωση αυτή γίνεται πιο σαφής αν σκεφτούμε την εξέλιξη από τη γενιά της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου μέχρι τη σημερινή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των βιντεοπαιχνιδιών. Την εποχή της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου οι χρήστες/τριες της τεχνολογίας είχαν σχεδόν αποκλειστικά τον ρόλο του/της παθητικού/ής θεατή/τριας, καταναλώνοντας προεπιλεγμένα από τους σταθμούς και τα κανάλια κείμενα, χωρίς να έχουν ευελιξία στην επιλογή ή στην ανατροφοδότηση. Με την εφεύρεση των CD, DVD, και άλλων μέσων που επιτρέπουν περισσότερη αυτενέργεια, καθένας/καθεμία μπορούσε πλέον να επιλέξει ή να απορρίψει τα προσλαμβανόμενα κείμενα, δυνατότητα που αυξήθηκε δραματικά με την διάδοση του διαδικτύου.

Σήμερα, με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την τεχνητή νοημοσύνη και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η εξέλιξη αυτή έχει πάρει εντελώς διαφορετική ροπή: οι σύγχρονοι/ες χρήστες/τριες των νέων μέσων έχουν πλέον τον ρόλο του ενεργού παραγωγού κειμένων και ανατροφοδότησης στη δημόσια και παγκόσμια ψηφιακή σφαίρα. Αντί πλέον να καταναλώνουν παθητικά τη μαζική κουλτούρα, γίνονται οι ίδιοι/ίδιες δημιουργοί της δικής τους ψυχαγωγίας και κοινοποιοί της δικής τους κοσμοθεωρίας (Kalantzis et al., 2019: 77-78· Greenhow & Gleason, 2012: 469, 471).

Φυσικά, δεδομένου ότι γενικώς τα κείμενα φέρουν στοιχεία της ταυτότητας του/της δημιουργού τους, είναι σημαντικό να εξετάσουμε την παραπάνω τεχνολογική πορεία σε επίπεδο εξέλιξης ταυτοτήτων. Η άνωθεν επιλογή κειμένων την εποχή της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου σήμαινε και την άνωθεν προώθηση συγκεκριμένης κουλτούρας, ασκώντας μεγάλη επιρροή στην ιδεολογική και ταυτοτική διαμόρφωση των θεατών (Kalantzis et al., 2019: 76). Το ομογενοποιητικό αυτό μοντέλο άρχισε να κινδυνεύει με τη σταδιακή αύξηση της αυτενέργειας κάθε χρήστη/τριας ξεχωριστά, αφού πλέον άρχισε να δίνεται φωνή σε κάθε μοναδική ταυτότητα φύλου, εθνικότητας, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.α. στη δημόσια σκηνή των μέσων

κοινωνικής δικτύωσης (Kalantzis et al., 2019: 76-78· Greenhow & Gleason, 2012: 469, 471). Η πολυφωνικότητα αυτή στους Λόγους, στις ιδεολογίες, στις κουλτούρες, στις αξίες από το άτομο στην ολότητα έχει σημαντικό αντίκτυπο στην διαμόρφωση των ταυτοτήτων των σύγχρονων μαθητών/μαθητριών που δραστηριοποιούνται στον ψηφιακό κόσμο.

Μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η έννοια της αυτενέργειας, όπως αναπτύσσεται στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με τη θεωρία του Street για το αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού (βλ. 2.1). Όπως το σχολείο, έτσι και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας λειτουργούν ως φορείς ιδεολογιών, στάσεων, αξιών και διαδικασιών κοινωνικοποίησης, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων (Κατσαρού, 2011: 419). Στη σύγχρονη εποχή, τα κυρίαρχα μέσα τείνουν να ενσαρκώνουν περισσότερο τις αρχές του ιδεολογικού μοντέλου γραμματισμού, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά μέσα (π.χ. τηλεόραση), τα οποία βρίσκονται υπό τον έλεγχο ισχυρών φορέων και συχνά προβάλλουν συγκεκριμένες, προκαθορισμένες ταυτότητες. Ωστόσο, ο αυξανόμενος έλεγχος των μέσων από ισχυρά συμφέροντα θέτει υπό αμφισβήτηση την ουσιαστική εφαρμογή του ιδεολογικού μοντέλου. Γι' αυτόν τον λόγο, καθίσταται επιτακτική η ενσωμάτωση εξωσχολικών πρακτικών στη σχολική τάξη, με σκοπό την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού και την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών/μαθητριών.

2.3 Σχολικές πρακτικές γραμματισμού

Οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού λαμβάνουν χώρα στο πεδίο "σχολείο" και, όπως υποδηλώνει και η ονομασία τους, αναφέρονται στις πρακτικές εκείνες που αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που υπαγορεύει ο σχολικός γραμματισμός. Αποστολή του σχολείου θεωρείται η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών/τριών ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και επιτυχημένα σε όλους τους τομείς της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής (Cope & Kalantzis, 2000: 117· Gee, 2015: 77) . Παραδοσιακά, η επιτυχία αυτή συνδέεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής της κυρίαρχης γλωσσικής ποικιλίας, στην προώθηση της οποίας συνεισφέρει και η έμφαση που δίνουν τα Προγράμματα Σπουδών στην λογοτεχνία (Κουτσογιάννης, 2017: 66· Gee, 2015: 77). Ωστόσο, δεδομένου ότι οι

ανάγκες, οι απαιτήσεις και οι τρόποι ερμηνείας νοημάτων δεν είναι στατικά και συγκεκριμένα, το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού χρειάζεται να προσαρμόζεται και να εξελίσσεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ομάδας που τα ορίζει. Έτσι, ο σχολικός γραμματισμός δεν περιορίζεται στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε σχέση με το επίπεδο και τα είδη των γραμματισμών της εκάστοτε κοινωνίας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 195· Μαρωνίτη, 2017: 17· Baynham, 2002: 114).

Βέβαια το σχολείο, ως επίσημος θεσμικός φορέας, είναι κατά κανόνα σύμφωνο με τα εκάστοτε κρατικά και ανώτερα κοινωνικά συμφέροντα, προωθώντας τους αντίστοιχους Λόγους και ταυτότητες που τα εξυπηρετούν (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 30, 32, 197· Κουτσογιάννης, 2017). Με όρους του Street, θα λέγαμε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν ίσως το ισχυρότερο μέσο άνωθεν προώθησης συγκεκριμένων εγγράμματων ταυτοτήτων, βάσει του αυτόνομου μοντέλου (βλ. 2.1). Υπό αυτήν την έννοια, οι στόχοι, η γλώσσα και συνολικά η φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που πραγματώνονται στα κείμενα και στις δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων, αντανακλούν συγκεκριμένες πολιτικές ιδεολογίες και κουλτούρες και υποδεικνύουν συναφείς κατευθύνσεις κοινωνικών δομών και σχέσεων εξουσίας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 196-198· Ιβρίντελη, 2023). Με άλλα λόγια, η επιλογή της γλωσσικής ποικιλίας, των αξιών, των πεποιθήσεων, των στοιχείων πολιτισμού, της κουλτούρας στις σχολικές πρακτικές γραμματισμού δεν είναι τυχαία, αλλά στοχεύει άμεσα στην κατασκευή συγκεκριμένων εγγράμματων ταυτοτήτων με πολιτικές και εθνικές προεκτάσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 197).

Όπως αναφέρθηκε, οι μαθησιακοί στόχοι που αναμένονται σε κάθε σχολική βαθμίδα, σε κάθε τάξη και σε κάθε γνωστικό αντικείμενο προσδιορίζονται από τα Προγράμματα Σπουδών και πραγματώνονται με τη μορφή δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια. Για το ελληνικό σύστημα, τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών είναι τρία: το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Της Ελληνικής Γλώσσας Για Το Δημοτικό Σχολείο (2003), το Πρόγραμμα Σπουδών Για Τη Διδασκαλία Της Νεοελληνικής Γλώσσας & Της Λογοτεχνίας Στο Δημοτικό Σχολείο (2011) και το Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (2021 - 2022). Όλα τα Προγράμματα δίνουν έμφαση κυρίως στη λειτουργική διάσταση της

γλώσσας, στον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και στα διαφορετικά κειμενικά είδη (ΔΕΠΠΣ, 2003: 17-18· Π.Σ., 2011: 8-13· Π.Σ., 2022: 2, 3, 6). Το Πρόγραμμα του 2011 εισάγει στη στοχοθεσία και τη ψηφιακή διάσταση, κατεύθυνση που ενισχύεται και από το Πρόγραμμα του 2022. Προτείνουν τη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος και της γραμματικής μέσα από τη λειτουργία τους στα κείμενα (λειτουργική και κειμενοκεντρική προσέγγιση) (Φτερνιάτη, 2024: 87) και προτρέπουν την αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων του πραγματικού κόσμου έναντι διασκευασμένων (Φτερνιάτη, 2024: 82).

Η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων ανάγεται στην περίοδο 2003-2006, με το 2003 να εκπονείται το πρώτο από τα τρία Προγράμματα Σπουδών που βρίσκονται σε ισχύ σήμερα (στο εξής Π.Σ.) (Βασιλούδη, 2023: 36). Σε σχέση με την αυθεντικότητα των κειμένων, σχετικές μελέτες δείχνουν ότι οι συγγραφικές ομάδες έλαβαν υπ’ όψιν τα χαρακτηριστικά της εποχής και διαμόρφωσαν τα σχολικά εγχειρίδια αξιοποιώντας σε μεγάλο ποσοστό αυθεντικό υλικό από την κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών (Fterniati et al., 2016: 87). Στην ίδια γραμμή κινούνται τα εγχειρίδια και ως προς την πολυτροπικότητα, αφού σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρησιμοποιούνται περισσότεροι τρόποι μετάδοσης νοημάτων πέρα από τον γραπτό λόγο (Φτερνιάτη κ.ά., 2013: 71-72).

Ωστόσο, παρόλο που η παραπάνω αξιολόγηση δείχνει μια τάση για βελτίωση και εκσυγχρονισμό, εντούτοις δεν πρέπει να αγνοήσουμε το γεγονός ότι παραμένουν σε ισχύ εδώ και μια εικοσαετία. Είναι προφανές ότι, όσο σύγχρονα και αν ήταν για την εποχή τους, είναι αδύνατο να συμπορεύονται με τις εξελίξεις της τεχνολογίας και της γενικότερης κοινωνικής πραγματικότητας των μαθητών/τριών δύο δεκαετιών μετά. Ισχυρά παραδείγματα αποτελούν η απεικόνιση παλιών μοντέλων τεχνολογικών μέσων, οι σπάνιες αναφορές στο διαδίκτυο, η κινδυνολογία για τις νέες τεχνολογίες και ο περιορισμός στην λεκτική και οπτική τροπικότητα (Βασιλουδη, 2023· Φτερνιάτη κ.ά, 2013: 71-72· Κεραμυδά & Κυρίδης, 2011: 647-648· Φτερνιάτη, 2011: 606· Fterniati, 2010: 339-348· Κουτσογιάννης & Αραποπούλου, 2009: 244) (βλ. και 1.2). Τα σημεία αυτά της κριτικής καταδεικνύουν ότι τα κείμενα και οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων δεν επαρκούν για την ανάπτυξη της πολυτροπικής πρόσληψης και παραγωγής νοημάτων των μαθητών/τριών σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα. Η αδυναμία αυτή έχει επιπτώσεις και στην εμπλοκή των παιδιών στις σχολικές πρακτικές, αφού δεν τους δίνεται η δυνατότητα να

συμμετέχουν σε πρακτικές υψηλής αυτενέργειας όπως έχουν συνηθίσει από το σπίτι τους (βλ. 2.2).

Σε επίπεδο περιεχομένου και κουλτούρας, η κριτική που έχει ασκηθεί στα σχολικά εγχειρίδια επισημαίνει ότι η ταύτιση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών αποκλειστικά με την διασκέδαση, την ψυχαγωγία και το παιχνίδι αποτελούσε για πολλά χρόνια εμπόδιο για την ένταξή τους στο σχολικό σύστημα (Kalantzis et al., 2019: 223· Fterniati et al., 2016). Παρόλο που οι συγγραφικές ομάδες ενέταξαν στο διδακτικό υλικό κείμενα από τις εξωσχολικές ενασχολήσεις των παιδιών της δεκαετίας του 2000, τίθεται υπό αμφισβήτηση το ενδεχόμενο οι ενασχολήσεις αυτές να παραμένουν ίδιες για τα παιδιά της δεκαετίας του 2020. Η αμφισβήτηση αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι το τι θεωρείται μαζική και παιδική κουλτούρα διαφέρει από εποχή σε εποχή και από μέρος σε μέρος.

Τέλος, ο Κουτσογιάννης (2011b: 556) ενισχύει την κριτική που ασκείται στα σχολικά εγχειρίδια αναδεικνύοντας δύο πολύ σημαντικά ζητήματα για τη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος και της ομογενοποίησης ως προς το περιεχόμενο: πρώτον, κυκλοφορεί και χρησιμοποιείται μόνο ένα εγχειρίδιο υποχρεωτικά για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες όλων των σχολείων της χώρας, σε αντίθεση με τις διεθνείς τάσεις. Δεύτερον, τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται από τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς ως οι μόνοι μαθησιακοί πόροι, παρόλο που τα Π.Σ. τους παρέχουν την ευελιξία να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους και με κείμενα εκτός του παρεχόμενου υλικού (Π.Σ., 2011: 16).

Όπως φαίνεται, ο σχολικός γραμματισμός δεν καθορίζεται μόνο από τα Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και από τον/την εκπαιδευτικό. Η ελευθερία στην διδακτική πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού που παρέχεται ως ένα βαθμό από τα Π.Σ. καθώς και οι διαφορετικές ταυτότητες που υιοθετεί και προωθεί ο/η καθένας/καθεμία διαμορφώνονται από διαφορετικούς Λόγους και από διαφορετικές εκπαιδευτικές κουλτούρες. Ο Κουτσογιάννης (2017), υποστηρίζοντας την παραπάνω θέση, επιχειρεί να σκιαγραφήσει αφενός τον παραδοσιακό και αφετέρου τον προοδευτικό Λόγο στην γλωσσική διδασκαλία.

Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος που απορρέει από τον πρώτο στοχεύει στην προώθηση του παραδοσιακού γραμματισμού, δηλαδή στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής (Κουτσογιάννης, 2017: 58-59). Προάγει την κυρίαρχη

γλωσσική ποικιλία ως την ιδανική και την ταυτίζει με υψηλό κύρος, ήθος και πνευματικό επίπεδο, εξοβελίζοντας άλλες ποικιλίες, γεωγραφικές ή κοινωνικές (Κουτσογιάννης, 2017: 66). Συνήθως υιοθετείται μια παιδαγωγική διδακτικού ή εννοιολογικού γραμματισμού, ενός τύπου διδασκαλίας που βασίζεται στον δομισμό και μελετά τα επιμέρους στοιχεία του γλωσσικού συστήματος αποπλαισιωμένα, κοινώς τη στείρα γραμματική (Κουτσογιάννης, 2017: 60, 73, 76· βλ. επίσης Kalantzis et al., 2019: 112, 114). Ο διδακτικός παραδοσιακός γραμματισμός προτιμά επίσης κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα, τα οποία θεωρεί υψηλής πολιτισμικής και γλωσσικής αξίας (Kalantzis et al., 2019: 112). Η θεωρία μάθησης που στηρίζει τέτοιες πρακτικές είναι η συμπεριφοριστική, ενώ δίνεται έμφαση στην ποσότητα της "διδακτέας ύλης", στις σωστές απαντήσεις και στην επιτυχία στις εξετάσεις (Κουτσογιάννης, 2017: 94-96).

Ο προοδευτικός Λόγος αντίθετα αμφισβητεί τη διδασκαλία της γραμματικής και στρέφει το ενδιαφέρον του στην αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων της καθημερινότητας των μαθητών/τριων, προκειμένου να τη φέρει πιο κοντά στην καθημερινότητα του σχολείου (Κουτσογιάννης, 2017: 135). Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη, η προοδευτική διδασκαλία δεν προσεγγίζει τη γλώσσα αποκλειστικά δομιστικά, αλλά λειτουργικά, δηλαδή την εξετάζει στα συμφραζόμενα χρήσης της δίνοντας έμφαση στον τρόπο που εξυπηρετεί την επικοινωνία στις διαφορετικές περιστάσεις και στα διαφορετικά κειμενικά είδη (Κουτσογιάννης, 2017: 137, 139· βλ. επίσης Kalantzis et al., 2019: 179). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να χειρίζονται τη γλώσσα για αυθεντικούς σκοπούς του πραγματικού κόσμου με νόημα (Κουτσογιάννης, 2017: 116). Η μάθηση του προοδευτικού Λόγου στηρίζεται λοιπόν στον κονστρουκτιβισμό, εφόσον οι μαθητές/τριες "οικοδομούν" με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού τη νέα πάνω στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Κουτσογιάννης, 2017: 109). Κάνοντας ωστόσο μια κριτική επέκταση της παραπάνω άποψης, θα λέγαμε ότι στο προοδευτικό άκρο του συνεχούς προοδευτικότητας-παραδοσιακότητας βρίσκεται ο κριτικός γραμματισμός, δηλαδή η αμφισβήτηση του κειμένου και η συνειδητοποίηση των ιδεολογιών που υποκρύπτει (Baynham, 2002: 28· Kalantzis et al., 2019: 220). Έτσι, η προοδευτική διδασκαλία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην επικοινωνιακή ή λειτουργική προσέγγιση των κειμένων αλλά χρειάζεται να καλεί τους μαθητές και τις

μαθήτριες να ανιχνεύσουν κατά την κριτική προσέγγιση τους Λόγους που κρύβονται πίσω από αυτό, τα τους αποδομήσουν και να τους μετασχηματίσουν.

Τέλος, αφού κάθε μαθητής/τρια φέρει μαζί του/της διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις που συγκροτούν τη μοναδική του/της ταυτότητα, η προοδευτική διδασκαλία τις λαμβάνει όλες υπόψη, τις αναπτύσσει με γνώμονα τη διαφορετική μαθησιακή πορεία που επιλέγει ο/η καθένας/μια δημιουργικά και τις αναγνωρίζει όλες ως εγγράμματες (Κουτσογιάννης, 2017: 137). Για αυτό, υποστηρίζει ο Κουτσογιάννης, χρησιμοποιεί τη λογοτεχνία, όχι για να εξυψώσει συγκεκριμένα πολιτισμικά και αξιακά ιδεώδη, αλλά για να φέρει τον γραπτό λόγο και τη δημιουργική γραφή πιο κοντά στη καθημερινότητα, στις αξίες και στις ταυτότητες των ίδιων των παιδιών (Κουτσογιάννης, 2017: 121, 122, 135). Ωστόσο, δεδομένου ότι το τι είναι παραδοσιακό και τι προοδευτικό μεταβάλλεται ανάλογα με τα χωροχρονικά συγκείμενα (2017: 53-58), θα τοποθετούσαμε κριτικά την προώθηση της λογοτεχνίας στο συνεχές περισσότερο κοντά στον παραδοσιακό Λόγο. Στη σύγχρονη εποχή δηλαδή η εξωσχολική ενασχόληση των παιδιών με την λογοτεχνία έχει υποχωρήσει αισθητά και έχει παραχωρήσει τη θέση της σε ψηφιακές αφηγήσεις, όπως τα βιντεοπαιχνίδια και τα βίντεο με δημοφιλές περιεχόμενο (βλ. 2.2). Επομένως, κάνοντας μια αξιολόγηση της παραπάνω άποψης για τη σύνδεση του σχολικού γραμματισμού με τις ταυτότητες των μαθητών/τριών, θα λέγαμε ότι αυτή μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστικά μόνο αν το σχολείο αξιοποιήσει τις συχνές και αγαπημένες πρακτικές των μαθητών/τριών, οι οποίες φαίνεται να απορρέουν από τη μαζική νεανική κουλτούρα περισσότερο παρά από την υψηλή κουλτούρα της λογοτεχνίας (Fterniati et al., 2013).

Φυσικά, υπάρχουν περισσότεροι Λόγοι πίσω από τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού από αυτούς που αναφέραμε στις προηγούμενες παραγράφους. Ο Λόγος του Κριτικού Γραμματισμού, των Κειμενικών Ειδών, των Πολυγραμματισμών είναι μερικά παραδείγματα που αναλύει ο Κουτσογιάννης (2017: 157, 232, 292) και θα μπορούσαμε να πούμε ότι κινούνται μαζί με άλλους στο συνεχές αυτό μεταξύ παραδοσιακού και προοδευτικού.

2.4 Από τις σχολικές στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού

Όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. 2.1), στόχος του σχολείου είναι να

παρέχει σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες, προκειμένου να λειτουργήσουν επιτυχημένα και αποτελεσματικά σε όλους τους τομείς της ιδιωτικής και δημόσιας κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής (Cope & Kalantzis, 2000: 117). Για να το πετύχει αυτό, είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί τη βιωμένη εμπειρία, το πολιτισμικό κεφάλαιο, τα ενδιαφέροντα και συνολικά τις εξωσχολικά διαμορφωμένες εγγράμματες ταυτότητες κάθε μαθητή/τριας (Kalantzis et al., 2019: 101). Με άλλα λόγια, οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριών πρέπει να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις εξωσχολικές τους πρακτικές, αρχή που συνοψίζεται στο στάδιο του "βιώνοντας" της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (Kalantzis et al., 2019: 102-103).

Παρόλα αυτά, πολυάριθμες έρευνες τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο έχουν καταδείξει μία δυσαναλογία μεταξύ εξωσχολικών και σχολικών πρακτικών γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011a: 95), γνωστή στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως home-school mismatch hypothesis (Luke, 2004: 332). Το σχολείο δηλαδή, υιοθετώντας το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού (Street, βλ. 2.1), προωθεί συγκεκριμένες πρακτικές, γνώσεις και δεξιότητες, σχετιζόμενες με άνωθεν επιλεγμένες κουλτούρες, που πολύ συχνά δεν ταυτίζονται με αυτές που είναι ήδη εξοικειωμένα τα παιδιά από την εξωσχολική τους κοινωνικοποίηση (Street, 2003: 77· βλ. επίσης Κουτσογιάννης, 2011a: 40-41· Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 197). Η βιβλιογραφία έχει ανιχνεύσει ότι η δυσαναλογία αυτή απαντά τόσο στα μέσα και τους τρόπους κατασκευής νοημάτων όσο και στα πολιτισμικά στοιχεία και στην κουλτούρα μεταξύ των σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού (βλ. ενδ. Τσούκκα, 2023· Manoli 2019· Alston-Abel & Berninger, 2017· Tsami et al., 2014· Κουτσογιάννης, 2011a· Κατσαρού, 2011· Marsh et al., 2005· Marsh, 2000· Cope & Kalantzis, 2000· Bernstein, 1989· Heath, 1983).

Πιο αναλυτικά, όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 2.2, οι εξωσχολικές πρακτικές των παιδιών είναι άμεσα εξαρτημένες από τα σύγχρονα ψηφιακά τεχνολογικά μέσα, επομένως, μέσα από την εμπλοκή τους σε αυτά, αναπτύσσονται επικοινωνιακά και ως προς άλλους τρόπους μετάδοσης/κατασκευής νοήματος πέρα από τον γραπτό/προφορικό λόγο (Kress, 2000: 179). Το χρώμα, ο ήχος, η μουσική, η κίνηση, η χειρονομία είναι μόλις μερικά παραδείγματα σημειωτικών τρόπων που εξοικειώνονται τα παιδιά από τις αγαπημένες τους καθημερινές ενασχολήσεις (Kress, 2003: 1, 4). Από την άλλη μεριά, το σχολείο εμμένει στην διδασκαλία περιορισμένων

μορφών λόγου και τρόπων, αξιοποιώντας κυρίως παραδοσιακά, έντυπα μέσα διδασκαλίας. Ενώ έχει καταβληθεί προσπάθεια να ενταχθούν και άλλες μορφές λόγου, κυρίως οπτικές, οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού φαίνεται να υστερούν ως προς τις σύγχρονες πολυτροπικές πρακτικές των παιδιών (Φτερνιάτη κ.ά, 2013: 72· Κεραμυδά & Κυρίδης, 2011: 647-648· Φτερνιάτη, 2011: 606· Fterniati, 2010: 339-348). Επιπλέον, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να συμπορευτούν με τις εξελίξεις και να εξοικειωθούν με τα νέα μέσα, παρεμποδίζει την ουσιαστική ενσωμάτωση εξελιγμένων τεχνολογικά πρακτικών γραμματισμών στο μάθημα (Prensky, 2007: 423-428).

Ωστόσο, η έρευνα έχει καταδείξει ότι, ακόμα και αν ως προς τα μέσα οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις εξωσχολικές, πολύ συχνά στην πράξη δεν συμφωνούν ουσιαστικά με τις εγγράμματες ταυτότητές τους. Ένα τέτοιο παράδειγμα αναδύεται στην έρευνα των Luttler & Parker (2001), η οποία εξετάζει μεταξύ άλλων και την περίπτωση μιας μαθήτριας που απολαμβάνει να γράφει κείμενα και ποίηση εκτός σχολείου και έχει οικοδομήσει για τον εαυτό της αντίστοιχα μια ταυτότητα συγγραφική (2001: 244). Ωστόσο, παρόλο που τόσο η παραγωγή γραπτού λόγου όσο και το κειμενικό είδος των ποιημάτων βρίσκεται στο επίκεντρο του παραδοσιακού σχολικού γραμματισμού, η ίδια νιώθει ότι υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στο πώς το σχολείο επιχειρεί να της προωθήσει την εγγράμματη συγγραφική ταυτότητα με το πώς η ίδια θέλει να δει τον εαυτό της σαν συγγραφέα (2001: 244-245). Αντίστοιχα ευρήματα αναδεικνύονται από την έρευνα του Κουτσογιάννη (2011a: 88): ενώ πλέον στη διδασκαλία γίνονται προσπάθειες αξιοποίησης ψηφιακών μέσων, στην πραγματικότητα η χρήση τους γίνεται επιφανειακά και περιορίζεται στην τεχνική διάσταση. Σαν αποτέλεσμα, ακόμα και ο ψηφιακός γραμματισμός που σταδιακά εντάσσεται στα Π.Σ. για να συμπορευτεί με τις εξελίξεις, φαίνεται να κατακτάται από τα παιδιά πιο ευχάριστα και αποτελεσματικά στο σπίτι σε σχέση με το σχολείο (Κουτσογιάννης, 2011a: 88· Livingstone & Bober, 2004· Livingstone & Bovill, 1999).

Επομένως, δεν αρκεί μόνο η διαθεσιμότητα και η αξιοποίηση μέσων που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους για να συγκλίνουν οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού τους με τις εξωσχολικές. Χρειάζεται επιπλέον να ταιριάζουν με τις ταυτότητες που οικοδομούν από τις δεύτερες (Luttler & Parker, 2001: 245), δηλαδή με το περιεχόμενο και την κουλτούρα. Σύμφωνα πάλι με αποτελέσματα

ερευνών για τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, η κουλτούρα εκείνη που απαντά πιο συχνά στις πολυτροπικές, ψηφιακές καθημερινές πρακτικές τους είναι η μαζική ή λαϊκή (βλ. 2.2) (Fterniati et al., 2013· Στάμου, 2012· Τσάμη, 2012). Η μαζική ή δημοφιλής/ποπ κουλτούρα είναι η λεγόμενη "κουλτούρα του λαού" και εντοπίζεται στην δημοφιλή μουσική, στην τηλεόραση, στις ταινίες, τα εικονογραφημένα έντυπα, τα περιοδικά και τα κόμικ, στα διαδικτυακά παιχνίδια, στα ΜΜΕ κ.ά. (Kalantzis et al., 2019: 223· Tsami et al., 2014· Στάμου, 2012), επομένως σε πολυτροπικές και συνήθως ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού. Γενικότερα το περιεχόμενο και η κουλτούρα των εξωσχολικών πρακτικών των ατόμων επηρεάζει καθοριστικά την ταυτότητά τους (Kalantzis et al., 2019: 220-221). Στο κεφάλαιο 2.1 για τις Νέες Σπουδές στον Γραμματισμό έγινε εκτενής αναφορά στην αδιαχώριστη σχέση μεταξύ κοινωνικοποίησης, γλώσσας και ιδεολογίας: εφόσον τα άτομα εμπλέκονται σε πρακτικές γραμματισμού που εκφέρουν στοιχεία από συγκεκριμένες κουλτούρες, ιδεολογίες και πολιτισμούς, αναμενόμενα αναπτύσσουν αντίστοιχη αντίληψη για τον εαυτό τους (ταυτότητα) και για τον κόσμο (ιδεολογία) (Baynham, 2002: 23, 114· Gee, 2015· Αρχάκης & Τσάκωνα, 2022: 22, 23, 53· Κουτσογιάννης, 2011a: 44, 51-53). Στην οικοδόμηση της ταυτότητας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει επίσης η υψηλή αυτενέργεια των σύγχρονων χρηστών/τριών της τεχνολογίας (βλ. 2.2) από τη δυνατότητα δημοσίευσης και διαμοιρασμού περιεχομένου σε ψηφιακές πλατφόρμες (Kalantzis et al., 2019: 79).

