



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς»

Διπλωματική Εργασία

«Κριτικός γραμματισμός σε στρατηγικές πειθούς και
χειραγώγησης: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης
για τη ΣΤ' τάξη Δημοτικού»

Κατσάνης Αντώνιος Βασίλειος

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαριάνθη Πατρόνα

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή Κατσάνη Αντωνίου Βασιλείου που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Κριτικός γραμματισμός σε στρατηγικές πειθούς και
χειραγώγησης: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης
για τη ΣΤ' τάξη Δημοτικού»

Κατσάνης Αντώνιος Βασιλειος

A.M.: 513359

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαριάνθη Πατρώνα

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Νεκτάριος Στελλάκης

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2026

*Ευχαριστώ ειλικρινά και από τα βάθη της καρδιάς μου την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου,
Μαριάννα Πατρώνα, για την εμπιστοσύνη, την κατανόηση, την αμέριστη στήριξη, και την
καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, που υπήρξαν για εμένα
ανεκτίμητες.*

*Ευχαριστώ θερμά την καλή μου φίλη και συνάδελφο Άννα για τη βοήθεια και την
υποστήριξη.*

*Αφιερώνω την εργασία αυτή στην οικογένειά μου, στη σύντροφο της ζωής μου και στις δύο
μου κόρες, και την ευχαριστώ για την υπομονή και τη στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια των
σπουδών μου, μαζί με μία μεγάλη συγγνώμη για τις στιγμές που στερηθήκαμε, προκειμένου
να ολοκληρωθεί αυτή η προσπάθεια.*

Η εργασία αυτή τους ανήκει όσο και σε μένα.

Περίληψη

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, όπου άτομα κάθε ηλικίας κατακλύζονται καθημερινά από τεράστιο όγκο ψηφιακού περιεχομένου, η διάδοση ψευδών, παραπλανητικών και χειριστικών πληροφοριών αποτελεί σημαντική πρόκληση για τις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, με τη σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση να καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ψηφιακού κόσμου, διαμορφώνοντας κριτικά εγγράμματους, αυριανούς (ψηφιακούς) πολίτες. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνδέσει την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) με την εκπαιδευτική πράξη, και να αξιοποιήσει, στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης, τα πορίσματά της σε συνδυασμό με τεχνικές βασισμένες στη θεωρία του εμβολιασμού, ως εκπαιδευτικά εργαλεία ανάπτυξης κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και ενδυνάμωσης των μαθητών/ριών απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης. Αξιοποιώντας αναλυτικά εργαλεία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday και της Γραμματικής Οπτικού Σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen, αρχικά γίνεται προσπάθεια να ανιχνευθούν και να διερευνηθούν στρατηγικές λόγου και τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης σε δύο δημοσιογραφικά κείμενα, που αφορούν στο ίδιο θέμα, στη χρήση ή μη κινητών τηλεφώνων από παιδιά/εφήβους. Στη συνέχεια, υιοθετώντας το μοντέλο των *πολυγραμματισμών*, τα ερευνητικά ευρήματα της ΚΑΛ και τεχνικές της θεωρίας του εμβολιασμού αξιοποιούνται διδακτικά στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης κριτικού γραμματισμού σε μαθητές/ριες της ΣΤ' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου. Η ΚΑΛ ανέδειξε ότι τα δύο άρθρα οικοδομούν διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες, αξιοποιώντας διαφορετικές στρατηγικές επιχειρηματολογίας και τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης, ενώ η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης απέδωσε θετικά αποτελέσματα, με τους/τις μαθητές/ριες να στέκονται κριτικά απέναντι στα κείμενα, καλλιεργώντας δεξιότητες ανθεκτικότητας απέναντι στην ψηφιακή χειραγώγηση. Η παρούσα εργασία προτείνει τη διδακτική αξιοποίηση της ΚΑΛ και της θεωρίας του εμβολιασμού, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, ως ένα γόνιμο και σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις – Κλειδιά

Κριτική Ανάλυση Λόγου, Κριτικός Γραμματισμός, Πολυγραμματισμοί, Θεωρία Εμβολιασμού, Κριτική Γλωσσική Επίγνωση, Τεχνικές Πειθούς και Χειραγώγησης, Δημοσιογραφικός Λόγος

Critical Literacy in Strategies of Persuasion and Manipulation: Design and implementation of an educational intervention for sixth- grade primary school students

Katsanis Antonios Vasileios

Abstract

In the contemporary digital era, where individuals of all ages are exposed daily to an immense volume of digital content, the spread of false, misleading and manipulative information poses a significant challenge for modern democratic societies. In this context, contemporary language education is called upon to respond to the challenges of the digital world by fostering the development of critically literate future digital citizens. The present study seeks to establish a connection between Critical Discourse Analysis (CDA) and educational practice by drawing upon the findings of CDA, in combination with techniques informed by Inoculation Theory, as educational tools for developing students' critical language awareness and strengthening their resilience against forms of online manipulation. Drawing on the analytical framework of Halliday's Systemic Functional Linguistics and Kress and van Leeuwen's Grammar of Visual Design, the study initially examines two journalistic texts addressing the same issue, namely the use or non-use of smartphones by children and adolescents, in order to identify and investigate discourse strategies as well as persuasive or/and manipulative techniques embedded within them. Subsequently, adopting the Multiliteracies framework, the findings of the CDA and techniques derived from Inoculation Theory are incorporated into the design and implementation of a critical literacy intervention conducted with sixth-grade primary school students. The CDA revealed that the two articles construct different social realities through the use of distinct argumentation strategies and persuasion or/and manipulation techniques. Furthermore, the implementation of the educational intervention yielded positive outcomes, as students engaged critically with the texts and developed skills that enhanced their resilience against online manipulation. The study argues for the pedagogical integration of CDA and Inoculation Theory within the broader framework of critical literacy as a productive framework for modern language education in primary school.

Keywords

Critical Discourse Analysis; Critical Literacy; Multiliteracies; Inoculation Theory; Critical Language Awareness; Persuasion and Manipulation Techniques; Journalistic Discourse

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Κατάλογος Εικόνων	ix
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	x
1. Εισαγωγή.....	1
2. Θεωρητικό πλαίσιο	4
2.1 Κριτική Ανάλυση Λόγου	4
2.1.1 Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday	7
2.1.2 Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen	10
2.2 Κριτικός γραμματισμός και κριτική γλωσσική εκπαίδευση	12
2.2.1 Κριτική γλωσσική επίγνωση	14
2.2.2 Το παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών	15
2.3 Δημοσιογραφικός λόγος: χαρακτηριστικά, (υπο)είδη και στρατηγικές λόγου	16
2.3.1 Χαρακτηριστικά και είδη του δημοσιογραφικού λόγου	17
2.3.2 Πειθώ και στρατηγικές λόγου	20
2.4 Θεωρία του Εμβολιασμού και ψηφιακή χειραγώγηση	23
3. Σκοπός, στόχοι και μεθοδολογία έρευνας.....	25
3.1 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα.....	25
3.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	27
4. Κριτική Ανάλυση Λόγου δημοσιογραφικών άρθρων	30
4.1 Άρθρα για τη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά	31
4.1.1 1 ^ο Άρθρο: «Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα»	31
4.1.2 2 ^ο Άρθρο: «Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία: Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;».....	42
4.1.3 Ανάλυση οπτικών κειμένων των άρθρων	55
4.2 Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας στα άρθρα	60
5. Διδακτική Παρέμβαση στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού: Σχεδιασμός και Εφαρμογή.....	65
5.1 Διδακτικό πλαίσιο σχεδιασμού	65

5.2 Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου.....	68
5.2.1 Διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι.....	68
5.2.2 Τοποθετημένη πρακτική	70
5.2.3 Ανοικτή διδασκαλία	74
5.2.4 Κριτική πλαισίωση.....	79
5.2.5 Μετασχηματισμένη πρακτική	80
5.3 Διδακτική Παρέμβαση - Εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου στην τάξη και συμπεράσματα.....	82
5.3.1 Τοποθετημένη Πρακτική.....	83
5.3.2 Ανοικτή διδασκαλία	85
5.3.3 Κριτική πλαισίωση.....	87
5.3.4 Μετασχηματισμένη πρακτική	90
5.3.5 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης	92
6. Συμπεράσματα	95
Βιβλιογραφία.....	102
Ελληνόγλωσση.....	102
Ξενόγλωσση	107
Παράρτημα Α: Δημοσιογραφικά κείμενα	109
Παράρτημα Β: Φύλλα εργασίας διδακτικού σεναρίου	117

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Ανάλυση του Οπτικού Κείμενου 1 ^{ου} Άρθρου	56
Εικόνα 2: Βίντεο 1. Prebunking Manipulation Techniques: Emotional Language (v2) (Προκαταβολική κατάρριψη των τεχνικών χειραγώγησης: Συναισθηματική Γλώσσα).....	72
Εικόνα 3: Βίντεο 2. Prebunking Manipulation Techniques: False Dichotomies (Προκαταβολική κατάρριψη των τεχνικών χειραγώγησης: Ψευδείς Διχοτομήσεις)	72

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

βλ.	βλέπε
Δρ.	ο/η διδάκτορας
δραστ.	δραστηριότητα
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΚΠΑ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
κ.ά.	και άλλα
ΚΑΛ	Κριτική Ανάλυση Λόγου
κ.λπ.	και λοιπά
ΚΣΛ	Κριτικές Σπουδές Λόγου
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
π.χ.	παραδείγματος χάρη
ΣΕΠ	Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΣΛΓ	Συστημική Λειτουργική Γραμματική
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών
ΥΠΑΙΘΑ	Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

1. Εισαγωγή

Στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο, όπου άτομα κάθε ηλικίας κατακλύζονται καθημερινά από τεράστιο όγκο ψηφιακών πληροφοριών, η διάδοση ψευδούς, παραπλανητικού και χειριστικού περιεχομένου, τόσο στο διαδίκτυο όσο και εκτός διαδικτύου (online και offline), αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις για τις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες (Roozenbeek & van der Linden, 2021: 3-5). Νέες τεχνολογίες με δυνατότητες ραγδαίας διάχυσης της πληροφορίας καθιστούν εύκολη τη χειραγώγηση και την παραποίηση περιεχομένου, με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τις ειδησεογραφικές ιστοσελίδες, και τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης να μη λειτουργούν απλώς ως δίαυλοι μετάδοσης πληροφοριών, αλλά ως απέραντα πεδία επιρροής και διαμόρφωσης αντιλήψεων, στάσεων, ταυτοτήτων και κοινωνικών αναπαραστάσεων, που εκτείνονται από την επιρροή στο καταναλωτικό κοινό μέχρι τη χειραγώγηση εκλογικών διαδικασιών, τη ζημία στη δημόσια υγεία και την αδυναμία αναγνώρισης των κινδύνων της κλιματικής αλλαγής (Ireton & Posetti, 2021: 21-25· Roozenbeek & van der Linden, 2021: 4-5).

Στο παραπάνω σύνθετο ψηφιακό περιβάλλον, οι μαθητές και οι μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν παραμένουν αμέτοχοι/ες, καθώς η καθημερινή επαφή τους με ψηφιακό περιεχόμενο και πολυτροπικά μηνύματα είναι πλέον μέρος της σύγχρονης πραγματικότητας. Το σχολείο και η σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση καλούνται να ανταποκριθούν στις παραπάνω προκλήσεις, ενδυναμώνοντας τους/τις μαθητές/ριες απέναντι σε φαινόμενα κοινωνικών και ψηφιακών ανισοτήτων, αδικιών, διακρίσεων και σχέσεων εκμετάλλευσης ή χειραγώγησης, και διαμορφώνοντας κριτικά εγγράμματους (ψηφιακούς) πολίτες. Το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό προσφέρει το απαραίτητο διδακτικό πεδίο, καθώς, βάσει της στοχοθεσίας του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΙΕΠ, 2022), βασική επιδίωξη στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί η κατανόηση της σύνθετης διαδικασίας κατασκευής ποικίλων πολυτροπικών κειμενικών μορφών και η απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης για τη διαμόρφωση ελεύθερα σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να αντιλαμβάνονται πολύπλευρα το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται η σύνδεση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (εφεξής, ΚΑΛ) και των αναλυτικών της εργαλείων με την εκπαιδευτική πράξη, και η αξιοποίησή της, σε συνδυασμό με τεχνικές

βασισμένες στη θεωρία του εμβολιασμού, ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενδυνάμωσης και «ανοσοποίησης» των μαθητών/ριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας μεθοδολογικά και αναλυτικά εργαλεία της ΚΑΛ, γίνεται προσπάθεια, σε πρώτο στάδιο, να ανιχνευθούν και να διερευνηθούν στρατηγικές λόγου και τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης σε δύο (2) δημοσιογραφικά κείμενα, που αφορούν στο ίδιο θέμα, στη χρήση ή μη κινητών τηλεφώνων από παιδιά και εφήβους εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου, εστιάζοντας σε δύο (2) τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης που συναντώνται συχνότερα στην ψηφιακή πληροφόρηση, τη χρήση συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας, και την κατασκευή ψευδο-δίλημμάτων/ψευδο-διχοτομήσεων (Roizenbeek et al., 2022: 1-2). Σε δεύτερο στάδιο, γίνεται προσπάθεια τα ερευνητικά ευρήματα της ΚΑΛ να αξιοποιηθούν διδακτικά, σε συνδυασμό με τεχνικές βασισμένες στη θεωρία του εμβολιασμού, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης κριτικού γραμματισμού σε μαθητές/ριες της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, υιοθετώντας την παιδαγωγική προσέγγιση των *πολυγραμματισμών*, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/ριών και την ενδυνάμωσή τους απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης.

Για την ανάλυση των γλωσσικών επιλογών στα δύο δημοσιεύματα αξιοποιούνται τα μεθοδολογικά εργαλεία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του M.A.K. Halliday (1994), εστιάζοντας 1) στην αναπαράσταση της αιτιότητας και της απόδοσης ευθύνης στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας (αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας), και 2) στην αξιολογική τροπικότητα των άρθρων (διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας), με στόχο τη διερεύνηση της επιχειρηματολογίας των κειμένων για την ανίχνευση τεχνικών πειθούς ή/και χειραγώγησης. Προσεγγίζοντας τα δύο δημοσιεύματα ως ενιαίες πολυτροπικές συνθέσεις, για την ανάλυση των οπτικών κειμένων των άρθρων αξιοποιούνται αρχές και αναλυτικά στοιχεία από την εργαλειοθήκη της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen (2010).

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε τρία κύρια μέρη, το θεωρητικό μέρος, την Κριτική Ανάλυση Λόγου των δύο δημοσιευμάτων, και τη διδακτική παρέμβαση κριτικού γραμματισμού με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της. Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται βασικές αρχές, προσεγγίσεις και έννοιες της ΚΑΛ, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο, από το οποίο αντλεί τα αναλυτικά της εργαλεία

η παρούσα έρευνα, δηλαδή η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday και η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen. Σε επόμενη υποενότητα, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές του *Κριτικού Γραμματισμού* και της *κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης*, ενώ έμφαση δίνεται στην προσέγγιση της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης* ως εκπαιδευτική εφαρμογή της ΚΑΛ, και στο παιδαγωγικό μοντέλο των *πολυγραμματισμών*, στο οποίο βασίζεται ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης. Ακόμα, εξετάζονται βασικά χαρακτηριστικά και (υπο)είδη του δημοσιογραφικού λόγου, καθώς και οι στρατηγικές λόγου που αξιοποιούνται στον δημοσιογραφικό λόγο για την πειθώ. Τέλος, παρουσιάζονται βασικές έννοιες, προσεγγίσεις και τεχνικές της θεωρίας του εμβολιασμού (inoculation theory).

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η Κριτική Ανάλυση Λόγου των δημοσιογραφικών άρθρων με στόχο την ανίχνευση στρατηγικών και τεχνικών πειθούς ή/και χειραγώγησης, και την ανάδειξη των μηχανισμών κατασκευής και αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας, στοιχεία τα οποία αξιοποιούνται διδακτικά, στη συνέχεια, στον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης κριτικού γραμματισμού. Ακόμα, διερευνάται η κοινωνική πραγματικότητα που κατασκευάζεται στα δύο δημοσιεύματα μέσω των γλωσσικών και πολυτροπικών επιλογών τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διδακτικής πρότασης κριτικού γραμματισμού σε μαθητές/ριες της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, υιοθετώντας την παιδαγωγική προσέγγιση των *πολυγραμματισμών*. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και την αποτίμηση της πρακτικής εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου σε μαθητές/ριες της ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου της Αρκαδίας. Το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, όπου ανακεφαλαιώνονται τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας και τα σημαντικότερα αποτελέσματα και συμπεράσματα από την αποτίμηση της υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης σε πραγματικές συνθήκες τάξης της ΣΤ' Δημοτικού, ενώ στη συνέχεια αναδεικνύονται η συμβολή και οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis) αποτελεί θεωρητική προσέγγιση, η οποία, στο πλαίσιο της κοινωνικής μελέτης της γλώσσας, εστιάζει στον ρόλο της ιδεολογίας στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές δομές και πρακτικές (Στάμου, 2014: 149). Η ΚΑΛ αντιμετωπίζει τη γλώσσα, όπως και τα υπόλοιπα σημειωτικά συστήματα που συνδυάζονται και συλλειτουργούν μαζί της σε ένα κείμενο, ως *λόγο*, και ως μορφή κοινωνικής πρακτικής που αναπαριστά και τελικά κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα (Μπουκάλα & Στάμου, 2020: 11). Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία, εστιάζοντας στην ανάλυση του τρόπου εκφοράς κοινωνικών ζητημάτων μέσω του λόγου (κειμενική ανάλυση), επιχειρεί να οδηγηθεί στην ερμηνεία τους (κοινωνική ανάλυση) (Μπουκάλα & Στάμου, 2020: 11). Με άλλα λόγια, επιχειρεί να εντοπίσει, να διερευνήσει, και τελικά να αποκαλύψει τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα, η κοινωνία και η ιδεολογία συνδέονται, συνδυάζοντας τη μικρο-ανάλυση των κειμένων με τη μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας, με τις οποίες εμπλέκονται και συνδιαλέγονται τα κείμενα, παγιώνοντας, συντηρώντας ή μετασχηματίζοντας σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας (Στάμου, 2014: 149-150).

Εστιαζόμενη στις έννοιες της ιδεολογίας, της εξουσίας και της κριτικής, έννοιες που αποτελούν βασικά στοιχεία οποιασδήποτε προσέγγισης ΚΑΛ, η ΚΑΛ έδωσε εξ αρχής το δικό της στίγμα ως μέρος του ευρύτερου πεδίου της ανάλυσης λόγου (Μπουκάλα & Στάμου, 2020: 13· Reisigl & Wodak, 2020: 145). Ως πρόδρομος της ΚΑΛ θεωρείται η λεγόμενη *κριτική γλωσσολογία*, η οποία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 και σηματοδότησε τη στροφή της γλωσσολογίας, από τη μελέτη της γλώσσας ως αφηρημένου συστήματος σημείων, ανεξάρτητου από τη χρήση της, στην εξέταση των γλωσσικών φαινομένων ενταγμένων σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και των σχέσεων μεταξύ γλώσσας, εξουσίας και ιδεολογίας (Blommaert & Bulcaen, 2000: 453· Στάμου, 2014: 152-153). Εστιάζοντας σε θέματα όπως ο ιδεολογικός ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, το αναλυτικό πλαίσιο της κειμενικής ανάλυσης της *κριτικής γλωσσολογίας* βασίστηκε στη

συστημική λειτουργική γλωσσολογία (systemic functional linguistics) του Halliday (1994) (Στάμου, 2014: 154).

Η ΚΑΛ δεν αποτελεί μια ομοιογενή προσέγγιση για την κοινωνική μελέτη της γλώσσας, καθώς πρόκειται για μια ερευνητική οπτική, έναν θεωρητικό πυρήνα, γύρω από τον οποίο συγκεντρώνονται διακριτές και ετερόκλητες, πολλές φορές, θεωρητικές τάσεις και ρεύματα, με σημαντικές διαφοροποιήσεις στα θεωρητικά και αναλυτικά τους πλαίσια (Blommaert & Bulcaen, 2000: 450· Στάμου, 2014: 156). Η συστημική λειτουργική γλωσσολογία παραμένει κυρίαρχη για ιστορικούς λόγους, αλλά θεωρητικές κατηγορίες, έννοιες και αναλυτικά εργαλεία αντλούνται και από άλλα κύρια πεδία ανάλυσης λόγου και κειμενογλωσσολογίας, την κοινωνική σημειωτική, τη ρητορική και, τα τελευταία χρόνια, από την ανάλυση συνομιλίας (Blommaert & Bulcaen, 2000: 450).

Σημαντικότερες προσεγγίσεις της ΚΑΛ αποτελούν η *κοινωνιοπολιτισμική* (socio-cultural) προσέγγιση του Fairclough, η *κοινωνιογνωσιακή* (socio-cognitive) προσέγγιση του van Dijk και η *λογοϊστορική* (discourse-historical) προσέγγιση της ομάδας της Βιέννης, με επικεφαλής τη Wodak (Στάμου, 2014: 156-157). Η *κοινωνιογνωσιακή* προσέγγιση στον λόγο του van Dijk χαρακτηρίζεται από το τρίγωνο Λόγος-Νόηση-Κοινωνία, αναδεικνύοντας τον ρόλο των γνωσιακών διεργασιών που διαμεσολαβούν ανάμεσα στον λόγο και την κοινωνία (Στάμου, 2014: 157· van Dijk, 2020: 102-103). Οι δομές λόγου και οι κοινωνικές δομές έχουν διαφορετικό χαρακτήρα, και, για αυτό, μπορούν να προσεγγιστούν μόνο μέσω των νοητικών αναπαραστάσεων των χρηστών της γλώσσας ως ατόμων και μελών της κοινωνίας (van Dijk, 2020: 102). Επομένως, η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές περιστάσεις και δομές μπορούν να επηρεάσουν τα κείμενα μόνο μέσω των ερμηνειών των ανθρώπων, και, αντίστροφα, ο λόγος μπορεί να επηρεάσει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και δομές μόνο μέσα από την ίδια γνωσιακή διεπαφή των νοητικών μοντέλων, των συμπεριφορών, των γνώσεων και των ιδεολογιών (van Dijk, 2020: 102).

Η *λογοϊστορική* προσέγγιση εστιάζει στη θεώρηση του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού και ιστορικού περικειμένου στο οποίο τοποθετούνται τα υπό ανάλυση κείμενα, επιχειρώντας να προσφέρει μια πολύπλευρη και ιστορικά τεκμηριωμένη ανάλυση λόγου, μέσα από τη μελέτη πολλών και διαφορετικών πηγών, φαινομένων διακειμενικότητας και αναπλαισίωσης του λόγου (Στάμου, 2014: 157-158). Κύρια χαρακτηριστικά της *λογοϊστορικής* προσέγγισης αποτελούν η διεπιστημονική έρευνα, με ιδιαίτερη εστίαση

στην ιστορική τοποθέτηση, η πολλαπλή τριγωνοποίηση ως μεθοδολογική αρχή έρευνας (τριγωνοποίηση δεδομένων, θεωριών, μεθόδων, ερευνητών) και ο προσανατολισμός στην πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων (Reisigl & Wodak, 2020: 158).

Η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough αξιοποιεί τρία επίπεδα ανάλυσης, με στόχο να συνδεθεί το μικρο-επίπεδο της γλωσσικής χρήσης, μέσω των πρακτικών λόγου από τις οποίες αντλούν οι παραγωγοί των κειμένων (μεσο-επίπεδο), με το μακρο-επίπεδο των υποκείμενων σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία (Στάμου, 2014: 164). Η ΚΑΛ κινείται κατά την ανάλυση ανάμεσα στις δομές, ιδιαίτερα στο ενδιάμεσο επίπεδο δόμησης των κοινωνικών πρακτικών, και στις στρατηγικές των κοινωνικών δρώντων, δηλαδή ανάμεσα στους τρόπους με τους οποίους επιχειρούν να επιτύχουν στόχους και αποτελέσματα στο πλαίσιο των υπαρχουσών δομών και πρακτικών, ή να τις μετασχηματίσουν με συγκεκριμένες διαδικασίες (Fairclough, 2020: 57). Στο παραπάνω πλαίσιο, ο λόγος αναλύεται ως *κείμενο* (περιγραφική ανάλυση), ως *πρακτική λόγου* (ερμηνευτική ανάλυση) και ως κοινωνική πρακτική (επεξηγηματική ανάλυση) (Στάμου, 2014: 164). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί, μέσα από την κειμενική ανάλυση, να ανιχνεύσει τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η ιδεολογική επίδραση των κειμένων μέσω των γλωσσικών επιλογών και των αναπαραστάσεων που οικοδομούν, διερευνώντας, στη συνέχεια, κατά τη διδακτική παρέμβαση, νοητικές αναπαραστάσεις των μαθητών/ριών. Επομένως, αντλεί κυρίως από την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough, και, δευτερευόντως, από την κοινωνιογνωσιακή (socio-cognitive) προσέγγιση και τη λογοϊστορική προσέγγιση. Από την τελευταία αντλεί κυρίως πτυχές του θεωρητικού πλαισίου ανάλυσης των *στρατηγικών λόγου*, εστιάζοντας στην *επιχειρηματολογία*.

Όπως προαναφέρθηκε, η ΚΑΛ δεν αποτελεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή μεθοδολογία κειμενικής ανάλυσης, αλλά έναν τρόπο θεώρησης των κειμένων από μια συγκεκριμένη κριτική οπτική (Στάμου, 2014: 171). Η κριτική κοινωνική έρευνα στην ΚΑΛ στοχεύει να συμβάλλει στην αντιμετώπιση κοινωνικών «αδικιών» και στην αντίσταση απέναντι στην αναπαραγωγή, την κατάχρηση και την κυριαρχία της εξουσίας μέσω του λόγου (Fairclough, 2020: 53· van Dijk, 2020:101). Έτσι, η κριτική προσέγγιση στην ΚΑΛ, και, γενικότερα, στις Κριτικές Σπουδές Λόγου (ΚΣΛ), χαρακτηρίζεται από κοινωνικοπολιτική δέσμευση στην κοινωνική ισότητα και τη δικαιοσύνη (van Dijk, 2020: 101). Η κριτική προσέγγιση στον λόγο προϋποθέτει επομένως ηθική δέσμευση, καθώς η έρευνα εστιάζει στις κοινωνικά και πολιτισμικά κυρίαρχες μορφές λόγου, γραπτού ή προφορικού, που

ενδεχομένως συγκροτούν και αναπαράγουν κοινωνικά στερεότυπα, άδικες ή αθέμιτες πρακτικές, και σχέσεις ανισότητας ή/και εκμετάλλευσης (van Dijk, 2020: 102). Η έρευνά μας εκκινεί από την παραπάνω παραδοχή με στόχο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίον η ΚΑΛ και τα αναλυτικά της εργαλεία, σε συνδυασμό με παραδοχές και τεχνικές της θεωρίας του εμβολιασμού, μπορούν να αναδειχθούν σε εργαλεία ενδυνάμωσης της ανθεκτικότητας των μαθητών/ριών στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης απέναντι σε στρατηγικές και τεχνικές χειραγώγησης στον δημοσιογραφικό λόγο.

Ωστόσο, παρά τις παραπάνω διακηρύξεις, η ΚΑΛ και οι ΚΣΛ δεν έχουν επιδείξει διαχρονικά στην πράξη ιδιαίτερο μεθοδολογικό πλουραλισμό (Στάμου, 2014: 171). Τα περισσότερα επιμέρους ρεύματα των ΚΣΛ, αντλούν και από τη συστημική λειτουργική γλωσσολογική θεωρία του Halliday (1994). Ταυτόχρονα, η *κοινωνιοπολιτισμική* προσέγγιση του Fairclough, παραμένοντας πιστή στις καταβολές της ΚΑΛ στην κριτική γλωσσολογία, ταυτίζεται με το εν λόγω αναλυτικό πλαίσιο (Στάμου, 2014: 171), από το οποίο αντλεί τα αναλυτικά της εργαλεία και η παρούσα έρευνα.

2.1.1 Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ΚΑΛ επικεντρώνεται στο πώς μια κειμενικά διαμεσολαβημένη κοινωνική πραγματικότητα λειτουργεί ιδεολογικά, παγιώνοντας, συντηρώντας ή αμφισβητώντας σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής ανισότητας (Στάμου, 2011: 180). Υπό αυτό το πρίσμα, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων, και ως ένα δίκτυο επιλογών για τους/τις χρήστες/ριες της γλώσσας, με τις επιλογές αυτές να μην είναι τυχαίες, αλλά να οικοδομούν διαφορετικές αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Λύκου, 2000· Στάμου, 2011: 181). Οι έννοιες της *σημασίας* και της *επιλογής* αποτελούν κεντρικές έννοιες στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (εφεξής ΣΛΓ), με τη γλώσσα να ερμηνεύεται ως ένα σύστημα σημασιών, οι οποίες πραγματώνονται από τύπους, και ως ένα δίκτυο σημασιο-συντακτικών και λεξικο-γραμματικών επιλογών, από τις οποίες αντλούν οι ομιλητές/ριες για την κατασκευή νοημάτων (Λύκου, 2000· Στάμου, 2014: 172).

Σύμφωνα με τη ΣΛΓ, κατά τη γλωσσική χρήση επιτελούνται ταυτόχρονα τρεις λειτουργίες: η *αναπαραστατική/ιδεοποιητική* λειτουργία (*ideational function*), η *διαπροσωπική* λειτουργία (*interpersonal function*) και η *κειμενική* λειτουργία (*textual*

function) (Στάμου, 2014: 172). Η *αναπαραστατική* λειτουργία αφορά στην εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας που κατασκευάζει ο/η ομιλητής/ρια, όπως αυτή έχει καταγραφεί στη συνείδησή του/της (Λύκου, 2000). Οι αναπαραστατικές σημασίες πραγματώνονται μέσω του συστήματος της *μεταβιβαστικότητας*, στο πλαίσιο του οποίου οι χρήστες/ριες της γλώσσας ερμηνεύουν την πραγματικότητα με κριτήρια αιτιότητας (Στάμου, 2014: 172-173). Η απόδοση της αιτιότητας, μέσω της γλώσσας, πραγματοποιείται με τον καθορισμό των *διαδικασιών*, δηλαδή των πράξεων με την ευρεία έννοια, ενεργειών, καταστάσεων, συναισθημάτων, κ.λπ., των *συμμετεχόντων/ουσών*, δηλαδή των οντοτήτων που συνδέονται με τις διαδικασίες, και των *περιστάσεων*, δηλαδή των συνθηκών στο πλαίσιο των οποίων συμβαίνουν οι διαδικασίες (Στάμου, 2014: 173). Σε λεξικογραμματικό επίπεδο, οι *διαδικασίες* πραγματώνονται με το ρήμα/ρηματικό σύνολο της πρότασης, οι *συμμετέχοντες/ουσες* με το ονοματικό σύνολο της πρότασης, και οι *περιστάσεις* με προθετικές φράσεις και επιρρηματικά σύνολα (Μανιού, 2016: 70-71).

Με βάση τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των ρημάτων, ο Halliday διακρίνει τις διαδικασίες σε: (α) *υλικές* (material), που νοηματοδοτούν δράσεις/ενέργειες οι οποίες επιφέρουν αλλαγές στον κόσμο, με *συμμετέχοντες/ουσες* τον/τη *δράστη/ρια* (actor: πραγματοποιεί τη διαδικασία), και τον *στόχο* (goal: αποδέκτης/ρια της διαδικασίας), (β) *νοητικές* (mental), που νοηματοδοτούν εσωτερικές δράσεις και διακρίνονται σε *γνωσιακές*, *αντιληπτικές* και *συναισθηματικές* διαδικασίες, με *συμμετέχοντες/ουσες* τον/την *αισθανόμενο/η* (senser: πραγματοποιεί την εσωτερική δράση) και το *φαινόμενο* (phenomenon: το περιεχόμενο της νοητικής διαδικασίας), (γ) *συσχετιστικές* (relational), που νοηματοδοτούν συμβολικές σχέσεις και διακρίνονται σε *κατηγορικές* και *ταυτοποιητικές*, με *συμμετέχοντες/ουσες*, στις *κατηγορικές*, τον/τη *φορέα* (carrier) και το *χαρακτηριστικό* (attribute), και, στις *ταυτοποιητικές*, το *έκτυπο* (token) και την *αξία* (value), (δ) *λεκτικές* (speech), που νοηματοδοτούν λεκτικές πράξεις, με *συμμετέχοντες/ουσες* τον *λέγοντα/ουσα* (sayer), και το *λεγόμενο*, και (στ) τις *υπαρκτικές*, που νοηματοδοτούν την ύπαρξη μιας οντότητας, του *υπαρχοντος/ουσας* (Μανιού, 2016: 70-87· Στάμου, 2014: 173). Οι σημασιο-συντακτικές επιλογές (χρήση επενεργητικών-μη επενεργητικών διαδικασιών, ενεργητικής-παθητικής σύνταξης, με ή χωρίς ποιητικό αίτιο, κ.ά.) έχουν τη δυνατότητα να δώσουν έμφαση ή να μετριάσουν τον ρόλο του δράστη, διαμορφώνοντας μια «κλίμακα αιτιότητας», η οποία περιλαμβάνει επιλογές έμφασης στον δράστη, έως απαλοιφής οποιουδήποτε δράστη (Στάμου, 2011: 183).

Η *διαπροσωπική* λειτουργία περιλαμβάνει γλωσσικά στοιχεία που αφορούν στη διεπίδραση του/της παραγωγού του κειμένου και του/της καταναλωτή/ριας του κειμένου, και στην εμπλοκή του/της πρώτου/ης στο εκφώνημα/κείμενο (Στάμου, 2011: 185). Οι διαπροσωπικές επιλογές πραγματώνονται μέσω του συστήματος της *διάθεσης*, που περιλαμβάνει τα γλωσσικά στοιχεία της *«δείξης προσώπου»* και των *πράξεων λόγου* για την πραγμάτωση της διεπίδρασης, και τον γλωσσικό μηχανισμό της *τροπικότητας* (Στάμου, 2011: 185). Η *«προσωπική δείξη»* πραγματώνεται μέσα από την επιλογή προσώπου των ρημάτων και των αντωνυμιών, με τη συμπερίληψη ή απαλοιφή δεικτικών στοιχείων προσώπου να προσδίδουν προσωπικό ύφος (διεπιδραστικό κείμενο) ή απρόσωπο ύφος (μη διεπιδραστικό κείμενο), ανάλογα με τη σχέση που επιθυμεί να οικοδομήσει ο/η παραγωγός κειμένου με τον/την αποδέκτη/ρια (Στάμου, 2014: 174). Οι *πράξεις λόγου* θέτουν συγκεκριμένους ρόλους στον/ην παραγωγό κειμένου και τον/την αποδέκτη/ρια (*αποφαντικές, κατευθυντικές κ.ά.*) (Στάμου, 2011: 185-186). Η *τροπικότητα* αναφέρεται στην κωδικοποίηση της στάσης του/της κειμενικού/ής παραγωγού προς το εκφώνημα και της εμπλοκής του/της σε αυτό (Στάμου, 2011: 186). Αναγνωρίζονται τρία είδη τροπικότητας αναφορικά με τη στάση αυτή: Η *επιστημική τροπικότητα* αφορά στον βαθμό βεβαιότητας προς το εκφώνημα, καθώς και στην έκφραση πιθανότητας ή δυνατότητας, η *δεοντική τροπικότητα* αναφέρεται στον βαθμό επιτακτικότητας με τον οποίο ζητάει κάτι από τον/την αποδέκτη/ρια, και η *αξιολογική τροπικότητα* σχετίζεται με την αποδοκιμασία/επιδοκιμασία ή/και τη συγκινησιακή φόρτιση που φέρει το εκφώνημα (Στάμου, 2014: 174· Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2006: 118-119).

Η *κειμενική* λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος θέματος-ρήματος και αναφέρεται στην οργάνωση των πληροφοριών σε προτασιακό επίπεδο (Στάμου, 2014: 177). Η διχοτομική διάκριση μεταξύ θέματος και ρήματος σε γλώσσες με αυστηρή σειρά όρων, όπως η αγγλική, αντιστοιχεί τις περισσότερες φορές στη διάκριση μεταξύ ονοματικής και ρηματικής φράσης, ενώ σε γλώσσες με ελευθερία στη σειρά των προτασιακών όρων, όπως η ελληνική, η αντιστοίχιση αυτή παρουσιάζει προβλήματα (Στάμου, 2014: 177).

2.1.2 Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen

Οι σημειωτικές θεωρίες δεν περιορίζονται στη μελέτη της γλώσσας, και η κοινωνική σημειωτική θεωρία του Halliday για τη γλώσσα έχει εφαρμοστεί στην ανάλυση και άλλων τρόπων νοηματοδότησης, εκτός της γλώσσας, και, κυρίως των εικόνων, με στόχο την κατάρτιση μιας «γραμματικής» που οργανώνει τα σημειωτικά αυτά συστήματα (Παπαδημητρίου, 2010: 12-13). Οι Kress και van Leeuwen (2010), εκκινώντας από την υπόθεση ότι όλα τα σημειωτικά συστήματα μπορούν να εκπληρώσουν και τις τρεις λειτουργίες της ΣΛΓ του Halliday, ανέπτυξαν τη Γραμματική του Οπτικού Σχεδίου για την ανάλυση της εικόνας και τη σύνδεσή της με τη γλώσσα για τη διαμόρφωση των πολυτροπικών κειμένων (Παπαδημητρίου, 2010: 13-14· Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 326). Κατά συνέπεια, η «ανάγνωση» ενός οπτικού κειμένου εμπεριέχει την ταυτόχρονη διεπίδραση τριών μεταλειτουργιών, που, σε αντιστοιχία με τις τρεις μεταλειτουργίες του Halliday για τη γλώσσα, είναι η *αναπαραστατική/ιδεολογική*, η *διαπροσωπική* και η *κειμενική* μεταλειτουργία (Kress & van Leeuwen, 2010: 98-100).

Η *αναπαραστατική/ιδεολογική* μεταλειτουργία αφορά στη δυνατότητα κάθε σημειωτικού τρόπου να αναπαριστά πτυχές του κόσμου, προσφέροντας μια σειρά επιλογών με τις οποίες αναπαριστώνται τα αντικείμενα της βιωματικής εμπειρίας και οι σχέσεις τους με άλλα αντικείμενα και διαδικασίες (Kress & van Leeuwen, 2010: 98-99). Η συγκεκριμένη μεταλειτουργία ενέχει την ταυτοποίηση/προσδιορισμό των αναπαριστώμενων *συμμετεχόντων* (ποιος ή τι αναπαρίσταται, έμψυχο ή άψυχο, κ.λπ.), τις αναπαριστώμενες *διαδικασίες* ή *δράσεις/αντιδράσεις* (ποια δράση/ενέργεια συντελείται, ποιος/τι δρα, ποιος/τι δέχεται τη δράση), τις *περιστάσεις* (τι αναπαριστάνουν οι διαδικασίες σύμφωνα με το ευρύτερο πλαίσιο της περίστασης), τις *ιδιότητες/χαρακτηριστικά* των συμμετεχόντων (με την έννοια της δομής, της τάξης ή του νοήματος) (Παπαδημητρίου, 2010: 14). Καθένα από τα παραπάνω στοιχεία του οπτικού μηνύματος συνιστά οπτικό χαρακτηριστικό και μεταφέρει σημασιολογικές ιδιότητες, οι οποίες πραγματώνονται μέσα από μια ποικιλία οπτικών τεχνικών που έχουν στη διάθεσή τους οι δημιουργοί των οπτικών σημείων (Παπαδημητρίου, 2010: 14).

Αναλυτικότερα, οι Kress και van Leeuwen (2010) διακρίνουν τέσσερα είδη διαδικασιών: τις *αφηγηματικές*, τις *αναλυτικές*, τις *ταξινομικές* και τις *συμβολικές*. Στις *αφηγηματικές* διαδικασίες, οι συμμετέχοντες συνδέονται μέσω μιας πράξης που επιτελούν, και αναπαριστώνται να κάνουν κάτι στον άλλον ή για τον άλλον, αφορούν, δηλαδή, σε

δυναμικές εικόνες που αναπαριστούν εκτυλισσόμενες πράξεις και γεγονότα (Kress & van Leeuwen, 2010: 119· Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 327). Τα άλλα τρία είδη διαδικασιών εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των *εννοιολογικών* διαδικασιών, οι οποίες, σε αντίθεση με τις αφηγηματικές, αναπαριστούν τους συμμετέχοντες σε σχέση με τη γενική και σταθερή ουσία τους, και αφορούν σε στατικές εικόνες (Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 327). Οι *ταξινομικές* διαδικασίες συνδέουν τους συμμετέχοντες μέσω μιας ταξινόμησης, αναπαριστώντας τους να ανήκουν στην ίδια ομάδα/κατηγορία, οι *αναλυτικές* διαδικασίες συνδέουν τους συμμετέχοντες μέσω μιας σχέσης μέρους-όλου, ενώ, στις *συμβολικές* διαδικασίες, οι συμμετέχοντες αναπαρίστανται σε σχέση με το ευρύτερο νόημα που υποδηλώνουν (Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 327-328).

Η *διαπροσωπική* μεταλειτουργία αφορά, αφενός, στη διεπίδραση μεταξύ παραγωγού της εικόνας, απεικονιζόμενων οντοτήτων και θεατή/ριας, αφετέρου, στη στάση του παραγωγού της εικόνας προς τα απεικονιζόμενα αντικείμενα και οντότητες (Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 328). Πιο αναλυτικά, εμπεριέχουν: (α) την παρουσία ή απουσία βλέμματος, μορφασμού ή χειρονομίας/κίνησης, η οποία αποτελεί ένδειξη είτε (απ)άιτησης πληροφοριών από τον/τη θεατή/ρια (παρουσία βλεμματικής επαφής), είτε παροχής πληροφοριών προς αυτόν/ή (απουσία βλεμματικής επαφής), (β) το επίπεδο εμπλοκής του/της θεατή/ριας μέσω της οριζόντιας γωνίας, με τη μετωπική άποψη να υποδεικνύει εμπλοκή του/της θεατή/ριας σε ό,τι αναπαρίσταται, και την πλάγια άποψη να υποδεικνύει αποστασιοποίηση του/της θεατή/ριας από ό,τι αναπαρίσταται, (γ) την κοινωνική απόσταση μεταξύ των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων και του/της θεατή/ριας, που πραγματώνεται εικονιστικά από το μέγεθος του κάδρου, με την «κοντινή λήψη» να υποδηλώνει προσωπική και στενή σχέση, τη «μεσαία λήψη» να υποδηλώνει μετρίου βαθμού οικειότητα, και τη «μακρινή λήψη» να υποδηλώνει μια απρόσωπη σχέση, και, τέλος, (δ) τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στον/τη θεατή/ρια και τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες, που πραγματώνονται μέσω της κάθετης γωνίας (Παπαδημητρίου, 2010: 14-15· Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 328). Εν προκειμένω, η «υψηλή γωνία» (ως προς τη θέση του/της θεατή/ριας) δηλώνει υπεροχή του/της θεατή/ριας, η γωνία «στο ύψος των ματιών» υποδηλώνει σχέση ισοτιμίας θεατή/ριας-αναπαριστώμενων, ενώ η «χαμηλή γωνία» υποδηλώνει υπεροχή των αναπαριστώμενων έναντι του/της θεατή/ριας (Παπαδημητρίου, 2010: 14-15· Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 328).

Η *κειμενική* μεταλειτουργία αφορά στη διερεύνηση των ενδο-σημειωτικών και διασημειωτικών σχέσεων, εμπεριέχοντας σημαντικές αρχές της σύνθεσης (Παπαδημητρίου, 2010: 15). Μερικές από τις σημαντικότερες είναι: (α) η χωρική διευθέτηση των στοιχείων μιας σύνθεσης σε «ζώνες» (*πληροφοριακή αξία*), (β) η δημιουργία μιας ιεραρχίας σημαντικότητας μεταξύ των στοιχείων (*βαθμός προεξοχής στοιχείων*), (γ) η παρουσία ή απουσία μέσων δημιουργίας πλαισίου (*βαθμός πλαισίωσης*), και, (δ) η υιοθέτηση μιας ή περισσότερων αναγνωστικών οδών (*αναγνωστικά μονοπάτια*) (Παπαδημητρίου, 2010: 15-16).

2.2 Κριτικός γραμματισμός και κριτική γλωσσική εκπαίδευση

Η έννοια του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy) άρχισε να χρησιμοποιείται στη γλωσσική εκπαίδευση με τρόπο συστηματικό στις αρχές της δεκαετίας του 1990, με τις θεωρητικές του καταβολές να εντοπίζονται στην κριτική παιδαγωγική του Freire τη δεκαετία του 1960 (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 30-31). Αν και συχνά ο κριτικός γραμματισμός εξετάζεται ως μια ομοιογενής προσέγγιση στη γλωσσική εκπαίδευση, ο όρος συνδέεται με ένα πλέγμα διαφορετικών παραδόσεων, εκπαιδευτικών τάσεων και διδακτικών αρχών και προσεγγίσεων, με τον Κουτσογιάννη (2014) να κάνει λόγο για κριτικούς γραμματισμούς, και όχι για κριτικό γραμματισμό (Κουτσογιάννης, 2014: 5· Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 31).

