

**Η αξία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του Λυκείου: απόψεις και στάσεις των διδασκόντων στη Γ' Λυκείου φιλολόγων**

**The value of critical language awareness in language teaching and in wider cognitive structure of Lyceum students: views and attitudes of the teaching philologists of the 3rd year of Lyceum**

**Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου**, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ - ΕΔΙΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο-ΣΕΠ,  
kiliopoulou@edlit.auth.gr

**Χαρίκλεια Βελαλή**, ΠΕ02-Φιλολόγων, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής» (ΕΑΠ), xaroulavelali96@hotmail.com

**Konstantina Iliopoulou**, School of Philosophy and Pedagogy, Aristotle University of Thessaloniki,  
kiliopoulou@edlit.auth.gr

**Charikleia Velali**, Teacher ΠΕ02, Med Educational Sciences, xaroulavelali96@hotmail.com

**Abstract:** The purpose of this empirical study was to investigate the views and attitudes of the teaching philologists of the 3rd Year of Lyceum assessing the value of critical language awareness (CLA), both in language teaching and in the wider cognitive structure of Lyceum students. To achieve this goal, eighteen semi-structured, qualitative interviews were conducted in the prefecture of Magnesia. The selection of the sample was carried out through the convenient-intentional sampling method (Creswell, 2015). Avalanche sampling was also subsequently employed to nominate more people for interviews. The thematic content analysis was followed the interpretation of the interview data (Tsiolis, 2017). The results showed a positive attitude, as well as thorough and comprehensive views of the teaching philologists on the application of teaching practices of CLA. The objections of the philologists regarding the application of CLA, concerns limitations in the analytical ability of students, the need for deeper and more substantial training, as well as the examination-centered character of the 3rd Year of Lyceum. Regarding the connection of CLA with the cognitive structure of adolescent students, the results underlined the interdependence of the above contexts, but showed the need for a more thorough investigation of the relationship between them.

**Keywords:** critical language awareness, language teaching, cognitive structure

**Περίληψη:** Σκοπός της παρούσας εμπειρικής μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των διδασκόντων φιλολόγων της Γ' Λυκείου του νομού Μαγνησίας για την αξία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (ΚΓΕ), τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας, όσο και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών/τριών του Λυκείου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού διενεργήθηκαν δεκαοκτώ ημιδομημένες, ποιοτικές συνεντεύξεις. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της βολικής-σκόπιμης δειγματοληψίας, (Creswell,

2015). Ακολουθήθηκε δε η δειγματοληψία χιονοστιβάδα, για να προταθούν περισσότερα άτομα για συνεντεύξεις. Για την ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2017). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη θετική στάση, όπως, επίσης, τις εμπειριστατωμένες και διεξοδικές απόψεις των διδασκόντων φιλολόγων σχετικά με τη διδακτική εφαρμογή της ΚΓΕ. Οι ενστάσεις των φιλολόγων ως προς την εφαρμογή της εστίασαν στον περιορισμό της αναλυτικής ικανότητας των μαθητών/τριών, στην ανάγκη για βαθύτερη και ουσιαστικότερη επιμόρφωση, καθώς και στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της Γ Λυκείου. Σχετικά με τη σύνδεση της ΚΓΕ με τη γνωστική συγκρότηση των εφήβων, τα αποτελέσματα υπογράμμισαν την αλληλεξάρτηση των παραπάνω εννοιών, αλλά κατέδειξαν την ανάγκη ενδεδειγμένης διερεύνησης της μεταξύ τους σχέσης.

**Λέξεις κλειδιά:** κριτική γλωσσική επίγνωση, διδασκαλία της γλώσσας, γνωστική συγκρότηση

## Εισαγωγή

Η διδασκαλία της γλώσσας στο Λύκειο τα τελευταία χρόνια απομακρύνθηκε από τα παρωχημένα δασκαλοκεντρικά, φορμαλιστικά πρότυπα και υιοθέτησε μια πιο κριτική, κοινωνιοκεντρική, μαθητοκεντρική και σε μερικές περιπτώσεις ανατρεπτική οπτική. Το νεωτεριστικό αυτό πνεύμα αποτυπώνεται και στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, όπου γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν καινοτόμες πρακτικές. Στόχος είναι η ενδυνάμωση, τόσο της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών, όσο και της αλληλεπίδρασής τους με τα σύγχρονα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα (Ξυδόπουλος, Αναγνωστοπούλου, Γούτσος, Χατζησαββίδης & Τσάκωνα, 2013).

Μια τέτοια σύγχρονη τάση στη διδασκαλία της γλώσσας είναι η γλωσσική επίγνωση (*language awareness*), η συνειδητή δηλαδή γνώση για τη φύση και τον ρόλο της γλώσσας στην ανθρώπινη ζωή και η εξέλιξή της, η κριτική γλωσσική επίγνωση (*critical language awareness*). Η ΚΓΕ έχει πιο κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό και διερευνά την ιδεολογία που κρύβεται πίσω από τα κείμενα. Παράλληλα, οι καταγιτιστικές αλλαγές στις σύγχρονες κοινωνίες της πολυπολιτισμικότητας και των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθιστούν τη διδασκαλία μια «διαπραγμάτευση» ταυτοτήτων ανάμεσα σε δασκάλους/ες και μαθητές/τριες. Λόγω των σύγχρονων κοινωνικών αλλαγών που επηρεάζουν τον ρόλο της γλώσσας και την κοινωνική ζωή η ΚΓΕ είναι προϋπόθεση για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των πολιτών, ιδιαίτερα των εφήβων, οι οποίοι θα αποτελέσουν τους/τις αυριανούς/ες πολίτες (Fairclough, 1999).

Παρόλη, όμως, τη θετική πρόθεση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (Οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για το γλωσσικό μάθημα στο Λύκειο, 2018-2019), η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής ανάλυσης του λόγου και της ΚΓΕ στην πράξη δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Απαιτεί πρωτίστως καλά επιμορφωμένους/ες εκπαιδευτικούς, αφού οι γνώσεις, οι απόψεις τους και, συνακόλουθα, οι στάσεις τους ως απόρροια των γνώσεων και των απόψεών τους για τη νέα παιδαγωγική φιλοσοφία είναι καίριας σημασίας. Οι φιλόλογοι είναι αυτοί/ές που θα μετατρέψουν τη νέα κριτική προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα σε διδακτικούς στόχους και μεθόδους διδασκαλίας. Άλλωστε, η κριτική προσέγγιση του

γλωσσικού μαθήματος είναι απαιτητική, γιατί δεν επιδιώκει μόνο την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά αλλαγή στάσεων και πρακτικών.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εστιάζει στις απόψεις και στάσεις των φιλόλογων της Γ' Λυκείου για τη σημασία της ΚΓΕ στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλά και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών/τριών. Αφόρμηση για αυτή την έρευνα αποτέλεσε η ευκαιριακή αντιμετώπιση του γλωσσικού μαθήματος από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/τριες του Λυκείου μόνο για τις εξετάσεις με σκοπό την είσοδό τους σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθεί η σύνδεση της ΚΓΕ με την ενδυνάμωση και καλλιέργεια του επιστημονικού συλλογισμού, της αφηρημένης σκέψης και των γνωστικών νοητικών διεργασιών (μνήμη, προσοχή, γλώσσα, μεταγνώση, επίλυση προβλημάτων) που απαιτούνται κάθε φορά που οι μαθητές/τριες αποκτούν, αποθηκεύουν και μετασχηματίζουν νέες πληροφορίες, αλλά και ερμηνεύουν τις σκέψεις, τις εμπειρίες κι όλες τις όψεις της ζωής τους (Farmer & Martin, 2019). Παράλληλα, με δεδομένη την παραδοχή ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι ξεχωριστό μάθημα αλλά βασικό συστατικό κάθε μαθήματος, επιχειρείται να συνεξεταστεί η σύνδεση της γλώσσας με τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1 Κριτική γλωσσική επίγνωση

Η διερευνητική προσέγγιση στην οποία η «γλώσσα» εκλαμβάνεται ως ένα δυναμικό φαινόμενο παρά ως ένα σταθερό σώμα τεκμηριωμένων γεγονότων (Borg, 1994) αξιοποιείται πλήρως στην ΚΓΕ, καθώς ασχολείται με τη γλώσσα ως λόγο (discourse). Υπό το πρίσμα αυτό η λεκτική αλληλεπίδραση εκλαμβάνει τον λόγο ως «κοινωνική πρακτική». Η διαπίστωση δε ότι η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική διαφαίνεται στους τρόπους, με τους οποίους η γλώσσα αναπαράγει θεσμούς και βάσεις εξουσίας. Ταυτόχρονα, οι τρόποι και οι ιδεολογίες μεταφέρονται μέσω της γλώσσας, σχέση, εμφανώς αμφίδρομη (Baynham, 2002).