Παρόλο που έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για ενσωμάτωση κειμένων της μαζικής κουλτούρας στα σχολικά εγχειρίδια (βλ. 2.3), είναι προφανές ότι το περιεχόμενο της μαζικής κουλτούρας είκοσι χρόνια μετά τη συγγραφή τους δεν μπορεί να είναι απόλυτα το ίδιο. Επιπλέον, η σύνδεση ευρύτερα του σχολείου με κείμενα υψηλού κύρους και συγκεκριμένα πολιτισμικά, γλωσσικά, εθνικά στοιχεία καθιστά τον σχολικό γραμματισμό μονοπολιτισμικό και δυσπρόσιτο για παιδιά με διαφορετική γλωσσική και κοινωνική ταυτότητα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 30· Kalantzis et al., 2019: 223· Μαρωνίτη, 2017).

Περνώντας λοιπόν στις συνέπειες του χάσματος ανάμεσα στην σχολική και την εξωσχολική ζωή των παιδιών, η διεθνής έρευνα ήδη πριν από περίπου σαράντα χρόνια το συσχετίζει άμεσα με γλωσσικές, εθνικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές ανισότητες. Συγκεκριμένα, ο Bernstein και η Heath διαπίστωσαν στην έρευνα που διεξήγαγε ο/η καθένας/μία ότι το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού

(Street, 2003) προωθεί μόνο εκείνους/ες τους/τις μαθητές/τριες που έχουν εξασκηθεί από το σπίτι τους σε πρακτικές αντίστοιχες με τις σχολικές (Bernstein, 1989· Heath, 1983). Αντίθετα, οι εξωσχολικές πρακτικές των μαθητών/τριών που προέρχονται από γλωσσικές, εθνικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές μειονότητες παρουσίαζαν αποκλίσεις από τις σχολικές, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζονται από την σχολική επιτυχία. Έτσι, σύμφωνα με τον Bernstein, το σχολείο καταλήγει να λειτουργεί ως ένας μηχανισμός αναπαραγωγής των κυρίαρχων δομών και σχέσεων εξουσίας, ευνοώντας τις κυρίαρχες ομάδες και διαιωνίζοντας τις βαθιά ριζωμένες ανισότητες (Bernstein, 1989: 111, 194-195).

Για να γίνει πιο αντιληπτή η αλληλεπίδραση σχολείου και κοινωνίας σε επίπεδο συνεπειών, είναι χρήσιμη η εστίαση στην μικροκοινωνία της τάξης. Μεταγενέστερες έρευνες μελέτησαν τις εξωσχολικές και τις σχολικές πρακτικές μαθητών/τριών και διαπίστωσαν ότι η μεταξύ τους ασυμβατότητα επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις ακόμα και σε βασικούς και αναμενόμενους μαθησιακούς στόχους. Πρώτον, δεν παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες ουσιαστικό κίνητρο να εμπλακούν σε μια μαθησιακή διαδικασία που δεν εκφράζει τους/τις ίδιους/ίδιες και δεν έχει σχέση με τα βιώματά τους (Kalantzis et al., 2019: 174-175). Σύμφωνα με τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες, η μάθηση έχει νόημα μόνο όταν "οικοδομείται" βασισμένη σε προηγούμενες και αυθεντικές γνώσεις και εμπειρίες (Kalantzis et al., 2019: 174).

Στο σημείο αυτό η Cazden υιοθετεί τον όρο "εξωφορική αναφορά" (exophoric reference) για καταστάσεις, γνώσεις, δεξιότητες που επιχειρεί να προωθήσει το σχολείο που όμως απέχουν πολύ από τις αυθεντικές εμπειρίες των παιδιών. Κυρίως όμως ο όρος τονίζει τον αποστασιοποιημένο και αποκομμένο από τον πραγματικό κόσμο τρόπο που υιοθετεί το σχολείο για να διδάξει τον ίδιο τον πραγματικό κόσμο στους/στις μαθητές/τριές του (Cazden, 2001 όπως αναφέρεται στο Kalantzis et al., 2019: 517). Όλα αυτά επομένως διαμορφώνουν ένα σχολικό πλαίσιο που λίγη σχέση έχει με την αυθεντική εξωσχολική ζωή των παιδιών.

Δεύτερον, αν στους μαθησιακούς στόχους της εκπαίδευσης τίθεται μεταξύ άλλων και ο κριτικός γραμματισμός, η μη αξιοποίηση κειμένων από την εξωσχολική ζωή των μαθητών/τριών αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την ανάπτυξή του (Κατσαρού, 2011). Ο κριτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος για τη συνειδητοποίηση της

στοχοθεσίας, της ιδεολογίας και των Λόγων που υποκρύπτονται στα κείμενα, πόσω μάλλον στα κείμενα της μαζικής κουλτούρας που παρουσιάζουν σε ευρύ κοινό την πραγματικότητα υπό συγκεκριμένες οπτικές (Στάμου, 2012· Κατσαρού, 2011: 408· Kalantzis et al., 2019: 220). Δεδομένου ότι τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τέτοια κείμενα στις πιο συνηθισμένες εξωσχολικές τους πρακτικές, είναι σημαντικό να αναπτύξουν μηχανισμούς κριτικής αμφισβήτησης πάνω σε αυτά, μέσα από τη διδασκαλία τους στη σχολική τάξη (Στάμου, 2012· Κατσαρού, 2011: 408· Kalantzis et al., 2019: 219-220).

Βέβαια, προκειμένου να συγκλίνουν οι εξωσχολικές με τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού, δεν είναι τα παιδιά και η κοινωνικοποίησή τους αυτό που πρέπει να προσαρμοστεί στους όρους του σχολείου, αλλά το ίδιο το σχολείο και η συνολική εκπαιδευτική πολιτική για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Τσάμη, 2012: 21· Κουτσογιάννης, 2011a: 45). Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουν, εκτός από τη θεωρία των Πολυγραμματισμών, και άλλες έρευνες που μελέτησαν τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των εξωσχολικών πρακτικών των παιδιών στην σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, αποδεικνύουν ότι η εισαγωγή στη σχολική τάξη στοιχείων από την εξωσχολική πραγματικότητα των παιδιών ενισχύει τα κίνητρα συμμετοχής και αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή τους, εφόσον αισθάνονται ότι η ταυτότητά τους αναγνωρίζεται και εκφράζεται στις σχολικές δραστηριότητες (Marsh et al., 2005: 6, 12, 62). Μάλιστα, δίνουν έμφαση στις περιπτώσεις παιδιών που υπό άλλες συνθήκες δεν συμμετείχαν ενεργά στις μαθησιακές διαδικασίες, παραδείγματος χάριν παιδιών από λιγότερο προνομιούχες κοινωνικοοικονομικές ομάδες (Manoli, 2019: 54· Kalantzis et al., 2019: 221· Marsh et al., 2005: 68). Έτσι, οι μαθησιακοί στόχοι διαρθρώνονται χωρίς να υποβαθμίζονται ή παραγκωνίζονται οι διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών/τριών, μετατρέποντας τη σχολική κουλτούρα από ισχυρά μονοπολιτισμική σε διαπολιτισμική. Μακροπρόθεσμα, η ισότητα αυτή στην τάξη αποτελεί τη βάση για την ισότητα ευκαιριών στην κοινωνία συνολικά. Με όρους του Berstein και των New London Group, θα λέγαμε ότι η σύγκλιση μεταξύ σχολικών - εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού βάσει του ιδεολογικού μοντέλου (Street, 2003) αποτελεί την πολιτική εκείνη επιλογή που μπορεί να διαμορφώσει ένα δημοκρατικό και δίκαιο σχολείο, πάροχο ίσων ευκαιριών σε όλους/ες και μηχανισμό μετασχηματισμού της κοινωνίας (Bernstein, 1989: 111, 194-195· Kalantzis et al., 2019: 72-73, 76· The New London Group, 1996: 61, 72).

Κλείνοντας με μια αξιολόγηση της ταξινομικής έννοιας “πεδίο”, η χρήση της για τη διάκριση σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού θα ήταν περιττή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υιοθετεί το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού του Street και στηρίζεται αποκλειστικά στη βιωμένη εμπειρία και τις ταυτότητες γραμματισμού κάθε μαθητή και μαθήτριας.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Αντικείμενο της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η έρευνα στοχεύει στην ανίχνευση των σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του Δημοτικού και στην εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τον βαθμό της μεταξύ τους σύγκλισης ή απόκλισης. Υπενθυμίζεται ότι η έρευνα εστιάζει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου;
- Ποιες είναι οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου;
- Κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι εξωσχολικές με τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου;

3.2 Περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας

3.2.1 Επιλογή δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τους 20 μαθητές και μαθήτριες ενός τμήματος της πέμπτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου του Ηρακλείου Κρήτης και τον εκπαιδευτικό της τάξης τους. Παραλείπω σκοπίμως να αναφέρω το όνομα και την διεύθυνση του σχολείου, για να μην “φωτογραφήσω” τα άτομα του δείγματός μου

Για την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος ακολούθησα την μέθοδο της “βολικής δειγματοληψίας” ή “δειγματοληψίας ευκολίας” (Robson & McCartan, 2023: 404, 268· Creswell, 2016: 146· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 83), δεδομένου ότι ένα παιδί του υπό διερεύνηση τμήματος έχει συγγένεια με την ερευνήτρια, καθιστώντας την πρόσβαση πιο εύκολη. Επέλεξα τη συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδο καθώς είναι καταλληλότερη για δείγματα μικρού μεγέθους και για περιορισμένα χρονικά περιθώρια, όπως ισχύει στην συγκεκριμένη περίπτωση (Newby, 2019). Επίσης, το συγκεκριμένο παιδί χρειάστηκε να διαδραματίσει τον ρόλο του “διαμεσολαβητή” (sponsor), συμβάλλοντας, εκτός από την πρόσβαση στο δείγμα, και στην

διαδικαστική οργάνωση και τον συντονισμό μεταξύ της ερευνητικής ομάδας και του δείγματος (Hammersley & Atkinson, 2019). Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Hammersley & Atkinson, οι διαμεσολαβητές "είναι χρήσιμοι όχι μόνο για την πρόσβαση στα κοινωνικά δίκτυα αλλά και για την καθοδήγηση του ερευνητή στο πώς να ντύνεται και να συμπεριφέρεται για να ταιριάζει σε ένα περιβάλλον" (2019: 94). Έτσι, ο ρόλος του αποδείχθηκε πολύ βοηθητικός για την αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας και την προσαρμογή μου στο πλαίσιο των συμμετεχόντων/ουσών.

Το θέμα και οι στόχοι της έρευνας κατέστησαν απαραίτητη την πρωτογενή συλλογή των δεδομένων από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, αφού το ενδιαφέρον εστιάζεται σε αυτούς/ές. Συνεπώς, επέλεξα να προσεγγίσω αφενός τους/τις ίδιους/ίδιες και να εξετάσω τις πρακτικές γραμματισμού τους με τον δυνατότερο αυθεντικό τρόπο και στο οικιακό τους πλαίσιο, με δύο μεθοδολογικά εργαλεία. Αφετέρου, έκρινα ότι η οπτική του εκπαιδευτικού του τμήματος θα ολοκλήρωνε τη διερεύνηση του θέματος. Ήταν σημαντικό λοιπόν να μελετήσω και τις δύο πλευρές, αφού από τη μία τα ίδια τα παιδιά βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος και από την άλλη ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των πρακτικών γραμματισμού τους.

3.2.2 Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οργάνωσα την έρευνα σε μορφή σχεδίου μικτών μεθόδων - πολλαπλών στρατηγικών (Robson & McCartan, 2023: 263, 268· Creswell, 2016: 537), προκειμένου να συνδυάσω τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας τόσο κατά την αναζήτηση και την συλλογή, όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων που αξιοποίησα ήταν: το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση. Χρησιμοποίησα, δηλαδή, τρεις διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων: ποιοτικές (συνέντευξη, παρατήρηση) και ποσοτικές (ερωτηματολόγιο), προκειμένου να ενισχύσω την εγκυρότητα των ευρημάτων, να δημιουργήσω μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα αποτελέσματα και να τα ερμηνεύσω πολύπλευρα (Robson & McCartan, 2023: 270). Συγκεκριμένα, με το ερωτηματολόγιο ανίχνευσα τις εξωσχολικές και σχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών, με την παρατήρηση εμπλούτισα και ενίσχυσα τα δεδομένα που αφορούσαν τις εξωσχολικές πρακτικές και με την συνέντευξη από τον

εκπαιδευτικό σχημάτισα μια πληρέστερη εικόνα για τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού. Ήταν σημαντικό, επίσης, να λάβω υπόψη τις ιδιότητες και τα ηλικιακά επίπεδα των μελών του δείγματος (ενήλικος εκπαιδευτικός και μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 10-11 ετών), ώστε να επιλέξω κατάλληλες τεχνικές για κάθε ομάδα, σε σχέση παράλληλα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι με τον συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων επιχείρησα ένα "ταυτόχρονο ερευνητικό σχέδιο τριγωνοποίησης" (Robson & McCartan, 2023: 268). Η τριγωνοποίηση προσφέρεται για σύγκριση και διασταύρωση των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν από διαφορετικές μεθόδους, αντισταθμίζοντας τις δυσκολίες και τα μειονεκτήματα κάθε μεθόδου ξεχωριστά (Robson & McCartan, 2023: 259, 268· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 67).

3.2.2.1 Ερωτηματολόγια μαθητών και μαθητριών

Με τα δομημένα ερωτηματολόγια αυτοσυμπλήρωσης στους μαθητές και στις μαθήτριες επιχείρησα να απαντήσω στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή στο είδος και το περιεχόμενο των σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού τους. Μέσα από τις ερωτήσεις ζητούσα από τους μαθητές και τις μαθήτριες να καταγράψουν τις πρακτικές γραμματισμού τους, επομένως τα δεδομένα συλλέχθηκαν με πρωτογενή τρόπο, απευθείας από τους ίδιους και τις ίδιες. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε κατάλληλο και για τους εξής λόγους: πρώτον, το δείγμα αποτελείται από παιδιά ηλικίας 10-11 ετών που γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν. Επίσης, πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο εύκολο στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison 2008: 414). Τέλος, αποτέλεσε κατάλληλη επιλογή και από άποψη χρόνου, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες το συμπλήρωσαν μέσα σε μία διδακτική ώρα, εξασφαλίζοντας έτσι την περιορισμένη χρονικά ερευνητική μου παρουσία στην τάξη χωρίς να διαταραχθεί ιδιαίτερα η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου μελέτησα ερωτηματολόγια ερευνών αντίστοιχης θεματολογίας (Κουτσογιάννης, 2011a· Τσάμη, 2012). Η διατύπωση των ερωτήσεων και των πιθανών απαντήσεων έγινε με τον δυνατότερο απλό και αμερόληπτο τρόπο ώστε να αποφευχθούν συγχύσεις, παρερμηνείες και κατευθυντικές διατυπώσεις. Με ερωτήσεις κλειστού τύπου έδωσα πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις,

τις οποίες απέφυγα να παρατάξω σε ιεραρχική σειρά (Robson & McCartan, 2023: 378-386). Επίσης, υπάρχει και η επιλογή "Άλλο" για τις περιπτώσεις που η προτιμώμενη απάντηση κάποιου/κάποιας μαθητή/τριας δεν συγκαταλέγεται στις πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις που προσφέρονται. Οι περισσότερες διαθέσιμες απαντήσεις ζητούσαν από τον/την ερωτώμενο/η να επιλέξει με "x" τη συχνότητα που τον/την εκφράζει, σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Κάθε μέρα). Οι υπόλοιπες ήταν δομημένες ονομαστικά και καλούσαν τα παιδιά να επιλέξουν με "x" τις εναλλακτικές απαντήσεις από τη λίστα που επιθυμούν.

Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, ακολούθησα τις οδηγίες που προτείνουν οι Robson και McCartan (2023: 379-386). Ξεκινώ με ευχαριστίες και σύντομες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και συνεχίζω με ένα δημογραφικού κλειστού τύπου ερώτημα, σε σχέση με το φύλο. Έπειτα, παρουσιάζω τις ερωτήσεις που στοχεύουν στην ανίχνευση των πρακτικών γραμματισμού των μαθητών/τριών. Τα ερωτήματα αυτά κατηγοριοποιούνται σε δύο θεματικούς άξονες, αντίστοιχους των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων: οι ερωτήσεις 2-8 αφορούν στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού, ενώ οι 9-14 στις σχολικές. Και στους δύο θεματικούς άξονες αναμένω να διερευνήσω πρώτα τη διαθεσιμότητα των τεχνολογικών μέσων σε κάθε πεδίο (ερωτήσεις 2 και 9, αντίστοιχα). Ακολουθούν ερωτήσεις για το είδος των πρακτικών γραμματισμού (ερωτήσεις 3, 4, 14) και για το περιεχόμενό τους (5, 6, 7, 8, 12, 13) σε κάθε περίπτωση/περίσταση. Ο χρωματισμός του ερωτηματολογίου έγινε για λόγους πρακτικής διευκόλυνσης: χρησιμοποιώ διαφορετική χρωματική παλέτα για τις εξωσχολικές πρακτικές και διαφορετική για τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού, ενώ επέλεξα να χρωματίσω με ελαφρούς υποτόνους και τις σειρές των πινάκων εναλλάξ, ώστε να είναι πιο εύκολη η συμπλήρωσή τους (βλ. Παράρτημα 1).

Τέλος, φρόντισα να κατανέμω αντίστοιχα ερωτήσεις τόσο στην παραγωγή όσο και στην πρόσληψη γραπτού, προφορικού, ψηφιακού και έντυπου λόγου στις πρακτικές που προτείνω ως πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις. Για να το πετύχω αυτό, μια σημαντική παράμετρος που έπρεπε να λάβω υπόψη μου ήταν ο ρόλος των παιδιών ως "δημιουργών" κειμένων, εξαιτίας των δυνατοτήτων που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία (Kalantzis et al., 2019: 77-78). Όπως ανέφερα και στο υποκεφάλαιο 2.2, Οι χρήστες και οι χρήστριες της σύγχρονης τεχνολογίας δηλαδή έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να προσλαμβάνουν κείμενα αλλά και να παράγουν και να δημοσιοποιούν, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τις προηγούμενες γενιές. Η

καινοτομία αυτή έχει συμβάλλει στην εμφάνιση νέων πρακτικών γραμματισμού που δεν ήταν διαδεδομένες σε προηγούμενες γενιές, όπως η δημιουργία και κοινοποίηση υλικού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επομένως, ήταν απαραίτητο να συμπεριλάβω στις πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις πρακτικές γραμματισμού που δεν υπήρχαν σε ερωτηματολόγια παλαιότερων ερευνών.

3.2.2.2 Παρατήρηση μαθητών και μαθητριών

Σχεδίασα και πραγματοποίησα επίσης συμμετοχική παρατήρηση στα σπίτια τεσσάρων παιδιών του τμήματος. Η παρατήρηση λειτούργησε ενισχυτικά για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος σε σχέση με τις εξωσχολικές πρακτικές, ερώτημα το οποίο διερευνήθηκε και με το ερωτηματολόγιο.

Για τη συγκεκριμένη μέθοδο σχεδίασα ένα ημιδομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης, το οποίο με κατεύθυνε να συλλέξω τις απαραίτητες πληροφορίες για την απάντηση και ερμηνεία του πρώτου και στη συνέχεια του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος. Πιο συγκεκριμένα, ακολούθησα τις προτάσεις των Robson & McCartan (2023: 462-469), Creswell (2015: 227-228), Ίσαρη & Πουρκός (2015: 107-113) για να σχεδιάσω το πρωτόκολλο και να εξασφαλίσω την μέγιστη χρησιμότητά του κατά την παρατήρηση. Το πρωτόκολλο που κατασκεύασα ξεκινάει με έναν πίνακα γενικών πληροφοριών για την ερευνήτρια, τον μαθητή/την μαθήτρια που αποτελεί το δείγμα στην εκάστοτε περίπτωση και ένα ψευδώνυμο αντικατάστασης ανάλογα με το φύλο. Στον ίδιο πίνακα συμπεριλαμβάνονται πεδία για την καταγραφή του χρόνου και του χώρου της παρατήρησης.

Προχωρώντας στο κύριο κομμάτι του πρωτοκόλλου που αφορά στη συλλογή δεδομένων για τα ερευνητικά ερωτήματα, σχεδίασα έναν πίνακα για την γενική σκιαγράφηση του επικοινωνιακού πλαισίου διαδραμάτισης των γεγονότων. Οι πρακτικές γραμματισμού εκδηλώνονται μέσα σε συμβάντα γραμματισμού (Baynham, 2002) και μάλιστα εξαρτώνται από αυτά, συνεπώς δεν θα μπορούσα να τις μελετήσω χωρίς να παρατηρήσω και να αναλύσω πρώτα το επικοινωνιακό πλαίσιο πραγμάτωσής τους.

Για την ανάλυση αυτή επέλεξα να αξιοποιήσω την θεωρία που ανέπτυξε ο Hymes για τις παραμέτρους που συνθέτουν μια επικοινωνιακή περίσταση. Ο Hymes

εισήγαγε τον όρο "εθνογραφία της επικοινωνίας" για να περιγράψει την μελέτη του συγκειμενικού πλαισίου, του κοινωνικού περιβάλλοντος δηλαδή που καθορίζει τα μοτίβα επικοινωνίας (Hymes, 1974· Κουτσογιάννης, 2011a: 37-38· Hull & Schultz, 2001: 578-580). Σύμφωνα με τον ίδιο, μια επικοινωνιακή περίσταση εξαρτάται από τις εξής παραμέτρους: φυσικό περιβάλλον, σκηνή, μέτοχοι, σκοπός, κλειδί, νόρμες διάδρασης και επικοινωνίας, κανάλι, είδος λόγου. Συνοπτικά, το φυσικό περιβάλλον αναφέρεται στον χωροχρόνο, η σκηνή στον προσδιορισμό του περιβάλλοντος από τους μετόχους, οι μέτοχοι στα άτομα που αλληλεπιδρούν με ρόλους πομπού και δέκτη, ενώ οι σκοποί αναφέρονται στον γενικότερο αναμενόμενο στόχο της περίστασης και στους ατομικούς στόχους κάθε μετόχου (Hymes, 1974· βλ. επίσης Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 89-90). Το κλειδί αφορά το ευρύτερο "πνεύμα" της περίστασης που καθορίζει και το ύφος, οι νόρμες διάδρασης οριοθετούν τις επιτρεπόμενες ενέργειες με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές συμβάσεις, ενώ το είδος λόγου επιχειρεί να αναδείξει το κειμενικό είδος που απαντά στη συγκεκριμένη περίπτωση, ανάλογα με τα δομικά και λεξικογραμματικά του συστατικά (Hymes, 1974· Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 90-91). Τέλος, τα κανάλια προσδιορίζουν το αν ο λόγος είναι γραπτός, προφορικός ή ηλεκτρονικός και εξαρτώνται από τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα και στον βαθμό που τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε αυτά (Κουτσογιάννης, 2011a: 77-81· Livingstone & Bober, 2004· Livingstone & Bovill, 1999: 108-123· Ofcom, 2008).

Συνεπώς, θεώρησα ότι οι έννοιες "συμβάν γραμματισμού" (Baynham, 2002) και "επικοινωνιακή περίσταση" (Hymes, 1974) κατά κάποιον τρόπο ταυτίζονται (Παπαδημητρίου, 2020: 25). Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοήσουμε το γεγονός ότι ο όρος του Hymes περικλείει τις πρακτικές γραμματισμού που σχετίζονται κυρίως με τον προφορικό λόγο, ενώ άλλες έννοιες εμφανίστηκαν κατά την πορεία ανάπτυξης της εθνογραφίας της επικοινωνίας που περιλαμβάνουν και άλλες μορφές λόγου (Κουτσογιάννης, 2011a: 37-38). Παρόλα αυτά, επιλέγω τη συγκεκριμένη θεωρία διότι οι παράμετροι που προτείνει για τη σκιαγράφηση των επικοινωνιακών συμβάντων αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την παρατήρηση στη συγκεκριμένη έρευνα.

Ακολουθώντας τις οδηγίες των Robson & McCartan (2019), διαχώρισα το πρωτόκολλο παρατήρησης σε δύο στήλες καταγραφής: η πρώτη στήλη λειτούργησε ως πεδίο καταγραφής των παρατηρήσεων όπως τις αντιλαμβανόμουν εκείνη τη στιγμή, ενώ η δεύτερη αφορούσε στην ερμηνεία τους. Ο σχεδιασμός αυτός

αποδείχτηκε αποτελεσματικός και στην πράξη αφού, σύμφωνα και με τους ίδιους, αρκετά συχνά κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης η καταγραφή των γεγονότων και η ερμηνεία τους συμβαίνουν παράλληλα (βλ. Παράρτημα 3).

3.2.2.3 Συνέντευξη εκπαιδευτικού

Η τρίτη και τελευταία μέθοδος που εφάρμοσα ήταν η συνέντευξη προς τον εκπαιδευτικό του τμήματος, εστιάζοντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή στη διερεύνηση των σχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών. Όπως ανέφερα και σε προηγούμενη ενότητα, αυτός ήταν ένας εκ των στόχων και του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, επέλεξα να εξετάσω και την οπτική του εκπαιδευτικού, αφού, όπως εξήγησα και στο κεφάλαιο 2.3, αποτελεί φορέα της επίσημης εκπαίδευσης και σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των πρακτικών γραμματισμού με τις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά στη σχολική τάξη (Κουτσογιάννης, 2017).

Επέλεξα το εργαλείο της ποιοτικής δια ζώσης συνέντευξης διότι πρόκειται για έναν περισσότερο ευέλικτο και ανοιχτό τρόπο να συλλεχθούν δεδομένα εις βάθος, σε σχέση με το ερωτηματολόγιο (Robson & McCartan, 2023: 410-411· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 99). Οι ανοιχτές δια ζώσης ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή ή στην ερευνήτρια να αλληλεπιδράσει άμεσα με το δείγμα, επιτρέποντάς του/της να εμβαθύνει σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις, να διαμορφώσει καταλληλότερα τη διατύπωση των ερωτήσεων και να αξιοποιήσει και μη λεκτικά στοιχεία (π.χ. τη γλώσσα του σώματος) (Robson & McCartan, 2023: 410-411, 413· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 99). Για τον λόγο αυτό προτίμησα να σχεδιάσω τη συνέντευξη σε ένα ημιδομημένο πρωτόκολλο, ώστε να εξασφαλίσω, εκτός από ευελιξία, και την καθοδήγηση σε συγκεκριμένες θεματικές που χρειάζεται να καλύψω για να συλλέξω τις απαραίτητες πληροφορίες(Creswell, 2015: 221, 225· Robson & McCartan, 2023: 415· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 97).

Προκειμένου να σχεδιάσω αποτελεσματικά το πρωτόκολλο της ημιδομημένης συνέντευξης, ακολούθησα τις προτάσεις των Creswell (2015: 221, 226), Robson & McCartan (2023: 386, 412-416) και Ίσαρη & Πουρκός (2015: 98). Ξεκινώντας, σχεδίασα ένα πλαίσιο για τα στοιχεία της συνέντευξης σε σχέση με τον τόπο, τον χρόνο, το θέμα και τους μετόχους. Ακολούθησε μια εισαγωγή στην οποία ευχαρίστησα τον εκπαιδευτικό που δέχτηκε να συμμετάσχει στην έρευνα και του

υπενθύμισα σύντομα τον σκοπό, το περιεχόμενο της έρευνας και τους όρους δεοντολογίας. Η επόμενη φάση περιελάμβανε ερωτήσεις εύκολες και ευχάριστες, ώστε να νιώσουμε πιο άνετα και να διαμορφωθεί το πλαίσιο μιας φυσικής επικοινωνιακής περίστασης.

Μεταβαίνοντας λοιπόν στο κύριο σώμα της συνέντευξης, επέλεξα να εντάξω ορισμένες θεματικές που θεώρησα απαραίτητες για την πληρότητα της συζήτησης. Η σειρά των θεματικών δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένη, αλλά ενδεικτική, και στην πράξη δεν ακολουθήθηκαν γραμμικά αλλά προσαρμόστηκαν στη ροή της συζήτησης. Ξεκίνησα με τη σκιαγράφηση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού, με ερωτήσεις για τυχόν επιμορφώσεις ή σεμινάρια, την εμπειρία και τη γνώμη του για το επάγγελμα που ασκεί (Θεματική 1, στο εξής: Θ1). Όπως και στο ερωτηματολόγιο, θεώρησα απαραίτητο να εξετάσω τη διαθεσιμότητα των τεχνολογικών μέσων πριν από τη διερεύνηση των πρακτικών γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011a: 130). Έτσι, διατύπωσα ερωτήσεις σχετικά με το είδος των διαθέσιμων μέσων στο σχολείο και τον βαθμό αξιοποίησής τους κατά τη διδασκαλία (Θ2).