Εξετάζοντας, συνεπώς, τον κριτικό γραμματισμό ως παιδαγωγική φιλοσοφία και παιδαγωγικό ιδεώδες, δηλαδή ως ένα σύνολο διδακτικών αρχών, στρατηγικών και μεθόδων, παρά ως μια συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 86· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 420), όλοι οι κριτικοί γραμματισμοί εκκινούν από τη θέση ότι η κειμενική ενασχόληση, η ανάπτυξη, δηλαδή, του γραμματισμού, δε στοχεύει μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/ριών, προκειμένου να ανταπεξέλθουν ως μελλοντικοί πολίτες στις επικοινωνιακές ανάγκες της κοινωνίας (*λειτουργικός γραμματισμός*), αλλά και στην ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα και στις κυρίαρχες μορφές γραμματισμού (Αρχακης & Τσάκωνα, 2011: 202· Μητσικοπούλου, 2001· Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 31). Οι κοινωνικοί στόχοι και τα κοινωνικά συμφραζόμενα που αποτελούν το δεδομένο πλαίσιο

για τον εφοδιασμό των μαθητών/ριών με δεξιότητες προσαρμογής και επιτυχίας εντός του πλαισίου αυτού στα *λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού*, υποβάλλονται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα *κριτικά μοντέλα γραμματισμού* (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 202· Baynham, 2002: 28).

Ο κριτικός γραμματισμός αμφισβητεί κάθε προϋπόθεση ή κυρίαρχη μορφή γραμματισμού, η οποία προβάλλεται ως φυσική και δεδομένη, θέτοντας διαρκώς ερωτήματα για τους λόγους που έχει δημιουργηθεί και τους σκοπούς που εξυπηρετεί ένα κείμενο, για τα συμφέροντα που ενδεχομένως υπηρετεί ή υπονομεύει, και για τον επανασχεδιασμό του με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά πλαίσια λειτουργίας (Αρχάκη & Τσάκωνα, 2011: 202-203· Baynham, 2002: 12-13). Τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερες και διαυγείς σημασιολογικές οντότητες, αλλά ως ιδεολογικές κατασκευές που αναπαριστούν την κοινωνική πραγματικότητα από μια συγκεκριμένη οπτική, και διαμορφώνουν, συντηρούν ή μετασχηματίζουν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας, ρητά ή άρρητα (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 31· Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 411).

Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω διαφορετικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, όπως μέσω της ενασχόλησης με κείμενα που έχουν νόημα για τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/ριες και συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις καθημερινές τους εμπειρίες· της αξιοποίησης αυθεντικών κειμένων από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο· της κειμενικής ανάλυσης που κινείται δυναμικά ανάμεσα στα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου και στον τρόπο που αυτά συνδέονται με κοινωνικές σχέσεις ισχύος, ταυτότητες και πρακτικές· της αντιπαραθετικής ανάλυσης διαφορετικών κειμένων με στόχο την αντιπαραβολική διερεύνηση πολλαπλών και συγκρουόμενων εκδοχών του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 86). Οι παραπάνω πρακτικές αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα τρόπων πραγμάτωσης του κριτικού γραμματισμού στη γλωσσική εκπαίδευση. Στη βάση αυτών έγινε η επιλογή των εμπειρικών δεδομένων, και σχεδιάστηκε η προτεινόμενη διδακτική πρόταση κριτικού γραμματισμού στην παρούσα έρευνα.

Μια τυπολογία των ποικίλων εκδοχών, με τις οποίες έχουν εννοιολογηθεί, κατηγοριοποιηθεί και εφαρμοστεί οι κριτικοί γραμματισμοί στη γλωσσική εκπαίδευση, διακρίνει τέσσερις βασικούς λόγους του κριτικού γραμματισμού: τον *παιδαγωγικό* λόγο, τον *γλωσσολογικό* λόγο, τον *κοινωνικοπολιτικό* λόγο και τον *εθνογραφικό* λόγο

(Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 413-416). Ο γλωσσολογικός λόγος, με καταβολές στην κριτική γλωσσολογία και τη ΣΛΓ του Halliday, επιχειρεί να αποκαλύψει τον ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή κοινωνικού νοήματος και των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, με τον κριτικό γραμματισμό να νοείται ως διερεύνηση και κατανόηση των φυσικοποιημένων και λανθανουσών ιδεολογικών φορτίσεων του λόγου, εστιάζοντας στην κριτική ανάλυση για την αποδόμηση των γλωσσικών μηχανισμών συγκεκριμένων κειμένων στα οποία εκτίθενται οι μαθητές/ριες (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 32). Η παρούσα έρευνα και ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης στοχεύουν στη γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα του κριτικού γραμματισμού (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 417-418), και, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της διδασκαλίας και τις αντικειμενικές συνθήκες εφαρμογής της (χαρακτηριστικά και μαθησιακά προφίλ των μαθητών/ριών, υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, κ.λπ.), η ερευνητική στοχοθεσία και ο διδακτικός σχεδιασμός αντλούν κυρίως από τη γλωσσολογική παράδοση των κριτικών γραμματισμών, στην οποία εντάσσονται η προσέγγιση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και το παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 32).

2.2.1 Κριτική γλωσσική επίγνωση

Ως προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού ρεύματος της γλωσσικής επίγνωσης και της κριτικής ανάλυσης λόγου, η κριτική γλωσσική επίγνωση ουσιαστικά αποτελεί μια εκπαιδευτική εφαρμογή της ΚΑΛ, η οποία αποσκοπεί στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων γλωσσικής επίγνωσης με κριτικές προσεγγίσεις της γλώσσας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 191-192). Η κριτική γλωσσική επίγνωση εκκινεί από τη βασική παραδοχή της ΚΑΛ ότι η γλώσσα, ως κοινωνική πρακτική, διαμορφώνει και διαμορφώνεται από ιδεολογίες, αξίες και σχέσεις εξουσίας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 192). Υπό αυτό το πρίσμα η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί μια ανθρώπινη κατασκευή, σε μεγάλο βαθμό γλωσσική, υπό διαρκή αμφισβήτηση και μεταβολή (Fairclough, 2020: 53-54). Κεντρική, λοιπόν, επιδίωξη της γλωσσικής εκπαίδευσης, που στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, αποτελεί η εκπαίδευση των μαθητών/ριών ώστε να μπορούν να προσεγγίζουν την κοινωνική πραγματικότητα που κατασκευάζουν τα κείμενα, όχι ως φυσική, δεδομένη και στατική, αλλά ως ανθρώπινη κατασκευή, αναγνωρίζοντας, αμφισβητώντας και επιχειρώντας να μεταβάλουν φαινόμενα

κοινωνικών ανισοτήτων, διακρίσεων, ρατσισμού κ.λπ. (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 192-193).

2.2.2 Το παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών

Οι θέσεις της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκαν παραπάνω, μπορούν να πραγματωθούν μέσω προτάσεων κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας στη βάση των παιδαγωγικών προτύπων και των διδακτικών προσεγγίσεων που προτείνουν οι *πολυγραμματισμοί* (multiliteracies), παιδαγωγική προσέγγιση που προήλθε από το λεγόμενο *New London Group* (ομάδα επιστημόνων που συναντήθηκε το 1994 στο New London του New Hampshire των ΗΠΑ για να συζητήσει το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού) (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 207· New London Group, 1996: 62). Πρόκειται για μια ανοικτή (open-ended) και ευέλικτη γλωσσική προσέγγιση, που βοηθά τους/τις μαθητές/ριες της γλώσσας να περιγράφουν τις γλωσσικές διαφορές (σε επίπεδο πολιτισμικό, υποπολιτισμικό, τοπικό/εθνικό, τεχνικό, και συνδεδεμένο με συγκεκριμένα συγκεκριμένα), και η οποία δίνει έμφαση στην πολιτισμική και γλωσσική ποικιλότητα, στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας, και στα πολυτροπικά κανάλια νοήματος (βλ. Cope & Kalantzis, 2000).

Η έννοια του *Σχεδίου* (Design) και οι τρεις όψεις του (σχεδιασμένο-σχεδιασμός-ανασχεδιασμένο) πραγματώνονται κατά τη γλωσσική διδασκαλία μέσω τεσσάρων φάσεων:

α) την *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice), η οποία αφορά στη διδακτική αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών/ριών μέσω κειμένων από την καθημερινή ζωή και το ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον τους. Αυτό συμβάλλει στην καλλιέργεια γνήσιου ενδιαφέροντος και στην ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

β) την *ανοιχτή διδασκαλία* (overt instruction), η οποία συνίσταται, αφενός, στην καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό μέσα από την κατάκτηση και τη χρήση εύληπτης και σαφούς μεταγλώσσας, και, αφετέρου, στη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών/ριών της λειτουργίας των γλωσσικών μηχανισμών και των στοιχείων που συμβάλλουν στη σύσταση, οργάνωση και κατανόηση των κειμένων,

γ) την *κριτική πλαισίωση* (critical framing), η οποία προβλέπει την κριτική θεώρηση/ερμηνεία ενός κειμένου, εντάσσοντάς το στο ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο, και διερευνώντας τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε, και

δ) τη *μετασχηματισμένη πρακτική* (transformed practice), μέσω της οποίας οι μαθητές/ριες πραγματοποιούν *αναπλαισίωση*, δηλαδή μεταφορά, προσαρμογή και ένταξη ενός κειμένου από ένα (επικοινωνιακό ή κοινωνικοπολιτισμικό) πλαίσιο σε ένα άλλο, με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 207-208· Kalantzis & Cope, 2001· Φτερνιάτη, 2010).

2.3 Δημοσιογραφικός λόγος: χαρακτηριστικά, (υπο)είδη και στρατηγικές λόγου

Τα κείμενα του δημοσιογραφικού λόγου αποτελούν πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη και ανάλυση των τρόπων κατασκευής ιδεολογικών αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας και φαινομένων κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς ο/η δημοσιογράφος, ως παραγωγός δημοσιογραφικών κειμένων, (ανα)κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα από συγκεκριμένη οπτική γωνία, προκρίνοντας και συντηρώντας συγκεκριμένες και επιθυμητές ιδεολογικές και αξιακές θέσεις (Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016: 165). Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, ως πολιτισμικές πρακτικές που διαχέονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις νέες τεχνολογίες (τηλεόραση, περιοδικά, διαδίκτυο, κ.λπ.), κατέχουν δεσπόζουσα θέση στις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/ριών. Επομένως, η εκπαιδευτική αξιοποίηση κειμένων μαζικής κουλτούρας επιτυγχάνει τη γεφύρωση του «εντός» και του «εκτός» του σχολείου, κυρίως για μαθητές/ριες από «μη προνομιούχες οικογένειες» (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 17). Στο πλαίσιο της ερευνητικής και διδακτικής στοχοθεσίας της παρούσας εργασίας, αξιοποιούνται κείμενα δημοσιογραφικού λόγου, καθώς ο δημοσιογραφικός λόγος συνιστά πηγή άντλησης ποικίλων ετερογενών/υβριδικών και συνήθως πολυτροπικών κειμένων, τα οποία κατασκευάζουν μια *κειμενικά διαμεσολαβημένη κοινωνική πραγματικότητα* που διαμορφώνει τη γνώση των παιδιών για

τον κόσμο και τις στάσεις τους προς τα κοινωνικά ζητήματα και φαινόμενα (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 15-17, 29).

2.3.1 Χαρακτηριστικά και είδη του δημοσιογραφικού λόγου

Πριν αναφερθούμε στα κύρια χαρακτηριστικά και είδη του δημοσιογραφικού λόγου, κρίνουμε σκόπιμο να σταθούμε κριτικά απέναντι σε κάθε απλουστευτική τυπολογία ή θεωρία γλωσσικής και μορφικής ομοιογένειας στον δημοσιογραφικό λόγο. Το σύστημα των Μέσων, εντύπων, ψηφιακών ή άλλου είδους, αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο γλωσσικής και πολυτροπικής χρήσης, ιδιαίτερα στο σύγχρονο μιντιακό περιβάλλον της εποχής της πληροφορίας, με επιλογές ευρείας ποικιλίας, συχνά αντιμαχόμενες και ίσως αντιφατικές, όχι όμως τυχαίες (Ανδρουτσόπουλος, 2001: 167-168). Τα Μέσα επιλέγουν ιδεολογικές θέσεις και μορφικές ή/και ρητορικές στρατηγικές κάθε φορά που εστιάζουν σε ένα μικρο-κοινό ή μια μικρο-κοινότητα με τα ενδιαφέροντα και τα ζητήματά της, αξιοποιώντας γλωσσικούς και άλλους σημειωτικούς τρόπους από τη γλώσσα, την κοινωνιόλεκτο αυτής της μικρο-κοινότητας (Ανδρουτσόπουλος, 2001: 170).

Σε σχέση με τα γενικά και συμβατικά χαρακτηριστικά του δημοσιογραφικού λόγου, ο δημοσιογραφικός λόγος είναι λόγος θεσμικός, καθώς αποτελεί προϊόν συγκεκριμένων θεσμικών (γλωσσικών) πρακτικών, οι οποίες διέπονται από συγκεκριμένες επαγγελματικές αρχές, και δημόσιος, καθώς παράγεται στο δημόσιο πεδίο απευθυνόμενος σε ένα ευρύ κοινό, με στόχο, κυρίως, την ενημέρωση γύρω από ζητήματα της τρέχουσας επικαιρότητας (Γιαλαμούκη, 2008: 14). Ως προς το περιεχόμενο, ο δημοσιογραφικός λόγος έχει χαρακτήρα πληροφοριακό, με το ενδιαφέρον του/της δημοσιογράφου να στρέφεται σε ζητήματα που αφορούν στον δημόσιο βίο (αν και συχνά η ιδιωτική ζωή μεμονωμένων ατόμων έρχεται στο προσκήνιο του δημοσιογραφικού λόγου), και αποτελούν αντικείμενο δημοσίων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων, ενώ στόχο του/της δημοσιογράφου (πρέπει να) αποτελεί η παροχή έγκυρης και αξιόπιστης ενημέρωσης για τρέχοντα και σημαντικά ζητήματα που αφορούν στη ζωή του/της πολίτη και την επηρεάζουν (Γιαλαμούκη, 2008: 14· Μαρωνίτης, 2001: 28· Χατζησαββίδης, 1999: 34-37). Ακόμα, εξ ορισμού, ο δημοσιογραφικός λόγος αναμένεται να είναι διαμεσολαβητικός μεταξύ πολιτείας και πολιτών, ελέγχοντας, δηλαδή, προφανείς ή λανθάνουσες σχέσεις, αλληλεπιδράσεις και εντάσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στις κάθε είδους εξουσίες και

στα πολιτικά υποκείμενα που τις επιλέγουν ή τις υφίστανται, αν και συχνά γίνεται λόγος για την (υπερ)εξουσία που ασκούν και διαχειρίζονται τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μαρωνίτης, 2001: 28). Ως προς τη μορφή του, ο δημοσιογραφικός λόγος είναι λόγος επίσημος, με τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και το γενικότερο ύφος να προσιδιάζουν στον δημόσιο και θεσμικό χαρακτήρα του, ενώ δεν αποκλείονται γλωσσικές επιλογές ενός «πιο ανεπίσημου» δημοσιογραφικού ύφους με την υιοθέτηση στοιχείων κοινωνιολέκτων και καθημερινών, συνομιλιακών πρακτικών του ιδιωτικού πεδίου (Ανδρουτσόπουλος, 2001: 167-169· Γιαλαμπούκη, 2008: 15).

Η ετερογένεια και η ποικιλία του δημοσιογραφικού λόγου γίνεται εμφανής από την ετερογένεια και την ποικιλία των ειδών του, με τον όρο «τύπος λόγου» (discourse type) να αφορά στους σημειωτικούς τρόπους ερμηνείας πτυχών του κόσμου (του ψυχικού, του φυσικού ή του κοινωνικού), που μπορούν να ταυτιστούν, σε γενικές γραμμές, με διαφορετικές θέσεις ή οπτικές ποικίλων ομάδων κοινωνικών δρώντων, και σε σχετικά παγιωμένους συνδυασμούς συμβάσεων, από τις οποίες τα κοινωνικά υποκείμενα αντλούν κατά τη γλωσσική διεπίδραση (Γιαλαμπούκη, 2008: 16· Fairclough, 2020: 55). Αναφορικά με τις τυπολογίες του δημοσιογραφικού λόγου που απαντώνται στη βιβλιογραφία, ο Μαρωνίτης (2001: 31) αναφέρεται σε μια οριζόντια ταξινόμηση του δημοσιογραφικού λόγου στην κειμενική μορφή του (έντυπος και ηλεκτρονικός, περιγραφικός και ερμηνευτικός, επαγγελματικός και ερασιτεχνικός), στην οποία αντιστοιχεί και μια κάθετη κατανομή βάσει περιεχομένου (πολιτικός, οικονομικός, πολιτιστικός, αθλητικός, κ.λπ.). Κατηγοριοποιώντας τα κειμενικά είδη (genres) του δημοσιογραφικού λόγου, διακρίνονται τα ακόλουθα (Γιαλαμπούκη, 2008: 15-17· Χατζησαββίδης, 1999: 48-52):

α) *ειδησεογραφικός λόγος*: Αποτελεί το κατεξοχήν πληροφοριακό είδος δημοσιογραφικού λόγου. Κύριος στόχος του είναι η ενημέρωση και η πληροφόρηση για γεγονότα της τρέχουσας επικαιρότητας, τα οποία αντιμετωπίζονται ως σημαντικά από την κοινή γνώμη και, για αυτόν τον λόγο, ως αξιοδημοσίευστα. Ο ειδησεογραφικός λόγος πραγματώνεται με μια σειρά κειμενικών υποειδών, όπως είναι το έντυπο ή διαδικτυακό άρθρο και η τηλεοπτική είδηση, ενώ προσιδιάζει περισσότερο στον γραπτό, παρά στον προφορικό, λόγο, ως προς τη σύνταξη και το λεξιλόγιο, με το ύφος να παραμένει, συνήθως, ουδέτερο και απρόσωπο, οικοδομώντας την απόσταση του/της δημοσιογράφου από τα περιγραφόμενα γεγονότα.

Όπως έχει αναλύσει διεξοδικά ο Teun van Dijk, ορισμένες δομικές και γλωσσικές συμβάσεις φαίνεται να κυριαρχούν στον ειδησεογραφικό λόγο (van Dijk, 1988: 52-53). Η συντριπτική πλειοψηφία των ειδησεογραφικών κειμένων στον Τύπο ή στο διαδίκτυο έχει έναν Τίτλο (Headline), ο οποίος επισημαίνεται με πιο έντονη γραφή και προηγείται μιας εισαγωγικής κειμενικής ενότητας ή παραγράφου (Lead), και μαζί προηγούνται του υπόλοιπου ειδησεογραφικού κειμένου, παρουσιάζοντας τα κύρια θέματα, εν είδει μιας αρχικής περίληψης (van Dijk, 1988: 53). Άλλες βασικές θεματικές και δομικές κατηγορίες, στον ειδησεογραφικό λόγο, αποτελούν τα Κύρια Γεγονότα (Main Events) με το Περικείμενο (Context) και το Υπόβαθρό (Background) τους, οι Συνέπειες (Consequences) των Κυρίων Γεγονότων, και, ενδεχομένως, Προφορικές Αντιδράσεις (Verbal Reactions) σημαινόντων συμμετεχόντων (π.χ. «ειδικοί», πολιτικοί, κ.λπ.), και ο Σχολιασμός (Comments) με υποκατηγορίες τις Προσδοκίες (Expectations) ή/και τις Αξιολογήσεις (Evaluations) του/της συντάκτη/ριας ή του ειδησεογραφικού μέσου (van Dijk, 1988: 54-56). Οι στρατηγικές λόγου και πειθούς στον ειδησεογραφικό λόγο εξετάζονται στην επόμενη ενότητα.

β) *σχολιογραφικός λόγος*: Το συγκεκριμένο είδος δημοσιογραφικού λόγου έχει ως κύριο στόχο να αναλύσει και να σχολιάσει γεγονότα της τρέχουσας επικαιρότητας που απασχολούν την κοινή γνώμη, και να ασκήσει κριτική, πολλές φορές, προκρίνοντας επιχειρήματα υπέρ ή κατά κάποιας θέσης/άποψης. Κύρια κειμενικά υποείδη του, αποτελούν το άρθρο γνώμης, η επιφυλλίδα, η κριτική, το κύριο άρθρο (editorial), και το παραπολιτικό σχόλιο. Το συγκεκριμένο είδος λόγου χαρακτηρίζεται από ευρεία ποικιλία, καθώς κάποια κειμενικά είδη φέρουν χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, ενώ άλλα φέρουν έντονα χαρακτηριστικά προφορικότητας. Γενικότερα, το ύφος γίνεται συχνά πιο προσωπικό, ενώ αξιοποιείται συνήθως η επιχειρηματολογία ως κύρια *στρατηγική λόγου*, η οποία εξετάζεται στην επόμενη ενότητα.

γ) ο λόγος της *συνέντευξης*: Το συγκεκριμένο είδος δημοσιογραφικού λόγου συνδέεται κυρίως με τα κειμενικά είδη της ατομικής συνέντευξης και τις εκπομπές λόγου. Η συνέντευξη εκτυλίσσεται με τη διατύπωση ερωτήσεων εκ μέρους του/της δημοσιογράφου με στόχο την εξασφάλιση απαντήσεων από άτομα είτε με αυξημένο κύρος είτε γνωστών στο ευρύ κοινό, των οποίων ο θεσμικός ρόλος, η εξουσία ή η ειδίκευση/θέση τα καθιστούν γνώστες θεμάτων που απασχολούν την τρέχουσα επικαιρότητα ή την κοινή γνώμη. Ο λόγος της συνέντευξης χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από στοιχεία του

προφορικού λόγου, όπως, για παράδειγμα, η επανάληψη και η ελλειπτικότητα, και μπορεί να εμπεριέχει διαφορετικές μορφές ερωτήσεων ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο του/της δημοσιογράφου.

δ) ο λόγος των *τίτλων*: Περιλαμβάνοντας τους τίτλους των δημοσιογραφικών κειμένων, όπου κι αν αυτά απαντώνται (στον έντυπο ή διαδικτυακό τύπο), το συγκεκριμένο είδος σχετίζεται, σχεδόν πάντα, με κάποιο από τα παραπάνω είδη. Οι τίτλοι, όπως αναφέρθηκε για τον ειδησεογραφικό λόγο, επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες. Για παράδειγμα, συνοψίζουν το περιεχόμενο του κειμένου που ακολουθεί, και διαμορφώνουν το βασικό πλαίσιο ερμηνείας και πρόσληψης του κειμένου, στοχεύοντας στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος του/της αποδέκτη/ριας. Ο λόγος των τίτλων φέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το συμπυκνωμένο νόημα, η ελλειπτικότητα, οι έντονοι υπαινιγμοί και/ή η αλληγορία, και η χρήση στερεότυπων εκφράσεων και στοιχείων προφορικού λόγου.

Στο παρόν ερευνητικό πόνημα, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στα είδη του *ειδησεογραφικού* και *σχολιογραφικού* λόγου, καθώς τα δύο δημοσιογραφικά κείμενα που αξιοποιούνται ερευνητικά και διδακτικά συνδυάζουν τα κύρια χαρακτηριστικά των δύο αυτών ειδών δημοσιογραφικού λόγου.

2.3.2 Πειθώ και στρατηγικές λόγου

Η πειθώ έχει συγκεκριμένους στόχους και λειτουργία στον ειδησεογραφικό λόγο, με τη διατύπωση των νοημάτων να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε αυτά να γίνονται αποδεκτά ως αληθινά ή, τουλάχιστον, πιθανώς αληθινά, ενώ, σε επίπεδο ιδεολογιών, ο ειδησεογραφικός λόγος προωθεί έμμεσα τις δεσπόζουσες πεποιθήσεις και θέσεις των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων (van Dijk, 1988: 83). Στον ειδησεογραφικό λόγο εντοπίζονται μια σειρά από τυπικές στρατηγικές πειθούς, με κυριότερες τις ακόλουθες:

α) έμφαση στην πραγματική φύση και εγκυρότητα των γεγονότων μέσω ρητορικών στρατηγικών, όπως άμεση/ζωντανή περιγραφή γεγονότων, στοιχεία από αυτόπτες/αυτήκοους μάρτυρες, αξιοποίηση απόψεων, στοιχείων, στατιστικών δεδομένων, κ.ά. από αρμόδιους και επαγγελματίες, αξιόπιστες πηγές και αυθεντίες,

β) οικοδόμηση ισχυρών σχεσιακών και αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των γεγονότων και των συνεπειών τους μέσω ρητορικών στρατηγικών, όπως αναφορές σε προηγούμενα γεγονότα ως συνθήκες περικειμένου ή αιτίες, πρόβλεψη μελλοντικών γεγονότων ως πιθανών ή λογικών συνεπειών, αξιοποίηση γνωστών γεγονότων ή σεναρίων που παρουσιάζουν ομοιότητες με το περιγραφόμενο γεγονός, κ.ά.,

γ) παροχή πληροφοριών που περιλαμβάνουν συμπεριφορικές/συναισθηματικές διαστάσεις ή/και προκαλούν έντονα συναισθήματα στον/την καταναλωτή/ρια της είδησης, εμπλέκοντάς τον/τη συναισθηματικά (έμφαση στο αρνητικό, στο εντυπωσιακό, στο απρόσμενο, στο βίαιο, κ.λπ.), και

δ) ενίσχυση της εγκυρότητας μιας είδησης με τη ρητορική παράθεση αντικρουόμενων θέσεων/απόψεων διαφορετικών ιδεολογιών ή υποβάθρων και τη στρατηγική έμφαση σε πηγές και απόψεις που βρίσκονται ιδεολογικά κοντά στις θέσεις του ειδησεογραφικού κειμένου (και του μέσου ή του/της συντάκτη/ριας του) (van Dijk, 1988: 84-85).

Οι στρατηγικές *επιχειρηματολογίας* (επιχειρηματολογικοί «τόποι») αποτελούν μία από τις βασικές *στρατηγικές λόγου* (discursive strategies), όπου ο όρος «στρατηγική» αναφέρεται σε ένα σκόπιμο, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, σχέδιο πρακτικής (συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών λόγου) που υιοθετούνται για την επίτευξη ενός ιδιαίτερου κοινωνικού, πολιτικού, ψυχολογικού ή/και γλωσσικού στόχου (Reisigl & Wodak, 2020: 160-161). Άλλες βασικές στρατηγικές λόγου, που εντοπίζονται στον σχολιαστικό λόγο (αλλά και στα υπόλοιπα είδη δημοσιογραφικού λόγου) και πραγματώνονται με πλήθος γλωσσικών μέσων και μηχανισμών, αποτελούν η *ονομάτιση* (nomination: η κατασκευή κοινωνικών δρώντων, αντικειμένων, φαινομένων, συμβάντων, διαδικασιών και δράσεων μέσα από τον λόγο), η *κατηγορήση* (predication: η αξιολόγηση κοινωνικών δρώντων, συμβάντων, διαδικασιών κ.λπ. μέσα από τον λόγο, θετική ή αρνητική), η *προοπτικοποίηση* (perspectivization: η τοποθέτηση της άποψης του/της δημοσιογράφου και η έκφραση εμπλοκής ή αποστασιοποίησης), και η *όξυνση* ή *άμβλυνση* (intensification/mitigation: η τροποποίηση, όξυνση ή άμβλυνση, της προσλεκτικής ισχύος και συνεπώς του επιστημικού ή δεοντικού κύρους των εκφωνημάτων) (Reisigl & Wodak, 2020: 161-163).

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στις στρατηγικές *επιχειρηματολογίας*, καθώς οι προαναφερθείσες στρατηγικές, όπως η *ονομάτιση* και η *κατηγορήση* (τις οποίες

λαμβάνουμε εξίσου υπόψη), εντάσσονται στην επιχειρηματολογία και υποτάσσονται στους στόχους πειθούς των κειμένων, που αναλύονται κριτικά στις υποενότητες 4.1.1 και 4.1.2, η *επιχειρηματολογία* αποτελεί γλωσσολογικό όσο και γνωσιακό μοτίβο στην επίλυση προβλημάτων, το οποίο πραγματώνεται μέσω μιας (ελεγχόμενης) ακολουθίας γλωσσικών πράξεων, οι οποίες οικοδομούν ένα σύνθετο και σχετικά συνεκτικό δίκτυο δηλώσεων (Reisigl & Wodak, 2020: 165). Η επιχειρηματολογία εξυπηρετεί τη συστηματική/μεθοδική αιτιολόγηση ή αμφισβήτηση των ισχυρισμών αξιοπιστίας, όπως η αλήθεια και η κανονιστική ορθότητα, ενώ σκοπός της είναι να πείσει τους/τις αποδέκτες/ριες αξιοποιώντας πειστικά επιχειρήματα ή/και ενδεικτικές λογικές πλάνες (Reisigl & Wodak, 2020: 165). Ο *αξιόπιστος ισχυρισμός της αλήθειας* αφορά σε ζητήματα γνώσεων, βαθμούς βεβαιότητας και θεωρητικές γνώσεις, ενώ ο *αξιόπιστος ισχυρισμός κανονιστικής ορθότητας* αφορά σε ζητήματα σχετικά με το τι θα έπρεπε να συμβαίνει και τι όχι, δηλαδή με ζητήματα πρακτικών ή ηθικών κανόνων (Reisigl & Wodak, 2020: 165). Μια διεξοδική ανάλυση της επιχειρηματολογίας ενός κειμένου περιλαμβάνει, συνήθως, διαστάσεις, όπως λειτουργικές κατηγορίες (για παράδειγμα, επιχείρημα/ισχυρισμός, τροπικότητα, κανόνας συμπεράσματος), τυπικές κατηγορίες (τόποι ή λογικές πλάνες, όπως το σχήμα της αυθεντίας, του ορισμού, της σύγκρισης, και του παραδείγματος), κατηγορίες περιεχομένου (τόποι ή λογικές πλάνες, όπως το σχήμα της χειραγώγησης, στο οποίο επικεντρώνεται η εργασία μας), και κατηγορίες περιγραφής επιχειρηματολογικών μεσο- και μακροδομών (όπως τα στάδια, η λογική συνάφεια και η περιπλοκότητα της επιχειρηματολογίας) (Reisigl & Wodak, 2020: 165). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι παραπάνω διαστάσεις και κατηγορίες της επιχειρηματολογίας, και, πιο συγκεκριμένα, λειτουργικές κατηγορίες, όπως το επιχείρημα και η τροπικότητα (εστιάζοντας στις επιλογές αξιολογικής τροπικότητας), τυπικές κατηγορίες και κατηγορίες περιεχομένου, όπως το σχήμα της αυθεντίας, του παραδείγματος, και το σχήμα της χειραγώγησης, και κατηγορίες για την περιγραφή μεσο- και μακροδομών, όπως τα στάδια και τα μοτίβα της επιχειρηματολογίας, και η [αλληλ]εξάρτηση των επιχειρημάτων.

2.4 Θεωρία του Εμβολιασμού και ψηφιακή χειραγώγηση

Η θεωρία του εμβολιασμού (inoculation theory), κατ' αναλογία της ιατρικής ανοσοποίησης μέσω του εμβολιασμού, υποστηρίζει ότι μπορεί να οικοδομηθεί ψυχολογική αντίσταση έναντι ανεπιθύμητων προσπαθειών πειθούς και χειραγώγησης, όπως οι ιατρικοί εμβολιασμοί οικοδομούν ανοσοποιητική αντίσταση απέναντι σε παθογόνους μικροοργανισμούς (Roozenbeek et al., 2022: 1). Το θεωρητικό πλαίσιο και η ιδέα της ανάπτυξης ενός ψυχολογικού «εμβολίου» απέναντι στην προπαγάνδα και στην παραπληροφόρηση προέρχονται από τον κοινωνικό ψυχολόγο William McGuire, ο οποίος, στο πλαίσιο ανησυχιών της κυβέρνησης των ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του 1960 και του πολέμου του Βιετνάμ για τις επιπτώσεις της ξένης προπαγάνδας, πρότεινε ότι η προληπτική έκθεση των ατόμων σε μια εξασθενημένη «δόση» ενός πειστικού/χειριστικού επιχειρήματος, αντί του «βομβαρδισμού» τους με υποστηρικτικά γεγονότα ή δεδομένα, θα μπορούσε να προσφέρει ψυχολογική ανθεκτικότητα σε μελλοντικές απόπειρες πειθούς ή χειραγώγησης, όπως ένα εμβόλιο παρέχει προστασία από μελλοντική μόλυνση (Neylan et al., 2023: 1· Roozenbeek & van der Linden, 2021: 8).

Οι προσεγγίσεις του ψυχολογικού εμβολιασμού χαρακτηρίζονται από δύο βασικές τεχνικές: α) προειδοποίηση για επικείμενη απόπειρα χειραγώγησης, και β) έκθεση σε μια εξασθενημένη (μικρο)δόση χειραγώγησης/παραπληροφόρησης που περιέχει μια προληπτική διάγνωση ή αποκάλυψη των επικείμενων τεχνικών πειθούς/χειραγώγησης ή παραπλανητικών επιχειρημάτων (Roozenbeek et al., 2022: 1). Πρόσφατες ερευνητικές μελέτες αξιοποιούν προσεγγίσεις και τεχνικές της θεωρίας του εμβολιασμού σε σχέση είτε με συγκεκριμένα γεγονότα ή φαινόμενα (π.χ., κλιματική αλλαγή, πανδημία COVID-19) είτε αναφορικά με τεχνικές χειραγώγησης/παραπληροφόρησης που εντοπίζονται στο διαδίκτυο, αξιοποιώντας ποικίλα μέσα (π.χ., ψηφιακά μηνύματα, ψηφιακά βίντεο και παιχνίδια, κ.ά.), με στόχο την ανάπτυξη ανθεκτικότητας απέναντι στη χειραγώγηση/παραπληροφόρηση στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον (ψηφιακές ιστοσελίδες, ψηφιακά αποθετήρια πολυτροπικού υλικού, μέσα κοινωνικής δικτύωσης), με τα επιστημονικά ευρήματα να είναι ενθαρρυντικά (βλ. Cook, Lewandowsky & Ecker, 2017· Lewandowsky & van der Linden, 2021· Neylan et al., 2023· Roozenbeek & van der Linden, 2020, 2021· Van der Linden et al., 2017).

Στο πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης τους, οι Roozenbeek et al. (2022: 1-2) δημιούργησαν μια σειρά από σύντομα βίντεο «εμβολιασμού», με στόχο να αναδείξουν πέντε (5) κεντρικές τεχνικές χειραγώγησης που εντοπίζονται συχνότερα στη διαδικτυακή παραπληροφόρηση και αφορούν: α) στη χρήση συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας και ρητορικής με στόχο την πρόκληση οργής, συγκίνησης ή άλλων έντονων συναισθημάτων, β) στη χρήση ασυνάρτητων ή αμοιβαία αποκλειόμενων επιχειρημάτων, γ) στην κατασκευή ψευδο-διχοτομήσεων ή ψευδο-διλημμάτων, δ) στην κατασκευή ατόμων ή ομάδων ως αποδιοπομπαίων τράγων, και, ε) στις προσωπικές (*ad hominem*) επιθέσεις. Κάθε βίντεο αξιοποιεί τις αρχές της θεωρίας του εμβολιασμού, παρέχοντας, σε πρώτο στάδιο, μια προειδοποίηση για την επικείμενη απόπειρα χειραγώγησης, προχωρώντας, στη συνέχεια, στην προληπτική αποδόμηση/«αποκάλυψη» της τεχνικής χειραγώγησης, και, τέλος, παρουσιάζοντας μια «μικροδόση» παραπληροφόρησης με τη μορφή χιουμοριστικών και αβλαβών παραδειγμάτων (π.χ., αποσπάσματα από δημοφιλείς τηλεοπτικές σειρές ή ταινίες) (Roozenbeek et al., 2022: 2). Στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης κριτικού γραμματισμού της παρούσας εργασίας (βλ. ενότητα 5.1), επιχειρείται η διδακτική αξιοποίηση επιλεγμένων αποσπασμάτων από τα προαναφερθέντα σύντομα βίντεο «εμβολιασμού» κατά της ψηφιακής χειραγώγησης, που δημιούργησαν οι Roozenbeek et al. (2022), με στόχο την «προκαταβολική» ενεργοποίηση και επαφή των μαθητών/ριών με τεχνικές πειθούς και χειραγώγησης που εντοπίζονται σε σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα.

3. Σκοπός, στόχοι και μεθοδολογία έρευνας

Ο προβληματισμός και το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκπόνηση της εργασίας εκκινούν από τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών σε έναν ψηφιακό κόσμο που κατακλύζει τα παιδιά με ψηφιακό περιεχόμενο και πληροφορίες, αλλά και από τη διαπιστούμενη απουσία γνήσιας εμπλοκής και συμμετοχής των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες, και σε μια μάθηση που έχει νόημα για αυτά. Η γνήσια και κριτική συμμετοχή των παιδιών, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 2.2, σχετίζεται με κείμενα και μαθησιακές διαδικασίες που προέρχονται από την καθημερινότητά τους, και έχουν σχέση με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους.

3.1 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η Κριτική Ανάλυση Λόγου και τα αναλυτικά της εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανίχνευση και την ερμηνεία στρατηγικών και τεχνικών πειθούς ή/και χειραγώγησης στον δημοσιογραφικό λόγο, μέσα από την κριτική ανάλυση γλωσσικών και πολυτροπικών επιλογών των αρθρογράφων που συμβάλλουν στην πειθώ του κειμένου και στην κατασκευή συγκεκριμένης οπτικής για την κοινωνική πραγματικότητα και για το υπό διαπραγμάτευση κοινωνικό πρόβλημα. Στη συνέχεια, να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί διδακτική παρέμβαση, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και της διδακτικής προσέγγισης των *πολυγραμματισμών*, αξιοποιώντας τα πορίσματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου των κειμένων, καθώς και τεχνικές βασισμένες στη θεωρία του εμβολιασμού, με στόχο την καλλιέργεια κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και ανθεκτικότητας των μαθητών και μαθητριών της ΣΤ' τάξης Δημοτικού απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης.

Η πρωτοτυπία και η συμβολή της έρευνας έγκειται στη σύνδεση της ΚΑΛ και των αναλυτικών της εργαλείων με την εκπαιδευτική πράξη, και στην αξιοποίησή της σε συνδυασμό με τεχνικές βασισμένες στη θεωρία του εμβολιασμού, ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενδυνάμωσης και «ανοσοποίησης» των μαθητών/ριών απέναντι σε φαινόμενα

ψηφιακής χειραγώγησης, ως αυριανών ψηφιακών πολιτών σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από ψηφιακό περιεχόμενο και φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης. Ταυτόχρονα, επιχειρείται να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί στην τάξη μια διδακτική παρέμβαση κριτικού γραμματισμού που θα ενεργοποιήσει τα παιδιά να εμπλακούν με γνήσιο ενδιαφέρον στις μαθησιακές διαδικασίες.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς μπορεί η Κριτική Ανάλυση Λόγου και τα αναλυτικά εργαλεία της να αξιοποιηθούν για την ανίχνευση και ερμηνεία στρατηγικών και τεχνικών πειθούς ή/και χειραγώγησης σε κείμενα δημοσιογραφικού λόγου;
2. Ποιες στρατηγικές και τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης εντοπίζονται με βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου σε δημοσιογραφικά κείμενα και με ποιους τρόπους αυτές συμβάλλουν στη ρητή ή την υπόρρητη επιβολή και αναπαραγωγή συγκεκριμένων θέσεων, στάσεων και ιδεολογιών και στην οικοδόμηση κοινωνικών πραγματικοτήτων;
3. Με ποιους τρόπους τα γλωσσικά και πολυτροπικά μέσα αξιοποιούνται και συνδυάζονται για να παραγάγουν πειθώ και να κατασκευάσουν συγκεκριμένες εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως αυτή αναδύεται από την Κριτική Ανάλυση Λόγου δημοσιογραφικών κειμένων;
4. Πώς μπορούν η Κριτική Ανάλυση Λόγου και τεχνικές βασισμένες στη θεωρία του εμβολιασμού απέναντι στη χειραγώγηση και την παραπληροφόρηση να αξιοποιηθούν διδακτικά σε ένα πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης, και σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι αποτελεσματική για την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών και μαθητριών της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, και την ενδυνάμωσή τους απέναντι σε φαινόμενα χειραγώγησης και παραπληροφόρησης;

Βασικοί στόχοι της έρευνας αποτελούν:

1. Μέσα από την αξιοποίηση μεθοδολογικών και αναλυτικών εργαλείων της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, να ανιχνευθούν, να ταυτοποιηθούν και να ερμηνευθούν, ως προς τις λειτουργίες τους, τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης που αξιοποιούνται στον δημοσιογραφικό λόγο, με έμφαση, πρωτίστως, σε δύο (2) τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης που εντοπίζονται συνήθως στην ψηφιακή (παρα)πληροφόρηση. Αυτές

είναι: (i) Η χρήση συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας, και (ii) η κατασκευή ψευδο-διχοτομήσεων/ψευδο-διλημμάτων (Roizenbeek et al., 2022: 1-2).

2. Να αναλυθούν τα γλωσσικά και πολυτροπικά μέσα που συμβάλλουν στην οικοδόμηση ιδεολογικά και αξιολογικά φορτισμένων αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, αξιοποιώντας στοιχεία από την εργαλειοθήκη της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday και της γραμματικής για την οπτική σύνθεση των Kress και van Leeuwen.

3. Να διερευνηθεί πώς οι παραπάνω πρακτικές λόγου και πολυτροπικότητας επιβάλλουν ή αναπαράγουν ρητά ή υπόρρητα στάσεις, αξίες, ταυτότητες, ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας, και πώς κατασκευάζουν κοινωνικές πραγματικότητες στον δημοσιογραφικό λόγο.

4. Να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες τάξης μια διδακτική παρέμβαση κριτικού γραμματισμού, με στόχο την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και την ενδυνάμωση των μαθητών/ριών της ΣΤ' τάξης Δημοτικού απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης, βασισμένη στα πορίσματα της κριτικής ανάλυσης των κειμένων, και αξιοποιώντας τεχνικές της θεωρίας του εμβολιασμού με βάση το παιδαγωγικό μοντέλο των *πολυγλωσσισμών*.

5. Να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης για την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/ριών και για την ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους απέναντι σε φαινόμενα χειραγώγησης.

3.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να ανιχνευθούν και να διερευνηθούν στρατηγικές και τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης σε κείμενα δημοσιογραφικού λόγου, προκειμένου τα συγκεκριμένα κείμενα και τα ερευνητικά ευρήματα της ΚΑΛ να αξιοποιηθούν, στη συνέχεια, σε πρόγραμμα κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, και την ενδυνάμωση των μαθητών/ριών απέναντι σε φαινόμενα χειραγώγησης. Όπως προαναφέρθηκε, τα κείμενα δημοσιογραφικού λόγου προσφέρονται για τη μελέτη μηχανισμών και τρόπων

αναπαραγωγής συγκεκριμένων ιδεολογιών και αξιών, καθώς οικοδομούν επιθυμητές ιδεολογικές αναπαραστάσεις και νοηματοδοτούν σημειωτικά τα γεγονότα, τα φαινόμενα και τις κοινωνικές ταυτότητες, επιδιώκοντας να κάνουν πειστικές αυτές τις αναπαραστάσεις και ερμηνείες (Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016: 165· Fairclough, 2020: 83-84). Στο παραπάνω πλαίσιο, ως μεθοδολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάλυση των κειμένων, αξιοποιούνται οι θεωρητικές αρχές της ΚΑΛ, η οποία, αντιμετωπίζοντας τον λόγο ως μορφή κοινωνικής πρακτικής, διερευνά πώς τα κείμενα κατασκευάζουν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες παγιώνουν, συντηρούν ή μετασχηματίζουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας (Fairclough, 2020: 52-53· Μπουκάλα & Στάμου, 2020: 11-12).

Το ερευνητικό υλικό συνιστούν δύο δημοσιογραφικά κείμενα, τα οποία αφορούν στο ίδιο θέμα, δηλαδή στη χρήση ή μη κινητών από παιδιά και εφήβους εντός ή εκτός του σχολικού πλαισίου, με στόχο να αναδειχθεί η διαφορετική κατασκευή και αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, με την αντίστοιχη αξιοποίηση τεχνικών πειθούς ή/και χειραγώγησης. Τα συγκεκριμένα κείμενα επιλέχθηκαν με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, οι οποίες αναφέρθηκαν στην ενότητα 2.2 (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013: 86).