Οι Clark et. al. (1991) εξετάζουν τον λόγο από τρεις προοπτικές: 1) κοινωνικό πλαίσιο, θεσμοί κοινωνίας, 2) κοινωνιογνωστικές διεργασίες (παραγωγή- ερμηνεία κειμένου) και 3) κείμενο, προφορικό και γραπτό. Αντί, λοιπόν, για απλή, συνειδητή γνώση, η επίγνωση που επιδιώκει να προκαλέσει η ΚΓΕ είναι η κοινωνικά εντοπισμένη διαδικασία, την οποία ο Freire ονομάζει «συνειδητοποίηση» (*consientisation*), (όπ. αναφ. Svalberg, 2007, p. 296). Κάθε γλωσσική αλληλεπίδραση, όσο προσωπική κι αν είναι, φέρει τα ίχνη της εκάστοτε κοινωνικής δομής, δηλαδή ο λόγος διαμορφώνεται από την κοινωνία, αλλά και τη διαμορφώνει.

Όσον αφορά την πρότυπη γλώσσα, οι θεωρητικοί της ΚΓΕ σε σχέση με τους εκπροσώπους της ΓΕ υποστηρίζουν πως δεν είναι ουδέτερη διδακτική πρακτική, αλλά, αντίθετα, νομιμοποιεί τη δύναμη που έχει η κοινωνικά και η οικονομικά κυρίαρχη τάξη. Ο Fairclough (1992) προτείνει συνειδητά τη διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας, γιατί αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης, αλλά δε θεωρεί ότι η διδασκαλία των ποικιλιών της

γλώσσας εξασφαλίζει και την αποδοχή τους καθώς και την εξάλειψη των προκαταλήψεων απέναντί τους (p. 33-56). Στην ουσία η διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας, στο πλαίσιο των αρχών της ΚΓΕ, δημιουργεί το πρότυπο του πολίτη, που ανταποκρίνεται στα συμφέροντά της και ενισχύει την εκπαιδευτική ανισότητα συναρτώντας την με κοινωνικά αίτια.

Το θέμα της διδασκαλίας της πρότυπης γλώσσας σχετίζεται με τον λόγο «χειραφέτησης», που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της ΚΓΕ. Ο λόγος «χειραφέτησης» υποδηλώνει πως κάποιες κατηγορίες ανθρώπων καταπιέζονται, γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης κι έχουν ανάγκη από την απελευθερωτική δύναμη του λόγου (Janks & Ivanic, 1992). Η χειραφέτηση επιτυγχάνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση του εξουσιαστικού λόγου και την εφαρμογή πρακτικών για την απαλοιφή του. Η ΚΓΕ στοχεύει να αποκαλύψει τρόπους με τους οποίους η γλώσσα περιθωριοποιεί, προσβάλλει, υποτιμά και χειραγωγεί άτομα και κοινωνικές ομάδες. Ένα παράδειγμα είναι ο τρόπος που μπορεί ο λόγος να περιθωριοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Αν δεν δοθεί ιστορική και κοινωνική διάσταση σε ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ελλοχεύει ο κίνδυνος να παρουσιαστούν οι γλώσσες ως κάτι απόμακρο κι εξωτικό (Svalberg, 2007). Συμπερασματικά, ο λόγος που είναι απαλλαγμένος από ρατσιστικές, σεξιστικές, υποτιμητικές εκφράσεις αποδεικνύει τον σεβασμό του ατόμου που τον εκφέρει, αλλά, ταυτόχρονα, και τον σεβασμό απέναντι σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα (Μπουτουλούση, 2020).

Επιπρόσθετα, ένα από τα βασικά θέματα της ΚΓΕ είναι η σχέση της γλώσσας με τη δύναμη και την εξουσία. Πώς, όμως, συνδέεται η γλώσσα με την εξουσία; Η σχέση αυτή μπορεί να εξεταστεί από τη σκοπιά των ατόμων που τη χρησιμοποιούν, που αντιμετωπίζουν ή κρίνουν τους άλλους ή από τον τρόπο που τα ίδια τα άτομα αντιμετωπίζονται εξαιτίας της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Όπως αναφέρει ο Freire, η γλώσσα μπορεί να ενισχύσει την κυριαρχία της μιας ομάδας πάνω στην άλλη ή να αμφισβητήσει τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας (όπ. αναφ. στο Auerbach, 2003). Η σχέση γλώσσας και εξουσίας στηρίζεται σε τρεις προοπτικές διδασκαλίας: 1) την προοπτική της «πολυφωνίας», που πρεσβεύει ότι η δύναμη προκύπτει από την πολλαπλότητα των φωνών κι όχι από την επικράτηση της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας, 2) « φωνές εξουσίας» προοπτική κατά την οποία η δύναμη πηγάζει από το να μπορεί κανείς να αναλύει τη γλώσσα των κειμένων, 3) προοπτική της «κοινωνικής αλλαγής». Αυτή η προοπτική είναι εμπνευσμένη από το έργο του Freire και χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να αλλάξει τις συνθήκες που καταπιέζουν τους ανθρώπους (όπ. αναφ. στο Janks, 2003).

## 1.2 Σκοποί και πρακτικές της ΚΓΕ στη διδασκαλία της γλώσσας

Η διδασκαλία με άξονα τον κριτικό γραμματισμό, τις αρχές της ΚΓΕ και των πολυγραμματισμών, που αναλύθηκε θεωρητικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι απαιτητική. Μάλιστα, μολονότι όπως επισημάνθηκε στην εισαγωγή, υπάρχει πλούσια θεωρητική τεκμηρίωση, δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια αρκετές από τις παραμέτρους της γλωσσικής διδασκαλίας στην πράξη στα Προγράμματα Σπουδών. Συγχρόνως, οι φιλόλογοι που διδάσκουν

το γλωσσικό μάθημα στο Λύκειο καλούνται να μετουσιώσουν τη νέα παιδαγωγική προσέγγιση της ΚΓΕ και του κριτικού γραμματισμού σε διδακτικούς σκοπούς και στόχους.

Σκιαγραφώντας αδρομερώς τους κυριότερους στόχους της ΚΓΕ επισημαίνουμε τα παρακάτω: Σύμφωνα με τον Fairclough (2003), βασικός στόχος είναι η συνειδητοποίηση της δύναμης που κρύβει η γλώσσα, η σύνδεσή της με την ιδεολογία και την εξουσία. Επίσης, βασική είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές πως η γλώσσα αντανακλά τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά και τις διαμορφώνει. Γλώσσα και κοινωνία αλληλεξαρτώνται. Επιπλέον, τα κείμενα σύμφωνα με την ΚΓΕ είναι γλωσσικές κατασκευές, εμπεριέχουν γλωσσικές συμβάσεις κι η αποκωδικοποίηση αυτών των συμβάσεων και των υπόρρητων μηνυμάτων τους συντελεί στη χειραφέτηση του ατόμου από τους κυρίαρχους εξουσιαστικούς λόγους, δηλαδή στην αποτροπή της ιδεολογικής του χειραγώγησης. Συνάμα, σύμφωνα με τους McLaughlin και DeVoogd (2005), βασικός στόχος της ΚΓΕ είναι η «ενεργός ενασχόληση» των μαθητών με τα κείμενα και η οικοδόμηση προσωπικού νοήματος.

Τέλος, επιχειρώντας μια συγκριτική προσέγγιση της ΓΕ και της ΚΓΕ θα λέγαμε ότι βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας της ΚΓΕ, που συνιστά και τη διαφορά της από τη ΓΕ είναι πως η γλωσσική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει υπεύθυνους πολίτες με κριτική σκέψη, ικανούς να αλλάξουν τα «κακώς κείμενα» και τη ζωή τους προς το καλύτερο. Σύμφωνα με τον Fairclough (1992), βασική διαφορά ανάμεσα στη ΓΕ και την ΚΓΕ είναι πως η πρώτη θεωρεί πως καθήκον της εκπαίδευσης είναι να συνεισφέρει στην κοινωνική αρμονία κι ενσωμάτωση και να υποβοηθά τις διεργασίες των κοινωνικών κατεστημένων, ενώ το έργο της παρουσιάζεται κατευθυνόμενο προς την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων. Αντίθετα, κατά τον ίδιο, η ΚΓΕ θεωρεί πως η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να κατανοούν τη φύση των κοινωνικών προβλημάτων και να τους προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια, ώστε, αν το επιθυμούν, να τα λύσουν αγωνιζόμενοι σε διάφορους κοινωνικούς τομείς.

Την ίδια στιγμή έγκριτοι ερευνητές και επιστήμονες έχουν επισημάνει και αναλύσει πρακτικές της ΚΓΕ στη διδασκαλία της γλώσσας (Janks, 1991; Kokozidou, Goti & Dinas, 2020; Κουφάκη, 2009; Mc Laughlin & De Voogd, 2005; Μπουτουλούση, 2020; Ξυδόπουλος κ.συν., 2013; Wray, 2006). Αναφέρουμε κάποιες χαρακτηριστικές διδακτικές πρακτικές με στόχο την εφαρμογή της ΚΓΕ. Σύμφωνα με τις McLaughlin & De Voogd (2005) βασικές ερωτήσεις που βοηθούν στην ανίχνευση της ιδεολογικής τοποθέτησης του κειμένου είναι οι ακόλουθες:

1. Ποια φωνή κυριαρχεί στο κείμενο;
2. Ποιες φωνές αποκλείονται ή περιθωριοποιούνται;
3. Τι θέλει ο συγγραφέας να σκεφτεί ο αναγνώστης;
4. Πώς ο αναγνώστης μπορεί να προωθήσει την ισότητα αξιοποιώντας αυτή την πληροφορία;

Άλλη στρατηγική είναι η προβολή με αφόρμηση το κείμενο αντίθετων οπτικών. Επίσης, η παραγωγή κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες, που περιγράφουν το ίδιο γεγονός από την οπτική διαφορετικών ηρώων ή εκπροσώπων κοινωνικών ή επαγγελματικών ομάδων. Αυτή η



πρακτική οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι η πρόσληψη της πραγματικότητας είναι διαφορετική ανάλογα με τον επικοινωνιακό μας στόχο και τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα του κάθε κειμένου. Επιπλέον, βοηθητική είναι η αποδόμηση του κειμένου σε επιμέρους γλωσσικές δομές, η επιλογή λέξεων σε σχέση με την ιδεολογική τοποθέτηση, η εστίαση της προσοχής των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και θέματα εξουσίας. Γενικότερα, η γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της ΚΓΕ είναι μαθητοκεντρική, αφού οι μαθητές/τριες διαδραματίζουν ενεργό ρόλο, προσεγγίζουν σημεία του κειμένου που συνδέονται με τις εμπειρίες τους κι εκφράζουν τις απόψεις τους χωρίς να εξαρτώνται από την αυθεντία του δασκάλου. Πρακτικές διδασκαλίες αποτελούν και η διεξαγωγή ερευνών από τους/τις μαθητές/τριες, που υποδύονται τον ρόλο του ερευνητή και καταγράφουν τις προφορικές και γραπτές χρήσεις της γλώσσας (π.χ. συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, κοινωνιολέκτων, ιδιωμάτων, διαλέκτων), αναζήτηση στο διαδίκτυο πληροφοριών, συνθετική και κριτική παρουσίασή τους στην τάξη, συζητήσεις για κατασκευή της πραγματικότητας από μεγάλης κυκλοφορίας έντυπα ή τον ηλεκτρονικό τύπο, μελέτη προφορικών και γραπτών κειμένων με στόχο τον εντοπισμό στερεοτυπικών συμπεριφορών ή προκαταλήψεων (ρατσισμός, μειονοτικές γλώσσες, σχέσεις των φύλων), (Ξυδόπουλος, κ.συν., 2013, σ. 331).

Ιδιαίτερα για την παραγωγή και σύνθεση κειμένων προτείνεται η ομαδική εργασία, η οποία καλλιεργεί τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, τον διάλογο και δίνει τη δυνατότητα στους αδύναμους μαθητές να βελτιωθούν. Η αξιολόγηση και η επεξεργασία του κειμένου ομαδικά κι όχι με μοναδικό στόχο την επισήμανση των λαθών ενισχύει την κριτική στάση και δίνει στο μαθητή κίνητρο για αυτοβελτίωση (Κουφάκη, 2009). Επιπλέον, ο Wray (2006) επισημαίνει την εκμάθηση των διαδικασιών της γραφής και την επίδειξη από τον ίδιο τον δάσκαλο. Από την επίδειξη, όμως, μέχρι την αυτονομία οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια. Η διδασκαλία με σταδιακή υποστήριξη (*scaffolding*) εξασφαλίζει τη σταδιακή μύηση των μαθητών στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών.

Επιπρόσθετα, η ΚΓΕ μπορεί να καλλιεργηθεί με την επισήμανση από τον δάσκαλο πως οι συγκεκριμένες γραμματικοσυντακτικές και γλωσσικές επιλογές έχουν αντίκτυπο στο νόημα. Για παράδειγμα, όταν ζητείται να αναδιατυπωθεί μια αρνητική κρίση για κάποιον σε θετική και το αντίστροφο. Η αποδόμηση, επίσης, των ευφημισμών είναι μια καλή άσκηση συνειδητοποίησης των «πρακτικών» του λόγου ανάλογα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Τούτο, επειδή οι ευφημισμοί κρατούν στην αφάνεια τα αρνητικά σχόλια, εκφράζουν σχόλια αόριστα κι είναι ένας τρόπος διατήρησης του «status quo» χωρίς να προκληθούν δυσαρέσκειες ή αντιπάθειες (Huang, 2013). Τέλος, μια πιο καινοτόμος πρόταση διδακτικής προσέγγισης θα μπορούσε να είναι η ανάλυση πολυτροπικών κειμένων και έργων τέχνης (Μπουτουλούση, 2020). Ειδικά με την επιλογή ενός έργου τέχνης ενισχύεται η δυνατότητα των μαθητών να ανακαλύψουν ποικίλες συνδέσεις ανάμεσα στο έργο και το θέμα που τίθεται προς μελέτη. Η δυνατότητα ποικίλων ερμηνειών των έργων τέχνης δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για προφορική και γραπτή έκφραση, κριτική σκέψη κι ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, αφαιρετικής σκέψης, πρωτοβουλίας κι ενεργού εμπλοκής των μαθητών στη γλωσσική διδασκαλία. Αυτή η εμπάθυνση των νοημάτων, που επιχειρείται μέσα από την ανάλυση έργων τέχνης, αποκαλύπτει

τις σχέσεις ιδεολογίας που κρύβονται πίσω από τα κείμενα, αλλά και τα έργα τέχνης και είναι σύμφωνη με τις αρχές της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

### 1.3 Παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της ΚΓΕ

Η εφαρμογή της ΚΓΕ στη γλωσσική διδασκαλία είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία που απαιτεί την εφαρμογή νεωτεριστικών προσεγγίσεων. Παρά τις καλές προθέσεις, τόσο των διδασκόντων φιλολόγων, όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφύονται προβλήματα. Σύμφωνα με τον Borg (2003), υπάρχουν τρεις κατηγορίες εμποδίων στη γλωσσική διδασκαλία.

- Η πρώτη σχετίζεται με τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις και την εμπειρία του εκπαιδευτικού.
- Η δεύτερη κατηγορία εμποδίων αναφέρεται σε πρακτικά ζητήματα όπως η έλλειψη χρόνου, η πίεση του αναλυτικού προγράμματος, η απουσία βοηθητικού υλικού και τεχνολογικών μέσων.
- Η τρίτη κατηγορία εμποδίων ως προς την εφαρμογή της ΚΓΕ στη διδασκαλία αφορά τις κοινωνικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας και το έργο του εκπαιδευτικού, τις πιέσεις των γονέων και των προϊσταμένων, αλλά και την αδιαφορία και ανωριμότητα των μαθητών που αρνούνται να συνεργαστούν και απαξιώνουν το μάθημα της γλώσσας.

Παράλληλα, επιπλέον εμπόδια, τα οποία επισημαίνουν οι μελετητές James & Garrett (1991), Svalberg (2007) και Van Den Broek et.al. (2018) είναι η απειρία στην αξιοποίηση των πρακτικών σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και των κειμενικών ειδών και η έλλειψη πηγών για τη δημιουργία διδακτικού υλικού. Σε αυτά τα προβλήματα πρέπει να προστεθεί η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης από καταρτισμένους και έμπειρους καθηγητές συμβούλους, καθώς, και οι περιορισμένες ασκήσεις στα σχολικά εγχειρίδια που να εστιάζουν στα κοινωνικά συμφραζόμενα και να εναρμονίζονται με τον κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό της ΚΓΕ. Τέλος, το εξεταστικό σύστημα λειτουργεί τις περισσότερες φορές δεσμευτικά στις εργασίες και τη διδακτέα ύλη στερώντας το δημιουργικό πλαίσιο από τις γλωσσικές ασκήσεις.

## 2. Έρευνα

### 2.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις των διδασκόντων φιλολόγων της Γ' Λυκείου για την αξία της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Άλλωστε, οι μαθητές είναι οι εν δυνάμει πολίτες μιας κοινωνίας κι επομένως, είναι πολύ σημαντικό να σφυρηλατήσουν μια προσωπικότητα με οξύ κριτικό νου, ικανή να παίζει ενεργό ρόλο στα κοινωνικά δρώμενα. Η διαπίστωση αυτή κρίνεται σημαντική για τους μαθητές της Γ' Λυκείου, οι οποίοι βρίσκονται στο τέλος της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης, από την οποία αποφοιτά η συντριπτική πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας, συνεπώς η κριτική τους αφύπνιση, η γνωστική και πνευματική τους καλλιέργεια κρίνεται αναγκαία για την ομαλή και δυναμική ένταξή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι. Άλλωστε, όπως έχει καταδειχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, λίγες έρευνες πραγματεύονται την καλλιέργεια την ΚΓΕ μέσα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και συνδέουν την ΚΓΕ με την ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών. Επομένως, η ανά χείρας εμπειρική μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλλει από τη δική της οπτική στη διερεύνηση και αυτής της διάστασης της ΚΓΕ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που απορρέουν από τον παραπάνω στόχο και εναρμονίζονται με την προηγηθείσα βιβλιογραφική τεκμηρίωση είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και, συνακόλουθα, οι στάσεις των διδασκόντων στη Γ' Λυκείου φιλολόγων για τη γλωσσική μέθοδο διδασκαλίας της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης;
2. Την αξιοποιούν στην τάξη τους και, αν ναι, ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζουν, ώστε οι μαθητές τους να αποκτήσουν ρητή γνώση για τη φύση και τον ρόλο της γλώσσας στην ανθρώπινη ζωή;
3. Με δεδομένο ότι η Γ' Λυκείου είναι εν πολλοίς εξετασιοκεντρική, μέσα από ποια κείμενα οι ερωτώμενοι ασκούν τους μαθητές τους παράλληλα με τις υπαγορεύσεις των ΠΣ, στον λόγο χειραφέτησης, που αποτελεί έναν από τους κυριότερους στόχους της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης;

## 2.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η ερευνητική μέθοδος που θεωρήθηκε κατάλληλη για την έρευνα είναι η ποιοτική. Στόχος δεν είναι η αποκάλυψη γενικοτήτων και τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τη διερεύνηση πολλών περιπτώσεων, αλλά η εκ των ένδον κατανόηση της γλωσσοδιδασκτικής μεθόδου της ΚΓΕ μέσα από την οπτική και τη διδακτική εμπειρία των φιλολόγων του Λυκείου. Η κεντρική, επομένως, έννοια της παρούσα έρευνας, η ΚΓΕ, μελετάται στην πολυπλοκότητά της και υιοθετείται η ολιστική προσέγγιση και όχι ο κατακερματισμός της σε μεταβλητές (Τσιώλης, 2021). Σκοπός δεν είναι η επαλήθευση προδιατυπωμένων υποθέσεων, αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων της ΚΓΕ και η σύνδεσή τους με τη διδασκαλία της γλώσσας και τη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του Λυκείου.

Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη (Creswell, 2015), η οποία έχει βέβαια προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά δίνει μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων και επιτρέπει την τροποποίηση του περιεχομένου ανάλογα με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις με ελέγχους (διασαφήνιση θεμάτων) και προτροπές (επέκταση, ανάλυση θεμάτων) (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ομαδοποιήθηκαν σε τρεις νοηματικούς άξονες σε πλήρη αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αναφορικά με την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, ακολουθήθηκαν οι ακόλουθες στρατηγικές (Ιωσηφίδης, 2008):



1. Επικύρωση από τους συμμετέχοντες (*respondent validation*), καθώς επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα και οι ερμηνείες των δεδομένων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα.
2. Περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων (*comprehensive data treatment*): συμπερίληψη του συνόλου των δεδομένων στην ανάλυση και όχι μόνο αυτών που οδηγούν σε επιθυμητές ερμηνείες.
3. Έλεγχος από άλλους ερευνητές (*peer examination*): Για τον σκοπό η έκθεση των αποτελεσμάτων και η ανάλυσή τους έγινε και από τις δύο ερευνήτριες, ενώ παράλληλα υπήρξε ανατροφοδότηση από δύο ακόμη συναδέλφους φιλολόγους και από έναν ακόμη ερευνητή, που δεν σχετίζονταν με την έρευνα, αλλά είχε γνώση του πεδίου.
4. Έλεγχος των αδυναμιών και των προκαταλήψεων των ερευνητριών (*researcher biases*): Υπήρξε συνεχής προσπάθεια εξάλειψης των προκαταλήψεων των ερευνητριών, ώστε να εξαχθούν ικανοποιητικές ερμηνείες και συμπεράσματα.
5. Λεπτομερής περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και των μεθόδων διαχείρισης, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων των συνεντεύξεων, αλλά και κριτικός αναστοχασμός.

Επιπλέον, για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να υπάρχει μετά και την πιλοτική εφαρμογή της μια εξαιρετικά δομημένη συνέντευξη με ίδια δομή ερωτήσεων και λέξεων για κάθε συμμετέχοντα, να υπάρχει ακρίβεια και σαφήνεια στην έκφραση, αλλά και αποφυγή καθοδηγητικών ερωτήσεων, που οδηγούν σε στρεβλώσεις και λανθασμένα συμπεράσματα.

Τέλος, τα δεδομένα αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2017). Στην αρχή έγινε η μετεγγραφή- απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και αποθήκευσή τους σε αρχείο του word. Στη συνέχεια, έγινε προσεκτική ανάγνωση όλου του υλικού και συγκέντρωση όλων των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα με αντιγραφή-επικόλληση και αποθήκευσή τους σε ξεχωριστό αρχείο. Ακολούθησε η κωδικοποίηση, δηλαδή η απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων. Οι κωδικοί ήταν και περιγραφικοί, δηλαδή αντλούσαν από τα λόγια των συμμετεχόντων και ερμηνευτικοί αντλώντας από το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο. Τέλος, μέσα από τη συγχώνευση, σύγκριση και επεξεργασία των κωδικών που αντιστοιχούσαν σε ένα επαναλαμβανόμενο νοηματικό μοτίβο έγινε η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα ή κατηγορίες, που είναι πιο αφηρημένες εννοιολογικές κατασκευές από τους κωδικούς.

### 2.3 Δείγμα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι καθηγητές φιλόλογοι, που έχουν διδάξει την τελευταία πενταετία το γλωσσικό μάθημα στη Γ Λυκείου. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της βολικής- σκόπιμης δειγματοληψίας (*convenience sampling*) (Creswell, 2015), προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της έρευνας και να παραχθούν δεδομένα ικανά να

δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθήθηκε, επίσης, η δειγματοληψία χιονοστιβάδα (*snowball sampling*), για να προταθούν όσο το δυνατό περισσότερα άτομα για τηλεφωνικές συνεντεύξεις.

Η εκπροσώπηση των συμμετεχόντων ως προς το φύλο είναι ισομερής - από τους δεκαοκτώ φιλόλογους, που παραχώρησαν συνεντεύξεις εννέα ήταν άντρες και εννέα γυναίκες. Διαφοροποίηση υπήρχε ως προς τα χρόνια διδασκαλίας του μαθήματος καθώς και ως προς την περιοχή του νομού Μαγνησίας στην οποία ανήκε το σχολείο (7 στην περιφέρεια και 11 σε αστικό κέντρο) (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1: Προφίλ φιλόλογων ως προς τα έτη διδασκαλίας της γλώσσας στη Γ Λυκείου**

Φιλόλογος	Έτη	Φιλόλογος	Έτη
K1	5	K10	10
K2	2	K11	17
K3	1	K12	5
K4	15	K13	4
K5	3	K14	26
K6	28	K15	4
K7	3	K16	5
K8	3	K17	7
K9	18	K18	5

Διευκρινίζεται ότι οι συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά λόγω της υγειονομικής κατάστασης που επικράτησε στη χώρα μας. Είχε προηγηθεί ενημέρωση των συμμετεχόντων για τους σκοπούς και στόχους της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίστηκαν θέματα ανωνυμίας και δεοντολογίας της έρευνας με την αποστολή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ενός εντύπου συναίνεσης.

## 2.4 Αποτελέσματα

### • Απόψεις και στάσεις φιλόλογων για την ΚΓΕ

Οι απόψεις των φιλόλογων επικεντρώθηκαν στην ενδυνάμωση και άσκηση της κριτικής ικανότητας των μαθητών, στην κριτική ανάγνωση και παραγωγή κειμένων και στον εντοπισμό κρυμμένων μηνυμάτων, αλλά και στη σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία. Παράλληλα, οι διδάσκοντες εξέφρασαν τις απόψεις τους και δήλωσαν τις στάσεις τους για την αναγκαιότητα της βιωματικής γνώσης και τον αλληλεπιδραστικό και μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, καθώς και την πολύ εποικοδομητική σύνδεση της γλώσσας με τη λογοτεχνία γεγονός, που

απομακρύνει από τη μηχανιστική και στεία γνώση των προηγούμενων παρωχημένων και φορμαλιστικών μοντέλων γλωσσικής διδασκαλίας.

Οι παραπάνω απόψεις συνάδουν με το θεωρητικό πλαίσιο της ΚΓΕ, όπως προαναφέρθηκε. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας μας, της γνώσης και των πληροφοριών, κάνουν πιο έντονη την ανάγκη για κριτική επίγνωση της γλώσσας ως μέρος της γλωσσικής εκπαίδευσης (Baynham, 2002; Fairclough, 1989; Ξυδόπουλος, κ.συν., 2013; Svalberg, 2007). Οι μαθητές/τριες πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα κρυμμένα μηνύματα, που υπάρχουν στα βιβλία, στα περιοδικά, στα τηλεοπτικά προγράμματα, στα πολυτροπικά κείμενα, στο διαδίκτυο κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την ΚΓΕ. Επίσης, στις σύγχρονες κοινωνίες της εθνοτικής και πολιτισμικής, της κοινωνικής διαφοράς, της διαφοράς φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού, η ΚΓΕ μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές (λόγος χειραφέτησης) να αποφύγουν κινδύνους όπως ο σωβινισμός και ο ρατσισμός και να πιστέψουν στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Ντίνας, κ. συν., 2013). Οι παραπάνω θεωρητικές παραδοχές της ΚΓΕ αποτυπώθηκαν στις απαντήσεις και των 18 συμμετεχόντων.

Επιπρόσθετα, κεντρική θέση στη γλωσσική διδασκαλία με βάση την ΚΓΕ κατέχει η σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία. Η γλώσσα χρησιμεύει για την οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων (Svalberg, 2007) και λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική, δηλαδή η γλώσσα αναπαράγει θεσμούς και βάσεις εξουσίας, αλλά και τρόπους με τους οποίους οι ιδεολογίες λειτουργούν μέσω της γλώσσας (Baynham, 2002; Wray, 2006; Van Dijk, 1995). Η σημαντική αυτή αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία και το γεγονός ότι η γλώσσα συνιστά κοινωνική πρακτική μεταφέροντας την άνιση κατανομή ισχύος στον λόγο και την κοινωνική δομή είναι βασική θέση της ΚΓΕ. Επίσης, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε πως μια σημαντική σταθερά της ΚΓΕ, σύμφωνα με τις απαντήσεις, είναι να ενσωματώνουμε τις εμπειρίες των μαθητών στη γλωσσική διδασκαλία, γιατί οι γνώσεις και οι δεξιότητες κατακτώνται ευκολότερα σε ρεαλιστικά πλαίσια (K1, K2, K5, K9, K11, K13). Άλλωστε, η ΚΓΕ είναι καθαρά κονστρουκτιβιστική, διαπίστωση που συνεπάγεται πως η γνώση είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία, στην οποία ο μαθητής προσπαθεί να βγάλει νόημα από τον κόσμο διαλεγόμενος και αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του. Το πνεύμα και η ψυχή του μαθητή δεν είναι ένας «άγραφος πίνακας», που απλώς ανταποκρίνεται σε ερεθίσματα. Αντίθετα, η ενεργός συνθετική ικανότητα του μαθητή θα πρέπει να ενθαρρύνεται από τους δασκάλους κι όχι να παρέχονται στους μαθητές έτοιμες οδηγίες συσσώρευσης γνώσεων (K1, K11, K12, K13, K8). Η κριτική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συμβάλλει τα μέγιστα στην επίτευξη του παραπάνω στόχου (Granbinger & Dunlap, 1995).

Οι στάσεις των φιλολόγων σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με την ΚΓΕ ήταν θετικές στην πλειονότητά τους και εκφράστηκαν άμεσα με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς (*self-report*) (Κοκκινάκη, 2006). Γενικότερα, από τα παραγλωσσικά στοιχεία (ένταση, χροιά, τόνος φωνής) της επικοινωνίας, επειδή οι συνεντεύξεις ήταν τηλεφωνικές, διαφάνηκαν ορισμένες ενστάσεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Τα αδύναμα αυτά σημεία του νέου προσανατολισμού του γλωσσικού μαθήματος αφορούν στον παραγκωνισμό της αναλυτικής ικανότητας των μαθητών, δηλαδή της ικανότητάς τους να αναλύουν σε εκτεταμένο γραπτό λόγο ένα κείμενο με ολοκληρωμένα επιχειρήματα (K2, K4, K18, K16, K15, K8). Επίσης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η κριτική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος δεν εναρμονίζεται με την ωριμότητα των παιδιών και καταλήγει τις περισσότερες φορές σε απογοητευτικά αποτελέσματα στις γραπτές εξετάσεις, αν και το μάθημα διδάσκεται κριτικά (K14, K10, K13, K16, K18). Από την άλλη πλευρά, οι ενστάσεις των φιλολόγων επικεντρώνονται στο εξετασιοκεντρικό σύστημα της Γ' Λυκείου, στην απαξίωση του δημόσιου σχολείου και στην εστίαση στη θεωρία για τη νέα γλωσσοδιδασκτική μέθοδο κι όχι στην πράξη (K5, K13, K14). Θα πρέπει να επισημανθεί πως οι παραπάνω ενστάσεις των φιλολόγων για τη διδασκαλία της ΚΓΕ έχουν βιβλιογραφικό έρεισμα. Μελετητές, όπως οι James & Garrett (1991), Svalberg (2007) και Van den Broek et.al. (2018) εστιάζουν στην έλλειψη επιμόρφωσης, στην πρόκριση του θεωρητικού πλαισίου της ΚΓΕ έναντι συγκεκριμένων πρακτικών διδασκαλίας, στην έλλειψη χρόνου και στην πίεση του αναλυτικού προγράμματος λόγω των εξετάσεων για τα πανεπιστήμια.

Επιπλέον, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με γνώμονα τις αρχές της ΚΓΕ προϋποθέτει σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προσεκτικό σχεδιασμό του μαθήματος με συγκεκριμένους στόχους. Ως σημαντικότεροι από αυτούς καταγράφηκαν η δημιουργία υποψιασμένων πολιτών, ικανών να κατανοούν την προπαγάνδα, την πλάνη στην ιδιωτική και δημόσια ζωή (K6, K1), η σύνδεση της γλώσσας με την ιδεολογία και την εξουσία (K13, K12), η ελεύθερη έκφραση απόψεων και η διαθεματικότητα (K9, K7), η κατανόηση πως η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική είναι πάντα κατασκευασμένη, καθώς οι συγγραφείς επιλέγουν συγκεκριμένες λέξεις και δομές ανάλογα με το μήνυμα που θέλουν να διαδώσουν (K7, K11) και τέλος η ελεύθερη έκφραση απόψεων και η ερμηνεία πολυτροπικών κειμένων, σκίτσων, στατιστικών στοιχείων, έργων τέχνης (K8, K1, K2).

Οι παραπάνω στόχοι, όπως εκφράστηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους, εμφανώς παραπέμπουν στο θεωρητικό μέρος για την ΚΓΕ. Κατ' αρχάς, η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, οι οποίοι αμφισβητούν, δε θεωρούν τα πράγματα ως δεδομένα, αλλά παρατηρούν κάτω από την επιφάνεια, είναι από τους θεμελιώδεις στόχους της ΚΓΕ. Επιπρόσθετα, εμφανής είναι η ταύτιση των απόψεων των διδασκόντων με τη βασική αρχή της ΚΓΕ ότι η γλώσσα είναι ισχυρό εργαλείο ανάπτυξης κριτικής σκέψης, καθώς μέσα από την κατανόηση και την ερμηνεία κειμένων οι μαθητές αναρωτιούνται γιατί προβάλλονται κάποιες απόψεις, γιατί αποσιωπώνται κάποιες άλλες, γιατί επιλέγεται η συγκεκριμένη συντακτική δομή ή το συγκεκριμένο λεξιλόγιο (Baynham, 2002).

Επιπλέον, οι απόψεις των συμμετεχόντων επιβεβαίωσαν μία ακόμη θεμελιώδη αρχή της ΚΓΕ, η οποία πρεσβεύει ότι η γλώσσα ως κοινωνικό σύστημα επικοινωνίας συναρτάται με τη δύναμη και τις σχέσεις εξουσίας. Η αρχή αυτή εκτός από το θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας (ενότητες 1.2 και 1.3) αναφέρθηκε και δικαιολογήθηκε με πειστικά επιχειρήματα σε όλες τις απαντήσεις των 18 φιλολόγων της έρευνας. Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις των ερωτωμένων (K2, K3, K7, K8, K10, K13, K16, K17) καταδεικνύουν εμφανέστατα την ευθυγράμμιση των

απόψεών τους με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος (κεφ.1.2, 1.3) για τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που υφίστανται στη γλώσσα (Auerbach, 2003; Janks & Ivanic, 1992; Svalberg, 2007; Van Dijk, 2015). Ειδικότερα, οι απόψεις των διδασκόντων σε αντιστοίχιση με τις απαντήσεις που έδωσαν (K2, K3, K7, K8, K10, K13, K16, K17) εστίασαν και στις σχέσεις ισχύος, που είναι λανθάνουσες και επιβάλλονται με όχημα τη γλώσσα, ιδιαίτερα μέσα από τα ΜΜΕ. Οι απαντήσεις ήταν διεξοδικές, ενδιαφέρουσες, με εύστοχα σχόλια λειτουργώντας συμπληρωματικά με το θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας (Janks & Ivanic, 1992; Suwarno, 2020). Παράλληλα, οι απαντήσεις (K12, K13, K15, K16, K17, K18) σχετικά με την κομβική παραδοχή της ΚΓΕ ότι η γλώσσα αποτελεί ισχυρή κοινωνική πρακτική συμφωνούν και επιβεβαιώνουν το θεωρητικό μέρος της έρευνας (Baynham, 2002; Fairclough, 1989). Όπως επισημάνθηκε, άλλωστε, η καθημερινή μας επαφή με επαγγελματίες, που υποστηρίζονται από ισχυρούς λόγους (πχ γιατρούς, δασκάλους, κοινωνικούς λειτουργούς), οι οποίοι αποκτήθηκαν ως μέρος της εκπαίδευσης και της κατάρτισής τους, ενισχύονται από την ισχύ της επαγγελματικής τους σχέσης. Αυτό είναι ένα από παράδειγμα της λειτουργίας της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής.

Τέλος, οι απόψεις των φιλολόγων (K2, K3, K5, K7, K9, K8, K11, K12) για το πλούσιο κι αλληλεπιδραστικό περιβάλλον της ΚΓΕ, στο οποίο ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση απόψεων (Grabinger & Dunlap, 1995) και η διαθεματικότητα, η προσπάθεια (Κουφάκη, 2009) συνάδουν με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Επιπρόσθετα, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (*multiliteracies*) αποτελεί μία από τις διδακτικές προσεγγίσεις της ΚΓΕ, που επικεντρώνεται στην τριβή των μαθητών/τριών με κείμενα από ένα ευρύ φάσμα μέσω και πολιτισμικών πηγών (Kalantzis & Cope, 2000; Ρογδάκη, 2012). Η ΚΓΕ, άλλωστε, ενισχύεται με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων κατά τη διδασκαλία, γιατί οι σημερινές κοινωνίες της πολυμορφίας και των πολυμέσων μεταθέτουν το βάρος από τη γλώσσα σε ποικίλα σημειωτικά συστήματα όπως τα μαθηματικά και η τέχνη (Μπουτουλούση, 2020). Τα παραπάνω στοιχεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των ερωτηθέντων με ιδιαίτερα θετικά, μάλιστα, σχόλια και επισημάνσεις (K2, K3, K5, K7, K8, K9, K11, K12).

#### • Πρακτικές διδασκαλίας για την εφαρμογή της ΚΓΕ

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας, που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες φιλόλογοι, για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριές τους τα κρυμμένα μηνύματα των κειμένων και, γενικότερα, να αποφύγουν κάθε προσπάθεια ιδεολογικής καθοδήγησης, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε ποικίλες διδακτικές πρακτικές. Συγκεκριμένα, ανέφεραν τα πολυτροπικά κείμενα, τα δοκίμια, τα άρθρα, τα κόμικς, τα σκίτσα, που αναφέρονται στη σχέση της γλώσσας με την ιδεολογία και την εξουσία, αλλά και τον διάλογο, τον καταγισμό ιδεών, τις ερωτήσεις- απαντήσεις, την κονστρουκτιβιστική μάθηση, την αφόρμηση από τις εμπειρίες των μαθητών. Οι διδάσκοντες έδειξαν, επίσης, την προτίμησή τους σε κείμενα από τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, με στόχο, όπως επεσήμαναν, μια πιο ενδιαφέρουσα και εναλλακτική οπτική, τη διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη, τους άτυπους αγώνες λόγου, τη συνδυαστική μέθοδο με κείμενα που περιγράφουν το ίδιο γεγονός από διαφορετική οπτική, τη χρήση πιο «μοντέρνων» κειμένων με μια πιο νεωτεριστική γραφή από



τους «Θεματικούς κύκλους» του Υπουργείου Παιδείας, την αφόρμηση από έργα τέχνης, όταν αυτό είναι εφικτό.

Οι απαντήσεις των φιλολόγων επιβεβαιώνουν μελέτες των Janks (1991), Κουφάκη (2009), Mc Laughlin & De Voogd (2005), Μπουτουλούση (2020) και Wray (2006) οι οποίοι αναφέρονται διεξοδικότερα στις παραπάνω πρακτικές διδασκαλίας με γνώμονα πάντα την ΚΓΕ. Αξίζει να αναφερθούμε στην παιδαγωγική των κειμενικών ειδών, η οποία είναι μια βασική διδακτική προσέγγιση για την καλλιέργεια της ΚΓΕ των μαθητών, την οποία, όπως, διαφάνηκε, αξιοποιούν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (Κ1,Κ2,Κ5,Κ6,Κ8). Το κειμενικό είδος ορίζεται ως ένα είδος κειμένου, που αντλεί τη μορφή και τη δομή του από την επικοινωνιακή και κοινωνική περίσταση, αποτυπώνει στοιχεία του πολιτισμικού περιβάλλοντος και πετυχαίνει συγκεκριμένους κοινωνικούς και επικοινωνιακούς στόχους. Επίσης, η μορφή και ο κοινωνικός στόχος του κειμενικού είδους αλλάζουν, καθώς μεταβάλλεται και το πολιτισμικό πλαίσιο κάθε φορά (Ρογδάκη, 2012). Τα κειμενικά είδη, ιδιαίτερα τα γραπτά, που συνδέονται με την πρόσβαση στην ακαδημαϊκή γνώση είναι αναγκαίο να διδαχθούν στο σχολείο, ώστε οι μαθητές που προέρχονται από λιγότερο ευνοημένα περιβάλλοντα να έχουν πρόσβαση στην ακαδημαϊκή γνώση, χωρίς να εμποδίζεται η κοινωνική και επαγγελματική τους ανέλιξη. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται και εμπεδώνεται η ισότητα και η δημοκρατία, η αξιοκρατία, η δικαιοσύνη, που αποτελούν απώτερο στόχο της ΚΓΕ. Όλοι οι συμμετέχοντες, όπως έδειξαν τα ευρήματα, εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές που εναρμονίζονται με τις αρχές της ΚΓΕ, αν και από τις απαντήσεις τους διαφάνηκε πως χρειάζονται ουσιαστικότερη και σε βάθος καθοδήγηση σε θέματα εφαρμογής της ΚΓΕ στην πράξη.

- **Λόγος χειραφέτησης- κείμενα**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώθηκε στον «λόγο χειραφέτησης», που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της ΚΓΕ και σκιαγραφήθηκαν οι κατηγορίες κειμένων, μέσα από τις οποίες οι διδάσκοντες ασκούν τους/τις μαθητές/τριές τους σε αυτόν. Από τις απαντήσεις έγινε φανερό πως ο λόγος χειραφέτησης είναι ένας λόγος απαλλαγμένος από ρατσιστικές αντιλήψεις και υποτιμητικές εκφράσεις και φανερώνει τον σεβασμό όχι μόνο αυτού στον οποίο απευθύνεται, αλλά και τον σεβασμό αυτού που τον εκφέρει. Τα κείμενα, που προτάθηκαν είναι κατά κύριο λόγο κείμενα του Υπουργείου Παιδείας, το κλασικό εγχειρίδιο Έκφραση- Έκθεση, οι Θεματικοί Κύκλοι, ο Φάκελος Υλικού της Γ Λυκείου με κείμενα σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες, τον ρατσισμό, την ισότητα των ανθρώπων, κείμενα προπαγάνδας, γενικότερα, κείμενα με μια πιο μοντέρνα γραφή, που αγγίζει τους νέους. Ακόμη, οι φιλόλογοι αντλούν κείμενα για τον λόγο χειραφέτησης από φιλολογικά ιστολόγια (blog), από τα ΜΜΕ, πολυτροπικά κείμενα, αλλά και ποιητικά, γιατί, όπως επεσήμανα, η ποίηση μέσα από τη διαφορετική ερμηνεία του αναγνώστη μπορεί να λειτουργήσει πολύ απελευθερωτικά στην πολυπρισματικότητα της πραγματικότητας.

Η βιβλιογραφική αντιστοίχιση των απαντήσεων των φιλολόγων με το θεωρητικό πλαίσιο της ΚΓΕ είναι εμφανής. Ο λόγος χειραφέτησης συμβάλλει, όπου πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στην απελευθέρωση του ατόμου από την εξουσία των κυρίαρχων ιδεολογιών κι επιτυγχάνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση του εξουσιαστικού λόγου και την εφαρμογή

τεχνικών για την απαλοιφή του (Ξυδόπουλος και συν., 2013). Σύμφωνα με τον Fairclough (1992), άλλωστε, όπως έχει ήδη επισημανθεί, ο λόγος χειραφέτησης θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν τις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές και ιδεολογίες και να αποφασίσουν αν θα τις αποδεχτούν ή θα τις αμφισβητήσουν υιοθετώντας κάποιες άλλες. Με αυτόν τον τρόπο οικοδομείται η δημοκρατική συμμετοχή τους στην κοινωνία και γίνεται κατανοητό πως η γλώσσα είναι ισχυρό εργαλείο αλλαγής και αμφισβήτησης των κοινωνικών σχέσεων και δομών. Επίσης, θα πρέπει να σχολιαστεί πως η κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας συνδέεται με την ΚΓΕ, καθώς οι μαθητές/τριες μέσω της ανάλυσης των κειμένων και της γλώσσας τους αποκαλύπτουν κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίας, που διαχέονται μέσω της γλώσσας. Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε πως όλες οι απόψεις και οι στάσεις των συμμετεχόντων περιείχαν όλα τα παραπάνω στοιχεία της βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης σχετικά με τον λόγο χειραφέτησης.

### Συζήτηση - Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας εμπειρικής μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις των διδασκόντων φιλολόγων της Γ Λυκείου του νομού Μαγνησίας για την αξία της ΚΓΕ, τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας, όσο και στην ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του Λυκείου. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν πως οι διδάσκοντες έχουν θετική στάση απέναντι στον νέο τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και δηλώνουν τη σαφή προτίμησή τους σε αυτόν σε σχέση με τον μηχανιστικό, δασκαλοκεντρικό και φορμαλιστικό τρόπο διδασκαλίας των προηγούμενων ετών. Οι ενστάσεις τους αφορούν τον περιορισμό της αναλυτικής ικανότητας των μαθητών, την έλλειψη επιμόρφωσης και τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της Γ Λυκείου. Γενικότερα, οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ΚΓΕ φανερώνουν τη θεωρητική τους ενημέρωση σχετικά με το θέμα κι αυτό αποδεικνύεται από τις μαθητοκεντρικές, κονστρουκτιβιστικές και αλληλεπιδραστικές πρακτικές διδασκαλίας, που εφαρμόζουν στην τάξη, στοιχείο που εκφράζει τη θετική τους στάση στην ΚΓΕ (Janks, 2003; McLaughlin & De Voogd, 2005; Wray, 2006). Παράλληλα, τα κείμενα που επιλέγουν για τη διδασκαλία τους και η έμφαση που δίνουν στον λόγο χειραφέτησης είναι από τους βασικούς τρόπους διδασκαλίας της ΚΓΕ. Απώτερος στόχος, άλλωστε, της εφαρμογής της ΚΓΕ στη διδακτική πράξη είναι η απελευθέρωση των μαθητών από τους κυρίαρχους εξουσιαστικούς λόγους (Janks & Ivanic, 1992; Fairclough, 1989; Ξυδόπουλος και συν., 2013) και η δημιουργία πολιτών που θα πιστεύουν στις αρχές της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ελευθερίας, ικανών να κρίνουν και να εντοπίζουν τα λανθάνοντα μηνύματα (Baynham, 2002). Επίσης, τα ευρήματα σχετικά με την ολιστική αντιμετώπιση της γλώσσας, που συνεπάγεται η ΚΓΕ ενισχύουν την άποψη πως, κατά την κρίση των ερωτηθέντων, οι μαθητές/τριες, ακόμη και στη Γ Λυκείου, δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της γλώσσας για την επιτυχία σε όλα τα μαθήματα (Κουφάκη, 2009; Kyburz- Graber, 1999). Χρειάζονται ριζικές αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και μακροχρόνιος σχεδιασμός από το δημοτικό και το Γυμνάσιο, για να επιτευχθεί η διαθεματική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος.

Αναμφίβολα, η συγκεκριμένη μελέτη είναι μικρής κλίμακας. Αφορά ένα μικρό δείγμα φιλολόγων του νομού Μαγνησίας, για αυτό τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στους φιλολόγους όλων των νομών της χώρας. Συγχρόνως, ως προς τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μόνο ποιοτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Επιπρόσθετα, περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις στάσεις τους άμεσα με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς (*self-report*). Οι αποκρίσεις, όμως, των ατόμων με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς είναι υποκείμενες σε παράγοντες κοινωνικής επιθυμητότητας (*social desirability*). Οι ερωτώμενοι, δηλαδή μπορεί να έδωσαν απαντήσεις, για να γίνουν κοινωνικά αρεστοί. Επομένως, αυτός είναι ένας περιοριστικός παράγοντας που πρέπει να συνυπολογιστεί στην παρούσα έρευνα.

Ωστόσο, η συμβολή της παρούσας εμπειρικής μελέτης είναι η σύνδεση της ΚΓΕ με την ευρύτερη γνωστική συγκρότηση των μαθητών της Γ Λυκείου, στοιχείο που συνιστά την πρωτοτυπία της, υπό το πρίσμα της γνωστικής ψυχολογίας και η εξέταση της ΚΓΕ σε σχέση με τη διαθεματικότητα και την ολιστική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Αλλά και σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής η παραπάνω μελέτη ρίχνει φως στην έννοια της ΚΓΕ, που είναι δύσκολη και ασαφής βιβλιογραφικά και συμπληρώνει την κεκτημένη γνώση σχετικά με την αξία και την εφαρμογή της ΚΓΕ στη διδασκαλία. Τέλος, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να ανοίξει τον δρόμο και για άλλες γλωσσικές μελέτες σε σχέση με τις νοητικές μας διεργασίες σε συνδυασμό με τη γλώσσα, ενσωματώνοντας περισσότερα στοιχεία γνωστικής ψυχολογίας ή της θεωρίας της «επεξεργασίας των πληροφοριών» (Berk, 2019) και διερευνώντας ενδελεχέστερα τον τρόπο, που η ΚΓΕ συνδέεται με τη νόηση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Auerbach, E. (2003, March). Questions of Power. *The change Agent*. Issue 16, 1-28.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφ. Αράπογλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Berk, L. (2019). *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Η προσέγγιση της δια βίου Ανάπτυξης*. Μτφ. Ψαρρού, Α, Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. επιμ. Μανιαδάκη, Κ. Παπασταθόπουλος, Σ. Εκδ: Κριτική.
- Borg, S. (1994). Language awareness as a methodology: Implications for Teachers and teacher training. *Language Awareness*, 3, (2), 61-71.
- Borg, S. (2003). Teachers' cognition in language teaching: A Review of Research on what language teachers think, know, believe and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanic & Martin, J. (1991). Critical Language awareness part 2: Towards critical alternatives. *Language and Education*, 5 (1), 41-54.
- Cohen. L, Manion. L, & Morrison. K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London and New York, Longman, 33-56.
- Fairclough, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness* 8.2, 71-83.
- Farmer, P. & Martin, M. (2019). *Γνωστική Ψυχολογία*. Επιμ. Ζιώρη, Ε. Βατάκη, Α. Εκδ. Τζιόλας.
- Grabinger, R. & Dunlap, J. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *Research Technology*, 3, (2), 4-34.
- Huang, S. (2013). Revising identities as writers and readers through Critical language awareness. *English teaching; practice and Critique*, 12 (3), 65-86.
- Ιωσηφίδης, Θ.(2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- James, C., & Garrett, P., (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Logman.
- Janks, H. (2003, March). Questions of Power. *The change Agent*. Issue 16, 2-4.
- Janks, H., & Ivanic, R. (1992). Critical language awareness and Emancipator discourse. *Critical language awareness*, 305-331. New York: Logman.

- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). Multiliteracies pedagogy. A pedagogical Supplement. *Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 239-248.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τυπωθήτω.
- Kokozidou, A. Goti, E. & Dinas, K. (2020). Critical Literacy in preschool Education classroom. *Multilingual academic journal of education and social sciences*. 8 (1), 183-219.
- Κουφάκη, Λ. (2009). *Λόλα, να ένα άλλο μέλο*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.
- Kyburz-Graber, R. (1999). Environmental education as critical education: How teachers and students handle the challenge. Cambridge. *Journal of Education*, 29 (3), 415-432.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2005). Teaching Critical Literacy. Enhancing students' comprehension of text. *Language Arts*, 82 (6), 35-38.
- Μπουτουλούση, Ε. (2020). «Διαδικασίες μάθησης που συνδέουν: Διλήμματα, Μεταφορές, Σύγχρονη τέχνη και Εκπαίδευση». *Μεταλόγος*, 36, 1-26.
- Ντίνας, Κ. Βαϊρινού, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Ό., & Πολατίδου, Α. (2014). Επιμορφωτικό πρόγραμμα επαγγελματικής Ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών για τον κριτικό Γραμματισμό. Στο: Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ. Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο γραμματισμός στη Σχολική πράξη»*. Διαθέσιμο στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA>
- Ρογδάκη, Α. (2012). Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της Γλώσσας στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Μία μελέτη περίπτωσης. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από το google scholar.
- Suwarno, (2020). Palestine and Israel Representation in the national and international News media. A critical discourse study. *Humaniora*, 32 (3), 217-225.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and Language learning. *Journal of Education Research*, 40, (4), 287-308.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. *The handbook of Discourse analysis*, 466-487.
- Van Dijk, T. A. (1995). Aims of critical discourse analysis. *Japanese Discourse*, 1(1), 17-27.
- Van den Broek, E. W., Oolbakkink Marchand, H. W., Unsvvorth, S., Van Kemenade, A.M. & Meijer, P.C. (2018). Unravelling upper Secondary school teachers' beliefs about language awareness: From conflicts to challenges in the ELF context. *Language Awareness*, 27(4), 331-353.



Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21th Century. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1(1) 19-3.

Ξυδόπουλος, Γ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ. Χατζησαββίδης, Σ. & Τσάκωνα, Β. (2013). *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.