Ο τρίτος άξονας (Θ3) είναι ο πιο κρίσιμος για τα ερευνητικά ερωτήματα, διότι διερευνά άμεσα αν και πόσο στο συγκεκριμένο παράδειγμα σχολικής τάξης επιβεβαιώνεται η δυσαναλογία σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών που έχει αναδείξει η βιβλιογραφία (βλ. 2.4). Σε αυτήν την θεματική εντάσσω για πρώτη φορά και το στοιχείο του πολιτισμικού περιεχομένου και της κουλτούρας στα εγχειρίδια και στις σχολικές πρακτικές, ώστε να μπορέσω μετέπειτα να διερευνήσω τον βαθμό που συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι σχολικές και οι εξωσχολικές πρακτικές ως προς αυτό. Οι ερωτήσεις της θεματικής ξεκινούν με τον βαθμό χρήσης των κειμένων και των ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων και συνεχίζουν με την ανίχνευση των λόγων που ο εκπαιδευτικός επιλέγει (αν επιλέγει) κείμενα εκτός αυτών. Εδώ δίνεται έμφαση στα κριτήριά του για την διδασκαλία των κειμένων και κυρίως στο αν καλεί και τα ίδια τα παιδιά να φέρουν κείμενα. Με άλλα λόγια, διερευνάται αν και κατά πόσο εφαρμόζει το "βιώνοντας" της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών (Kalantzis et al., 2019). Προχωρώντας στη Θ4, θέτω ερωτήσεις που σχετίζονται με την ανίχνευση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η θεματική κλείνει με ερωτήσεις για το περιεχόμενο και τον τρόπο χρήσης ορισμένων πρακτικών στη

διδασκαλία (π.χ. διαδίκτυο, μουσική) που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. 2.2) είναι δημοφιλείς στην εξωσχολική ζωή των μαθητών/τριών.

Δεδομένου του ανοικτού και ευέλικτου χαρακτήρα της συνέντευξης, σε όλα τα θεματικά πεδία ενέταξα ερωτήσεις που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να προσθέσει κάτι άλλο ή να εμβαθύνει σε κάτι συγκεκριμένο που δεν έδωσα εγώ έμφαση. Τέλος, για τη χαλάρωση επέλεξα να διατυπώσω ερωτήσεις απλές και ευχάριστες που οδηγούν στο κλείσιμο και ολοκλήρωσα τη συνέντευξη με ευχαριστίες και αποχαιρετισμούς (βλ. Παράρτημα 2).

3.3 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διήρκησε συνολικά περίπου έναν μήνα, κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του 2025. Αφού είχα εξασφαλίσει την ενυπόγραφη συγκατάθεση των εμπλεκόμενων, επισκέφτηκα το τμήμα που αποτελεί το δείγμα της έρευνάς μου για μια διδακτική ώρα. Κατά τη διάρκεια αυτής της ώρας μοίρασα στους μαθητές και τις μαθήτριες τα ερωτηματολόγια, τα συμπλήρωσαν και μου τα επέστρεψαν με εξαίρεση τρεις που, λόγω απουσίας, απάντησαν λίγες μέρες μετά. Πιο συγκεκριμένα, πριν την έναρξη της διαδικασίας αφιέρωσα λίγο χρόνο για να υπενθυμίσω την ανωνυμία και τον εθελοντικό χαρακτήρα της έρευνας και να εξηγήσω τον τρόπο επιλογής της απάντησης που τους/τις εκφράζει, δίνοντας και ένα παράδειγμα διαφορετικής θεματολογίας στον πίνακα. Όσο τα παιδιά συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, ήμουν διαθέσιμη για αποσαφηνίσεις όρων (π.χ. έντυπο, τζαζ μουσική) και επίλυση ορισμένων αποριών που προέκυψαν (π.χ. τι σημαίνει “χρησιμοποιώ το διαδίκτυο χωρίς σκοπό”). Γενικά, φάνηκε ότι ενεπλάκησαν πρόθυμα και ευχάριστα, στοιχείο που αναδεικνύει την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου για τη συγκεκριμένη ηλικία.

Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε λίγες εβδομάδες μετά την επίσκεψή μου στο σχολείο. Διήρκησε περίπου μιάμιση ώρα και είχε την μορφή συζήτησης με ροή, εφόσον οι ερωτήσεις ήταν οργανωμένες με ευέλικτο τρόπο σε ένα ημιδομημένο πρωτόκολλο. Σε ορισμένες περιπτώσεις ερωτήσεων χρειάστηκε να εμβαθύνουμε αρκετά, όπως η αξιοποίηση των τεχνολογικών πόρων του σχολείου, ενώ επίσης επέλεξα να διατυπώσω και νέες ερωτήσεις για να γίνει σαφέστερη η τοποθέτησή του και η αντίληψη που την πλαισιώνει.

Ο εκπαιδευτικός έδειξε να απαντάει πρόθυμα σε όλες τις ερωτήσεις που του έθεσα ενώ παρείχε και συγκεκριμένα παραδείγματα για να αποσαφηνίσει τις απαντήσεις του. Κατόπιν και δικής του συναίνεσης, όλη η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε προκειμένου να μετριαστούν περιορισμοί που σχετίζονται με την αλλοίωση ή την μερική καταγραφή των δεδομένων και να εξασφαλίσω τα αντίστοιχα πλεονεκτήματα κατά την ανάλυση και ερμηνεία τους (Robson & McCartan, 2023: 407-420, 433).

Το ίδιο διάστημα, ολοκλήρωσα 4 παρατηρήσεις στο οικιακό πλαίσιο 4 παιδιών του τμήματος. Κάθε παρατήρηση διήρκησε περίπου 2-3 ώρες, κατά την διάρκεια των οποίων συμμετείχα στις δραστηριότητες των παιδιών, κρατούσα σημειώσεις και συζητούσα με τα ίδια και με τους γονείς τους. Σε κάποιες περιπτώσεις στο σπίτι ήταν παρόντες φίλοι και αδέλφια των παιδιών και μετείχαν στις πρακτικές γραμματισμού ομαδικά. Ωστόσο, φάνηκε οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια που εμπλέκονταν να ήταν κυρίως επιλογή των παιδιών του δείγματος, κατόπιν και δικής μου προτροπής. Γενικώς, η συνολική σκιαγράφηση του χώρου και των πόρων γραμματισμού (τεχνολογικά μέσα, παιχνίδια), ο εντοπισμός ενδεικτών (π.χ. αγαπημένοι ήρωες παιδικής κουλτούρας στα έπιπλα του παιδικού δωματίου) και λεκτικές διατυπώσεις των μετόχων δημιούργησαν ξεκάθαρες εικόνες για τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού και για τις πιο συχνές εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού του.

3.4 Μεθοδολογία Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων

Αφού συνέλεξα τα δεδομένα, αφιέρωσα το επόμενο διάστημα στην αποκωδικοποίηση και στην ανάλυσή τους. Για την ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιοποίησα το λογισμικό SPSS, ενώ ανέλυσα τις παρατηρήσεις και την συνέντευξη με θεματική κωδικοποίηση.

Για την ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια, βαθμολόγησα την κλίμακα των συχνοτήτων των δραστηριοτήτων (Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Κάθε Μέρα) σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
0	1	2	3	4

Καθώς με ενδιέφερε η κατά μέσο όρο συχνότητα κάθε δραστηριότητας, υπολόγισα τους μέσους όρους/τις μέσες τιμές των αριθμητικών απαντήσεων βάσει του παραπάνω πίνακα. Για να ταξινομήσω τις μέσες τιμές, διαίρεσα το συνολικό εύρος της κλίμακας (0-4) σε πέντε ίσα διαστήματα, ένα για κάθε συχνότητα δραστηριότητας (Παπαδόπουλος, 2015: 416):

(Μέγιστη τιμή κλίμακας) 4 - (**Ελάχιστη τιμή κλίμακας)** 0 : 5 = $\frac{4}{5}$ = 0,80

Σύμφωνα με αυτόν τον υπολογισμό, η ερμηνεία των μέσων τιμών γίνεται με τα εξής όρια:

Ποτέ	**Σπάνια**	**Μερικές Φορές**	**Συχνά**	**Κάθε μέρα**
0,00-0,79	**0,80-1,59**	**1,60-2,39**	**2,40-3,19**	**3,20-4,00**

Με άλλα λόγια, βάσει των συγκεκριμένων οριοθετήσεων, η μέση τιμή κάθε μεταβλητής (π.χ. διαβάζω εξωσχολικά βιβλία - μέση τιμή 20 μαθητών/τριών: 1,5) προσδιορίζει πόσο συχνά συμβαίνει για τον μέσο όρο των μαθητών/τριών (π.χ. 1,5 είναι μεταξύ του 0,80 και 1,59 άρα η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων συμβαίνει σπάνια).

Στα επόμενα υποκεφάλαια (βλ. 4.1 και 4.2) οι πίνακες 2 - 9 εξηγούν την Μέση Τιμή κάθε δραστηριότητας με δεκαδικούς αριθμούς, ενώ οι πίνακες 1, 7, 10 - 12 οι ακέραιοι αριθμοί δείχνουν τον αριθμό παιδιών που δήλωσαν τις συγκεκριμένες μεταβλητές από Ν αριθμό παιδιών.

Στη συνέχεια, για την ερμηνεία των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων, επιχείρησα να τα συγκρίνω για να απαντήσω στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εφαρμόζοντας τη θεωρία των Halliday & Hasan (1985) και συγκεκριμένα τις έννοιες "πεδίο", "τόνος", "τρόπος" (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 92-98· Halliday & Hasan, 1985: 56-59). Το *πεδίο* (field) αναφέρεται στο περιεχόμενο, στο θέμα και στη φύση μιας πρακτικής ή μιας δραστηριότητας, περιλαμβάνοντας τόσο τους στόχους όσο και το είδος τους (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 94· Halliday & Hasan, 1985: 56). Ο *τόνος*

(tenor) αφορά τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των αλληλεπιδρώντων και τον βαθμό που αυτές είναι τυποποιημένες, θεσμοποιημένες ή ιεραρχημένες. Εξαρτάται κυρίως από την συναισθηματική απόσταση και τη συχνότητα της επαφής μεταξύ των συνομιλητών/τριών, στοιχεία που προσδιορίζουν και το ύφος της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 94· Halliday & Hasan, 1985: 57). Τέλος, ο *τρόπος* (mode) χωρίζεται σε τρεις επιμέρους όψεις, στον ρόλο της γλώσσας, στο υλικό μέσο και στον δίαυλο (γραπτός, προφορικός, ηλεκτρονικός λόγος). Επομένως θα λέγαμε ότι ο τρόπος εστιάζει κυρίως στα μέσα και τα εργαλεία που πραγματώνουν μια γλωσσική αλληλεπίδραση (Αρχάκης & Κονδύλη, 2011: 94-96· Halliday & Hasan, 1985: 58-59).

3.5 Ζητήματα Ερευνητικής Δεοντολογίας

Προτεραιότητά μου κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν να τηρηθούν από όλους/ες πιστά οι όροι που θέτει η ερευνητική δεοντολογία, λαμβάνοντας τα απαραίτητα μέτρα προστασίας όσων ενεπλάκησαν και διαφύλαξης των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Αρχικά, για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν απαραίτητη η άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ε.Η.Δ.Ε.) (αριθμός πρωτοκόλλου έγκρισης 41/24-2-2025), από την Διεύθυνση της σχολικής μονάδας, τον εκπαιδευτικό της τάξης, τους μαθητές και τις μαθήτριες και από τους γονείς ή κηδεμόνες τους. Μερίμνησα για την πλήρη ενημέρωση της Σχολικής Διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού για τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της έρευνας με έντυπα πληροφόρησης και ζήτησα την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους με την μορφή υπεύθυνων δηλώσεων. Με αντίστοιχο τρόπο έγινε η ενημέρωση και η αίτηση συγκατάθεσης των γονέων και των κηδεμόνων των μαθητών και μαθητριών για τη συμμετοχή στα ερωτηματολόγια και στις παρατηρήσεις. Επίσης, θεώρησα σημαντικό να καταλάβουν και τα ίδια τα παιδιά τους όρους και τις διαδικασίες της έρευνας, επομένως ετοίμασα ενημερωτικά έντυπα, κατάλληλα και προσιτά για την ηλικία τους.

Σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες γνωστοποιήθηκε με ρητό και σαφή τρόπο ότι τα μόνα προσωπικά δεδομένα που σχεδιάστηκε να συλλεχθούν για τους σκοπούς της έρευνας ήταν το φύλο και τα ενδιαφέροντα αφενός για τα παιδιά και το φύλο, η ηλικία και το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό προφίλ αφετέρου για τον εκπαιδευτικό, στοιχεία χρήσιμα για την μετέπειτα ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Σε

όλες τις περιπτώσεις διατήρησα αυστηρή ανωνυμία, ενώ στην παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποίησα ψευδώνυμα. Για τους ίδιους λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων παραλείπω σκοπίμως και την ονομασία του σχολείου.

Επίσης, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες γνωρίζουν ότι η εμπλοκή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι μπορούν ανά πάσα στιγμή να τη διακόψουν για οποιοδήποτε λόγο και χωρίς να είναι υποχρεωμένοι/ες να δικαιολογηθούν.

Τέλος, προσπάθησα να είμαι όσο το δυνατόν περισσότερο διακριτική κατά τη παρέμβασή μου στο καθημερινό πρόγραμμα του τμήματος, του εκπαιδευτικού και των οικογενειών των παιδιών, επομένως φρόντιζα οι συναντήσεις μας να γίνονται κυρίως με βάση τον δικό τους διαθέσιμο χρόνο.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού

4.1.1 Τα μέσα στις εξωσχολικές πρακτικές

Ξεκινώντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, είναι χρήσιμο να δούμε πρώτα τους διαθέσιμους πόρους γραμματισμού, δηλαδή τα τεχνολογικά μέσα που παρέχονται στα παιδιά από το σπίτι τους: στα ερωτηματολόγια όλα τα παιδιά (20) δήλωσαν ότι στο σπίτι τους υπάρχει τηλεόραση, ενώ τα περισσότερα απάντησαν ότι διαθέτουν κινητό smartphone (19), σύνδεση στο ίντερνετ (19), σταθερό τηλέφωνο (17), υπολογιστή ή/και λάπτοπ (16). Σε αρκετά σπίτια υπάρχουν εξωσχολικά βιβλία (14), τάμπλετ (14), ενώ 5 από τα 6 παιδιά που απάντησαν στο πεδίο "άλλο" συμπλήρωσαν ότι διαθέτουν κονσόλες βιντεοπαιχνιδιών (π.χ. Nintendo, Playstation). Στα λιγότερο δημοφιλή μέσα βρίσκεται η συσκευή αναπαραγωγής CD/DVD (7), το ραδιόφωνο (4), οι εφημερίδες και τα περιοδικά (3), ενώ μόλις 1 παιδί δήλωσε ότι στο σπίτι του υπάρχει κινητό τηλέφωνο που δεν είναι smartphone (βλ. Πίνακα 1).

Με αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν και τα δεδομένα των παρατηρήσεων, αφού και στα τέσσερα σπίτια υπάρχει τηλεόραση, σύνδεση στο διαδίκτυο, κινητά smartphone, υπολογιστής ή/και λάπτοπ, σταθερό τηλέφωνο, παιχνίδια (κυρίως επιτραπέζια, ποδοσφαιρικές μπάλες, lego, ψεύτικα όπλα) και γραφική ύλη (μαρκαδόροι, υλικά για κατασκευές). Σε κανένα σπίτι δεν εντοπίζονται εφημερίδες και περιοδικά, ενώ συσκευή αναπαραγωγής CD/DVD διατίθεται μόνο στα σπίτια του Μιχάλη και του Αλέξη. Όλα τα παιδιά (εκτός από τον Αλέξη) διαθέτουν το δικό τους τάμπλετ με εγκατεστημένη μια εφαρμογή βιντεοπαιχνιδιών (roblox), ενώ ο Λεωνίδας και ο Στέλιος έχουν δικές τους κονσόλες και αγορασμένα ή εγκατεστημένα βιντεοπαιχνίδια (Nintendo, Playstation). Τέλος, στα σπίτια όλων των παιδιών υπάρχουν εξωσχολικά βιβλία, κυρίως με θέμα το ποδόσφαιρο (Μιχάλης, Στέλιος, Λεωνίδας), γνώσεων όπως εικονογραφημένο βιβλίο για ρεκόρ Γκίνες (Στέλιος) και παιδική λογοτεχνία (Μιχάλης, Αλέξης).

Μια συνδυαστική επισκόπηση των αποτελεσμάτων σχετικά με τους πόρους εξωσχολικού γραμματισμού δείχνει ότι στα σπίτια των παιδιών υπάρχει μεγάλη ποικιλία ψηφιακών και έντυπων μέσων, με τα πρώτα να υπερτερούν αισθητά. Βέβαια, η διαθεσιμότητα των μέσων αυτών από μόνη της δεν είναι αρκετή για την εξαγωγή

συμπερασμάτων. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα για τη συχνότητα χρήσης αυτών των μέσων στις εξωσχολικές πρακτικές των παιδιών.

Πίνακας 1: Διαθεσιμότητα πόρων γραμματισμού στο σπίτι

ΜΕΣΑ	ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ	ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ %		Ν
Τηλεόραση	20	100%		20
Smartphone κινητό	19	95%		20
Σύνδεση στο ίντερνετ	19	95%		20
Σταθερό τηλέφωνο	17	85%		20
Υπολογιστή	16	80%		20
Φορητό υπολογιστή (laptop)	16	80%		20
Τάμπλετ	14	70%		20
Έντυπα εξωσχολικά βιβλία	14	70%		20
CD/DVD player	7	35%		20
Ραδιόφωνο	4	20%		20
Εφημερίδες/ περιοδικά	3	15%		20
Κινητό παλιού μοντέλου	1	5%		20
Άλλο: βιντεοπαιχνίδια	5	83,33% (N=6)	25% (N=20)	6
Άλλο	1	16,67% (N=6)	5% (N=20)	

4.1.2 Οι συχνότερες εξωσχολικές πρακτικές

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, τα παιδιά κατά μέσο όρο παρακολουθούν τηλεόραση κάθε μέρα (3,2). Στις πιο συχνές τους δραστηριότητες εντάσσονται επίσης η ακρόαση/το παίξιμο μουσικής (3,1), το παιχνίδι (2,8), η παρακολούθηση βίντεο (2,7), τα ψηφιακά παιχνίδια (2,6) και η χρήση του διαδικτύου (2,4), ενώ η τηλεφωνική συνομιλία κατατάσσεται μέτρια στις προτιμήσεις τους (2,2). Ως δραστηριότητες με τις οποίες εμπλέκονται σπάνια αναδείχθηκαν η ανάγνωση (1,5) και η γραφή (1,3) εντύπων κειμένων, η παρατήρηση και δημιουργία έντυπων εικόνων (1,3), η προβολή και η δημιουργία ψηφιακών εικόνων (1,3), η γραφή (1,1) και η

ανάγνωση (0,9) ψηφιακών κειμένων και η δημιουργία βίντεο (0,9), ενώ δήλωσαν ότι ποτέ δεν δημοσιοποιούν βίντεο (0,5) ή φωτογραφίες (0,0) (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Συχνότητα εξωσχολικών πρακτικών

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή
Βλέπω τηλεόραση	19	2,00	4,00	3,2105
Ακούω/παίζω μουσική	20	1,00	4,00	3,0500
Παίζω παιχνίδια	20	,00	4,00	2,8000
Παρακολουθώ βίντεο	20	1,00	4,00	2,7000
Παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια	20	,00	4,00	2,5500
Μπαίνω στο διαδίκτυο	20	,00	4,00	2,4000
Μιλάω στο τηλέφωνο	20	,00	4,00	2,2000
Διαβάζω εξωσχολικά έντυπα	19	,00	3,00	1,5263
Δημιουργώ ψηφιακές εικόνες	19	,00	4,00	1,3158
Βλέπω ψηφιακές εικόνες	18	,00	4,00	1,2778
Γράφω εξωσχολικά έντυπα	19	,00	4,00	1,2632
Βλέπω έντυπες εικόνες	20	,00	3,00	1,2500
Δημιουργώ έντυπες εικόνες	20	,00	4,00	1,2500
Γράφω ψηφιακά κείμενα	20	,00	4,00	1,1000
Διαβάζω ψηφιακά κείμενα	20	,00	4,00	,9000
Δημιουργώ βίντεο	20	,00	4,00	,9000
Ανεβάζω στο διαδίκτυο βίντεο	20	,00	4,00	,4500
Ανεβάζω φωτογραφίες στο διαδίκτυο	19	,00	,00	,0000
Άλλο	3	1,00	4,00	2,3333

Όπως αναφέρθηκε, τα παιδιά χρησιμοποιούν το διαδίκτυο αρκετά συχνά (2,4, βλ. Πίνακα 2). Όταν συνδέονται στο διαδίκτυο συνήθως ακούνε μουσική (3,1), παρακολουθούν βίντεο στο youtube (2,8), παίζουν βιντεοπαιχνίδια (2,4) και παρακολουθούν ταινιες ή σειρές (2,4). Αρκετές φορές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να επικοινωνήσουν με φίλους/ες τους (2,3) και να αναζητήσουν πληροφορίες (2,0), πιο σπάνια το χρησιμοποιούν για να δουν τι έχουν ανεβάσει άλλοι χρήστες στα social media (1,2), για ειδήσεις (0,8), ενώ ποτέ δεν ανεβάζουν τα ίδια υλικό στα social media (0,1) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Συχνότητα διαδικτυακών εξωσχολικών πρακτικών

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέση τιμή
Ακούω μουσική	19	2,00	4,00	3,0526
Παρακολουθώ βίντεο	20	1,00	4,00	2,8000
Βλέπω ταινίες/σειρές	19	,00	4,00	2,3684
Παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια	20	,00	4,00	2,3500
Επικοινωνώ με φίλους/ες μου	19	,00	4,00	2,2632
Αναζητώ πληροφορίες	20	,00	4,00	1,9500
Χωρίς συγκεκριμένο σκοπό	20	,00	4,00	1,5000
Μπαίνω στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να δω τι έχουν ανεβάσει άλλοι	19	,00	4,00	1,2105
Διαβάζω/παρακολουθώ ειδήσεις	20	,00	3,00	,8000
Μπαίνω στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να ανεβάσω δικό μου υλικό	20	,00	3,00	,1500
Άλλο	3	,00	3,00	1,3333

Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από τα δεδομένα των παρατηρήσεων: τα παιδιά χρησιμοποιούσαν την τηλεόραση είτε για να παρακολουθήσουν σειρές (Μιχάλης), είτε για να συνδεθούν στο netflix (Λεωνίδας) ή στο youtube και να παρακολουθήσουν βίντεο (Στέλιος, Λεωνίδας), ακόμα και για να συνδέσουν τις κονσόλες τους και να παίξουν βιντεοπαιχνίδια (Στέλιος, Λεωνίδας). Ο Αλέξης επίσης ανέφερε αρκετές φορές ότι χρησιμοποιεί την τηλεόραση για να δει τις αγαπημένες του ταινίες και σειρές και για να παρακολουθήσει βίντεο στο youtube, ενώ οικογενειακό πρόσωπο του Στέλιου με ενημέρωσε ότι βλέπει συστηματικά τηλεόραση στον καθημερινό ελεύθερο χρόνο του.

Εκτός όμως από την τηλεόραση, μια βασική συσκευή για το ψηφιακό παιχνίδι των παιδιών είναι το τάμπλετ, το οποίο και χρησιμοποίησαν αρκετή ώρα για να παίξουν (Στέλιος, Μιχάλης, Λεωνίδας), για να πειραματιστούν με φωτογραφίες και φίλτρα (Λεωνίδας) και για να καλέσουν φιλικά τους πρόσωπα (Λεωνίδας). Μάλιστα, στην περίπτωση του Μιχάλη, το τάμπλετ φάνηκε να λειτουργεί συχνά ως κίνητρο ή επιβράβευση για την επιτυχή ολοκλήρωση των σχολικών του καθηκόντων, αφού του δόθηκε άδεια να ασχοληθεί με αυτό μόνο υπό την προϋπόθεση ότι θα είχε ολοκληρώσει τις σχολικές του υποχρεώσεις. Όσον αφορά τον Αλέξη, παρόλο που κατά την παρατήρηση δεν φάνηκε να εμπλέκεται σε αντίστοιχες δραστηριότητες,

εντούτοις υπήρξαν ενδείκτες (π.χ. αποκριάτικη μάσκα minecraft[1]) και προφορικές δηλώσεις ότι παίζει γενικά ψηφιακά παιχνίδια.

Σε σχέση με τα μη ψηφιακά παιχνίδια, τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων συμφωνούν με αυτά των ερωτηματολογίων ότι τα παιδιά αφιερώνουν πολύ χρόνο σε αυτά. Όλα τα παιδιά για αρκετή ώρα ασχολήθηκαν με επιτραπέζια παιχνίδια, όπως monopoly (Μιχάλης, Αλέξης), παιχνίδια μνήμης και στρατηγικής (Μιχάλης, Αλέξης), στρατηγικά παιχνίδια με κάρτες (Μιχάλης, Λεωνίδας, Στέλιος), ρομποτικής, lego και μηχανικής (Αλέξης), ψεύτικα όπλα (Λεωνίδας), ποδοσφαιρικές μπάλες (Λεωνίδας, Μιχάλης, Στέλιος), μπαλόνια (Στέλιος). Χαρακτηριστικό για την περίπτωση του Μιχάλη είναι ότι επέλεξε να ακούσουμε και μουσική όσο παίζαμε επιτραπέζια παιχνίδια, δεδομένο που φαίνεται να συμφωνεί με την υψηλή προτίμηση των παιδιών στα ερωτηματολόγια για την ακρόαση μουσικής.

Συνεχίζοντας με τις μη ψηφιακές πρακτικές, όπως δήλωσαν τα παιδιά στον Πίνακα 2, η ανάγνωση και η γραφή έντυπων κειμένων ανήκει στις λιγότερο συχνές τους δραστηριότητες (1,5 και 1,3 αντίστοιχα). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Πίνακα 4 (βλ. παρακάτω), στον οποίο κανένα κειμενικό είδος δεν εντοπίζεται στην κατηγορία “συχνά” ή “κάθε μέρα”. Μερικές φορές δήλωσαν τα παιδιά ότι διαβάζουν κόμικς (1,9) και ότι γράφουν φράσεις σε ζωγραφιές (1,6), πιο σπάνια διαβάζουν λογοτεχνία (1,1), κείμενα γνώσεων (1,0) και είδη κατευθυντικού λόγου (οδηγίες, συνταγές) (0,8), γράφουν ημερολόγιο (1,1) και σημειώσεις (1,3). Τέλος, δεν διαβάζουν ποτέ έντυπες διαφημίσεις (0,5), περιοδικά (0,4), επιστολές (0,2) και εφημερίδες (0,0) και δεν γράφουν ποτέ επιστολές (0,3) και αφηγήσεις (0,7) (βλ. Πίνακα 4).

[1] Minecraft: ηλεκτρονικό παιχνίδι στο οποίο οι παίκτες/τριες αξιοποιούν ψηφιακά μπλοκ (τουβλάκια) για να χτίσουν πόρους επιβίωσης, να εξερευνήσουν και να επιβιώσουν.

Πίνακας 4: Συχνότητα έντυπων εξωσχολικών πρακτικών

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέση τιμή
Διαβάζω κόμικς	20	,00	4,00	1,8500
Γράφω φράσεις σε ζωγραφιές/κατασκευές	20	,00	4,00	1,5500
Γράφω σημειώσεις	20	,00	3,00	1,2500
Διαβάζω λογοτεχνικά κείμενα	18	,00	2,00	1,0556
Γράφω ημερολόγιο	18	,00	3,00	1,0556
Διαβάζω βιβλία γνώσεων	20	,00	3,00	1,0000
Διαβάζω κατευθυντικά κείμενα	20	,00	3,00	,8000
Γράφω ιστορίες	18	,00	2,00	,7222
Διαβάζω διαφημιστικά φυλλάδια	20	,00	2,00	,5000
Διαβάζω περιοδικά	19	,00	2,00	,4211
Γράφω επιστολές	20	,00	2,00	,3000
Διαβάζω επιστολές	20	,00	1,00	,1500
Διαβάζω εφημερίδες	20	,00	,00	,0000
(Διαβάζω) Άλλο	3	3,00	4,00	3,6667
(Γράφω) Άλλο	3	3,00	3,00	3,0000

Από την άλλη πλευρά, τα δεδομένα των παρατηρήσεων έδειξαν ότι δύο παιδιά ασχολούνται συστηματικά με τη ζωγραφική και τις χειροτεχνίες (Μιχάλης, Λεωνίδας), αφού εντοπίστηκαν διάφοροι ενδείκτες (π.χ. υλικά, ζωγραφιές) που επιβεβαιώνουν και τις δηλώσεις οικογενειακών τους προσώπων για αυτήν την ασχολία. Επίσης, μόνο ο Στέλιος κατά τη διάρκεια της έρευνας διάβασε και παρατήρησε τις εικόνες και τα κείμενα από εξωσχολικά βιβλία, κυρίως ποδοσφαιρικού περιεχομένου και γνώσεων (ρεκόρ Γκίνες). Ωστόσο, ο Μιχάλης και ο Αλέξης φάνηκε να διαθέτουν ποικιλία εξωσχολικών εντύπων, κυρίως λογοτεχνικών. Βάσει των λεγομένων τους, ο Μιχάλης τα απέκτησε από μεγαλύτερα αδέλφια του και δεν προτιμά να τα διαβάζει, ενώ ο Αλέξης ασχολείται συστηματικά με συγκεκριμένες σειρές βιβλίων, όπως ο "Χάρι Πότερ" και "Το ημερολόγιο ενός σπασίκλα". Τέλος, κανένα παιδί δεν ασχολήθηκε με την παραγωγή γραπτού λόγου, με εξαίρεση τον Μιχάλη στο πλαίσιο των σχολικών του καθηκόντων.