Μεθοδολογικά, η ανάλυση των γλωσσικών επιλογών των άρθρων πραγματοποιείται με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994), εστιάζοντας στην ανάλυση της αναπαραστατικής/ιδεοποιητικής και της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας της γλώσσας, και, πιο συγκεκριμένα, στις γλωσσικές επιλογές που αφορούν στην αναπαράσταση της αιτιότητας και στην απόδοση ευθύνης στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας (αναπαραστατική λειτουργία), και στην αξιολογική τροπικότητα των άρθρων (διαπροσωπική λειτουργία) (Λύκου, 2000· Στάμου, 2011, 2014). Η ανάλυση των παραπάνω γλωσσικών επιλογών στοχεύει στη διερεύνηση των ρητορικών και στρατηγικών επιχειρηματολογίας των κειμένων για την αντίχνευση τεχνικών πειθούς/χειραγώγησης, μέσω των οποίων τα δημοσιεύματα συγκροτούν συγκεκριμένες εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και σχέσεις αιτιότητας και ευθύνης, και επιτυγχάνουν την εμπλοκή του κειμενικού παραγωγού και τη δήλωση της στάσης του προς το υπό συζήτηση κοινωνικό πρόβλημα (Στάμου, 2011: 185-186). Στο πλαίσιο της παρούσας ανάλυσης, δεν εξετάζεται η κειμενική μεταλειτουργία στα δημοσιεύματα,

καθώς αυτή δεν εμπίπτει στους ερευνητικούς και διδακτικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Προσεγγίζοντας τα δύο δημοσιεύματα ως ενιαίες πολυτροπικές συνθέσεις, πραγματοποιείται, αντίστοιχα, ανάλυση της αναπαραστατικής και διαπροσωπικής μεταλειτουργίας των οπτικών κειμένων των άρθρων, αξιοποιώντας αρχές και στοιχεία από την εργαλειοθήκη της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen (2010). Η έρευνα εστιάζει στον τρόπο που στοιχεία των δύο μεταλειτουργιών αξιοποιούνται, συνδυάζονται και συλλειτουργούν για τη συγκρότηση της επιθυμητής πραγματικότητας και τη διεπίδραση μεταξύ παραγωγού της εικόνας/απεικονιζόμενων και θεατή/ριας. Η γλωσσική και πολυτροπική ανάλυση στοχεύει στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης και συλλειτουργίας των διαπλεκόμενων σημειωτικών πόρων των άρθρων για την επίτευξη της πειθούς (Γρόσδος, 2011· Kress & van Leeuwen, 2010· Παπαδημητρίου, 2010).

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Κριτική Ανάλυση Λόγου των δημοσιογραφικών άρθρων.

4. Κριτική Ανάλυση Λόγου δημοσιογραφικών άρθρων

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι (όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 3.1) να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η Κριτική Ανάλυση Λόγου και τα αναλυτικά της εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανίχνευση και ερμηνεία στρατηγικών και τεχνικών πειθούς ή/και χειραγώγησης στον δημοσιογραφικό λόγο, για να αξιοποιηθούν, στη συνέχεια, τα ερευνητικά ευρήματα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης κριτικού γραμματισμού σε μαθητές/ριες της ΣΤ' τάξης. Με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Κοντοβούρκη & Ιωάννιδου, 2013: 86· Μπουτουλούση, 2001), κρίθηκε σκόπιμη η αναζήτηση πολυτροπικών κειμένων αξιοποιώντας κείμενα μαζικής κουλτούρας και, συγκεκριμένα, δημοσιογραφικού λόγου. Δεδομένου ότι τα κείμενα αξιοποιούνται στο πλαίσιο διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές/ριες ΣΤ' τάξης Δημοτικού, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν πολυτροπικά κείμενα δημοσιογραφικού λόγου με θέματα που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά, και τα οποία είναι παιδαγωγικά κατάλληλα και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες διδακτικές/μαθησιακές ανάγκες της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, με στόχο τη βέλτιστη δυνατή διδακτική αξιοποίησή τους στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Στο παραπάνω πλαίσιο, και κατόπιν ενδελεχούς αναζήτησης διαδικτυακών άρθρων ποικίλης θεματολογίας, τα κείμενα που τελικά επιλέχθηκαν είναι δύο δημοσιογραφικά άρθρα με κεντρικό θέμα τη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά (εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου), τα οποία, αξιοποιώντας διαφορετικές ρητορικές και επιχειρηματολογικές στρατηγικές, κατασκευάζουν διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες γύρω από το ζήτημα, προκρίνοντας διαφορετικές ιδεολογικές και αξιακές θέσεις. Το πρώτο άρθρο με τίτλο «*Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα*»¹ δημοσιεύτηκε στον υψηλής διαδικτυακής επισκεψιμότητας ενημερωτικό/ειδησεογραφικό ιστότοπο *iefimerida.gr* στις 10/8/2025 με συντάκτη τον δημοσιογράφο Κωνσταντίνο Τσάβαλο. Το δεύτερο άρθρο με τίτλο «*Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία: Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;*»²

¹ Κωνσταντίνος Τσάβαλος, *iefimerida*, (10/8/2025). *Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.iefimerida.gr/stories/pos-ta-smartphones-ginontai-efialtis-gia-ta-paidia> (τελευταία πρόσβαση: 04/05/2026).

² Πέτρος Ρούσσος, *Huffpost*, (04/10/2025). *Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία: Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;*. Ανακτήθηκε από: <https://www.huffingtonpost.gr/kinonia/apagorefsi-ton-kiniton-sta-scholiaiparchi-mia-pio-isorropimeni-prosengisi/> (τελευταία πρόσβαση: 05/05/2026).

δημοσιεύτηκε στον ποικίλης θεματολογίας ενημερωτικό ιστότοπο *huffingtonpost.gr*, την ελληνική εκδοχή του διεθνούς ψηφιακού ειδησεογραφικού και αρθρογραφικού μέσου *The Huffington Post*, στις 04/10/2024 με συντάκτη τον Δρ. Πέτρο Ρούσσο, Καθηγητή Γνωστικής Ψυχολογίας και Κυβερνοψυχολογίας, ΕΚΠΑ.

4.1 Άρθρα για τη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά

4.1.1 1^ο Άρθρο: «Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα»

Το συγκεκριμένο διαδικτυακό άρθρο φέρει χαρακτηριστικά «υβριδικού» ειδησεογραφικού λόγου, στον οποίο δηλαδή συνυπάρχουν χαρακτηριστικά λόγου κοινωνικού προβληματισμού, αλλά και ειδησεογραφίας (εν προκειμένω, σε θέματα υγείας). Εξετάζει τις αρνητικές επιπτώσεις της χρήσης smartphones από παιδιά/νέους στην ψυχική τους υγεία, αξιοποιώντας ερευνητικά πορίσματα και στατιστικά δεδομένα επιστημονικής έρευνας της νευροεπιστήμονος Tara Thiagarajan και της ερευνητικής της ομάδας. Η γλώσσα του κειμένου και οι στρατηγικές δόμησής του αντλούν στοιχεία από δύο κυρίως μορφές ρητορικής, που χαρακτηρίζουν τα άρθρα γνώμης και την ειδησεογραφία υγείας ευρύτερα: της κοινωνικής ρητορικής, με την αναζήτηση αιτιών, την απόδοση ευθυνών, την παρουσίαση λύσεων και την ενεργοποίηση του/της αναγνώστη/ριας για κοινωνική δράση, και της επιστημονικής ρητορικής, όπου η επιχειρηματολογία και η κατασκευή της πραγματικότητας στηρίζονται στην αξιοποίηση επιστημονικών/στατιστικών δεδομένων και του λόγου επιστημόνων/ειδικών. Στο υπό μελέτη δημοσίευμα, ο λόγος πλαισιώνεται από μια ρητορική τεχνοφοβικής «κρίσης», η οποία συνοδεύει διαχρονικά τις ριζικές τεχνολογικές αλλαγές στον δημοσιογραφικό λόγο (Luke, 2006: 191· Στάμου, 2011: 185-187).

Αναπαραστατική/Ιδεοποιητική μεταλειτουργία: απόδοση της αιτιότητας

Εφαρμόζοντας την Κριτική Ανάλυση Λόγου στο πρώτο κείμενο με βάση τις αρχές της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (Λύκου, 2000· Μανιού, 2016: 70-89· Στάμου, 2011, 2014), και εξετάζοντας την αναπαραστατική/ιδεοποιητική

μεταλειτουργία της γλώσσας, ήδη στον τίτλο και τον υπότιτλο του άρθρου τίθενται στο επίκεντρο οι τρεις άξονες του κεντρικού αφηγηματικού και επιχειρηματολογικού μοτίβου:

*smartphones/ψηφιακή τεχνολογία → κίνδυνος για την ψυχική υγεία των παιδιών/νέων →
ευρήματα της νέας έρευνας της Tara Thiagarajan.*

Στους υπέρτιτλους και την εισαγωγική παράγραφο (lead) του δημοσιεύματος εντοπίζονται οι κύριες στρατηγικές οικοδόμησης του αφηγήματος και πειθούς, με την επιστημονική αυθεντία και τη χρήση συναισθηματικά φορτισμένου λόγου να εμπλέκουν συναισθηματικά τον/τη δυνάμει ευαισθητοποιημένο/η αναγνώστη/ρια σε ζητήματα που αφορούν σε παιδιά/νέους, και εστιάζοντας ενδεχομένως στο αναγνωστικό κοινό των γονέων και εκπαιδευτικών. Ενεργοποιώντας ένα πλαίσιο επιστημονικά πλαισιωμένου «αντι-τεχνολογικού συναγερμού» γύρω από ένα κοινωνικό πρόβλημα, φυσικοποιείται και νομιμοποιείται η αναπαράσταση ενός μέσου ψηφιακής τεχνολογίας ως παράγοντα απειλής για την ψυχική υγεία μιας ευάλωτης κοινωνικής ομάδας. Επιλεγμένα ευρήματα της εν λόγω έρευνας αξιοποιούνται ως αποδεικτικά στοιχεία για τη συγκρότηση και διάρθρωση του αφηγήματος περί άρρηκτης αιτιακής σχέσης μεταξύ κινητών τηλεφώνων/ψηφιακής τεχνολογίας και κρίσης της ψυχικής υγείας των παιδιών/νέων.

Ήδη από τον τίτλο και τον υπότιτλο, το άρθρο («*Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα*», «*Η κρίση της ψυχικής υγείας των παιδιών και ο ρόλος των κινητών τηλεφώνων – Τι αποκαλύπτουν οι έρευνες της Tara Thiagarajan*») αναπαριστά ένα άψυχο αντικείμενο τεχνολογίας, τα «έξυπνα κινητά», ως πρωταγωνιστικό και αυτόνομο δράστη και φορέα χαρακτηριστικών σε συσχετιστική διαδικασία («...γίνονται εφιάλτης...») με υλικό χαρακτήρα μέσω περίστασης πεδίου επιπτώσεων («...για την ψυχική υγεία των παιδιών»). Η υπόρρητη δαιμονοποίηση της τεχνολογίας επιτυγχάνεται μέσω αρνητικά φορτισμένων μεταφορικών διεργασιών προσωποποίησης/ανθρωπομορφισμού, όπου η συσκευή μετατρέπεται σε «εφιάλτη» με άμεσο στόχο την ψυχική υγεία των παιδιών (παθών), ενώ το δεύτερο σκέλος («*Νέα έρευνα*») τεκμηριώνει, μέσω της επιστημονικής αυθεντίας, το αφήγημα. Η χρήση συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας και του «αποδιοπομπαίου τράγου» (scapegoating) ως τεχνικές πειθούς/χειραγώγησης εμποτίζει τις επιλογές αξιολογικής τροπικότητας (Roizenbeek et al., 2022: 1-2), και διέπει όλη την επιχειρηματολογία του κειμένου. Το άρθρο αναπαριστά την ψηφιακή τεχνολογία (κυρίως τα smartphones και, κατά δεύτερο λόγο, τις τεχνολογικές εταιρείες) ως βασική αιτία για την κρίση ψυχικής υγείας μιας ολόκληρης γενιάς, κατασκευάζοντάς την ως

ένοχη και σχεδόν μοναδική υπεύθυνη για σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, χωρίς να αποδίδονται ευθύνες σε άλλους παράγοντες. Οι οπτικοί τρόποι ενισχύουν την επίρριψη ευθυνών στην τεχνολογία, αναπαριστώντας τα παιδιά ως ένα συλλογικό υποκείμενο αποκοινωνικοποιημένο και εγκλωβισμένο στη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας.

Το φαινόμενο της κρίσης της ψυχικής υγείας των παιδιών κατασκευάζεται ως αδιαμφισβήτητα υπαρκτό και συνδέεται αιτιακά άμεσα και ρητά με τα κινητά τηλέφωνα, ένα αντικείμενο το οποίο αναπαρίσταται ως βασική αιτία ενός φαινομένου που λαμβάνει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος. Οι έρευνες της Tara Thiagarajan αναπαρίστανται ως δυναμική, ενεργητική και ισχυρή οντότητα-φορέας αδιαμφισβήτητης επιστημονικής εγκυρότητας (αναπαράσταση που διέπει όλο το κείμενο και καθορίζει τη διάρθρωση της ρητορικής), η οποία σε ρόλο *λέγοντος/αισθανόμενου* μετέχει σε *λεκτική/νοητική* διαδικασία «αποκαλύπτοντας» στοιχεία για τη σύνδεση της κρίσης της ψυχικής υγείας των παιδιών και της χρήσης κινητών τηλεφώνων (*«Τι αποκαλύπτουν οι έρευνες της Tara Thiagarajan»*). Η αναφορά όχι μόνο στην έρευνα, αλλά και στην ερευνήτρια αυτήν τη φορά, νομιμοποιεί μέσω επίκλησης στην επιστημονική αυθεντία τους ισχυρισμούς του κειμένου. Κάθε ανθρώπινη δράση ή άλλος παράγοντας (οικογενειακός, κοινωνικός, οικονομικός, πολιτικός κ.λπ.) απουσιάζει πλήρως από την εικόνα. Η απόδοση σε ένα αντικείμενο απειλητικού/επιθετικού ρόλου και ικανότητας να προκαλεί βλάβη στην ψυχική υγεία μιας ευάλωτης ομάδας («των παιδιών», σε μια αυθαίρετη γενίκευση χωρίς προσδιορισμούς) και η αξιοποίηση επιστημονικού λόγου υφαίνουν σχέση αιτιότητας μεταξύ κρίσης ψυχικής υγείας – χρήσης κινητού, πριν ακόμη παρουσιαστεί οποιοδήποτε επιστημονικό δεδομένο.

Περνώντας στο κύριο σώμα της πρώτης ενότητας, η παρουσία των κινητών τηλεφώνων σε κάθε πτυχή της σύγχρονης καθημερινότητας αναπαρίσταται ως αδιαμφισβήτητη, με το αντικείμενο να αναπαρίσταται ξανά ως *φορέας* χαρακτηριστικού *συσχετιστικής* *κατηγορικής* διαδικασίας (*«...έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας...»*) με την περίσταση *«...ακόμα και για τα παιδιά.»*) να επεκτείνει με έμφαση την επίδραση του κινητού στην ομάδα ενδιαφέροντος, τα παιδιά. Οι μελέτες της ερευνήτριας, η οποία αναπαρίσταται ως επιστημονική φωνή αδιαμφισβήτητου κύρους με χρήση προσδιορισμών έντονου (θετικού) αξιολογικού φορτίου και έμφαση στην επιστημονική της ιδιότητα (*«διακεκριμένη νευροεπιστήμονας και ερευνήτρια»*), αποκτούν ρόλο *δράστη/αισθανόμενου* σε μεταφορική *υλική/νοητική* διαδικασία (*«Οι τελευταίες έρευνες...*

φωτίζουν μια ανησυχητική πλευρά αυτής της εξέλιξης.») και φαινόμενο την αποκάλυψη μιας «ανησυχητικής» πλευράς της εξέλιξης αυτής. Η αξιολογική μεταφορά υποδηλώνει την επικινδυνότητα του φαινομένου και το άρθρο λαμβάνει σαφή θέση σε σχέση με το υπό εξέταση φαινόμενο. Η «πρώιμη έκθεση στα smartphones» (με έμφαση στην ευαίσθητη ηλικία πριν των 13 ετών) προσωποποιείται σε ρόλο ενεργητικού *δράστη υλικής/συσχετιστικής επενεργητικής διαδικασίας* με «σοβαρές επιπτώσεις» (στόχος/φαινόμενο) στην «ψυχική υγεία των παιδιών» (συμμετέχοντες - παθόντες), αλλά και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Έτσι, αποδίδεται ισχυρή αιτιότητα στην ψηφιακή τεχνολογία για τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών, αποσιωπώντας παράλληλα την πιθανή ευθύνη άλλων παραγόντων (π.χ., γονεϊκός παράγοντας, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, μορφωτικό επίπεδο, κ.ά.).

Η αξιοποίηση πηγών-αυθεντιών, η αναφορά σε μεγάλο δείγμα έρευνας και βάση δεδομένων σε συνδυασμό με τη χρήση επιστημονικού λόγου ως μηχανισμού νομιμοποίησης/φυσικοποίησης («Όπως σημειώνει η Guardian, η Tara Thiagarajan και η ομάδα της... βασίστηκαν σε δεδομένα..., το οποίο περιλαμβάνει περισσότερους από 100.000 νέους...» «Τα ευρήματα είναι σαφή...») προσδίδουν επιστημολογικό βάρος στο υπό κατασκευή αφήγημα, το οποίο συγκροτείται ως αδιαμφισβήτητο: η χρήση κινητού πριν την ηλικία των 13 ετών ευθύνεται για σημαντικό αριθμό ψυχολογικών προβλημάτων. Η Guardian αναπαρίσταται ως οντότητα-μετέχων (λέγων) σε λεκτική διαδικασία («σημειώνει»), η ερευνήτρια και η ομάδα της αναπαρίστανται και πάλι ως δράστες υλικών διαδικασιών («βασίστηκαν», «συγκέντρωσαν»), ενώ τα ευρήματα προσωποποιούνται σε ρόλο *φορέα συσχετιστικής διαδικασίας* με χαρακτηριστικό την αδιαπραγμάτευτη σαφήνειά τους. Ταυτόχρονα, οι νέοι που συμμετείχαν στην έρευνα κατασκευάζονται ως παθητικοί δέκτες-θύματα της τεχνολογίας, στην οποία αποδίδεται πλήρως η αιτιότητα με γλωσσικές επιλογές έμφασης στον δράστη, ενώ, απλώς ως λέγοντες, «αναφέρουν» (δε νιώθουν, βιώνουν, δρουν) σημαντικά περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα, χωρίς να φέρουν κάποια ευθύνη για τις επιλογές ή τις πράξεις τους.

Η θεματική σύνδεση και μετάβαση στην επόμενη ενότητα του κειμένου επιτυγχάνεται μέσω του υποτίτλου «*Αυξημένος κίνδυνος για ψυχικά προβλήματα*», ο οποίος κατασκευάζει μέσω της χρήσης αξιολογικά φορτισμένου λεξιλογίου σε δραματικό τόνο και εν είδει προειδοποίησης μια επικίνδυνη κατάσταση. Οι επιπτώσεις που συνδέονται με την πρώιμη χρήση κινητών αναπαρίστανται, στη συνέχεια, ως αυθύπαρκτες, σχεδόν

δεδομένες, οντότητες-φορείς συσχετιστικής διαδικασίας («είναι») που τους αποδίδει σοβαρά και πολυδιάστατα *χαρακτηριστικά*, με την υπόρρητη φυσικοποίηση της παραδοχής ότι η αντιμετώπισή τους είναι εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Η απαρίθμηση αρνητικών συμπεριφορών και ψυχικών συμπτωμάτων σε μορφή καταλόγου με τη χρήση αξιολογικά φορτισμένου λεξιλογίου με αρνητικό πρόσημο («...*αυτοκτονικών σκέψεων, επιθετικής συμπεριφοράς... χαμηλής αυτοεκτίμησης*...») προσδίδει δραματικό τόνο στο κείμενο, το οποίο κατασκευάζει τα smartphones ως μοναδική αιτία ψυχικής κατάρρευσης.

Τα παιδιά, ιδιαίτερα τα κορίτσια, αναπαρίστανται ως ευάλωτες ομάδες (άραγε δεν θα ήταν εξίσου ανησυχητικό αν τα αγόρια επηρεάζονταν περισσότερο από τα κορίτσια;), και ως δέκτες/στόχοι της επιρροής της πρώιμης χρήσης κινητού σε παθητική σύνταξη *υλικής* διαδικασίας («επηρεάζονται»). Η παρουσίαση στατιστικών στοιχείων με μεγάλη διαφορά ποσοστών, χωρίς τη συσχέτισή τους με άλλους παράγοντες ή την ένταξη σε κάποιο πλαίσιο, συμβάλλουν στην εδραίωση της άμεσης αιτιότητας μεταξύ της χρήσης κινητού και ψυχικών ασθενειών ως φυσικής και αυτονόητης μέσα σε ένα δραματικό πλαίσιο που καλεί τον/την αναγνώστη/ρια υπόρρητα σε δράση. Τα παιδιά, και πάλι ως μετέχοντες-*λέγοντες* σε *λεκτική* διαδικασία, «δε νιώθουν», αλλά «αναφέρουν», συμβάλλοντας στην οικοδόμηση επιστημονικής/τεχνοκρατικής απόστασης και στην «αντικειμενικοποίηση» των εμπειριών τους.

Στη συνέχεια, το άρθρο επισημαίνει ρητώς στον/στην αναγνώστη/ρια (με υπόρρητη χρήση *δεοντικής* τροπικότητας) ότι τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν παραπάνω δεν πρέπει να αντιμετωπιστούν απλώς ως «στατιστικές», αλλά ως πιστή «αντανάκλαση μιας πραγματικότητας». Η πρώιμη πρόσβαση στην ψηφιακή τεχνολογία, ξανά σε ρόλο επιθετικού/απειλητικού δράστη *υλικής* επενεργητικής διαδικασίας σε ενεργητική σύνταξη («*εκθέτει*»), επενεργεί αρνητικά πάνω στα παιδιά (στόχος), αποσταθεροποιώντας τα ψυχολογικά. Η τεχνολογία αναπαρίσταται ως μέσο έκθεσης των παιδιών σε έναν κόσμο επικίνδυνο, ένα περιβάλλον απειλητικό, με την απόδοση αιτιότητας και ευθύνης να αφορά μόνο σε αυτήν, χωρίς ρητή ή έμμεση αναφορά σε άλλους παράγοντες. Οι ερευνητές αναπαρίστανται και πάλι σε ρόλο *λέγοντος* σε έντονα φορτισμένη *λεκτική* διαδικασία (δεν αναφέρουν ή συμπεραίνουν απλώς, αλλά «*τονίζουν*») συμβάλλοντας στη κατασκευή μιας πραγματικότητας «αδιευκρίνιστης ακόμη κρίσης», όπου τα προβλήματα που προκαλεί η τεχνολογία είναι πολύ μεγαλύτερα από αυτά που μπορεί να συλλάβει η επιστήμη, με την

«παραδοσιακή» ψυχιατρική/ψυχολογία να αδυνατεί να αποτυπώσει και να ταυτοποιήσει νέα ανησυχητικά ψυχικά φαινόμενα.

Στη συνέχεια, το άρθρο μετατοπίζει το ενδιαφέρον, από την περιγραφή επιπτώσεων και συμπτωμάτων στη διερεύνηση αιτίων και παραγόντων, αξιοποιώντας κυρίως αιτιακές σχέσεις μέσω υλικών, νοητικών και συσχετιστικών διαδικασιών για την ενεργοποίηση σχέσεων αιτιότητας και απόδοσης ευθύνης, με σκοπό να παραγάγει εν τέλει προτρεπτικό/κανονιστικό λόγο ακολουθώντας το ρητορικό μοτίβο «Πρόβλημα – Αίτια – Αναγκαίες λύσεις». Το πρόβλημα (ψυχική επιβάρυνση παιδιών, επιδείνωση ύπνου, δυσλειτουργικές οικογενειακές σχέσεις, ψηφιακός εκφοβισμός, κ.λπ.) αναπαρίσταται ως εξαιρετικά σύνθετο, σε ρόλο δράστη υλικής διαδικασίας, «*απαιτεί ολιστική αντιμετώπιση*», με αιτίες του μια αλυσίδα υλικών διαδικασιών σε ρόλο δράστη («*Η πρόωγη έκθεση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης*», «*η αλόγιστη χρήση κινητών*», «*διαδικτυακό εκφοβισμό*», «*επιδείνωση οικογενειακών σχέσεων*»).

Εδώ εντοπίζονται επίσης δείγματα αξιοποίησης της τεχνικής ασυνάρτητων ή/και αμοιβαία αποκλειόμενων επιχειρημάτων (Roizenbeek et al., 2022: 1-2), καθώς, ενώ αναγνωρίζεται η σύνθετη φύση του προβλήματος με την ύπαρξη πολλών και σύνθετων παραγόντων για ζητήματα ψυχικής υγείας (κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα, προσωπικά χαρακτηριστικά, οικογενειακές σχέσεις κ.ά.), η υπαιτιότητα για τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών επαναπροσδιορίζεται διαρκώς γύρω από τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας. Έτσι, παρά τη φαινομενικά σύνθετη φύση του ζητήματος, η επιχειρηματολογία ολισθαίνει διαρκώς σε μια απλοϊκή ρητορική προσέγγιση, δημιουργώντας εσωτερική ασυνέπεια μεταξύ της αναγνώρισης ενός πολύπλοκου περιβάλλοντος και της μονοδιάστατης ενοχοποίησης ενός μόνο παράγοντα. Στη συνέχεια, οι προτεινόμενες λύσεις (αναπαριστώμενες ξανά μέσω υλικών διαδικασιών) από την αδιαμφισβήτητη αυθεντία των «ειδικών» πλαισιώνονται ως λογικό και αναπόφευκτο συμπέρασμα.

Το άρθρο κατασκευάζει μια πραγματικότητα όπου τα φαινόμενα συμβαίνουν με σαφή αιτιότητα, με τις υλικές διαδικασίες να αναπαριστούν τις αιτιακές σχέσεις ως αδιαμφισβήτητα αντικειμενικές και φυσικά λογικές, νομιμοποιώντας και φυσικοποιώντας την επιχειρηματολογία του αφηγήματος. Οι ουσιαστικοποιήσεις διαδικασιών που σχετίζονται με τη χρήση smartphones και τεχνολογίας πρωταγωνιστούν ως δράστες επενεργητικών υλικών και συσχετιστικών διαδικασιών υψηλής επιστημικής τροπικότητας με κύριο στόχο την ψυχική υγεία των παιδιών/νέων («...*αρκετοί παράγοντες επιβαρύνουν*

την κατάσταση.», «Η πρόωμη έκθεση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συχνά συνδέεται με διαδικτυακό εκφοβισμό, μια επιδημία που έχει αποδειχθεί καταστροφική για την ψυχική υγεία των νέων...», «...η αλόγιστη χρήση επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα ύπνου... συνοδεύεται από επιδείνωση... στοιχεία που εντείνουν την ψυχολογική επιβάρυνση.»). Η χρήση της τεχνολογίας δεν αναπαρίσταται ως ένα ουδέτερο φαινόμενο με επιπτώσεις που καθορίζονται από πολλαπλούς παράγοντες, αλλά ως προσωποποιημένος *de facto* επενεργητικός και αιτιακός παράγοντας πρόκλησης ψυχικών βλαβών σε παιδιά. Η ψυχική υγεία των παιδιών, αλλά και τα ίδια, αναπαρίστανται διαρκώς ως στόχοι (στόχοι ψηφιακού εκφοβισμού, επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα ύπνου τους, επιδεινώνονται οι οικογενειακές σχέσεις τους, επιβαρύνονται ψυχολογικά κ.λπ.). Σε μια τυπική στρατηγική του κοινωνικού ειδησεογραφικού λόγου, τα παιδιά/νέοι κατασκευάζονται ως ευάλωτη ομάδα-στόχος υπό κηδεμονία, δίχως δυνατότητα αντίδρασης και άμοιρα ευθυνών, με στόχο την οικοδόμηση πλαισίου κοινωνικο-ηθικού πανικού και ανάγκης παρέμβασης μέσω δραστικών μέτρων.

Με λεκτικές και νοητικές διαδικασίες και περιστάσεις («...η έρευνα υπογραμμίζει...», «...σύμφωνα με τους ειδικούς...», «Με βάση τα αποτελέσματα, η Tara Thiagarajan και η ομάδα της καλούν... προτείνουν... υποστηρίζουν... επισημαίνουν... τονίζουν... καλώντας τους...»), οι ερευνητές/ειδικοί και η προσωποποιημένη έρευνα αναπαρίστανται ως νόμιμοι φορείς γνώσης, οι οποίοι καθοδηγούν τον/την αναγνώστη/ρια προς τη γνώση και κατανόηση, κατέχοντας και το νόμιμο τεχνοκρατικό δικαίωμα να καλούν σε παρεμβάσεις και να προτείνουν λύσεις. Τα προτεινόμενα μέτρα αναπαρίστανται μέσω ονοματοποιημένων υλικών διαδικασιών («...επιβολή αυστηρότερων περιορισμών... καθυστέρηση (στη χρήση)... ενίσχυση της ψηφιακής παιδείας...») χωρίς τη χρήση ποιητικού αιτίου (απαλοιφή του δράστη) με τους αρμόδιους καθορισμού και εφαρμογής των μέτρων να παραμένουν προς το παρόν αόριστοι, ενώ, μέσω αξιοποίησης έντονα φορτισμένων τροπικών περιστάσεων («...με ασφάλεια και υπευθυνότητα...»), ενισχύεται η αίσθηση του αναγκαίου και του επείγοντος.

Ένα επιπλέον δείγμα χρήσης συναισθηματικού/χειριστικού λόγου και της τεχνικής της κατασκευής ψευδο-διχοτομήσεων/ψευδο-διλημμάτων (Roozenbeek et al., 2022: 1-2) είναι η παρομοίωση, ευθέως και καθ' υπερβολή, της επιβολής αυστηρότερων περιορισμών στη χρήση κινητών κάτω των δεκατριών ετών με τα όρια ηλικίας για την κατανάλωση αλκοόλ και καπνού. Έτσι, ένα ζήτημα χρήσης της τεχνολογίας ταυτίζεται με την προστασία της

δημόσιας υγείας. Το άρθρο κατασκευάζει και αξιοποιεί υπόρρητα το ψευδο-δίλημμα «είτε επιβάλλονται αυστηροί περιορισμοί στη χρήση smartphones από παιδιά είτε τίθεται σε σοβαρό κίνδυνο η ψυχική τους υγεία», με τους οπτικούς τρόπους (φωτογραφίες του άρθρου) να ενισχύουν τη δραματική ένταση του ψευδο-διλήμματος, αναπαριστώντας κοινωνικά απομονωμένα παιδιά ως παθητικά θύματα της ψηφιακής τεχνολογίας είτε ως ευάλωτη ομάδα που χρήζει κοινωνικής/πολιτικής προστασίας (βλ. ενότητα 4.1.3). Επιτυγχάνεται έτσι η αναπαράσταση του κεντρικού ζητήματος του άρθρου, της χρήσης κινητού, ως μείζονος ζητήματος υγείας, συμβάλλοντας στην ενίσχυση του αισθήματος πανικού, αλλά και καθιστώντας τις προτεινόμενες λύσεις λογικές και αναπόφευκτες. Ευθεία απόδοση ευθύνης, δείγμα ίσως μιας ήπιας μορφής *ad hominem* επίθεσης, εντοπίζεται και μέσω φορτισμένης λεκτικής διαδικασίας («τονίζουν») των «ειδικών/ερευνητών» σε ρόλο λέγοντα στην περίπτωση των τεχνολογικών εταιρειών, οι οποίες αναπαρίστανται με γλωσσικές επιλογές έμφασης στον δράστη («...τη μεγάλη ευθύνη που φέρουν οι τεχνολογικές εταιρείες...»): Με τη χρήση επενεργητικής διαδικασίας σε ενεργητική σύνταξη (Στάμου, 2011: 183-184), οι τεχνολογικές εταιρείες αναπαρίστανται ως (συν)ένοχες για τις αρνητικές επιπτώσεις των προϊόντων τους, αλλά και υπεύθυνες για την υλοποίηση δραστικών αλλαγών.

Περνώντας στην τελευταία ενότητα του κειμένου, αυτή λειτουργεί ρητορικά ως σύνοψη του αφηγήματος, με τον δημοσιογραφικό λόγο να μεταβαίνει από τον επιστημονικό-κοινωνικό λόγο σε προτρεπτικό/ρυθμιστικό. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την ευθύνη και τις αρνητικές επιπτώσεις της τεχνολογίας στην ανάγκη για συλλογική κοινωνική δράση, με το σύστημα μεταβιβαστικότητας να κατασκευάζει έναν κόσμο όπου η ευθύνη αναπαρίσταται ως συλλογική, διαχέεται και καθολικοποιείται. Η συλλογική δράση είναι εφικτή, αναγκαία, αλλά και ηθικό/κοινωνικό καθήκον. Μέσω *συσχετιστικών κατηγορικών* διαδικασιών και *χρονικών/τροπικών περιστάσεων* κατασκευάζεται η σύγχρονη κοινωνική/τεχνολογική πραγματικότητα και το πλαίσιο δράσης, με την έρευνα να προσωποποιείται και να αναπαρίσταται, όχι απλώς ως επιστημονικό συμπέρασμα/εύρημα, αλλά ως φορέας μηνυμάτων αφύπνισης και αναστοχασμού με χαρακτηριστικά κοινωνικού/ηθικού οδηγού («...δεν αποτελεί μόνο μια προειδοποίηση, αλλά και μια ευκαιρία για προβληματισμό και δράση.»). Το πλαίσιο δράσης φορτίζεται αξιολογικά επιτείνοντας την αίσθηση κρισιμότητας και αξιακής αναγκαιότητας («Σε μια εποχή όπου

τα κινητά είναι πιο προσιτά από ποτέ... σωστή χρήση τους και η καθοδήγηση των παιδιών είναι κρίσιμης σημασίας.»).

Μέσω υλικών επενεργητικών διαδικασιών και επιλογές έμφασης στον δράστη, το άρθρο αποδίδει καθήκοντα και ευθύνες στους «ενήλικους» ενεργητικούς συμμετέχοντες/δράστες (γονείς, εκπαιδευτικοί, φορείς υγείας, πολιτικοί), οι οποίοι αναπαρίστανται ως φορείς ευθύνης για δράση με ηθικό καθήκον απέναντι στα παιδιά («οφείλουν (υλική διαδικασία με δεοντική τροπικότητα) να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον»), τα οποία αναπαρίστανται και σε αυτό το σημείο ως ευάλωτη και παθητική ομάδα, εξαρτώμενη αποκλειστικά από την ενήλικη μέριμνα και κηδεμονία ως συμμετέχοντες σε υλικές διαδικασίες παθητικής σύνταξης («...να εξελίσσονται υγιώς, προστατευμένα από τους κινδύνους...»). Με τη συλλογική ευθύνη να διαχέεται σε πολλαπλούς φορείς και με αυτόν τον τρόπο να αποφεύγεται η απόδοση ευθύνης σε κάποια συγκεκριμένη ομάδα/φορέα, η τεχνολογία κατασκευάζεται ως αναπόφευκτο και δεδομένο πλαίσιο της σύγχρονης εποχής, και η συγκεκριμένη επιστημονική έρευνα αναπαρίσταται να επιτελεί κοινωνικό ρόλο οδηγού εκπέμποντας ηθικά σήματα κινδύνου στους «ενήλικες» φορείς, οι οποίοι αναπαρίστανται να έχουν ηθικό καθήκον ρύθμισης της τεχνολογικής απειλής απέναντι στην ευάλωτη ομάδα των παιδιών που χρήζουν προστασίας.

Διαπροσωπική μεταλειτουργία: Αξιολογική Τροπικότητα

Εστιάζοντας στις διαπροσωπικές γλωσσικές επιλογές του δημοσιεύματος που αφορούν στη χρήση αξιολογικής τροπικότητας, τόσο στον υπέρτιτλο όσο και στον υπότιτλο του κειμένου («Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα», «Η κρίση της ψυχικής υγείας των παιδιών και ο ρόλος των κινητών τηλεφώνων – Τι αποκαλύπτουν οι έρευνες της Tara Thiagarajan») τίθεται το ρητορικό πλαίσιο εντός του οποίου θα δομηθεί η επιχειρηματολογία του κειμένου για τη συγκρότηση συγκεκριμένης οπτικής γωνίας. Ο τίτλος και ο υπότιτλος (ως επέκταση-νομιμοποίηση του τίτλου) επιχειρούν να πείσουν και να εμπλέξουν συναισθηματικά τον/την αναγνώστη/στρια με χρήση λεξιλογίου που φέρει έντονα αρνητικό και συναισθηματικό αξιολογικό φορτίο («εφιάλτης για την ψυχική υγεία», «κρίση της ψυχικής υγείας των παιδιών», «τι αποκαλύπτουν οι έρευνες...») κατασκευάζοντας την αίσθηση της κρίσης και του επείγοντος.

Στην εισαγωγική παράγραφο (lead) του κειμένου ο συντάκτης για μία και μοναδική φορά στο κείμενο επιλέγει να συμπεριλάβει δεικτικά στοιχεία προσώπου στο κείμενό του («της καθημερινότητάς μας»: α' πληθυντικό), περιλαμβάνοντας τον/την αναγνώστη/ρια στη συλλογική ομάδα ενδιαφέροντος για το υπό εξέταση θέμα, και χτίζοντας μια διεπίδραση με το αναγνωστικό κοινό (ώστε να τον/την εντάξει στη συνέχεια στη συλλογική ευθύνη), ενώ επεκτείνει το φαινόμενο με χρήση γ' προσώπου στην ομάδα ενδιαφέροντος («...ακόμα και για τα παιδιά...»), οικοδομώντας έτσι απόσταση μεταξύ του «εμείς» (οι ενήλικοι) και της ευάλωτης ομάδας («τα παιδιά»). Στη συνέχεια εισάγεται η φωνή της «ειδικού/αυθεντίας» (ταυτόχρονη αποστασιοποίηση του συντάκτη μέσω χρήσης εξωτερικής πηγής/φωνής), με τη χρήση ισχυρής θετικής αξιολογικής τροπικότητας («οι τελευταίες έρευνες της διακεκριμένης νευροεπιστήμονος και ερευνήτριας Tara Thiagarajan...») και υπερτονισμό της επιστημονικής της ιδιότητας. Με τη χρήση αξιολογικά μεταφορικού και αρνητικού φορτίου («...φωτίζουν μια ανησυχητική πλευρά αυτής της εξέλιξης...») οι έρευνες αναπαρίστανται ως φορείς αποκάλυψης/γνώσης οικοδομώντας αίσθηση ανησυχίας και κινδύνου.

Η αποκλειστική χρήση, στη συνέχεια, αποφαντικών δηλωτικών πράξεων λόγου σε συνδυασμό με τη χρήση κατηγορικής τροπικότητας μέσω οριστικής έγκλισης («βασίστηκαν», «Τα ευρήματα είναι σαφή...» «αναφέρουν»,) την επίκληση δημοσιογραφικής έγκυρης πηγής («Όπως σημειώνει η Guardian,...»), τη στρατηγική αξιολογικής συγκεκριμενοποίησης του μεγέθους του δείγματος («...περιλαμβάνει περισσότερους από 100.000 νέους...») για την ποσοτική ενίσχυση της εγκυρότητας των ευρημάτων, προσδίδουν επιστημονικό και τεχνικό/τεκμηριωτικό ύφος στο κείμενο δίχως να αφήνεται περιθώριο για αντίθετες θέσεις ή απόψεις. Η έντονη χρήση αξιολογικής τροπικότητας μέσω αρνητικά φορτισμένου λεξιλογίου («πρώιμη έκθεση», «ειδικά πριν από την ηλικία των 13 ετών», «σοβαρές επιπτώσεις», «σημαντικά περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα») φανερώνουν την εμπλοκή του συντάκτη και την οπτική γωνία πλήρους και ρητής ευθυγράμμισής του με τις θέσεις και τα ευρήματα της έρευνας, εμπλέκοντας ταυτόχρονα συναισθηματικά το αναγνωστικό κοινό στην οικοδομούμενη αίσθηση κινδύνου.

Προχωρώντας στην επόμενη ενότητα του κειμένου, η γλώσσα φέρει κατ' επίφαση χαρακτηριστικά επιστημονικού/δημοσιογραφικού λόγου σε ρόλο απλώς μέσου «μετάδοσης» επιστημονικών ευρημάτων, και όχι σχολιασμού, με απρόσωπο/μη

διεπιδραστικό ύφος (απουσία δεικτικών στοιχείων προσώπου), υπηρετώντας φαινομενικά τη σύμβαση της αμεροληψίας/ουδετερότητας. Ωστόσο, το κείμενο δεν είναι ουδέτερο, καθώς μέσω γλωσσικών επιλογών αξιολογικής τροπικότητας δεν παρουσιάζει απλώς τα ευρήματα μιας έρευνας, αλλά προχωρά στη συγκρότηση συγκεκριμένης οπτικής γωνίας με τη χρήση αρνητικά και συναισθηματικά φορτισμένου λεξιλογίου, όπου τα στοιχεία/ευρήματα παρουσιάζονται ως απειλητικά, επικίνδυνα και ως λόγος βάσιμης ανησυχίας.

Ο έντονα φορτισμένος υπότιτλος της ενότητας (*«Αυξημένος κίνδυνος για ψυχικά προβλήματα»*), με την ονοματοποίηση της διαδικασίας και την καθολικοποίηση του κινδύνου απουσία υποκειμένου (ποιος κινδυνεύει;), ενισχύει τη συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη/ριας οικοδομώντας ένα πλαίσιο δεδομένης και γενικευμένης ανησυχίας και φόβου. Η επιλογή λεξιλογίου υψηλής αρνητικά φορτισμένης τροπικότητας και οι αρνητικές αξιολογικές κρίσεις διαδικασιών, ερευνητικών στοιχείων και ψυχικών φαινομένων/συμπεριφορών δεν παρουσιάζουν απλώς τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας, αλλά ταυτόχρονα τα αξιολογούν ως απειλητικά, επικίνδυνα και άκρως ανησυχητικά ενισχύοντας την αίσθηση της πολυπλοκότητας του ζητήματος: *«Οι επιπτώσεις... πολυδιάστατες και σοβαρές... αυξημένα ποσοστά αυτοκτονικών τάσεων, επιθετικής συμπεριφοράς, αίσθησης αποξένωσης... κακής διαχείρισης των συναισθημάτων και χαμηλής αυτοεκτίμησης.»*, *«Ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι... Αυτά τα στοιχεία δεν είναι απλώς στατιστικές.»*, *«αποσταθεροποιήσει»*, *«...ψυχικών νόσων... κατάθλιψη... άγχος... συμπτώματα... συναισθήματα απομόνωσης και επιθετικότητας... δεν ταυτοποιούνται εύκολα.»*. Εμπλέκοντας συναισθηματικά τον/την αναγνώστη/ρια και οικοδομώντας την αίσθηση του κινδύνου, του επείγοντος, και την ανάγκη για δράση, το κείμενο προετοιμάζει το έδαφος για τα προτεινόμενα μέτρα και τη χρήση του δεοντικού/κατευθυντικού λόγου που ακολουθεί.

Περνώντας στο τελευταίο τμήμα του κειμένου, το άρθρο έχει πλέον κατασκευάσει το αφήγημα του εξαιρετικά σύνθετου και κρίσιμου προβλήματος και της κοινωνικής κρίσης με αξιοποίηση έντονης –αρνητικής– αξιολογικής τροπικότητας και φορτισμένου λεξιλογίου, π.χ. *«...αρκετοί παράγοντες επιβαρύνουν την κατάσταση... η πρώιμη έκθεση... συχνά συνδέεται με διαδικτυακό εκφοβισμό... μια επιδημία που έχει αποδειχθεί καταστροφική για την ψυχική υγεία των νέων... αλόγιστη χρήση... επηρεάζει αρνητικά... επιδείνωση των οικογενειακών σχέσεων... δημιουργεί ένα σύνθετο πρόβλημα...»*. Με τη

χρήση έντονα συναισθηματικά φορτισμένου λεξιλογίου, ο/η αναγνώστης/ρια εμπλέκεται συναισθηματικά και καλείται εμμέσως να δράσει για την αντιμετώπιση ενός κρίσιμου κοινωνικού ζητήματος, εφόσον «... η σωστή χρήση τους (των κινητών) και η καθοδήγηση των παιδιών είναι κρίσιμης σημασίας».

Η συστηματική και άνιση χρήση αρνητικής αξιολογικής τροπικότητας σε ζητήματα χρήσης τεχνολογίας, σε συνδυασμό με τη στρατηγικά επιλεκτική παρουσίαση συγκεκριμένων πορισμάτων της έρευνας, και τη χρήση έντονης δεοντικής τροπικότητας για την απόδοση ευθυνών και υποχρεώσεων/καθηκόντων, φανερώνουν την υπόρρητη εμπλοκή του συντάκτη και μια κατ' επίφαση ουδέτερη δημοσιογραφική στάση, καθώς επιλέγεται έκδηλα «πλευρά» στο κατασκευασμένο δίπολο «χρήση ή μη της τεχνολογίας από τα παιδιά». Τέλος, η επιλεκτική παράλειψη εναλλακτικών ερευνητικών δεδομένων και πορισμάτων, που ενδεχομένως υποστηρίζουν ένα πιο σύνθετο πλέγμα παραγόντων, πέρα από τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και των κινητών τηλεφώνων, και προκρίνουν άλλους αιτιακούς παράγοντες (όπως, για παράδειγμα, την πανδημία του Covid-19, την οικογένεια, τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, το μορφωτικό επίπεδο κ.λπ.), συνιστά επίσης μια στρατηγική πειθούς και χειραγώγησης που αξιοποιείται στο δημοσίευμα.