4.1.3 Το περιεχόμενο των εξωσχολικών πρακτικών

Στα ερωτηματολόγια, το περιεχόμενο των εξωσχολικών πρακτικών ανιχνεύτηκε στις ερωτήσεις σε σχέση με τα βίντεο/τις ταινίες και τη μουσική. Ξεκινώντας με τα τηλεοπτικά κείμενα και βίντεο στα ερωτηματολόγια, τα παιδιά δήλωσαν ότι πιο συχνά βλέπουν σειρές (2,7), ταινίες (2,4) ή βίντεο με αθλητικό περιεχόμενο (2,5), ενώ μερικές φορές παρακολουθούν τηλεπαιχνίδια (2,2), εκπομπές ταλέντων (1,7), κωμωδίες (1,6), δράση και μυστήριο (1,6). Σπανιότερα θα δουν ταινίες/σειρές φαντασίας (1,4), παιδικά και κινούμενα σχέδια (1,3), διαφημίσεις (1,2), δραματικές ταινίες/σειρές (1,1), ντοκιμαντέρ (1,1), θρίλερ (0,9) και ριάλιτι σόου (0,9). Κατά μέσο όρο δεν παρακολουθούν ποτέ εκπομπές μαγειρικής (0,7) και ρομαντικές ταινίες/σειρές (0,2), και τέλος ορισμένα παιδιά πρόσθεσαν ότι χρησιμοποιούν το netflix και ότι αξιοποιούν την τηλεόραση για να δουν βίντεο στο youtube που έχουν σχέση με το gaming, δηλαδή με τα βιντεοπαιχνίδια (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Το περιεχόμενο των εξωσχολικών ψηφιακών οπτικών κειμένων (βίντεο, ταινίες, σειρές).

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέση τιμή
Σειρές	20	,00	4,00	2,7000
Αθλητικά	20	,00	4,00	2,4500
Ταινίες	20	,00	3,00	2,3500
Τηλεπαιχνίδια	20	,00	4,00	2,2000
Εκπομπές ταλέντων	20	,00	3,00	1,6500
Κωμικές	20	,00	4,00	1,5500
Δράσης/περιπέτειας	20	,00	3,00	1,5500
Φαντασίας	20	,00	4,00	1,4000
Παιδικά	20	,00	3,00	1,3000
Διαφημίσεις	20	,00	4,00	1,2000
Ντοκιμαντέρ και γνώσεων	20	,00	4,00	1,0500
Δραματικές	20	,00	3,00	1,0500
Ειδήσεις και ενημερωτικά	20	,00	3,00	,9000
Ριάλιτι	20	,00	3,00	,9000
Θρίλερ	20	,00	3,00	,8500
Εκπομπές μαγειρικής	20	,00	2,00	,7000
Ρομαντικές	20	,00	1,00	,1500
Άλλο	2	1,00	3,00	2,0000

Σε γενικές γραμμές, τα δεδομένα των παρατηρήσεων φαίνεται να συμφωνούν με αυτά των ερωτηματολογίων. Όλα τα παιδιά έδειξαν να παρακολουθούν γενικώς ταινίες ή σειρές, είτε στα κανάλια της τηλεόρασης (Μιχάλης, Στέλιος) είτε σε πλατφόρμες όπως το netflix (Λεωνίδας) ή με DVD (Αλέξης, Μιχάλης). Οι προτιμήσεις τους σε σχέση με το περιεχόμενο εντοπίζονται στις κωμικές (Μιχάλης - "Έχω παιδιά") και στις θρησκευτικές σειρές (Μιχάλης - "Άγιος Παΐσιος"), στα παιδικά και κινούμενα σχέδια (Μιχάλης - "Bluey", "Spidey"), στις ταινίες φαντασίας και δράσης (Αλέξης - ταινίες της marvel με σούπερ ήρωες, "Harry Potter") και στα θρίλερ (Λεωνίδας - "Squid Game"). Και σε σχέση με τη χαμηλή κατάταξη των ντοκιμαντέρ φαίνεται να συμφωνούν τα παιδιά, αφού όταν οικογενειακό πρόσωπο του Στέλιου του πρότεινε να σταματήσει το βιντεοπαιχνίδι που έπαιζε για να δει ένα ντοκιμαντέρ σε ένα κανάλι, αυτός αρνήθηκε ειρωνικά (*"Ναι, ναι, εννοείται και θα δούμε ντοκιμαντέρ* [ειρωνικό χαμόγελο]*"*).

Κυρίως όμως όλα τα παιδιά (εκτός από τον Αλέξη) φάνηκε να αγαπούν το αθλητικό περιεχόμενο, και συγκεκριμένα το ποδόσφαιρο, γεγονός που εξηγεί την υψηλή δημοφιλία της κατηγορίας στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου (3η θέση συνολικά, 1η ως περιεχόμενο). Παρόλο που κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων κανένα παιδί δεν επέλεξε να παρακολουθήσει τηλεοπτικούς αγώνες, εντούτοις όλα τα παιχνίδια των τριών αγοριών στο Playstation, στο Nintendo και στα ταμπλετ τους ήταν σχετικά με το ποδόσφαιρο. Μάλιστα, τα γραφικά ήταν τόσο ρεαλιστικά που δεν διέφεραν σχεδόν καθόλου από πραγματικούς ποδοσφαιρικούς αγώνες της τηλεόρασης. Φυσικά, το ενδιαφέρον των παιδιών για το ποδόσφαιρο αποτυπώθηκε και στο μη ψηφιακό παιχνίδι, όπως σε παιχνίδια με μπάλα, ακόμα και στη διακόσμηση των παιδικών τους δωματίων (Λεωνίδας, Μιχάλης, Στέλιος), στα ρούχα που φορούσαν (Μιχάλης, Λεωνίδας), στα εξωσχολικά τους έντυπα (Μιχάλης, Λεωνίδας, Στέλιος), στις ζωγραφιές τους (Μιχάλης, Λεωνίδας) και στις προφορικές συζητήσεις τους.

Από την άλλη πλευρά, ο Αλέξης έδειξε να απολαμβάνει ιδιαίτερα τα προϊόντα που έχουν σχέση με ήρωες της Marvel[2] και με τον Harry Potter.[3] Συγκεκριμένα, δήλωσε ότι οι αγαπημένες του ταινίες και σειρές είναι αυτών των κατηγοριών, ενώ και σε αυτήν την περίπτωση το ενδιαφέρον αυτό φανερώνεται και σε άλλα μέσα,

[2] Marvel: είδος κόμικς και κινηματογραφικών ταινιών που εστιάζουν στην δράση και στους/στις υπερήρωες/υπερηρωίδες
[3] Harry Potter: σειρά βιβλίων και ταινιών φαντασίας και μαγείας

όπως παιχνίδια lego, βιβλία, στα ρούχα που φορούσε, σε μια ζωγραφιά σε λευκοπίνακα που υπήρχε στο σαλόνι, στη διακόσμηση του παιδικού υπνοδωματίου, ακόμα και στα σεντόνια του κρεβατιού του και πάλι στον προφορικό του λόγο. Βέβαια, ο Αλέξης δεν είναι το μόνο παιδί από τα τέσσερα που του αρέσει η Marvel. Η παιδική σειρά "Spidey" που παρακολούθησε ο Μιχάλης, ένα ψηφιακό παιχνίδι με υπερήρωες στο τάμπλετ του Λεωνίδα, διακοσμητικές μινιατούρες του Μιχάλη και του Στέλιου είναι στοιχεία που δείχνουν ότι και τα υπόλοιπα παιδιά απολαμβάνουν να καταναλώνουν κείμενα και προϊόντα αυτής της θεματικής.

Ωστόσο, ένα ενδιαφέρον που εκφράζει όλα τα παιδιά και παρουσιάζει ιδιαίτερη δημοφιλία και στα ερωτηματολόγια, είναι η ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια και γενικότερα την κουλτούρα του gaming. Τα δεδομένα δείχνουν ότι όλα τα παιδιά παίζουν βιντεοπαιχνίδια Roblox,[4] ποδοσφαιρικά, Super Mario,[5] Minecraft, Fortnite[6] κ.α.), παρακολουθούν βίντεο στο youtube με θέμα το gaming (Αλέξης, Λεωνίδας, Στέλιος, βλ. και ερωτηματολόγια) ενώ μεταφέρουν αυτό το ενδιαφέρον τους και σε άλλα μέσα, όπως σε διακοσμητικά στοιχεία (π.χ. Μιχάλης - led επιγραφή gamer, Στέλιος - αφίσες), στα ρούχα (Λεωνίδας - παντελόνι minecraft, Αλέξης - αποκριάτικη μάσκα minecraft), στις σχολικές τσάντες (Αλέξης).

Μια άλλη θεματική που φαίνεται να ενδιαφέρει τα παιδιά είναι η Disney, με ενδείκτες στη monopoly του Μιχάλη, στα διακοσμητικά στοιχεία στο υπνοδωμάτιό του και σε πολλά από τα παιχνίδια που εντοπίστηκαν στο υπνοδωμάτιο του Λεωνίδα. Ο Μιχάλης ασχολείται, επίσης, με στοιχεία της ελληνικής παράδοσης αφού στο υπνοδωμάτιό του υπάρχουν διακοσμητικά στοιχεία από την ελληνική ιστορία (π.χ. φωτογραφίες από τους ήρωες της ελληνικής επανάστασης), ενώ και ένα από τα επιτραπέζια παιχνίδια που επέλεξε να παίξουμε είχε ως θέμα τον καραγκιόζη. Ενδιαφέρον φαίνεται να δείχνει επίσης για την κρητική παραδοσιακή κουλτούρα, δεδομένου ότι το δωμάτιό του διακοσμείται από ένα ρολόι σε σχήμα κρητικής λύρας και μια κούκλα κρητικού με παραδοσιακή φορεσιά.

Σε σχέση με τη μουσική, τα παιδιά δεν φαίνεται να συμφωνούν ως προς τα αγαπημένα τους και πιο συχνά είδη, παρόλα αυτά πρώτα στη λίστα των ερωτηματολογίων βρίσκονται η ποπ (1,7), η ραπ (1,6), η ροκ (1,5), η τραπ (1,2) και η

[4]Roblox: διαδικτυακή πλατφόρμα παιχνιδιών και δημιουργίας παιχνιδιών
[5] Super Mario: ήρωας δημοφιλούς βιντεοπαιχνιδιού που πρωτοξεκίνησε στις συσκευές Nintendo
[6] Fortnite: ψηφιακό παιχνίδι στο οποίο οι παίκτες/τριες μάχονται και επιχειρούν να επιβιώσουν

παραδοσιακή μουσική (1,1), ενώ χαμηλότερα εντοπίζονται η λαϊκή (0,6), η παιδική (0,6), η κλασική (0,5), η έντεχνη (0,5), η τζαζ (0,4) και η ρεμπέτικη μουσική (0,3). Επίσης, ένα παιδί δήλωσε ότι ακούει το μουσικό είδος της phonk[7] (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Τα μουσικά είδη στις εξωσχολικές πρακτικές

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέση Τιμή
Ποπ	20	,00	4,00	1,6500
Ραπ	20	,00	4,00	1,5500
Ροκ	20	,00	4,00	1,5000
Τραπ	20	,00	4,00	1,1500
Παραδοσιακή	20	,00	4,00	1,0500
Παιδική	20	,00	3,00	,5500
Λαϊκή	20	,00	4,00	,5500
Κλασική	20	,00	4,00	,5100
Έντεχνη	20	,00	2,00	,4500
Τζαζ	19	,00	3,00	,4211
Μέταλ	20	,00	3,00	,3000
Ρεμπέτικη	20	,00	3,00	,2500
Άλλο	1	3,00	3,00	3,0000

Από τα τέσσερα παιδιά, μόνο ο Μιχάλης και ο Λεωνίδας παρείχαν σαφή δεδομένα για τη μουσική που ακούνε: όσο παίζαμε επιτραπέζια παιχνίδια, ο Μιχάλης επέλεξε να ακούσουμε τραγούδια της ποπ και της τραπ, ενώ η τελευταία αποτελεί το αγαπημένο είδος μουσικής και του Λεωνίδα, όπως δήλωσε ο ίδιος. Ενδείκτες στον προφορικό λόγο του Στέλιου δείχνουν ότι και αυτός ταυτίζεται με τα ποπ ακούσματα, αφού κάποια στιγμή τραγούδησε έναν στίχο από το τραγούδι της Σακίρα "Waka Waka". Η οπτικοποιημένη δε μορφή του συγκεκριμένου τραγουδιού συνδέεται άμεσα με το ποδόσφαιρο.

4.1.4 Η οπτική του εκπαιδευτικού

Το μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης προς τον εκπαιδευτικό, αν και αρχικά στόχευε κυρίως στην διερεύνηση των σχολικών πρακτικών γραμματισμού. Ωστόσο,

[7] Phonk: μουσικό είδος, υποκατηγορία της χιπ χοπ

παρείχε χρήσιμα δεδομένα για την οπτική του και για τις εξωσχολικές πρακτικές των παιδιών, καθώς σε κάποια αποσπάσματα της συνέντευξης, διατυπώνει τις απόψεις του και για τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών του. Αρχικά, δήλωσε ότι γενικώς διερευνά τις ασχολίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, από συζητήσεις με τα ίδια και με τους γονείς τους:*"Τα μαθαίνω* [τα ενδιαφέροντα] *σιγά σιγά στη διάρκεια της χρονιάς, σε αυτό σε βοηθάνε πολύ και οι γονείς, για αυτό πρέπει να έχεις και μια όμορφη φιλική σχέση μαζί τους"*. Πιστεύει, βάσει των δικών του δεδομένων, ότι τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα με τις σύγχρονες τεχνολογίες και ειδικά με το τάμπλετ, το οποίο χρησιμοποιούν κυρίως για να παίξουν ψηφιακά παιχνίδια και για να δημιουργήσουν λογαριασμούς στα social media (*"είναι πολύ χρήσιμο γιατί όλα έχουν σόσιαλ, δημιουργούν προφίλ, τικ τοκ, όλα έχουν σναπτσατ", "η τεχνολογία είναι πιο κοντά τους", " αυτά όλη την εβδομάδα θα μιλάνε για αυτό το* [ψηφιακό] *παιχνίδι","αν βάλεις έναν μαθητή να πάει στη βιβλιοθήκη του σχολείου μας, στις εγκυκλοπαίδειες άνοιξε ψάξε δεν θα βρει τίποτα, αν του δώσεις το τάμπλετ θα στο βρει κατευθείαν"*). Αντίθετα, κατά την κρίση του τα παιδιά δεν αγαπούν το έντυπο βιβλίο και η ανάγνωση τους φαίνεται βαρετή (*"το βιβλίο είναι κάτι που δεν αγαπούν πολύ τα παιδιά", "η ανάγνωση τους φαίνεται αγγαρεία, κάτι δύσκολο και βαρετό"*). Γενικότερα, βάσει των δεδομένων που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες υποενότητες (βλ. 4.1.1, 4.1.2), φαίνεται ο εκπαιδευτικός να έχει σαφή εικόνα για αρκετές από τις εξωσχολικές πρακτικές των παιδιών του τμήματός του.

Η άποψη ωστόσο και η στάση του εκπαιδευτικού ως προς τις εξωσχολικές πρακτικές των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι μπορεί να φωτίσει τα κίνητρα και τους στόχους του που καθορίζουν και τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού. Πιστεύει ότι τα παιδιά πρέπει να μετριάζουν την ενασχόλησή τους με τα ψηφιακά μέσα και ιδιαίτερα με τα βιντεοπαιχνίδια, γιατί κατά την γνώμη του επηρεάζουν αρνητικά τη φαντασία τους, τις ιδέες τους και τον γραπτό τους λόγο ("*πρέπει να υπάρχει κάποιο μέτρο, γιατί έτσι πλέον είναι η γενιά αυτών των παιδιών και θα εμπλουτιστεί με ακόμα περισσότερα τέτοια μέσα τα επόμενα χρόνια και στα σχολεία", "Αν δεν έχουν εικόνες και έχουν εικόνες μόνο από παιχνίδια, από τα videogames, αυτό βγαίνει πολύ στον γραπτό τους λόγο, δεν έχουν καμία ιδέα, σου λένε δεν ξέρω τι θα γράψω, και είναι λίγο κενά", "γιατί και εικόνες που έχουν τα παιδιά είναι σε εισαγωγικά πιο άγριες"*).

Τέλος, ως προς το περιεχόμενο των πρακτικών γραμματισμού, εκτός από τα ψηφιακά παιχνίδια, ο εκπαιδευτικός έκανε υποθέσεις για τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών. Έχει παρατηρήσει ότι τα παιδιά μεταξύ τους έχουν διαφορετικά ακούσματα, από ελληνική και ξένη μουσική, όπως ποπ και ραπ (*"δεν τους γνωρίζω ούτε εγώ αυτούς που ακούνε* [γέλιο]*, και από έλληνες και ραπ ακούνε αλλά από ξένη με κάποιους μαθητές ταυτιζόμαστε. Καμιά φορά που έχουμε κοινά ακούσματα σε κάποια - ξένης μουσικής πάντα - έχουμε κοινά ακούσματα, στα ελληνικά όχι"*) και τραπ (*"στα παιδιά θα ήταν κάτι πολύ οικείο, γιατί, να μην κοροϊδευομαστε, τα παιδιά [τα τραπ τραγούδια] τα γνωρίζουνε"*). Στα ίδια αποσπάσματα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απόσταση των δικών του προτιμήσεων στη μουσική από αυτές των παιδιών, η οποία μπορεί να οφείλεται μεταξύ άλλων και στο ηλικιακό χάσμα μεταξύ τους.

4.2 Σχολικές πρακτικές γραμματισμού

4.2.1 Η οπτική των μαθητών/τριών

Ξεκινώντας πάλι με την διερεύνηση των πόρων γραμματισμού, το σχολείο φαίνεται να παρέχει μεγάλη ποικιλία τεχνολογικών μέσων. Όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι προσφέρεται σύνδεση στο διαδίκτυο (20), σχεδόν όλα δήλωσαν ότι διαθέτουν διαδραστικό πίνακα (18), εξωσχολικά έντυπα (18), προτζέκτορα (17), υπολογιστή ή λάπτοπ (16) και τηλεόραση (16). Για τη διαθεσιμότητα ατομικών τάμπλετ συμφώνησαν 14 παιδιά, ελάχιστα σημείωσαν ότι υπάρχει ραδιόφωνο (5), συσκευή αναπαραγωγής cd/dvd (5), ενώ μόνο ένα παιδί σημείωσε τις εφημερίδες και τα περιοδικά (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Διαθεσιμότητα πόρων γραμματισμού στο σχολείο

ΜΕΣΑ	ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ	ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ %	Ν
Σύνδεση στο ίντερνετ	20	100%	20
Έντυπα εξωσχολικά	18	90%	20
Διαδραστικό πίνακα	18	90%	20
Προτζέκτορα	17	85%	20
Υπολογιστή ή λάπτοπ	16	80%	20
Τηλεόραση	16	80%	20
Ατομικά τάμπλετ	14	70%	20
Ραδιόφωνο	5	25%	20

CD/DVD player	5	25%		20
Εφημερίδες	1	5%		20
Περιοδικά	1	5%		20
Άλλο	2	10% (N=20)	100% (N=2)	2

Σε σχέση με τη χρήση αυτών των μέσων, τα παιδιά συμφώνησαν ότι κάθε μέρα αξιοποιείται ο διαδραστικός πίνακας (3,9) και το διαδίκτυο (3,3) για τη διδασκαλία. Μερική χρήση γίνεται επίσης των έντυπων εξωσχολικών κειμένων (1,9), του υπολογιστή/λάπτοπ (1,8) και του προτζέκτορα (1,7), ενώ πιο σπάνια χρησιμοποιούνται τα ατομικά τάμπλετ (1,2). Τέλος, ο μέσος όρος δείχνει ότι σχεδόν ποτέ δεν αξιοποιούνται η τηλεόραση (0,6), το ραδιόφωνο (0,3), το cd/dvd player (0,1), τα περιοδικά (0,1) και ιδιαίτερα οι εφημερίδες (0,0) (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Συχνότητα αξιοποίησης πόρων γραμματισμού στο σχολείο

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέση Τιμή
Διαδραστικό πίνακα	20	3,00	4,00	3,9000
Σύνδεση στο ίντερνετ	19	,00	4,00	3,2632
Έντυπα εξωσχολικά	20	,00	4,00	1,9000
Υπολογιστή/λάπτοπ	20	,00	4,00	1,7500
Προτζέκτορα	19	,00	4,00	1,6842
Ατομικά τάμπλετ	20	,00	3,00	1,2000
Τηλεόραση	20	,00	4,00	,6000
Ραδιόφωνο	20	,00	4,00	,3000
Περιοδικά	20	,00	1,00	,1000
cd/dvd player	20	,00	1,00	,1000
Εφημερίδες	20	,00	,00	,0000
Άλλο	1	2,00	2,00	2,0000

Όσον αφορά τις δραστηριότητες που γίνονται στο μάθημα, υπερισχύει η χρήση του διαδικτύου (3,3) και ακολουθεί η ανάγνωση κειμένων (2,6). Στις δραστηριότητες που επιλέγονται μερικές φορές συγκαταλέγονται η γραφή κειμένων (2,3), η προβολή βίντεο (2,2) και η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων (1,6). Πιο σπάνια τα παιδιά δηλώνουν ότι παίζουν ψηφιακά παιχνίδια (1,5), παρατηρούν εικόνες (1,3),

παρακολουθούν ταινίες (1,2), χρησιμοποιούν ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες (0,9), ακούνε μουσική (0,9) και παίζουν παιχνίδια (0,8). Τέλος, σχεδόν ποτέ δεν δημιουργούν τις δικές τους εικόνες (0,4), δεν αξιοποιούν τα social media (0,4), δημιουργούν τραγούδια ή στιχάκια (0,2) και βίντεο (0,1) (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Συχνότητα των σχολικών πρακτικών

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέση Τιμή
Μπαίνουμε στο διαδίκτυο	20	,00	4,00	3,3000
Διαβάζουμε κείμενα	20	,00	4,00	2,6000
Γράφουμε κείμενα	20	1,00	4,00	2,3000
Βλέπουμε βίντεο και απαντάμε σε ερωτήσεις	18	,00	4,00	2,1667
Διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία	19	,00	4,00	1,5789
Παίζουμε ψηφιακά παιχνίδια	18	,00	3,00	1,5000
Βλέπουμε ταινίες και απαντάμε σε ερωτήσεις	20	,00	3,00	1,2500
Περιγράφουμε εικόνες και απαντάμε σε ερωτήσεις	20	,00	3,00	1,1500
Χρησιμοποιούμε ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες	20	,00	4,00	,9000
Ακούμε μουσική	20	,00	3,00	,8500
Παίζουμε μη ψηφιακά παιχνίδια	19	,00	3,00	,7895
Χρησιμοποιούμε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	20	,00	3,00	,4000
Δημιουργούμε εικόνες	20	,00	2,00	,3500
Δημιουργούμε τραγούδια	19	,00	2,00	,1579
Δημιουργούμε βίντεο	19	,00	2,00	,1053
Άλλο	1	3,00	3,00	3,0000

Όπως είδαμε, το διαδίκτυο είναι μια αρκετά δημοφιλής επιλογή κατά τη διάρκεια του μαθήματος (3,3). Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι το χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους (18), για να παρακολουθήσουν ταινίες/σειρές (17), για να αναζητήσουν πληροφορίες (17) και για να παρακολουθήσουν βίντεο στο youtube στα πλαίσια του μαθήματος (16). Ορισμένα παιδιά επέλεξαν την ακρόαση μουσικής (13) και τη χρήση του ψηφιακού σχολικού βιβλίου (11) ως πρακτικές χρήσης του διαδικτύου, ενώ πολύ λιγότερα συμπλήρωσαν

ότι το αξιοποιούν για να δουν ειδήσεις (3), για να παίξουν ψηφιακά παιχνίδια (3) και να συνδεθούν στα social media (2) (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10: Διαδικτυακές σχολικές πρακτικές			
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΝΑΙ	ΝΑΙ%	Ν
Επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους	18	95%	20
Αναζητούμε πληροφορίες	17	85%	20
Βλέπουμε ταινίες ή σειρές	17	85%	20
Παρακολουθούμε βίντεο	16	80%	20
Ακούμε μουσική	13	65%	20
Χρησιμοποιούμε το ψηφιακό σχολικό βιβλίο	11	55%	20
Παίζουμε ηλεκτρονικά παιχνίδια	3	15%	20
Διαβάζουμε/ παρακολουθούμε ειδήσεις	3	15%	20
Μπαίνουμε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	2	10%	20
Άλλο	0	0%	20

Η προβολή βίντεο φάνηκε να κατατάσσεται αρκετά ψηλά στις σχολικές πρακτικές των παιδιών αυτού του τμήματος και εδώ έρχεται να προστεθεί και η προβολή ταινιών από 18 παιδιά. Η πιο συχνή θεματολογία των βίντεο αυτών είναι τα αθλητικά (14) και τα ντοκιμαντέρ (13). Ακολουθούν βίντεο και ταινίες παιδικές (11), φαντασίας (9), δράσης και μυστηρίου (8), κωμικές (6), ενώ πολύ λίγα παιδιά επέλεξαν τις σειρές (3), τις διαφημίσεις (2) και τα τηλεπαιχνίδια (2). Μόνο ένα παιδί επέλεξε τις δραματικές σειρές/ταινίες και τις ειδήσεις, και κανένα τις ρομαντικές, τα θρίλερ, τις εκπομπές ταλέντων, τα ριάλιτι σόου και τις εκπομπές μαγειρικής (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11: Περιεχόμενο βίντεο και ταινιών στις σχολικές πρακτικές			
ΕΙΔΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ / ΒΙΝΤΕΟ	ΝΑΙ	ΝΑΙ %	Ν
Ταινίες	18	90%	20
Αθλητικά	14	70%	20
Ντοκιμαντέρ και γνώσεων	13	65%	20
Παιδικά	11	55%	20

Φαντασίας	9	45%		20
Δράσης / μυστηρίου	8	40%		20
Κωμικές	6	30%		20
Σειρές	3	15%		20
Τηλεπαιχνίδια	2	10%		20
Διαφημίσεις	2	10%		20
Ειδήσεις και ενημερωτικά	1	5%		20
Δραματικές	1	5%		20
Εκπομπές μαγειρικής	0	0%		20
Ριάλιτι σόου	0	0%		20
Ταλέντων	0	0%		20
Θρίλερ	0	0%		20
Ρομαντικές	0	0%		20
Άλλο	1	100% (N=1)	5% (N=20)	1

Αν και τα παιδιά έδειξαν ότι δεν συγκαταλέγεται η ακρόαση/παραγωγή μουσικής και τραγουδιών στις συχνές μαθησιακές τους πρακτικές στο σχολείο, χρήσιμο θα είναι να παρατηρήσουμε ποια είδη επιλέγονται στο μάθημα. Βλέπουμε να κυριαρχούν η παραδοσιακή (14) και η κλασική (9) μουσική, ενώ ακολουθούν με πολύ χαμηλή προτίμηση η παιδική (5), η έντεχνη (5), η τζαζ (2) και η ποπ (2). Μόνο ένα παιδί επέλεξε για το σχολικό πλαίσιο τη ροκ, την ραπ και την τραπ και κανένα τη μέταλ και τη ρεμπέτικη (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12: Τα μουσικά είδη στις σχολικές πρακτικές

ΕΙΔΟΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	ΝΑΙ	ΝΑΙ %	Ν
Παραδοσιακή	14	70%	20
Κλασική	9	45%	20
Παιδική	5	25%	20
Έντεχνη	5	25%	20
Τζαζ	2	10%	20
Ποπ	2	10%	20
Ροκ	1	5%	20
Ραπ	1	5%	20
Τραπ	1	5%	20
Λαϊκή	0	0%	20
Ρεμπέτικη	0	0%	20

Μέταλ	0	0%		20
Άλλο	1	100% (N=1)	5% (N=20)	1

Για μια ολιστική εικόνα των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, βλ. Παράρτημα 4).

4.2.2 Η οπτική του εκπαιδευτικού

Και ο εκπαιδευτικός στη συνέντευξη συμφωνεί ότι παρέχεται μεγάλη ευελιξία ως προς τα τεχνολογικά μέσα, τα οποία και χρησιμοποιεί για να προβάλλει ταινίες και βίντεο, για να χρησιμοποιήσει ψηφιακά παιχνίδια και για να συμμετάσχει με τα παιδιά σε τηλεδιασκέψεις με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία στο πλαίσιο προγραμμάτων etwinning και erasmus. Μάλιστα, όπως απάντησε και στις αρχικές ερωτήσεις, έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με αυτά την τελευταία δεκαετία και έχει φροντίσει να εκπαιδευτεί από σεμινάρια και επιμορφώσεις στη χρήση web εργαλείων, εκπαιδευτικής ρομποτικής και στη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα:

> *"Την τελευταία δεκαετία ειδικά ασχολούμαι πολύ με το etwinning και το erasmus, το etwinning γενικά [...] είναι ένας πολύ μαγικός κόσμος, [...] τα παιδιά ενθουσιάζονται γιατί γνωρίζουν παιδιά απ' όλη την Ευρώπη. Και ξεχωριστά σεμινάρια για web εργαλεία και ρομποτική, προσπαθώ να την εντάξω και στα μαθήματα μου. Το κάνουμε και φέτος στην τάξη, αρέσει πολύ στα παιδιά, το θέμα είναι "cyber detectives και παραπληροφόρηση". Είναι πολύ χρήσιμο γιατί όλα έχουν σόσιαλ, δημιουργούν προφίλ, tik tok, όλα έχουν snapchat, οπότε δίνω πολλή βαρύτητα στο πώς πρέπει να παρουσιάζουν τον εαυτό τους σε αυτόν τον κόσμο και τι στοιχεία να δίνουν, αλλά και πώς να προστατεύονται από κινδύνους του κόσμου του ίντερνετ. Κάνουμε και στην τάξη τηλεδιασκέψεις με άλλα σχολεία. Το πρόγραμμα διαρκεί 6 μήνες οπότε 3 συναντήσεις γίνονται."*

Όπως φαίνεται στο παραπάνω απόσπασμα, κρίνει ιδιαίτερα σημαντική την εμπλοκή του σχολείου σε αυτά τα προγράμματα για την γνωριμία των παιδιών με άλλους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, για την δραστηριοποίησή τους σε καίρια θέματα που τα απασχολούν και για την εξωστρέφεια του σχολείου (*"δυστυχώς τα ελληνικά σχολεία είναι πίσω σε αυτό* [στην δημοσίευση και στην εξωστρέφεια]. *Δεν υπάρχει*

σχολείο στην Ευρώπη που να μην έχει instagram, εμείς χρησιμοποιούμε ακόμα τις ιστοσελίδες").

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα που παρέχει το σχολείο για να προβάλλει βίντεο και ταινίες στα παιδιά, κυρίως ντοκιμαντέρ και γνώσεων ανάλογα με το διδασκόμενο αντικείμενο (*"χρησιμοποιώ και εγώ βίντεο στην τάξη", "βίντεο…στο μάθημα της ιστορίας", "ακόμα και στα θρησκευτικά πιο ενδιαφέρον θα τους είναι ένα βίντεο")* ή ακόμα και παιδικές ταινίες ή φαντασίας για να εμπνεύσει τα παιδιά με ιδέες για την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως λέει και ο ίδιος: *"θέλω σίγουρα να δούμε ταινία πρώτα, να αποκτήσουν ιδέες και εικόνες", "οπότε από μια έτσι ωραία ταινία, τύπου Νάρνια π.χ., γιατί αμα τους πεις γράψε μια έκθεση με μια χρονομηχανή, αυτά θα σου βάλουνε το τάμπλετ. Εγώ όμως δεν θέλω να μου βάλεις το τάμπλετ σαν χρονομηχανή, χρονομηχανή μπορεί να είναι και ένα ποτήρι ας πούμε, έχει πιο ενδιαφέρον για μένα".* Καμιά φορά, όπως πρόσθεσε, τα ίδια τα παιδιά βρίσκουν από το σπίτι τους με δική τους πρωτοβουλία ψηφιακό υλικό σχετικό με το μάθημα ("*σου λένε πολλές φορές ότι βρίσκουνε βίντεο, για τα πειράματα της φυσικής, μόνοι τους, ακόμα και για την ιστορία*") το οποίο ενίοτε αξιοποιεί και στην τάξη.

Αρκετές φορές επίσης έκανε αναφορές σε ψηφιακά παιχνίδια με τάμπλετ, όπως κουίζ ή συννεφόλεξο, με τα οποία επιχειρεί να κάνει το μάθημα πιο ελκυστικό: *"τους κάνω ασκήσεις με τάμπλετ", "την Τετάρτη θα παίξουμε kahoot παιχνίδι, έχουμε ξαναπαίξει", "στο μάθημα τα εντάσσω, κάνουμε είτε ασκήσεις είτε παιχνίδια, συννεφόλεξο, kahoot, ερωτήσεις, τα χρησιμοποιούμε γενικά", "η τεχνολογία είναι πιο κοντά τους και αμέσως είναι πιο ενθουσιασμένα, ακόμα και τεστάκι που έχουμε κάνει μέσω kahoot παιχνίδι ήταν όλα πιο ενθουσιασμένα, τους φαίνεται πιο ευχάριστο".*

Σε σχέση με τη θέση και τον ρόλο της μουσικής ως σχολική πρακτική γραμματισμού, ο εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δεν έχει τύχει να αξιοποιήσει τα δικά τους ακούσματα στο μάθημα. Παρόλα αυτά, ανέφερε ότι δεν του φαίνεται κακή ιδέα, αρκεί να προσεγγιστούν με προσοχή το λεξιλόγιο και το ύφος τους (*"δεν το έχω κάνει ποτέ…θέλει λίγο προσοχή, στο λεξιλόγιο και στο ύφος"*). Σε άλλο απόσπασμα εκφράζει τον φόβο του για το μουσικό είδος της τραπ (*"θα τα απέφευγα από φόβο, γιατί δεν θα ήξερα το πώς"*). Ωστόσο, έχει επιλέξει να ακούσουν τραγούδια του ρεπερτορίου τους σε στιγμές χαλάρωσης, εκτός μαθήματος (*"τη χρησιμοποιούμε στο να χαλαρώσουμε"*). Παλιότερα μάλιστα, συνήθιζε να βάζει χαλαρωτική μουσική κατά

τη διάρκεια της ανάγνωσης, αλλά φάνηκε να ήταν ένα μουσικό είδος που δεν ανήκει στις προτιμήσεις τους (*"νομίζω δεν είχε μεγάλη επιτυχία, τους φαινόταν ξένο, τους προκαλούσε γέλιο"*).

Ωστόσο, επανειλημμένες φορές εξέφρασε ότι θα ήθελε να εντάσσει την τεχνολογία πιο συχνά στις διδασκαλίες του (*"την τεχνολογία δεν την εντάσσω συχνά όπως θα ήθελα", "αλλά πάλι εκεί σκέφτεσαι πότε να δούμε την ταινία, πότε θα προλάβουμε, σε μια μέρα ολόκληρη δεν θα προλάβουμε να τη δούμε", "το ιδανικό για μένα θα ήταν να τα κάνω κάθε εβδομάδα, αλλά δύσκολο"*). Στους ανασταλτικούς παράγοντες τοποθετεί κυρίως το μέγεθος της διδακτέας ύλης και την έλλειψη χρόνου:

> *"ένα άλλο θέμα στο σχολείο είναι ότι μπορεί να έχεις πολλές ιδέες, αλλά μετά βλέπεις πρακτικά ότι μπορείς να υλοποιήσεις λιγότερα από αυτά που θέλεις…μπορεί να έχει να κάνει σχέση είτε με τον χρόνο που έχεις στη διάθεσή σου, είτε με την ύλη που είναι πολλή…και υπάρχει έτσι μια πίεση του χρόνου".*

Εκτός όμως από τα ψηφιακά μέσα, ο εκπαιδευτικός έδωσε μεγάλη έμφαση και στα έντυπα, δηλαδή στα σχολικά εγχειρίδια και στα εξωσχολικά έντυπα βιβλία. Δήλωσε ότι πάντα βασίζεται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων για να διδάξει: "*περισσότερο βασίζομαι στα εγχειρίδια και στο ΠΣ και από κει και πέρα βάζω τις δικές μου πινελιές"*. Σύμφωνα με τον ίδιο, στόχος των κειμένων είναι να "αγγίξουν" τον αναγνώστη και, από τη στιγμή που τα περισσότερα κείμενα του εγχειριδίου κρίνει ότι συγκινούν τα παιδιά, τα διδάσκει: *"τα κείμενα νομίζω τα περισσότερα είναι ωραία, είναι κείμενα που σε αγγίζουν και μπορούν να αγγίξουν και τα παιδιά, αυτό είναι και ο στόχος από ένα κείμενο, να αγγίξει τον μαθητή, να του ξυπνήσει κάτι"*. Βέβαια, αρκετές φορές ανέφερε ότι τα παιδιά θεωρούν την ανάγνωση των κειμένων αγγαρεία, με αποτέλεσμα να τους αποθαρρύνει και στον εντοπισμό των διδακτέων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων μέσα στο κείμενο: "*το θέμα στα παιδιά είναι ότι επειδή πλέον η ανάγνωση τους φαίνεται αγγαρεία, κάτι δύσκολο και βαρετό, δυσκολεύονται να ανακαλύψουν στο κείμενο πράγματα του κειμένου"*. Έτσι, ο εκπαιδευτικός προτιμά να εξασκεί τους/τις μαθητές/τριές του στην γραμματική μέσα από ασκήσεις είτε του βιβλίου είτε δικές του:

> "*Πάντα αρχίζουμε από τα κείμενα του βιβλίου, ασκήσεις που και αυτές θέλουν μια καινούρια προσαρμογή, συνήθως πολλές είναι δύσκολες, θα μπορούσαν να*

είναι πιο απλές, να τις κατανοήσουν πιο απλά τα παιδιά, από 'κει και πέρα δικές μας ασκήσεις, φωτοτυπίες, η φωτοτυπία γενικά είναι κάτι που δεν μου αρέσει, περισσότερο χρησιμοποιώ δικό μας τετράδιο, να δημιουργήσουν κάποιες προτάσεις, να συναντήσουμε κάποιους συνδέσμους και να τις γράφουν οι ίδιοι, γιατί πολλές φορές με τη φωτοτυπία οι μαθητές μαθαίνουν σαν να είναι παιχνίδι, μηχανικά, δεν διαβάζουν καν τις εκφωνήσεις, οπότε γίνονται και πολλά λάθη. Πάντα υπάρχει πριν ένα κείμενο, αλλά μέσα σε αυτό το κείμενο πρέπει να ψάξουν πάρα πολύ, τους φαίνεται πολλές φορές βουνό. Οπότε πρέπει να τους καθοδηγήσεις ακόμα πιο πολύ ή να τους πεις να κοιτάξουν σε αυτές τις σειρές. Οπότε, απλοποιώντας μετά κάποια πράγματα, αμέσως θα γνωρίσουν ας πούμε το είδος της πρότασης πιο εύκολα και θα σου το σχηματίσουν κιόλας. Ενώ μέσα από το αντίστοιχο κείμενο δεν θα το ανακαλύψουν και δεν θα το σχηματίσουν. Ή άμα θέλω να κάνω μέσα από ένα κείμενο ένα γραμματικό φαινόμενο, αυτό να είναι πολύ καθαρό, να μην κάθονται να το ψάχνουν και να τους φαίνονται όλα βουνό μετά".

Αρκετές φορές επεσήμανε ότι ο όγκος και το επίπεδο της γραμματικής δυσκολεύει τα παιδιά, και για αυτό προτιμά να σχεδιάζει πιο απλές ασκήσεις από το να τα καλεί να αναδείξουν τη λειτουργία της στο κείμενο, όπως φάνηκε και στο παραπάνω απόσπασμα ("*Δεν αξιοποιώ πάντα όλες τις δραστηριότητες του βιβλίου, αφαιρώ αρκετά πράγματα και θα χρησιμοποιήσω δικές μου δραστηριοτητες, γιατί πολλές είναι δυσνόητες. Και γραμματικά αλλά και έχει να κάνει λίγο και με το επίπεδο της τάξης, προτιμώ να τους είναι όλα πιο απλά και πιο ευχάριστα")*. Όπως δήλωσε, αξιοποιεί αυτού του είδους τις δραστηριότητες επιδιώκοντας να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών ώστε να νιώσουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν.

Κάνοντας μια κριτική στα εγχειρίδια της γλώσσας, το μεγαλύτερο μειονέκτημα που ανέδειξε είναι ο όγκος και η δυσκολία της ύλης ("*το θέμα με τη γλώσσα είναι ότι υπάρχουν πάρα πάρα πολλά γραμματικά φαινόμενα μέσα και γίνεται ένας βομβαρδισμός στα παιδιά, ο χρόνος είναι λίγος με αποτέλεσμα πολλά πράγματα να μην κατακτούνται σωστά από τους μαθητές")*. Στο ίδιο πλαίσιο, σχολίασε και ότι πολλές από τις εικόνες του βιβλίου δεν είναι σύγχρονες, όπως και κάποια κείμενα ("*κάποια είναι παλιά, ακόμα και εικόνες. Τις βλέπουν και οι μαθητές πολλές φορές τις εικόνες και γελάνε γιατί βλέπουν μια εικόνα, ας πούμε παλιά, που δεν ανταποκρίνεται στη σημερινή εποχή")*. Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις τα διδάσκει με ιστορικό

τρόπο, για να γνωρίσουν οι μαθητές/μαθήτριες χαρακτηριστικά παλαιότερων εποχών ή ως αφορμή για να θίξουν κάποιο σύγχρονο γεγονός: "*κάποια τα διδάσκω που αναφέρονται σε συγκεκριμένα πράγματα, όπως πώς ήταν η εποχή τότε και όπως είναι τώρα. Τους βοηθούν για να καταλάβουν τη διαφορά. Πολλές φορές μπορείς να πιαστείς από αναφορές που γίνονται στα κείμενα και να κάνεις άλλες αναφορές στο τώρα, τι συμβαίνει τώρα"*.

Έμφαση έδωσε και στα ποιήματα των εγχειριδίων, τα οποία θεωρεί πολύ παιδικά ("*Γενικά νομίζω την ποίηση και στα εγχειρίδια μας την έχουν λίγο καταργήσει, ίσως μπαίνουν πιο πολύ στο γυμνάσιο αλλά και η ποίηση που υπάρχει στα δικά μας εγχειρίδια είναι πολύ παιδική. Σε μεγαλύτερες τάξεις π.χ. πέμπτη έκτη μπορούν να έρθουν σε επαφή με ποιήματα, το ανθολόγιο έχει πολύ παιδικά ποιήματα, θυμίζουν λίγο αυτά που μου έβαζαν να βγω να πω στις γιορτούλες.*"). Για αυτό και κάποιες φορές έχει επιλέξει να διδάξει ποιήματα που δεν περιλαμβάνονται στα κείμενα των εγχειριδίων ("*παιδική λογοτεχνία, μπορεί να είναι ακόμα και κάποια ποίηση, πιο σπάνια*").

Γενικότερα, όταν ρωτήθηκε για το είδος των κειμένων που επιλέγει να διδάξει εκτός των σχολικών εγχειριδίων, μεταξύ των ψηφιακών μέσων που αναλύθηκαν παραπάνω, απάντησε ότι δίνει μεγάλη έμφαση και στην παιδική λογοτεχνία: "*για να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να γνωρίσουν λογοτέχνες, ξένη βιβλιογραφία, ελληνική βιβλιογραφία*". Συγκεκριμένα, προσπαθεί να οργανώνει δράσεις αφιερωμένες στην λογοτεχνία και να εμπλέκει τα παιδιά σε δραστηριότητες φιλαναγνωσίας ακόμα και στο σπίτι, προκειμένου να τα επηρεάσει έτσι, ώστε να έχουν μια θετική στάση απέναντι σε αυτήν. Οι πρακτικές αυτές πιστεύει ότι ενισχύουν και την γλωσσική τους ανάπτυξη και μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά στο να επιλέγουν να διαβάζουν έντυπα από το να ασχολούνται με τα ψηφιακά μέσα και τα βιντεοπαιχνίδια:

> *"Για αυτό πάντα προσπαθώ να έχουμε κάθε χρονιά τη δική μας δανειστική βιβλιοθήκη στην τάξη και να δανείζονται πάντα τα παιδιά βιβλία, φέρνουν δηλαδή πάντα στην αρχή της χρονιάς βιβλία, φτιάχνουμε βιβλιοθήκη στην τάξη μας, την εμπλουτίζω λίγο και με βιβλία από την βιβλιοθήκη του σχολείου, οπότε κάθε φορά ανά μήνα περίπου έχει στο σπίτι ένα βιβλίο να το διαβάσει […] δραστηριότητες πάνω σε αυτό έχουμε να παρουσιάσουν το βιβλίο τους, ή θα*

κατέβουμε στην παραλία να διαβάσουμε τα βιβλία μας, αυτό είναι κάτι που τους αρέσει πολύ, τώρα δηλαδή 2 του Απρίλη που είναι η παγκόσμια ημέρα παιδικής λογοτεχνίας θα κατέβουμε στην παραλία μας… και προσπαθώ, επειδή το βιβλίο είναι κάτι που δεν αγαπούν πολύ τα παιδιά, προσπαθώ, δεν θέλω να είναι κάτι που το βλέπουν σαν πιεστικό, αλλά κάτι που να τους χαλαρώνει λίγο, οπότε πάντα η οδηγία που τους δίνω είναι να καθίσουν, έστω σαββατοκύριακο ή και καθημερινά, δύο σελιδούλες, πέντε δέκα σελιδούλες, όχι με τις ώρες, ώστε σιγά σιγά να το αγαπήσουν και να βρούνε τα οφέλη που τους δίνει το βιβλίο. Και να αγαπήσουν το βιβλίο, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, τις ιδέες τους για την έκθεση, όταν γράφουμε. Αν δεν έχουνε εικόνες και έχουν εικόνες μόνο από παιχνίδια, από τα videogames, αυτό βγαίνει πολύ στον γραπτό τους λόγο, δεν έχουν καμία ιδέα, σου λένε δεν ξέρω τι θα γράψω, και είναι λίγο κενά.”.

Τέλος, για να αξιοποιήσει κάποιο κείμενο, είτε του εγχειριδίου είτε εκτός αυτού, το πρωταρχικό του κριτήριο είναι να σχετίζεται το κείμενο αυτό με τα δικά του ενδιαφέροντα και να τον “αγγίζει” συναισθηματικά (“*Τα υπόλοιπα κείμενα από τη λογοτεχνία το πρώτο κριτήριο είναι ανάλογα με το θέμα της ενότητας να είναι κάτι παραπλήσιο και κάτι το οποίο αγγίζει εμένα. Γιατί πάντα προσπαθώ να φαντάζομαι τον εαυτό μου ότι εγώ είμαι ο μαθητής, γιατί όταν ήμουν μαθητής υπέφερα και δεν θέλω να υποφέρουν οι μαθητές μου* [γέλιο], *οπότε το βασικό κριτήριο είναι να είναι κάτι όμορφο και απλό”*). Αφού βάσει αυτού του κριτηρίου επιλέξει κάποιο κείμενο προς διδασκαλία, δίνει μεγάλη βαρύτητα στην δημιουργία ενός ασφαλούς συναισθηματικού πλαισίου και σε σχέση με τον βαθμό δυσκολίας ώστε το παιδί να νιώσει με αυτοπεποίθηση ότι μπορεί να ανταποκριθεί (“*Αν διασφαλίσεις την ασφάλεια, θα συμμετέχει. Αν κάτι δεν το καταλάβει και νιώθει ότι το δυσκολεύει, θα υπάρχει μια συστολή, δεν θα υπάρχει καμία συμμετοχή”*). Εφόσον εξασφαλίσει αυτήν την συναισθηματική βεβαιότητα, σε δευτερεύουσα θέση τοποθετεί το κριτήριο να ταυτίζεται το περιεχόμενο του κειμένου με τα ενδιαφέροντα του παιδιού (*“και μετά σε δεύτερη μοίρα βάζω το ενδιαφέρον για το παιδί, εννοώ να το ενδιαφέρει το κείμενο που θα διαβάζει, η άσκηση που θα λύσει”, “Να ταιριάζει και στα ενδιαφέροντα τα δικά μου αλλά και των παιδιών”*). Έτσι, όπως ισχυρίζεται και ο ίδιος, τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα και να προσεγγίσουν το κείμενο πιο αποτελεσματικά.

4.3 Από τις σχολικές στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού

4.3.1 Οι σχολικές πρακτικές στο σπίτι - Οι εξωσχολικές πρακτικές στο σχολείο

Από τις παρατηρήσεις και τη συνέντευξη υπήρξαν δεδομένα για πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, ωστόσο δεν μπορούμε να τις θεωρήσουμε εξωσχολικές διότι αποτελούν επέκταση του Αναλυτικού Προγράμματος εκτός σχολείου (Bernstein, 1989: 132). Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να επιβεβαιώνει τη θεωρία του Bernstein σχετικά με το πλαίσιο των σχολικών καθηκόντων (homework) στο σπίτι, αφού όπως δήλωσε ο ίδιος,

> *"Το πιο βασικό για μένα που το λέω στο σχολείο και πρέπει να γίνεται, είναι στον τρόπο μελέτης... για αυτό για μένα θα ήταν ωραίο να υπάρχουν σχολές γονέων. Οποιαδήποτε τάξη να 'χω, ακόμα και πρώτη, πέμπτη, να μπορώ να έρθουν όλοι οι γονείς, να τους δείξω, βασικά αυτό γίνεται στις μικρότερες τάξεις, το πώς να μελετάνε στο σπίτι σωστά. Δεν είναι θέμα πίεσης, είναι ο τρόπος. Κάποια παιδιά π.χ. διαβάζουν παπαγαλία αλλά δεν καταλαβαίνουν τι διαβάζουν, άλλα δεν διαβάζουν καθόλου. Αλλά σε όλα τα πράγματα, π.χ. πώς θα μάθω ορθογραφία, το πώς θα δουλέψουν τα μαθηματικά, οτιδήποτε. Είναι και δικός μας ρόλος, στην τάξη, πρέπει και εσυ να το δείξεις και στους γονείς και στα παιδιά. Αλλά τα παιδιά πάντα επειδή εμείς μέσα στην τάξη είμαστε βοηθοί τους, τον ίδιο βοηθό χρειάζονται στο σπίτι".*

Μια άλλη στρατηγική που υιοθετεί για να εξασκήσει τα παιδιά σε σχολικές πρακτικές γραμματισμού στο σπίτι είναι ο θεσμός της δανειστικής βιβλιοθήκης της τάξης. Συγκεκριμένα, προκειμένου να προωθήσει τη φιλαναγνωσία και την ενασχόληση των παιδιών με την έντυπη παιδική λογοτεχνία, τα προτρέπει να δανείζονται ανά διαστήματα κάποιο βιβλίο από τη βιβλιοθήκη, να το διαβάζουν και στη συνέχεια να κάνουν κάποια εργασία σε σχέση με αυτό (βλ. 4.2.2).

Τέλος, από τα τέσσερα παιδιά του δείγματος της παρατήρησης, ο Μιχάλης κατά τη διάρκεια της έρευνας ασχολήθηκε με την εκπλήρωση των σχολικών του καθηκόντων. Οι πρακτικές στο πλαίσιο αυτό περιορίζονται στην ανάγνωση και στην γραφή έντυπων κειμένων, στις ερωτοαπαντήσεις και στην πολύωρη ενασχόληση με τα εγχειρίδια. Ο Μιχάλης φάνηκε να εμπλέκεται στις πρακτικές αυτές κατόπιν

υποχρέωσης και έχοντας ως κίνητρο το ψηφιακό παιχνίδι στο τάμπλετ του, ενώ αναζητούσε τα διαλείμματα για να παίξει.

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν λιγότερα δεδομένα που δείχνουν ότι ορισμένες από τις πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές/τριες στο σχολείο είναι κατά βάση αποτέλεσμα των εξωσχολικών τους ενδιαφερόντων και συνηθειών. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι φορές που ο εκπαιδευτικός ή το σχολείο επιλέγει να ακούσουν τα μουσικά είδη που αρέσουν στα παιδιά, κατά τη διάρκεια στιγμών χαλάρωσης ή σε γιορτές και εκδρομές: "*ναι, και τα βάζουμε κιόλας στιγμές που είτε θα έχουνε κάποιο κενό, έχω βάλει τραγούδια για να χορέψουνε. Τα βάζουμε στην παραλία όταν πάμε*".

Περαιτέρω αξιοποίηση των εξωσχολικών πρακτικών των παιδιών αναλύεται στο επόμενο υποκεφάλαιο, για τα σημεία σύγκλισης εξωσχολικών - σχολικών πρακτικών γραμματισμού.

4.3.2 Τα σημεία σύγκλισης

Κάνοντας μια σύγκριση των εξωσχολικών πρακτικών (4.1) με τις σχολικές (4.2), συνειδητοποιεί κανείς ότι υπάρχουν κάποια σημεία στα οποία συγκλίνουν. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το σχολείο παρέχει τα μέσα που διαθέτουν και τα παιδιά στο σπίτι, όπως σύνδεση στο διαδίκτυο, τηλεόραση, υπολογιστή και ατομικά τάμπλετ. Ο εκπαιδευτικός έχει μεριμνήσει για την κατάρτισή του και την επιμόρφωσή του πάνω στα ψηφιακά εργαλεία και για αυτό επιλέγει να τα αξιοποιεί συχνά στις διδασκαλίες του. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί καθημερινά τον διαδραστικό πίνακα και τη σύνδεση στο ίντερνετ, μερικές φορές υπολογιστή/λάπτοπ και προτζέκτορα και σπάνια τα ατομικά τάμπλετ, μέσα που παρέχουν δυνατότητες αντίστοιχες των μέσων που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην εξωσχολική καθημερινότητά τους. Παραδείγματος χάριν, στο πλαίσιο του μαθήματος επιλέγει να βλέπουν βίντεο και ταινίες, να αλληλεπιδρούν ψηφιακά με τάξεις άλλων χωρών μέσω προγραμμάτων και πιο σπάνια να παίζουν ψηφιακά παιχνίδια. Ακόμα και το θέμα του φετινού προγράμματος etwinning, για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, θα λέγαμε ότι είναι μια σχολική πρακτική που μπορεί να εξασκήσει την κριτική σκέψη των παιδιών για τις σχετικές εξωσχολικές τους πρακτικές στο διαδίκτυο.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός φαίνεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ως προς το περιεχόμενο, όπως όταν πρόκειται για βίντεο ή ταινίες. Σχεδόν όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι παρακολουθούν υλικό με αθλητικό περιεχόμενο στην τάξη και παραπάνω από τα μισά επέλεξαν τις παιδικές ταινίες ή βίντεο. Και οι δύο θεματικές κατηγορίες απαντούν στις εξωσχολικές πρακτικές των μαθητών/τριών, δεδομένο που προκύπτει τόσο από τα ερωτηματολόγια όσο και από τις παρατηρήσεις.

4.3.3 Τα σημεία απόκλισης

Παρόλο που ο εκπαιδευτικός επιλέγει να αξιοποιεί μέσα και τεχνολογίες που είναι ήδη εξοικειωμένοι/ες οι μαθητές/τριες από την εξωσχολική τους ζωή, εντούτοις καθημερινά στηρίζει τη διδασκαλία του σε πρακτικές που απέχουν πολύ από τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Ξεκινώντας με τα μέσα διδασκαλίας, φαίνεται η ενασχόληση με τα έντυπα κείμενα να βρίσκεται ιδιαίτερα ψηλά στις σχολικές πρακτικές των παιδιών, αφού καθημερινά χρησιμοποιούν τα κείμενα και τις ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου, γράφουν ασκήσεις στα τετράδιά τους και εξασκούνται σε πρακτικές λογοτεχνικής φιλαναγνωσίας. Γενικότερα το έντυπο, ενώ εντοπίζεται ως πόρος στα σπίτια των παιδιών, κατατάσσεται χαμηλά στα ενδιαφέροντά τους.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αγαπημένη έντυπη εξωσχολική πρακτική των παιδιών είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια, με τα οποία φάνηκε να ασχολούνται αρκετά συχνά. Εντούτοις, τα επιτραπέζια αλλά και γενικότερα τα παιχνίδια δεν φαίνεται να αξιοποιούνται συχνά στο μάθημα, στοιχείο που δείχνει ότι μάλλον η έντυπη μορφή λόγου στην οποία είναι προσανατολισμένη το σχολείο αφορά σε διαφορετικά κειμενικά είδη από αυτά με τα οποία είναι εξοικειωμένα τα παιδιά από την καθημερινότητά τους.

Μεταβαίνοντας λοιπόν στο περιεχόμενο μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού, παρουσιάζονται αρκετές αποκλίσεις. Τα παιδιά στο σπίτι τους απολαμβάνουν να ακούν δημοφιλή μουσική (ποπ, τραπ), να ασχολούνται με την κουλτούρα του gaming είτε παίζοντας ψηφιακά παιχνίδια είτε παρακολουθώντας αντίστοιχα βίντεο, να παρακολουθούν δημοφιλείς ταινίες και σειρές. Στις πρακτικές τους ανιχνεύονται επίσης ήρωες και προσωπικότητες της μαζικής κουλτούρας, όπως της Marvel, του Harry Potter, της Disney, του κόσμου των Videogames (π.χ.

Supermario, Fortnite), τα οποία επιβεβαιώνονται και από ενδείκτες σε άλλα μέσα, όπως στην ενδυμασία και σε διακοσμητικά στοιχεία των παιδικών υπνοδωματίων.

Στο σχολείο, αντίθετα, υπάρχουν ελάχιστα δεδομένα που δείχνουν να αξιοποιούνται τα προαναφερόμενα ενδιαφέροντα των παιδιών. Με εξαίρεση μια αναφορά που έκανε ο εκπαιδευτικός σε λογοτεχνικά βιβλία αυτού του περιεχομένου (π.χ. Harry Potter) και σε ορισμένες θεματικές για ταινίες/βίντεο (βλ. 4.3.2), οι σχολικές πρακτικές των μαθητών/τριών φαίνεται να εστιάζουν σε διαφορετικό περιεχόμενο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην λογοτεχνία (θεσμός δανειστικής βιβλιοθήκης, σχολικά εγχειρίδια, εξωσχολικά επιλεγόμενα κείμενα από τον εκπαιδευτικό) και σε θέματα σχετικά με τα μαθησιακά αντικείμενα (ντοκιμαντέρ). Ακόμα και στις σπάνιες περιπτώσεις που χρησιμοποιείται μουσική στο μάθημα, προτιμάται το είδος της κλασικής μουσικής και αποκλείονται αγαπημένα είδη των παιδιών, όπως η τραπ, η ραπ και η ποπ.