4.1.2 2^ο Άρθρο: «Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία: Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;»

Το συγκεκριμένο διαδικτυακό άρθρο εξετάζει κριτικά, με αφορμή εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘΑ (υπ' αριθμ. Φ7/99724/Δ1/6-9-2024) περί απαγόρευσης της χρήσης κινητών τηλεφώνων ή οποιασδήποτε άλλης συσκευής που διαθέτει σύστημα επεξεργασίας εικόνας και ήχου εντός των σχολικών χώρων, το μέτρο της οριζόντιας απαγόρευσης κινητών τηλεφώνων στο σχολείο. Εστιάζοντας στις παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνέπειες του μέτρου, προτείνεται ως εναλλακτική λύση μια «ισορροπημένη» προσέγγιση, η οποία είναι παιδαγωγικά προσανατολισμένη στον ψηφιακό γραμματισμό και στην υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας από παιδιά και εφήβους. Το κείμενο φέρει χαρακτηριστικά *άρθρου γνώμης* με κοινωνικό και εκπαιδευτικό προβληματισμό, αξιοποιώντας κυρίως στοιχεία της κοινωνικής ρητορικής με διερεύνηση των αιτιών και απόδοση ευθυνών για την εξεύρεση λύσεων, πλαισιωμένα από στοιχεία επιστημονικοφανούς ρητορικής ως στρατηγική

νομιμοποίησης των προβαλλόμενων θέσεων. Με άλλα λόγια, γίνεται δηλαδή χρήση λεξιλογίου και επιλογές τροπικότητας που *παραπέμπουν* σε επιστημονικό λόγο, αντί για «αυθεντικό» επιστημονικό λόγο, ο οποίος εμπεριέχει δηλαδή ρητές αναφορές σε επιστημονικά, ερευνητικά ή στατιστικά δεδομένα, και αξιοποίηση του λόγου των «ειδικών».

Αναπαραστατική/Ιδεοποιητική μεταλειτουργία: απόδοση της αιτιότητας

Εστιάζοντας στην αναπαραστατική/ιδεοποιητική μεταλειτουργία της γλώσσας, ήδη στον υπέρτιτλο και τον υπότιτλο του άρθρου τίθεται στο επίκεντρο ως κεντρικός δράστης, μέσω ονοματοποίησης της *υλικής* διαδικασίας της απαγόρευσης, η πολιτική επιλογή/πρακτική της απαγόρευσης. Υπάρχει επομένως αποφυγή απόδοσης ευθύνης σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή θεσμούς, και το μέτρο αναπαρίσταται ως ουδέτερο αντικείμενο προς συζήτηση. Με τη ρητορική επιλογή του ερωτήματος *υπαρκτικής* διαδικασίας «Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;» συγκροτείται το ιδεολογικό και αξιακό πλαίσιο του αφηγήματος στη βάση του αντιθετικού ζεύγους «ακραία/οριζόντια απαγόρευση ή μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;». Μέσω του ρητορικού ερωτήματος και της υπόρρητης αξιολόγησης, το άρθρο τοποθετείται εξ αρχής υπέρ της αναζήτησης εναλλακτικής λύσης, η οποία αναπαρίσταται ως το ορθολογικό μέσο μεταξύ ακραίων μέτρων/λύσεων. Με τον υπότιτλο ουσιαστικά δίνεται απάντηση στο ρητορικό ερώτημα του τίτλου, και κατασκευάζεται το κεντρικό αξιακό πλαίσιο του αφηγήματος («Το ζήτημα δεν είναι η χρήση των κινητών, αλλά η εκπαίδευση στη σωστή χρήση.») μέσω χωροχρονικής περίστασης («...Στον σημερινό ψηφιακό κόσμο...») και αξιολογικής *συσχετιστικής* κατηγορικής διαδικασίας («...είναι ζωτικής σημασίας να διδάσκονται οι μαθητές πώς να είναι υπεύθυνοι ψηφιακοί πολίτες.»). Η ενίσχυση των μαθητών/ριών (με την απουσία ποιητικού αιτίου αποσιωπάται ποιος/α θα αναλάβει την ευθύνη της διδασκαλίας) μέσω της εκπαιδευτικής ανάπτυξης ψηφιακής πολιτειότητας σε ρόλο *φορέα*, αναπαρίσταται ως αδήριτη ανάγκη της σύγχρονης εποχής, και προβάλλεται ως η απάντηση της αναζητούμενης πιο ισορροπημένης προσέγγισης.

Περνώντας στην εισαγωγική παράγραφο (lead) του άρθρου, το ζήτημα της χρήσης κινητών από παιδιά/εφήβους αναπαρίσταται ως ένα ζήτημα όχι τεχνικού/επιστημονικού ή εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, αλλά ευρέος κοινωνικού ενδιαφέροντος («...οι συζητήσεις σχετικά με τη χρήση... ανάμεσα στο ευρύ κοινό.». Σε ρόλο ενεργού δράστη *υλικής επενεργητικής* διαδικασίας, η πρόσφατη εγκύκλιος του ΥΠΑΙΘΑ αναπαρίσταται μέσω

μετωνυμικών διαδικασιών, μετριάζοντας έτσι την απόδοση ευθύνης για το μέτρο: Η εγκύκλιος, και όχι το Υπουργείο απευθείας, «...προκάλεσε νέο ενδιαφέρον και αρκετές συζητήσεις...». Αναπαρίσταται επομένως ως μέτρο με ευρεία κοινωνική επίδραση, και με δέκτες/επηρεαζόμενες κοινωνικές ομάδες τους μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, και επιστήμονες. Το μέτρο προβάλλεται ως αφορμή συζητήσεων και προβληματισμού, και όχι ως αξιολογικά ορθό/λανθασμένο/αναποτελεσματικό, με το άρθρο να λαμβάνει θέση υπέρ της ανάγκης για διάλογο, αντί για την άκριτη συμμόρφωση. Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια μέσω νοητικών και υλικών διαδικασιών («...είναι κατανοητό ότι απαιτούν δράση οι ανησυχίες...») να κατασκευαστεί ένα κοινό έδαφος συζήτησης στο μέσο των δύο αντίθετων πλευρών, υπέρ και κατά της απαγόρευσης των κινητών στα σχολεία, μέσω της αναγνώρισης των αρνητικών πτυχών της χρήσης της τεχνολογίας (ψηφιακός εθισμός, κυβερνοεκφοβισμός, κ.λπ.), έτσι ώστε να δοθεί η εντύπωση αντικειμενικής αντιμετώπισης του ζητήματος και τήρησης της σύμβασης ουδετερότητας/αμεροληψίας. Αμέσως μετά, το άρθρο παίρνει σαφή θέση μέσα από την αναπαράσταση του μέτρου της γενικής απαγόρευσης κινητών τηλεφώνων ως ανεπαρκούς λύσης και εμφατικά αναποτελεσματικού δράστη σε υλική επενεργητική διαδικασία («...δεν αντιμετωπίζει επαρκώς τα βασικά ζητήματα...»), ενώ διαχωρίζεται με σαφήνεια το ζήτημα της χρήσης της τεχνολογίας από την ίδια την τεχνολογία.

Η κεντρική ιδεολογική τοποθέτηση και το αφηγηματικό μοτίβο του άρθρου (ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός απέναντι στην οριζόντια απαγόρευση) εισάγεται ρητά με περίπτωση αντίθεσης («Αντί της απόλυτης και οριζόντιας απαγόρευσης...»), καθώς, σε αντιδιαστολή με την ανεπαρκή «απαγόρευση», η προσωποποιημένη «πιο ισορροπημένη προσέγγιση» με επίκεντρο τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό αναπαρίσταται ως πιο αποτελεσματικός/παραγωγικός δράστης υλικής διαδικασίας («...θα μπορούσε να προσφέρει πιο βιώσιμες λύσεις...»). Μέσω νοητικών και συσχετιστικών διαδικασιών και ονοματοποιήσεων («διερεύνηση», «διατύπωση», «να δείξουμε», «τέτοια μέτρα μπορεί να είναι αναποτελεσματικά...») οριοθετείται περαιτέρω και με τρόπο ρητό η κριτική θέση του άρθρου απέναντι στην απόλυτη απαγόρευση, υπέρ μιας εναλλακτικής «ισορροπημένης», «λογικής» και «τεκμηριωμένης» προσέγγισης, με την αναπαράσταση των μέτρων ως αναποτελεσματικών και εσφαλμένων.

Στην επόμενη ενότητα διερευνάται η λογική πίσω από την απαγόρευση, και το άρθρο κατασκευάζει ένα δίπολο συγκρουόμενων θέσεων, με τους «υποστηρικτές της

απαγόρευσης» να αναπαρίστανται στο ένα άκρο του δίπολου ως οργανωμένη ομάδα με τεκμηριωμένο λόγο και επιχειρήματα ως μετέχοντες (λέγοντες) λεκτικής διαδικασίας («επικαλούνται»). Η «παρουσία»/χρήση κινητού τηλεφώνου αναπαρίσταται μέσω γενικευμένης επίκλησης στην επιστημονική αυθεντία («...όπως δείχνει η σύγχρονη έρευνα...»), αρχικά μέσω συσχετιστικής ταυτοποιητικής διαδικασίας με αιτιακό/λειτουργικό φορτίο ως «...ένας πολύ σημαντικός παράγοντας απόσπασης της προσοχής μας...», και στη συνέχεια μέσω υλικής διαδικασίας παθητικής σύνταξης (με απουσία ποιητικού αιτίου και απαλοιφή του δράστη) και υλικών επενεργητικών διαδικασιών («...να χρησιμοποιηθούν για αντιγραφή... να διευκολύνουν τη λογοκλοπή... να θέσουν σε κίνδυνο την ακαδημαϊκή ακεραιότητα...») ως μέσο για την παράκαμψη κανόνων δεοντολογίας και παράγοντας παραβατικών συμπεριφορών. Η απόδοση ευθύνης γίνεται απευθείας στο αντικείμενο τεχνολογίας και όχι στη χρήση του ή στον/η χρήστη/ρια και τις προθέσεις/επιλογές του/της. Οι μαθητές/ριες αναπαρίστανται ως δράστες υλικών διαδικασιών παράβασης κανόνων («...να ανταλλάσσουν μηνύματα... να περιηγούνται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης... να παίζουν παιχνίδια...») εντός του συγκεκριμένου χρονικού και χωρικού πλαισίου («κατά τη διάρκεια του μαθήματος», «στη σχολική τάξη»), με αποτέλεσμα την κατασκευή των μαθητών/ριών ως δυνάμει παραβατών/τιδών, και του κινητού τηλεφώνου ξανά ως παράγοντα παρεμπόδισης της συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Στη συνέχεια, η επιχειρηματολογία του άρθρου μετατοπίζεται από το σχολικό πλαίσιο στο ψυχολογικό/παθολογικό πλαίσιο. Μέσα από συσχετιστικές/υπαρκτικές διαδικασίες («Ο υπερβολικός χρόνος μπροστά στις οθόνες... έχει συνδεθεί με άγχος...», «Η έννοια του ψηφιακού εθισμού αναγνωρίζεται... τα παιδιά και οι έφηβοι εμφανίζονται περισσότερο εξαρτημένοι...»), ο «ψηφιακός εθισμός» ως φορέας/υπάρχων συνδέεται αιτιακά με κινδύνους για την ψυχική υγεία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη σωματική δραστηριότητα των παιδιών/εφήβων, και αναπαρίσταται ως εγγενής ιδιότητά τους, και όχι ως προϊόν κοινωνικών πρακτικών ή συνθηκών. Τα παιδιά/έφηβοι αναπαρίστανται μέσα από επιλογές παθητικής σύνταξης ως θύματα («...εξαρτημένοι από τις συσκευές τους...»), με την απόδοση της ευθύνης να πλαισιώνεται επιστημονικά με επιλογές επιστημικά μέτριας βεβαιότητας («...έχει συνδεθεί με άγχος...», αντί π.χ. «...προκαλεί άγχος...») και να αφορά και πάλι στις συσκευές τεχνολογίας με επιλογές μετριασμού του δράστη και αποσιώπηση της ευθύνης του/της χρήστη/ριας. Ως βασικός λόγος της απαγόρευσης

αναπαρίσταται ο ψηφιακός εκφοβισμός, ενώ με υλική διαδικασία αιτιότητας («οδήγησε») αποδίδεται απευθείας ευθύνη στη χρήση κινητών με επιλογές έμφασης του δράστη (επενεργητική διαδικασία ενεργητικής σύνταξης) για την έξαρση του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού. Με υλικές διαδικασίες έντονης παραβατικής/επιθετικής δράσης («για να πειράζουν, να παρενοχλήσουν ή να εκφοβίσουν...») η ευθύνη για συμπεριφορές ενδοσχολικής βίας/εκφοβισμού αποδίδεται στη συνέχεια με σημασιο-συντακτικές επιλογές έμφασης του δράστη στους μαθητές, με την τεχνολογία να αναπαρίσταται ως το μέσο εκδήλωσης των επιθετικών συμπεριφορών.

Στη συνέχεια, το άρθρο μετατοπίζεται από τα επιχειρήματα υπέρ της απαγόρευσης και «ενοχοποίησης» των κινητών, στην κριτική του μέτρου, αξιοποιώντας τη ρητορική στρατηγικής αναγνώρισης των επιχειρημάτων της κάθε πλευράς («Ενώ οι παραπάνω ανησυχίες είναι απολύτως βάσιμες...»). Η «απαγόρευση» προσωποποιείται ως φορέας/αισθανόμενος συσχετιστικών/νοητικών διαδικασιών («είναι... λύση του τύπου «πονάει κεφάλι – κόβει κεφάλι»...», «αγνοεί το ευρύτερο πολιτισμικό, τεχνολογικό... πλαίσιο...»), και αναπαρίσταται ως ανεπαρκές, κοντόφθαλμο και αναχρονιστικό πολιτικό μέτρο. Εδώ, η έντονη χρήση αξιολογικής τροπικότητας συνδέεται άρρηκτα με την αναπαραστατική λειτουργία και την απόδοση της αιτιότητας. Η στρατηγική παράθεση των επιχειρημάτων και των δύο πλευρών σε ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα ή δημόσια αντιπαράθεση, και στη συνέχεια η επιχειρηματολογία υπέρ της μίας πλευράς, αποτελεί κλασσική στρατηγική πειθούς, η οποία προσδίδει την εικόνα της αντικειμενικότητας/αμεροληψίας, και οικοδομεί ένα μετριοπαθές, ουδέτερο και τεκμηριωμένο επιχειρηματολογικό προφίλ που προσεγγίζει το ευρύτερο πλαίσιο και την ουσία του ζητήματος, ενώ δεν υιοθετεί ακραίες θέσεις απορρίπτοντας *a priori* κάποια πτυχή του ζητήματος. Αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τεχνικές πειθούς «αναγνώρισης της αντίθετης άποψης», ακόμα και τεκμηρίωσής της, το αναγνωστικό κοινό, που πιθανότατα τίθεται υπέρ της απαγόρευσης και είναι αρνητικά διακείμενο προς τη χρήση της τεχνολογίας από παιδιά/νέους, ενδέχεται να δεχθεί την άποψη του συντάκτη προβάλλοντας μικρότερη γνωσιακή αντίσταση. Η παραπάνω στρατηγική συνδέεται με την τεχνική των ψευδο-διχοτομήσεων/ψευδο-διλημμάτων (Roosenbeek et al., 2022: 1-2), η αξιοποίησή της όμως πραγματοποιείται αντίστροφα. Το άρθρο αναγνωρίζει ρητά την ύπαρξη ενός κυρίαρχου δημόσιου (ψευδο)διλήμματος («οριζόντια απαγόρευση ή

ανεξέλεγκτη χρήση κινητών»), προκειμένου στη συνέχεια να το αποδομήσει παρουσιάζοντάς το ως υπεραπλουστευτικό και άνευ ουσίας.

Έτσι, σε ρόλο προγραμματικής γέφυρας για τη μετάβαση στην επόμενη επιχειρηματολογική ενότητα, όπου εξετάζονται τα μειονεκτήματα μιας οριζόντιας απαγόρευσης, μέσω νοητικών γνωσιακών διαδικασιών («Για να κατανοήσουμε... είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε τα μειονεκτήματα...») και τη χρήση δεοντικού κατευθυντικού λόγου σε α' πληθυντικό πρόσωπου, αρθρογράφος και αναγνώστης/ρια αναπαρίστανται ως ένα συλλογικό υποκείμενο («εμείς»), οικοδομώντας ένα προφίλ ορθολογικής/επιστημονικής διερεύνησης του ζητήματος σε βάθος. Το άρθρο λαμβάνει σαφή θέση κατά της απαγόρευσης ως απάντηση στο πρόβλημα, καθώς αναπαριστά ως δεδομένο ότι η θέση αυτή παρουσιάζει μειονεκτήματα, και διερευνά «πιθανές εναλλακτικές λύσεις».

Περνώντας στην ενότητα «Τα προβλήματα με την οριζόντια απαγόρευση», ο υπότιτλος εξαρχής αναπαριστά ρητά το μέτρο της οριζόντιας απαγόρευσης ως προβληματικό, μέσω της οικοδόμησης επιχειρηματολογίας βάσει της οποίας τα κινητά και η τεχνολογία αναπαρίστανται ως αναπόσπαστη καθημερινότητα των παιδιών και εξαιρετικός πόρος/εργαλείο μάθησης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας. Αντίστοιχα, το μέτρο της απαγόρευσης αναπαρίσταται ως στέρηση του δικαιώματος των μαθητών/ριών στις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία, και ως παραδοχή αποτυχίας αναφορικά με την επίλυση των πραγματικών κοινωνικών προβλημάτων και συμπεριφορών που σχετίζονται με την ψηφιακή ζωή (ζητήματα ψυχικής υγείας, κυβερνοεκφοβισμός). Στο σημείο αυτό, τα παιδιά αναπαρίστανται ως θύματα του άστοχου μέτρου, στερούμενα εκπαιδευτικών ευκαιριών και δυνατοτήτων, και ως φύσει «αντιρρησίες» σε άδικες επιλογές της «εξουσίας». Μέσω συσχετιστικής/ταυτοποιητικής διαδικασίας («Τα κινητά αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σημερινού κόσμου...»), η τεχνολογία κατασκευάζεται ως φυσικοποιημένο μέρος της σύγχρονης πραγματικότητας με το υπόρρητο μήνυμα ότι δεν είναι εφικτός ή/και ορθός ο αποκλεισμός της από την εκπαίδευση. Τα παιδιά/έφηβοι αναπαρίστανται αυτή τη φορά, όχι ως παθητικοί δέκτες πολιτικών και διδακτικών παρεμβάσεων ή ως θύματα της τεχνολογίας, αλλά μέσω υλικής επενεργητικής διαδικασίας και περιστάσεων σκοπού («...τα χρησιμοποιούν όχι μόνο για ψυχαγωγία αλλά και για επικοινωνία, έρευνα και μάθηση.») ως ενεργητικοί δράστες και λειτουργικοί χρήστες της τεχνολογίας.

Τα σχολεία προσωποποιούνται και τους αποδίδεται έμμεση ευθύνη (ως απλά εκτελεστικά όργανα της πολιτικής και του μέτρου) μέσω περίστασης τρόπου («ακούσια») για την αποσύνδεση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος από την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών/ριών, ενώ η αποσύνδεση αυτή αναπαρίσταται ως υλικός δράστης ενίσχυσης της δυσaréσκειας των μαθητών/ριών, και καταγγέλλεται ως άρνηση της πραγματικότητας. Ο εναλλακτικός δρόμος μιας υπεύθυνης παιδαγωγικής προσέγγισης κριτικού ψηφιακού γραμματισμού αναπαρίσταται μέσω υλικών και νοητικών διαδικασιών (*«Αντί να προσποιούμαστε... είναι πιο αποτελεσματικό να διδάσκουμε... να διαχειρίζονται υπεύθυνα... να διαχειρίζονται την υπερφόρτωση... να αναγνωρίζουν...»*) ως αποτελεσματική προσέγγιση ενός συλλογικού, ακαθόριστου υποκειμένου (χρήση α' πληθυντικού προσώπου: «εμείς», οι εκπαιδευτικοί, τα σχολεία, το εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαιδευτική πολιτική).

Τα έξυπνα τηλέφωνα αναπαρίστανται ως δυναμικά εργαλεία μάθησης με παραγωγικές δυνατότητες σε ρόλο φορέα και δράστη *συσχετιστικών* και υλικών διαδικασιών (*«...μπορούν επίσης να είναι ισχυρές εκπαιδευτικές συσκευές... επιτρέπουν την πρόσβαση... μπορούν να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία...»*), με τους μαθητές να αποκτούν μέσω αυτών εξίσου ενεργό ρόλο δράστη υλικών διαδικασιών με θετικό πρόσημο, και δυναμική εμπλοκή στις μαθησιακές διαδικασίες: *«...χρησιμοποιούν τα τηλέφωνα τους... διεξάγουν έρευνα... δημιουργούν ψηφιακές εργασίες... συνεργάζονται... συμμετέχουν...»*. Αντίστοιχα, με υλικές διαδικασίες αρνητικού αξιολογικού φορτίου στέρησης δυνατοτήτων, η απαγόρευση αναπαρίσταται με επιλογές έμφασης στον δράστη ως επιβαρυντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να παρεμποδίζει το έργο των σύγχρονων εκπαιδευτικών, μοτίβο που επαναλαμβάνεται σε όλη την ενότητα. Παράλληλα, με τη χρήση δεοντικής τροπικότητας και χωροχρονικών περιστάσεων (*«Σε έναν κόσμο όπου ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός... τα σχολεία θα έπρεπε να προωθούν... κι όχι να περιορίζουν...»*), η απαγόρευση αναπαρίσταται ως καθοριστικός ανασταλτικός παράγοντας εκσυγχρονισμού του σχολείου.

Μέσω ρητορικής επανάληψης του υποτίτλου του άρθρου *«Στον σημερινό ψηφιακό κόσμο... υπεύθυνοι ψηφιακοί πολίτες.»*, ενισχύεται εμφατικά η αναπαράσταση του ψηφιακού αλφαριθμητισμού ως βασικού συστατικού ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και της ταυτότητας του σύγχρονου (ψηφιακού) πολίτη, ενώ το άρθρο οικοδομεί, μέσω της επιχειρηματολογίας του, το προφίλ της ορθολογικής απάντησης στο

μέτρο μέσα από τη νηφάλια και ολιστική επαναπροσέγγιση των ζητημάτων. Με μια σειρά υλικών διαδικασιών, φορτισμένων με αρνητικό αξιολογικό πρόσημο στέρησης/αφαίρεσης ή αποτυχίας/ανεπάρκειας, η απαγόρευση αναπαρίσταται με επιλογές έμφασης στον δράστη ως αναχρονιστικό μέτρο στέρησης δυνατοτήτων εκπαίδευσης από τους/τις μαθητές/ριες («...στερεί από τους μαθητές την ευκαιρία... αφήνοντάς τους απροετοίμαστους...»), και ως ανεπαρκές και επιφανειακό μέτρο αντιμετώπισης αρνητικών συμπεριφορών, που απλώς αποκρύπτει προσωρινά τα προβλήματα χωρίς να επιφέρει τη λύση τους («...δεν αντιμετωπίζει σε καμιά περίπτωση..., απλώς αφαιρεί τις συσκευές... απομακρύνοντας το πρόβλημα από το οπτικό μας πεδίο.»).

Η ενσωμάτωση του ψηφιακού γραμματισμού και διδακτικών πρακτικών καλλιέργειας δεξιοτήτων ψηφιακής υπευθυνότητας, πολιτειότητας και ενσυναίσθησης, αναπαρίσταται ως η μοναδική ορθολογική λύση, ακόμα και για την ασφάλεια των μαθητών/ριών, με το παράδειγμα της αδυναμίας χρήσης της εφαρμογής 'Safe Youth' από τους/τις μαθητές/ριες, απέναντι στο ακραία αναχρονιστικό και αναποτελεσματικό μέτρο της απαγόρευσης: «Τα παιδιά... πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με υπευθυνότητα... η λύση έγκειται στη δημιουργία ενός πιο ελκυστικού... μαθησιακού περιβάλλοντος... ο διαδικτυακός εκφοβισμός... απαιτούν στοχευμένες παρεμβάσεις... ψηφιακής υπευθυνότητας...». Στο τελευταίο επιχείρημα της ενότητας, με γλωσσικές επιλογές μετριασμού της επιστημικής βεβαιότητας (επίρρημα «συχνά» και τροπικότητα σήμανσης της πιθανότητας: «μπορεί απλώς να οδηγήσει...»), παιδιά και έφηβοι σε ρόλο ενεργητικών δραστών υλικών διαδικασιών («...αντιστέκονται στην εξουσία... αναζητούν τρόπους για να παρακάμψουν... κανόνες... άδικους.») κατασκευάζονται ως φύσει φορείς αντίστασης στην «εξουσία». Ταυτόχρονα, το μέτρο της απαγόρευσης κατασκευάζεται ως παρωθητικός παράγοντας ενεργοποίησης των αντανakλαστικών αντίστασης των παιδιών/εφήβων, και διατάραξης των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών λόγω της επιβολής πειθαρχικών μέτρων.

Στην τελευταία ενότητα του άρθρου, υιοθετείται έντονα κατευθυντικός λόγος και γλωσσικές επιλογές δεοντικής τροπικότητας. Μέσα από πλήθος νοητικών, υλικών, συσχετιστικών και λεκτικών (σε μικρότερο βαθμό) διαδικασιών, η ενότητα αναπαριστά το ζήτημα της ισορροπημένης και εποικοδομητικής αξιοποίησης της τεχνολογίας και των κινητών τηλεφώνων ως εξαιρετικά σύνθετο, στο πλαίσιο μιας επίσης πολύπλοκης εκπαιδευτικής-κοινωνικής πραγματικότητας, στοιχεία τα οποία, βάσει της

επιχειρηματολογίας του κειμένου, απαιτούν συντονισμένη και στρατηγική εκπαιδευτική πολιτική, και όχι απλουστευμένα οριζόντια μέτρα απαγόρευσης. Σε ρόλο ενεργητικού δράστη υλικών, νοητικών και συσχετιστικών διαδικασιών με επιλογές έμφασης στον δράστη (χρήση επενεργητικών ρημάτων σε ενεργητική σύνταξη), και μέσω της δεοντικής τροπικότητας, το εκπαιδευτικό σύστημα/σχολείο αναπαρίσταται ως σκεπτόμενη οντότητα με ικανότητα δράσης και κρίσης, και ως κύριος φορέας ευθύνης για την αξιοποίηση της τεχνολογίας και την ενδυνάμωση των μαθητών/ριών σε ζητήματα ψηφιακού γραμματισμού και ψηφιακής ασφάλειας, και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δυναμικών πρωτοβουλιών προς την κατεύθυνση αυτή, ενεργοποιώντας ευρύτερες συνεργασίες μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών, για παράδειγμα, ομάδες υποστήριξης, γονείς, κ.ά.: «...το εκπαιδευτικό μας σύστημα έπρεπε να εξετάσει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση...», «Τα σχολεία θα πρέπει να ενσωματώσουν προγράμματα σπουδών...», «...τα σχολεία θα μπορούσαν να διερευνήσουν τρόπους ενσωμάτωσής τους... τα σχολεία μπορούν να μετατοπίσουν την εστίαση...», «...τα σχολεία θα πρέπει να εφαρμόζουν προληπτικά προγράμματα... Τα σχολεία μπορούν να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες... για να βοηθήσουν τους μαθητές...», «Τα σχολεία θα πρέπει να συνεργάζονται στενά με τους γονείς... θα μπορούσαν να προσφέρουν εργαστήρια...», «...τα σχολεία έχουν μια μοναδική ευκαιρία να καθοδηγήσουν τους μαθητές... Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές...».

Τα κινητά τηλέφωνα και, κατ' επέκταση, τα ψηφιακά εργαλεία και οι εφαρμογές της τεχνολογίας αναπαρίστανται, αυτήν τη φορά, σε ρόλο φορέα χαρακτηριστικών σε συσχετιστικές διαδικασίες, είτε ως αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης ζωής και της καθημερινότητας των παιδιών/εφήβων («Τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν μόνιμο στοιχείο της σύγχρονης ζωής...»), αντί για απειλητικό αιτιακό παράγοντα παραβατικότητας και απόσπασης της προσοχής, είτε ως μέρος της λύσης και ψηφιακό εργαλείο απεριόριστων δυνατοτήτων μάθησης. Προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελούν η στρατηγική εκπαιδευτική βούληση αξιοποίησης και ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, και η ενδυνάμωση των μαθητών/ριών σε ζητήματα ψηφιακού αλφαριθμητισμού, ψυχικής υγείας και ψηφιακού εκφοβισμού. Κυρίως μέσα από υλικές και νοητικές/γνωσιακές διαδικασίες και ονοματοποιήσεις, οι μαθητές/ριες κατασκευάζονται, σε ρόλο στόχου και αισθανόμενου ως δυνάμει μανθάνοντα υποκείμενα που χρειάζονται, όχι πειθαρχικά μέτρα, αλλά καθοδήγηση και ενδυνάμωση: «...τη διδασκαλία των μαθητών

σε υπεύθυνη χρήση του τηλεφώνου...», «...την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτυακού εκφοβισμού... η διδασκαλία των μαθητών πώς να θέτουν χρονικά όρια... δείχνοντας στους μαθητές τις θετικές χρήσεις της τεχνολογίας...», «... για να βοηθήσουν τους μαθητές... όπου οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς...».

Τέλος, ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών/ριών αναπαρίσταται ως η απάντηση στο ερώτημα που θέτει αρχικά το άρθρο, αν δηλαδή υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση, αποτελώντας συλλογικό στόχο και κοινή ευθύνη, όχι μόνο του σχολείου, αλλά και των γονέων, οι οποίοι ως ενεργοί μέτοχοι της λύσης καλούνται να επωμιστούν, μαζί και σε συνεργασία με το σχολείο, την ευθύνη καλλιέργειας δεξιοτήτων ψηφιακού αλφαριθμητισμού των μαθητών/ριών («Τα σχολεία θα πρέπει να συνεργάζονται στενά με τους γονείς... τα σχολεία και οι γονείς μοιράζονται την ευθύνη για τη διδασκαλία...»).

Διαπροσωπική μεταλειτουργία: Αξιολογική Τροπικότητα

Εστιάζοντας στις διαπροσωπικές επιλογές του άρθρου, η διεπίδραση του αρθρογράφου με τον/την αναγνώστη/ρια και η συγκρότηση της οπτικής γωνίας πραγματώνεται με ρητορικές, γλωσσικές και αξιολογικές επιλογές ήδη από τον υπέρτιτλο και υπότιτλο του άρθρου. Αφού τεθεί το κεντρικό θέμα («Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία»), μέσα από ερωτηματική πράξη λόγου ρητορικού χαρακτήρα («Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;») ο αρθρογράφος μοιάζει να καλεί σε διάλογο και προβληματισμό το αναγνωστικό κοινό, προσδίδοντας διεπιδραστικά χαρακτηριστικά στο άρθρο. Η έμμεσα αρνητική αξιολόγηση της απαγόρευσης («πιο ισορροπημένη»: άρα η υπάρχουσα προσέγγιση της απαγόρευσης δεν είναι ισορροπημένη) προϋδεάζει για τη συγκρότηση μιας οπτικής γωνίας υπέρ μιας εναλλακτικής προσέγγισης. Την παραπάνω θέση έρχεται να επιβεβαιώσει ο υπότιτλος («Στον σημερινό ψηφιακό κόσμο... υπεύθυνοι ψηφιακοί πολίτες.») με τη χρήση θετικά φορτισμένου αξιολογικού λεξιλογίου («ζωτικής σημασίας», «υπεύθυνοι ψηφιακοί πολίτες»).

Στην εισαγωγική παράγραφο (lead), ο συντάκτης οικοδομεί την εικόνα της αμεροληψίας/ουδετερότητας μέσω της αναγνώρισης, με τη χρήση αξιολογικής τροπικότητας, των επιχειρημάτων της άλλης πλευράς («Αν και είναι κατανοητό ότι απαιτούν δράση οι ανησυχίες... υπερβολικό χρόνο που τα παιδιά δαπανούν... κι όχι στον πραγματικό κόσμο... κυβερνοεκφοβισμός...»). Ταυτόχρονα, τοποθετείται ρητά μέσω βεβαιωτικής πράξης και αξιολογικής τροπικότητας («...μια γενική απαγόρευση των

κινητών τηλεφώνων δεν αντιμετωπίζει επαρκώς...»), φανερώνοντας έτσι μια διαφορετική οπτική γωνία επί του θέματος. Το παραπάνω επιβεβαιώνει η χρήση αρνητικής αξιολόγησης της υπάρχουσας πολιτικής («Αντί της απόλυτης και οριζόντιας απαγόρευσης...»), έναντι της αξιολογικής τροπικότητας που αξιοποιεί λεξιλόγιο με θετικό πρόσημο («μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση»). Η χρήση ήπιας θετικής αξιολόγησης («...θα μπορούσε να προσφέρει πιο βιώσιμες λύσεις») επιτρέπει στον συντάκτη την υποβόσκουσα κατασκευή της «πιο ισορροπημένης» προσέγγισης του ψηφιακού αλφαριθμητισμού στο σχολικό περιβάλλον ως ορθότερης επιλογής, χωρίς να κατηγορηθεί για δογματισμό. Στις δηλωτικές πράξεις λόγου με ρητορική πρόθεση την εισαγωγή στον σκοπό του άρθρου («Στη συνέχεια αυτής της σύντομης παρέμβασης... και εσφαλμένα.») ο συντάκτης αξιοποιεί επιλογές μέτριας επιστημικής βεβαιότητας («...μπορεί να είναι αναποτελεσματικά και εσφαλμένα.»), μειώνοντας στρατηγικά τον τόνο της προηγούμενης σαφώς αρνητικής αξιολόγησης («αναποτελεσματικά, εσφαλμένα»).

Στο πλαίσιο της στρατηγικής αναγνώρισης και διερεύνησης των θέσεων όλων των πλευρών, και κατά την παρουσίαση των επιχειρημάτων των «υποστηρικτών» της απαγόρευσης, η αξιοποίηση έντονα αρνητικού λεξιλογίου συμβάλλει στην ηθική φόρτιση των επιχειρημάτων, οικοδομώντας αίσθημα αυξανόμενης σοβαρότητας και επικινδυνότητας των σχολικών και ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων της τεχνολογίας. Έτσι, ο συντάκτης στοχεύει στη συναισθηματική εμπλοκή του/της αναγνώστη/ριας, αλλά και στην ταυτόχρονη οικοδόμηση ουδέτερου, αντικειμενικού και έγκυρου ύφους: «πολύ σημαντικός παράγοντας απόσπασης της προσοχής μας, παρεμποδίζει τη συγκέντρωσή τους στο κύριο έργο τους... για αντιγραφή... να διευκολύνουν τη λογοκλοπή... να θέσουν σε κίνδυνο την ακαδημαϊκή ακεραιότητα... υπερβολικός χρόνος... έκθεσης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης,, άγχος, κατάθλιψη, επιδράσεις στις νοητικές λειτουργίες... κινδύνους για την ψυχική υγεία ιδίως μεταξύ των εφήβων... «ψηφιακού εθισμού»... παιδιά και έφηβοι... εξαρτημένοι από τις συσκευές... εις βάρος της πρόσωπο με πρόσωπο...».

Παρά τη φαινομενική τήρηση ίσων αποστάσεων μεταξύ των δύο επιχειρηματολογικών πλευρών («Ενώ οι παραπάνω ανησυχίες είναι απολύτως βάσιμες...»), το άρθρο παίρνει σαφή θέση απέναντι στο μέτρο της απαγόρευσης μέσω δηλωτικής πράξης λόγου με αξιολογική τροπικότητα υποτιμητικού/απαξιωτικού χρωματισμού («...μια λύση του τύπου...») και αξιοποίηση του μεταφορικού σχήματος («πονάει κεφάλι – κόβει κεφάλι»). Η ρητορική μετάβαση στην επόμενη ενότητα γίνεται με τη χρήση αξιολογικής τροπικότητας

(«...είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε τα μειονεκτήματα μιας γενικής απαγόρευσης και τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις»). Το άρθρο προσκαλεί, επομένως, το αναγνωστικό κοινό σε συλλογική διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων, με τα μειονεκτήματα και την ανεπάρκεια του μέτρου να παρουσιάζονται ως δεδομένη πραγματικότητα. Για τη διερεύνηση των μειονεκτημάτων του μέτρου, στην επόμενη ενότητα, η ρητή υπονόμηση του μέτρου και της αποτελεσματικότητάς του γίνεται με τη χρήση έντονα αρνητικής αξιολογικής τροπικότητας («αφαιρεί... παραμελεί... στερεί... δεν αντιμετωπίζει σε καμία περίπτωση...»), σε συνδυασμό με την παρουσίαση των δυνατοτήτων και της αξίας του ψηφιακού αλφαριθμητισμού: «Σε έναν κόσμο όπου ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός γίνεται ολοένα και πιο σημαντικός... Στον σημερινό ψηφιακό κόσμο, επίσης, είναι ζωτικής σημασίας να διδάσκονται οι μαθητές...».

Η εναλλαγή γλωσσικών επιλογών αξιολογικής τροπικότητας πραγματοποιείται, με την επιλογή έντονα φορτισμένου, θετικού και αρνητικού λεξιλογίου, θετικών και αρνητικών αξιολογικών κρίσεων, συναρτήσει των επιχειρηματολογικών και ρητορικών στόχων του άρθρου. Έτσι, σε διαδικασίες αναπαράστασης των κινητών/τεχνολογίας ως ανεξάντλητου πόρου μαθησιακών δυνατοτήτων, και του ψηφιακού αλφαριθμητισμού στην εκπαίδευση ως της μόνης βιώσιμης εναλλακτικής λύσης, γίνεται χρήση θετικά και συναισθηματικά φορτισμένου λεξιλογίου, ρημάτων, επιθέτων ή φράσεων: «...πιο αποτελεσματικό να διδάσκουμε...», «...ισχυρές εκπαιδευτικές συσκευές... τεράστιο πλήθος πληροφοριών... εργαλεία συνεργασίας... εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία... ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός... ολοένα πιο σημαντικός... ζωτικής σημασίας να διδάσκονται... υπεύθυνοι ψηφιακοί πολίτες... ελκυστικού και διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος...». Το αντίθετο συμβαίνει στις διαδικασίες αναπαράστασης του μέτρου της απαγόρευσης ως αναποτελεσματικού, με τη χρήση αρνητικών αξιολογικών κρίσεων: «...αποσύνδεση μεταξύ καθημερινών εμπειριών... ενισχύσει τη δυσανεξία και να μειώσει τη δέσμευση των μαθητών... στερεί από τους μαθητές... αφαιρεί... παραμελεί... δεν αντιμετωπίζει... αφήνοντας τους απροετοίμαστους...».

Για την αποδόμηση του μέτρου της απαγόρευσης της χρήσης κινητών τηλεφώνων, επιστρατεύεται η επίκληση στη λογική, αλλά και στην ηθική. Αξιοσημείωτο είναι το παράδειγμα αδυναμίας χρήσης της εφαρμογής ‘Safe Youth’ εάν εφαρμοστεί το μέτρο («Θα έχει ενδιαφέρον, για παράδειγμα... στον σχολικό χώρο»). Το παράδειγμα μετατοπίζει επιχειρηματολογικά τον λόγο από το αφηρημένο πεδίο της πολιτικής/νομοθετικής

ρύθμισης στο πρακτικό πεδίο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, λειτουργώντας τεκμηριωτικά ως προς την οξύμωρη και πρακτικά ανεφάρμοστη φύση του μέτρου. Το ρητορικό ερώτημα («...πώς ένας μαθητής... στον σχολικό χώρο...») συνιστά αξιολογική πράξη υπονόμευσης και πρόκλησης για θεσμική λογοδοσία, σε συνδυασμό με δηλωτική («Θα έχει ενδιαφέρον...»: τροπικότητα ειρωνείας) και κατευθυντική πράξη λόγου («...να μας εξηγήσουν...»), μεταφέροντας την ευθύνη τεκμηρίωσης της εφαρμοσιμότητας ή μη του μέτρου στους «αρμοδίους». Η αναφορά σε ψηφιακή εφαρμογή που σχετίζεται με την προστασία ανηλίκων ('Safe Youth') έχει ως στόχο να ενεργοποιήσει τα συγκινησιακά/συναισθηματικά αντανακλαστικά του αναγνωστικού κοινού εντός ενός ηθικού πλαισίου, στο οποίο το μέτρο έρχεται σε αντίφαση με τους δηλωμένους στόχους της πολιτείας για την ασφάλεια και προστασία των ανηλίκων.

Περνώντας στις διαπροσωπικές επιλογές της τελευταίας ενότητας, η οποία διαρθρώνεται στη βάση πέντε εναλλακτικών προτάσεων ισορροπημένης προσέγγισης, εντοπίζεται μετατόπιση της διαπροσωπικής λειτουργίας από τον κριτικό/αντιθετικό λόγο της προηγούμενης ενότητας προς έναν μάλλον μετριοπαθή κατευθυντικό λόγο διατύπωσης προτάσεων, με βασική επιδίωξη την κατασκευή συναίνεσης μέσω της ορθολογικής διερεύνησης εναλλακτικών, και όχι απόλυτων ή δογματικών ισχυρισμών, καταγγελιών ή επιβολής «αληθειών». Με τις παραπάνω γλωσσικές επιλογές, ο συντάκτης οικοδομεί το προφίλ κριτικά ορθολογικού και μετριοπαθούς ομιλητή, ενισχύοντας την εικόνα επιστημονικής νηφαλιότητας και τεκμηρίωσης ενός παιδαγωγικά προσανατολισμένου άρθρου.

Στο τελευταίο τμήμα του κειμένου, συνοψίζονται οι επιχειρηματολογικές θέσεις και επιτελείται μια στρατηγική συμπύκνωση των διαπροσωπικών επιλογών που έχουν ήδη αξιοποιηθεί στο σύνολο του κειμένου, με στόχο τη σταθεροποίηση της οπτικής γωνίας του άρθρου και την ενίσχυση της πειστικότητάς του. Συνδυάζοντας αξιολογικές επιλογές και κρίσεις («...τελικά αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει... Μια πιο μελετημένη προσέγγιση... μπορεί να προσφέρει πιο αποτελεσματικές και μακροχρόνιες λύσεις...»), η προσέγγιση του συντάκτη προβάλλεται ως λογικό συμπέρασμα που «προκύπτει» φυσικά, και όχι ως αυθαίρετη θέση. Επομένως, χωρίς να επιστρατεύει επιθετικές τεχνικές συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας, αλλά, αντιθέτως, χαμηλής έντασης πειθώ μέσω ήπιων συναισθηματικών/αξιολογικών γλωσσικών επιλογών, το άρθρο συγκροτεί μια οπτική γωνία κριτική, παιδαγωγικά και επιστημονικά προσανατολισμένη και ιδεολογικά

μετριοπαθή, υπέρ μιας ισορροπημένης προσέγγισης στο ζήτημα της χρήσης κινητών τηλεφώνων στα σχολεία στη βάση της καλλιέργειας του ψηφιακού γραμματισμού των παιδιών απέναντι στην ανεπαρκή και υπεραπλουστευτική «λύση» της απαγόρευσης.

4.1.3 Ανάλυση οπτικών κειμένων των άρθρων

Στη συνέχεια αναλύονται στοιχεία της αναπαραστατικής και διαπροσωπικής μεταλειτουργίας των οπτικών κειμένων που εντοπίζονται στα δύο άρθρα με βάση τη «Γραμματική» του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen (Kress & van Leeuwen, 2010· Παπαδημητρίου, 2010: 13-16· Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 326-329). Το πρώτο άρθρο, δημοσιευμένο στον ειδησεογραφικό διαδικτυακό ιστότοπο *iefimerida.gr*, συνοδεύεται από δύο (2) φωτογραφίες με γλωσσικό κείμενο λεζάντας το οποίο περιλαμβάνει, και στις δύο περιπτώσεις, σχεδόν αυτούσια τμήματα του κειμένου. Η πρώτη είναι τοποθετημένη στην αρχή του γλωσσικού κειμένου, ανάμεσα στον υπέρτιτλο και τον υπότιτλο του άρθρου, σε πολύ μεγάλο μέγεθος συγκριτικά με τη δεύτερη. Η δεύτερη είναι τοποθετημένη εμβόλιμα του κυρίου κειμενικού κορμού, ακριβώς πάνω από το κειμενικό τμήμα όπου η ερευνήτρια και η ομάδα της αναπαρίστανται με βάση τα ερευνητικά τους αποτελέσματα «να καλούν για σημαντικές παρεμβάσεις κοινωνικής πολιτικής», γλωσσικό κείμενο που αποτελεί και τη λεζάντα της εικόνας. Το δεύτερο άρθρο, δημοσιευμένο στον ενημερωτικό/ειδησεογραφικό ιστότοπο *huffingtonpost.gr*, συνοδεύεται από μία (1) φωτογραφία, η οποία είναι τοποθετημένη ακριβώς κάτω από τον τίτλο του άρθρου, ενώ δε συνοδεύεται από λεζάντα.

Τα οπτικά κείμενα των άρθρων παρουσιάζουν πολλές και σημαντικές ομοιότητες, με αποτέλεσμα η ανάλυση της αναπαραστατικής και διαπροσωπικής λειτουργίας των εικόνων να παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η ιδεολογική λειτουργία τους μετατοπίζεται συναρτήσει του εκάστοτε πολυτροπικού περιβάλλοντος/πλαισίου στο οποίο εντάσσεται. Έτσι, πέρα από τη θέση ότι οι εικόνες στα ΜΜΕ δεν είναι ουδέτερες, αλλά νοηματοδοτούνται μέσα από τον λόγο και τους σημειωτικούς τρόπους που (αλληλο)πλαισιώνονται, επιβεβαιώνεται ότι η πολυσημία αποτελεί αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του κειμένου, στοιχείο που καθιστά απαραίτητη τη συνεξέταση όλων των σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι συνδιαμορφώνουν ένα ενιαίο σύνολο με διαφορετικό κάθε φορά συνδυασμό τρόπων (Γρόσδος, 2011: 66·

Χοντολίδου, 1999: 115, 2005: 92-93). Επομένως, η ανάγνωση της εικόνας και τα νοήματα/συμβολισμοί, που τελικά υποδηλώνει, δεν αποτελούν εγγενή και πάγια χαρακτηριστικά, αλλά συγκροτούνται συμφραστικά μέσω αλληλεπίδρασης και συλλειτουργίας με τους υπόλοιπους σημειωτικούς τρόπους. Στο παραπάνω πλαίσιο, κρίνεται σκόπιμη η κριτική ανάλυση της αναπαραστατικής και διαπροσωπικής λειτουργίας της πρώτης εικόνας του πρώτου δημοσιεύματος (βλ. Εικόνα 1), η οποία περιλαμβάνει όλες τις σημαντικές επισημάνσεις της κριτικής ανάλυσης του οπτικού κειμένου που πρόκειται να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης (βλ. ενότητα 5.2). Στη φωτογραφία απεικονίζονται μέχρι το ύψος των ώμων τους (δεν απεικονίζονται πρόσωπα) παιδιά/έφηβοι με σχολικές τσάντες να κρατούν στα χέρια τους «έξυπνα» κινητά τηλέφωνα και να ασχολούνται με την προσοχή τους στραμμένη σε αυτά, καθώς πληκτρολογούν ή αγγίζουν την οθόνη, στη σειρά στηριγμένα/οι σε τοίχο.

Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών -Νέα έρευνα



Οι επιστήμονες βασίστηκαν σε δεδομένα που συγκεντρώσαν από το Global Mind Project, το οποίο περιλαμβάνει περισσότερους από 100.000 νέους ηλικίας 18-24 ετών / SHUTTERSTOCK

Εικόνα 1: Ανάλυση του Οπτικού Κείμενου 1^{ου} Άρθρου

Εστιάζοντας στην αναπαραστατική/ιδεοποιητική μεταλειτουργία της εικόνας, κύριες αναπαριστώμενες οντότητες και συμμετέχοντες/δράστες αποτελούν οι μορφές των παιδιών/εφήβων, οι οποίες αναπαρίστανται ως στατικές σε κατάσταση αναμονής/χαλάρωσης να εμπλέκονται σε *αφηγηματικές* διαδικασίες χαμηλής έντασης

(αμετάβατες υλικές διαδικασίες: ενασχόληση με τα «έξυπνα κινητά», αγγίζουν την οθόνη, πιθανόν πληκτρολογούν/«σκρολάρουν» - πνευματική απορρόφηση από την οθόνη). Μέσω αυτών, συνδέονται με την άλλη αναπαριστώμενη οντότητα, τα «έξυπνα» κινητά, τα οποία αποτελούν κεντρικούς, μη-έμψυχους συμμετέχοντες, και αναπαρίστανται ως σχεδόν ισότιμα με τους έμψυχους συμμετέχοντες. Οι έμψυχοι συμμετέχοντες δε φαίνεται να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δεν εμπλέκονται σε διαδικασίες διεπίδρασης (ανύσματα διεπίδρασης, Kress & van Leeuwen, 2010: 98-99). Οι τοπικές περιστάσεις σε συνδυασμό με τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά (σχολικές τσάντες, καθημερινή/νεανική-παιδική ένδυση) τοποθετούν τους συμμετέχοντες σε δημόσιο χώρο εντός σχολικού πλαισίου (πιθανόν σχολικό προαύλιο ή εξωτερικός τοίχος/δρόμος πλησίον σχολείου). Οι περιστάσεις συνοδεύει αναπαριστούν την απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανηλίκων, ενισχύοντας την αίσθηση του «μαζί, αλλά μόνοι» (αντίφαση κεντρική στο αφήγημα της τεχνο-κινδυνολογίας και του ηθικοκοινωνικού πανικού που κατασκευάζει το γλωσσικό κείμενο), ενώ οι περιστάσεις αναπαριστούν το smartphone ως μέσο διαμεσολάβησης της εμπειρίας/δραστηριότητας των συμμετεχόντων, υποκαθιστώντας υπόρρητα και σε συνδυασμό με τις σωματικές/συμπεριφορικές ιδιότητες των αναπαριστώμενων (σκύψιμο σώματος, χέρια σε θέση για χρήση της συσκευής, απουσία επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, χαλαρότητα/αδράνεια) τη διαπροσωπική επαφή.

Λόγω της απουσίας προσώπων και, κατ' επέκταση, εκφράσεων προσώπου και ατομικών χαρακτηριστικών, οι αναπαριστώμενοι/ες συμμετέχοντες/ουσες δείχνουν να εμπλέκονται και σε *εννοιολογικές* διαδικασίες, συνθέτοντας μια εικονιστική σύνθεση με ταξινομικά και συμβολικά χαρακτηριστικά, μια στατική εικόνα που αναπαριστά μια δεδομένη κατάσταση κι όχι μια εν εξελίξει διαδικασία (Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 327). Οι συμμετέχοντες/ουσες, έχοντας απολέσει τα ατομικά, άρα και τα ταυτοποιητικά τους χαρακτηριστικά, αναπαρίστανται ανώνυμοι/ες, ως μέλη της ίδιας ομάδας (παρόμοια στάση σώματος και ηλικιακές-ενδυματολογικές ιδιότητες, χειρισμός κινητού), η οποία αναπαρίσταται και εικονιστικά μέσω της συμμετρικής σύνθεσης των απεικονιζόμενων συμμετεχόντων, οι οποίοι τοποθετούνται σε ίδια απόσταση ο ένας δίπλα στον άλλο. Με αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες αναπαρίστανται ως ένα συλλογικό υποκείμενο ενισχύοντας την αίσθηση ότι το φαινόμενο ισχύει για το σύνολο των παιδιών/εφήβων μέσω της γενικευτικής, συμβολικής μετατροπής τους σε τυπικό δείγμα μιας ομοιόμορφης κοινωνικής «υπερκατηγορίας», μιας ολόκληρης γενιάς (ίσως «της γενιάς των

smartphones» ή «των παιδιών της ψηφιακής εποχής»). Η εννοιολογική, ταξινομική και συμβολική εικονιστική δομή δεν είναι ουδέτερη. Με άλλα λόγια, η εικόνα δεν μεταφέρει απλώς το μήνυμα «Τα παιδιά χρησιμοποιούν ή γνωρίζουν να χρησιμοποιούν κινητά τηλέφωνα», αλλά κυρίως το μήνυμα «Τα παιδιά είναι εγκλωβισμένα στην ίδια προβληματική κατάσταση» σε ευθυγράμμιση με το αφήγημα του άρθρου περί κινδύνων για την ψυχική υγεία των παιδιών λόγω της χρήσης κινητών.

Τα κινητά αναπαρίστανται επομένως υπόρρητα σε διττό ρόλο, τόσο ως περίσταση μέσου, ως άψυχοι συμμετέχοντες χρησιμοποιούμενοι από τους δρώντες-παιδιά (Παπαδημητρίου, 2010: 14), όσο και ως συμμετέχοντες *συμβολικών* διαδικασιών, καθώς αναπαρίστανται σε σχέση με το υποδηλούμενο νόημα του δράστη με αρνητική επενέργεια στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών-στόχου, ως διαρκής ψηφιακή διαμεσολάβηση και εμπλοκή στην κοινωνική ζωή των παιδιών (Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 328). Έτσι, αναπαρίσταται μια αντιστροφή δράστη-στόχου, με τους δρώντες-παιδιά να αναπαρίστανται ως παθητικά υποκείμενα δράσης, υποχείρια της δράσης του κινητού, και τα κινητά-στόχος/μέσο, υπόρρητα, ως πραγματικοί ρυθμιστές της δράσης, αποδίδοντας συμβολικά ταυτοποιητικά στοιχεία σε μια ολόκληρη γενιά. Το γλωσσικό κείμενο της λεζάντας («Οι επιστήμονες βασίστηκαν σε δεδομένα που συγκέντρωσαν από το *Global Mind Project*, το οποίο περιλαμβάνει περισσότερους από 100.000 νέους ηλικίας 18-24 ετών»), που συνοδεύει την εικόνα, δε σχετίζεται περιγραφικά με την εικόνα, αλλά ως στοιχείο επιστημονικής έρευνας οικοδομεί ένα έγκυρο νομιμοποιητικό πλαίσιο, μετατρέποντας την εικόνα σε οπτικό τεκμήριο του κοινωνικού φαινομένου που ερευνάται από την επιστήμη και το οποίο αποτελεί το κεντρικό θέμα του άρθρου. Το οπτικό κείμενο προετοιμάζει το έδαφος για τον λόγο κοινωνικού προβληματισμού, ενισχύοντας, μέσα από την οπτικοποίηση του «κινδύνου», τη βασική επιχειρηματολογία του άρθρου περί ανάγκης για κοινωνική και πολιτική παρέμβαση, και συν-οικοδομώντας μαζί με το γλωσσικό κείμενο τα smartphones ως παράγοντες ασύμμετρης απειλής για την ψυχική υγεία και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών/εφήβων εντός ενός πλαισίου ηθικοκοινωνικού «τεχνο-πανικού».

Όσον αφορά στη διαπροσωπική μεταλειτουργία της εικόνας, η απουσία βλεμματικής επαφής με τους έμψυχους συμμετέχοντες, καθώς τα πρόσωπα των παιδιών/εφήβων βρίσκονται εκτός κάδρου, οικοδομεί αίσθηση επικοινωνιακού κενού, ενώ η μοναδική βλεμματική επαφή που έχει ο/η θεατής/ρια είναι με τους άψυχους συμμετέχοντες, τα

κινητά τηλέφωνα που κρατούν στα χέρια τους τα παιδιά/έφηβοι. Έτσι, η συγκεκριμένη διαπροσωπική επιλογή δύναται να ερμηνευθεί διττά, με την εικόνα να λαμβάνει χαρακτήρα τεκμηρίου της πραγματικότητας, και τους συμμετέχοντες/παιδιά να μη ζητούν κάτι από τον/τη θεατή/ρια, να μη διεκδικούν διάδραση, αλλά αντίθετα να προσφέρονται προς παρατήρηση και αξιολόγηση μόνο («εικονιστική πράξη προσφοράς», Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 328). Η άμεση, εντούτοις, βλεμματική επαφή των παιδιών με τα κινητά τους τηλέφωνα, και η μοναδική στην εικόνα χειρονομία/κίνηση του κρατήματος του κινητού και της σκυμμένης στάσης σώματος ως δείκτη νοητικής απορρόφησης, απευθύνει εμμέσως μια πράξη αιτήματος προς τον/τη θεατή/ρια («εικονιστική πράξη απαίτησης»), πέρα από την απλή παρατήρηση, για τη λήψη πρωτοβουλιών παρέμβασης και αντιμετώπισης της απειλής. Η μετωπική σχεδόν, αλλά όχι διαδραστική γωνία, φανερώνει εμπλοκή του/της θεατή/ριας σε ό,τι αναπαριστάται ενισχύοντας την αίσθηση ότι «αυτό αφορά κι εμένα», χωρίς όμως να προσκαλείται σε διάλογο με τα παιδιά ή σε συμμετοχή στις διαδικασίες που αναπαριστώνται, τοποθετώντας τον/τη θεατή/ρια σε ρόλο απλού παρατηρητή/αξιολογητή των αναπαριστώμενων.

Η διαπροσωπική επιλογή κοντινής λήψης που εστιάζει στα απεικονιζόμενα, υποδηλώνει μια προσωπική και στενή σχέση (Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 328), με τον/τη θεατή/ρια να τοποθετείται σε χωρική εγγύτητα με τα παιδιά, να «εισέρχεται» στον χώρο και στα βιώματα τους, και την εικόνα να προσκαλεί σε συναισθηματική εμπλοκή. Έτσι, με τη βλεμματική επαφή να απουσιάζει, η κοντινή λήψη επιτυγχάνει ένα αντισταθμιστικό διαπροσωπικό αποτέλεσμα, μειώνοντας την κοινωνική απόσταση και μεγεθύνοντας την εγγύτητα του/της θεατή/ριας με το πρόβλημα. Ο/Η θεατής/ρια δεν αναπτύσσει προσωπική ή επικοινωνιακή επαφή με τα παιδιά, καλείται όμως να τα παρατηρήσει από κοντά, σχεδόν ως μάρτυρας (ενισχύεται η αίσθηση ότι «τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να είναι δικά μου»), και εμπλέκεται συναισθηματικά με τα αναπαριστώμενα. Η επιλογή αυτή, σε πλήρη ευθυγράμμιση με το αφήγημα που οικοδομεί το γλωσσικό κείμενο, ενισχύει μέσω της εγγύτητας τη δραματικότητα των αναπαριστώμενων, μετατρέποντας έναν αφηρημένο τεχνολογικό κίνδυνο σε οικεία απειλή. Η γωνία λήψης στο ύψος περίπου των σωμάτων (όχι των ματιών, καθώς δεν απεικονίζονται πρόσωπα) κατασκευάζει φαινομενικά μια συμμετρική σχέση ισοτιμίας

απεικονιζόμενων και θεατή/ριας, πρόκειται όμως ενδεχομένως για μια «ψευδο-ισότιμη» σχέση, χωρίς την πραγματική συμμετοχή ή φωνή των παιδιών.

Συνοψίζοντας, η διαπροσωπική μεταλειτουργία της εικόνας λειτουργεί συμπληρωματικά και ενισχυτικά του γλωσσικού κειμένου, κατασκευάζοντας μια κοινωνική πραγματικότητα προβληματισμού και ανησυχίας, με τη συναισθηματική εγγύτητα και εμπλοκή του/της θεατή/ριας, την απουσία βλεμματικής επαφής και τις σχέσεις εξουσίας που συγκροτούνται να καλούν τον/τη θεατή/ρια να παρατηρήσει και να αξιολογήσει τα αναπαριστώμενα, υιοθετώντας έναν προστατευτικό, παρεμβατικό και πατερναλιστικό ρόλο. Το γλωσσικό κείμενο έρχεται να εμπεδώσει και να νομιμοποιήσει αυτόν τον ρόλο μέσω της αξιοποίησης της κοινωνικής και της επιστημονικής ρητορικής, κατασκευάζοντας μια πραγματικότητα ηθικοκοινωνικού πανικού γύρω από τη χρήση της τεχνολογίας από παιδιά/εφήβους, που καθιστά αναγκαία την κοινωνική και πολιτική παρέμβαση.

4.2 Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας στα άρθρα

Αξιοποιώντας τα πορίσματα της ανάλυσης των δύο δημοσιογραφικών άρθρων στην προηγούμενη ενότητα, διαπιστώνεται ότι στα δημοσιεύματα οικοδομούνται αντιθετικές κοινωνικές πραγματικότητες, όπου – στην περίπτωση του πρώτου άρθρου – τα κινητά τηλέφωνα και η ψηφιακή τεχνολογία συνιστούν ξεκάθαρη απειλή για τα παιδιά, και, επομένως, απαιτούνται δραστικά μέτρα απαγόρευσης και περιορισμού, ενώ – στο δεύτερο άρθρο – αναπόσπαστο μέρος της ζωής των παιδιών και εφήβων, και πεδίο αναρίθμητων εκπαιδευτικών/μαθησιακών δυνατοτήτων στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού και της ψηφιακής πολιτείας.

Ο συντάκτης του πρώτου άρθρου συγκροτεί μια κοινωνική πραγματικότητα κινδύνου και απειλής, αξιοποιώντας τις επιστημονικές θέσεις και δηλώσεις συγκεκριμένης ερευνήτριας. Το άρθρο κατασκευάζει τη συγκεκριμένη ερευνήτρια ως εκπρόσωπο της επιστήμης γενικά, ως φορέα αδιαμφισβήτητης αλήθειας, και κεντρική φωνή αυθεντίας και εξουσίας. Έτσι, η κρίση ψυχικής υγείας των παιδιών και των νέων αναπαριστάται ως ένα γενικευμένο κοινωνικό φαινόμενο-πρόβλημα, δεδομένο, συστημικό και αναπόφευκτο, ως

ένα δομικό σύμπτωμα της κοινωνίας της σύγχρονης, ψηφιακής εποχής, με τις γλωσσικές επιλογές του άρθρου να οικοδομούν μια κοινωνική πραγματικότητα σοβαρής απειλής και κατεπείγουσας ανάγκης για κοινωνική/πολιτική παρέμβαση.

Τα κινητά τηλέφωνα δεν αναπαρίστανται ως ουδέτερα αντικείμενα τεχνολογίας, αλλά κατασκευάζονται ως καταλυτικός παράγοντας νεανικής ψυχικής αποσταθεροποίησης, και ως κύρια αιτία ψυχικών, συναισθηματικών προβλημάτων και αρνητικών συμπεριφορών. Οικοδομώντας μια πραγματικότητα τεχνο-ηθικού πανικού κι ενός ψηφιακού τοπίου χαοτικού και απειλητικού, η ψηφιακή πραγματικότητα δεν αποτελεί «εξέλιξη» ή τοπίο «προοπτικής και δυνατοτήτων», αλλά ένα τοξικό περιβάλλον που κατασκευάζεται με όρους παθολογίας. Τα smartphones και, κατ' επέκταση, η τεχνολογία δεν αποτελούν απλώς έναν «κίνδυνο» για την ψυχική υγεία των παιδιών/νέων που «καραδοκεί», αλλά μια ασύμμετρη απειλή, υπεύθυνη για την ψυχική ανισορροπία μιας ολόκληρης γενιάς, που πρέπει να ρυθμιστεί μέσω θεσμικού/πολιτικού ελέγχου.

Στο παραπάνω πλαίσιο, τα παιδιά/νέοι αναπαρίστανται ως ευάλωτα, παθητικά, ανίσχυρα και απροστάτευτα υποκείμενα, οντότητες ανίκανες να δρουν, να επιλέγουν και να αποφασίζουν, κάτι που καθιστά την κηδεμονία, τον έλεγχο και την εποπτεία από ενήλικες και θεσμούς κοινωνική επιταγή και καθήκον. Μέσα από επιλογές ρητορικών τακτικών κινδυνολογίας και κατασκευής ενός αφηγηματικού κλίματος ηθικού πανικού, η παιδική/νεανική ηλικία κατασκευάζεται αθώα, με μηδενικές πρωτοβουλίες δράσης και ευθύνης, να βάλλεται ως προς την ψυχική της υγεία και τις διαπροσωπικές σχέσεις της από τα smartphones και την εν γένει χρήση της τεχνολογίας ώστε να οικοδομηθεί το ιδεολογικό μοτίβο κρίσιμης ανάγκης για προστασία και δράσεις περιορισμού της χρήσης κινητών από ένα πλέγμα θεσμών και ενηλίκων.

Με την αξιοποίηση κατευθυντικού λόγου και γλωσσικών επιλογών έντονης δεοντικής τροπικότητας και αξιολογικής τροπικότητας με ισχυρή συναισθηματική/ηθική φόρτιση, το άρθρο αποκτά τον χαρακτήρα καταγγελτικής παρέμβασης, κατασκευάζοντας, σε κλίμα ηθικού πανικού, ένα πλέγμα συλλογικής ευθύνης και ηθικών υποχρεώσεων. Τα προτεινόμενα μέτρα επιβολής ηλικιακών ορίων φυσικοποιούνται/νομιμοποιούνται ως απολύτως λογική και αναγκαία λύση. Οι τεχνολογικές εταιρείες φέρουν μεγάλη ευθύνη για τις επιπτώσεις των προϊόντων τους και καλούνται να αναλάβουν δράση για τον περιορισμό των επιπτώσεων αυτών, ενώ γονείς και πολιτεία (θεσμοί της εκπαίδευσης, της πολιτικής και της υγείας) έχουν ηθικό καθήκον να δράσουν θεσπίζοντας μέτρα και

περιορισμούς. Οικοδομώντας ένα υπεραπλουστευμένο ιδεολογικό αφηγηματικό μοτίβο: «Οι επιστήμονες λένε ότι η τεχνολογία είναι επικίνδυνη για τα παιδιά και την ψυχική τους υγεία και, γι' αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και το κράτος πρέπει να πάρουν περιοριστικά μέτρα για να τα προστατεύσουν», το άρθρο επιστρατεύει τα δεδομένα που συνδέονται με μια μόνο επιστημονική έρευνα/ερευνήτρια με στόχο την πειθώ, υιοθετώντας μια πατερναλιστική, ρυθμιστική και κινδυνολογική οπτική για τις σχέσεις παιδικής/νεανικής ηλικίας και ψηφιακής εποχής.

Μέσα από τις αναπαραστατικές και διαπροσωπικές επιλογές του, το δεύτερο διαδικτυακό άρθρο κατασκευάζει μια διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα, η οποία είναι περισσότερο σύνθετη αναφορικά με τη θέση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, αλλά και με τον εν γένει ρόλο του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία. Η τεχνολογία, με τα «έξυπνα» κινητά τηλέφωνα ως κύρια έκφρασή της, κατασκευάζονται ως αναπόσπαστη πτυχή της σύγχρονης ζωής και του πολιτισμού, αλλά και της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών/ριών, παιδιών και εφήβων, ως ένας ψηφιακός κόσμος στον οποίο οι μαθητές/ριες ήδη αλληλεπιδρούν. Έτσι, λογική συνέπεια των παραπάνω είναι ότι δεν μπορεί να αποκλειστεί από το σχολείο και την εκπαίδευση, αλλά απαιτείται η αποτελεσματική διαχείριση και η εκπαιδευτική αξιοποίησή της. Παρά την παρουσίαση και διερεύνηση επιχειρημάτων υπέρ της απαγόρευσης, η τεχνολογία δεν κατασκευάζεται ως ασύμμετρη απειλή, αλλά ως ένα πεδίο δυνητικών κινδύνων, που απαιτούν μεν προσοχή, αλλά μπορούν να προληφθούν με την κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγική. Με τη χρήση της τεχνολογίας να διαχωρίζεται από το ίδιο το αντικείμενο της τεχνολογίας, κάτι το οποίο δε συμβαίνει στο πρώτο δημοσίευμα, τα κινητά τηλέφωνα και οι τεχνολογικές/ψηφιακές εφαρμογές κατασκευάζονται ως ένα πεδίο ανεξάντλητων εκπαιδευτικών δυνατοτήτων και εν δυνάμει εξαιρετικά δημιουργικό και παραγωγικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης. Με τις κατάλληλες στρατηγικές ψηφιακού γραμματισμού και την ενσωμάτωση στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, η χρήση των κινητών τηλεφώνων και της ψηφιακής τεχνολογίας προσφέρει ευκαιρίες εκπαιδευτικής καινοτομίας και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει κατασκευάζονται ως θεσμοί που οφείλουν να είναι παιδαγωγικά και επιστημονικά ώριμοι, συμβαδίζοντας με τις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, αντί για χώρος επιβολής πειθαρχικών μέτρων και περιορισμών, ως χώρος καθοδήγησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων ψηφιακού

αλφαριθμητισμού/γραμματισμού, όπου οι μαθητές/ριες μαθαίνουν να ζουν στον ψηφιακό κόσμο προστατευμένοι/ες και προετοιμασμένοι/ες να διαχειριστούν πιθανές προκλήσεις και κινδύνους. Κατασκευάζεται ένα σύγχρονο σχολείο το οποίο δεν τιμωρεί, αλλά εκπαιδεύει, προετοιμάζει και ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/ριες για τις πραγματικές συνθήκες ζωής, και, μέσα από την κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική, διαμορφώνει τους αυριανούς υπεύθυνους ψηφιακούς πολίτες. Το μέτρο της απαγόρευσης των κινητών τηλεφώνων δεν ανταποκρίνεται στους στόχους του σύγχρονου αυτού σχολείου, με την εκπαιδευτική πολιτική να οφείλει να διερευνά βαθύτερα στη βάση επιστημονικών μεθόδων τα αίτια των κοινωνικών συμπτωμάτων, και να διαμορφώνει σύγχρονες παιδαγωγικές στρατηγικές και προσεγγίσεις. Αντιπαραβάλλοντας από τη μια την απλοϊκή και «εύκολη» λύση του μέτρου της απαγόρευσης και, από την άλλη, την πολύπλοκη και πολυσχιδή φύση της σύγχρονης πραγματικότητας (παρουσία της τεχνολογίας σε κάθε πτυχή της σύγχρονης ζωής, ζητήματα ψυχικής υγείας, ψηφιακός εκφοβισμός, πλήξη σε θεσμοθετημένα περιβάλλοντα μάθησης, κ.ά.), κατασκευάζεται μια κοινωνική πραγματικότητα, όπου οι εκπαιδευτικές πολιτικές συχνά δεν αντιμετωπίζουν τα βαθύτερα αίτια των προβλημάτων, αλλά βασίζονται σε οριζόντιες, ανεπαρκείς και κοντόφθαλμες λύσεις που συσκοτίζουν προσωρινά τα πραγματικά προβλήματα χωρίς να τα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά.

Στο δεύτερο άρθρο, παιδιά και τεχνολογία μαζί δε συνιστούν κατ' ανάγκη κίνδυνο και πρόβλημα. Οι μαθητές/ριες και οι έφηβοι κατασκευάζονται ως ενεργά μαθαίνοντα υποκείμενα, εν δυνάμει υπεύθυνοι ψηφιακοί πολίτες με ανάγκες, ευθύνες και δικαιώματα, όχι ως άβουλοι, προβληματικοί και απαραίτητα παραβατικοί χρήστες, οι οποίοι/ες έχουν ανάγκη για ένα σχολείο που τους/τις ενδυναμώνει και τους/τις καθοδηγεί στον ψηφιακό κόσμο και στις δυνατότητές του. Σχολείο και γονείς κατασκευάζονται ως «συνεργάτες» με την υποχρέωση να συμβάλουν σε ένα συλλογικό και σύνθετο εγχείρημα, αυτό της συνεργατικής παιδαγωγικής καθοδήγησης των παιδιών με στόχο την υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας και την καλλιέργεια αξιών ψηφιακής πολιτειότητας, κατανοώντας καλύτερα και σε βάθος τη νέα ψηφιακή κουλτούρα της εποχής και των παιδιών.

Η κοινωνική πραγματικότητα που κατασκευάζει το άρθρο επιβάλλει τη διαμόρφωση μιας κοινότητας συνεργατικής μάθησης και πρακτικής μεταξύ εκπαίδευσης-γονέων-μαθητών/ριών και επιστημονικής κοινότητας, όπου κάθε μέλος συμβάλλει αρμονικά και γόνιμα στην επίτευξη του κοινού σκοπού. Οι διαπροσωπικές επιλογές του κειμένου

εστιάζουν στην ανάγκη δημοκρατικού διαλόγου και έκφρασης κάθε άποψης, όχι ηθικού πανικού, σύγκρουσης και επιβολής. Με την αξιοποίηση στοιχείων προσωπικής δείξης, τροπικότητας (επιστημικής, δεοντικής και αξιολογικής), πράξεων λόγου και ρητορικών ερωτήσεων, οικοδομείται η εικόνα μιας κοινωνίας που πρέπει να συζητήσει σοβαρά και να λάβει πρωτοβουλίες για τους όρους παρουσίας και αξιοποίησης της τεχνολογίας στο σχολείο. Συνοψίζοντας, το άρθρο κατασκευάζει μια κοινωνική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας απαιτείται ανοιχτός διάλογος, με παιδαγωγική και επιστημονική ωριμότητα, και με στόχο ένα σύγχρονο, δημοκρατικό και καινοτόμο εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει τον ψηφιακό γραμματισμό και την ενεργό πολιτειότητα, μακριά από απλοϊκές και ακραίες απαγορεύσεις.

5. Διδακτική Παρέμβαση στο πλαίσιο του Κριτικού

Γραμματισμού: Σχεδιασμός και Εφαρμογή

5.1 Διδακτικό πλαίσιο σχεδιασμού

Ο κριτικός γραμματισμός και η κριτική γλωσσική εκπαίδευση αξιοποιούν την Κριτική Ανάλυση Λόγου, με στόχο την καλλιέργεια κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στους/ις μαθητές/ριες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 192). Βασικός στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/ριών αποτελεί η ενδυνάμωση και δημιουργία κριτικά ενσυνείδητων ατόμων και πολιτών, ικανών να συνειδητοποιούν και να αμφισβητούν φυσικοποιημένες ιδεολογίες που εγγράφονται και αναπαράγονται ρητά ή υπόρρητα στον λόγο και τα κείμενα (Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016: 167). Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 2.3, ο δημοσιογραφικός λόγος αποτελεί πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη και διδακτική αξιοποίηση ρητορικών τεχνικών πειθούς και χειραγώγησης της κοινής γνώμης, οι οποίες επιστρατεύονται στα δημοσιογραφικά κείμενα, και διαμορφώνουν συγκεκριμένους τρόπους πρόσληψης της κοινωνικής πραγματικότητας.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης για μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, με σκοπό την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού τους, αξιοποιώντας την ανάλυση των δύο διαδικτυακών άρθρων που πραγματοποιήθηκε στις προηγούμενες ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της διδακτικής παρέμβασης αποτελεί η διδακτική αξιοποίηση των πορισμάτων της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου σε δημοσιογραφικά πολυτροπικά κείμενα, καθώς και προσεγγίσεων που στηρίζονται στη θεωρία του εμβολιασμού κατά της χειραγώγησης και παραπληροφόρησης, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και της ανθεκτικότητας των μαθητών/ριών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού απέναντι σε τεχνικές χειραγώγησης και πειθούς.

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας Δημοτικού στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού, και υιοθετεί την παιδαγωγική προσέγγιση του μοντέλου των *πολυγραμματισμών* (Kalantzis & Cope, 2001, 2008: 205-207). Οι *πολυγραμματισμοί* αξιοποιούν τις θέσεις του κριτικού γραμματισμού και της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής

και κριτικής ικανότητας των μαθητών/ριών μέσω της κριτικής επεξεργασίας ποικίλων πολυτροπικών κειμένων και κειμενικών ειδών που προέρχονται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών (Τσιπλάκου, 2007: 483-484· Φτερνιάτη, Τσάμη & Αρχάκης, 2016: 89).

Η διδακτική αξιοποίηση δημοσιογραφικών πολυτροπικών κειμένων στο πλαίσιο των *πολυγλωσσισμών* εναρμονίζεται με τη στοχοθεσία του νέου Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (ΙΕΠ, 2022), όπου αναφέρεται ότι, στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, βασική επιδίωξη είναι η ουσιαστική κατανόηση της σύνθετης διαδικασίας κατασκευής ποικίλων κειμενικών μορφών, οι οποίες, στα σύγχρονα πολυσημειωτικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (πολυτροπικότητα), και η απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης για τη διαμόρφωση ελεύθερα σκεπτόμενων πολιτών που είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πολύπλευρα το κοινωνικό γίνεσθαι, ενώ ενθαρρύνεται επίσης η μελέτη αυθεντικών πολυτροπικών κειμένων, αξιοποιώντας στοιχεία από το θεωρητικό πλαίσιο του *οπτικού γραμματισμού* και των *πολυγλωσσισμών* (ΙΕΠ, 2022: 6). Επιπλέον, συγκεκριμένα για τη γλωσσική διδασκαλία στη ΣΤ' τάξη, ενθαρρύνεται η προσέγγιση ενός δημόσιου θέματος από διαφορετικές πηγές με εστίαση στα διαφορετικά γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται σε κάθε εκδοχή για την ανάδειξη των στόχων που επιδιώκονται, καθώς και η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων για την αποκωδικοποίηση των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων που αξιοποιούνται σε αυτά (ΙΕΠ, 2022: 108-113).

Στο πλαίσιο του διδακτικού σχεδιασμού υιοθετούνται μαθητοκεντρικές και (ομαδο)συνεργατικές στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης, με στόχο την όσο το δυνατόν περισσότερο ενεργό εμπλοκή και συνεργασία των μαθητών/ριών. Κατά την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών στρατηγικών διδασκαλίας, το σύνολο ή μέρος των διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων πραγματοποιείται στο πλαίσιο μαθητικών ομάδων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενεργό, συνεργατική και βιωματική εμπλοκή των ίδιων των μαθητών/ριών στις μαθησιακές διαδικασίες με τον/την εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει ρόλο παιδαγωγικού/ής εμπυχωτή/ριας και καθοδηγητή/ριας, και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών/ριών στην προσπάθεια επίτευξης κοινών στόχων (Baudrit, 2007: 75-77· Καραμπάτσος, 2010: 276-277· Ματσαγγούρας, 2000: 16-31· Τσάμη, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016: 103). Η υιοθέτηση μαθητοκεντρικών και ομαδοσυνεργατικών πρακτικών

με τον/την εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδηγητή/ριας, συντονιστή/ριας και εμπνευστή/ριας, προκρίνεται για τα οφέλη της και από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (ΙΕΠ, 2022: 11).

Τέλος, το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο στηρίζεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας του εμβολιασμού (inoculation theory) κατά της παραπληροφόρησης, όπως προτάθηκε από τον William McGuire, και όπως εξελίχθηκε και εφαρμόστηκε στο σύγχρονο πλαίσιο της διαδικτυακής χειραγώγησης και παραπληροφόρησης σε σύγχρονες ερευνητικές μελέτες, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης και ανθεκτικότητας στη διαδικτυακή χειραγώγηση (Roozenbeek et al., 2022· Roozenbeek & van der Linden, 2021). Στη φάση της τοποθετημένης πρακτικής, η θεωρία εμβολιασμού εφαρμόζεται στην πράξη μέσω της προβολής επιλεγμένων αποσπασμάτων από βίντεο ενδυνάμωσης απέναντι σε τεχνικές χειραγώγησης (Roozenbeek et al., 2022). Στόχος αποτελεί η πρώτη επαφή και ενημέρωση των παιδιών για δύο από τις πέντε τεχνικές χειραγώγησης που εντοπίζονται στις παραπάνω μελέτες, και, συγκεκριμένα:

- 1) την τεχνική της συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας, και
- 2) των ψευδο-διλημμάτων (ή ψευδο-διχοτομήσεων).

Στόχος είναι η «προκαταβολική» αυτή επαφή των μαθητών/ριών με τις τεχνικές αυτές να αξιοποιηθεί, στη συνέχεια, στις φάσεις της κριτικής πλαισίωσης και της μετασηματισμένης πρακτικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιοποίηση στοιχείων και τεχνικών βασισμένων στο μοντέλο του εμβολιασμού έχει ως στόχο τη γνωσιολογική και ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών/ριών για την προκαταβολική ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης τους, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της κριτικής εκπαίδευσης ως «ασπίδας προστασίας» απέναντι στις «βλαβερές» συνέπειες της μαζικής κουλτούρας, όπως αυτές περιγράφονται από ορισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (βλ. τυπολογία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων κειμένων μαζικής κουλτούρας των Alvermann και Hong Xu, 2003: 145-155). Στο πλαίσιο του παρόντος διδακτικού σχεδιασμού υιοθετείται η τέταρτη προσέγγιση που περιγράφεται στην εν λόγω τυπολογία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/ριες επιδιώκεται να αναπτύξουν *κριτική* και *αναστοχαστική* στάση απέναντι στη μαζική κουλτούρα για την κριτική κατανόηση, και όχι τη συλλήβδην απόρριψή της (Alvermann & Xu, 2003: 145-155· Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 20-22).

5.2 Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου

5.2.1 Διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι

Στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου (συνολικής ενδεικτικής διάρκειας πέντε (5) διδακτικών ωρών) αξιοποιούνται τα αυθεντικά δημοσιογραφικά άρθρα που αναλύθηκαν στην ενότητα 4, τα οποία εξετάζουν το θέμα της χρήσης κινητών τηλεφώνων και της ψηφιακής τεχνολογίας από παιδιά και εφήβους από διαφορετικές οπτικές γωνίες, κατασκευάζοντας έτσι διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες. Η κεντρική θεματική των άρθρων σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα των μαθητών/ριών από το κοινωνιοπολιτισμικό τους περιβάλλον, ενώ στον σχεδιασμό του σεναρίου, αξιοποιούνται συμπεράσματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου των κειμένων ως ενιαίων πολυτροπικών συνθέσεων, εστιάζοντας στις τεχνικές χειραγώγησης/πειθούς που εντοπίζονται σε αυτά.

Κεντρικός στόχος είναι η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/ριών της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, μέσα από την επαφή, επεξεργασία και ανάλυση δημοσιογραφικών πολυτροπικών κειμένων. Παρακάτω περιγράφονται οι επιμέρους διδακτικοί/μαθησιακοί και κριτικοί στόχοι, και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης:

Διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι μαθητές/ριες αναμένεται:

1. να αναγνωρίζουν τον δημοσιογραφικό λόγο ως προς τα κειμενικά υποείδη του, ως προς τις γλωσσικές συμβάσεις που αξιοποιεί, και ως πολυτροπικό κείμενο,
2. να αναγνωρίζουν ότι διαφορετικά κείμενα και λόγοι κατασκευάζουν διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας,
3. να αναγνωρίζουν τον ρόλο των (ψηφιακών) Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και του δημοσιογραφικού λόγου στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων του κοινού, στην αναπαραγωγή ιδεολογιών και αξιών, και στην κατασκευή κοινωνικών αναπαραστάσεων,
4. να στέκονται κριτικά απέναντι στο θέμα της χρήσης κινητών τηλεφώνων και ψηφιακής τεχνολογίας από παιδιά και εφήβους ως ένα σύνθετο, πολυπαραγοντικό ζήτημα με πολλαπλές κοινωνικές διαστάσεις, και

5. να εξοικειωθούν με βασικές κοινωνικές έννοιες σε σχέση με τα υπό εξέταση ζητήματα, όπως ψηφιακός γραμματισμός, υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας, κοινωνική αλληλεπίδραση, ρύθμιση/παρέμβαση στη χρήση της τεχνολογίας.

Γλωσσικοί/σημειωτικοί στόχοι και μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές/ριες αναμένεται:

1. να αναγνωρίζουν βασικές αναπαραστατικές και διαπροσωπικές γλωσσικές επιλογές στα δημοσιογραφικά κείμενα (όπως διαδικασίες, συμμετέχοντες, απόδοση ευθύνης, τροπικότητα, επιστημικότητα, δείξη προσώπου),
2. να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους πραγματώνεται η αξιολόγηση, η βεβαιότητα/αληθοφάνεια, η κατευθυντικότητα, και η οπτική γωνία του άρθρου,
3. να είναι σε θέση να προσεγγίζουν ένα οπτικό κείμενο συστηματικά με βάση την εργαλειοθήκη της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού (βλέμμα, εμπλοκή θεατή, κοινωνική απόσταση, σχέσεις εξουσίας), και
4. να συνειδητοποιούν και να αναγνωρίζουν τη συλλειτουργία γλωσσικών και σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή νοήματος σε πολυτροπικά κείμενα.

Κριτικοί στόχοι και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι μαθητές/ριες αναμένεται:

1. να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής γλωσσικής επίγνωσης μέσω της συνειδητοποίησης ότι η γλώσσα (και η εικόνα) διαμορφώνει και διαμορφώνεται από συγκεκριμένες αξίες, ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας,
2. να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τεχνικές πειθούς και χειραγώγησης (συναισθηματικά χειριστική γλώσσα και κατασκευή ψευδο-διχοτομήσεων/ψευδο-διλημμάτων), και να αναπτύξουν ανθεκτικότητα σε φαινόμενα χειραγώγησης,
3. να συνειδητοποιούν ποιες φωνές προβάλλονται, ποιες αποσιωπώνται και με ποιον στόχο στα κείμενα (γλωσσικά και οπτικά),
4. να μετασχηματίζουν λόγους με κριτική και κοινωνική υπευθυνότητα, παράγοντας εναλλακτικά κείμενα τα οποία προάγουν δημοκρατικές, δίκαιες και ισότιμες σχέσεις στην κοινωνία,

5. να συνεργάζονται σε κοινότητες μάθησης εντός θετικού, ανοικτού και εποικοδομητικού επικοινωνιακού πλαισίου για την από κοινού εμπλοκή σε δραστηριότητες μάθησης, και
6. να δικαιολογούν τεκμηριωμένα τις θέσεις και τις απόψεις τους, να αμφισβητούν και να αντικρούουν επιχειρήματα και απόψεις εντός ενός διαλογικού, δημοκρατικού και γόνιμου επικοινωνιακού πλαισίου.

Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται συγκεκριμένες δραστηριότητες για τα τέσσερα στάδια της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

5.2.2 Τοποθετημένη πρακτική

Η φάση αυτή αφορά στην αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών/ριών από κείμενα της καθημερινής τους ζωής και του ευρύτερου κοινωνιοπολιτισμικού χώρου με στόχο την εξασφάλιση του ενδιαφέροντος και κινήτρων τους για ενεργό εμπλοκή στις μαθησιακές διαδικασίες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 207-208· Kalantzis & Cope, 2001· Φτερνιάτη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων, εμπειριών και στάσεων των μαθητών/ριών σε σχέση με τη χρήση κινητών τηλεφώνων και ψηφιακής τεχνολογίας, καθώς και η σταδιακή εξοικείωσή τους με δείγματα διαδικτυακών άρθρων και τις υπό μελέτη τεχνικές πειθούς και χειραγώγησης (συναισθηματικά χειριστική γλώσσα, κατασκευή ψευδο-διλημμάτων/ψευδο-διχοτομήσεων) μέσα από την προβολή επιλεγμένων αποσπασμάτων σύντομων βίντεο «εμβολιασμού» κατά της ψηφιακής χειραγώγησης (Roozenbeek et al., 2022).

Οι μαθητές/ριες εργάζονται σε μικρο-ομάδες των 4-5 ατόμων (μεικτών μαθησιακών προφίλ στον βαθμό του εφικτού). Καθορίζονται ρόλοι/αρμοδιότητες εντός της ομάδας, ενδεικτικά, ποιος/α καταγράφει τις απαντήσεις, και ποιος/α παρουσιάζει τις απαντήσεις στην ολομέλεια. Κάθε ομάδα εργάζεται σε κοινό φύλλο εργασίας, ώστε να προωθείται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/ριών, η συνεργατική διαπραγμάτευση και η συλλογική ενασχόληση με τις δραστηριότητες. Η παρούσα φάση του διδακτικού σεναρίου αναμένεται να έχει διάρκεια μίας (1) διδακτικής ώρας. Η διδασκαλία ξεκινά με μια εισαγωγική συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης διάρκειας περίπου δεκαπέντε (15) λεπτών, κατά την οποία προσεγγίζονται τα ζητήματα της χρήσης κινητών τηλεφώνων από παιδιά και εφήβους, και των σύγχρονων μέσων μαζικής ενημέρωσης (ψηφιακών, κ.ά.).

Μέσα από τεχνικές συζήτησης και καταγισμού ιδεών, ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί και συντονίζει τις διαλογικές διαδικασίες, θέτοντας ερωτήματα ανοικτού τύπου, όπως:

- «Πού και πώς χρησιμοποιούμε κινητά τηλέφωνα στην καθημερινότητά μας;»
- «Έχετε ακούσει κάποιον/α μεγαλύτερο/η, τους γονείς σας, π.χ., να συζητούν για αυτό το θέμα;»,
- «Έχετε συμμετάσχει σε συζητήσεις για τη χρήση κινητών με φίλους/ες, συμμαθητές/τριες σας ή κάποιον άλλον/η;»,
- «Γνωρίζουμε ότι η χρήση κινητών στο σχολείο δεν επιτρέπεται. Έχετε συζητήσει ποτέ για αυτό το θέμα;»
- «Πιστεύετε ότι όλοι/ες έχουν την ίδια άποψη για αυτό το θέμα; Γιατί; Ποια είναι η δική σας άποψη;»,
- «Σήμερα μπορούμε να ενημερωνόμαστε από πάρα πολλές πηγές, ψηφιακές ή μη. Από πού παίρνετε πιο συχνά πληροφορίες στην καθημερινότητά σας;»,
- «Πείτε μας για ένα πρόσφατο δημοσίευμα που διαβάσατε ή είδατε. Σε ποιο μέσο ήταν (ιστοσελίδα, τηλεόραση, μέσο κοινωνικής δικτύωσης, κάποιο άλλο);»
- «Έχουμε μιλήσει σε προηγούμενα μαθήματα για τη δύναμη και την επιρροή των ΜΜΕ. Πιστεύετε ότι ένα άρθρο σε μια ιστοσελίδα, ένα βίντεο στο YouTube ή μια δημοσιογραφική εκπομπή στην τηλεόραση παρουσιάζουν πάντα αντικειμενικά την πραγματικότητα;».