Πίνακας 13: Συγκριτική σύνοψη των εξωσχολικών και των σχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών

	ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	**ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**
Συχνότεροι πόροι	Τηλεόραση Smartphone Ίντερνετ Εξωσχολικά έντυπα Υπολογιστής/Λάπτοπ Τάμπλετ Κονσόλες βιντεοπαιχνιδιών	Τηλεόραση Διαδραστικός πίνακας Ίντερνετ Εξωσχολικά έντυπα Προτζέκτορας Υπολογιστής/Λάπτοπ Σχολικά εγχειρίδια
Συχνότερες πρακτικές γραμματισμού	Βλέπω τηλεόραση Ακούω/παίζω μουσική Παίζω Παρακολουθώ βίντεο Παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια Μπαίνω στο διαδίκτυο	Χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο Διαβάζουμε κείμενα Γράφουμε κείμενα Βλέπουμε βίντεο Διαβάζουμε εξωσχολικά έντυπα
Συνήθης κουλτούρα	Αθλητική, gaming, μαζική νεανική	Υψηλή (σχ. εγχειριδίου), λογοτεχνική

5. Συζήτηση

5.1 Εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού

5.1.1 Ψηφιακός κόσμος, πολυτροπικότητα και αυτενέργεια

Τα αποτελέσματα της έρευνας για τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών επιβεβαιώνουν ότι αυτές εξαρτώνται από τους διαθέσιμους πόρους και τα τεχνολογικά μέσα της εκάστοτε εποχής και κοινωνίας (Kress, 2003· βλ. επίσης Κουτσογιάννης, 2017: 48). Όπως φαίνεται, τα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο σύγχρονα ψηφιακά μέσα με υψηλό βαθμό πολυτροπικότητας, όπως τα βιντεοπαιχνίδια, η τηλεόραση, το τάμπλετ, ακόμα και τα εικονογραφημένα έντυπα (κόμικς, ζωγραφική) και τα επιτραπέζια παιχνίδια. Τα σύγχρονα παιδιά δηλαδή εξασκούνται στην παραγωγή, την πρόσληψη και την επεξεργασία πολλαπλών και διαφορετικών ειδών λόγου και νοημάτων και μιας ευρείας ποικιλίας τρόπων που υπερβαίνουν τα στενά όρια γραπτού και προφορικού λόγου.

Επιπλέον, οι πρακτικές αυτές βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν πολλές από τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται "δεξιότητες-κλειδιά" για τον 21ο αιώνα (Τζιμόγιαννης, 2019). Η βιβλιογραφία έχει εντοπίσει αντίστοιχα σημαντικά οφέλη ιδιαίτερα στα βιντεοπαιχνίδια, με τα οποία οι μαθητές/τριες του δείγματος φαίνεται να ασχολούνται καθημερινά: εκτός από τις πιο εμφανείς δεξιότητες που αναφέρονται στη σωστή και δημιουργική διαχείριση των νέων τεχνολογιών, τα βιντεοπαιχνίδια και άλλες ψηφιακές πρακτικές εξασκούν τα παιδιά στην συνεργασία, στην επίλυση προβλημάτων, στην διαχείριση πολλαπλών δεδομένων, στην ενεργό εμπλοκή, στην στοχοθεσία, στην ανάληψη ευθύνης κ.ά (Kalantzis et al., 2019: 224· Gee, 2003· Prensky, 2007· Μανού, 2023).

Ένα σημαντικό κοινό στοιχείο που εντοπίζεται στις πιο συχνές πρακτικές των παιδιών -ψηφιακές ή μη- και δημιουργεί ισχυρά κίνητρα εμπλοκής στα παιδιά είναι η δυνατότητα υψηλής αυτενέργειας που τους παρέχουν. Τόσο τα παιχνίδια του πραγματικού κόσμου, όσο και τα βιντεοπαιχνίδια και οι ψηφιακές πλατφόρμες (π.χ. youtube) επιτρέπουν στους/στις εμπλεκόμενους/ες να είναι οι ίδιοι/ες ενεργοί δημιουργοί της δικής τους πορείας και πλοκής. Σε αντίθεση με προηγούμενες εποχές, οι σύγχρονοι/ες χρήστες/τριες των νέων τεχνολογιών μπορούν, όχι μόνο να επιλέγουν/απορρίπτουν περιεχόμενο και κείμενα προς κατανάλωση, αλλά κυρίως να

δημιουργούν και να δημοσιοποιούν (Kalantzis et al., 2019: 79· Gee, 2003: 194). Η υψηλή αυτενέργεια που παρέχεται από αυτές τις δυνατότητες έχει επεκτάσεις και σε θέματα κατασκευής ταυτοτήτων των παιδιών, ένα ζήτημα που θα αναλυθεί περαιτέρω στο επόμενο υποκεφάλαιο.

5.1.2 Μαζική, αθλητική και gaming κουλτούρα

Ως προς το περιεχόμενο των εξωσχολικών πρακτικών, τα ενδιαφέροντα των παιδιών φαίνεται να εστιάζουν στην μαζική, στην αθλητική και στην gaming κουλτούρα. Η μαζική (ή αλλιώς δημοφιλής) κουλτούρα εντοπίζεται στην δημοφιλή μουσική, στην τηλεόραση, στις ταινίες, στα εικονογραφημένα έντυπα, στα περιοδικά και στα κόμικ, στα διαδικτυακά παιχνίδια, στα ΜΜΕ κ.ά. (Kalantzis et al., 2019: 223· Tsami et al., 2014· Στάμου, 2012). Πράγματι, τα παιδιά έδειξαν να παρακολουθούν δημοφιλή τηλεοπτικά προγράμματα, ταινίες, σειρές και κινούμενα σχέδια, να παίζουν γνωστά μη ψηφιακά παιχνίδια, να ακούν δημοφιλή μουσική και να παίζουν διάσημα ψηφιακά παιχνίδια. Η μαζική κουλτούρα εντοπίζεται ακόμα και στις λιγότερο συχνές έντυπες εξωσχολικές τους πρακτικές και συγκεκριμένα στα επιτραπέζια, στα λογοτεχνικά τους αναγνώσματα και στα βιβλία/περιοδικά που έχουν σχέση με το ποδόσφαιρο.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα ιδιαίτερα της παιδικής μαζικής κουλτούρας είναι ότι εντάσσεται σε ένα ευρύτερο εμπορικό υπερσύστημα με έντονες διαμεσικές μεταφορές σε άλλα προϊόντα και κειμενικά είδη (Marsh & Millard, 2000: 20). Πράγματι, τα ενδιαφέροντα των παιδιών που απορρέουν από την παιδική μαζική κουλτούρα, όπως η Disney, η Marvel, ο Harry Potter, ακόμα και ο κόσμος των βιντεοπαιχνιδιών και του ποδοσφαίρου, αποτυπώνονται και σε άλλα μέσα, δηλαδή στα ρούχα τους, στις διακοσμήσεις του δωματίου τους και σε χρηστικά αντικείμενα και αξεσουάρ.

Η αθλητική κουλτούρα και η κουλτούρα του gaming, αν και θα μπορούσαν να αποτελούν αυτόνομες κατηγορίες, θα λέγαμε ότι πληρούν τα γνωρίσματα της μαζικής κουλτούρας, ώστε να αποτελούν στοιχεία της. Με άλλα λόγια, η μαζική κουλτούρα των νέων φέρει μέσα της τις υποκουλτούρες του gaming και της αθλητικής, ώστε να διαχέονται μέσω αυτής. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της μαζικής κουλτούρας είναι ότι το περιεχόμενό της δεν μπορεί να είναι στατικό και συγκεκριμένο, αλλά εξαρτάται από το τι είναι δημοφιλές στο μέσο κοινό μιας κοινωνίας και εποχής

(Στάμου, 2012: 20-21). Επομένως, δεδομένου ότι οι κόσμοι των βιντεοπαιχνιδιών και των δημοφιλών αθλημάτων (π.χ. ποδοσφαίρου, μπάσκετ) απαντούν σε μαζικά μέσα και κατέχουν σημαντική θέση στο εμπορικό διαμεσικό υπερσύστημα (Marsh & Millard, 2000: 20), θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ανήκουν στο φάσμα της σύγχρονης νεανικής μαζικής κουλτούρας. Με άλλα λόγια, τα σύγχρονα παιδιά ασχολούνται τόσο συχνά με τα βιντεοπαιχνίδια και με άλλα κειμενικά είδη που έχουν σχέση με αυτά (π.χ. gaming youtube), με αποτέλεσμα να μην θεωρούνται πλέον μόνο μέσο, αλλά και περιεχόμενο που διαμορφώνει ταυτότητες (π.χ. ταυτότητα gamer, βλ. διακόσμηση και σχολική τσάντα). Το ίδιο ισχύει και για τη σκηνή των δημοφιλών αθλημάτων, όπως το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά απολαμβάνουν, όχι μόνο να παίζουν ποδόσφαιρο (ψηφιακό ή μη), αλλά και να εμπλέκονται σε πρακτικές γραμματισμού που έχουν άμεση σχέση με αυτό (π.χ. βλ. επίσης κεφ. 4.1.3 τραγούδι “Waka Waka” της Σακίρα, παιχνίδια με ποδοσφαιρικές κάρτες, μινιατούρες παικτών κ.ά.).

Όσον αφορά τις ταυτότητες των παιδιών, σημαντικός παράγοντας για την διαμόρφωσή τους είναι ο υψηλός βαθμός αυτενέργειας που τους παρέχεται από τα σύγχρονα τεχνολογικά συστήματα. Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο έγινε αναφορά στη σχέση μεταξύ αυτενέργειας και τεχνολογικών δυνατοτήτων, η οποία έχει μεγάλο αντίκτυπο και στον τρόπο που οικοδομούνται σήμερα οι ταυτότητες. Για να γίνει πιο σαφής η συσχέτιση αυτή, θα αξιοποιήσω το παράδειγμα των βιντεοπαιχνιδιών της πλατφόρμας του Roblox, την οποία και χρησιμοποιούν τα παιδιά του δείγματος. Το Roblox είναι μια ψηφιακή πλατφόρμα που επιτρέπει στους/στις χρήστες/τριες όχι μόνο να παίζουν, αλλά και να κατασκευάζουν και να κοινοποιούν τα δικά τους παιχνίδια, να δημιουργούν ψηφιακά προφίλ, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με άλλους/ες χρήστες/τριες (Roblox, 2025· Han, Heo & You, 2021: 3, 5-7). Αποτελεί δηλαδή ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα τεχνολογικού μέσου που παρέχει δυνατότητες υψηλής αυτενέργειας, δηλαδή, προβλέπει την δημιουργική εμπλοκή του ατόμου και δεν περιορίζεται στην λειτουργία του ως παθητικός αποδέκτης (βλ. 5.1.1).

Οι διαστάσεις της πλατφόρμας που έχουν σχέση με την κοινωνική δικτύωση, την δημιουργία και κοινοποίηση περιεχομένου έχουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των ταυτοτήτων των χρηστών/τριών. Όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 2.2, τα κείμενα (άρα και τα βιντεοπαιχνίδια) δεν είναι ουδέτερα και αποπλαισιωμένα, αλλά φέρουν στοιχεία της ταυτότητας του/της δημιουργού τους. Αυτό σημαίνει ότι

στη συγκεκριμένη πλατφόρμα κυκλοφορούν τόσα ταυτοτικά και πολιτισμικά στοιχεία, όσα και τα παιχνίδια, οι δημιουργοί τους, αλλά και τα σχόλια που στέλνουν οι χρήστες/τριες κατά τη διάρκεια των ομαδικών βιντεοπαιχνιδιών. Έτσι τα παιδιά, ακόμα και αν δεν δημιουργούν ή/και κοινοποιούν τα ίδια υλικό[8], έρχονται καθημερινά σε επαφή με πολλαπλά κείμενα διαφορετικού πολιτισμικού περιεχομένου. Σαν αποτέλεσμα, εφόσον η συγκεκριμένη πλατφόρμα είναι ιδιαίτερα δημοφιλής σε παγκόσμια κλίμακα, τα παιδιά οικοδομούν τις δικές τους ταυτότητες βάσει πολλαπλών ερεθισμάτων από διαφορετικές κουλτούρες, γλώσσες και πολιτισμούς.

5.2 Σχολικές πρακτικές γραμματισμού

5.2.1 Η ψηφιοποίηση του σχολείου

Προχωρώντας στην ανάλυση των αποτελεσμάτων για τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού, χρήσιμο είναι να ξεκινήσουμε πάλι από τους διαθέσιμους πόρους γραμματισμού. Όπως φαίνεται, η απόκτηση σύγχρονων ψηφιακών μέσων, όπως διαδραστικού πίνακα ή ατομικών τάμπλετ δείχνει μια τάση των εκπαιδευτικών φορέων να συμπορευτούν με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Επομένως σε επίπεδο μέσων, θα λέγαμε ότι η ψηφιοποίηση του σχολείου συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό του και κατ' επέκταση στην αξιοποίηση των αυθεντικών και πολυτροπικών εμπειριών των μαθητών/τριών.

Στην ίδια γραμμή φαίνεται να κινείται και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δήλωσε ότι έχει μεριμνήσει για την ψηφιακή του κατάρτιση, μέσα από τη συμμετοχή του σε σεμινάρια ρομποτικής, χρήσης ψηφιακών εργαλείων και σε ευρωπαϊκά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με άλλα σχολεία. Φαίνεται να έχει συνειδητοποιήσει ότι τα ψηφιακά μέσα κατέχουν σημαντική θέση στην εξωσχολική ζωή των παιδιών και για αυτό προσπαθεί να επιμορφώνεται ώστε να τα αξιοποιεί στην τάξη. Συγκεκριμένα για την εξωσχολική ζωή των παιδιών, ο εκπαιδευτικός δήλωσε ότι επιχειρεί να ενημερώνεται για αυτήν, μέσα από συζητήσεις με τα ίδια τα παιδιά αλλά και τους γονείς.

---

[8] βλ. κεφ. 4.1.2: 0,9 για δημιουργία ψηφιακών κειμένων και βίντεο, 0,5 για δημοσίευση βίντεο, 0,0 για δημοσίευση φωτογραφιών

Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερωτηματολογίων και της συνέντευξης, η χρήση των ψηφιακών εργαλείων στο σχολείο γίνεται σε καθημερινή βάση, είτε για προβολή οπτικοακουστικού υλικού είτε για επικοινωνία με άλλα σχολεία στο πλαίσιο προγραμμάτων. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός έχει παρατηρήσει ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία παρέχει ισχυρά κίνητρα εμπλοκής των μαθητών/τριών στο μάθημα, παρατήρηση που επιβεβαιώνεται και από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Marsh et al., 2005: 6, 12, 62).

Ωστόσο, σε αρκετά σημεία της συνέντευξής του αναφέρει ότι δεν αξιοποιεί την τεχνολογία όσο συχνά θα ήθελε, λόγω της προτεραιότητας που προσδίδει στη λογοτεχνία και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει καθημερινά από τα ΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια, όπως η δυσκολία και ο όγκος της διδακτέας ύλης. Έτσι, προκειμένου να διδάξει με αποτελεσματικό, σύμφωνα με τον ίδιο, τρόπο την γραμματική, την ανάγνωση λογοτεχνίας και την παραγωγή γραπτού λόγου, στηρίζει το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας του στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία και προσεγγίζει συχνά με δομιστικό τρόπο. Ο λόγος που δεν καλεί τα παιδιά να εξετάσουν τα γλωσσικά φαινόμενα όπως λειτουργούν μέσα στο κείμενο (λειτουργική προσέγγιση) είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν με την ανάγνωση. Όπως δηλώνει και ο ίδιος, η ανάγνωση τους φαίνεται αγγαρεία, μία στάση που επιχειρεί να ανατρέψει μέσα από την προώθηση πρακτικών λογοτεχνικής φιλαναγνωσίας, όπως τη δημιουργία του θεσμού της δανειστικής βιβλιοθήκης και την ανάγνωση των κειμένων των σχολικών βιβλίων. Τις πρακτικές αυτές έρχονται να επιβεβαιώσουν τα παιδιά και στα ερωτηματολόγια, τοποθετώντας τόσο την ανάγνωση όσο και τη γραφή έντυπων κειμένων στις συχνότερες μεταξύ των σχολικών τους πρακτικών.

Η έμφαση στην προώθηση της ανάγνωσης και της γραφής εντύπων μέσων θυμίζει αρκετά το αυτόνομο μοντέλο του Street για τον παραδοσιακό γραμματισμό. Σε αυτό προστίθεται και η ισχυρή αξιοποίηση των κειμένων και των ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων, αφού αυτά, όπως αναλύθηκε στο 2.3, περιορίζονται στη διδασκαλία συγκεκριμένων μορφών λόγου και τρόπων, καθιστώντας τα παρωχημένα για τους τρόπους που κατασκευάζονται τα σύγχρονα νοήματα (Φτερνιάτη κ.ά, 2013: 72· Κεραμυδά & Κυρίδης, 2011: 647-648· Φτερνιάτη, 2011: 606· Fterniati, 2010: 339-348). Αναπόφευκτα, ο περιορισμός αυτός έχει λειτουργήσει ανασταλτικά στην ενεργοποίηση των μαθησιακών κινήτρων των παιδιών, με πιο φανερή τη δήλωση ότι η ανάγνωση είναι για αυτά μια βαρετή και επίπονη υποχρέωση. Η διαπίστωση αυτή

επιβεβαιώνεται και από την θεωρία, σύμφωνα με την οποία όταν η μάθηση δεν έχει σχέση με τα αυθεντικά βιώματα των μαθητών/τριών, δεν έχει νόημα και δεν μπορεί να εξελιχθεί ουσιωδώς (Kalantzis et al., 2019: 174-175).

Σε κάθε περίπτωση, η ψηφιοποίηση του σχολείου, η τεχνολογική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η διάθεσή του να ενσωματώσει στις σχολικές πρακτικές των μαθητών/τριών του ψηφιακά και πολυτροπικά στοιχεία από την καθημερινή εξωσχολική τους πραγματικότητα, δείχνει μια προοδευτική κατεύθυνση με αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα για την εμπλοκή τους και, συνεπώς, για τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Από την άλλη, η συστηματική και καθημερινή χρήση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων και άλλων εντύπων μέσων, διαμορφώνει μια περισσότερο παραδοσιακή εικόνα για τις σχολικές πρακτικές που συμβαίνουν στη τάξη. Βέβαια, δεν αρκεί η εξέταση μόνο των μέσων που διατίθενται και χρησιμοποιούνται στα μαθήματα του σχολείου, αλλά χρειάζεται να δοθεί έμφαση και στον τρόπο που αυτά εφαρμόζονται, δηλαδή στο περιεχόμενο και στην κουλτούρα των σχολικών πρακτικών γραμματισμού.

5.2.2 Η κουλτούρα στον σχολικό γραμματισμό

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, ο εκπαιδευτικός βασίζει καθημερινά το μάθημά του στις δραστηριότητες και στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Ως εκ τούτου, η συνολική κουλτούρα και το περιεχόμενο των σχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από αυτά. Στο κεφάλαιο 2.3 ανέφερα ότι κατά τον σχεδιασμό των εγχειριδίων καταβλήθηκε προσπάθεια να ενταχθούν κείμενα από τη μαζική κουλτούρα με τα οποία οι μαθητές/τριες της εποχής είχαν επαφή στην εξωσχολική τους ζωή. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα εν λόγω εγχειρίδια παραμένουν σε διδακτική ισχύ για πάνω από είκοσι χρόνια καθιστά το περιεχόμενό τους παρωχημένο σε σχέση με τις σύγχρονες συνθήκες ζωής των παιδιών.

Παρόλο που ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ορισμένες αναχρονιστικές πτυχές των εγχειριδίων (π.χ. εικονογράφηση) θεωρεί τα κείμενα και τις δραστηριότητές τους κατάλληλα και ευχάριστα προς διδακτική αξιοποίηση. Η άποψη αυτή βασίζεται στην προσωπική του εμπειρία και στο γεγονός ότι τα περισσότερα κείμενα τον "αγγίζουν" συναισθηματικά, κάτι που τον οδηγεί στην υπόθεση ότι έχουν αντίστοιχη επίδραση

και στους/στις μαθητές/τριές του. Έτσι, προτάσσει τις δικές του προτιμήσεις έναντι των προσωπικών ενδιαφερόντων των παιδιών. Ωστόσο, αυτή η υπόθεση δεν μπορεί να θεωρηθεί βάσιμη, καθώς η επίδραση ενός κειμένου σε έναν αναγνώστη/μια αναγνώστρια δεν εξαρτάται μόνο από το ίδιο το περιεχόμενο, αλλά κυρίως από παράγοντες όπως η ηλικία ή οι προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες του, δηλαδή από τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού (Kalantzis et al., 2019).

Ένα στοιχείο που επιβεβαιώνει την υπεροχή των δικών του προτιμήσεων είναι η έμφαση που δίνει στην διδασκαλία της λογοτεχνίας είτε μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια είτε με τον θεσμό της δανειστικής βιβλιοθήκης. Η έμφαση αυτή στη λογοτεχνία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην αρνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο περιεχόμενο των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών, ιδιαίτερα αυτό των βιντεοπαιχνιδιών. Συγκεκριμένα, πιστεύει ότι η πολύωρη ενασχόληση των παιδιών με αυτά επιδρά αρνητικά στη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία τους, επομένως επιχειρεί να αντισταθμίσει την πρακτική αυτή προωθώντας την έντυπη λογοτεχνική φιλαναγνωσία. Ανάλογες φαίνονται να είναι και οι στάσεις στο οικογενειακό πλαίσιο των παιδιών, αφού παραδείγματος χάριν στην περίπτωση του Μιχάλη (βλ. 4.1.2) το παίξιμο βιντεοπαιχνιδιών στο τάμπλετ επιτρέπεται μόνο μετά την ολοκλήρωση των σχολικών του καθηκόντων.

Από την άλλη, σε μια προσπάθεια να συμπορευτεί με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να αξιοποιεί ψηφιακά κειμενικά είδη με τα οποία γνωρίζει ότι έρχονται σε επαφή στο εξωσχολικό τους πλαίσιο, όπως βίντεο και ταινίες. Οι τρεις δημοφιλέστερες κατηγορίες περιεχομένου που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια και τη συνέντευξη είναι τα αθλητικά, τα ντοκιμαντέρ και οι παιδικές ταινίες. Βλέπουμε δηλαδή ότι αν και υπάρχουν παραδείγματα κειμένων μαζικής κουλτούρας στα οπτικοακουστικά κείμενα, πάλι τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού και οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δείχνουν ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε υλικό σχετιζόμενο με τις θεματικές του Π.Σ. (π.χ. ντοκιμαντέρ, εκπαιδευτικά βίντεο). Ακόμα και στις περιπτώσεις που αξιοποιούνται ψηφιακά παιχνίδια στη μαθησιακή διαδικασία, το περιεχόμενό τους δεν θα λέγαμε ότι ταυτίζεται με την κουλτούρα του gaming με τους όρους που θέτουν τα παιδιά. Αντίθετα, ψηφιακά παιχνίδια όπως το kahoot[9] που αναφέρεται στη συνέντευξη

[9] kahoot: ψηφιακό κουίζ

λειτουργούν περισσότερο ως εργαλεία για ψηφιακές ασκήσεις που δεν διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο από τις έντυπες του βιβλίου.

Συνεχίζοντας με τη μουσική, δηλώνεται ρητά ότι δεν αξιοποιούνται μαθησιακά τα μουσικά ακούσματα των παιδιών. Όπως δείχνουν τα δεδομένα, τα είδη που απαντούν συχνότερα στο σχολικό πλαίσιο είναι η παραδοσιακή και η κλασική μουσική, τα οποία και συνδέονται με την υψηλή κουλτούρα και την ποιότητα, ενώ ιδιαίτερα η παραδοσιακή μουσική επεκτείνεται και σε θέματα πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας.

Σε σχέση, τέλος, με τη συμμετοχή της τάξης σε ευρωπαϊκά προγράμματα, φαίνεται ότι το θέμα της φετινής σχολικής χρονιάς 2024-2025 “cyber detectives και παραπληροφόρηση” να έχει αρκετή σχέση με την εξωσχολική ενασχόληση των παιδιών με το διαδίκτυο. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός αναφέρει στη συνέντευξή του ότι το πρόγραμμα προβλέπει τρεις διαδικτυακές συναντήσεις μεταξύ σχολείων, πολύ λίγες για να μπορέσουμε να θεωρήσουμε ότι έχουν σημαντική επίδραση στη συνολική μαθησιακή κουλτούρα της τάξης. Παρόλο δηλαδή που στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος αξιοποιείται η διαδικτυακή καθημερινότητα των παιδιών, οι συναντήσεις δεν αρκούν για να μπορέσει το θέμα αυτό να θεωρείται καθοριστικό για το συνολικό περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού.

Συνοψίζοντας, το περιεχόμενο των σχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών διαμορφώνεται κυρίως από αυτό των σχολικών εγχειριδίων, εφόσον χρησιμοποιούνται ως ο βασικός πόρος γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2011b: 556) και από τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, το περιεχόμενό τους εστιάζει κυρίως στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων του εγχειριδίου και εκτός αυτού και διαφορετικών ειδών κειμένων με εκπαιδευτικό περιεχόμενο από άλλες πηγές (π.χ. ντοκιμαντέρ). Βλέπουμε δηλαδή ότι το περιεχόμενο των σχολικών πρακτικών των παιδιών καθορίζεται περισσότερο από τις άνωθεν υποδείξεις των Π.Σ. και του εκπαιδευτικού και πολύ λιγότερο από τα ίδια τα παιδιά. Οι επιλογές αυτές συνδέουν τον σχολικό γραμματισμό κυρίως με κείμενα της υψηλής κουλτούρας και ενισχύουν τα στερεότυπα που θέλουν τη μαζική κουλτούρα αποκλειστικά συσχετισμένη με την εκτός σχολείου ψυχαγωγία (Kalantzis et al., 2019: 223).

5.3 Από τις σχολικές στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού

5.3.1 Συγκλίσεις και αποκλίσεις: αξιοποιώντας το μοντέλο των Halliday & Hasan (1989)

Έχοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη σχέση μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης που εντοπίστηκαν εστιάζουν σε συγκεκριμένες παραμέτρους. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνω ότι οι μεγαλύτερες ομοιότητες αφορούν στα μέσα διδασκαλίας, ενώ τα ισχυρότερα διαφοροποιητικά σημεία έχουν σχέση με το περιεχόμενο και την κουλτούρα. Οι παράμετροι αυτές θυμίζουν αρκετά το τριμερές μοντέλο για την ερμηνεία επικοινωνιακών περιστάσεων των Halliday & Hasan (1989): στην θεωρία τους εξηγούν πώς οι επικοινωνιακές περιστάσεις (ή συμβάντα γραμματισμού) στις οποίες λαμβάνουν χώρα οι πρακτικές γραμματισμού μπορούν να αναλυθούν σε *τρόπο, πεδίο* και *τόνο*.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο κεφάλαιο 3.3, ο *τρόπος* (mode) αναφέρεται στο "πώς" της παραγωγής του λόγου και, ειδικότερα, το κανάλι/μέσο με το οποίο παράγεται ο λόγος, αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα κατά την παραγωγή του λόγου. Στην περίπτωση δηλαδή της συγκεκριμένης έρευνας η έννοια του τρόπου εξυπηρετεί στην ανάλυση των ψηφιακών ή έντυπων μέσων με τα οποία εμπλέκονται τα παιδιά σε διάφορες πρακτικές γραμματισμού. Συνεχίζοντας με το *πεδίο* (field), αυτό περιλαμβάνει το περιεχόμενο, το "σχετικά με τι" του λόγου, όπως αυτό προκύπτει σε συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες. Θα λέγαμε δηλαδή ότι αφορά το περιεχόμενο και την κουλτούρα των σχολικών και των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού. Τέλος, ο *τόνος* (tenor) περιγράφει το "μεταξύ ποιων" του λόγου και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών που παίρνουν μέρος κατά την εκτύλιξη της διεπίδρασης. Αποτελεί δηλαδή χρήσιμο εργαλείο για την εξήγηση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, η οποία φυσικά διαμορφώνεται από τις στάσεις του ίδιου για τον τρόπο που κοινωνικοποιούνται οι μαθητές/τριες στην εξωσχολική και σχολική τους καθημερινότητα.

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων με αυτό το μοντέλο, φαίνεται ότι ως προς τον **τρόπο** οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού παρουσιάζουν σημαντικές συγκλίσεις. Τα ψηφιακά και πολυτροπικά μέσα με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες στο σπίτι όχι μόνο διατίθενται, αλλά και αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας περισσότερα κίνητρα εμπλοκής και διαμορφώνοντας πιο αποτελεσματικές διδασκαλίες. Έτσι δηλαδή τα παιδιά, εκτός από το ότι συμμετέχουν πιο ενεργά στις μαθησιακές διαδικασίες, εκπαιδεύονται σε δεξιότητες παρόμοιες με αυτές που χρειάζεται να έχουν ανεπτυγμένες για να λειτουργούν αποτελεσματικά στις εκτός σχολείου τεχνολογικά διαμεσολαβημένες περιστάσεις.