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλλει σε διαδραστική οθόνη (ή άλλο ψηφιακό μέσο προβολής) ενδεικτικούς τίτλους διαδικτυακών άρθρων διαφορετικών ειδών δημοσιογραφικού λόγου, κάποια σύντομη διαφήμιση ή βίντεο (κατάλληλου περιεχομένου για εκπαιδευτικούς σκοπούς), όπου αναδεικνύονται διαφορετικές ή και αντιθετικές απόψεις πάνω σε κοινωνικά ή άλλα ζητήματα. Στόχος είναι να αναδειχθεί η πολυφωνία των απόψεων και να καταστεί σαφές ότι τα κοινωνικά ζητήματα είναι δυναμικής φύσεως, συχνά, υπό διαρκή διαπραγμάτευση και συζήτηση.

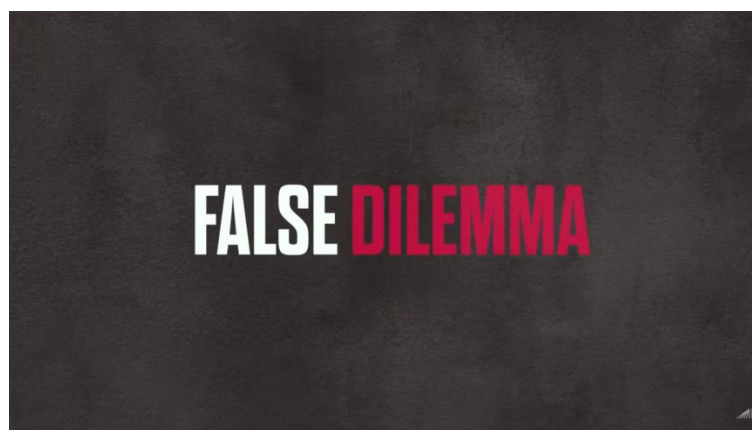
Στη συνέχεια ακολουθεί η προβολή δύο σύντομων βίντεο «εμβολιασμού»³ (1-2 λεπτών, βλ. Εικόνα 1 και Εικόνα 2), όπου παρουσιάζονται και εξηγούνται με τρόπο απλό και παραδείγματα η χρήση των τεχνικών της συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας και των ψευδο-διχοτομήσεων/ψευδο-διλημμάτων, με στόχο να λειτουργήσουν ως μέσα

³ Short videos that inoculate against misinformation online. Ανακτήθηκε από: <https://inoculation.science/inoculation-videos/> (τελευταία πρόσβαση: 04/05/2026).

προκαταβολικής ενεργοποίησης της κριτικής στάσης των μαθητών/ριών. Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί και μεταφράζει τα βασικά σημεία των βίντεο (είναι αγγλόφωνα), ενώ μπορεί να καταγράψει σε πίνακα τις δύο τεχνικές συναισθηματικής επίκλησης/χειραγώγησης με βασικά ερμηνευτικά σχόλια.



Εικόνα 1: Βίντεο 1. Prebunking Manipulation Techniques: Emotional Language (v2) (Προκαταβολική κατάρριψη των τεχνικών χειραγώγησης: Συναισθηματική Γλώσσα) Πηγή:
<https://inoculation.science/inoculation-videos/emotional-language/> (τελευταία πρόσβαση: 03/05/2026)



Εικόνα 2: Βίντεο 2. Prebunking Manipulation Techniques: False Dichotomies (Προκαταβολική κατάρριψη των τεχνικών χειραγώγησης: Ψευδείς Διχοτομήσεις) Πηγή:
<https://inoculation.science/inoculation-videos/false-dichotomy/> (τελευταία πρόσβαση: 03/05/2026)

Στη συνέχεια μοιράζεται στις ομάδες φύλλο εργασίας, με το οποίο καλούνται να συζητήσουν και να καταγράψουν σύντομες συλλογικές απαντήσεις (περίπου 15 λεπτά):

- α) Τι μας έκανε εντύπωση στα βίντεο; Ποια συναισθήματα μπορεί να προκαλέσει ένα κείμενο, μια εικόνα ή ένα βίντεο;
- β) Έχετε συναντήσει περιπτώσεις ή έχετε πάρει μέρος σε συζητήσεις, όπου παρουσιάζονται αποκλειστικά και μόνο δύο επιλογές για τη λύση ενός προβλήματος; Αν ναι, πού;
- γ) Έχετε δει να εφαρμόζονται παρόμοιες τεχνικές στον δημόσιο λόγο; Αν ναι, πού (διαφημίσεις, ειδήσεις, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κ.ά.);
- δ) Διαβάζουμε τις παρακάτω προτάσεις, συζητάμε με την ομάδα μας και απαντάμε:
- i) «Τα κινητά τηλέφωνα καταστρέφουν την παιδική αθωότητα και απειλούν το μέλλον των παιδιών μας...»
- «Η αξιοποίηση κινητών τηλεφώνων στην εκπαίδευση έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα...».
- Ποια φράση μας προκαλεί πιο έντονα συναισθήματα; Γιατί;
 - Ποια φράση μας φαίνεται πιο ουδέτερη;
 - Ποια από τις δύο πιστεύετε ότι προσπαθεί περισσότερο να μας πείσει;
- ii) «Η απαγορεύουμε τα κινητά στα σχολεία ή καταδικάζουμε τα παιδιά σε απομόνωση και εθισμό».
- Πόσες επιλογές μας δίνει η παραπάνω φράση; Πιστεύεις ότι μπορεί να υπάρχουν κι άλλες επιλογές στο συγκεκριμένο θέμα; Προτείνουμε μία.
- ε) Συζητάμε και γράφουμε δύο προτάσεις για το ίδιο θέμα, μία συναισθηματικά φορτισμένη και μια «ουδέτερη».

Ακολουθά το στάδιο της ανατροφοδότησης/αναστοχασμού με επιστροφή στην ολομέλεια της τάξης (περίπου 15 λεπτά). Ο/Η «παρουσιαστής/στρια» κάθε ομάδας παρουσιάζει τις απαντήσεις και τα ευρήματα της ομάδας στην ολομέλεια. Ο/Η εκπαιδευτικός συνοψίζει, επισημαίνοντας τα σημαντικότερα ευρήματα των ομάδων, και ότι η πειθώ δεν είναι μια φύσει αρνητική έννοια (προς αποφυγή αρνητικής φόρτισης της έννοιας για τα παιδιά), αρκεί το άτομο να έχει αναπτύξει δεξιότητες κριτικής σκέψης απέναντι σε μέσα, τα

κείμενα και τις γλωσσικές τεχνικές που ενδέχεται να επιχειρούν να το χειραγωγήσουν. Η φάση της τοποθετημένης πρακτικής ολοκληρώνεται με την επισημάνση ότι, σε επόμενα στάδια, οι μαθητές/ριες θα εξετάσουν πραγματικά άρθρα με γλωσσικά και οπτικά κείμενα, για να διερευνηθεί πώς λειτουργούν αυτές οι τεχνικές μέσα σε αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα.

5.2.3 Ανοικτή διδασκαλία

Το στάδιο αυτό στοχεύει, αφενός, στην κατάκτηση και χρήση εύληπτης μεταγλώσσας, και, αφετέρου, στη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών/ριών των τρόπων με τους οποίους γλωσσικά ή άλλα σημειωτικά στοιχεία, συγκεκριμένοι μηχανισμοί, και η ιδιαίτερη οργάνωση κάθε κειμενικού είδους συμβάλλουν και συλλειτουργούν στη συνοχή, το ύφος, στη διαμόρφωση του νοήματος, καθώς και στην κατανόηση των κειμένων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 208· Kalantzis & Cope, 2001· Κουτσογιάννης, 2017: 301-303· Τσάμη, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016: 102· Φτερνιάτη, 2010). Στην ανοικτή διδασκαλία (διάρκειας περίπου δύο (2) διδακτικών ωρών) επιδιώκεται οι μαθητές/ριες να αναγνωρίζουν το είδος κειμένου και τα βασικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους, βασικούς γλωσσικούς και σημειωτικούς τρόπους και μηχανισμούς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του νοήματος του πολυτροπικού κειμένου, συσχετίζοντας το γλωσσικό και το οπτικό κείμενο ως αλληλοσυμπληρούμενους και αλληλοεπηρεαζόμενους σημειωτικούς τρόπους, και συνειδητοποιώντας σταδιακά ότι τα κείμενα κατασκευάζουν κοινωνικές πραγματικότητες μέσα από συγκεκριμένες επιλογές.

Στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου αξιοποιούνται τα δύο δημοσιογραφικά άρθρα («Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα Έρευνα» και «Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία: Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;»)⁴ με κεντρικό θέμα τη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά και εφήβους εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου, τα οποία αναλύθηκαν κριτικά στην ενότητα 4. Τα άρθρα προβάλλονται σε διαδραστική οθόνη (ή άλλο σύστημα ψηφιακής προβολής), όπως

⁴ Κωνσταντίνος Τσάβαλος, iefimerida, (10/8/2025). *Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.iefimerida.gr/stories/pos-ta-smartphones-ginontai-efialtis-gia-ta-paidia> (τελευταία πρόσβαση: 04/05/2026).

Πέτρος Ρούσσος, Huffpost, (04/10/2025). *Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία: Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;*. Ανακτήθηκε από: <https://www.huffingtonpost.gr/kinonia/apagorefsi-ton-kiniton-sta-scholiaiparchi-mia-pio-isorropimeni-prosengisi/> (τελευταία πρόσβαση: 04/05/2026).

ακριβώς εντοπίζονται στο ψηφιακό τους περιβάλλον, ενώ στις ομάδες μοιράζονται σε έντυπη μορφή (εκτυπωμένα από το διαδίκτυο στην αυθεντική τους μορφή). Οι ομάδες καλούνται να διαβάσουν τα δύο άρθρα, ενώ η ανάγνωση των κειμένων μπορεί να γίνει και από κοινού στην ολομέλεια της τάξης με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Εδώ μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας (εμπλουτισμένη εισήγηση, τεχνικές ερωταποκρίσεων-συζήτησης, αυτοκατευθυνόμενη/ανακαλυπτική μάθηση, κ.ά.) (Καραμπάτσος, 2010: 285-286).

Ο/Η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/ριες καθοδηγεί τη μαθησιακή διαδικασία αναλύοντας από κοινού μέσα από διαλογικές διαδικασίες τα γλωσσικά και οπτικά κείμενα ως προς το επικοινωνιακό και ψηφιακό τους πλαίσιο, τα δομικά, ρητορικά και κειμενικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και στοιχεία της αναπαραστατικής και διαπροσωπικής τους λειτουργίας, κάνοντας συστηματική χρήση μεταγλώσσας με στόχο την εξοικείωση των μαθητών/ριών με αυτήν. Οι μαθητές/ριες έχουν εξοικειωθεί με την έννοια του *κειμενικού είδους*, και με τα *κειμενικά είδη* του δημοσιογραφικού λόγου (ειδησεογραφικό άρθρο-ρεπορτάζ, άρθρο γνώμης) στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στη συνέχεια, οι ομάδες εργάζονται σε κοινό φύλλο εργασίας εξετάζοντας και τα δύο άρθρα μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες. Ο/Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει, καθοδηγεί, και ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/ριες με στόχο την ενεργό εμπλοκή και συνεργασία τους. Σημαντικό είναι να αντιληφθούν οι μαθητές/ριες ότι δεν αξιολογούνται οι απόψεις/απαντήσεις τους ως ορθές ή λανθασμένες.

Δραστηριότητες για το 1^ο άρθρο

Α. Επικοινωνιακό πλαίσιο, κειμενικό είδος, δομή και περιεχόμενο άρθρου

Αφού διαβάσουμε με προσοχή το άρθρο και συζητήσουμε με την ομάδα μας, απαντάμε σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πού έχει δημοσιευθεί το κείμενο; Ποιος είναι ο/η συντάκτης/κτρια του κειμένου; Σε ποιο κειμενικό είδος πιστεύετε ότι ανήκει;
2. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του κειμένου;
3. Πώς «χτίζει» ο/η συντάκτης/κτρια το κείμενό του/της ως προς το περιεχόμενό του; Ποια είναι η πορεία που ακολουθεί; Την παρουσιάζουμε σύντομα (οι υπότιτλοι του κειμένου μας βοηθούν).

Β. Γλωσσικές επιλογές και κατασκευή πραγματικότητας

1. Ποιοι είναι οι βασικοί συμμετέχοντες (πρόσωπα, έννοιες, αντικείμενα) που εμφανίζονται συχνότερα στο άρθρο;
2. Η χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά αναπαρίσταται στο άρθρο να δρα σαν άνθρωπος σε ρόλο απειλητικό για την ψυχική τους υγεία. Εντοπίζουμε στο κείμενο μία πρόταση στην οποία διαπιστώνεται αυτό και την καταγράφουμε.
3. Στις παρακάτω περιόδους το άρθρο αποδίδει την ευθύνη ή/και καθήκον για δράση σε κάποιον/α ή κάτι. Χρησιμοποιεί ενεργητική ή παθητική σύνταξη; Σε ποιον αποδίδεται η ευθύνη ή/και η υποχρέωση; Ποιος φταίει; Ποιος πρέπει να κάνει κάτι; Είναι όμοια ή αλλάζει η απόδοση ευθύνης ή υπαιτιότητας (το φταίξιμο για το πρόβλημα που παρουσιάζει το άρθρο) στην πορεία του άρθρου; Πιστεύετε ότι υπάρχει λόγος που συμβαίνει αυτό;
 - α. «...η πρόωμη πρόσβαση στην τεχνολογία εκθέτει τα παιδιά σε έναν κόσμο που μπορεί να τα αποσταθεροποιήσει ψυχολογικά.»
 - β. «Τονίζουν επίσης τη μεγάλη ευθύνη που φέρουν οι τεχνολογικές εταιρείες, καλώντας τους να αναλάβουν δράση για τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων των προϊόντων τους.»
 - γ. «Γονείς, εκπαιδευτικοί, φορείς υγείας και πολιτικοί οφείλουν να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον...».
4. Ποιο πρόσωπο χρησιμοποιείται κυρίως στο κείμενο; Τι ύφος υιοθετεί το άρθρο (προσωπικό ή απρόσωπο); Θέλει να επικοινωνήσει μαζί μας με εγγύτητα και τρόπο διαλογικό, ή ο συντάκτης κρατάει αποστάσεις;
5. Σε κάποια σημεία ο/η συντάκτης/κτρια φαίνεται βέβαιος για αυτά που γράφει, ενώ σε κάποια άλλα εκφράζει μικρότερη βεβαιότητα. Καταγράφουμε μία πρόταση για κάθε περίπτωση. Τι έγκλιση χρησιμοποιείται κάθε φορά;
6. Σε κάποια σημεία του άρθρου χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις που έχουν αρνητική ή θετική σημασία προκαλώντας συναισθήματα στον/ην αναγνώστη/στρια (π.χ., φόβο, ανησυχία). Εντοπίζουμε και καταγράφουμε δύο λέξεις ή φράσεις για κάθε κατηγορία. Γιατί τις χρησιμοποιεί ο/η συντάκτης/κτρια; Τι θέλει να πετύχει; Ποια είναι τελικά η

άποψη του/της συντάκτη/κτριας;

Δραστηριότητες για το 2^ο άρθρο

A. Επικοινωνιακό πλαίσιο, κειμενικό είδος, δομή και περιεχόμενο άρθρου

Οι δραστηριότητες της πρώτης υποενότητας για το δεύτερο άρθρο είναι οι ίδιες με τις δραστηριότητες του πρώτου άρθρου.

B. Γλωσσικές επιλογές και κατασκευή πραγματικότητας

1. Ποιοι είναι οι βασικοί συμμετέχοντες (πρόσωπα, έννοιες, αντικείμενα) που εμφανίζονται συχνότερα στο άρθρο;

2. «Η απαγόρευση των τηλεφώνων αφαιρεί αυτές τις ευκαιρίες και μειώνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν την τεχνολογία με καινοτόμους τρόπους.»

«Η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων στερεί από τους μαθητές την ευκαιρία να εξασκήσουν αυτές τις δυνατότητες σε ένα ελεγχόμενο και υποστηρικτικό περιβάλλον.»

«Η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων δεν αντιμετωπίζει σε καμία περίπτωση τις βασικές αιτίες των προβληματικών συμπεριφορών.»

Πώς αναπαρίσταται στις παραπάνω περιόδους το μέτρο της απαγόρευσης; Κυκλώνουμε τις διαδικασίες (ρήματα) και βρίσκουμε τον δράστη (υποκείμενο). Χρησιμοποιείται ενεργητική ή παθητική σύνταξη; Γιατί πιστεύετε ότι γίνεται αυτή η επιλογή;

3. Ο συντάκτης του κειμένου σε ορισμένα σημεία χρησιμοποιεί α' πρόσωπο και σε κάποια σημεία γ' πρόσωπο. Εντοπίζουμε και καταγράφουμε δύο σημεία όπου χρησιμοποιείται α' πρόσωπο. Γιατί πιστεύετε ότι ο συντάκτης κάνει αυτήν την επιλογή;

4. Εντοπίζουμε στο κείμενο λέξεις ή φράσεις που έχουν αρνητική ή θετική σημασία (από δύο παραδείγματα). Με ποια θέση του συντάκτη συνδέονται οι λέξεις αυτές; Πώς φανερώνουν την άποψη που υιοθετεί το άρθρο;

5. «Τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σημερινού κόσμου.»

«Αυτή η αποδέσμευση μπορεί να ενισχύσει τη δυσaráσκεia και να μειώσει τη δέσμευση των μαθητών.»

Σε ποια δήλωση από τις παραπάνω ο συντάκτης δείχνει βέβαιος για αυτό που γράφει, και

σε ποια δείχνει μικρότερη βεβαιότητα; Ποια έγκλιση χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση;

6. «Ενώ οι παραπάνω ανησυχίες είναι απολύτως βάσιμες, η οριζόντια απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων είναι μάλλον μια λύση του τύπου «πονάει κεφάλι – κόβει κεφάλι», η οποία αγνοεί το ευρύτερο πολιτισμικό, τεχνολογικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ζουν τα σημερινά παιδιά και οι έφηβοι.»

Στο παραπάνω απόσπασμα ο συντάκτης αναγνωρίζει ότι οι ανησυχίες που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας από παιδιά και εφήβους είναι βάσιμες. Ταυτόχρονα όμως παίρνει ξεκάθαρη θέση ενάντια στο μέτρο της απαγόρευσης. Ποια είναι η θέση του; Ποιες λέξεις μας το φανερώνουν;

7. Εντοπίζουμε μια ρητορική ερώτηση στο κείμενο. Πώς λειτουργεί αυτή η ερώτηση; Τι θέλει να πετύχει ο συντάκτης;

Γ. Ανάλυση οπτικών κειμένων άρθρων

Τα άρθρα δεν έχουν μόνο γλωσσικά κείμενα, αλλά συνοδεύονται και από εικόνες. Παρατηρούμε την πρώτη εικόνα του πρώτου άρθρου, συζητάμε και απαντάμε σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια άτομα ή αντικείμενα αναπαρίστανται στην εικόνα; Τι κάνουν; Παρουσιάζει ομοιότητες με τις υπόλοιπες εικόνες των άρθρων; Πιστεύετε ότι η εικόνα μας αφηγείται μια ιστορία ή παρατηρούμε σε αυτή μια κατάσταση που κάτι συμβολίζει; Τι σκέψεις/συναισθήματα μας προκαλούνται;

2. Τα πρόσωπα που απεικονίζονται στην εικόνα κοιτούν προς εμάς; Νιώθουμε να ζητούν κάτι από εμάς, να μας «μιλούν»; Πόσο κοντά ή μακριά νιώθουμε αυτά τα πρόσωπα; Νιώθουμε ότι η κατάσταση που απεικονίζεται μας αφορά ή όχι;

Δ. Πολυτροπική λειτουργία άρθρων

1. Πώς πιστεύετε ότι λειτουργεί η εικόνα στο άρθρο; Γιατί χρησιμοποιείται; Πιστεύετε ότι οι εικόνες ενισχύουν, αποδυναμώνουν, ή είναι ουδέτερες ως προς τα μηνύματα του κειμένου;

2. Επηρεάζει το γλωσσικό κείμενο τον τρόπο που «διαβάζουμε» μια εικόνα; Το αντίστροφο ισχύει; Δηλαδή επηρεάζει η εικόνα τον τρόπο που καταλαβαίνουμε το γλωσσικό κείμενο;

5.2.4 Κριτική πλαισίωση

Η φάση αυτή αφορά στην κριτική ερμηνεία των κειμένων με βάση όσα οι μαθητές/ριες ανέλυσαν και επεξεργάστηκαν στο στάδιο της ανοικτής διδασκαλίας, την ένταξη των κειμένων στο ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου δημιουργήθηκαν, και τη διερεύνηση του στόχου για τον οποίο δημιουργήθηκαν (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 208· Kalantzis & Cope, 2001). Στο στάδιο αυτό διάρκειας μίας (1) διδακτικής ώρας επιδιώκεται οι μαθητές/ριες να αναγνωρίζουν ότι τα δημοσιογραφικά κείμενα κατασκευάζουν κοινωνικές πραγματικότητες και δεν αναπαριστούν ουδέτερα τον κόσμο, να εντοπίζουν ιδεολογικές και αξιακές θέσεις που αναπαράγονται ρητά ή υπόρρητα στα κείμενα, να αναγνωρίζουν και να στέκονται κριτικά απέναντι σε στρατηγικές πειθούς και χειραγώγησης, εστιάζοντας στη συναισθηματικά χειριστική γλώσσα και την κατασκευή ψευδο-διλημμάτων/ψευδο-διχοτομήσεων, και να συσχετίζουν κριτικά γλωσσικές και σημειωτικές επιλογές στα πολυτροπικά δημοσιογραφικά άρθρα με βάση τους επιδιωκόμενους στόχους τους.

Οι ομάδες εργάζονται σε κοινό φύλλο εργασίας. Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί, ενθαρρύνει και συντονίζει τις μαθησιακές διαδικασίες. Οι ομάδες παρουσιάζουν τα προϊόντα της εργασίας τους στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθεί κριτικός αναστοχασμός και ανατροφοδότηση.

Δραστηριότητες κριτικής πλαισίωσης

Διαβάζουμε ξανά τα δύο άρθρα, συζητάμε με την ομάδα μας και απαντάμε σύντομα στις ερωτήσεις.

1. Τα δύο άρθρα κατασκευάζουν διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας γύρω από το θέμα της χρήσης κινητών τηλεφώνων από παιδιά/εφήβους. Πώς παρουσιάζεται το ζήτημα αυτό σε κάθε άρθρο; Πώς κατασκευάζεται το πρόβλημα σε κάθε άρθρο; Ποιος/Τι αναπαρίσταται να φταίει; Ποια λύση προτείνεται και ποιος πρέπει να δώσει τη λύση;

2. Ποιες «φωνές» ακούγονται μέσα στο άρθρο; Ποιοι μάς «μιλούν»; Ποιοι δεν «μιλούν» ή δεν ακούγεται η φωνή τους; Παρατηρούμε τις εικόνες. Ποιοι/ες απεικονίζονται στις εικόνες και πώς; Νιώθουμε να μας «μιλούν», να εκφράζουν την άποψή τους, ή δεν φαίνεται να αλληλεπιδρούν με τους/τις θεατές/ριες της εικόνας;

3. Υπάρχουν σημεία στα άρθρα όπου καλούμαστε να επιλέξουμε μία από τις δύο μόνο λύσεις που κατασκευάζονται σε κάποιο δίλημμα; Αν ναι, ποια είναι τα διλήμματα αυτά; Γιατί πιστεύετε ότι το κάνει αυτό ο συντάκτης; Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρχουν κι άλλες λύσεις εκτός από τις δύο που παρουσιάζει ο συντάκτης;
4. Ποιο άρθρο μας δημιούργησε πιο έντονα συναισθήματα; Τι είδους συναισθήματα; Ποιος είναι ο στόχος του άρθρου; Οι εικόνες μας βοηθούν να αισθανθούμε τα συναισθήματα αυτά; Πώς;
5. Συγκρίνουμε τις εικόνες των δύο άρθρων. Παρουσιάζουν ομοιότητες; Η ίδια ή παρόμοια εικόνα μπορεί να έχει άλλο νόημα σε ένα διαφορετικό άρθρο; Γιατί;
6. Σε ποιους/ες πιστεύετε ότι απευθύνεται ο συντάκτης κάθε άρθρου; Ποιοι/ες πιστεύετε ότι θα ενδιαφερθούν περισσότερο να το διαβάσουν;

5.2.5 Μετασχηματισμένη πρακτική

Η φάση αυτή στοχεύει στην *αναπλαισίωση*, δηλαδή στη μεταφορά και προσαρμογή ενός κειμένου από ένα πολιτισμικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 208· Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016: 185· Kalantzis & Cope, 2001). Στο στάδιο αυτό του διδακτικού σεναρίου, διάρκειας μίας (1) διδακτικής ώρας, οι μαθητές/ριες αναμένεται να αξιοποιούν συνειδητά γλωσσικούς και οπτικούς τρόπους για την παραγωγή νοήματος, να επανασχεδιάσουν λόγο και κείμενα είτε στο ίδιο είτε σε διαφορετικό επικοινωνιακό και κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο, αναγνωρίζοντας και αποφεύγοντας, ωστόσο, τεχνικές χειραγώγησης, και να εναλλάσσουν την οπτική γωνία τους μεταξύ των ρόλων του/της κριτικού/ής αναγνώστη/ριας και του/της κριτικού/ής παραγωγού του κειμένου.

Κάθε ομάδα καλείται να επιλέξει πτυχές της επιχειρηματολογίας των δύο άρθρων και να επαναπροσεγγίσει το ζήτημα της χρήσης κινητών στο σχολείο, αναπλαισιώνοντας την επιχειρηματολογία των άρθρων, είτε σε ένα νέο άρθρο με θέμα τη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά στο σχολείο, είτε σε ένα νέο κειμενικό είδος, για παράδειγμα, σε μια προφορική ομιλία εκπροσώπων της μαθητικής κοινότητας προς τον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου. Η χρήση της γλώσσας πρέπει, ωστόσο, να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγονται οι τεχνικές

χειραγώγησης που αναλύθηκαν στα προηγούμενα στάδια. Εναλλακτικά, οι ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν ένα κείμενο σε μορφή επιστολής, π.χ. με παραλήπτη τον/την Υπουργό Παιδείας, αποφεύγοντας τη χρήση έντονα φορτισμένης συναισθηματικής γλώσσας, χωρίς να παρουσιάζουν με τρόπο απλοϊκό σύνθετα προβλήματα και απλοϊκές λύσεις που στηρίζονται σε ψευδο-διλήμματα, και αναγνωρίζοντας την ύπαρξη περισσότερων οπτικών και εναλλακτικών λύσεων. Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τις ομάδες με οδηγίες, ώστε να αποφεύγονται οι τεχνικές χειραγώγησης που έχουν εντοπιστεί και αναλυθεί στα κείμενα.

Δραστηριότητες μετασχηματισμένης πρακτικής

Διαβάζουμε ξανά τα δύο άρθρα, συζητάμε με την ομάδα μας και επιλέγουμε μία από τις παρακάτω δραστηριότητες.

Στα προηγούμενα στάδια εξετάσαμε πώς τα δύο άρθρα κατασκευάζουν διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας γύρω από το θέμα της χρήσης των κινητών τηλεφώνων από παιδιά και εφήβους, και εντοπίσαμε τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να μας πείσουν για αυτήν την πραγματικότητα.

1. Επιλέγουμε επιχειρήματα που αξιοποιούν τα δύο άρθρα και γράφουμε το δικό μας άρθρο για τη σχολική ιστοσελίδα γύρω από τη χρήση των κινητών τηλεφώνων από παιδιά στο σχολείο. Πώς θα παρουσιάσουμε εμείς την πραγματικότητα;
2. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΣΤ' τάξης αποφάσισαν να μιλήσουν για το ζήτημα της χρήσης κινητών τηλεφώνων στο σχολείο στον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου. Γράφουμε ένα κείμενο, συζητώντας το παραπάνω ζήτημα και το μέτρο της απαγόρευσης των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο. Ποιες θα είναι οι θέσεις μας;
3. Γράφουμε μια επιστολή στην Υπουργό Παιδείας, συζητώντας το μέτρο της οριζόντιας απαγόρευσης των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο. Πώς θα παρουσιάσουμε τις θέσεις μας για το παραπάνω ζήτημα;

Ως προέκταση της δραστηριότητας επανασχεδιασμού του κειμένου μπορεί να ζητηθεί από τους/τις μαθητές/ριες η αναζήτηση εναλλακτικών οπτικών κειμένων για το άρθρο τους (είτε στο σπίτι, είτε κατά τη διδακτική ώρα των ΤΠΕ). Τέλος, οι ομάδες μπορούν να δημιουργήσουν αφίσες, ως πολυτροπικές συνθέσεις, στις οποίες αξιοποιούνται σύντομα

μηνύματα και εικαστικές δημιουργίες των παιδιών, εικόνες κ.ά., όπου προτείνονται εναλλακτικές λύσεις στο ζήτημα της χρήσης κινητών και ψηφιακής τεχνολογίας στο σχολείο. Οι ομάδες παρουσιάζουν τα προϊόντα των δραστηριοτήτων τους στην ολομέλεια της τάξης. Με το τέλος της διδακτικής παρέμβασης μπορεί να αξιοποιηθεί φύλλο αναστοχασμού/ανατροφοδότησης σε σχέση με την ψυχολογική ετοιμότητα και ανθεκτικότητα των μαθητών/ριών απέναντι σε φαινόμενα χειραγώγησης και πειθούς στα ΜΜΕ.

Στην επόμενη ενότητα καταγράφεται η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης σε μαθητές/ριες της ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου και εξάγονται συμπεράσματα από την εφαρμογή της.

5.3 Διδακτική Παρέμβαση - Εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου στην τάξη και συμπεράσματα

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε, στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, σε μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, προσαρμοσμένο στα ιδιαίτερα μαθησιακά προφίλ, και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/ριών. Η διδακτική παρέμβαση είχε συνολική διάρκεια έξι (6) διδακτικών ωρών και υλοποιήθηκε κατά το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιανουαρίου 2026 στη ΣΤ' τάξη Δημοτικού Σχολείου της Αρκαδίας, όπου υπηρετεί ο συγγραφέας της εργασίας, από τον ίδιο σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης είναι δεκαοκτώ (18) μαθητές/ριες, ενώ το δημογραφικό προφίλ των μαθητών/ριών είναι εννέα (9) κορίτσια και εννέα (9) αγόρια, ηλικίας δώδεκα (12) ετών. Στο τμήμα εντοπίζεται ποικιλία μαθησιακών προφίλ ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/ριών. Σημαντική παράμετρος, κατά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, υπήρξε το γεγονός ότι ο συγγραφέας της εργασίας γνωρίζει τα μαθησιακά προφίλ ή/και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, καθώς διδάσκει στη συγκεκριμένη τάξη, με τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα με την παρουσία του εντός τάξης. Τέλος, η αίθουσα διδασκαλίας, πέρα από τον τυπικό λευκό πίνακα, διαθέτει διαδραστική οθόνη με σύνδεση στο διαδίκτυο.

5.3.1 Τοποθετημένη Πρακτική

Οι μαθητές/ριες εργάστηκαν σε μικρο-ομάδες των τεσσάρων (4) και πέντε (5) ατόμων, οι οποίες διατηρήθηκαν σε όλα τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης, ενώ έγινε προσπάθεια, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης, οι ομάδες να αποτελούνται από μαθητές/ριες μεικτών μαθησιακών προφίλ. Οι ομάδες καθόρισαν σαφείς ρόλους και αρμοδιότητες εντός της ομάδας («γραμματέας» και «παρουσιαστής/ρια» της ομάδας), και εργάστηκαν σε κοινά φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα). Οι μαθητές/ριες είναι ήδη εξοικειωμένοι/ες με τον δημοσιογραφικό λόγο και τα κειμενικά (υπο)είδη του στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, και είχαν προετοιμαστεί ψυχολογικά για τη διδακτική παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό («*Θα δοκιμάσουμε να κάνουμε ένα μάθημά στη Γλώσσα λίγο διαφορετικά.*»), με αρκετούς/ές μαθητές/ριες να εκφράζουν περιέργεια και ενθουσιασμό για το «διαφορετικό» μάθημα που θα κάνουν.

Κατά την εισαγωγική συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, και, μέσα από την αξιοποίηση ποικιλίας διαλογικών τεχνικών διδασκαλίας (εμπλουτισμένη εισήγηση, συζήτηση, ερωτο-αποκρίσεις, καταιγισμός ιδεών), προσεγγίστηκαν τα ζητήματα της χρήσης κινητών τηλεφώνων από παιδιά και εφήβους, και των σύγχρονων μέσων μαζικής ενημέρωσης, με τα παιδιά να συμμετέχουν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις διαλογικές διαδικασίες, καθώς τα κινητά τηλέφωνα και η ψηφιακή τεχνολογία συνδέονται άμεσα με τις εμπειρίες και την καθημερινότητά τους. Η πλειοψηφία των παιδιών φάνηκε ότι χρησιμοποιεί τα κινητά τηλέφωνα σε καθημερινή βάση, ενώ η χρήση τους συσχετίστηκε κυρίως με ανάγκες επικοινωνίας, την αναζήτηση πληροφοριών (για εκπαιδευτικούς και μη σκοπούς), και την ψυχαγωγία (κυρίως θέαση πολυτροπικού ψηφιακού υλικού, π.χ., βίντεο, και ψηφιακά/διαδικτυακά παιχνίδια). Το ζήτημα της χρήσης των κινητών τηλεφώνων φάνηκε να απασχολεί ιδιαίτερα τα παιδιά, και να αποτελεί κεντρικό θέμα σε συζητήσεις τους με τους/τις συνομήλικους/ες τους, ενώ φάνηκε να αποτελεί ένα ζήτημα που έχουν συζητήσει σε μεγάλο βαθμό και με τους γονείς τους, κυρίως ως προς την παράμετρο του χρόνου ενασχόλησής τους με αυτά. Κάποια παιδιά αναφέρθηκαν και σε ζητήματα ασφαλούς χρήσης και πλοήγησης στο διαδίκτυο, καθώς είναι αρκετά εξοικειωμένα με τέτοιου είδους ζητήματα από σχολικές δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στη σχολική μονάδα.

Ως προς το ζήτημα της απαγόρευσης της χρήσης κινητών τηλεφώνων στο σχολείο, τα παιδιά γνωρίζουν (όπως είναι λογικό) το μέτρο, και εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις, υπέρ και κατά του μέτρου. Σε σχέση με τις πηγές πληροφόρησης, ψηφιακές ή μη, η

πλειοψηφία των παιδιών ανέφερε ότι δεν έχει συχνή πρόσβαση σε διαδικτυακές πηγές πληροφόρησης (ο εκπαιδευτικός προέβαλλε παράλληλα δύο διαδικτυακά άρθρα με αφορμή πρόσφατες απεργιακές κινητοποιήσεις), με την τηλεόραση να αποτελεί την πιο συχνή πηγή πληροφόρησης των παιδιών (συναρτήσει των προτιμήσεων των γονέων τους), ενώ κάποια παιδιά ανέφεραν ότι ενημερώνονται για ψηφιακά παιχνίδια μέσω βίντεο του ιστότοπου YouTube. Όσον αφορά στη δύναμη και επιρροή των MME, τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα με σχετικά ζητήματα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία τους ανέφερε ότι τα MME δεν παρουσιάζουν αντικειμενικά την πραγματικότητα, με κύριο σκοπό τους την επιρροή στην κοινή γνώμη.

Στη συνέχεια, προβλήθηκαν και συζητήθηκαν τα αποσπάσματα από τα δύο βίντεο «εμβολιασμού» για τις δύο υπό εξέταση τεχνικές ψηφιακής χειραγώγησης (συναισθηματικά χειριστική γλώσσα και ψευδο-διχοτομήσεις/ψευδο-διλήμματα) και μοιράστηκε το 1^ο φύλλο εργασίας στις ομάδες (βλ. Παράρτημα). Έμφαση δόθηκε στη συλλειτουργία των σημειωτικών τρόπων που αξιοποιούνται σε πολυτροπικά ψηφιακά περιεχόμενα για την επίτευξη πειθούς (ήχος, γλωσσικοί και οπτικοί τρόποι). Τα παιδιά έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τα βίντεο, και τις περιγραφόμενες τεχνικές (μετά από μαζική απαίτησή τους τα βίντεο επαναπροβλήθηκαν), ενώ έδειξαν να προβληματίζονται έντονα, και να συνδέουν τις τεχνικές χειραγώγησης με εμπειρίες τους από σύντομα διαφημιστικά βίντεο στο YouTube, τα οποία προβάλλονται πριν από το κυρίως βίντεο. Ενδεικτικά, σχετικά με τη συναισθηματικά χειριστική γλώσσα, ανέφεραν σύντομα βίντεο ανθρωπιστικών οργανώσεων, και, αναφορικά με τα ψευδο-διλήμματα, διαφημίσεις προϊόντων και πολιτικές διαφημίσεις.

Το έντονο ενδιαφέρον και ο προβληματισμός των παιδιών καταγράφηκε και στις απαντήσεις των ομάδων στα φύλλα εργασίας (δραστ. α'-γ'), με τις ομάδες να καταγράφουν τις εντυπώσεις και εμπειρίες τους. Ενδεικτικά: «...μας εξήγησαν με πολύ ωραίο τρόπο τις τεχνικές...», «...νιώθουμε προβληματισμό, γιατί αυτό που βλέπουμε δεν ξέρουμε αν είναι αλήθεια ή ψέματα...», «...μπορεί να προκαλέσει φόβο, θυμό, χαρά...». Ανέφεραν επίσης ότι παρόμοιες τεχνικές έχουν παρατηρήσει να εφαρμόζονται κυρίως σε διαφημίσεις και στις ειδήσεις. Στην επόμενη δραστηριότητα (δραστ. δ'), όλες οι ομάδες εντόπισαν με επιτυχία τη χρήση συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας και το ψευδο-δίλημμα στα παραδείγματα, αναφέροντας και επιλογές αξιολογικής τροπικότητας, ενώ κατέγραψαν δύο προτάσεις/τίτλους για το ίδιο θέμα, κάνοντας χρήση συναισθηματικά

φορτισμένης γλώσσας και αποφεύγοντάς τη (ενδεικτικά: «*Η τρομερή ήττα του ΟΦΗ από τον Αστέρα Τρίπολης.*», «*Ο ΟΦΗ ηττήθηκε από τον Αστέρα Τρίπολης.*»). Το στάδιο ολοκληρώθηκε με την επισήμανση από τον εκπαιδευτικό ότι η πειθώ είναι μια ουδέτερη έννοια, ούτε φύσει αρνητική, ούτε φύσει θετική, και σκοπός μας είναι να αναπτύξουμε δεξιότητες κριτικής στάσης απέναντί της, και ότι, στο επόμενο στάδιο, θα εξεταστούν πραγματικά άρθρα, για να δούμε αν μπορούμε να εντοπίσουμε τις τεχνικές που εξετάσαμε και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν.

5.3.2 Ανοικτή διδασκαλία

Στο στάδιο της ανοιχτής διδασκαλίας, η διαδικασία ξεκίνησε με την προβολή των δύο άρθρων στη διαδραστική οθόνη της τάξης, ενώ στις ομάδες μοιράστηκαν τα δύο άρθρα σε έντυπη μορφή, εκτυπωμένα από το διαδίκτυο στην αυθεντική τους μορφή (από το έντυπο υλικό αφαιρέθηκαν τυχόν διαφημίσεις και ακατάλληλο ειδησεογραφικό υλικό). Οι ομάδες επέλεξαν έναν/μία μαθητή/ρια, ο/η οποίος/α διάβασε μεγαλόφωνα τμήματα των άρθρων στην ολομέλεια, ενώ ο εκπαιδευτικός καθοδηγούσε τη διαδικασία, ανατροφοδοτώντας τα παιδιά σε συγκεκριμένα σημεία των κειμένων, που είτε φάνηκαν δυσνόητα στα παιδιά, είτε κάποιο παιδί εξέφρασε την ανάγκη για περαιτέρω πληροφορίες. Ακολουθώντας την πορεία του διδακτικού σχεδιασμού και αξιοποιώντας διαλογικές τεχνικές διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός στάθηκε σε βασικά στοιχεία των γλωσσικών και οπτικών κειμένων ως προς το επικοινωνιακό και ψηφιακό πλαίσιο τους, σε βασικά δομικά, ρητορικά και κειμενικά χαρακτηριστικά, καθώς και σε στοιχεία της αναπαραστατικής και διαπροσωπικής μεταλειτουργίας (συμμετέχοντες-διαδικασίες, απόδοση αιτιότητας και ευθύνης, επιλογές έμφασης ή μετριασμού του δράστη με χρήση ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης αντίστοιχα, επιλογές αξιολογικής τροπικότητας, κ.ά.), χρησιμοποιώντας συστηματικά σχετική μεταγλώσσα, προκειμένου οι μαθητές/ριες να εξοικειωθούν με αυτή και να τη συσχετίσουν με γλωσσικές έννοιες που ήδη γνωρίζουν (για παράδειγμα, ρήματα-διαδικασίες).

Στη συνέχεια, οι ομάδες εργάστηκαν στο 2^ο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα), καταγράφοντας με σχετική ευκολία στοιχεία και παρατηρήσεις για το επικοινωνιακό πλαίσιο, το κειμενικό είδος, τη δομή και το περιεχόμενο των δύο άρθρων (δραστηριότητες Α' μέρους), καθώς τα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα, στο πλαίσιο του γλωσσικού

μαθήματος, με την έννοια του κειμενικού είδους, με τα κειμενικά είδη του δημοσιογραφικού λόγου (ειδησεογραφικό άρθρο-ρεπορτάζ, άρθρο γνώμης), καθώς και με δραστηριότητες κειμενικής ανάλυσης. Κατά την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες του Β' μέρους (Γλωσσικές επιλογές και κατασκευή πραγματικότητας), οι ομάδες ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό έως υψηλό βαθμό, εντοπίζοντας με σχετική ευκολία τους βασικούς συμμετέχοντες των διαδικασιών που εμφανίζονται συχνότερα στα άρθρα. Στη συνέχεια, εντόπισαν, στα δύο άρθρα επιλογές απόδοσης ευθύνης ή/και υποχρέωσης, επιλογές έμφασης/μετριασμού του δράστη (χρήση ενεργητικής ή παθητικής φωνής), δείξης προσώπου (προσωπικό ή απρόσωπο ύφος), και επιστημικής τροπικότητας (τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη χρήση των εγκλίσεων και τις τροπικές λειτουργίες τους).

Ενθαρρυντικό για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης είναι το γεγονός ότι οι ομάδες εντόπισαν με χαρακτηριστική ευκολία επιλογές αξιολογικής τροπικότητας, θετικής και αρνητικής, και χρήσης συναισθηματικά φορτισμένου λόγου (ενδεικτικά: «Εφιάλτης για την ψυχική υγεία... Αυξημένος κίνδυνος...»), ενώ συνέδεσαν αυθόρμητα, χωρίς να εντάσσεται στους στόχους του παρόντος σταδίου, τις επιλογές αξιολογικής τροπικότητας και τη χρήση συναισθηματικά φορτισμένου λόγου με την αντίστοιχη τεχνική χειραγώγησης (συναισθηματικά χειριστική γλώσσα) από το βίντεο «εμβολιασμού» που προβλήθηκε στο προηγούμενο στάδιο. Ακόμα, έδειξαν να συνειδητοποιούν ότι η αξιοποίηση συναισθηματικά φορτισμένου λόγου μέσω επιλογών αξιολογικής τροπικότητας στοχεύει στην πειθώ και στην προσέγκυση του ενδιαφέροντος του αναγνωστικού κοινού. Ενδεικτικά: «Ο συντάκτης θέλει να μας πείσει για αυτά που γράφει...», «Χρησιμοποιεί (ο συντάκτης) αυτές τις λέξεις για να τραβήξει την προσοχή...». Εντόπισαν επίσης, και στα δύο δημοσιεύματα, με ευκολία την οπτική γωνία των συντακτών και τις γλωσσικές επιλογές που τη φανερώνουν.

Στις δραστηριότητες του Γ' μέρους (Ανάλυση οπτικών κειμένων άρθρων) και του Δ' μέρους (Πολυτροπική λειτουργία άρθρων) (βλ. Παράρτημα), οι ομάδες ανέλυσαν τις εικόνες των άρθρων με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, προσεγγίζοντάς τα ως ενιαίες πολυτροπικές συνθέσεις, και δίνοντας έμφαση στο πώς οι οπτικοί τρόποι συλλειτουργούν με τους γλωσσικούς για την επίτευξη της πειθούς. Οι ομάδες εντόπισαν με ευκολία τις ομοιότητες μεταξύ των εικόνων στο παρόν στάδιο, και τις κύριες αναπαριστώμενες οντότητες και συμμετέχοντες (έμψυχους και μη). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι έδειξαν να εντοπίζουν και να συνειδητοποιούν εννοιολογικές και συμβολικές

διαστάσεις των διαδικασιών, εκφράζοντας την άποψη ότι η εικόνα αναπαριστά μία «γενικευμένη κατάσταση», «...μία κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα πιο πολλά παιδιά σήμερα...».

Όσον αφορά στις διαπροσωπικές επιλογές της εικόνας, οι ομάδες παρατήρησαν την απουσία των προσώπων και βλεμματικής επαφής με τα παιδιά που απεικονίζονται, την οποία ερμήνευσαν κυρίως ως τρόπο να εστιάσει ο/η αναγνώστης/ρια την προσοχή του στη χρήση των κινητών τηλεφώνων, ενώ εξέφρασαν την αίσθηση ότι η κατάσταση που απεικονίζεται τα αφορά, προκαλώντας τους σκέψεις και προβληματισμούς. Αναφορικά με την πολυτροπική λειτουργία των άρθρων, ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ότι οι ομάδες εξέφρασαν την άποψη ότι οι εικόνες χρησιμοποιούνται στα άρθρα για την επίτευξη πειθούς, και ότι ενισχύουν τα μηνύματα του κειμένου λειτουργώντας ως τεκμήρια («...μας δείχνουν ότι η κατάσταση με τα κινητά είναι αληθινή...»), ενώ όλες οι ομάδες τάχθηκαν υπέρ της άποψης ότι το κείμενο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο «διαβάζουμε» μια εικόνα, αλλά ισχύει και το αντίστροφο. Ακολούθησε παρουσίαση των δραστηριοτήτων των ομάδων στην ολομέλεια, κριτική συζήτηση/αναστοχασμός και ανατροφοδότηση σε σχέση με τις δραστηριότητες που εκπόνησαν τα παιδιά.

5.3.3 Κριτική πλαισίωση

Στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης, οι ομάδες εργάστηκαν σε κοινό φύλλο εργασίας (3^ο Φύλλο Εργασίας, βλ. Παράρτημα), ενώ κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της τα δύο άρθρα σε έντυπη μορφή από το προηγούμενο στάδιο. Όσον αφορά στην 1^η δραστηριότητα, οι ομάδες φάνηκε να συνειδητοποιούν ότι τα δύο δημοσιεύματα κατασκευάζουν δύο διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες γύρω από το ζήτημα της χρήσης των κινητών τηλεφώνων από παιδιά/εφήβους, εντοπίζοντας πτυχές των αντιθετικών αυτών κοινωνικών πραγματικοτήτων.

Ενδεικτικά: «Στο πρώτο άρθρο η πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα σε καταστροφή... Στο δεύτερο άρθρο ο συντάκτης θέλει να βρει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση...», «Το πρώτο άρθρο μάς εξηγεί ότι τα κινητά μπορούν να προκαλέσουν ψυχικά προβλήματα... Το δεύτερο άρθρο μας δείχνει και τη θετική πλευρά των κινητών τηλεφώνων...», «Στο πρώτο άρθρο η πραγματικότητα κατασκευάζεται σε ένα κλίμα κινδύνου... Στο δεύτερο άρθρο ο συντάκτης ψάχνει να βρει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση...».

Στη 2^η δραστηριότητα οι ομάδες εντόπισαν τις «φωνές» που ακούγονται μέσα στα άρθρα: «...ακούγονται ο συντάκτης, ο Κωνσταντίνος Τσάβαλος, η ερευνήτρια Tara Thiagarajan, η φωνή του συντάκτη, η φωνή των υποστηρικτών της απαγόρευσης, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί...», ενώ, για την εικόνα του άρθρου, όλες οι ομάδες κατέγραψαν ότι απεικονίζονται παιδιά «απορροφημένα στα κινητά», «απομονωμένα», «...δε νιώθουμε να μας μιλούν...».

Στην 3^η δραστηριότητα, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι όλες οι ομάδες εντόπισαν στο πρώτο άρθρο την κατασκευή ενός διλήμματος, όπου καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο μόνο λύσεις: «Στο πρώτο (άρθρο) υπάρχει ένα δίλημμα γιατί μας δίνει μόνο δύο επιλογές: ή τα παιδιά έχουν ψυχολογικά «τραύματα» ή απαγορεύουμε τα κινητά...», «Στο πρώτο άρθρο υπάρχει ένα δίλημμα ή βάζουμε όρια στα παιδιά ή τα παιδιά θα έχουν ψυχικά προβλήματα...», «Το πρώτο άρθρο μάς λέει ότι, ή θα απαγορεύσουμε τα κινητά, ή τα παιδιά μας θα έχουν ψυχικά προβλήματα. Οπότε μας δίνει ένα δίλημμα...». Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις από τις τέσσερις ομάδες αναγνώρισαν στο δίλημμα, που εντόπισαν, την τεχνική της κατασκευής ψευδο-διλημάτων/ψευδο-διχοτομήσεων, με την οποία είχαν έρθει σε επαφή στο αντίστοιχο βίντεο εμβολιασμού, δηλώνοντας ότι στόχος του συντάκτη είναι να πείσει: «Ο συντάκτης δίνει δύο επιλογές για να συμφωνήσουμε μαζί του. Είναι η τεχνική των ψευδοδιλημάτων...», «Ο συντάκτης το κάνει για να μας πείσει ότι πρέπει να πάρουμε μέτρα για τη χρήση των κινητών, είναι η τεχνική των ψευδοδιλημάτων...», «Ο συντάκτης το κάνει για να μας πείσει να διαλέξουμε τη γνώμη του. Είναι η τεχνική των ψευδοδιλημάτων...». Στη συνέχεια, οι ομάδες κατέγραψαν εναλλακτικές λύσεις, αποδομώντας το δίλημμα που εντόπισαν: «Υπάρχουν κι άλλες λύσεις, όπως ο ψηφιακός γραμματισμός, η αξιοποίηση των κινητών τηλεφώνων για εκπαιδευτικούς σκοπούς... να χρησιμοποιούνται με μέτρο...».

Εξίσου ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι, στην 4^η δραστηριότητα, οι ομάδες εντόπισαν τη χρήση φορτισμένου συναισθηματικού λόγου στο πρώτο άρθρο, καταγράφοντας τα συναισθήματα που τους προκάλεσε: «Το πρώτο (άρθρο) χρησιμοποιεί έντονες λέξεις. Μας δημιούργησε φόβο, ανησυχία και προβληματισμό...», «Το πρώτο άρθρο μάς δημιούργησε περισσότερα συναισθήματα με το λεξιλόγιό του: φόβος, άγχος, ανησυχία...». Πιο συγκεκριμένα, δύο ομάδες αναγνώρισαν την τεχνική της συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας, με την οποία είχαν έρθει σε επαφή στο αντίστοιχο βίντεο «εμβολιασμού», ως τεχνική που αξιοποιεί το άρθρο για να πείσει ή/και να

προσελκύσει το αναγνωστικό ενδιαφέρον: *«Χρησιμοποιεί τον τρόπο της συναισθηματικής γλώσσας... Ο στόχος του άρθρου είναι να μας πείσει...», «...χρησιμοποιεί την τεχνική της συναισθηματικής γλώσσας... Ο στόχος του άρθρου είναι να μας πείσει να το διαβάσουμε...»*. Ακόμα, οι μαθητές/ριες έδειξαν να συνειδητοποιούν τη συλλειτουργία γλωσσικών και οπτικών τρόπων στην παραγωγή νοήματος, καθώς τρεις από τις ομάδες ανέφεραν ότι οι εικόνες του άρθρου συμβάλλουν, σε συνδυασμό με το γλωσσικό κείμενο, στην πρόκληση έντονων συναισθημάτων: *«Οι εικόνες βοηθούν να μας δημιουργήσουν αυτά τα συναισθήματα, επειδή (τα παιδιά) δε μιλούν μεταξύ τους και είναι εθισμένα σε μια εικόνα...», «Οι εικόνες του άρθρου μας προκαλούν συναισθήματα, γιατί βλέπουμε παιδιά απομονωμένα...», «Οι εικόνες βοηθούν να νιώσουμε αυτά τα συναισθήματα, γιατί βλέπουμε παιδιά να μη μιλούν μεταξύ τους...»*.

Όσον αφορά στην 5^η δραστηριότητα, όλες οι ομάδες κατέγραψαν ότι οι εικόνες των δύο άρθρων παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους (στοιχείο που είχαν εντοπίσει ήδη στο στάδιο της ανοικτής διδασκαλίας), ενώ έδειξαν να συνειδητοποιούν σε μεγάλο βαθμό ότι η ανάγνωση της εικόνας ως προς τα νοήματα ή τους συμβολισμούς της, συγκροτείται συμφραστικά μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γλωσσικούς τρόπους: *«Στο πρώτο άρθρο μας προκαλεί (η εικόνα) φόβο, ενώ στο δεύτερο άρθρο μας προβληματίζει... η εικόνα μαζί με το κείμενο μας βγάζει διαφορετικό νόημα...», «Στο πρώτο άρθρο οι εικόνες μαζί με το κείμενο μας δημιουργούν φόβο, ενώ στο δεύτερο άρθρο μας δημιουργούν προβληματισμό... Το κείμενο επηρεάζει το πώς βλέπουμε την εικόνα...», «...άμα διαβάσουμε το πρώτο (άρθρο) και δούμε την εικόνα από το δεύτερο (άρθρο), θα νιώσουμε φόβο. Ενώ άμα διαβάσουμε το δεύτερο άρθρο και δούμε την πρώτη εικόνα, δεν μας προκαλεί φόβο. Κάθε κείμενο αλλάζει πώς θα δούμε την εικόνα.»*. Στην τελευταία δραστηριότητα του φύλλου εργασίας (δραστ. 6), όπου καλούνται να εντοπίσουν το πιθανό αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται κάθε άρθρο, οι ομάδες κατέγραψαν παρόμοιες απαντήσεις, αναδεικνύοντας ως στοχευμένο αναγνωστικό κοινό κυρίως τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά/μαθητές-ριες, και πολιτικούς φορείς (Υπουργείο Παιδείας). Ακολούθησε παρουσίαση των δραστηριοτήτων των ομάδων στην ολομέλεια, και, στη συνέχεια, κριτική συζήτηση/αναστοχασμός και ανατροφοδότηση σε σχέση με τις δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν.

5.3.4 Μετασχηματισμένη πρακτική

Στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, οι ομάδες εργάστηκαν σε κοινό φύλλο εργασίας (4^ο Φύλλο Εργασίας, βλ. Παράρτημα), στο οποίο κλήθηκαν να επαναπροσεγγίσουν το ζήτημα της χρήσης κινητών τηλεφώνων στο σχολείο, αναπλαισιώνοντας την επιχειρηματολογία των άρθρων, είτε σε ένα νέο άρθρο, είτε σε ένα νέο κειμενικό είδος (μια προφορική ομιλία εκπροσώπων της μαθητικής κοινότητας προς τον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ή μια επιστολή στην Υπουργό Παιδείας), συζητώντας το μέτρο της απαγόρευσης των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο. Της ενασχόλησης με τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας, προηγήθηκε ολιγόλεπτη συζήτηση μεταξύ των ομάδων και του εκπαιδευτικού, όπου συνοψίστηκαν βασικά συμπεράσματα των προηγούμενων σταδίων, ενώ τέθηκε από κοινού ως στόχος, στα νέα κείμενα που θα προκύψουν, να αποφεύγεται η χρήση έντονα φορτισμένης συναισθηματικής γλώσσας, και να αναγνωρίζεται η ύπαρξη περισσότερων οπτικών και εναλλακτικών λύσεων, χωρίς να παρουσιάζονται σύνθετα προβλήματα με απλοϊκό τρόπο ή απλοϊκές λύσεις που στηρίζονται σε δύο μόνο επιλογές.

Δύο από τις τέσσερις ομάδες επέλεξαν να γράψουν το δικό τους άρθρο γύρω από τη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά και εφήβους (δραστ. 1), ενώ οι άλλες δύο ομάδες επέλεξαν να γράψουν μια επιστολή στην Υπουργό Παιδείας, συζητώντας το μέτρο της απαγόρευσης των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο (δραστ. 3) (η δραστ. 2 της προφορικής ομιλίας δεν επελέγη από κάποια ομάδα). Όλες οι ομάδες προσέγγισαν τα υπό εξέταση ζητήματα, αξιοποιώντας πτυχές της επιχειρηματολογίας των δύο άρθρων στη βάση της ρητορικής στρατηγικής αναγνώρισης και παρουσίας των επιχειρημάτων και των δύο πλευρών (υπέρ και κατά της χρήσης κινητών τηλεφώνων από παιδιά/εφήβους ή της χρήσης κινητών στο σχολείο, συναρτήσει της δραστηριότητας που επέλεξαν), που εντοπίζεται στο δεύτερο άρθρο (βλ. ενότητα 4.1.2).

Οι ομάδες επανασχεδίασαν τα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, είτε απέφυγαν τη ρητή τοποθέτηση υπέρ της μίας ή της άλλης πλευράς:

«Τα κινητά τηλέφωνα έχουν μπει πλέον στην καθημερινότητά μας... έχουν πολλά θετικά..., καθώς και αρνητικά... Βλέπουμε στις μέρες μας ότι η τεχνολογία έχει παρουσιάσει μεγαλύτερη πρόοδο, που άμα την αξιοποιήσεις σωστά, μπορεί να υπάρχουν πολλά οφέλη... Έρευνες όμως της Tara Thiagarajan λένε ότι τα κινητά... Η άλλη πλευρά είναι να

χρησιμοποιούμε όλοι μας τα κινητά με ένα όριο...», είτε προέκριναν, αντί της οριζόντιας απαγόρευσης, «μια πιο ισορροπημένη λύση», παρουσιάζοντας αρκετές προτάσεις αξιοποίησης των κινητών τηλεφώνων και της ψηφιακής τεχνολογίας εντός σχολικού πλαισίου στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού:

«Καταλαβαίνουμε ότι δεν κάνει καλό στα παιδιά να είναι όλη την ώρα μπροστά σε μια οθόνη. Παρ' όλα αυτά η γενική απαγόρευση των κινητών δεν είναι η λύση...», «Φυσικά υπάρχουν αρνητικά για τη χρήση κινητών στα σχολεία... Υπάρχουν και θετικά όμως... Σε άλλες χώρες υπάρχουν σχολεία που κάνουν μάθημα με ηλεκτρονικές συσκευές... Προτείνουμε ότι τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν τα κινητά στο σχολείο, απλώς με μέτρο και με επίβλεψη...», «Αντί της οριζόντιας απαγόρευσης, μια πιο ισορροπημένη (προσέγγιση) θα μπορούσε να προσφέρει πιο βιώσιμες λύσεις... Η απαγόρευση... δεν αντιμετωπίζει τις βασικές αιτίες... Αντί να απαγορευθούν, οι δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διδάζουν τον κατάλληλο τρόπο χρήσης τους... Οι μαθητές μπορούν να τα χρησιμοποιούν για να λύσουν τις απορίες τους... Τα σχολεία πρέπει να συνεργάζονται συχνά με τους γονείς και την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα...», «..Όμως δεν είναι λύση να απαγορευθούν τα κινητά στα σχολεία... Υπάρχουν κι άλλες λύσεις για να χρησιμοποιηθούν σωστά...». Ακόμα, οι ομάδες απέφυγαν τη χρήση έντονα φορτισμένης συναισθηματικής γλώσσας και τεχνικές συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας, σύμφωνα με τον στόχο που είχε τεθεί εξ αρχής.

Μετά την ολοκλήρωση του σταδίου, οι ομάδες συμπλήρωσαν ένα φύλλο αναστοχασμού/ανατροφοδότησης (βλ. Παράρτημα), με τη συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων να δείχνουν ότι η διδακτική παρέμβαση κρίθηκε ενδιαφέρουσα από τα παιδιά, αφήνοντας τους θετικές εντυπώσεις. Μια ενδεικτική δήλωση ομάδας ήταν: «Μακάρι να κάναμε Γλώσσα έτσι κάθε μέρα...». Τα παιδιά δήλωσαν επίσης ότι συνειδητοποιούν ότι τα άρθρα και οι εικόνες δεν αναπαριστούν ουδέτερα τον κόσμο, αλλά κατασκευάζουν πραγματικότητες. Ακόμα, οι δηλώσεις των ομάδων έδειξαν ότι τα παιδιά, μετά την πρώτη τους αυτή εμπειρία με διδακτική παρέμβαση κριτικού γραμματισμού, άρχισαν να ενεργοποιούνται προς μια κριτική στάση απέναντι στην ψηφιακή πληροφόρηση, αναγνωρίζοντας τεχνικές πειθούς/χειραγώγησης σε αυτήν, και αναπτύσσοντας δεξιότητες ανθεκτικότητας απέναντι στην ψηφιακή χειραγώγηση.

5.3.5 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης

Επιχειρώντας μια συνολική αποτίμηση της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης στην τάξη, και λαμβάνοντας υπόψη ότι βασικοί στόχοι της ήταν η ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και η ενδυνάμωση των μαθητών/ριών απέναντι σε τεχνικές πειθούς και χειραγώγησης που εντοπίζονται στον δημοσιογραφικό λόγο, σε συνδυασμό με την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες, διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή των προτάσεων λειτούργησε, σε μεγάλο βαθμό, αποτελεσματικά ως προς την επίτευξη των διδακτικών/μαθησιακών, γλωσσικών και κριτικών στόχων, συνυπολογίζοντας ότι οι μαθητές/ριες συμμετείχαν για πρώτη φορά σε διδακτική παρέμβαση κριτικού γραμματισμού. Η διδακτική αξιοποίηση αυθεντικών δημοσιογραφικών άρθρων, που σχετίζονται με την καθημερινότητα, τις εμπειρίες, και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, συνέβαλε στην πρόκληση γνήσιου ενδιαφέροντος και στην ενεργό εμπλοκή σημαντικής πλειοψηφίας των μαθητών/ριών στις μαθησιακές διαδικασίες και δραστηριότητες, ενώ ιδιαίτερα θετική υπήρξε η ανταπόκρισή τους στις (ομαδο)συνεργατικές διαδικασίες και δραστηριότητες, οι οποίες ενίσχυσαν τη διαλογική συνεξέταση και την από κοινού διαπραγμάτευση των νοημάτων. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης στη βάση της παιδαγωγικής των *πολυγραμματισμών* αποδείχθηκε λειτουργικός και αποτελεσματικός, σε σημαντικό βαθμό, με τη διαδοχική μετάβαση μεταξύ των σταδίων να διευκολύνει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/ριών, τη σταδιακή εμβάθυνση στην ανάλυση και κατανόηση των κειμένων, και την παραγωγική ενασχόληση με τις δραστηριότητες.

Οι μαθητές/ριες έδειξαν να αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τον δημοσιογραφικό λόγο ως προς τα κειμενικά υποείδη του, ως προς τις γλωσσικές συμβάσεις που αξιοποιεί (θέματα με τα οποία οι μαθητές/ριες ήταν ήδη εξοικειωμένοι/ες στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος), ενώ έδειξαν να τον προσλαμβάνουν πλέον και ως πολυτροπικό κείμενο. Ακόμα, έδειξαν να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στα κείμενα, και να μην τα αντιμετωπίζουν ως ουδέτερα και διαυγή, αλλά, αντίθετα, να συνειδητοποιούν ότι διαφορετικά κείμενα και λόγοι κατασκευάζουν διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας από μια συγκεκριμένη οπτική. Με την κατάλληλη καθοδήγηση και εμπύχωση από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές/ριες έδειξαν να αναγνωρίζουν, σε σημαντικό βαθμό, βασικές αναπαραστατικές και διαπροσωπικές γλωσσικές επιλογές στα δημοσιογραφικά κείμενα, συνειδητοποιώντας επίσης τη συλλειτουργία γλωσσικών και σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή νοήματος. Η διδακτική αξιοποίηση πορισμάτων

της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου των κειμένων, σε συνδυασμό με τη διδακτική ενσωμάτωση τεχνικών βασισμένων στη θεωρία του εμβολιασμού, φάνηκε να λειτουργεί αποτελεσματικά, καθώς οι ομάδες εργασίας αναγνώρισαν και εντόπισαν βασικές στρατηγικές πειθούς/χειραγώγησης (συναισθηματικά χειριστική γλώσσα και κατασκευή ψευδο-διλημμάτων/ψευδο-διχοτομήσεων), αλλά και ενδυναμωτικά για τους/τις μαθητές/ριες, καθώς φάνηκε να ενεργοποιούνται, σε ένα αρχικό επίπεδο, και να προβληματίζονται, αναπτύσσοντας δεξιότητες ανθεκτικότητας απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης. Ιδιαίτερα σημαντικό, κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, αποδείχθηκε το στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής, καθώς δόθηκε η δυνατότητα στους/ις μαθητές/ριες να μεταβούν από τον ρόλο του/της κριτικού/ής αναγνώστη/ριας στον ρόλο του/της κριτικού/ής παραγωγού λόγου. Μέσα από τον επανασχεδιασμό των κειμένων και την ένταξή τους είτε στο ίδιο είτε σε διαφορετικό επικοινωνιακό και κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο, οι ομάδες αξιοποίησαν στην πράξη γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξαν στα προηγούμενα στάδια της παρέμβασης, όχι μόνο αποφεύγοντας σε μεγάλο βαθμό συνειδητά τη χρήση των τεχνικών χειραγώγησης, αλλά και παράγοντας εναλλακτικά και πιο υπεύθυνα μηνύματα, επιβεβαιώνοντας τον ενεργητικό και κοινωνικό χαρακτήρα του κριτικού γραμματισμού.

Οι απαντήσεις των παιδιών στο Φύλλο Αναστοχασμού/Αυτοαξιολόγησης έδειξαν σημαντικό βαθμό αποδοχής της διδακτικής παρέμβασης και γνήσιας εμπλοκής σε αυτήν, με τους/τις μαθητές/ριες να κατανοούν βασικές έννοιες που σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό, να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στα κείμενα και στην ψηφιακή πληροφόρηση, και να ενδυναμώνονται απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης. Οι κύριες αδυναμίες, που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, αφορούν κυρίως στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, στην αποτελεσματική εισαγωγή και πλήρη εμπέδωση νέων εννοιών (π.χ., επιλογές έμφασης/μετριάσμου του δράστη) και στις διαφοροποιήσεις στον βαθμό εμπλοκής των μαθητών/ριών στις μαθησιακές διαδικασίες συναρτήσεων των μαθησιακών προφίλ ή/και των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Παρά τα παραπάνω αδύνατα σημεία, η αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης αναδεικνύει ότι, ακόμα και σε μικρότερες ηλικίες στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η συστηματική ενσωμάτωση και εφαρμογή προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού στη γλωσσική εκπαίδευση, τα οποία αξιοποιούν τα πορίσματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, σε συνδυασμό με τεχνικές της θεωρίας του εμβολιασμού, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα

αποτελεσματική για την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/ριών και για την ενδυνάμωσή τους ως αυριανών (ψηφιακών) πολιτών απέναντι σε φαινόμενα κοινωνικών ανισοτήτων, αδικιών, διακρίσεων και σχέσεων εκμετάλλευσης ή χειραγώγησης.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνδέσει την Κριτική Ανάλυση Λόγου με την εκπαιδευτική πράξη, και να αξιοποιήσει, στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης, τα πορίσματά της σε συνδυασμό με τεχνικές βασισμένες στη θεωρία του εμβολιασμού (inoculation theory), ως εκπαιδευτικά εργαλεία ενδυνάμωσης και «ανοσοποίησης» των μαθητών/ριών απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ΚΑΛ, επιχειρήθηκε σε πρώτο στάδιο, να ανιχνευθούν, και να διερευνηθούν στρατηγικές λόγου και τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης που εντοπίζονται σε δύο (2) κείμενα δημοσιογραφικού λόγου, που αφορούν στο ίδιο θέμα: στη χρήση ή μη κινητών τηλεφώνων από παιδιά/εφήβους εντός ή εκτός του σχολικού πλαισίου, εστιάζοντας σε δύο (2) τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης που εντοπίζονται συχνότερα στην ψηφιακή (παρα)πληροφόρηση, τη χρήση συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας, και την κατασκευή ψευδο-διχοτομήσεων/ψευδο-διλημμάτων. Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια, αξιοποιώντας τα πορίσματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου των κειμένων και τεχνικές βασισμένες στη θεωρία του εμβολιασμού, να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί σε τάξη της ΣΤ' Δημοτικού διδακτική παρέμβαση κριτικού γραμματισμού, υιοθετώντας την παιδαγωγική προσέγγιση των *πολυγραμματισμών*, με στόχο την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και την ενδυνάμωση των μαθητών/ριών απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης.

Αξιοποιώντας ως μεθοδολογικό πλαίσιο τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994), η ΚΑΛ των κειμένων εστίασε στην αναπαραστατική/ιδεοποιητική και στη διαπροσωπική μεταλειτουργία της γλώσσας, και, πιο συγκεκριμένα, στις γλωσσικές επιλογές αναπαράστασης της αιτιότητας και απόδοσης ευθύνης στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας, με στόχο να διερευνηθούν οι ρητορικές στρατηγικές επιχειρηματολογίας των κειμένων για την ανίχνευση τεχνικών πειθούς/χειραγώγησης. Στη συνέχεια, προσεγγίζοντας τα δύο δημοσιεύματα ως ενιαία πολυτροπικά κείμενα, αναλύθηκαν η αναπαραστατική και η διαπροσωπική μεταλειτουργία των οπτικών κειμένων των άρθρων, αξιοποιώντας εργαλεία της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen (2010). Αυτό έγινε με σκοπό να διερευνηθούν οι τρόποι αλληλεπίδρασης και συλλειτουργίας των σημειωτικών πόρων για την παραγωγή νοημάτων και την επίτευξη της πειθούς.

Η ανάλυση των δύο δημοσιευμάτων ανέδειξε ότι, παρά τις διαφορετικές ιδεολογικές και ρητορικές αφετηρίες τους, αμφότερα αξιοποιούν γλωσσικές και πολυτροπικές επιλογές που επιχειρούν να συγκροτήσουν διαφορετικές αναγνώσεις της πραγματικότητας γύρω από το ζήτημα της χρήσης των κινητών τηλεφώνων από παιδιά και εφήβους. Μέσα από τις αναπαραστατικές και τις διαπροσωπικές επιλογές των γλωσσικών και των οπτικών κειμένων, διαπιστώθηκε ότι τα δύο δημοσιεύματα κατασκευάζουν αντιθετικές κοινωνικές πραγματικότητες. Το πρώτο άρθρο (*«Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα»*) οικοδομεί, στη βάση επιστημονικών ευρημάτων έρευνας, έναν λόγο έντονης κοινωνικής ανησυχίας και μια πραγματικότητα *τεχνο-ηθικού πανικού* στο πλαίσιο ενός ψηφιακού τοπίου χαοτικού και απειλητικού, όπου τα κινητά τηλέφωνα συνιστούν ασύμμετρη απειλή για την ψυχική υγεία των παιδιών, με τη λήψη δραστικών μέτρων περιορισμού και απαγόρευσης να αποτελεί αναγκαία λύση.

Το δεύτερο δημοσίευμα (*«Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία: Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;»*) συγκροτεί έναν πιο μετριοπαθή και αναστοχαστικό λόγο κοινωνικού προβληματισμού, κατασκευάζοντας μια πραγματικότητα όπου τα κινητά τηλέφωνα και η ψηφιακή τεχνολογία συνιστούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εμπειρίας των παιδιών και εφήβων, και, ταυτόχρονα, πεδίο ανεξάντλητων εκπαιδευτικών δυνατοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση των κινητών τηλεφώνων αναπαρίσταται ως εν δυνάμει εξαιρετικά χρήσιμο και παραγωγικό εργαλείο μάθησης, το οποίο, με τις κατάλληλες στρατηγικές ψηφιακού γραμματισμού και ενσωμάτωσης στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, παρέχει ευκαιρίες εκπαιδευτικής καινοτομίας και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου ανέδειξε ότι τα δύο άρθρα αξιοποιούν, μέσω των αναπαραστατικών και διαπροσωπικών επιλογών τους, διαφορετικές στρατηγικές επιχειρηματολογίας και τεχνικές πειθούς ή/και χειραγώγησης, όπως αυτές περιγράφονται από τους Roozenbeek et al. (2022: 1-2). Στο πρώτο άρθρο, κύριες επιχειρηματολογικές και ρητορικές στρατηγικές για τη συγκρότηση του αφηγήματος αναδείχθηκαν η αξιοποίηση συναισθηματικά φορτισμένου λόγου και η επίκληση στην αυθεντία μέσω της χρήσης επιστημονικού λόγου, ο οποίος, σε συνδυασμό με επιλογές αξιολογικής τροπικότητας, επιλογές απόδοσης ευθύνης και έμφασης στον δράστη (ουσιαστικοποιήσεις διαδικασιών σε ρόλο δράστη, υλικές επενεργητικές διαδικασίες σε ενεργητική σύνταξη κ.ά.), υφαίνουν σαφή σχέση αιτιότητας μεταξύ της κρίσης ψυχικής υγείας των

παιδιών/εφήβων και της χρήσης των κινητών τηλεφώνων σε ένα πλαίσιο κοινωνικο-ηθικού πανικού, όπου υπερτονίζεται η ανάγκη παρέμβασης μέσω δραστικών μέτρων. Η χρήση συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας εμποτίζει τις επιλογές αξιολογικής τροπικότητας, και διέπει όλη την επιχειρηματολογία του κειμένου, ενώ το άρθρο αξιοποιεί επίσης την τεχνική της κατασκευής ψευδο-διλημάτων/ψευδο-διχοτομήσεων, κατασκευάζοντας υπόρρητα το ψευδο-δίλημμα «είτε επιβάλλονται αυστηροί περιορισμοί στη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά είτε η ψυχική υγεία τους τίθεται σε σοβαρό κίνδυνο». Οι οπτικοί τρόποι του κειμένου συμβάλλουν στη δραματική ένταση του ψευδο-διλήμματος, οπτικοποιώντας τον «κίνδυνο» και συν-οικοδομώντας μαζί με το γλωσσικό κείμενο μια πραγματικότητα προβληματισμού και ανησυχίας.

Το δεύτερο άρθρο αξιοποιεί τεχνικές πειθούς χαμηλής έντασης μέσω ήπιων γλωσσικών επιλογών τροπικότητας, οικοδομώντας ένα μετριοπαθές και λογικά τεκμηριωμένο επιχειρηματολογικό προφίλ μέσω της στρατηγικής αναγνώρισης των επιχειρημάτων της κάθε πλευράς, με την τεχνική των ψευδο-διλημάτων/ψευδο-διχοτομήσεων ως κυρίαρχο στοιχείο του δημόσιου λόγου αναφορικά με τη χρήση κινητών από παιδιά και εφήβους να αποδομείται στρατηγικά. Το άρθρο αναγνωρίζει δηλαδή ρητά τη δημόσια κατασκευή ενός κυρίαρχου ψευδο-διλήμματος, «είτε υιοθετείται το μέτρο της οριζόντιας απαγόρευσης, είτε προωθείται η ανεξέλεγκτη χρήση των κινητών τηλεφώνων», για να το αποδομήσει στη συνέχεια ως υπεραπλουστευτικό και άνευ ουσίας. Συγκροτεί επομένως μια οπτική γωνία κριτική και παιδαγωγικά προσανατολισμένη στην εναλλακτική, και πιο «ισορροπημένη» προσέγγιση του ψηφιακού γραμματισμού.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της ανάλυσης αποτέλεσε η συμβολή της πολυτροπικότητας στην επίτευξη της πειθούς. Παρά το γεγονός ότι οι εικόνες των άρθρων παρουσιάζουν μεταξύ τους πολλές και σημαντικές ομοιότητες ως προς την αναπαραστατική και τη διαπροσωπική λειτουργία τους, η ιδεολογική λειτουργία τους διαμορφώνεται συναρτήσει του εκάστοτε πολυτροπικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται, δηλαδή συναρτήσει των γλωσσικών και επιχειρηματολογικών επιλογών κάθε άρθρου. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν ότι τα μηνύματα, τα νοήματα και οι συμβολισμοί δεν παράγονται από κάθε σημειωτικό πόρο μεμονωμένα, αλλά από τη συλλειτουργία των γλωσσικών και των οπτικών πόρων στο πλαίσιο της πολυτροπικής σύνθεσης. Συνοψίζοντας, η Κριτική Ανάλυση Λόγου των κειμένων κατέδειξε ότι ο δημοσιογραφικός λόγος δε λειτουργεί ουδέτερα, αλλά κατασκευάζει κοινωνικές πραγματικότητες, επιδιώκοντας να επηρεάσει

και να πείσει τον/την αναγνώστη/ρια μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών, ρητορικών και σημειωτικών επιλογών, κάτι που αναδεικνύει τη σημασία της καλλιέργειας της κριτικής γλωσσικής και πολυτροπικής επίγνωσης των μαθητών/ριών στο πλαίσιο της σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης.

Με βάση τους παραπάνω κριτικούς στόχους, η διδακτική πρόταση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ευθυγραμμίζεται με τη στοχοθεσία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΙΕΠ, 2022). Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική παρέμβαση κριτικού γραμματισμού, στηριζόμενη στα τέσσερα στάδια της παιδαγωγικής των *πολυγραμματισμών*, συνολικής διάρκειας έξι (6) διδακτικών ωρών, υλοποιήθηκε σε ΣΤ' τάξη Δημοτικού Σχολείου της Αρκαδίας, κατά το πρώτο δεκαπενθήμερο του Ιανουαρίου 2026. Η αποτίμηση της υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης σε πραγματικές συνθήκες τάξης της ΣΤ' Δημοτικού ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές/ριες συμμετείχαν για πρώτη φορά σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική πρόταση, βασισμένη στα πορίσματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου των κειμένων και σε τεχνικές της θεωρίας του εμβολιασμού, είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς οι ομάδες εργασίας των μαθητών/ριών αναγνώρισαν και εντόπισαν βασικές στρατηγικές πειθούς/χειραγώγησης (συναισθηματικά χειριστική γλώσσα και κατασκευή ψευδο-διλημμάτων/ψευδο-διχοτομήσεων) στα δύο κείμενα, υιοθετώντας κριτική στάση προς αυτά. Μάλιστα, στο στάδιο της μετασχηματισμένης πρακτικής, τα παιδιά αξιοποίησαν στην πράξη γνώσεις και δεξιότητες που ανέπτυξαν στα προηγούμενα στάδια της διδακτικής παρέμβασης, επανασχεδιάζοντας τα κείμενα, και παράγοντας εναλλακτικά και πιο υπεύθυνα μηνύματα. Η διδακτική πρόταση φάνηκε, επομένως, να λειτουργεί ενδυναμωτικά ως προς την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στα παιδιά, καθώς οι μαθητές/ριες ενεργοποιήθηκαν, σε ένα αρχικό επίπεδο, και προβληματίστηκαν, καλλιεργώντας δεξιότητες ανθεκτικότητας απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης.

Μέσω της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης διαπιστώσαμε ότι η συστηματική Κριτική Ανάλυση Λόγου δημοσιογραφικών κειμένων για τη διερεύνηση των γλωσσικών και οπτικών επιλογών τους, καθώς και των ρητορικών στρατηγικών πειθούς που αξιοποιούν, επέτρεψε στους/τις μαθητές/ριες να συνειδητοποιήσουν ότι τα δημοσιογραφικά κείμενα δεν είναι ουδέτερες, αλλά ιδεολογικές κατασκευές, που αναπαριστούν την κοινωνική πραγματικότητα από μια συγκεκριμένη οπτική.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η διδακτική αξιοποίηση αυθεντικών δημοσιογραφικών (πολυτροπικών) κειμένων που συνδέονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών και (ομαδο)συνεργατικών στρατηγικών διδασκαλίας, ενίσχυσαν την ενεργό και συνεργατική εμπλοκή των μαθητών/ριών, και προκάλεσαν το γνήσιο ενδιαφέρον τους για τις μαθησιακές διαδικασίες. Ακόμα, ο σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου στη βάση των τεσσάρων σταδίων των *πολυγραμματισμών* επέτρεψε τη σταδιακή μετάβαση και εμβάθυνση των μαθητών/ριών, από την προσωπική εμπειρία και την αναγνώριση οικείων επικοινωνιακών πρακτικών, στην κριτική διερεύνηση των μηχανισμών συγκρότησης του δημοσιογραφικού λόγου, και, τελικά, στη δημιουργική και κριτική αναπλαισίωση και στον μετασχηματισμό του, με τα παιδιά να μεταβαίνουν από τον ρόλο του/της κριτικού/ής καταναλωτή/ριας λόγου στον ρόλο του/της κριτικού/ής παραγωγού λόγου.

Σημαντική συμβολή της παρούσας έρευνας είναι η σύνδεση της ΚΑΛ με τη θεωρία του εμβολιασμού (Roozenbeek et al., 2022· Roozenbeek & van der Linden, 2021) κατά της παραπληροφόρησης και χειραγώγησης. Η χρήση της ΚΑΛ ως εργαλείο «ανοσοποίησης» των παιδιών κατά της ψηφιακής χειραγώγησης ανέδειξε τη δυνατότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρακτικών που στοχεύουν στην καλλιέργεια κριτικής στάσης προς τα κείμενα με στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών/ριών και την ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής πειθούς και χειραγώγησης. Μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναγνώρισης και κριτικής ανάλυσης γλωσσικών και πολυτροπικών επιλογών, και ρητορικών στρατηγικών πειθούς ή/και χειραγώγησης, όπως είναι η χρήση συναισθηματικά χειριστικής γλώσσας και ψευδο-διλημμάτων/ψευδο-διχοτομήσεων που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/ριες μπορούν να υιοθετούν αναστοχαστική στάση προς τα ψηφιακά μέσα και τις πληροφορίες που καταναλώνουν καθημερινά, αναπτύσσοντας κριτική γλωσσική επίγνωση και ανθεκτικότητα στην ψηφιακή χειραγώγηση.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει σημαντικούς περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των συμπερασμάτων της. Αρχικά, η Κριτική Ανάλυση Λόγου βασίστηκε σε πολύ μικρό αριθμό δημοσιογραφικών άρθρων, καθώς σκοπός της εργασίας ήταν η διδακτική αξιοποίηση των ευρημάτων της σε πραγματικές σχολικές συνθήκες. Το στοιχείο αυτό δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων (Creswell,

2011: 237), τόσο για το σύνολο του δημοσιογραφικού λόγου που πραγματεύθηκε το θέμα της χρήσης των κινητών τηλεφώνων από παιδιά/εφήβους με αφορμή την απαγόρευση της χρήσης τους στο Ελληνικό σχολείο, όσο και για τις στρατηγικές επιχειρηματολογίας και πειθούς που αξιοποιούνται σε αυτόν. Επιπλέον, η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε μία μόνο τάξη της ΣΤ' Δημοτικού, στο πλαίσιο μιας μελέτης περίπτωσης (case study), με τα συμπεράσματα να αφορούν στη συγκεκριμένη τάξη και στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό τη δεδομένη χρονική στιγμή, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικεύσιμων εκπαιδευτικών συμπερασμάτων ως προς την αποτελεσματικότητά της (Robson, 2010: 126-128). Στα παραπάνω, συνυπολογίζεται η περιορισμένη χρονική διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής, η οποία δεν επιτρέπει τη διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης των διδακτικών παρεμβάσεων ανάπτυξης κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και ανθεκτικότητας των μαθητών/ριών σε τεχνικές ψηφιακής χειραγώγησης.

Ένας επιπλέον περιορισμός αφορά στο γεγονός ότι η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε αποκλειστικά σε μαθητές/ριες της ΣΤ' τάξης Δημοτικού. Κατά συνέπεια, η θετική ανταπόκριση των μαθητών/ριών και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ενδέχεται να συνδέονται, ως έναν βαθμό, με τα ιδιαίτερα γνωστικά, γλωσσικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, καθώς οι μαθητές/ριες διαθέτουν ήδη επαρκές γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο, ώστε να εμπλακούν, με την κατάλληλη καθοδήγηση, σε διαδικασίες κριτικής ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων. Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή αντίστοιχων παρεμβάσεων σε άλλες ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι παρόμοιες διδακτικές προσεγγίσεις θα ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν και σε άλλες ηλικιακές ομάδες και εκπαιδευτικές βαθμίδες, με την κατάλληλη προσαρμογή του διδακτικού υλικού και των δραστηριοτήτων συναρτήσει του γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου των μαθητών/ριών. Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας τέτοιων παρεμβάσεων σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, και με δεδομένα τα θετικά αποτελέσματα που ανέδειξαν τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας εργασίας, προτείνεται η διδακτική αξιοποίηση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές αρχές του κριτικού γραμματισμού και τις αρχές της θεωρίας του εμβολιασμού, ως ένα γόνιμο και

σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο τη σταδιακή και συστηματική διαμόρφωση ενεργών, κριτικά εγγράμματων και ψηφιακά ενδυναμωμένων πολιτών.

Προτάσεις περαιτέρω έρευνας

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν την Κριτική Ανάλυση Λόγου σε μεγαλύτερο και διαφοροποιημένο σώμα δημοσιογραφικών και πολυτροπικών κειμένων, ποικίλης θεματολογίας και ιδεολογικής απόχρωσης, προκειμένου να διερευνηθούν ευρύτερα οι στρατηγικές πειθούς ή/και χειραγώγησης στον σύγχρονο (ψηφιακό) δημοσιογραφικό λόγο, εντάσσοντας παράλληλα και άλλες μορφές λόγου που κυριαρχούν στη σύγχρονη ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα, όπως είναι ο λόγος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν, μέσω του συστηματικού σχεδιασμού και της μακροχρόνιας εφαρμογής προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού, στη διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και των αρχών της θεωρίας του εμβολιασμού στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και της ανθεκτικότητας των μαθητών/ριών απέναντι σε φαινόμενα ψηφιακής χειραγώγησης. Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε η εφαρμογή αντίστοιχων διδακτικών παρεμβάσεων σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες του μαθητικού πληθυσμού και σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, ώστε να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων κριτικού γραμματισμού σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Γλωσσολογικές προσεγγίσεις στον δημοσιογραφικό λόγο: Είδη, ποικιλότητα και ιδεολογία. Στο *Δημοσιογραφία και Γλώσσα, Πρακτικά Συνεδρίου (15-16 Απριλίου 2001)*, (σσ. 167-184). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Ενώσεως Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Αθηνών.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baudrit, A. (2007). *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση* (Κ. Αγγελάκος, πρόλογος-επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Κέδρος.
- Γιαλαμπούκη, Ε. (2008). *Δημοσιογραφικός λόγος και διακειμενικότητα* (Διδακτορική Διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83. Ανακτήθηκε από: <https://stavros.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/39.pdf>.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μτφρ.). Αθήνα: Ίων.
- Δούκα, Α., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκης, Α. (2016). Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα της Β' λυκείου. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 164-202). Καβάλα: Σαΐτα.
- Fairclough, N. (2020). Μια διαλεκτική-σχεσιακή προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου στην κοινωνική έρευνα. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (Επιμ.), *Κριτική*

Ανάλυση Λόγου: (Από)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα (σσ. 51-100). Αθήνα: Νήσος.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ, (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από: <https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/>.

Ireton, C., & Posetti, J. (2021). Εισαγωγή. Στο J. Posetti & C. Ireton (Επιμ.), *Δημοσιογραφία, «Ψευδείς Ειδήσεις» & Παραπληροφόρηση* (Π. Σπυρίδου, Π. Βατικιώτης & Δ. Μηλιώνη, επιστημονική επιμέλεια – εισαγ. σημείωμα ελληνικής έκδοσης) (σσ. 19-33). Αθήνα: UNESCO, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html.

Καραμπάτσος, Α. Β. (2010). *Βασικά Θέματα Παιδαγωγικών και Διδακτικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 82-107. doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.50>

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Γ. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ. – Θεώρηση). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Λύκου, Χ. (2000). *Η Συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. Γλωσσικός Υπολογιστής II*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Luke, C. (2006). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιλογή Κειμένων - Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 190-227). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Μανιού, Ε. (2016). *Η (ανα)συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης στο σχολείο: Κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση εκπαιδευτικών πρακτικών* (Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2001). Δημοσιογραφία και Γλώσσα: Τυπολογία και Παθολογία. Στο *Δημοσιογραφία και Γλώσσα, Πρακτικά Συνεδρίου (15-16 Απριλίου 2001)* (σσ. 27-34). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Ενώσεως Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χρηστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/.
- Μπουκάλα, Σ., & Στάμου, Α. Γ. (2020). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (Επιμ.), *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Από)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 11-18). Αθήνα: Νήσος.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική επίγνωση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Οπτικής Επικοινωνίας. Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο G. Kress & T. van Leeuwen, *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ. – Θεώρηση) (σσ. 7-24). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2020). Η λογοϊστορική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (Επιμ.), *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Από)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 145-222). Αθήνα: Νήσος.

- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου - Κ. Βασιλάκου, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Στάμου, Α. Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Μ. Μπαλαζάνη, Τ. Τσαγγαλίδης & Γ. Κ. Γιαννάκης (Επιμ.), *12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας. Ιωάννινα 2004-2008* (σσ. 179-193). Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι.
- Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.
- Στάμου Α. Γ., Αλευριάδου Α., & Ελευθερίου Π. (2011). «Ζωγράφισε τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες»: Αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από τα ιχνογραφήματα παιδιών του δημοτικού. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου "Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση"* (σσ. 323-336). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Στάμου, Α. Γ., Αρχάκης, Α., & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 13-55). Καβάλα: Σαΐτα.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτηση» τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 34, 411-421.
- Τσάμη, Β., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκης, Α. (2016). Μαζική κουλτούρα, γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 95-123). Καβάλα: Σαΐτα.

- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική Ποικιλία και Κριτικός Εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός* (σσ. 467-511). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2024). Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2024-2025. *Εγκύκλιος (Αρ. πρωτ. Φ7/99724/Δ1, ημερ. 4-9-2024)*. Μαρούσι.
- Van Dijk, T. A. (2020). Κριτικές Σπουδές Λόγου: Μια κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (Επιμ.), *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Από)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σσ. 101-144). Αθήνα: Νήσος.
- Φιλιππάκη-Warburton, Eι., & Σπυρόπουλος, Β. (2006). Το εγκλιτικό σύστημα της ελληνικής: Συγκριτική θεώρηση με την τουρκική και διδακτικές προτάσεις. Στο Σ. Α. Μοσχονάς (Επιμ.), *Η σύνταξη στην μάθηση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (σσ. 117-170). Αθήνα: Πατάκης.
- Φτερνιάτη, Α. (2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία*, 135. Ανακτήθηκε από: <https://tinyurl.com/mvxxk3atp>.
- Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β., & Αρχάκης, Α. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 85-100.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). *Ελληνική Γλώσσα και Δημοσιογραφικός Λόγος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118.
- Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (Επιμ.), *Εικόνα και παιδί* (σσ. 89-97). Θεσσαλονίκη: Cannot Design Publications.

Ξενόγλωσση

- Alvermann, D. E., & Xu, S. H. (2003). Children' s Everyday Literacies: Intersections of Popular Culture and Language Arts Instruction. *Language Arts*, 81(2), 145-155. doi: <https://doi.org/10.58680/la20032888>.
- Blommaert, J., & Bulcaen, C. (2000). Critical Discourse Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 29, 447-466.
- Cook, J., Lewandowsky, S., & Ecker, U. K. H. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PLoS ONE*, 12(5): e0175799. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language Education and Multiliteracies. In S. May and N. H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 1: Language and Political Issues in Education (pp. 195-211). Springer Science + Business Media LLC. doi:10.1007/978-0-387-30424-3_15.
- Lewandowsky, S., & van der Linden, S. (2021). Countering Misinformation and Fake News Through Inoculation and Prebunking. *European Review of Social Psychology*, 32(2), 348–384. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/10463283.2021.1876983>.
- Neylan, J., Biddlestone, M., Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2023). How to “inoculate” against multimodal misinformation: A conceptual replication of Roozenbeek and van der Linden (2020). *Scientific Reports*, 13(18273). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/10463283.2021.1876983>.
- New London Group, (Spring 1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

- Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2020). Breaking harmony square: A game that “inoculates” against political misinformation. *Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review*, 1(8). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.37016/mr-2020-47>.
- Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2021). *Inoculation Theory and Misinformation*. Riga: NATO StratCom COE.
- Roozenbeek, J., van der Linden, S., Goldberg, B., Rathje, S., & Lewandowsky, S. (2022). Psychological inoculation improves resilience against misinformation on social media. *Science Advances*, 8(34), Article eabo6254. Ανακτήθηκε από: <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.abo6254>.
- Van der Linden, S., Maibach, E., Cook, J., Leiserowitz, A., & Lewandowsky S. (2017). Inoculating against misinformation. *Science*, 358(6367), 1141-1142. [doi: 10.1126/science.aar4533](https://doi.org/10.1126/science.aar4533).
- Van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Παράρτημα Α: Δημοσιογραφικά κείμενα

Άρθρο 1^ο: Κωνσταντίνος Τσάβαλος, iefimerida, (10/8/2025). *Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.iefimerida.gr/stories/pos-ta-smartphones-ginontai-efialtis-gia-ta-paidia> (τελευταία πρόσβαση: 04/05/2026).

iefimerida

ΕΙΔΗΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗ NON PAPER ΕΛΛΑΔΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΟΣΜΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΠΟΔCAST ΖΩΗ ΣΠΟΡ ΓΥΝΑΙΚΑ ENGLISH EDITION

STORIES

Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών - Νέα έρευνα



Οι επιστήμονες βασίστηκαν σε δεδομένα που συγκέντρωσαν από το Global Mind Project, το οποίο περιλαμβάνει περισσότερους από 100.000 νέους ηλικίας 18-24 ετών / SHUTTERSTOCK

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΑΒΑΛΟΣ
10/08/2025 19:36

Η κρίση της ψυχικής υγείας των παιδιών και ο ρόλος των κινητών τηλεφώνων - Τι αποκαλύπτουν οι έρευνες της Tara Thiagarajan.

Τα κινητά τηλέφωνα έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας, ακόμα και για τα παιδιά. Ωστόσο, οι τελευταίες έρευνες της διακεκριμένης νευροεπιστήμονος και ερευνήτριας Tara Thiagarajan φωτίζουν μια ανησυχητική πλευρά αυτής της εξέλιξης. Οι μελέτες της καταδεικνύουν ότι η πρώιμη έκθεση στα smartphones, ειδικά πριν από την ηλικία των 13 ετών, μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών και την μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.



ΡΟΗ ΕΙΔΗΣΕΩΝ

ΚΟΣΜΟΣ 22:51

Σοκαριστικό βίντεο: Εξοργισμένος ελέφαντας ποδοπάτησε μέχρι θανάτου Αμερικανό εκατομμυριούχο σε σσάφιρ στην Αφρική

ΚΟΣΜΟΣ 22:50

Όπως σημειώνει η Guardian, η Tara Thiagarajan και η ομάδα της στο Sapient Labs βασίστηκαν σε δεδομένα που συγκέντρωσαν από το Global Mind Project, το οποίο περιλαμβάνει περισσότερους από 100.000 νέους ηλικίας 18-24 ετών. Τα ευρήματα είναι σαφή: τα άτομα που απέκτησαν το πρώτο τους smartphone πριν την ηλικία των 13 ετών αναφέρουν σημαντικά περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα σε σύγκριση με όσους άρχισαν να χρησιμοποιούν κινητό αργότερα.

Αυξημένος κίνδυνος για ψυχικά προβλήματα

Οι επιπτώσεις που συνδέονται με την πρώιμη χρήση κινητών τηλεφώνων είναι πολυδιάσπατες και σοβαρές. Μεταξύ άλλων, περιλαμβάνουν αυξημένα ποσοστά αυτοκτονικών σκέψεων, επιθετικής συμπεριφοράς, αίσθησης αποξένωσης από τον κόσμο γύρω τους, κακής διαχείρισης των συναισθημάτων και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο: σχεδόν το 48% των κοριτσιών που απέκτησαν κινητό σε ηλικία 5 ή 6 ετών αναφέρουν αυτοκτονικές σκέψεις, έναντι 28% αυτών που πήραν κινητό μετά τα 13 τους χρόνια. Αντίστοιχα, το ποσοστό στα αγόρια είναι 31% και 20% αντίστοιχα.

Αυτά τα στοιχεία δεν είναι απλώς στατιστικές. Αντανακλούν μια πραγματικότητα όπου η πρώιμη πρόσβαση στην ψηφιακή τεχνολογία εκθέτει τα παιδιά σε έναν κόσμο που μπορεί να τα αποσταθεροποιήσει ψυχολογικά. Οι ερευνητές τονίζουν ότι οι παραδοσιακές διαγνωστικές κατηγορίες ψυχικών νόσων, όπως η κατάθλιψη και το άγχος, δεν αποτυπώνουν πλήρως τα συμπτώματα που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά, τα οποία συχνά βιώνουν συναισθήματα απομόνωσης και επιθετικότητας που δεν ταυτοποιούνται εύκολα.

Ποιοι παράγοντες ευθύνονται;

Πέρα από την ίδια τη χρήση του κινητού, η έρευνα υπογραμμίζει ότι αρκετοί παράγοντες επιβαρύνουν την κατάσταση. Η πρώιμη έκθεση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συχνά συνδέεται με διαδικτυακό εκφοβισμό (cyberbullying), μια επιδημία που έχει αποδειχθεί καταστροφική για την ψυχική υγεία των νέων. Επιπλέον, η αλόγιστη χρήση κινητών επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα του ύπνου και συχνά συνοδεύεται από επιδείνωση των οικογενειακών σχέσεων, στοιχεία που εντείνουν την ψυχολογική επιβάρυνση.

Η σύνθεση αυτών των παραγόντων δημιουργεί ένα σύνθετο πρόβλημα που, σύμφωνα με τους ειδικούς, απαιτεί ολιστική αντιμετώπιση.



Με βάση το αποτέλεσμα, η Tara Thiagarajan και η ομάδα της καλούν για σημαντικές παρεμβάσεις σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής / SHUTTERSTOCK

Με βάση τα αποτελέσματα, η Tara Thiagarajan και η ομάδα της καλούν για σημαντικές παρεμβάσεις σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής. Προτείνουν την επιβολή αυστηρότερων περιορισμών στην χρήση smartphones από παιδιά κάτω των 13 ετών — ένα μέτρο που παρομοιάζουν με τα όρια ηλικίας για την κατανάλωση αλκοόλ και καπνού. Η καθυστέρηση αυτή, υποστηρίζουν, μπορεί να αποτρέψει την πρόωρη έκθεση σε ψηφιακούς κινδύνους και να προστατεύσει την ψυχική υγεία των παιδιών.

Παράλληλα, επισημαίνουν την ανάγκη για ενίσχυση της ψηφιακής παιδείας στα σχολεία, ώστε τα παιδιά να μάθουν να διαχειρίζονται με ασφάλεια και υπευθυνότητα την ψηφιακή τους παρουσία. Τονίζουν επίσης τη μεγάλη ευθύνη που φέρουν οι τεχνολογικές εταιρείες, καλώντας τις να αναλάβουν δράση για τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων των προϊόντων τους.

Η έρευνα της Tara Thiagarajan δεν αποτελεί μόνο μια προειδοποίηση, αλλά και μια ευκαιρία για προβληματισμό και δράση. Σε μια εποχή όπου τα κινητά τηλέφωνα είναι πιο προσιτά από ποτέ, η σωστή χρήση τους και η καθοδήγηση των παιδιών είναι κρίσιμης σημασίας.

Γονείς, εκπαιδευτικοί, φορείς υγείας και πολιτικοί οφείλουν να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά θα μπορούν να εξελίσσονται υγιώς, προστατευμένα από τους κινδύνους της ψηφιακής εποχής.

Άρθρο 2^ο: Πέτρος Ρούσσος, Huffpost, (04/10/2025). *Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία: Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;.* Ανακτήθηκε από: <https://www.huffingtonpost.gr/kinonia/apagorefsi-ton-kiniton-sta-scholiaiparchi-mia-pio-isorropimeni-prosengisi/> (τελευταία πρόσβαση: 04/05/2026).



Τα τελευταία χρόνια, οι συζητήσεις σχετικά με τη χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά και εφήβους είναι συχνές όχι μόνο μεταξύ των επιστημόνων αλλά και ανάμεσα στο ευρύ κοινό. Η πρόσφατη εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας για την απαγόρευση της χρήσης κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών στα σχολεία από τα παιδιά της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκάλεσε νέο ενδιαφέρον και αρκετές συζητήσεις μεταξύ μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, αλλά και επιστημόνων. **Αν και είναι κατανοητό ότι απαιτούν δράση οι ανησυχίες για τον υπερβολικό χρόνο που τα παιδιά δαπανούν σήμερα μπροστά σε διάφορες οθόνες και όχι στον πραγματικό κόσμο, αλλά και φαινόμενα όπως ο κυβερνοεκφοβισμός ή ζητήματα όπως η ασφάλεια στον κυβερνοχώρο, μια γενική απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων δεν αντιμετωπίζει επαρκώς τα βασικά ζητήματα που σχετίζονται με τη χρήση τους.** Αντί της απόλυτης και οριζόντιας απαγόρευσης, μία πιο ισορροπημένη προσέγγιση που επικεντρώνεται στον ψηφιακό αλφαριθμητισμό, την υπεύθυνη χρήση και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα μαθησιακά περιβάλλοντα θα μπορούσε να προσφέρει πιο βιώσιμες λύσεις. Στη συνέχεια αυτής της σύντομης παρέμβασης θα επιχειρήσουμε μια διερεύνηση της λογικής πίσω από την απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων και τη διατύπωση ορισμένων επιχειρημάτων για να δείξουμε πως τέτοια μέτρα μπορεί να είναι αναποτελεσματικά και εσφαλμένα.

Οι λόγοι πίσω από την απαγόρευση

Οι υποστηρικτές της απαγόρευσης των κινητών τηλεφώνων στα σχολεία συνήθως επικαλούνται διάφορα επιχειρήματα:

Η παρουσία ενός κινητού τηλεφώνου στο περιβάλλον μας, όπως δείχνει η σύγχρονη έρευνα, μπορεί να λειτουργήσει ως ένας πολύ σημαντικός **παράγοντας απόσπασης της προσοχής μας**. Οι μαθητές μπορεί να ανταλλάσσουν μηνύματα, να περιηγούνται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το διαδίκτυο ή ακόμη να παίζουν παιχνίδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γεγονός που παρεμποδίζει τη συγκέντρωσή τους στο κύριο έργο τους -τη μάθηση- κατά την παρουσία τους στη σχολική τάξη. Τα τηλέφωνα μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθούν για αντιγραφή κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, να διευκολύνουν τη λογοκλοπή και να θέσουν σε κίνδυνο την ακαδημαϊκή ακεραιότητα.

Ο υπερβολικός χρόνος μπροστά στις οθόνες, συμπεριλαμβανομένης της έκθεσης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, έχει συνδεθεί με **άγχος, κατάθλιψη, επιδράσεις στις νοητικές λειτουργίες** και άλλους κινδύνους για την ψυχική υγεία, ιδίως μεταξύ των εφήβων.

Η έννοια του «**ψηφιακού εθισμού**» αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι εμφανίζονται περισσότερο εξαρτημένοι από τις συσκευές τους, συχνά εις βάρος της πρόσωπο με πρόσωπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της σωματικής δραστηριότητας.

Βέβαια, **μια προσεκτική μελέτη της εγκυκλίου του Υπουργείου** και η έμφαση στην απαγόρευση χρήσης συσκευών με κάμερα, **δείχνει πως ο βασικός λόγος πίσω από την απαγόρευση μάλλον είναι ο εκφοβισμός**: Η αύξηση της χρήσης των κινητών τηλεφώνων έχει οδηγήσει σε αυξημένες περιπτώσεις κυβερνοεκφοβισμού, όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν εφαρμογές κοινωνικών μέσων ή υπηρεσίες ανταλλαγής μηνυμάτων για να πειράξουν, να παρενοχλήσουν, ή να εκφοβίσουν τους συμμαθητές τους.

Ενώ οι παραπάνω ανησυχίες είναι απολύτως βάσιμες, **η οριζόντια απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων είναι μάλλον μια λύση του τύπου «πονάει κεφάλι – κόβει κεφάλι»**, η οποία και **αγνοεί το ευρύτερο πολιτισμικό, τεχνολογικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ζουν τα σημερινά παιδιά και οι έφηβοι**. Για να κατανοήσουμε γιατί συμβαίνει αυτό, είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε τα μειονεκτήματα μιας γενικής απαγόρευσης και τις **πιθανές εναλλακτικές λύσεις**.

Τα προβλήματα με την οριζόντια απαγόρευση

Τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σημερινού κόσμου και τα παιδιά και οι έφηβοι τα χρησιμοποιούν όχι μόνο για ψυχαγωγία αλλά και για επικοινωνία, έρευνα και μάθηση. Με την πλήρη απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων, τα σχολεία μπορεί να δημιουργήσουν ακούσια μια **αποσύνδεση** μεταξύ των καθημερινών εμπειριών των μαθητών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτή η αποσύνδεση μπορεί να ενισχύσει τη **δυσαρέσκεια** και να μειώσει τη δέσμευση των μαθητών. Αντί να προσποιούμαστε ότι τα κινητά τηλέφωνα δεν υπάρχουν κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών, είναι πιο αποτελεσματικό να διδάσκουμε στους μαθητές πώς να διαχειρίζονται υπεύθυνα τη χρήση τους, να διαχειρίζονται την υπερφόρτωση από πληροφορίες και να αναγνωρίζουν την **παραπληροφόρηση**.

Τα έξυπνα τηλέφωνα και οι εφαρμογές που φιλοξενούν δεν είναι μόνο πηγές απόσπασης της προσοχής- μπορούν επίσης να είναι **ισχυρές εκπαιδευτικές συσκευές**. Επιτρέπουν την πρόσβαση σε ένα τεράστιο πλήθος πληροφοριών, εκπαιδευτικές εφαρμογές και εργαλεία συνεργασίας που μπορούν να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία και εμπειρία. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τα τηλέφωνα τους για να διεξάγουν έρευνα, να δημιουργούν ψηφιακές εργασίες, να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους ή να συμμετέχουν σε διαδικτυακά φόρουμ. Η απαγόρευση των τηλεφώνων αφαιρεί αυτές τις ευκαιρίες και μειώνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν την τεχνολογία με καινοτόμους τρόπους. Σε έναν κόσμο όπου ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός γίνεται ολοένα και πιο σημαντικός, τα σχολεία θα έπρεπε να προωθούν αυτές τις δεξιότητες και όχι να περιορίζουν την πρόσβαση στα εργαλεία που θα χρειαστούν οι μαθητές στο μέλλον.

Στον σημερινό ψηφιακό κόσμο, επίσης, είναι ζωτικής σημασίας να διδάσκονται οι μαθητές πώς να είναι υπεύθυνοι ψηφιακοί πολίτες. Η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων παραμελεί αυτή τη σημαντική πτυχή της σύγχρονης εκπαίδευσης. Τα παιδιά και οι έφηβοι πρέπει να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με υπευθυνότητα, πώς να θέτουν όρια και πώς να συμμετέχουν στις διαδικτυακές κοινότητες ακολουθώντας δεοντολογικούς κανόνες. Η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων στερεί από τους μαθητές την ευκαιρία να εξασκήσουν αυτές τις δεξιότητες σε ένα ελεγχόμενο και υποστηρικτικό περιβάλλον, αφήνοντάς τους απροετοίμαστους να διαχειριστούν τη χρήση της τεχνολογίας εκτός σχολείου. Θα έχει ενδιαφέρον, για παράδειγμα, να μας εξηγήσουν οι αρμόδιοι πώς ένας μαθητής που θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσει τη συσκευή του για να στείλει ένα μήνυμα μέσω της εφαρμογής «Safe Youth» (το panic button για ανηλίκους) θα μπορεί να το κάνει όταν το κινητό του τηλέφωνο πρέπει να παραμένει ανενεργό μέσα στην τσάντα του καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίας του στον σχολικό χώρο.

Η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων δεν αντιμετωπίζει σε καμία περίπτωση τις βασικές αιτίες των προβληματικών συμπεριφορών, όπως η απόσπαση της προσοχής, ο διαδικτυακός εκφοβισμός ή τα ζητήματα ψυχικής υγείας. Αντί να αντιμετωπίσει τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές κάνουν εσφαλμένη χρήση των τηλεφώνων τους, απλώς αφαιρεί τις συσκευές, απομακρύνοντας το πρόβλημα από το οπτικό μας πεδίο. Για παράδειγμα, αν οι μαθητές στρέφονται στα τηλέφωνα τους από πλήξη ή απομάκρυνση, η λύση έγκειται στη δημιουργία ενός πιο ελκυστικού και διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όχι απλώς στην απαγόρευση της συσκευής. Ομοίως, ζητήματα όπως ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι συμπτώματα βαθύτερων κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων που απαιτούν στοχευμένες παρεμβάσεις, συμπεριλαμβανομένης της προώθησης της ενσυναίσθησης, της διαδικτυακής ασφάλειας και της ψηφιακής υπευθυνότητας.

Τέλος, τα παιδιά και οι έφηβοι συχνά αντιστέκονται στην εξουσία και αναζητούν τρόπους για να παρακάμψουν εκείνους τους κανόνες που θεωρούν άδικους. Η απαγόρευση της χρήσης των κινητών τηλεφώνων, τα οποία ωστόσο οι μαθητές θα φέρνουν στο σχολείο, μπορεί απλώς να οδηγήσει στην κρυφή χρήση τους. Αυτό προάγει μια κουλτούρα παραβίασης κανόνων και μυστικότητας, αντί μια κουλτούρα ανοιχτού διαλόγου και υπεύθυνης χρήσης. Επιπλέον, όταν απαγορεύονται τα κινητά τηλέφωνα, τα σχολεία μπορεί να χρειαστεί να αφιερώσουν περισσότερους πόρους για την επιβολή και τα πειθαρχικά μέτρα, γεγονός που μπορεί να επιβαρύνει τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Υπάρχει μια περισσότερο ισορροπημένη προσέγγιση;

Αντί να απαγορευθούν οριζόντια τα κινητά τηλέφωνα (αντιμετωπίζοντας τα παιδιά όλων των βαθμίδων και τάξεων με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για «πρωτάκια» του δημοτικού ή **τελειόφοιτους του Λυκείου, οι οποίοι σημειωτέον έχουν πλέον εκλογικό δικαίωμα**), το εκπαιδευτικό μας σύστημα έπρεπε να εξετάσει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τη διδασκαλία των μαθητών σε υπεύθυνη χρήση του τηλεφώνου, διατηρώντας παράλληλα ένα δομημένο περιβάλλον που ευνοεί τη μάθηση. Πώς θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο;

Ανάπτυξη προγραμμάτων ψηφιακού γραμματισμού: Ο ψηφιακός εγγραμματισμός θα πρέπει να αποτελεί βασικό συστατικό της σύγχρονης εκπαίδευσης. Τα σχολεία θα πρέπει να ενσωματώσουν προγράμματα σπουδών που διδάσκουν τους μαθητές για τα οφέλη και τις παγίδες της χρήσης κινητών τηλεφώνων. Αυτό περιλαμβάνει την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτυακού εκφοβισμού, τη σημασία της ιδιωτικής ζωής και τον τρόπο αποφυγής των περισπασμών. Επιπλέον, η διδασκαλία των μαθητών πώς να θέτουν χρονικά όρια, να χρησιμοποιούν τις εφαρμογές με σύνεση αλλά και να θέτουν περιόδους ψηφιακής αποτοξίνωσης μπορεί να συμβάλει στην προώθηση πιο υγιών σχέσεων με την τεχνολογία. Αυτές είναι δεξιότητες κρίσιμης σημασίας στις ημέρες μας, απαραίτητες όχι μόνο κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.

Αξιοποίηση των κινητών τηλεφώνων για εκπαιδευτικούς σκοπούς: Αντί να αντιμετωπίζουν τα κινητά τηλέφωνα αποκλειστικά ως πηγή περισπασμών και προβλημάτων, τα σχολεία θα μπορούσαν να διερευνήσουν τρόπους ενσωμάτωσής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τα κινητά τηλέφωνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για έρευνα, διαδραστικές μαθησιακές δραστηριότητες και συνεργατικά έργα. Εφαρμογές που υποστηρίζουν την εκπαίδευση, όπως πλατφόρμες κουίζ ή εργαλεία μελέτης, μπορούν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών. Δείχνοντας στους μαθητές τις θετικές χρήσεις της τεχνολογίας, τα σχολεία μπορούν να μετατοπίσουν την εστίαση από την απαγόρευση στην ενδυνάμωση στην καθημερινή τους ζωή.

Προληπτική αντιμετώπιση της ψυχικής υγείας και του διαδικτυακού εκφοβισμού: Αντί να απαγορεύουν τα κινητά τηλέφωνα, τα σχολεία θα πρέπει να εφαρμόζουν προληπτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση ζητημάτων όπως η ψυχική υγεία και ο διαδικτυακός εκφοβισμός. Τα σχολεία μπορούν να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες, ομάδες υποστήριξης και εκπαιδευτικά προγράμματα για να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές και ψυχολογικές προκλήσεις που σχετίζονται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τις διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις. Ο καθορισμός σαφών κατευθυντήριων γραμμών για τη διαδικτυακή συμπεριφορά και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς αναφέροντας τον διαδικτυακό εκφοβισμό αποτελούν βασικά βήματα για τον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων των κινητών τηλεφώνων.

Γονική συμμετοχή: Τα σχολεία θα πρέπει να συνεργάζονται στενά με τους γονείς και την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της χρήσης των κινητών τηλεφώνων και των άλλων ψηφιακών συσκευών. Η ανοιχτή επικοινωνία σχετικά με τις προσδοκίες και τις κατευθυντήριες γραμμές στο σπίτι και στο σχολείο μπορεί να δημιουργήσει μια πιο ενιαία προσέγγιση στη διαχείριση της τεχνολογίας. Επιπλέον, τα σχολεία θα μπορούσαν να προσφέρουν εργαστήρια ή σεμινάρια για τους γονείς ώστε να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ανατροφής των παιδιών στην ψηφιακή εποχή. Αυτό προάγει μια συνεργατική προσπάθεια όπου τα σχολεία και οι γονείς μοιράζονται την ευθύνη για τη διδασκαλία της υπεύθυνης χρήσης της τεχνολογίας στα παιδιά.

Συνοψίζοντας, η οριζόντια απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων από τα σχολεία μπορεί να παρουσιάζεται ως η αυτονόητη και εύκολη λύση στα προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση τους, αλλά τελικά αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει τα υποκείμενα ζητήματα. Μια πιο μελετημένη προσέγγιση που περιλαμβάνει την εκπαίδευση για την υπεύθυνη χρήση του τηλεφώνου, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μάθηση και τη συνεργασία με τους γονείς μπορεί να προσφέρει πιο αποτελεσματικές και μακροχρόνιες λύσεις. Τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν μόνιμο στοιχείο της σύγχρονης ζωής και τα σχολεία έχουν μια μοναδική ευκαιρία να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην υπεύθυνη και εποικοδομητική χρήση τους. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και με ασφάλεια στον ψηφιακό κόσμο, αντί να εφαρμόζουν μια απαγόρευση που δημιουργεί περισσότερα προβλήματα από όσα λύνει.

Παράρτημα Β: Φύλλα εργασίας διδακτικού σεναρίου

1^ο Φύλλο Εργασίας: Δραστηριότητες τοποθετημένης πρακτικής

Συζητάμε με την ομάδα μας και καταγράφουμε σύντομες απαντήσεις.

α) Τι μας έκανε εντύπωση στα βίντεο; Ποια συναισθήματα μπορεί να προκαλέσει ένα κείμενο, μια εικόνα ή ένα βίντεο;

β) Έχετε συναντήσει περιπτώσεις ή έχετε πάρει μέρος σε συζητήσεις, όπου παρουσιάζονται αποκλειστικά και μόνο δύο επιλογές για τη λύση ενός προβλήματος; Αν ναι, πού;

γ) Έχετε δει να εφαρμόζονται παρόμοιες τεχνικές στον δημόσιο λόγο; Αν ναι, πού (διαφημίσεις, ειδήσεις, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κ.ά.);

δ) Διαβάζουμε τις παρακάτω προτάσεις, συζητάμε με την ομάδα μας και απαντάμε:

i) «Τα κινητά τηλέφωνα καταστρέφουν την παιδική αθωότητα και απειλούν το μέλλον των παιδιών μας...»

«Η αξιοποίηση κινητών τηλεφώνων στην εκπαίδευση έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα...».

- Ποια φράση μας προκαλεί πιο έντονα συναισθήματα; Γιατί;

- Ποια φράση μας φαίνεται πιο ουδέτερη;

- Ποια από τις δύο πιστεύετε ότι προσπαθεί περισσότερο να μας πείσει;

ii) «Η απαγορεύουμε τα κινητά στα σχολεία ή καταδικάζουμε τα παιδιά σε απομόνωση και εθισμό».

Πόσες επιλογές μας δίνει η παραπάνω φράση; Πιστεύεις ότι μπορεί να υπάρχουν κι άλλες επιλογές στο συγκεκριμένο θέμα; Προτείνουμε μία.

ε) Συζητάμε και γράφουμε δύο προτάσεις για το ίδιο θέμα, μία συναισθηματικά φορτισμένη και μια «ουδέτερη».

2^ο Φύλλο Εργασίας: Δραστηριότητες ανοικτής διδασκαλίας

Δραστηριότητες για το 1^ο άρθρο: «Πώς τα smartphones γίνονται εφιάλτης για την ψυχική υγεία των παιδιών – Νέα έρευνα»

A. Επικοινωνιακό πλαίσιο, κειμενικό είδος, δομή και περιεχόμενο άρθρου

Αφού διαβάσουμε με προσοχή το άρθρο και συζητήσουμε με την ομάδα μας, απαντάμε σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πού έχει δημοσιευθεί το κείμενο; Ποιος είναι ο/η συντάκτης/κτρια του κειμένου; Σε ποιο κειμενικό είδος πιστεύετε ότι ανήκει;

2. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του κειμένου;

3. Πώς «χτίζει» ο/η συντάκτης/κτρια το κείμενό του/της ως προς το περιεχόμενό του; Ποια είναι η πορεία που ακολουθεί; Την παρουσιάζουμε σύντομα (οι υπότιτλοι του κειμένου μας βοηθούν).

B. Γλωσσικές επιλογές και κατασκευή πραγματικότητας

1. Ποιοι είναι οι βασικοί συμμετέχοντες (πρόσωπα, έννοιες, αντικείμενα) που εμφανίζονται συχνότερα στο άρθρο;

2. Η χρήση κινητών τηλεφώνων από παιδιά αναπαρίσταται στο άρθρο να δρα σαν άνθρωπος σε ρόλο απειλητικό για την ψυχική τους υγεία. Εντοπίζουμε στο κείμενο μία πρόταση στην οποία διαπιστώνεται αυτό και την καταγράφουμε.

3. Στις παρακάτω περιόδους το άρθρο αποδίδει την ευθύνη ή/και καθήκον για δράση σε κάποιον/α ή κάτι. Χρησιμοποιεί ενεργητική ή παθητική σύνταξη; Σε ποιον αποδίδεται η ευθύνη ή/και η υποχρέωση; Ποιος φταίει; Ποιος πρέπει να κάνει κάτι; Είναι όμοια ή αλλάζει η απόδοση ευθύνης ή υπαιτιότητας (το φταίξιμο για το πρόβλημα που παρουσιάζει το άρθρο) στην πορεία του άρθρου; Πιστεύετε ότι υπάρχει λόγος που συμβαίνει αυτό;

α. «...η πρόωπη πρόσβαση στην τεχνολογία εκθέτει τα παιδιά σε έναν κόσμο που μπορεί να τα αποσταθεροποιήσει ψυχολογικά.»

β. «Τονίζουν επίσης τη μεγάλη ευθύνη που φέρουν οι τεχνολογικές εταιρείες, καλώντας τις να αναλάβουν δράση για τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων των προϊόντων τους.»

γ. «Γονείς, εκπαιδευτικοί, φορείς υγείας και πολιτικοί οφείλουν να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον...».

4. Ποιο πρόσωπο χρησιμοποιείται κυρίως στο κείμενο; Τι ύφος υιοθετεί το άρθρο (προσωπικό ή απρόσωπο); Θέλει να επικοινωνήσει μαζί μας με εγγύτητα και τρόπο διαλογικό, ή ο συντάκτης κρατάει αποστάσεις;

5. Σε κάποια σημεία ο/η συντάκτης φαίνεται βέβαιος για αυτά που γράφει, ενώ σε κάποια άλλα εκφράζει μικρότερη βεβαιότητα. Καταγράφουμε μία πρόταση για κάθε περίπτωση. Ποια έγκλιση χρησιμοποιείται κάθε φορά;

6. Σε κάποια σημεία του άρθρου χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις που έχουν αρνητική ή θετική σημασία προκαλώντας συναισθήματα στον/ην αναγνώστη/στρια (πχ, φόβο, ανησυχία). Εντοπίζουμε και καταγράφουμε δύο λέξεις ή φράσεις για κάθε κατηγορία. Γιατί τις χρησιμοποιεί ο/η συντάκτης; Τι θέλει να πετύχει; Ποια είναι τελικά η άποψη του/της συντάκτη/κτριας;

Δραστηριότητες για το 2^ο άρθρο: «Απαγόρευση των κινητών στα σχολεία: Υπάρχει μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση;»

Α. Επικοινωνιακό πλαίσιο, κειμενικό είδος, δομή και περιεχόμενο άρθρου

Αφού διαβάσουμε με προσοχή το άρθρο και συζητήσουμε με την ομάδα μας, απαντάμε σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πού έχει δημοσιευθεί το κείμενο; Ποιος είναι ο/η συντάκτης/κτρια του κειμένου; Σε ποιο κειμενικό είδος πιστεύετε ότι ανήκει;

2. Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του κειμένου;

3. Πώς «χτίζει» ο/η συντάκτης/κτρια το κείμενό του/της, ποια είναι η πορεία που ακολουθεί; Την παρουσιάζουμε σύντομα (οι υπότιτλοι του κειμένου μας βοηθούν).

Β. Γλωσσικές επιλογές και κατασκευή πραγματικότητας

1. Ποιοι είναι οι βασικοί συμμετέχοντες (πρόσωπα, έννοιες, αντικείμενα) που εμφανίζονται συχνότερα στο άρθρο;

2. «Η απαγόρευση των τηλεφώνων αφαιρεί αυτές τις ευκαιρίες και μειώνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν την τεχνολογία με καινοτόμους τρόπους.»

«Η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων στερεί από τους μαθητές την ευκαιρία να εξασκήσουν αυτές τις δυνατότητες σε ένα ελεγχόμενο και υποστηρικτικό περιβάλλον.»

«Η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων δεν αντιμετωπίζει σε καμιά περίπτωση τις βασικές αιτίες των προβληματικών συμπεριφορών.»

Πώς αναπαρίσταται στις παραπάνω περιόδους το μέτρο της απαγόρευσης; Κυκλώνουμε τις διαδικασίες (ρήματα) και βρίσκουμε τον δράστη (υποκείμενο). Χρησιμοποιείται ενεργητική ή παθητική σύνταξη; Γιατί πιστεύετε ότι γίνεται αυτή η επιλογή;

3. Ο συντάκτης του κειμένου σε ορισμένα σημεία χρησιμοποιεί α' πρόσωπο και σε κάποια σημεία γ' πρόσωπο. Εντοπίζουμε και καταγράφουμε δύο σημεία όπου χρησιμοποιείται α' πρόσωπο. Γιατί πιστεύετε ότι ο συντάκτης κάνει αυτήν την επιλογή; _____

4. Εντοπίζουμε στο κείμενο λέξεις ή φράσεις που έχουν αρνητική ή θετική σημασία (από δύο παραδείγματα). Με ποια θέση του συντάκτη συνδέονται οι λέξεις αυτές; Πώς φανερώνουν την άποψη που υιοθετεί το άρθρο; _____

5. «Τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σημερινού κόσμου.»

«Αυτή η αποδέσμευση μπορεί να ενισχύσει τη δυσaréσκεια και να μειώσει τη δέσμευση των μαθητών.»

Σε ποια δήλωση από τις παραπάνω ο συντάκτης δείχνει βέβαιος για αυτό που γράφει, και σε ποια δείχνει μικρότερη βεβαιότητα; Τι έγκλιση χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση;

6. «Ενώ οι παραπάνω ανησυχίες είναι απολύτως βάσιμες, η οριζόντια απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων είναι μάλλον μια λύση του τύπου «πονάει κεφάλι – κόβει κεφάλι», η οποία αγνοεί το ευρύτερο πολιτισμικό, τεχνολογικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ζουν τα σημερινά παιδιά και οι έφηβοι.»

Στο παραπάνω απόσπασμα ο συντάκτης αναγνωρίζει ότι οι ανησυχίες που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας από παιδιά και εφήβους είναι βάσιμες. Ταυτόχρονα όμως παίρνει ξεκάθαρη θέση ενάντια στο μέτρο της απαγόρευσης. Ποια είναι η θέση του; Ποιες λέξεις μας το φανερώνουν; _____

7. Εντοπίζουμε μια ρητορική ερώτηση στο κείμενο. Πώς λειτουργεί αυτή η ερώτηση; Τι θέλει να πετύχει ο συντάκτης; _____

Γ. Ανάλυση οπτικών κειμένων άρθρων

Τα άρθρα δεν έχουν μόνο γλωσσικά κείμενα, αλλά συνοδεύονται και από εικόνες. Παρατηρούμε την πρώτη εικόνα του πρώτου άρθρου, συζητάμε και απαντάμε σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια άτομα ή αντικείμενα αναπαρίστανται στην εικόνα; Τι κάνουν; Παρουσιάζει ομοιότητες με τις υπόλοιπες εικόνες των άρθρων; Πιστεύετε ότι η εικόνα μας αφηγείται μια ιστορία ή παρατηρούμε σε αυτή μια κατάσταση που κάτι συμβολίζει; Τι σκέψεις/συναισθήματα μας προκαλούνται;
2. Τα πρόσωπα που απεικονίζονται στην εικόνα κοιτούν προς εμάς; Νιώθουμε να ζητούν κάτι από εμάς, να μας «μιλούν»; Πόσο κοντά ή μακριά νιώθουμε αυτά τα πρόσωπα; Νιώθουμε ότι η κατάσταση που απεικονίζεται μας αφορά ή όχι;

Δ. Πολυτροπική λειτουργία άρθρων

1. Πώς πιστεύετε ότι λειτουργεί η εικόνα στο άρθρο; Γιατί χρησιμοποιείται; Πιστεύετε ότι οι εικόνες ενισχύουν, αποδυναμώνουν, ή είναι ουδέτερες ως προς τα μηνύματα του κειμένου;
2. Επηρεάζει το γλωσσικό κείμενο τον τρόπο που «διαβάζουμε» μια εικόνα; Το αντίστροφο ισχύει; Δηλαδή επηρεάζει η εικόνα τον τρόπο που καταλαβαίνουμε το γλωσσικό κείμενο;

3^ο Φύλλο Εργασίας: Δραστηριότητες κριτικής πλαισίωσης

Διαβάζουμε ξανά τα δύο άρθρα, συζητάμε με την ομάδα μας και απαντάμε σύντομα στις ερωτήσεις.

1. Τα δύο άρθρα κατασκευάζουν διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας γύρω από το θέμα της χρήσης κινητών τηλεφώνων από παιδιά/εφήβους. Πώς παρουσιάζεται το ζήτημα αυτό σε κάθε άρθρο; Πώς κατασκευάζεται το πρόβλημα σε κάθε άρθρο; Ποιος/Τι αναπαρίσταται να φταίει; Ποια λύση προτείνεται και ποιος πρέπει να δώσει τη λύση;

2. Ποιες «φωνές» ακούγονται μέσα στο άρθρο; Ποιοι μάς «μιλούν»; Ποιοι δεν «μιλούν» ή δεν ακούγεται η φωνή τους; Παρατηρούμε τις εικόνες. Ποιοι/ες απεικονίζονται στις εικόνες και πώς; Νιώθουμε να μας «μιλούν», να εκφράζουν την άποψή τους, ή δεν φαίνεται να αλληλεπιδρούν με τους/τις θεατές/ριες της εικόνας;

3. Υπάρχουν σημεία στα άρθρα όπου καλούμαστε να επιλέξουμε μία από τις δύο μόνο λύσεις που κατασκευάζονται σε κάποιο δίλημμα; Αν ναι, ποια είναι τα διλήμματα αυτά; Γιατί πιστεύετε ότι το κάνει αυτό ο συντάκτης; Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρχουν κι άλλες λύσεις εκτός από τις δύο που παρουσιάζει ο συντάκτης;

4. Ποιο άρθρο μας δημιούργησε πιο έντονα συναισθήματα; Τι είδους συναισθήματα; Ποιος είναι ο στόχος του άρθρου; Οι εικόνες μας βοηθούν να αισθανθούμε τα συναισθήματα αυτά; Πώς;

5. Συγκρίνουμε τις εικόνες των δύο άρθρων. Παρουσιάζουν ομοιότητες; Η ίδια ή παρόμοια εικόνα μπορεί να έχει άλλο νόημα σε ένα διαφορετικό άρθρο; Γιατί;

6. Σε ποιους/ες πιστεύετε ότι απευθύνεται ο συντάκτης κάθε άρθρου; Ποιοι/ες πιστεύετε ότι θα ενδιαφερθούν περισσότερο να το διαβάσουν;

4^ο Φύλλο Εργασίας: Δραστηριότητες μετασχηματισμένης πρακτικής

Διαβάζουμε ξανά τα δύο άρθρα, συζητάμε με την ομάδα μας και επιλέγουμε μία από τις παρακάτω δραστηριότητες.

Στα προηγούμενα στάδια εξετάσαμε πώς τα δύο άρθρα κατασκευάζουν διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας γύρω από το θέμα της χρήσης των κινητών τηλεφώνων από παιδιά και εφήβους, και εντοπίσαμε τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να μας πείσουν για αυτήν την πραγματικότητα.

1. Επιλέγουμε επιχειρήματα που αξιοποιούν τα δύο άρθρα και γράφουμε το δικό μας άρθρο για τη σχολική ιστοσελίδα γύρω από τη χρήση των κινητών τηλεφώνων από παιδιά στο σχολείο. Πώς θα παρουσιάσουμε εμείς την πραγματικότητα;
2. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΣΤ' τάξης αποφάσισαν να μιλήσουν για το ζήτημα της χρήσης κινητών τηλεφώνων στο σχολείο στον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου. Γράφουμε ένα κείμενο, συζητώντας το παραπάνω ζήτημα και το μέτρο της απαγόρευσης των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο. Ποιες θα είναι οι θέσεις μας;
3. Γράφουμε μια επιστολή στην Υπουργό Παιδείας, συζητώντας το μέτρο της απαγόρευσης των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο. Πώς θα παρουσιάσουμε τις θέσεις μας για το παραπάνω ζήτημα;

Φύλλο Αναστοχασμού/Αυτοαξιολόγησης

Συζητάμε με την ομάδα μας και απαντάμε στις παρακάτω ερωτήσεις, βάζοντας ✓ στην απάντηση που μας εκφράζει περισσότερο.

1. Ποιες είναι οι εντυπώσεις μας από το πρόγραμμα;

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο
Το πρόγραμμα μάς έκανε θετική εντύπωση.			
Το πρόγραμμα μάς φάνηκε ενδιαφέρον.			
Συμμετείχαμε ενεργά στις δραστηριότητες.			
Μας άρεσε που δουλέψαμε σε ομάδες.			

2. Τι μάθαμε από το πρόγραμμα;

	Ναι	Όχι	Δεν είμαστε σίγουροι/ες
Τα άρθρα και οι εικόνες κατασκευάζουν πραγματικότητες.			
Τα άρθρα και οι εικόνες αναπαριστούν ουδέτερα τον κόσμο.			
Ένα κείμενο στο διαδίκτυο μπορεί να προσπαθήσει να μας πείσει για κάτι.			
Έχουμε κατανοήσει τι είναι η συναισθηματικά χειριστική γλώσσα.			
Έχουμε κατανοήσει τι είναι η τεχνική των ψευδο-διλημμάτων.			

3. Πόσο πιο «έτοιμοι/ες» νιώθουμε;

	Πολύ	Αρκετά	Δεν είμαστε σίγουροι/ες
Όταν διαβάζουμε ή βλέπουμε κάτι στο διαδίκτυο, σκεφτόμαστε ότι μπορεί να μας παρουσιάζει την πραγματικότητα όπως αυτό θέλει.			
Μπορούμε να καταλάβουμε πιο εύκολα πότε ένα μήνυμα προσπαθεί να μας πείσει για κάτι.			
Μπορούμε να καταλάβουμε πιο εύκολα πότε ένα μήνυμα προσπαθεί να μας κάνει να νιώσουμε έντονα συναισθήματα.			
Μπορούμε να καταλάβουμε πιο εύκολα πότε ένα μήνυμα μας παρουσιάζει μόνο δύο επιλογές ως λύση σε ένα πρόβλημα.			

4. Τι μας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από το πρόγραμμα;

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.