Από την άλλη, η χρήση έντυπων μέσων και συγκεκριμένα του σχολικού εγχειριδίου και άλλων λογοτεχνικών κυρίως κειμένων αποτελεί σημαντική διαφοροποίηση που παραπέμπει περισσότερο σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Αναπόφευκτα η κατεύθυνση αυτή έχει επιπτώσεις και σε επίπεδο **πεδίου**, αφού κυρίως στα έντυπα μέσα εντοπίζονται κειμενικά είδη και περιεχόμενο που απέχει σημαντικά από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται το σχολείο να εστιάζει περισσότερο σε κείμενα της λεγόμενης υψηλής κουλτούρας και να προωθεί ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες, όπως η λογοτεχνική φιλαναγνωσία. Αντίθετα, τα παιδιά στο σπίτι απολαμβάνουν να ασχολούνται με κείμενα της μαζικής νεανικής κουλτούρας, που απαντούν μεταξύ άλλων σε παιχνίδια, βιντεοπαιχνίδια, στην ποπ και τραπ μουσική, στις τηλεοπτικές σειρές και στις ταινίες. Θα μπορούσαμε να πούμε βέβαια ότι ο εκπαιδευτικός κατά καιρούς επιλέγει να προβάλλει οπτικοακουστικό υλικό με δημοφιλές περιεχόμενο, όπως ταινίες φαντασίας και παιδικές. Ωστόσο, η γενικότερη θεμελίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα θεωρούμενα "υψηλής ποιότητας" κείμενα του σχολικού εγχειριδίου καθορίζει με αντίστοιχο τρόπο τη συνολική κουλτούρα της τάξης, απομακρύνοντάς τη από το αυθεντικό πλαίσιο των παιδιών.

Η μη αξιοποίηση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία έχει άμεσες επιπτώσεις και στον βαθμό αυτενέργειάς τους. Όταν η γνώμη των παιδιών στην επιλογή του διδακτικού υλικού είναι περιορισμένη ή και ανύπαρκτη, περιορίζεται αντίστοιχα και η δυνατότητά τους να ενεργούν αυτόνομα και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες. Αντίθετα, όπως έχει ήδη διαπιστωθεί, τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους εκτός σχολείου, τους προσφέρουν τη δυνατότητα όχι μόνο να επιλέγουν το

περιεχόμενο με το οποίο αλληλεπιδρούν, αλλά και να δημιουργούν και να κοινοποιούν το δικό τους περιεχόμενο. Σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης δηλαδή, όπως το Roblox ή το YouTube, όλοι/ες οι χρήστες/τριες έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με κείμενα και δημιουργίες που έχουν παραχθεί από οποιονδήποτε, ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης, και με απεριόριστη πολιτισμική και θεματική ποικιλία.

Επομένως, το χάσμα αυτό μεταξύ των σχολικών και των εξωσχολικών πρακτικών όχι μόνο αναδεικνύει τη δυσαναλογία των δύο πλαισίων, αλλά υπονομεύει και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη σχολική διαδικασία, καθώς δεν τους παρέχονται ευκαιρίες για πρωτοβουλία και αυτενέργεια, όπως εκείνες που βιώνουν στις αγαπημένες τους και πιο συχνές εξωσχολικές πρακτικές. Οι επιπτώσεις αυτές επεκτείνονται και σε θέματα κατασκευής ταυτοτήτων: από τη μία στον εξωσχολικό τους χρόνο, τα παιδιά επιλέγουν να αλληλεπιδρούν με ποικίλα κείμενα που αντανακλούν πολλαπλές και εναλλακτικές ταυτοτικές προσεγγίσεις. Από την άλλη, όταν στο σχολείο επιλέγονται άνωθεν κείμενα και υλικό χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι βιωματικές εμπειρίες των μαθητών/τριών, προβάλλεται ένας περιορισμένος και ομοιογενής τύπος ταυτότητας για όλους/ες.

Τέλος, οι προαναφερόμενες συγκλίσεις και αποκλίσεις που εντοπίζονται μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις στάσεις του εκπαιδευτικού και στη σχέση του με τους/τις μαθητές/τριές του, οι οποίες μπορούν να ερμηνευτούν σε συνάρτηση με την παράμετρο του **τόνου**. Είναι προφανές ότι ο θεσμός του σχολείου προσδίδει στον/στην εκπαιδευτικό θέση ανώτερη ιεραρχικά σε σχέση με τους/τις μαθήτριες, δεδομένου ότι εκείνος/η συνδιαμορφώνει μαζί με άλλους φορείς (π.χ. σχολικά εγχειρίδια) το πλαίσιο μάθησης, δηλαδή το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού. Βέβαια, το είδος της σχέσης ενός/μιας εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες του τμήματος καθορίζεται και από άλλες παραμέτρους, όπως οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις στην δυναμική μιας σχολικής τάξης.

Στη περίπτωση του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας, παρέχονται σαφή δεδομένα για τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών. Στην συνέντευξή του δηλώνει ρητά ότι διαφωνεί με την πολύωρη ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα, και συγκεκριμένα με το

τάμπλετ και τα βιντεοπαιχνίδια. Πιστεύει ότι οι πρακτικές αυτές λειτουργούν αρνητικά για τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, με επιπτώσεις και στον γραπτό τους λόγο. Έτσι, προκειμένου να απομακρύνει τα παιδιά από αυτές, έχει καθιερώσει τον θεσμό της δανειστικής βιβλιοθήκης στην τάξη τους, ώστε να τα μυήσει στην λογοτεχνική φιλαναγνωσία όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Στο ίδιο πλαίσιο, επιχειρεί να μετατοπίσει το ενδιαφέρον των παιδιών από τα βιντεοπαιχνίδια στις ταινίες, προκειμένου να διεγείρει τη δημιουργικότητά τους για τη παραγωγή γραπτών εκθέσεων. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η αρνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε καθημερινά ψηφιακά, μαζικής κουλτούρας ενδιαφέροντα των παιδιών επηρεάζει σημαντικά το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού.

5.3.2 Ο προοδευτικός και ο παραδοσιακός εκπαιδευτικός Λόγος

Όπως είδαμε και στο κεφάλαιο 2.3 για τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού, τα στοιχεία που διαμορφώνουν τις διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις υποκρύπτουν Λόγους, δηλαδή ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας (Κουτσογιάννης, 2017: 53). Φορείς των Λόγων αυτών είναι, μεταξύ άλλων, όσοι συμβάλλουν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής κουλτούρας, δηλαδή κυρίως τα Προγράμματα Σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και ο/η εκπαιδευτικός. Οι βασισμένες στο έργο του Κουτσογιάννη (2017) περιγραφές του παραδοσιακού και του προοδευτικού Λόγου (βλ. 2.3) μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την ερμηνεία του σχολικού γραμματισμού όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου δείγματος.

Δεδομένης της βιβλιογραφικής παραδοχής για την ασυμβατότητα μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών πρακτικών σε παγκόσμιο και εγχώριο επίπεδο και τις αντίστοιχες συνέπειες (Κουτσογιάννης, 2011a: 95, βλ. κεφ. 2.4), θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν ουσιαστικά τα εξωσχολικά βιώματα των παιδιών απορρέουν κατά βάση από τον προοδευτικό Λόγο. Κάνοντας μια ανασκόπηση των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας, μπορεί κανείς να εντοπίσει ορισμένα στοιχεία που δείχνουν ότι το σχολείο και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός στρέφεται προς την κατεύθυνση αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, ο ψηφιακός εκσυγχρονισμός του σχολείου και η παροχή ποικίλων τεχνολογικών μέσων προς εκπαιδευτική αξιοποίηση (π.χ. διαδραστικός πίνακας, τάμπλετ) δείχνουν μια προοδευτική τάση του σχολείου να συμπορευτεί με

τις εξελίξεις και με την ψηφιακή και πολυτροπική πραγματικότητα των παιδιών. Βέβαια, δεν αρκεί μόνο η παροχή αυτών των μέσων για τον εκσυγχρονισμό των μαθησιακών διαδικασιών, αφού όπως μας παραθέτει ο εκπαιδευτικός στην συνέντευξή του δεν τα αξιοποιούν όλοι/ες οι συνάδελφοί/ισσές του. Έτσι, μεγάλο μερίδιο μέριμνας για τον ψηφιακό εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας ανάγεται στην πρωτοβουλία του ίδιου να καταρτιστεί ψηφιακά. Η καθημερινή χρήση του διαδικτύου, η προβολή οπτικοακουστικού υλικού και η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη αποτελούν μερικά παραδείγματα προοδευτικής ενσωμάτωσης των ψηφιακών πολυτροπικών μέσων με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένα τα παιδιά από την εξωσχολική τους καθημερινότητα. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η πρωτοβουλία του να συμμετέχει με τα παιδιά του τμήματός του σε ευρωπαϊκά προγράμματα etwinning και erasmus, εμπλέκοντάς τα με αυτόν τον τρόπο σε πολυπολιτισμικές και σύγχρονες εκπαιδευτικές δράσεις με σχολεία από άλλες χώρες.

Τέλος, ορισμένα δεδομένα δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει να χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του κείμενα της μαζικής κουλτούρας με τα οποία εμπλέκονται τα παιδιά από το σπίτι. Τέτοια στοιχεία εντοπίζονται κυρίως στο οπτικοακουστικό υλικό και ειδικότερα σε αρκετά από τα βίντεο και τις ταινίες που προβάλλει στην τάξη, αφού στο σχολείο τα παιδιά παρακολουθούν βίντεο και ταινίες με αθλητικό περιεχόμενο, φαντασίας και δράσης και παιδικές/κινουμένων σχεδίων.

Ακολουθώντας αντίστροφη από την κατεύθυνση του προοδευτικού Λόγου, ο παραδοσιακός Λόγος ανιχνεύεται σε διδακτικές προσεγγίσεις που δεν λαμβάνουν υπόψη τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών. Ο Λόγος αυτός σχετίζεται και με το αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού του Street, σύμφωνα με το οποίο ανώτεροι εκπαιδευτικοί φορείς καθορίζουν την “διδακτέα ύλη”, κατά κανόνα σύμφωνη με τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των κυρίαρχων ομάδων.

Τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού στην συνέντευξη δείχνουν ότι κυρίως ως προς το περιεχόμενο των σχολικών πρακτικών γραμματισμού ακολουθεί έναν περισσότερο παραδοσιακό προσανατολισμό. Συγκεκριμένα, φαίνεται να αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως διεκπεραιωτή της διδακτέας ύλης, την οποία επιχειρεί να διδάσκει αξιοποιώντας ως βασικό πόρο τα κείμενα και τις δραστηριότητες από τα σχολικά εγχειρίδια. Δείχνει μάλιστα να τα προσεγγίζει περισσότερο δομιστικά, παρά τις υποδείξεις του Προγράμματος Σπουδών για λειτουργική προσέγγιση, αιτιολογεί την

πρακτική του αυτή δηλώνοντας ότι με αυτόν τον τρόπο διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες στην εξάσκηση της γραμματικής. Γενικά, φαίνεται από τη συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια να ταυτίζει κατά κάποιο τρόπο τη διδασκαλία της γλώσσας με τη διδασκαλία της γραμματικής, της ανάγνωσης και της γραφής, μια σκέψη που ανάγεται σε πιο παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Κουτσογιάννης, 2017: 60, 73, 76· Kalantzis et al., 2019: 112, 114).

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η διδασκαλία περιεχομένου κατά βάση προκαθορισμένου από τα Π.Σ. και τα ενδιαφέροντα του ίδιου. Όπως είδαμε, οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού του δείγματος επικεντρώνονται σε λογοτεχνικά και σχετιζόμενα με την "διδακτέα ύλη" κείμενα. Χαρακτηριστικό είναι ότι η επιλογή αυτή γίνεται μεταξύ άλλων και ως αντισταθμιστικό μέτρο για την εμπλοκή των παιδιών με τα βιντεοπαιχνίδια και με άλλα κείμενα της μαζικής κουλτούρας. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, στεκόμενος αρνητικά σε αυτές τις εξωσχολικές πρακτικές των παιδιών, χρησιμοποιεί τον θεσμό της δανειστικής βιβλιοθήκης και άλλες σχολικές πρακτικές προκειμένου να φέρει τα παιδιά πιο κοντά σε έντυπης μορφής κείμενα της λεγόμενης υψηλής κουλτούρας (Μαρωνίτη, 2017: 111). Επομένως, το κριτήριο της συμβατότητας των διδακτέων κειμένων με τα ενδιαφέροντα του ίδιου περισσότερο από αυτά των παιδιών διαμορφώνει μια παραδοσιακή, μη αυθεντική σχολική κουλτούρα και αρκετά αποστασιοποιημένη από τα ίδια και την καθημερινότητά τους.

5.3.3 Από τον παραδοσιακό στον προοδευτικό εκπαιδευτικό Λόγο

Με βάση την παραπάνω ερμηνεία, θα λέγαμε ότι οι διαμορφωμένες από τον εκπαιδευτικό σχολικές πρακτικές γραμματισμού βρίσκονται στο μεταίχμιο προοδευτικού - παραδοσιακού Λόγου. Από τη μία δηλαδή η ψηφιοποίηση του σχολείου και η αντίστοιχη κατάρτιση του εκπαιδευτικού έχουν συμβάλει στον εκσυγχρονισμό της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που αναδύονται στις πολυτροπικές και ψηφιακές πρακτικές των παιδιών. Από την άλλη μεριά, η παράβλεψη των πραγματικών ενδιαφερόντων των παιδιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών φορέων και η εμμονή στην προώθηση συγκεκριμένων και αποπλαισιωμένων γνώσεων και δεξιοτήτων αναδεικνύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ισχυρά παραδοσιακό.

Οι πολιτικές αυτές βέβαια οδηγούν σε σημαντικές συνέπειες, πολλές από τις οποίες ανιχνεύονται και στα αποτελέσματα της έρευνας. Πρώτον, η παράβλεψη και υποτίμηση των ενδιαφερόντων των παιδιών που συνδέονται με τη μαζική κουλτούρα διαιωνίζει τα στερεότυπα που συσχετίζουν το σχολείο και συνολικά τον γραμματισμό με την υψηλή κουλτούρα. Με άλλα λόγια, είναι τόσο εδραιωμένη η αντίληψη ότι οι σχετικές εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών είναι αποκλειστικά ψυχαγωγικές που τις αποκλείει από ουσιαστική ενσωμάτωση στην τάξη. Έτσι, διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο χωρίς ιδιαίτερο νόημα για τα παιδιά, αφού απέχει αρκετά από την αυθεντική πραγματικότητά τους, γεγονός που όπως φανερώνουν τα δεδομένα δεν παρέχει κίνητρα μαθησιακής εμπλοκής.

Τέλος, το περιορισμένο και μη σχετικό με τα ενδιαφέροντα των παιδιών περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού αναπόφευκτα δεν ευνοεί την ισότιμη πρόσβαση και ανέλιξή τους. Επιστρέφουμε δηλαδή στα πορίσματα των ερευνών της Heath και του Bernstein, εκτιμώντας ότι η διδασκαλία με αυτούς τους όρους παρέχει περισσότερες ευκαιρίες σε παιδιά που είναι ήδη εξοικειωμένα με τις έντυπες λογοτεχνικές πρακτικές γραμματισμού του σχολείου από το οικιακό τους πλαίσιο.

Ως εκ τούτου, τονίζεται ότι η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ σχολείου και σπιτιού είναι σημαντικό να γίνει από την πλευρά του πρώτου. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός, ως φορέας του σχολικού γραμματισμού χρειάζεται να λειτουργεί ως εθνογράφος ερευνητής/τρια, δηλαδή να μελετά τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριών του τμήματός του/της για να τις αξιοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως περιγράφει και ο Street στο ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού (Kalantzis et al., 2019: 228). Φυσικά, κατανοούμε ότι ο ρόλος αυτός του/της εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα δύσκολος και απαιτεί θέληση για συνεχή εξέλιξη και συμπόρευση με τις τάσεις και τις τεχνολογικές και πολιτισμικές συνθήκες, προσπάθεια που παρατηρείται και αναγνωρίζεται και από τον εκπαιδευτικό του δείγματος (Κατσαρού, 2011: 423· Kalantzis et al., 2019: 24-27). Επομένως, χρειάζεται συνολικός αγώνας από όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς, από τους διαμορφωτές των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων μέχρι και τον/την κάθε μεμονωμένο/η εκπαιδευτικό προκειμένου να διαμορφωθεί ένα σχολικό πλαίσιο κατάλληλο, ελκυστικό, ουσιαστικό και δίκαιο για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

6. Συμπεράσματα και περιορισμοί της έρευνας

6.1 Βασικά συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, στην παρούσα έρευνα διερεύνησα τις εξωσχολικές και τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού 20 παιδιών της Ε΄ τάξης ενός σχολείου του Ηρακλείου Κρήτης και εκτίμησα τα σημεία που συγκλίνουν και αποκλίνουν. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα είχα διατυπώσει ως εξής:

1. Ποιες είναι οι εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου;
2. Ποιες είναι οι σχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου;
3. Κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι εξωσχολικές με τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών και μαθητριών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου;

Για την διερεύνηση των εξωσχολικών πρακτικών των παιδιών αξιοποίησα ερωτηματολόγιο και παρατήρηση στο οικιακό τους πλαίσιο. Για την ανίχνευση των σχολικών τους πρακτικών πραγματοποίησα συνέντευξη στον εκπαιδευτικό και ερωτηματολόγιο στους μαθητές/τριες. Τέλος, για την απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα συνδύασα με τριγωνοποίηση τα πορίσματα από τα ποσοτικά και τα ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία.

Στη συνέχεια, για την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων εφάρμοσα το τριμερές μοντέλο των Halliday & Hasan (1989) και τη θεωρία των εκπαιδευτικών Λόγων που προτείνει ο Κουτσογιάννης (2017). Αρχικά, διαπίστωσα ότι οι σχολικές και οι εξωσχολικές πρακτικές των μαθητών/τριών συγκλίνουν ως προς τον *τρόπο,* δηλαδή τα μέσα. Και στο σχολείο και στο σπίτι οι μαθητές/τριες αξιοποιούν συχνά σύγχρονα πολυτροπικά και ψηφιακά μέσα, όπως τηλεόραση και διαδραστικό πίνακα, υπολογιστή, τάμπλετ και σύνδεση στο διαδίκτυο. Σημείο διαφοροποίησης αποτέλεσαν τα έντυπα μέσα, στα οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση το σχολείο, με συχνότερα παραδείγματα τα σχολικά εγχειρίδια και τα εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία. Ωστόσο τα παιδιά δεν φαίνεται να τα επιλέγουν ιδιαίτερα στο εξωσχολικό τους πλαίσιο, με εξαίρεση κάποια παιχνίδια και βιβλία των ενδιαφερόντων τους (π.χ. για το ποδόσφαιρο). Θα λέγαμε λοιπόν ότι η τάση αυτή για

ψηφιακό εκσυγχρονισμό του σχολείου δείχνει μια κατεύθυνση προς τον προοδευτικό Λόγο, διατηρώντας ωστόσο μια παραδοσιακή προσέγγιση ως προς την έμφαση της διδασκαλίας έντυπων λογοτεχνικων μέσων.

Ως προς το *πεδίο,* δηλαδή στο περιεχόμενο και στην κουλτούρα, εντόπισα σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολικών και των εξωσχολικών πρακτικών των μαθητών/τριών. Τα κείμενα που διδάσκονται στα σχολικά εγχειρίδια, τα εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία, ακόμα και τα βίντεο και τα μουσικά είδη που προωθούνται από το σχολείο είναι συνδεδεμένα με την υψηλή κουλτούρα. Έτσι, αποκλίνουν από τα κείμενα της μαζικής νεανικής κουλτούρας (π.χ. βιντεοπαιχνίδια, επιτραπέζια παιχνίδια, τηλεοπτικές σειρές) με τα οποία έρχονται τα παιδιά συχνά σε επαφή στην εξωσχολική τους καθημερινότητα, άρα δεν ταιριάζουν και με τις ταυτότητές τους αυτές (π.χ. ταυτότητα gamer).

Τέλος, ως προς τον *τόνο*, δηλαδή ως προς τις σχέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαπίστωσα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίαρχος. Συστηματικά φαίνεται ότι δεν λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του, δηλώνει ρητά την αρνητική του στάση προς την ενασχόληση των παιδιών με τα βιντεοπαιχνίδια και επιχειρεί να αντισταθμίσει την πρακτική αυτή με την προώθηση της έντυπης φιλαναγνωσίας σύμφωνα με τις δικές του προτιμήσεις. Οι στάσεις αυτές φάνηκε δηλαδή ότι απορρέουν από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό Λόγο, αφού στρέφουν το μαθησιακό περιεχόμενο σε πρακτικές σύμφωνες με τον παραδοσιακό σχολικό γραμματισμό.

Κλείνοντας, το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι η αξιοποίηση στην τάξη των σύγχρονων ψηφιακών μέσων συνιστά το μοναδικό σημείο σύγκλισης των εξωσχολικών με τις σχολικές πρακτικές των μαθητών/τριών. Το σχολείο εξακολουθεί να παραβλέπει τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων και να αναπαράγει την αναντιστοιχία των εκτός σχολείου πρακτικών γραμματισμού τους με τις εντός (home - school mismatch hypothesis, Luke 2004· βλ. επίσης Κουτσογιάννης 2011, Fterniati et al. 2013). Διαπιστώθηκε λοιπόν μια συνολική προσπάθεια εφαρμογής άνωθεν υποδεικνυόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών ψηφιακού εκσυγχρονισμού, χωρίς ωστόσο να λαμβάνεται υπόψη η εθνογραφία και η δυναμική της κάθε τάξης, γεγονός που τοποθετεί το σχολείο στο μεταίχμιο μεταξύ προοδευτικού - παραδοσιακού Λόγου.

6.2 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αν και σε μεγάλο βαθμό τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία, σημειώνεται ότι αντιπροσωπεύουν τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό του συγκεκριμένου δείγματος και δεν μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερη κλίμακα. Για τη διεξαγωγή ερευνών μεγαλύτερου εύρους είναι απαραίτητο να μελετηθεί μεγαλύτερος αριθμός δείγματος, διαφορετικών σχολείων από πολλές περιοχές της χώρας.

Επιπλέον, παρόλο που η τριγωνοποίηση βοήθησε στο να διαμορφωθεί μια περισσότερο ολιστική εικόνα για τα ερευνητικά ερωτήματα και από τα παιδιά και από τον εκπαιδευτικό, χρήσιμη θα ήταν η εμβάθυνση στο πλαίσιο της εξωσχολικής τους κοινωνικοποίησης. Γενικότερα η εθνογραφία στη μελέτη των πρακτικών γραμματισμού δημιουργεί σαφέστερη εικόνα για τον τρόπο που το κοινωνικό περιβάλλον τις διαμορφώνει, μία συσχέτιση ιδιαίτερα βοηθητική για την ανάλυσή τους. Θα μπορούσαμε να πούμε βέβαια ότι στοιχεία εθνογραφίας εντοπίζονται στη μέθοδο της παρατήρησης που έγινε στο οικιακό πλαίσιο των παιδιών. Ωστόσο, μεγαλύτερης διάρκειας παρατηρήσεις, περισσότερες από μία επισκέψεις ανά παιδί και η ελαχιστοποίηση παραγόντων για το λεγόμενο *παράδοξο του/της παρατηρητή/τριας* (observer effect) θα μπορούσαν ενδεχομένως να διαμορφώσουν ένα πιο αποτελεσματικό εθνογραφικό ερευνητικό πλαίσιο. Για τον ίδιο σκοπό θα μπορούσε να εφαρμοστεί η μέθοδος της καταγραφής παρατηρήσεων σε μορφή ημερολογίου από τους γονείς των παιδιών, ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα των ευρημάτων από την απουσία του/της ερευνητή/τριας και να συγκεντρωθούν περισσότερα δεδομένα από μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Βέβαια, η συγκεκριμένη μέθοδος εγκυμονεί επιπλέον περιορισμούς, όπως η ερευνητική απειρία ενδεχομένως των γονέων, οι οποίες χρειάζεται να ληφθούν έντονα υπόψη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για τη διενέργεια ερευνών μεγαλύτερης κλίμακας και να ενισχύσουν την ερευνητικά τεκμηριωμένη κριτική που ασκείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο τη βελτίωσή του. Στο ίδιο πλαίσιο, ιδιαίτερα χρήσιμοι θα μπορούσαν να φανούν ερευνητικοί σχεδιασμοί για την αναδιαμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων ώστε να λαμβάνουν υπόψη τις τεχνολογικές και πολιτισμικές ανάγκες των σύγχρονων μαθητών/τριών. Τα ερευνητικά πορίσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης για

την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων προς εκπαιδευτικούς για τον πιο αποτελεσματικό σχεδιασμό μαθητοκεντρικών διδασκαλιών.

Τέλος, μια πρόταση για την βελτίωση των ερωτηματολογίων σε μεταγενέστερες έρευνες θα ήταν η δημιουργία τους σε ψηφιακά περιβάλλοντα και η εφαρμογή τους σε συσκευές όπως τάμπλετ ή διαδραστικό πίνακα. Η παρότρυνση αυτή γίνεται κατόπιν του ερευνητικού αποτελέσματος ότι τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τον ηλεκτρονικό και πολυτροπικό λόγο, επομένως ερωτηματολόγια διαμορφωμένα με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να είναι περισσότερο ελκυστικά και ευχάριστα για συμπλήρωση για τα παιδιά και πιο κοντά στις πρακτικές γραμματισμού που προτιμούν.

Βιβλιογραφία

Alston-Abel, N. L., & Berninger, V. W. (2017). Relationships Between Home Literacy Practices and School Achievement: Implications for Consultation and Home–School Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 28*(2), pp. 164–189.

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον εθνικό στον μετα - εθνικό λόγο: Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Πατάκη.

Αρχάκης, Α, & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Νήσος.

Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2022). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκη.

Βασιλούδη, Β. (2023). Γλωσσική Διδασκαλία και Πολυγραμματισμοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: "Μια φορά και έναν καιρό, όταν η διαφήμιση συνάντησε το παραμύθι και την κλασική λογοτεχνία για παιδιά…". *Επιστήμες Αγωγής, 4*, σσ. 33-52.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μεταίχμιο.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Bianco, J., L. (2000). Multiliteracies and multilingualism. In. Cope, B., & Kalantzis, M. (Ed.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future,* (pp. 89-102). Routledge.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* Cambridge: Harvard University Press.

Cazden, C., B. (2000). Taking cultural differences into account. In Cope, B., & Kalantzis, M. (Ed.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future,* (pp. 247-264). Routledge.

Cohen, L, Manion, L, & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Μεταίχμιο.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future*. Routledge.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό. (2003). Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία. http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf

Fterniati, A., Tsami, V., & Archakis, A. (2016). Language variation in TV advertisements : A critical language teaching proposal. *Preschool and Primary Education, 4*(1), pp. 85-100.

Fterniati, A., Archakis, A., Tsakona, V., & Tsami, V. (2013). Media and literacy: Evidence from elementary school students' literacy practices and the current teaching practices in Greece. *MENON: Journal of Educational Research* (2b), pp. 58-70.

Gee, J., P. (2000). New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In Cope, B., & Kalantzis, M. (Ed.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future,* (pp. 41-66). Routledge.

Gee, J., P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy.* Palgrave Macmillan.

Gee, J., P. (2015). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses.* Routledge.

Greenhow, C., & Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a New Literacy Practice. *The Educational Forum, 76,* pp. 463–477.

Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985). *Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective.* Deakin University.

Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford University Press.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice.* Routledge

Han, J., Heo, J., & You, E. (2021). Analysis of Metaverse Platform as a New Play Culture: Focusing on Roblox and ZEPETO. *Proceedings of the 2nd International Conference on Human-centered Artificial Intelligence (Computing4Human 2021)*, 28 October 2021, Da Nang, Viet Nam.

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.

Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research, 71(*4), pp. 575-611.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach.* University of Pennsylvania Press.

Ιβρίντελη, Μ. (2023). *Τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου.* Διάδραση.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. ΙΕΠ. https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/view-file?fid=801c3f989f48f7b86c342c4686c30ae3e82baaa9f556a9b10756f859221b70d9

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Κάλλιπος.

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί: μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Κριτική.

Kalantzis & Cope (2025). Learning by design: Pedagogy. Works & Days. https://newlearningonline.com/learning-by-design/pedagogy

Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: Δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Πουρκός, Μ. Α., & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα : εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 403-426). Νησίδες.

Κεραμυδά, Μ, & Κυρίδης, Α. (2011). Τα ΜΜΕ ως αντικείμενο διδασκαλίας στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου: εκπαιδευτικό υλικό και πολυτροπικότητα. Στο Πουρκός, Μ., Α., & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.). (2011). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, (σσ. 636-652). Νησίδες.

Κουτσογιάννης, Δ., & Αραποπούλου, Μ. (Επιμ.). (2009). *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*. Ζήτης: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011a). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011b). Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του γυμνασίου. Στο Πουρκός, Μ., Α., & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.). (2011). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, (σσ. 550-574). Νησίδες.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: μια πολιτική προσέγγιση.* Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κουτσογιάννης, Δ., & Αραποπούλου, Μ. (Επιμ.). (2009). *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου.* Ζήτης: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kress, G., R. (2000). Multimodality. In Cope, B., & Kalantzis, M. (Ed.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future,* (pp. 179-200). Routledge.

Kress, G., R. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

Livingstone, S., & Bober, M. (2004). *UK children go online: surveying the experiences of young people and their parents.* LSE Research Online.

Livingstone, S. & Bovill, M. (1999). *Young people, new media: report of the research project Children Young People and the Changing Media Environment.* LSE Research Online.

Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. In Cope, B., & Kalantzis, M. (Ed.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future,* (pp. 67-87). Routledge.

Luke, A. (2004). On the material consequences of literacy. *Language & Education, 18*(4), pp. 331 335.

Luttler, W., & Parker, C. (2001). High school students' literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of Research in Reading, 24*(3), pp. 235-247.

Manoli, P. (2019). Promoting students' critical literacy through the use of popular culture texts in the formal language classroom. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, 7*(1), pp. 52 61.

Μανού, Π. (2023). *Το ψηφιακό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία* [Διπλωματική Εργασία]. (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου).

Marsh, J, Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies.* University of Sheffield.

Marsh, J. (2000). Teletubby Tales: popular culture in the early years language and literacy curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood, 1*(2), pp. 119-133.

Marsh, J., & Thompson, P. (2001). Parental involvement in literacy development: using media texts. *Journal of Research in Reading, 24*(3), pp. 266-278.

Marsh, J., & Millard, E. (2000). *Literacy and popular culture: Using children's culture in the classroom.* Paul Chapman/Sage.

Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., & Ritchie, L. (2017). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research, 15*(1), pp. 74-60.

Μαρωνίτη, Α. (2017). *Η γλωσσική ποικιλότητα στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: αναπαραστάσεις της και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας* [Διδακτορική Διατριβή]. (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. Πεδίο.

Ofcom (2008). *Media Literacy Audit: Report on UK children's media literacy.*

Παπαδημητρίου, Ε. (2020). Γραμματισμός, [πολυ]γραμματισμοί: θεωρία και πράξη. Στο Παπαδημητρίου, Ε. (Επιμ.). (2020). *Κριτικοί κοινωνικοί [πολυ]γραμματισμοί: διατροπικές νοηματοδοτήσεις σε τυπικές και μη τυπικές κοινότητες μάθησης,* (σσ. 21-62). Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Γ., Κ. (2015). *Εισαγωγή στις πιθανότητες και τη στατιστική*. Gutenberg

Πουρκός, Μ., Α. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Πουρκός, Μ., Α., & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.). (2011). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, (σσ. 61-101). Νησίδες.

Πουρκός, Μ., Α., & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.). (2011). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Νησίδες.

Prensky, M. (2007). *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι: αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.* Μεταίχμιο.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. (2011). Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία. 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

Roblox Corporation (2025). https://www.roblox.com/

Robson, C., & McCartan, K. (2023). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα εγχειρίδιο μεθόδων κοινωνικής έρευνας σε εφαρμοσμένα πλαίσια*. Gutenberg.

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

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, 5*(2), pp. 77-91.

The New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), pp. 60-92.

Τζιμόγιαννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα*. Κριτική.

Τσούκκα, Α. (2023). *Οικογενειακές Πρακτικές Γραμματισμού Παιδιών Στην Κύπρο* [Διπλωματική Εργασία]. (Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Tsami, V., Archakis, A., Fterniati, A., Papazachariou, D., & Tsakona, V. (2014). Mapping elementary school students' preferences for mass cultural literacy practices. *1st International Conference: Education across borders* (pp. 361-371): 5-7 October 2012, Florina.

Τσάμη, Β. (2012). *Ανίχνευση πρακτικών γραμματισμού μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και το ισχύον γλωσσικό διδακτικό υλικό* [Διπλωματική Εργασία]. (Πανεπιστήμιο Πατρών).

Φτερνιάτη, Ά. (2024). Εισαγωγή στη Διδακτική της Γλώσσας [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Φτερνιάτη, Ά. (2011). Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Πουρκός, Μ., Α., & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.). (2011). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, (σσ. 604-625). Νησίδες.

Φτερνιάτη, Ά., Αρχάκης, Α., Παπαζαχαρίου, Δ., & Τσάμη, Β. (2013). Ανίχνευση των προτιμήσεων μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού σε κείμενα μαζικής κουλτούρας και το ισχύον διδακτικό υλικό. *Νέα Παιδεία, 145*, σσ. 61-77.

Fterniati, A. (2010). Literacy pedagogy and multiliteracies in greek elementary school language arts. *The international journal of learning, 17*(3), pp. 319-350.

Fterniati, A., Tsami, V., & Archakis, A. (2016). Language variation in TV advertisements : A critical language teaching proposal. *Preschool and Primary Education, 4*(1), pp. 85-100.

Fterniati, A., Archakis, A., Tsakona, V., & Tsami, V. (2013). Media and literacy: Evidence from elementary school students' literacy practices and the current teaching practices in Greece. *MENON: Journal of Educational Research* (2b), pp. 58-70.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο μαθητών και μαθητριών

Αγαπητή μαθήτρια/ αγαπητέ μαθητή,
Σε ευχαριστούμε που αποφάσισες να συμμετάσχεις στην έρευνα. Το χαρτί αυτό λέγεται "Ερωτηματολόγιο" και έχει κάποιες ερωτήσεις που θα μας βοηθήσουν στην έρευνα που κάνουμε. Θα θέλαμε να απαντάς στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, δηλαδή την αλήθεια. Δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση, ΟΛΕΣ οι απαντήσεις είναι σωστές!
Σου υπενθυμίζουμε να μην γράψεις πουθενά το ονοματεπώνυμό σου ή κάποιο άλλο στοιχείο που να φανερώνει ποιος ή ποια είσαι. Με αυτόν τον τρόπο δεν θα καταλάβουμε ούτε εμείς ούτε κανείς και καμία ότι έδωσες εσύ αυτές τις απαντήσεις. Προστατεύουμε, δηλαδή, την ανωνυμία σου!

1. Σημείωσε με x το φύλο σου:

α) Αγόρι ☐ β) Κορίτσι ☐ γ) Άλλο ☐ δ) Δεν θέλω να δηλώσω ☐

2. Σημείωσε με x όσα από τα παρακάτω έχετε στο σπίτι σου:

α) Smartphone κινητό	
β) Κινητό παλιού μοντέλου (π.χ. με κουμπάκια)	
γ) Σταθερό τηλέφωνο	
δ) Υπολογιστή	
ε) Φορητό υπολογιστή (laptop)	
στ) Τάμπλετ	
η) Σύνδεση στο ίντερνετ	
θ) Ραδιόφωνο	
ι) Εφημερίδες/ περιοδικά	
κ) Τηλεόραση	
λ) CD/DVD player	
μ) Έντυπα εξωσχολικά βιβλία (π.χ. λογοτεχνικά, εγκυκλοπαιδικά, λεξικά)	
ν) Άλλο:.....	

3. Κύκλωσε πόσο συχνά ασχολείσαι με τις παρακάτω δραστηριότητες:

α) Διαβάζω εξωσχολικά έντυπα (λογοτεχνικά, γνώσεων, εφημερίδες, περιοδικά)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
β) Γράφω εξωσχολικά έντυπα κείμενα (ημερολόγιο,τραγούδια, ιστορίες, επιστολές)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
γ) Βλέπω τηλεόραση	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

δ) Μπαίνω στο διαδίκτυο	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ε) Παίζω παιχνίδια που δεν είναι ψηφιακά (π.χ. μπάλα, κούκλες, επιτραπέζια)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
στ) Παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
η) Γράφω ψηφιακά κείμενα (π.χ. emails, μηνύματα, κείμενα στο word)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
θ) Διαβάζω ψηφιακά κείμενα (π.χ. πληροφορίες στο διαδίκτυο, ψηφιακά παραμύθια)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ι) Ακούω ή/και παίζω μουσική	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
κ) Μιλάω στο τηλέφωνο (κλήση)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
λ) Παρακολουθώ βίντεο	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
μ) Δημιουργώ τα δικά μου βίντεο	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ν) Ανεβάζω στο διαδίκτυο βίντεο	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ξ) Βλέπω εικόνες, φωτογραφίες σε έντυπη μορφή	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ο) Δημιουργώ τις δικές μου έντυπες εικόνες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
π) Βλέπω εικόνες σε ψηφιακή μορφή	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ρ) Δημιουργώ τις δικές μου ψηφιακές εικόνες (π.χ. τραβάω φωτογραφίες, κάνω φώτοσοπ)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
σ) Ανεβάζω φωτογραφίες στο διαδίκτυο	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
τ) Άλλο:.....	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

4. Κύκλωσε <u>πόσο συχνά</u> κάνεις τα παρακάτω όταν μπαίνεις στο <u>διαδίκτυο</u>:

α) Παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
β) Αναζητώ πληροφορίες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

γ) Ακούω μουσική	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
δ) Παρακολουθώ βίντεο στο YouTube	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ε) Διαβάζω / παρακολουθώ ειδήσεις	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
στ) Επικοινωνώ με φίλους και φίλες μου	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ζ) Βλέπω ταινίες/σειρές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
η) Μπαίνω στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (TikTok, Instagram) **για να δω τι έχουν ανεβάσει άλλοι**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
θ) Μπαίνω στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (TikTok, Instagram) **για να ανεβάσω δικό μου υλικό**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ι) Χωρίς συγκεκριμένο σκοπό	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
κ) Άλλο:.....	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

5. Κύκλωσε <u>πόσο συχνά</u> παρακολουθείς τα παρακάτω στην τηλεόραση:

α) Παιδικά και κινούμενα σχέδια	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
β) Ειδήσεις και ενημερωτικές εκπομπές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
γ) Εκπομπές μαγειρικής	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
δ) Ντοκιμαντέρ και εκπομπές γνώσεων	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ε) Ριάλιτι σόου (π.χ. Survivor)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
στ) Εκπομπές ταλέντων (π.χ. The Voice)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ζ) Ταινίες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
η) Σειρές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

θ) Κωμικές ταινίες/σειρές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ι) Δραματικές ταινίες/σειρές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
κ) Θρίλερ - Τρόμου	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
λ) Ταινίες/σειρές δράσης - περιπέτειας-μυστηρίου	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
μ) Ταινίες/σειρές φαντασίας	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ν) Ρομαντικές ταινίες/σειρές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ξ) Τηλεπαιχνίδια	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ο) Αθλητικά	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
π) Διαφημίσεις	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ρ) Άλλο:.....	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

6. Κύκλωσε <u>πόσο συχνά ακούς</u> τα παρακάτω είδη μουσικής:

α) Παιδική	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
β) Έντεχνη	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
γ) Λαϊκή	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
δ) Ρεμπέτικη	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ε) Κλασική	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
στ) Τζαζ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ζ) Παραδοσιακή	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

η) Ποπ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
θ) Ροκ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ι) Μέταλ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
κ) Ραπ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
λ) Τραπ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
μ) Άλλο:.....	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

7. Κύκλωσε <u>πόσο συχνά</u> διαβάζεις τα παρακάτω έντυπα:

α) Λογοτεχνικά βιβλία	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
β) Βιβλία γνώσεων, λεξικά, εγκυκλοπαίδειες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
γ) Συνταγές μαγειρικής, οδηγίες χρήσης, συναρμολόγησης	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
δ) Διαφημιστικά φυλλάδια	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ε) Κόμικς	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
στ) Εφημερίδες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ζ) Περιοδικά	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
η) Επιστολές (γράμματα του ταχυδρομείου)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
θ) Άλλο:.....	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

8. Κύκλωσε <u>πόσο συχνά</u> γράφεις τα παρακάτω:

α) Ιστορίες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
β) Ημερολόγιο	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

γ) Σημειώσεις για πληροφορίες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
δ) Φράσεις σε ζωγραφιές / κατασκευές	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ε) Επιστολές (γράμματα του ταχυδρομείου)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
στ) Άλλο:.....	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

9. Σημείωσε με x όσα από τα παρακάτω <u>έχετε</u> στο σχολείο σου:

α) Σταθερό υπολογιστή ή laptop	
β) Ατομικά Τάμπλετ	
γ) Σύνδεση στο ίντερνετ	
δ) Ραδιόφωνο	
ε) Εφημερίδες	
στ) Περιοδικά	
ζ) Τηλεόραση	
η) CD/DVD player	
θ) Έντυπα εξωσχολικά βιβλία (π.χ. λογοτεχνικά, εγκυκλοπαιδικά, λεξικά)	
ι) Διαδραστικό πίνακα	
κ) Προτζέκτορα	
λ) Άλλο:.....	

10. Κύκλωσε <u>πόσο συχνά</u> χρησιμοποιείτε τα παρακάτω στα μαθήματα του σχολείου:

α) Υπολογιστή ή laptop	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
β) Ατομικά Τάμπλετ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
γ) Σύνδεση στο ίντερνετ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
δ) Ραδιόφωνο	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ε) Εφημερίδες	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

στ) Περιοδικά	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ζ) Τηλεόραση	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
η) CD/DVD player	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
θ) Έντυπα εξωσχολικά βιβλία (π.χ. λογοτεχνικά, εγκυκλοπαιδικά, λεξικά)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ι) Διαδραστικό πίνακα	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
κ) Προτζέκτορα	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
λ) Άλλο:.....	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

11. Κύκλωσε <u>πόσο συχνά</u> κάνετε τις παρακάτω δραστηριότητες <u>στα μαθήματα του σχολείου</u>:

α) Μπαίνουμε στο διαδίκτυο **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
β) Περιγράφουμε βίντεο και απαντάμε σε ερωτήσεις **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
γ) Δημιουργούμε βίντεο **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
δ) Παίζουμε ψηφιακά παιχνίδια (π.χ. κουίζ γνώσεων) **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ε) Παίζουμε παιχνίδια που δεν είναι ψηφιακά (π.χ. παντομίμα) **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
στ) Διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία (λογοτεχνικά, γνώσεων, λεξικά, κόμικς) **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ζ) Ακούμε μουσική ή τραγούδια **για το μάθημα** και απαντάμε σε ερωτήσεις	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
η) Βλέπουμε ταινίες **για το μάθημα** και απαντάμε σε ερωτήσεις	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
θ) Δημιουργούμε τραγούδια ή στιχάκια **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ι) Χρησιμοποιούμε νέα τεχνολογικά μέσα **για το μάθημα** (π.χ. διαδικτυακές πλατφόρμες, e-class, webex)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

κ) Διαβάζουμε κείμενα **για το μάθημα** και απαντάμε σε ερωτήσεις	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
λ) Γράφουμε κείμενα **σχετικά με το μάθημα** (π.χ. κάνουμε γραπτές ασκήσεις στο βιβλίο)	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
μ) Περιγράφουμε εικόνες **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ν) Δημιουργούμε εικόνες **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ξ) Χρησιμοποιούμε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. instagram, TikTok) **για το μάθημα**	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα
ο) Άλλο:.....	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Κάθε μέρα

12. Σημείωσε με x ποια από τα παρακάτω είδη μουσικής χρησιμοποιείτε στο μάθημα:

α) Παιδική	
β) Έντεχνη	
γ) Λαϊκή	
δ) Ρεμπέτικη	
ε) Κλασική	
στ) Τζαζ	
ζ) Ποπ	
η) Ροκ	
θ) Μέταλ	
ι) Ραπ	
κ) Τραπ	
λ) Παραδοσιακή	
μ) Άλλο:.....	

13. Σημείωσε με x ποια από τα παρακάτω βλέπετε/ δημιουργείτε σε βίντεο στο μάθημα:

α) Παιδικά και κινούμενα σχέδια	
β) Ειδήσεις και ενημερωτικά	
γ) Εκπομπές μαγειρικής	
δ) Ντοκιμαντέρ και ή βίντεο γνώσεων	

ε) Ριάλιτι σόου (π.χ. Survivor)	
στ) Εκπομπές ταλέντων (π.χ. The Voice)	
ζ) Ταινίες	
η) Σειρές	
θ) Κωμικές ταινίες/σειρές	
ι) Δραματικές ταινίες/σειρές	
κ) Θρίλερ - Τρόμου	
λ) Ταινίες/σειρές δράσης - περιπέτειας-μυστηρίου	
μ) Ταινίες/σειρές φαντασίας	
ν) Ρομαντικές ταινίες/σειρές	
ξ) Τηλεπαιχνίδια	
ο) Αθλητικά	
π) Διαφημίσεις	
ρ) Άλλο:.....	

14. Σημείωσε με x τι από τα παρακάτω κάνετε όταν χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο για το μάθημα:

α) Παίζουμε ηλεκτρονικά παιχνίδια	
β) Αναζητούμε πληροφορίες	
γ) Ακούμε μουσική	
δ) Παρακολουθούμε βίντεο στο YouTube	
ε) Διαβάζουμε/ παρακολουθούμε ειδήσεις	
στ) Επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους	
ζ) Μπαίνουμε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (TikTok, Instagram)	
η) Χρησιμοποιούμε το ψηφιακό σχολικό βιβλίο	
θ) Βλέπουμε ταινίες/ σειρές	
ι) Άλλο:.....	

Σε ευχαριστούμε που έφτασες μέχρι εδώ! Αν θέλεις, μπορείς να δεις μήπως ξέχασες να απαντήσεις κάτι!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Πρωτόκολλο συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΘΕΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Σχολικές πρακτικές γραμματισμού μαθητών και μαθητριών Ε΄ Δημοτικού

Ημερομηνία Συνέντευξης:	Συνεντευκτής/τρια:
Ώρα Συνέντευξης:	Στοιχεία συνεντευξιαζόμενου/ης:
Τόπος:	

[Συστήνομαι]

[Περιγράφω με λίγα λόγια τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας.

Επαναλαμβάνω σύντομα τους όρους του εντύπου ενημέρωσης που έχει υπογράψει.

(1. Σκοπός 2. Ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογικά εργαλεία 3. Προστασία των δεδομένων (κ αναφορά στην μαγνητοφώνηση) 4. Τι θα γίνει η έρευνα 5. Εθελοντική συμμετοχή και δυνατότητα αποχώρησης)]

Χαλαρή ερώτηση για σπάσιμο πάγου

Θ1 ΠΡΟΦΙΛ

1. Για αρχή, θα μπορούσα να ρωτήσω την ηλικία σας;
2. Πώς σας φαίνεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;
3. Ήταν η πρώτη σας επιλογή; Τι σας έκανε να το επιλέξετε;
4. Πόσα χρόνια εργάζεστε;
5. Πείτε μου λίγα λόγια για τις σπουδές σας. Έχετε κάνει κάποιο μεταπτυχιακό ή κάποιο πρόγραμμα, σεμινάριο (οτιδήποτε);
6. Θα θέλατε να μου αναφέρετε ίσως αν έχετε άλλες γνώσεις π.χ. γλώσσες;

Θ2 ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΥΠΟΔΟΜΕΣ

1. Σας αρέσει το σχολείο που εργάζεστε; Είστε ευχαριστημένος από τις υλικοτεχνικές υποδομές που σας παρέχει;
2. Υπάρχουν τεχνολογικά μέσα που αξιοποιείτε συχνά στις διδασκαλίες σας;
3. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να δοκιμάσετε αλλά δεν έχετε τη δυνατότητα λόγω έλλειψης μέσων/υποδομών;
4. Είδα ότι έχετε στην τάξη σας μια βιβλιοθήκη με παιδικά βιβλία. Θα θέλατε να μου πείτε πώς την αξιοποιείτε;
5. Πώς κρίνετε την εμπλοκή των μαθητών όταν χρησιμοποιείτε έντυπα ή ψηφιακά μέσα;

Θ3 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

1. Αξιοποιείτε τα σχολικά εγχειρίδια (γλώσσα); Σε ποιο βαθμό;
2. Υπάρχουν περιπτώσεις που "ξεφεύγετε" από τα εγχειρίδια και κάνετε δικές σας δραστηριότητες;
    a. Έχετε χρησιμοποιήσει κείμενα που δεν υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο (όπου κείμενα = και βίντεο, και τραγούδια κλπ)
    b. Γιατί; Ποιο είναι το κριτήριό σας για να χρησιμοποιήσετε ένα κείμενο εκτός του σχολικού βιβλίου; Ποια ανάγκη σας εξυπηρετεί;

    c. Έχει τύχει να ζητήσετε από τα παιδιά να φέρουν κείμενα για να διδάξετε; Ή να σας προτείνουν αυτά;
3. Ποια είναι συνολικά η γνώμη σας για τα σχολικά εγχειρίδια (γλώσσα);
4. Γενικώς, έχει ασκηθεί κριτική στα σχολικά εγχειρίδια για τον βαθμό που περιλαμβάνουν στοιχεία από διάφορες κουλτούρες. Ποιες είναι οι σκέψεις σας σχετικά με αυτό;
    a. βλ. ερ. 2 ίσως επανάληψη

<u>Θ4 ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ</u>

1. Όταν σχεδιάζετε μια διδασκαλία, υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που λαμβάνετε υπ' όψιν; π.χ. τα Προγράμματα Σπουδών;
    a. εναλλακτικά: τι κάνετε συνήθως για να κάνετε το μάθημα αποτελεσματικό;
2. Πιστεύετε ότι γνωρίζετε τα ενδιαφέροντα και τον κόσμο των παιδιών; Πώς τον διερευνάτε;
3. ΙΝΤΕΡΝΕΤ: χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο στη διδασκαλία σας; παραδείγματα;
4. ΣΟΣΙΑΛ ΜΙΝΤΙΑ: Έχουν θέση στο μάθημά σας; παραδείγματα
5. ΒΙΝΤΕΟ: έχει τύχει να αξιοποιήσετε βίντεο ή ακόμη και να κατασκευάσετε με τα παιδιά; περιεχόμενο; παραδείγματα;
6. ΜΟΥΣΙΚΗ: τα σχολικά εγχειρίδια κάνουν αναφορές στη μουσική και κυρίως προσπαθούν να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με την έντεχνη ελληνική και με καλλιτέχνες. Εσείς κάνετε αντίστοιχες δραστηριότητες; Με άλλα είδη; Τραπ και ποπ= αμφιλεγόμενα είδη προς διδασκαλία. Θα τα αξιοποιούσατε;
7. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΒΙΝΤΕΟΠΑΙΧΝΙΔΙΑ: Έχετε παραδείγματα από τη διδασκαλία σας που έχετε αξιοποιήσει το παιχνίδι; Πιστεύετε τα παιδιά της τάξης σας παίζουν βιντεοπαιχνίδια; Θα μπορούσαν να συνδεθούν με το μάθημά σας;
8. Όσο περνάνε τα χρόνια, τα παιδιά απομακρύνονται από τα έντυπα και προτιμούν τα ψηφιακά μέσα. Θα θέλατε να μου αναφέρετε ποια είναι η άποψή σας και η στάση σας ως προς αυτό;
9. Υπάρχουν άλλες δραστηριότητες ή μέσα που αξιοποιείτε και θα θέλατε να μου αναφέρετε;
10. Τέλος, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σας καθοδηγεί το ΠΣ και πόσο η δική σας πρωτοβουλία;

Χαλάρωση.

Κλείσιμο: υπενθύμιση όρων δεοντολογίας.

Ευχαριστώ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Πρωτόκολλο παρατήρησης μαθητών και μαθητριών

ΘΕΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ:
Εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού μαθητών και μαθητριών Ε΄ Δημοτικού

Ημερομηνία Παρατήρησης:	Παρατηρητής/τρια:
Ώρα Παρατήρησης:	Μαθητής/τρια:
Τόπος:	Ψευδώνυμο:

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΣΗΣ ΒΑΣΕΙ HYMES

	ΤΙ ΒΛΕΠΩ	**ΠΩΣ ΤΟ ΕΡΜΗΝΕΥΩ**
φυσικό περιβάλλον		
σκηνή		
μέτοχοι		
σκοπός/οί		
κλειδί		

νόρμες διάδρασης και επικοινωνίας		
κανάλι (ή μέσο και δίαυλος κατά Halliday & Hasan)		
είδη λόγου		

ΣΥΜΒΑΝ 1: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

ΣΥΜΒΑΝ 2: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

ΣΥΜΒΑΝ 3: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

ΣΥΜΒΑΝ 4: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

ΣΥΜΒΑΝ 5: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

ΣΥΜΒΑΝ 6: ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Οργάνωση Ποσοτικών Αποτελεσμάτων

ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Ε2: Πόροι

Συχνοί	Όχι συχνοί
• Τηλεόραση • Smartphone • Internet • Σταθερό τηλέφωνο • Εξωσχολικά έντυπα • Λάπτοπ • Τάμπλετ • Υπολογιστή • Κονσόλες βιντεοπαιχνιδιών	• CD/DVD Player • Ραδιόφωνο • Εφημερίδες και περιοδικά • Κινητό παλιού μοντέλου

Ε3: Δραστηριότητες

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
• Ανεβάζω βίντεο • Ανεβάζω φωτογραφίες	• Διαβάζω εξωσχολικά έντυπα • Γράφω εξωσχολικά έντυπα • Βλέπω έντυπες εικόνες • Δημιουργώ έντυπες εικόνες	• Μιλάω στο τηλέφωνο	• Ακούω/παίζω μουσική • Παίζω • Παρακολουθώ βίντεο • Παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια • Μπαίνω στο διαδίκτυο	• Βλέπω τηλεόραση

	• Βλέπω ψηφιακές εικόνες • Δημιουργώ ψηφιακές εικόνες • Γράφω ψηφιακά κείμενα • Διαβάζω ψηφιακά κείμενα • Δημιουργώ βίντεο			

E4: Διαδίκτυο (συχνά)

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
• Ανεβάζω στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	• Χωρίς σκοπό • Βλέπω υλικό άλλων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης • Ενημέρωση/ειδήσεις	• Επικοινωνώ με φίλους • Αναζητώ πληροφορίες	• Ακούω μουσική • Παρακολουθώ βίντεο • Παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια • Βλέπω ταινίες/σειρές	-

E5: Τηλεόραση (κάθε μέρα)

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
• Εκπομπές μαγειρικής • Ρομαντικές	• Φαντασίας • Παιδικά και κινούμενα σχέδια	• Τηλεπαιχνίδια • Εκπομπές ταλέντων	• Σειρές • Αθλητικά • Ταινίες	-

	• Διαφημίσεις • Δραματικές • Ντοκιμαντέρ • Θρίλερ/τρόμου • Ριάλιτι σόου	• Κωμικές • Δράσης και μυστηρίου		

E6: Είδη μουσικής (συχνά)

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
• Λαϊκή • Παιδική • Κλασική • Έντεχνη • Τζαζ • Ρεμπέτικη	• Ροκ • Τραπ • Παραδοσιακή	• Ποπ • Ραπ	-	-

E7: Ανάγνωση εντύπων (σπάνια)

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
• Διαφημίσεις • Περιοδικά • Επιστολές • Εφημερίδες	• Λογοτεχνία • Γνώσεων • Συνταγές/οδηγίες	• Κόμικς	-	-

E8: Γραφή εντύπων (σπάνια)

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
• Ιστορίες • Επιστολές	• Σημειώσεις • Ημερολόγιο	• Φράσεις σε ζωγραφιές	-	-

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Ε9: Πόροι

Συχνοί	Όχι συχνοί
• Ίντερνετ • Έντυπα εξωσχολικά • Διαδραστικός πίνακας • Προτζέκτορας • Υπολογιστής/Λάπτοπ • Τηλεόραση • Ατομικά Τάμπλετ	• Ραδιόφωνο • CD/DVD Player • Εφημερίδες • Περιοδικά

Ε10: Χρήση Μέσων

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
• Τηλεόραση • Ραδιόφωνο • Περιοδικά • CD/DVD Player • Εφημερίδες	• Ατομικά Τάμπλετ	• Έντυπα εξωσχολικά • Υπολογιστή/ Λάπτοπ • Προτζέκτορα	-	• Διαδραστικός πίνακας • Ίντερνετ

E11: Δραστηριότητες στο μάθημα

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ
• Δημιουργούμε εικόνες • Χρησιμοποιούμε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης • Δημιουργούμε τραγούδια • Δημιουργούμε βίντεο	• Παίζουμε ψηφιακά παιχνίδια • Βλέπουμε ταινίες • Βλέπουμε εικόνες • Χρησιμοποιούμε ψηφ. πλατφόρμες • Ακούμε μουσική • Παίζουμε παιχνίδια	• Γράφουμε κείμενα • Βλέπουμε βίντεο • Διαβάζουμε εξωσχολικά βιβλία	• Διαβάζουμε κείμενα	• Χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο

E12: Είδη μουσικής

Συχνά	Όχι συχνά
• Παραδοσιακή • Κλασική	• Παιδική • Έντεχνη • Τζαζ • Ποπ • Ροκ • Ραπ • Τραπ • *Μέταλ* • *Ρεμπέτικη*

E13: Είδη βίντεο

Συχνά	Όχι συχνά
• Ταινίες • Αθλητικά • Ντοκιμαντέρ • Παιδικά	• Φαντασίας • Δράσης/μυστηρίου • Κωμικές • Σειρές • Διαφημίσεις • Τηλεπαιχνίδια • Δραματικές • *Ρομαντικές* • *Θρίλερ* • *Ταλέντων* • *Ριάλιτι* • *Μαγειρικής*

E14: Διαδίκτυο για το μάθημα

Συχνές	Όχι συχνές
• Επικοινωνία • Ταινίες/σειρές • Πληροφορίες • Βίντεο • Μουσική • Ψηφιακό σχολικό βιβλίο	• Ειδήσεις • Ηλεκτρονικά παιχνίδια • Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης