

Σταύρος Γρόσδος (επιμ.)



**1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ**

**ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Οργάνωση:** Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας  
Τμήμα Κινηματογράφου - Σχολή Καλών Τεχνών Α.Π.Θ.

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

Θεσσαλονίκη 24 – 26 Ιουνίου 2016

**Τόμος Α΄**

978-960-89999-3-0

978-960-89999-4-7

**Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας**



**Σταύρος Γρόσδος (επιμ.)**

**1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ**

**ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Οργάνωση:** Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας  
Τμήμα Κινηματογράφου - Σχολή Καλών Τεχνών Α.Π.Θ.

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

Θεσσαλονίκη 24 – 26 Ιουνίου 2016

**Τόμος Α΄**

978-960-89999-3-0

978-960-89999-4-7

**Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας**

© Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

**Ανάρτηση του τόμου:** [www.kmaked.gr/site/images/praktika-synedriou.pdf](http://www.kmaked.gr/site/images/praktika-synedriou.pdf)

**Επιμέλεια έκδοσης:** Σταύρος Γρόσδος

**Έτος έκδοσης:** 2017

**ISBN:** 978-960-89999-3-0  
978-960-89999-4-7

Την ευθύνη των κειμένων φέρουν οι συγγραφείς και διατηρούν το δικαίωμα χρήσης τους. Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή των κειμένων. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους με αναφορά/παραπομπή στην πηγή: Επώνυμο, όνομα συγγραφέα (2017). Τίτλος άρθρου. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.). *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, τόμος α΄. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

## Περιεχόμενα, τόμος Α΄

---

Αντί απολογισμού... σελ. 5

### Κεντρικές ομιλίες

*Αντουανέττα Αγγελίδη, Νίκος Αλέτρας, Ρέα Βαλντέν, Βαγγέλης Καλαμπάκας, Δέσποινα Μουζάκη*  
Στρατηγικοί άξονες για την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα σελ. 9

*Μένης Θεοδωρίδης*  
Οπτικοακουστική Παιδεία στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση; ...αδιέξοδα και διαδρομές σελ. 17

### Εισηγήσεις – Εργαστήρια

*Αθανασία Αγγέλη*  
Μοντέρνοι Καιροί: Κριτικός γραμματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω κινηματογραφικής ταινίας. σελ. 27

*Άννα Αγγελοπούλου*  
Όταν η λογοτεχνία «συνομιλεί» με τον κινηματογράφο: «Διαβάζοντας» Η γνωριμία με τη Μόνικα από το μυθιστόρημα *Eroica* του Κ. Πολίτη και «βλέποντας» την τηλεοπτική και κινηματογραφική του μεταφορά σελ. 39

*Μιχαήλ Αγραφιώτης*  
Ο Κινηματογράφος είναι μια ολιστική εισβολή στο curriculum σελ. 52

*Σοφία Ασλανίδου*  
«Άκου την φωνή σου»: Ένα ραδιοφωνικό αστικό πείραμα σελ. 58

*Ευθυμία Ανδρεάδου, Παναγιώτης Δούκας*  
Η ανάγνωση και δημιουργία φωτογραφίας ως κατασκευή. Η φωτογραφία για την διαμόρφωση ενός κριτικού αναγνώστη - δημιουργού που ερμηνεύει. σελ. 63

*Ιωάννης Ασιόγλου, Δέσποινα Ιατρού, Μαρία Κουκουσίδου*  
Η σαγήνη της τεχνητής εικονοθέασης σελ. 67

*Ρέα Βαλντέν*  
Η πολιτική σημασία του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού: Το παράδειγμα της αξίας τεκμηρίου του οπτικοακουστικού κειμένου σελ. 77

*Λίνα Βαλσαμίδου*  
Όρα για διαφημίσεις: Τα παιδιά παραγωγοί οπτικοακουστικών διαφημιστικών μηνυμάτων σελ. 88

<i>Αικατερίνη Βάσιου</i> Μαθαίνω να ζω στο σχολείο: Σχέσεις και Συναισθήματα στο Σχολικό Περιβάλλον	σελ. 103
<i>Ευαγγελία Βουρτσάκη, Βασιλική Καυκιά, Μαρία Χατζηθεοδωρίδου</i> Κριτικός Γραμματισμός στα Μέσα για την προσέγγιση του «άλλου», όπου «άλλος»= πρόσφυγας	σελ. 109
<i>Ηλίας Γεράκος, Ελένη Ρώσσιου</i> Βιβλίο και ταινία σε μια Διδακτική Προσέγγιση οπτικοακουστικού γραμματισμού στο Γυμνάσιο	σελ. 122
<i>Σοφία Απιδοπούλου, Δήμητρα Γιάγκογλου, Αγορίτσα Τζήμα</i> «Υιοθετώ το Βυζαντινό μουσείο Βέροιας»: Διδακτική παρέμβαση	σελ. 140
<i>Αικατερίνη Γιωτοπούλου</i> Από το κινηματογραφικό στο λογοτεχνικό κείμενο	σελ. 146
<i>Χρυσανγή Γλένη</i> Οπτικοακουστικά αφηγήματα στο Δημοτικό Σχολείο: πολιτισμική γέφυρα σκέψης και δημιουργίας	σελ. 157
<i>Κατερίνα Γουλέτη</i> Οπτικοακουστική μετάφραση και εκμάθηση ξένων γλωσσών: In-Edit kids	σελ. 168
<i>Νικόλαος Γραίκος</i> Ο πολυτροπικός γραμματισμός ως μαθησιακή διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης: αποπλαισιωμένες πολυτροπικές δραστηριότητες ή πολυτροπικές δράσεις με νόημα;	σελ. 174
<i>Σταύρος Γρόσδος</i> Οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής με ταυτόχρονη απόπειρα επίτευξης στόχων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Διδακτικές προτάσεις στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης	σελ. 187
<i>Γεώργιος Δελιόπουλος, Γλύκα Διονυσοπούλου</i> Ψηφιακή αφήγηση: ένα ταξίδι στο Χρόνο	σελ. 198
<i>Εμορφίλη Δημητριάδου, Αλέξανδρος Μοσκοφίδης</i> Ο Ντανταϊστικός κινηματογράφος επισκέπτεται το 1ο Δ.Σ. Γιαννιτσών	σελ. 210
<i>Χριστίνα Δημητριάδου</i> Οπτικοακουστικός γραμματισμός στη β' ξένη γλώσσα	σελ. 214
<i>Τριανταφυλλιά Δημοπούλου</i> Ανοίγουμε Δρόμους στην Φαντασία Χτίζοντας την Παιδαγωγική του Ονείρου	σελ. 227
<i>Παναγιώτης Δόμβρος</i>	

Η συμβολή του οπτικοακουστικού γραμματισμού στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	σελ. 240
<i>Αντώνης Ζαρίντας</i> Οπτικοακουστική εκπαίδευση και δημοφιλής κουλτούρα: μελέτη περίπτωσης γνωστής τηλενουβέλας	σελ. 249
<i>Αθηνά Ζησοπούλου, Ελένη Ζησοπούλου</i> Ραδιοφωνική εκπομπή από παιδιά νηπιαγωγείου	σελ. 257
<i>Ουρανία Ιατροπούλου</i> Βλέπω, Παίζω και Δημιουργώ με ταινίες μικρού μήκους	σελ. 262
<i>Δέσποινα Καβαλλάρη, Χριστίνα Δημητριάδου</i> Διδασκαλία ταινίας τεκμηρίωσης (ντοκιμαντέρ) στο μάθημα της ερευνητικής εργασίας της Α' λυκείου	σελ. 267
<i>Ελένη Καραμανώλη</i> Η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση: ένα σενάριο διδακτικής στο μάθημα της Ιστορίας	σελ. 280
<i>Βασιλική Κατσαρού</i> Διαδραστική διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών μέσω οπτικοακουστικών τεχνών	σελ. 291
<i>Χρυσανγή Κέκελη</i> Δημιουργία βίντεο animation με την τεχνική του stop motion με παιδιά νηπιαγωγείου και τίτλο «Η αρπαγή της Περσεφόνης»	σελ. 299
<i>Ευάγγελος Κελεσίδης, Γεώργιος Μπότσας</i> Οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογραφική αφήγηση και ιστορία: Βασικές έννοιες και δεξιότητες της κινηματογραφικής αφήγησης.	σελ. 306
<i>Ελένη Κάρτσακα, Γιαννούλα Κερκισπούλου</i> Σκηνές από τη Σχολική ζωή: Η μη λεκτική επικοινωνία στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη	σελ. 315
<i>Ζαχαρούλα Κεχρή, Βασιλική Κωνσταντινάκη, Γεωργία Μοσχολιού</i> Η Σχέση των Εφήβων και Ενηλίκων Μαθητών με τα Οπτικοακουστικά Μέσα: Παραγωγές των Εσπερινών Σχολείων της Εύβοιας	σελ. 325
<i>Μαρία Κουκλατζίδου, Αλέξανδρος Μιχαήλ</i> Cin_ειδητά Γλώσσα: Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα μέσα από σκηνές ελληνικού κινηματογράφου	σελ. 336
<i>Αναστασία Λαφάρα</i> TALK SHOW με θέμα: « Αλληλεγγύη στα προσφυγόπουλα: Τι μπορούμε να κάνουμε; »	σελ. 354





## **Αντί απολογισμού...**

---

Το 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή με τίτλο: **Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση** πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη, το χρονικό διάστημα 24-26 Ιουνίου 2016, με τη σύμπραξη της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και της Σχολής Κινηματογράφου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ., υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Σκοπός του Συνεδρίου ήταν η καταγραφή των τάσεων που επικρατούν για τον οπτικοακουστικό γραμματισμό στο γενικότερο παιδαγωγικό πλαίσιο (συγκλίσεις και διαφοροποιήσεις), των προϋποθέσεων εισαγωγής των οπτικοακουστικών τεχνών και τους τρόπους αξιοποίησης αυτών στην εκπαιδευτική πράξη και της ύπαρξης ανάγκης ή/και δυνατότητας ένταξης ενός ολοκληρωμένου/ αυτόνομου προγράμματος οπτικοακουστικής παιδείας στα προγράμματα σπουδών της Π.Ε. και Δ.Ε. Οι Σύεδροι (εισηγητές, εμπυχωτές εργαστηρίων και ακροατές), στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στο κεντρικό ερώτημα: *«Ποιοι είναι οι αποτελεσματικότεροι τρόποι ένταξης των οπτικοακουστικών τεχνών στην εκπαίδευση;»*, συνέβαλαν στον σχετικό διάλογο και ανέδειξαν μία πανσπερμία απόψεων, χαρακτηριστικό του χώρου της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης.

Στη διάρκεια του Συνεδρίου παρουσιάσθηκαν πέντε (5) **κεντρικές ομιλίες** (David Buckingham, Μένης Θεοδωρίδης, Ευαγγελία Κούρτη, Ομάδα εργασίας για την Παιδεία -Αντουανέττα Αγγελίδη, Νίκος Αλέτρας, Ρέα Βαλντέν, Βαγγέλης Καλαμπάκας, Δέσποινα Μουζάκη-, Δημήτρης Σπύρου) και ενενήντα πέντε (95) **προφορικές εισηγήσεις** -ερευνητικές μελέτες και διδακτικές εφαρμογές. Ταυτόχρονα, υλοποιήθηκαν δεκατέσσερα (14) **βιωματικά εργαστήρια** και ένα (1) **Συμπόσιο**. Για την κρίση/επιλογή των εργασιών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των δύο ανεξάρτητων κριτών. Στους χώρους του Συνεδρίου δραστηριοποιήθηκε με ζωντανές μεταδόσεις η ομάδα του European School Radio.

Ο έντονος προβληματισμός, ο οποίος αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου, προβάλλει την ανάγκη για συνέχιση του διαλόγου γύρω από τα ζητήματα του οπτικοακουστικού γραμματισμού, με ταυτόχρονη παρουσίαση ερευνητικών προσπαθειών και διδακτικών προτάσεων. Πρόθεση της επιστημονικής και της οργανωτικής επιτροπής του Συνεδρίου είναι η διοργάνωσή του ανά δύο χρόνια.

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

### Προεδρείο

Ανανιάδης Παναγιώτης, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας  
Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.  
Πανταζής Παύλος, Πρόεδρος και Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Κινηματογράφου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ.  
Τερζητάνου Χαρίκλεια, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Διεύθυνσης Π.Ε. Αν. Θεσσαλονίκης

### Μέλη

Αγγελίδα Αντουανέτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κινηματογράφου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ.  
Ανδριοπούλου Ειρήνη, Ερευνήτρια, Στέλεχος Τμήματος Οπτικοακουστικών Μέσων και Αρχείων Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης και Επικοινωνίας Ασλανίδου Σοφία, Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Γαζή Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επικοινωνίας και Σπουδών Διαδικτύου του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, Συντονίστρια του Κλάδου της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας "Ψυχολογία των Μέσων και Τεχνολογία"  
Θεοδωρίδης Μένης, Σκηνοθέτης, Μέλος του Δ.Σ. του Κέντρου Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης «Καρπός» Κολαξίζης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Κινηματογράφου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ.  
Κούρτη Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Συντονίστρια του Κλάδου της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας "Ψυχολογία των Μέσων και Τεχνολογία"  
Λεωνίδα Μαρία, Σκηνοθέτης, Μέλος του Δ.Σ. του Κέντρου Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης «Καρπός» Μουζάκη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κινηματογράφου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ.  
Μπίμπου Ιωάννα, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.  
Ονοράτου Νταλίλα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Τεχνών, Ήχου και Εικόνας Ιονίου Πανεπιστημίου  
Πασχαλίδης Γρηγόρης, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Δημοσιογραφίας και Μ.Μ.Ε. του Α.Π.Θ.  
Χατζηκαμάρη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός, Μέλος της Συντονιστικής Ομάδας του European School Radio

## ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

### Προεδρείο

Ανανιάδης Παναγιώτης, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας  
Ακριτίδης Νικόλαος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. Μακεδονίας  
Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.  
Πανταζής Παύλος, Πρόεδρος και Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Κινηματογράφου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ.  
Παπαβασιλείου Μάχη, Εκπαιδευτικός ΠΕ07  
Τερζητάνου Χαρίκλεια, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Διεύθυνσης Π.Ε. Αν. Θεσσαλονίκης

### Μέλη

Αγοραστούδης Θωμάς, Εκπαιδευτικός ΠΕ19  
Αρβανιτάκης Ελευθέριος, Τελεόφοιτος Τμήματος Τεχνών Ήχου και Εικόνας Ιονίου Πανεπιστημίου  
Ασλανίδου Σοφία, Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Γιαννακοπούλου Παρασκευή, Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Δαγκλή Σοφία, Εκπαιδευτικός ΠΕ06  
Δημητριάδης Γιώργος, Εκπαιδευτικός ΠΕ06  
Κεραμιδάς Κωνσταντίνος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. Κ. Μακεδονίας  
Κουκλιάτης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός ΠΕ19  
Μιχελάρης Δημήτριος, ΠΕ1 Διοικητικού Μούτσογλου Σύλβα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Τοζίδου Ράνια, Εκπαιδευτικός ΠΕ06  
Τσιβάς Αρμόδιος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.  
Χατζηκαμάρη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός, Μέλος της Συντονιστικής Ομάδας του European School Radio  
Χριστόπουλος Δρόσος, Εκπαιδευτικός ΠΕ11

## ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

Αγγελίδα Αντουανέτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κινηματογράφου του Α.Π.Θ.  
Ασλανίδου Σοφία, Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης  
Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.  
Δημητριάδης Γιώργος, Εκπαιδευτικός ΠΕ06  
Δημοπούλου Τριανταφυλλιά, Εκπαιδευτικός ΠΕ32  
Θεοδωρίδης Μένης, Σκηνοθέτης  
Κολαξίζης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Κινηματογράφου του Α.Π.Θ.  
Μουζάκη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κινηματογράφου του Α.Π.Θ.  
Πανταζής Παύλος, Πρόεδρος και Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Κινηματογράφου του Α.Π.Θ.  
Παπάς Τάσος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Παπαδόπουλος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Πούλιος Ιωάννης, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Διεύθυνσης Π.Ε. Ν. Σερρών  
Τερζητάνου Χαρίκλεια, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Διεύθυνσης Π.Ε. Αν. Θεσσαλονίκης

# **ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ**



## **Στρατηγικοί άξονες για την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα**

**Ομάδα Εργασίας για την Οπτικοακουστική Εκπαίδευση**  
**Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία**  
Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

**Αντουανέττα Αγγελίδη / Antoinetta Angelidi**  
Σκηνοθέτης κινηματογράφου,  
αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Κινηματογράφου ΑΠΘ  
antangelidi@yahoo.gr

**Νίκος Αλέτρας / Nikos Aletras**  
Κριτικός κινηματογράφου, εκπαιδευτικός  
artinos3@gmail.com

**Ρέα Βαλντέν / Rea Walldén**  
Διδάκτωρ φιλοσοφίας, θεωρητικός κινηματογράφου,  
επιστημονική σύμβουλος στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και  
Θρησκευμάτων  
rwallden@yahoo.com

**Βαγγέλης Καλαμπάκας / Vangelis Kalambakas**  
Σκηνοθέτης κινηματογράφου  
kalambakas@gmail.com

**Δέσποινα Μουζάκη / Despina Mouzaki**  
Παραγωγός κινηματογράφου,  
αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Κινηματογράφου ΑΠΘ  
filmdirector.tiff@gmail.com

### **Περίληψη**

Πρόταση για την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα, από την Ομάδα Εργασίας για την Οπτικοακουστική Εκπαίδευση, του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία. Η θέση: Η οπτικοακουστική εκπαίδευση είναι επείγουσα κοινωνική αναγκαιότητα και δεν πρέπει να αποτελεί ταξικό προνόμιο. Οι στόχοι: ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, ο τεχνολογικός εγγραμματισμός και η καλλιτεχνική παιδεία. Το σκεπτικό: Ο κινηματογράφος, ως το βασικό εργαστήρι έρευνας και καινοτομίας στον οπτικοακουστικό χώρο, προσφέρεται ιδιαίτερα για την εισαγωγή στην οπτικοακουστική παιδεία. Ο κινηματογράφος είναι γλώσσα και τέχνη, και οι δυο πλευρές του πρέπει να μελετηθούν στην σχολική τάξη. Το οπτικοακουστικό μέσο δεν χρησιμοποιείται απεικονιστικά, αλλά ως γλώσσα. Η χρήση της οπτικοακουστικής γλώσσας προϋποθέτει τη γνώση τόσο αποκωδικοποίησης όσο και παραγωγής οπτικοακουστικών μηνυμάτων. Η οπτικοακουστική εκπαίδευση πρέπει να ενταχθεί «οριζόντια» στο συνολικό

σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος και «κάθετα» από την προσχολική αγωγή έως το λύκειο. Πρώτο βήμα για μια τέτοια επέμβαση είναι η επιμόρφωση και υποστήριξη των διδασκόντων.

**Λέξεις κλειδιά:** οπτικοακουστική εκπαίδευση, εκπαιδευτική στρατηγική, σχολείο

### **Abstract**

Proposal for the introduction of audiovisual education in school, by the Working Group on Audiovisual Education, in the National and Social Dialogue for Education. Position: Audiovisual education constitutes an urgent social need and should not be a class privilege. Goals: audiovisual literacy, technological literacy and art education. Guidelines: Cinema is the main laboratory of research and innovation in the audiovisual field; as such it is a particularly apt pathway into audiovisual education. Cinema is a language and an art; both must be studied in class. To learn the audiovisual language, one must be taught both its "reading" and "writing". Moreover, it should be taught with a constant stress on the indissoluble interconnection between content and form. Audiovisual education should be introduced in school both "horizontally" in the other subjects and "vertically", from pre-school to high school. The first step for the introduction of audiovisual education in school is educating and supporting the teachers.

**Keywords:** audiovisual literacy, educational strategy, school

### **Εισαγωγή**

Η παρούσα πρόταση κατατέθηκε από την Ομάδα Εργασίας για την Οπτικοακουστική Εκπαίδευση, στο πλαίσιο του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, ο οποίος ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2016, και περιλαμβάνεται στα τελικά *Πορίσματα* του (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 27/05/2016: 74-79). Εισηγείται τους στρατηγικούς άξονες για την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα

### **Μια κοινωνική αναγκαιότητα**

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ραγδαία εξάπλωση της οπτικοακουστικής πληροφορίας και επικοινωνίας (τηλεόραση, διαδίκτυο, "έξυπνες" συσκευές, βιντεοπαιχνίδια κλπ.) έχει εισάγει το πολυτροπικό μήνυμα (κείμενο – εικόνα – ήχος) σε όλες τις πλευρές της καθημερινής ζωής. Όλα δείχνουν ότι πρόκειται για μια γεωμετρικά αυξανόμενη τάση.

Η πραγματική αυτή συνθήκη είναι πλούσια σε δυνατότητες και υποσχέσεις. Προκειμένου όμως κανείς να τις αξιοποιήσει, χρειάζεται να γνωρίζει τη χρήση της γλώσσας που διέπει την οπτικοακουστική επικοινωνία. Χωρίς αυτήν τη γνώση, κινδυνεύει να μετατραπεί σε παθητικό δέκτη-καταναλωτή οπτικοακουστικών μηνυμάτων, ευάλωτο στη χειραγώγηση και, επιπλέον, σε μειονεκτική θέση στην αγορά εργασίας. Ο διαχωρισμός σε εκείνους που ξέρουν να χειρίζονται την οπτικοακουστική επικοινωνία και σε εκείνους που δεν ξέρουν έχει ταξική διάσταση και σταδιακά γίνεται μια από τις ισχυρότερες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού.

Συνεπώς, η οπτικοακουστική παιδεία (α) αποτελεί προϋπόθεση για τη βέλτιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της οπτικοακουστικής επικοινωνίας, στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή, (β) αποτελεί προϋπόθεση για την ενσυνείδητη, κριτική και ενεργή πολιτειότητα και (γ) δεν πρέπει να αποτελεί ταξικό προνόμιο.

Εάν στοχεύουμε σε μια κοινωνία ενσυνείδητων και ενεργών πολιτών, δημοκρατική και κοινωνικά δίκαιη, πρέπει να επιδιώξουμε η οπτικοακουστική παιδεία να γίνει κτήμα του καθενός. Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι μέσω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, η εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα είναι κοινωνική αναγκαιότητα και ζήτημα πολιτικό.

### **Στόχοι**

Οι στόχοι της εισαγωγής της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολείο είναι τρεις.

1. Ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός (audiovisual literacy, media literacy): δηλαδή οι μαθητές, να γίνουν ενσυνείδητοι, κριτικοί και ενεργοί και χρήστες της οπτικοακουστικής γλώσσας, συνθήκη που αποτελεί προϋπόθεση της ενεργού και ισότιμης πολιτειότητας στην κοινωνία του μέλλοντος.
2. Η αισθητική και καλλιτεχνική παιδεία (aesthetic education, art education): δηλαδή οι μαθητές να γίνουν μέτοχοι του πολιτισμικού πλούτου και της δημιουργικής διαδικασίας της κινηματογραφικής τέχνης, ως κομμάτι της ευρύτερης πολιτισμικής και καλλιτεχνικής παραγωγής της ανθρωπότητας, συνθήκη που συμβάλει στην καλλιέργειά τους, και σε μια πλούσια και ποιοτική ζωή.
3. Ο τεχνολογικός εγγραμματισμός (technological literacy, digital literacy): δηλαδή οι μαθητές να γίνουν όχι μόνο εξοικειωμένοι, αλλά και δημιουργικοί χρήστες της τεχνολογίας, προϋπόθεση επίσης της ενεργού και ισότιμης πολιτειότητας στην κοινωνία του μέλλοντος.

### **Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα**

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διαφέρουν ανά ηλικιακή ομάδα και συμπεριλαμβάνουν: Την οπτική αντίληψη, την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να «βλέπουν» ενσυνείδητα, τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τα στοιχεία της εικόνας, όπως άξονες, συμμετρίες, αντιθέσεις, φως, χρώμα, μορφές, προοπτική. Την αντίληψη του χρόνου, της λειτουργίας του timing και του ρυθμού. Το διαχωρισμό του πραγματικού από το αναπαριστώμενο, την αναγνώριση της διαμεσολαβημένης και κατασκευασμένης φύσης του οπτικοακουστικού κειμένου, και την κριτική προσέγγιση της αξίας του ως τεκμηρίου. Την κατανόηση της έννοιας της οπτικής γωνίας, ως κυριολεξία και ως στοιχείο της υποκειμενικότητας, καθώς και της διαφοράς ανάμεσα στο αντικειμενικό και το υποκειμενικό. Την κατανόηση της λειτουργίας της ταύτισης στο οπτικοακουστικό μήνυμα και, αργότερα, της χρήσης της ως μέσο χειραγώγησης. Τη συνειδητοποίηση της σχέσης μορφής-περιεχομένου στην οπτικοακουστική γλώσσα γενικά, και στην οπτικοακουστική αφήγηση ειδικότερα. Τη χρήση των οπτικοακουστικών «τρόπων» και της ρητορικής. Την ανάγνωση των οπτικοακουστικών κωδίκων. Την κατανόηση των επιπέδων άρθρωσης της σημασίας και της διαφοράς μεταξύ ρητού και λανθάνοντος μηνύματος. Την αναγνώριση των λανθανόντων μηνυμάτων και των ιδεολογικών μηχανισμών. Και, σημαντικότερο, την καλλιέργεια της προσωπικής έκφρασης των μαθητών μέσα από την οπτικοακουστική δημιουργία.

### **Σκεπτικό – Βασικές Αρχές**

1. Η εισαγωγή του κινηματογράφου στο σχολείο δεν αφορά απλώς στην εισαγωγή ενός ακόμα εξειδικευμένου μαθήματος, αλλά αρθρώνεται με όλο το σχολικό πρόγραμμα. Λειτουργεί κυρίως ως τρόπος προσέγγισης, διδασκαλίας και εκμάθησης των άλλων μαθημάτων, κατά τρόπο δομικό, και όχι απλώς ως εικονογράφηση. Τα όποια εξειδικευμένα μαθήματα εντάσσονται στην ευρύτερη αυτή λογική.
2. Ο κινηματογράφος είναι γλώσσα και τέχνη, και οι δυο πλευρές του είναι απαραίτητο να μελετηθούν στην σχολική τάξη.  
(α) Οπτικοακουστική γλώσσα είναι ο τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας μέσω κινούμενης εικόνας, σε συνδυασμό με ήχο. Οπτικοακουστικά κείμενα είναι οι κινηματογραφικές ταινίες, μυθοπλασίας και τεκμηρίωσης, οι τηλεοπτικές εκπομπές όλων των ειδών, οι ειδήσεις, τα ρεπορτάζ, οι σειρές, οι εμπορικές και πολιτικές διαφημίσεις, τα reality shows, αλλά και τα μουσικά βιντεοκλίπ, τα βίντεο που διακινούνται στο διαδίκτυο, τα βιντεοπαιχνίδια. Οι μαθητές ήδη «κολυμπούν» σε ένα περιβάλλον οπτικοακουστικών κειμένων. Το σχολείο οφείλει να τους δώσει τα εργαλεία για την ενσυνείδητη αποκωδικοποίηση των σημασιών και την κριτική προσέγγιση των μηνυμάτων.  
(β) Η τέχνη του κινηματογράφου είναι για την οπτικοακουστική γλώσσα ό,τι είναι η λογοτεχνία για μια γραπτή λεκτική γλώσσα. Από τη μια, είναι θησαυρός γνώσεων και τρόπων, οπτικών και αφηγηματικών μορφών, μνήμης και ταυτοτήτων, ιδεών και ιδεολογικών δομών. Από την άλλη, αποτελεί το βασικό εργαστήριο πειραματισμού και καινοτομίας στην οπτικοακουστική γλώσσα. Γι' αυτό, ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός δεν μπορεί παρά να συνδέεται με την τέχνη του κινηματογράφου.
3. Η χρήση της οπτικοακουστικής γλώσσας, όπως κάθε γλώσσας, προϋποθέτει τη γνώση τόσο αποκωδικοποίησης όσο και παραγωγής μηνυμάτων. Με άλλα λόγια, οι μαθητές πρέπει να μάθουν τόσο οπτικοακουστική «ανάγνωση» όσο και οπτικοακουστική «γραφή», και επιπλέον να μάθουν να τη χρησιμοποιούν τόσο ως τρόπο επικοινωνίας όσο και ως τρόπο έκφρασης. Συνεπώς, η διδασκαλία οφείλει πάντα να ενσωματώνει τόσο μια αναλυτική-κριτική διάσταση όσο και μια συνθετική-δημιουργική. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές είναι ήδη όχι μόνο δέκτες, αλλά και παραγωγοί οπτικοακουστικών μηνυμάτων, μέσω των τηλεφωνικών και άλλων συσκευών τους, κατά τον ίδιο μη εγγράμματο τρόπο που χρησιμοποιεί ένα παιδί προσχολικής ηλικίας τη μητρική του γλώσσα. Το ζητούμενο για το σχολείο είναι να τους διδάξει την εγγράμματη χρήση της.
4. Στην οπτικοακουστική, όπως σε κάθε γλώσσα, το περιεχόμενο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μορφή, το «τι» υπάρχει μόνο μέσα από το «πώς». Αυτή η συνειδητοποίηση είναι κεντρικός άξονας της διδασκαλίας της οπτικοακουστικής γλώσσας, και κάθε γλώσσας. Όπως τα λογοτεχνικά κείμενα δε τα διδάσκουμε αποκλειστικά για τη θεματική τους, ούτε και τις ταινίες πρέπει να προσεγγίζουμε με αυτόν τον τρόπο, αλλά κυρίως μέσω των δομικών και μορφικών χειρισμών τους. Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν τη λειτουργία των οπτικών και αφηγηματικών κωδίκων, προκειμένου να προσεγγίσουν τον τρόπο άρθρωσης των σημασιών.



5. Η εισαγωγή του κινηματογράφου στο σχολείο δεν μπορεί να γίνει σημειακά, αλλά πρέπει να ενταχθεί «οριζόντια» στο συνολικό σχεδιασμό του ωρολογίου προγράμματος. Ιδεατά, η εισαγωγή της διδασκαλίας του κινηματογράφου αρθρώνεται με τον ανα-σχεδιασμό της διδασκαλίας:
- (α) της γλώσσας και επικοινωνίας: Η οπτικοακουστική γλώσσα είναι τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας, και άρα θα μπορούσε να διδαχθεί συνδυαστικά και συμπληρωματικά με τη διδασκαλία της «φυσικής» γλώσσας.
  - (β) των τεχνών γενικά: Το ζήτημα της ένταξης της καλλιτεχνικής δημιουργίας στη διδακτική διαδικασία θα ήταν καλό τα προσεγγιστεί συνολικά. Επιπλέον, ο κινηματογράφος ειδικά τέμνεται πολλαπλά με τις άλλες τέχνες. Το ερώτημα της εικόνας τίθεται σε όλες τις εικαστικές τέχνες (ζωγραφική, φωτογραφία, κόμιξ), και μια συνολική διδακτική προσέγγιση του αποτελεί επιτυχημένη πρακτική διεθνώς. Αντίστοιχα, η μουσική ως χειρισμός της μορφής σε χρόνο, αλλά και το θέατρο, έχουν νοηματικές και πρακτικές περιοχές τομής με τον κινηματογράφο.
  - (γ) των νέων μέσων και τεχνολογιών: Ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός και ο χειρισμός της δια-μεσικότητας συναντιέται και με την εισαγωγή στο σχολείο των νέων τεχνολογιών και μέσων.
  - (δ) των άλλων μαθημάτων: Η οπτικοακουστική εκπαίδευση τέμνεται με διάφορους τρόπους με ζητήματα που διδάσκονται σε άλλα μαθήματα του παρόντος ωρολογίου προγράμματος, π.χ. το ζήτημα της κριτικής του οπτικοακουστικού τεκμηρίου με το μάθημα της Ιστορίας. Επιπλέον, το οπτικοακουστικό μέσο αποτελεί αποδεδειγμένα αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας των άλλων γνωστικών αντικειμένων.
  - (ε) Τέλος, η επιλογή ειδικού μαθήματος οπτικοακουστικής επικοινωνίας ή / και κινηματογράφου, θα μπορούσε να ενταχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
6. Ο κινηματογράφος εισάγεται «κάθετα» στο σχολείο από την προσχολική αγωγή έως το λύκειο, και μετά. Ο τρόπος διδασκαλίας εξαρτάται από τις ικανότητες και ανάγκες της εκάστοτε ηλικιακής ομάδας. Η σχετική βιβλιογραφία καταγράφει στάδια ανάπτυξης των σχετικών ικανοτήτων (π.χ. πότε το παιδί διαχωρίζει την εικόνα από το αντικείμενο, το πραγματικό από το ψεύτικο, την έννοια της μίμησης, τα επίπεδα νοήματος) και προτείνει ανάλογη διδακτική μεθοδολογία. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε μικρότερες ηλικίες ενδείκνυται περισσότερο η εξοικείωση με τις αρχές χρήσης του οπτικοακουστικού μέσου μέσα από το δια-δραστικό δημιουργικό παιχνίδι, στο οποίο εντάσσεται σταδιακά η κριτική θέαση. Σε μεγαλύτερες ηλικίες εισάγεται μια πιο συστηματική διδασκαλία των αρχών οπτικοακουστικής ανάγνωσης, η ανάλυση των διαφορετικών επιπέδων σημασίας και ιδεολογικών δομών, καθώς και η κατασκευή ταινίας και βασικά στοιχεία της ιστορίας του κινηματογράφου (ενταγμένα στην ιστορία του πολιτισμού). Τέλος, αξιωματικά σημειωθεί η δυνατότητα διδασκαλίας των τεχνικών κινηματογραφικών επαγγελμάτων στην λυκειακή τεχνική εκπαίδευση.

### **Εκπαιδευτικές Αρχές**

Οι εκπαιδευτικές αρχές που υποστηρίζουμε περιλαμβάνουν: Την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας, μέσω της διαλεκτικής και δια-δραστικής διδασκαλίας. Την καλλιέργεια της συνεργατικότητας μέσω της ομαδικής εργασίας. Και την οργάνωση της εργασίας σε projects, χωρίς τυπικές εξετάσεις.

### **Επτά πρώτα βήματα προς την εφαρμογή**

Ο τελικός στόχος της πρότασής μας είναι η συνολική ένταξη της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα. Αναγνωρίζουμε ότι πρόκειται για φιλόδοξο και μακροπρόθεσμο στόχο. Γι' αυτό και προτείνουμε μια σειρά από πρώτα βήματα προς την εφαρμογή του.

1. Ρητή αναγνώριση από την πολιτεία του δικαιώματος στον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό. Στρατηγική επιλογή υποστήριξης της πρόσβασης στον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, εκ μέρους των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού.
2. Πρόσκληση για δημιουργία δικτύου ενδιαφερομένων μερών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την υποστήριξη της ένταξης της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Σε αυτό θα ήταν καλό να συμπεριλαμβάνονται τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού, το Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου, η ΕΡΤ, το Τμήμα Κινηματογράφου του ΑΠΘ και όλα τα πανεπιστημιακά Τμήματα που προσφέρουν οπτικοακουστικά προγράμματα (όπως το Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ του ΕΚΠΑ, το Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου, η ΑΣΚΤ κλπ.), το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους, το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης και όλα τα διεθνή, εθνικά και τοπικά κινηματογραφικά φεστιβάλ της χώρας, η Ελληνική Ακαδημία Κινηματογράφου και τα επαγγελματικά σωματεία του κινηματογραφικού χώρου, η Ταινιοθήκη της Ελλάδος, το Μουσείο Κινηματογράφου, αλλά και οι τοπικές κινηματογραφικές λέσχες, οι ΟΤΑ και οι τοπικοί πολιτιστικοί φορείς. Αν δεν είναι συλλογική και συνεργατική η προσπάθεια, μια επέμβαση τέτοιας κλίμακας δεν είναι εφικτή.
3. Αξιοποίηση της εγχώριας και διεθνούς εμπειρίας. Αξιοποίηση του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού της χώρας, καθώς και του υπάρχοντος ερευνητικού και διδακτικού υλικού. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (1995-2004), το «Πάμε Σινεμά» (1999 ως σήμερα), την «Ευρωπαϊκή Συνάντηση Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας – Camera Zizanío» (Φεστιβάλ Ολυμπίας, 2001 ως σήμερα), το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (ΕΣΠΑ 2007-2013), το υλικό που προέκυψε από το «Νέο Σχολείο – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» (2009-2011), αλλά και ιδιωτικές πρωτοβουλίες, όπως τον «Καρό – Κέντρο Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας» και το «The 5C Project – AltCiné Action», καθώς και τις τόσες μεμονωμένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών. Δεν

έχουμε την πολυτέλεια να μη χρησιμοποιήσουμε την εξαιρετική δουλειά που έχει γίνει, και γίνεται ακόμα, σε όλη τη χώρα.

4. Αξιοποίηση των ευρωπαϊκών δομών για τεχνογνωσία και χρηματοδότηση. Η οπτικοακουστική εκπαίδευση εντάσσεται με διάφορους τρόπους στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (ΕΚ 2020). Η συνεισφορά της στο διαμεσικό και ψηφιακό εγγραμματισμό είναι προφανής, ενώ συμβάλει και σε άλλους διευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη νέων μέσων διδασκαλίας, η ενεργή πολιτεότητα και η κοινωνική συνοχή, και η «ανοιχτή» εκπαίδευση. Κάποιες παράμετροι της εισαγωγής της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολικό σύστημα θα μπορούσαν ίσως να ενταχθούν στο χρηματοδοτικό πρόγραμμα ERASMUS+. Θα μπορούσαμε επίσης να αξιοποιήσουμε συμβουλευτικές δομές, όπως το peer-counselling.
5. Καταγραφή της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, καθώς και των εθνικών οργανισμών και τοπικών φορέων που θα μπορούσαν να επικουρήσουν τα σχολεία στην οπτικοακουστική εκπαίδευση των μαθητών (βλ. Ταινιοθήκη της Ελλάδος, εργαστήρια, αίθουσες εκδηλώσεων και άλλοι χώροι των ΑΕΙ, κινηματογραφικές λέσχες, τοπικοί κινηματογράφοι). Αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης, των δυνατοτήτων και των ελλείψεων, προκειμένου να προγραμματιστεί και να κοστολογηθεί η αξιοποίηση και οι βελτιωτικές επεμβάσεις.
6. Απευθυνόμαστε στους εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο τους μαθητές. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει: (α) Την εισαγωγή οργανωμένων μαθημάτων οπτικοακουστικής παιδείας σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων. (β) Την ενίσχυση των μαθημάτων διδακτικής στο Τμήμα Κινηματογράφου ΑΠΘ και στα άλλα πανεπιστημιακά Τμήματα οπτικοακουστικού ενδιαφέροντος. (γ) Την εισαγωγή οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στα μαθήματα παιδαγωγικής-ειδικής διδακτικής των άλλων Τμημάτων. (δ) Προγράμματα επιμόρφωσης των ενεργών εκπαιδευτικών στην οπτικοακουστική γλώσσα και την αξιοποίηση του κινηματογράφου στη μαθησιακή διαδικασία. (ε) Τη συγγραφή ή/και μετάφραση εγχειριδίων από τη διεθνή βιβλιογραφία, και αξιοποίηση του υπάρχοντος σχετικού υλικού.
7. Τέλος, ως έβδομο βήμα, καταγράφουμε κάποιες παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να είναι πιο άμεσα εφαρμόσιμες. Αυτές περιλαμβάνουν: (α) Την ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων για συγκεκριμένες θεματικές ενότητες ανά γνωστικό αντικείμενο, με φύλλα εργασίας για τους μαθητές και οδηγίες διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και την αξιοποίηση του υπάρχοντος σχετικού υλικού. Ένταξη στην ευέλικτη ζώνη (δημοτικό), στις βιωματικές δράσεις (γυμνάσιο), στις ερευνητικές εργασίες (λύκειο), στην τεχνική εκπαίδευση. (β) Την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χαρακτήρα της ΕΡΤ και των τοπικών δημοτικών τηλεοπτικών σταθμών. (γ) Τη δημιουργία κλειστής διαδικτυακής πλατφόρμας με επιλεγμένες ταινίες για χρήση από μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και τον εμπλουτισμό των υπάρχοντων

παιδαγωγικών διαδικτυακών τόπων (βλ. «Φωτόδεντρο – Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου», «Αίσωπος – Advanced Electronic Scenarios Operating Platform» του ΙΕΠ) με οπτικοακουστικά διδακτικά σενάρια. (δ) Πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των ενεργών εκπαιδευτικών στην οπτικοακουστική γλώσσα και την αξιοποίηση του κινηματογράφου στη μαθησιακή διαδικασία. (ε) Πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης γονέων. (στ) Τη χρήση οπτικοακουστικών τρόπων διδασκαλίας στα μαθήματα ένταξης των προσφύγων και μεταναστών.

### **Συμπεράσματα**

Τελικός στόχος της πρότασής μας είναι η συνολική ένταξη της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Απαραίτητες προϋποθέσεις για μια τέτοια κλίμακας επέμβαση είναι η στρατηγική επιλογή της πολιτείας να την υποστηρίξει, η συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων φορέων, και η αξιοποίηση της υπάρχουσας εμπειρίας και του υπάρχοντος δυναμικού της χώρας. Εξίσου απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού, σταδιακού και κοστολογημένου προγράμματος, που θα ακολουθηθεί από πρόγραμμα εφαρμογής και, τέλος, τη σταδιακή εφαρμογή του. Θεωρούμε ότι πρώτη στόχευση μιας τέτοιας επέμβασης οφείλει να είναι η επιμόρφωση και υποστήριξη των διδασκόντων.

Ο στόχος είναι φιλόδοξος και οι παρούσες οικονομικές συνθήκες δεν τον ευνοούν. Όμως, απαντά σε μια κοινωνική ανάγκη, που δε μπορεί να αγνοηθεί. Η αυξανόμενη κυριαρχία της οπτικοακουστικής επικοινωνίας είναι μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, και καθιστά τον οπτικοακουστικό εγγραμματοισμό απαραίτητη προϋπόθεση πολιτειότητας. Επιπλέον, πιστεύουμε ότι η παιδεία είναι απάντηση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η χώρα μας και επένδυση στο αύριο. Οφείλουμε να τολμήσουμε να οραματιστούμε και να σχεδιάσουμε ένα καλύτερο αύριο. Και με συνέπεια και συνέχεια, επιμονή και υπομονή, να χτίσουμε τα σκαλοπάτια για να το φτάσουμε.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Αγγελίδη Α., Αλέτρας Ν., Βαλντέν Ρ., Καλαμπάκας Β., Μουζάκη Δ. (Ομάδα Εργασίας για την Οπτικοακουστική Εκπαίδευση, 27/05/2016). «Οπτικοακουστική Εκπαίδευση». Στο: Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία. *Πορίσματα*, σελ. 74-79. Στον ιστότοπο: *Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία*, του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (Διαθέσιμο: [http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/PORISMATA\\_DIALOGOU\\_2016.pdf](http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf), προσπελάστηκε στις 30/07/2016)

## **Οπτικοακουστική Παιδεία στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση; ... αδιέξοδα και διαδρομές**

(Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση)

**Μένης Θεοδωρίδης**

Πρόγραμμα Σπουδών ενός θέματος (γνωστικού αντικειμένου) που θα ενταχθεί στο εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, σημαίνει ένα σχέδιο διδακτικής επεξεργασίας του θέματος αυτού για όλα τα σχολεία της χώρας απευθυνόμενο σε όλους τους μαθητές. Θα πρέπει στο σχέδιο αυτό να προτείνονται τα επιμέρους θέματα για κάθε ηλικιακή βαθμίδα, οι διδακτικοί στόχοι, η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία, τα πιθανά βοηθήματα και, κυρίως, οι βασικές έννοιες του συγκεκριμένου αντικειμένου που θα πρέπει να έχει κατακτήσει ο μαθητής τελειώνοντας το σχολείο.

Προφανώς, οι επιλογές αυτές καθορίζονται από υποκειμενικές προτεραιότητες και από τα κριτήρια αυτού/ών που συντάσσουν το πρόγραμμα. Είναι επίσης προφανές ότι, για το ίδιο θέμα-γνωστικό αντικείμενο, μπορούν να προταθούν πολλά και διαφορετικά Προγράμματα Σπουδών.

Ένα τέτοιο προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδακτική επεξεργασία της Οπτικοακουστικής Έκφρασης στην εθνική εκπαίδευση είναι -εδώ και τρία χρόνια- αναρτημένο σε κόμβο που θα σας παραπέμψω και είναι τόσο διεξοδικό ώστε, θεωρητικά, αν υπήρχε η σχετική πολιτική απόφαση θα μπορούσε να εφαρμόζεται από αύριο σε όλες τις τάξεις της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, δηλαδή από το Νηπιαγωγείο μέχρι την τρίτη Γυμνασίου.

Στην παρούσα εισήγηση θα γίνει προσπάθεια να εξηγηθεί ποιες τάσεις στον ευρύτερο χώρο της Οπτικοακουστικής Παιδείας και γιατί οδήγησαν στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου προγράμματος.

Προηγουμένως ας διευκρινιστεί πως -στο πλαίσιο της εισήγησης- δεχόμαστε εξ αρχής ότι η παιδαγωγική-ιδεολογική αναγκαιότητα της οπτικοακουστικής (ΟΑ) παιδείας στην τυπική εκπαίδευση θεωρείται ως δεδομένη. Ότι όλοι έχουμε πειστεί για την αναγκαιότητα αυτή και οι δεκάδες πρωτοβουλίες οπτικοακουστικής παιδείας σε πολλά σχολεία σε όλη την Ελλάδα μας γεμίζουν αισιοδοξία. Ναι λοιπόν! Όλοι συμφωνούμε πως η οπτικοακουστική παιδεία πρέπει οπωσδήποτε να ενταχθεί στο εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τι ζητάμε όμως; Ποιο ακριβώς είναι το αίτημα/τα και πως φανταζόμαστε τη θεσμική κατοχύρωση των αιτημάτων αυτών; Οι φωνές έρχονται από διάφορες κατευθύνσεις και ο καλόπιστος σχεδιαστής της εκπαιδευτικής πολιτικής βρίσκεται σε αμηχανία! Ζητάμε απλώς μια κατοχύρωση ενός νέου γνωστικού αντικειμένου ή μήπως περισσότερων διακριτών γνωστικών αντικειμένων ή, κατά βάθος, προτείνουμε μια εκ θεμελίων ανατροπή του εθνικού Προγράμματος Σπουδών; Τελικά, ποια αιτήματα-προτάσεις περιέχονται στο γενικό αίτημα για οπτικοακουστική παιδεία στο σχολείο; Ας τα εξετάσουμε ένα προς ένα:

1. Προτάσεις για μάθημα κινηματογράφου "film ή cinema education" (το αίτημα της εξοικείωσης με την 7<sup>η</sup> τέχνη); μάθημα που σχεδιάζεται από καλλιτέχνες ή μελετητές του κινηματογράφου  
στόχος: πολίτες που αγαπούν συνειδητά τον κινηματογράφο

- καθιέρωση ενός νέου μαθήματος επιλογής; Αυτομάτως αναφερόμαστε σε ένα μάθημα που απευθύνεται μόνον σε ενδιαφερόμενους μαθητές και, ενδεχομένως, αναφερόμαστε σε ένα μάθημα που, σε πολλές σχολικές μονάδες, ίσως να μην προσφέρεται συχνά. Προφανώς, ανάμεσα σε μια σειρά μαθημάτων επιλογής, άλλοι μαθητές θα επιλέξουν το θέατρο και κάποιοι άλλοι το σκάκι! Θα μπορούμε βέβαια να δηλώνουμε πως, επιτέλους, ο κινηματογράφος διδάσκεται στα σχολεία, αλλά αυτό θα ήταν μια εντελώς μερική αντιμετώπιση. Τα μαθήματα επιλογής είναι σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διαφοροποιημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Όμως τα θέματα που θεωρούμε ως σημαντικά εφόδια για τη διαμόρφωση του νέου πολίτη, οφείλουν να είναι θέματα που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές ως απαραίτητα στοιχεία της κουλτούρας κάθε νέου πολίτη.
- Μήπως λοιπόν ζητάμε καθιέρωση ενός νέου μαθήματος "τέχνης" για όλους όπως είναι σήμερα η μουσική ή τα εικαστικά; Δηλαδή καθιέρωση ενός ακόμα μονώρου, ανά εβδομάδα, μαθήματος; Ποια θα είναι η σχέση ενός τέτοιου μαθήματος με άλλα εξίσου σημαντικά μαθήματα αισθητικής και κοινωνικής παιδείας όπως το θέατρο; Θα θεσμοθετηθεί και ένα μονώρο για το θέατρο; Επιπλέον η διαχείριση ενός μονώρου μαθήματος τέχνης θέτει πολλούς περιορισμούς: ελάχιστος χρόνος που επιτρέπει την παρακολούθηση μόνον αποσπασμάτων ή ταινιών μικρού μήκους. Θα παράγουν οι μαθητές ΟΑ κείμενα; Σε ποιο χρόνο; Ποιοι θα διδάσκουν το μάθημα; Σκηνοθέτες; Σκηνοθέτες με πτυχίο; Θεωρητικοί του κινηματογράφου; Ένας διευθυντής φωτογραφίας ή ένας μοντέρ θα μπορεί να διδάσκει; Ποιοι θα καθοδηγούν τις όποιες πρακτικές δοκιμές; Ποια άλλα εφόδια θα πρέπει να έχει όποιος διδάξει το μάθημα; Ερωτήματα πειστικά που, βέβαια, μπορούν να πάρουν απαντήσεις, αλλά υπενθυμίζουν ότι οι προτάσεις κινηματογραφικής παιδείας δεν οδηγούν σε αυτονόητες λύσεις και χρειάζονται πολύ προσεκτικό προγραμματισμό.
- Μήπως προτείνουμε όχι ένα ειδικό μάθημα, αλλά ενσωμάτωση κινηματογραφικών ταινιών σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ως διδακτικό εργαλείο; Όμως ο προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος για κάθε διδακτική ενότητα είναι πολύ περιορισμένος. Μόνιμο παράπονο των εκπαιδευτικών είναι πως, με τον φόρτο της ύλης, δεν υπάρχει καν χρόνος για μια συζήτηση, πολύ περισσότερο για την προβολή μιας σχετικής ταινίας και τις ανάλογες επεξεργασίες. Η εργαλειακή λοιπόν χρήση ταινιών ως "εισαγωγικής αφόρμησης" δεν είναι συμβατή με τη διδακτική οικονομία. Συχνά το θέμα της ταινίας έχει μεν εκπαιδευτικό ενδιαφέρον αλλά δεν προβλέπεται καθόλου στη διδακτέα ύλη. Άλλοτε ο προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος για το θέμα αυτό είναι μόλις λίγα λεπτά. Πότε να προβληθεί η σχετική ταινία, πότε να συζητηθεί και πότε να γίνει η απαραίτητη διδακτική επεξεργασία; Το κυριότερο όμως πρόβλημα στη αντίληψη αυτή είναι η πλήρης ακύρωση του πολιτισμικού και κοινωνικού πλούτου κάθε κινηματογραφικού έργου το οποίο εδώ αντιμετωπίζεται ως απλή θεματική αφητηρία για ένα συμβατικό, καθαρά διδακτικό στόχο.
- Μόνη ενδιαφέρουσα παραλλαγή της χρήσης ταινιών εντός σχολικού χρόνου είναι η ολοκληρωμένη αξιοποίηση της ταινίας (με επεξεργασία και συζήτηση των κοινωνικών ή άλλων θεμάτων που θέτει) σε χρόνο που ο/η εκπαιδευτικός εξοικονομεί εκτάκτως από ώρες πολιτισμού, ευέλικτης ζώνης κ.λπ. Εδώ έχουν σημειωθεί πολλές αξιόλογες πρωτοβουλίες από δημιουργικούς εκπαιδευτικούς. Οι περισσότερες άλλωστε ανακοινώσεις σε συνέδρια οπτικοακουστικής παιδείας

εντάσσονται στη λογική αυτή. Σιγά-σιγά τέτοιες πρωτοβουλίες μπορούν να δοκιμαστούν από περισσότερους εκπαιδευτικούς. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε πως, στην κατεύθυνση αυτή, το αίτημα δεν αναφέρεται ακριβώς σε μάθημα κινηματογραφικής παιδείας αλλά γενικότερα στην καθιέρωση περισσότερου χρόνου, εντός ωρολογίου προγράμματος, για ελεύθερες δραστηριότητες πολιτισμού ώστε να υπάρχει φιλόξενο πλαίσιο (και) για πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών σχετικά με τον κινηματογράφο.

- Μήπως επίσης προβολές ταινιών εκτός ωρολογίου προγράμματος; (άτυπες δραστηριότητες πολιτισμού σε ομίλους μαθητών κ.λπ.) Τέτοιες δραστηριότητες γίνονται και με το τρέχον θεσμικό πλαίσιο. Θα μπορούσαν να οργανωθούν πολύ πιο συστηματικά, αλλά κι εδώ πρόκειται για δραστηριότητες που απευθύνονται κυρίως σε ενδιαφερόμενους μαθητές.
  - Μια τελευταία σημαντική πρόταση κινηματογραφικής παιδείας αναφέρεται στην καθιέρωση εργαστηρίων παραγωγής μαθητικών ταινιών (μυθοπλασίας ή ντοκιμαντέρ). Πάλι όμως αναφερόμαστε σε ομάδες ενδιαφερόμενων μαθητών. Οι παραγωγές άρτιων μαθητικών ταινιών αναπόφευκτα πραγματοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος όπως και άλλες άτυπες δραστηριότητες πολιτισμού. Προϋποθέτουν συστηματικό κόπο, εξειδικευμένη καθοδήγηση και θυσία ελεύθερου χρόνου που μόνον ενδιαφερόμενοι μαθητές μπορούν να διαθέσουν. Εδώ και χρόνια, διάφορες ομάδες κινηματογραφικής εμπύχωσης έχουν δώσει πολύ ενδιαφέροντα έργα που προβλήθηκαν σε διαγωνισμούς και σε φεστιβάλ μαθητικών ταινιών. Οι δραστηριότητες αυτές, θα πρέπει να στηριχθούν και να ενισχυθούν χωρίς αμφιβολία, αλλά δεν μπορούν να ενταχθούν στο εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών που οφείλει να αναφέρεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.
2. Προτάσεις για εκπαίδευση στα Μέσα "media literacy" (το αίτημα της ανάπτυξης κριτικής στάσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, δια μέσου όλων των μαθημάτων):
- μάθημα που σχεδιάζεται από ειδικότητες των κοινωνικών επιστημών και παιδαγωγούς
- στόχος: κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες
- Θέματα που αναδεικνύει η πρόταση αυτή είναι:
- η σημασία της διαμεσολάβησης και η ευθύνη του κριτικού δέκτη στην ενημέρωση. Πρόκειται για κορυφαία δεξιότητα του πολίτη κάθε δημοκρατικής κοινωνίας όπου ο πολίτης διαμορφώνει τις καθημερινές του αποφάσεις με γνώμονα την κριτική αντιμετώπιση της διαμεσολαβημένης ενημέρωσης που παρέχουν τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.
  - μελέτη κάθε είδους οπτικοακουστικών κειμένων (συμβατική και ηλεκτρονική ενημέρωση, ενημερωτικό ρεπορτάζ, διαφήμιση, προπαγάνδα, συνεντεύξεις, τηλεοπτικές εκπομπές κάθε είδους, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.λπ.). Ιδιαίτερα αξίζει να αναζητηθεί η κριτική ανάλυση και σε συμβατικά κείμενα που ανήκουν σε καθιερωμένα πεδία του Προγράμματος Σπουδών (λογοτεχνία, φυσικές επιστήμες, ιστορία κ.λπ.). Στον κάθε γνωστικό χώρο μπορούμε να αφιερώσουμε συζητήσεις σχετικά με τους τρόπους που η κοινωνικές δυνάμεις καθορίζουν το εκάστοτε κείμενο. Πώς χρηματοδοτήθηκε η έρευνα που βρίσκεται πίσω από μια επιστημονική ανακοίνωση; Πόσο καθοριστικός ήταν ο ρόλος των βιομηχανικών αναγκών ή της αγοράς για την ανάπτυξη μιας νέας θεωρίας στο χώρο των

Φυσικών Επιστημών (ΦΕ); Πόσο συνέβαλε η τρέχουσα τεχνολογία στη διατύπωση νέων επιστημονικών ερωτημάτων και πόσο μια επιστημονική ανακάλυψη άνοιξε δρόμους σε νέα τεχνολογικά επιτεύγματα; Πώς διαμορφώθηκε η προβολή ενός λογοτεχνικού ευπώλητου; Πώς ανταποκρίνονται ομάδες αναγνωστών στις νέες εκδοτικές κυκλοφορίες; Πώς συνδέονται οι λογοτεχνικές τάσεις με το κοινωνικό πλαίσιο όπου αναπτύχθηκαν; (τέτοια ερωτήματα προκύπτουν σύμφωνα με το αίτημα ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων κριτικής ανάλυσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα).

- στην κατεύθυνση αυτή συχνά η κριτική ανάλυση γίνεται γραμμικά-επιφανειακά-μηχανιστικά και αναπαράγει μια σχεδόν στερεοτυπική-αμυντική στάση. Συχνά, τα Μέσα δαιμονοποιούνται καλλιεργώντας την απλοϊκή αντίληψη ότι κάθε διαμεσολάβηση είναι μηχανισμός παραπλάνησης και ότι η ευθύνη ελέγχου των Μέσων θα πρέπει να είναι αρμοδιότητα "άνωθεν προστατευτικών-ελεγκτικών μηχανισμών" και όχι ευθύνη του κάθε πολίτη. Γι' αυτό, η ανάπτυξη κριτικής στάσης -πέρα από τα ερωτήματα ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ΟΑ κειμένων- οφείλει να λαμβάνει υπόψη παραμέτρους όπως: η πολυφωνία, η απόλαυση που αντλείται από ένα ΟΑ κείμενο, ο προβληματισμός που προκαλείται από ένα ΟΑ κείμενο και οι πολλαπλές αναγνώσεις-ερμηνείες που ενδέχεται να προκύπτουν από ένα ΟΑ κείμενο. Θα μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγούν γόνιμα κριτική στάση απέναντι στο γνωστικό τους αντικείμενο;
  - Παραγωγή, εντός μαθημάτων, όχι ολοκληρωμένων ταινιών, αλλά μικρών οπτικοακουστικών κειμένων και αναστοχασμός. Μικρό ΟΑ κείμενο μπορεί να είναι μια σειρά από φωτογραφίες ή ένα ολιγόλεπτο βίντεο όπου μαθητές παρουσιάζουν ένα θέμα από την τρέχουσα ύλη του μαθήματος. Η αναπόφευκτη κριτική συζήτηση για την επιστημονική ακρίβεια και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα κάθε τέτοιου ΟΑ κειμένου μέσα στην τάξη, σίγουρα συνδέεται με τη διδακτέα ύλη, τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και δίνουν νέα διάσταση στη συμμετοχή των μαθητών. Φυσικά, η διδακτική οικονομία επιβάλλει τέτοιες δραστηριότητες να γίνονται σε κάθε μάθημα μόνον μια-δυο φορές το χρόνο. Ποια εφόδια όμως θα πρέπει να έχει όποιος καθοδηγεί τέτοιες δραστηριότητες; Θα μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγούν την παραγωγή πολύ απλών ΟΑ κειμένων;
3. Προτάσεις για μάθημα ψηφιακών τεχνολογιών πληροφορικής-επικοινωνίας "ICT"(το αίτημα κατάκτησης της γνώσης μέσα από την τεχνολογική επάρκεια): μάθημα που σχεδιάζεται από τεχνολόγους πληροφορικής.

στόχος: τεχνολογικά εγγράμματοι πολίτες

Θα αποτελεί χωριστό μάθημα; Πόσες ώρες; Μπορούν οι τεχνολόγοι να χειριστούν τις γνώσεις όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων; Η τεχνολογική επάρκεια, καθώς οι εξελίξεις στις τεχνολογίες πληροφορικής συνεχώς προσθέτουν νέα εργαλεία, συνεπάγονται-διασφαλίζουν και επικοινωνιακή επάρκεια;

Η τεχνολογική επάρκεια σημαίνει και κριτική στάση και επικοινωνιακές δεξιότητες;

Ιδού λοιπόν: Τρεις διακριτές προτάσεις, τρία σύνολα αιτημάτων, που επίτηδες συμβολίζουμε με τρεις χωριστές ελλείψεις ώστε να θυμίζουν τρία ... "αυγά".

Τρία συναφή γνωστικά αντικείμενα που, και τα τρία, αναφέρονται στη χρήση εικόνων και ψηφιακών μέσων, αλλά -κρίνοντας από τη διεθνή εμπειρία- αποκλείεται να καθιερωθούν ως χωριστά αντικείμενα που να απευθύνονται **σε όλους τους μαθητές όλων των βαθμίδων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.**



Εκτός αν τα τρία παραπάνω σύνολα αποτελέσουν ένα ενιαίο σύνολο σε μια συμβολική "ομελέτα" όπου η έμφαση θα πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι τα "αυγά" θα πρέπει να ...σπάσουν.

Θα πρέπει δηλαδή να ξεχάσουμε κάθε συντεχνιακό αίτημα περί καθιέρωσης νέων ειδικοτήτων στην εκπαίδευση. Θα επιμείνουμε όμως στη θεσμική καθιέρωση νέων γνώσεων, νέας αντίληψης για το ρόλο των πολιτών στην κοινωνία, νέων εκπαιδευτικών στόχων. Αυτή άλλωστε ήταν η ματιά του "εργαστηρίου οπτικοακουστικής έκφρασης" στο, πάλαι ποτέ, "Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός" (1995-2004) και του Προγράμματος Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση που παρουσιάζεται εδώ.

Στην αντίληψη αυτή, η Οπτικοακουστική Έκφραση αντιμετωπίζεται ως **πολυτροπικό σύστημα επικοινωνίας**. Κάτι σαν μια εναλλακτική "γλώσσα" που θα παρακινήσει τους μαθητές να ενδιαφερθούν και κυρίως να δραστηριοποιηθούν σε όλα τα σημαντικά θέματα έκφρασης και επικοινωνίας τα οποία συνδέονται με τη διδασκαλία της γλώσσας. Στο σημερινό μάθημα της γλώσσας, για πολλούς λόγους, θέματα όπως η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα της διατύπωσης και η νοητική συγκρότηση-δομή ενός κειμένου αντιμετωπίζονται από τους μαθητές με αδιαφορία και καχυποψία. Η οπτικοακουστική έκφραση θα μπορούσε να αποτελέσει ένα γοητευτικό έναυσμα νεανικής οπτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας. Ίσως μάλιστα θα έδινε νέο περιεχόμενο στο πανάρχαιο αίτημα για «καλύτερη διατύπωση» αναδεικνύοντας στο χώρο της ψηφιακής επικοινωνίας τη διαχρονικότητα του ερωτήματος: «πώς να το πω ώστε να με καταλάβουν καλύτερα;»

Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι η οπτικοακουστική έκφραση είναι είδος λόγου. Πρόκειται για ένα σύστημα επικοινωνίας που διαθέτει σύνθετες επικοινωνιακές δυνατότητες καθώς συνδυάζει νοηματοδοτήσεις και δημιουργία συμβολισμών με ακίνητες εικόνες, με κινούμενες εικόνες, με ήχους αλλά και με γραπτό λόγο. Έχει διεθνή απήχηση, προσφέρει πολλές εφαρμογές στη σύγχρονη ζωή και -κυρίως- συνδέει τη σχολική ύλη με την καθημερινή ζωή και τα βιώματα των παιδιών.

Σε μια πρώτη προσπάθεια θεσμικής ένταξης της οπτικοακουστικής έκφρασης στα Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (από Νηπιαγωγείο μέχρι Γ' Γυμνασίου), θα αναζητήσουμε τρόπους ώστε σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και σε κάθε τάξη (σχολική χρονιά) να πραγματοποιούνται κάποιες - έστω ελάχιστες- δραστηριότητες οπτικοακουστικής παιδείας. Δηλαδή:

- 1-2 δραστηριότητες **παραγωγής** πολύ απλών ΟΑ κειμένων ("γραφή")
- 1-2 δραστηριότητες **μελέτης** απλών ΟΑ έργων ("ανάγνωση")

Η απαραίτητη εξοικείωση των νέων πολιτών με την οπτικοακουστική έκφραση θα μπορούσε να ακολουθήσει τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί η διδασκαλία της γλώσσας.

Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης:

- Εξοικείωση με τον οπτικοακουστικό λόγο σε όλες τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης -από όλους τους εκπαιδευτικούς, όπως συμβαίνει για τις γραπτές εργασίες- χωρίς να απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις. Όπως ο καθηγητής Μαθηματικών αναθέτει και αξιολογεί εργασίες μαθητών του, χωρίς τη βοήθεια φιλόλογου -χειριζόμενος ο ίδιος επαρκώς την εθνική γλώσσα- το ίδιο θα καταφέρει σιγά-σιγά να χειρίζεται τον οπτικοακουστικό λόγο ώστε, μια

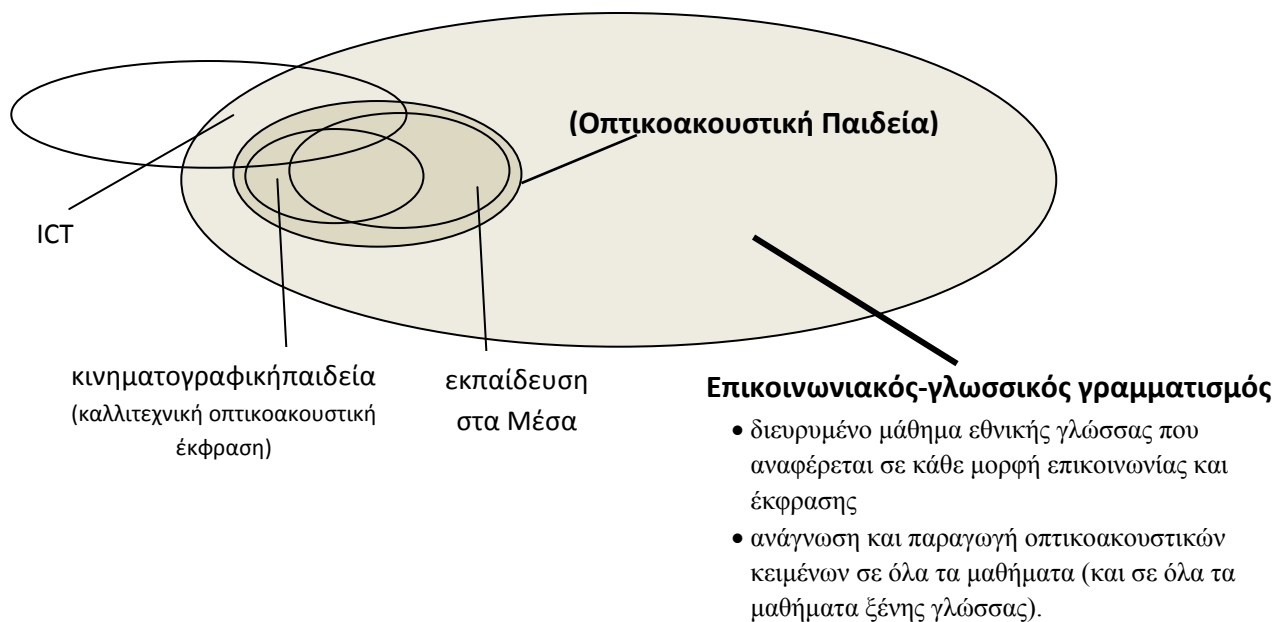
τουλάχιστον φορά κάθε χρόνο, να αναθέτει και να αξιολογεί εργασίες οπτικοακουστικού λόγου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, θα είναι σε θέση -μαζί με τους μαθητές τους- να καθοδηγήσουν την παραγωγή πολύ απλών οπτικοακουστικών κειμένων που συνδέονται με το ιδιαίτερο του καθενός γνωστικό αντικείμενο. Όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, είναι σε θέση να μιλούν και να γράφουν, όπως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, είναι σήμερα σε θέση να καταστρώνουν ένα απλό PPT στα ελληνικά, το ίδιο αυτονόητη θα είναι και η δεξιότητά τους να καθοδηγούν ομάδες μαθητών στην κατασκευή ενός πολύ απλού οπτικοακουστικού κειμένου.

- Σταδιακά, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων θα ενσωματώσουν στα μαθήματά τους την ανάθεση παραγωγής πολύ απλών οπτικοακουστικών κειμένων που θα εξυπηρετούν τους γνωστικούς στόχους του μαθήματός τους (π.χ. "τρίλεπτη μαθητική ταινία που εξηγεί σε γονείς όσα οι μαθητές θεωρούν σημαντικά για την έννοια της βαρύτητας" ή "τρίλεπτη μαθητική ταινία που παρουσιάζει σε γονείς τα αίτια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου") και, παράλληλα, θα εντάξουν τη μελέτη πολύ απλών οπτικοακουστικών κειμένων που αναφέρονται μάθημά τους. Όλα αυτά θα προκύπτουν από μικρές σχολικές δραστηριότητες που θα πραγματοποιούνται μόλις 1-2 φορές στη διάρκεια κάθε σχολικού έτους, αλλά σε κάθε τάξη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.
- Μέσα από τις δραστηριότητες εξοικείωσης με την οπτικοακουστική έκφραση οι μαθητές θα μάθουν να "διαβάζουν" και να "γράφουν" απλά, οπτικοακουστικά κείμενα καθώς και να έχουν συνείδηση των παραμέτρων παραγωγής τους.
- Οι μαθητές θα συνηθίσουν να επισημαίνουν τις κατασκευαστικές παραμέτρους που καθορίζουν κάθε οπτικοακουστικό κείμενο και να διαμορφώνουν ανάλογα την προσωπική τους στάση.
- Όλες οι δραστηριότητες του προτεινόμενου Προγράμματος Σπουδών, νοούνται ως συλλογικές και προβλέπουν λήψη αποφάσεων μετά από διαπραγμάτευση εννοιών, επιχειρηματολογία και σύνθεση απόψεων μέσα στο πλαίσιο κάθε μικρής ομάδας μαθητών-δημιουργών. Η διαδικασία λήψης συλλογικών αποφάσεων και αναστοχαστικού διαλόγου αποτελεί κομβική παιδαγωγική επιλογή και συμβάλλει στην ανάπτυξη προφορικού κριτικού λόγου.
- Οι δραστηριότητες οπτικοακουστικής παιδείας αποκαλύπτουν στα παιδιά τις πολλές, διαφορετικές, υποκειμενικές οπτικές που μπορούν να εκφραστούν σχετικά με την πραγματικότητα γύρω μας. Σ' αυτό συμβάλλει η ανάθεση, σε διάφορες ομάδες μαθητών, παραγωγής απλών ΟΑ κειμένων πάνω στο ίδιο θέμα και, στη συνέχεια, η κριτική ανάλυσή τους μέσα στην τάξη.
- Η παράλληλη εξοικείωση των μαθητών με την καλλιτεχνική οπτικοακουστική έκφραση (κυρίως κινηματογράφο) λειτουργεί όπως η μελέτη της λογοτεχνίας στο μάθημα της γλώσσας και θα πραγματοποιείται, για όλους τους μαθητές, σε μικρό αριθμό προβλεπόμενων προβολών για κάθε τάξη. Στις παραπάνω δραστηριότητες παραγωγής και μελέτης των πολύ απλών οπτικοακουστικών κειμένων, η κατά καιρούς προβλεπόμενη κινηματογραφική εμπειρία θα έρχεται να διευρύνει στη συνείδηση των μαθητών τα εκφραστικά, αισθητικά και ιδεολογικά όρια του Μέσου. Έτσι η συνάντηση του μαθητή-θεατή με τα ιδιόμορφα συμβολικά συστήματα του καλλιτέχνη-δημιουργού, θα αποτελεί επικοινωνιακό πλούτο και θα καθιστά το κινηματογραφικό έργο πεδίο ανάπτυξης κριτικού λόγου και πηγή προσωπικής απόλαυσης. **Ο κινηματογράφος θα συμβάλει στη διδασκαλία του**

**οπτικοακουστικού λόγου ακριβώς όπως η λογοτεχνία συμβάλλει στη διδασκαλία της γλώσσας .**

- Επίσης, για ενδιαφερόμενους μαθητές, θα προβλέπονται εξειδικευμένες, άτυπες δραστηριότητες πολιτισμού εκτός ωρολογίου προγράμματος (όμιλοι, ειδικές εκδηλώσεις, επισκέψεις, αφιερώματα κ.λπ.).
- Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, θα πρέπει να χρησιμοποιούν εργαλεία στοιχειώδους κοινωνιολογικής ανάλυσης όπως αυτή εκφράζεται στο ιδιαίτερο γνωστικό τους αντικείμενο (π.χ. ο καθηγητής ΦΕ θα πρέπει να κατανοεί πώς οι ΦΕ επηρεάζουν την πρόοδο της τεχνολογίας και πώς η τεχνολογία συνδιαλέγεται με τις επιστήμες και τις κοινωνικές ανάγκες).
- όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, θα είναι σε θέση -μαζί με τους μαθητές τους- να συζητήσουν για κάποια θεμελιώδη ερωτήματα που θέτουν ειδικά επιλεγμένες κινηματογραφικές ταινίες (2-3 σε κάθε σχολική χρονιά). Πρόκειται για ανοιχτό προβληματισμό -χωρίς σωστές ή λάθος απόψεις- όπου κάθε εκπαιδευτικός θα συμβάλει με την προσωπική του/της κρίση χωρίς να απαιτούνται ειδικές γνώσεις επαϊόντων.

Το Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση αναπτύσσεται μέσα από δραστηριότητες που διαχέονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ως σύνολο, συγκροτείται από έννοιες προερχόμενες από τα κύρια πεδία της οπτικοακουστικής παιδείας και ανήκει στο ευρύτερο πεδίο της διδασκαλίας της γλώσσας και της επικοινωνίας:



Στην παραπάνω λογική συντάχθηκε το προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση και ο συνοδευτικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες οπτικοακουστικής παιδείας αρθρώνονται σταδιακά από την Προσχολική ηλικία μέχρι την Γ' Γυμνασίου και μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν στο περιεχόμενο των περισσότερων διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων. Μπορούν να

αναζητηθούν στον κόμβο: [www.karposontheweb.org/](http://www.karposontheweb.org/) ελληνικά/ Εκπαιδευτικό Υλικό/ Προγράμματα Σπουδών

Κάνοντας λοιπόν λόγο για ένα Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση, δεν αναφερόμαστε σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών για τον κινηματογράφο, δεν αναφερόμαστε σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών για την Εκπαίδευση στα Μέσα, δεν αναφερόμαστε σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών για τις σύγχρονες τεχνολογίες πληροφορικής. Αναφερόμαστε στη διδασκαλία μιας σύγχρονης, εναλλακτικής "γλώσσας" με εικόνες και ήχους που θα αποτελέσει εφόδιο για κάθε νέο πολίτη.

# **εισηγήσεις και εργαστήρια**



## **Μοντέρνοι Καιροί: Κριτικός γραμματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω κινηματογραφικής ταινίας**

**Αθανασία Αγγέλη**

*Φιλολόγος, M.Ed., Υποψ. Διδάκτορας Ε.Α.Π.*

8aggeli@gmail.com

### **Περίληψη**

Ο κριτικός γραμματισμός, σύμφωνα με τον προκρινόμενο μεταξύ των ποικίλων ορισμών του, στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης εστιάζοντας στα κείμενα ως μέσα ιδεολογικής κατασκευής του κόσμου. Ο κινηματογράφος, πάλι, πολυσύνθετο πολιτισμικό προϊόν και κατ' εξοχήν πολυτροπικό κείμενο, όπως συμφωνούν οι ειδικοί δεν αντανακλά την πραγματικότητα, αλλά τη διαμορφώνει. Μ' αυτό το σκεπτικό, η ταινία του Τσ. Τσάπλιν, 'Μοντέρνοι Καιροί' (1936), εκτιμάται ότι μπορεί να αξιοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο κριτικού γραμματισμού, προκειμένου οι μαθητές να απολαύσουν την αισθητική αξία της και να προσεγγίσουν μέσω αυτής κριτικά το θέμα της σημασίας της εργασίας στη ζωή του ανθρώπου, όπως αυτό περιλαμβάνεται στην αντίστοιχη ενότητα της Έκφρασης-Έκθεσης της Β' Λυκείου. Στο συγκεκριμένο Διδακτικό Σενάριο, λοιπόν, περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι, το θεωρητικό υπόβαθρο, τα προτεινόμενα διδακτικά βήματα και η αξιολόγησή τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** κινηματογράφος, κριτικός γραμματισμός, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έκφραση-έκθεση, εργασία

### **Abstract**

Critical literacy, for the purposes of this article, is aiming at the development of critical thinking focusing on texts as means of ideological construction of the reality. Cinema, on the other hand, a multi-functional cultural product and multimodal text, as experts agree, does not reflect, but constructs reality. In this premise, the film of Ch. Chaplin, "Modern Times " (1936), is estimated that can be used as an educational tool of critical literacy in order for students to enjoy its aesthetic value and, through it, to reach out critically the importance of work in human life; subject which is included in the corresponding section of the language course in the 2<sup>nd</sup> Class of Lyceum. Therefore, in this particular Teaching Scenario, the objectives, the theoretical background, the featured instructional steps and their evaluation are described in detail.

**Keywords:** cinema, critical literacy, secondary education, language course, work

### **Εισαγωγή**

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εστιάζει στη θεματική ενότητα «Εργασία», που περιλαμβάνεται στο γλωσσικό μάθημα Έκφραση-Έκθεση της Β' Λυκείου (Τσολάκης, κ.ά, 2012: 95-103) (Εικ.1), ενώ με τις αναγκαίες τροποποιήσεις θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στην αντίστοιχη ενότητα της Β' Γυμνασίου (Γαβριηλίδου κ.ά.). Η επικαιρότητα και η ηλικία των μαθητών κάνει καίρια την επεξεργασία του θέματος που για μεθοδολογικούς λόγους ορίζεται σ' αυτήν τη φάση ως «η σημασία της εργασίας στη ζωή του ανθρώπου», ενώ είναι προφανής η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του βάσει του αυθεντικού προβληματισμού που θα διατυπώσουν οι ίδιοι οι μαθητές. Έτσι, στο πλαίσιο των Δραστηριοτήτων Παραγωγής Λόγου, προκρίνεται η αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας

‘Μοντέρνοι Καιροί’, του Τσ. Τσάπλιν (1936), με στόχο οι μαθητές να καλλιεργήσουν κριτική στάση στο προς επεξεργασία θέμα και αναστοχαστική ικανότητα έναντι της κινηματογραφικής ταινίας: όχι μόνο να λειτουργήσουν ως κριτικοί αποδέκτες, αλλά και να απολαύσουν την αισθητική αξία της.



Εικ.1. Έκφραση-Έκθεση Β΄ Λυκείου (Τσολάκης, κ.ά., 2012: 95)

Αναλυτικότερα, σε αντιστοιχία και με το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2011:21052; Τσολάκης, κ.ά., 2012β: 13; Ι.Ε.Π., 2013) και στο Γυμνάσιο (Π.Ι., 2011), στόχος είναι οι μαθητές/-τριες:

α. Να αναγνωρίσουν την ιδεολογική πλαισίωση της κινηματογραφικής ταινίας. Να προσδιορίσουν την επικοινωνιακή κατάσταση (πομπός, δέκτης, σκοπός, κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές και τους κοινωνικούς ρόλους όσων συμμετέχουν, καθώς και τη μεταξύ τους κοινωνική απόσταση/ισότητα/οικειότητα /αλληλεγγύη κτλ). Να αναγνωρίσουν την οπτική γωνία του δημιουργού και να διαπιστώσουν τον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η ‘πραγματικότητα’ της ταινίας. Να διαπιστώσουν ότι η μορφή και το περιεχόμενο και της ταινίας, όπως και άλλων κειμένων, είναι προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων.

β. Να διαπιστώσουν ότι η ‘κατανόηση’ της ταινίας προϋποθέτει την αποκωδικοποίηση όχι μόνο των δηλούμενων, αλλά και των υπο-δηλούμενων νοημάτων της κι έτσι να υιοθετήσουν κριτική στάση ενεργητικού κοινού, που ερωταποκρινόμενο συνδιαλέγεται με τις ιδέες του κινηματογραφικού έργου και την οργάνωσή τους, με απώτερο στόχο να μπορούν να αντιμετωπίζουν ενεργητικά και αναστοχαστικά τα οπτικοακουστικά μέσα γενικότερα, εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου.

γ. Να αναπτύξουν πρωτοβουλία και (δι-)ερευνητικές ικανότητες προκειμένου να βρουν εκείνες τις γνώσεις για τον κόσμο και για τους κινηματογραφικούς-φιλμικούς κώδικες, που τους είναι απαραίτητες για την κατανόηση της ταινίας.

δ. Να αναγνωρίσουν τον ουσιαστικό ρόλο άλλων σημειωτικών συστημάτων, εκτός της γραπτής ή προφορικής γλώσσας, στην πρόσληψη της πραγματικότητας και στην επικοινωνία.

ε. Να διαπιστώσουν τη σχέση οπτικού και λεκτικού γραμματισμού μέσα από τη συγκριτική επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, προσαρμοσμένων σε ευρύ φάσμα σύγχρονων επικοινωνιακών περιστάσεων και με διαφορετικούς



σημειωτικούς τρόπους (π.χ. γλωσσικό, οπτικό, ηχητικό). Να αναπτύξουν κριτική γλωσσική επίγνωση και, τελικά, κριτική επικοινωνιακή ικανότητα.

στ. Να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τον λόγο (προφορικό και γραπτό) ως μέσο ανταλλαγής και διαπραγμάτευσης γνώσεων, στάσεων, ιδεολογίας, με σεβασμό στην προσωπικότητα των συνομιλητών/-τριών τους και ως εργαλείο (ανα-)στοχασμού και ανάπτυξης μεταγνωστικών ικανοτήτων.

ζ. Τέλος, συμμετέχοντας ενεργά στη συγκεκριμένη μαθησιακή διεργασία, να διευρύνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις ποικίλες επικοινωνιακές μορφές (ως φορείς κουλτούρας και συμπεριφοράς διαφορετικής, αλλά σεβαστής), τον εαυτό τους και τον κόσμο και να ενδυναμωθούν ως ενεργά πολιτικά και ηθικά υποκείμενα.

Όπως φαίνεται και από τους στόχους του, το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αρθρώνεται γύρω από τον κριτικό γραμματισμό στην εκπαίδευση, με την αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας ως διδακτικού εργαλείου.

Η **κινηματογραφική ταινία** εκλαμβάνεται ως **‘κείμενο’**, αφού «συνήθως ένας και μόνο σημειακός φορέας (σημαίνον/έκφραση/μορφή) μεταφέρει πολλά συνυφασμένα περιεχόμενα και, επομένως, αυτό που συνήθως αποκαλείται ‘μήνυμα’ είναι στην πραγματικότητα ένα ‘κείμενο’, του οποίου το περιεχόμενο είναι ένας πολύπτυχος λόγος», ενώ ‘λεγόμενο’ είναι κάθε παραγωγή σημείων που αποσκοπεί σε κάποια επικοινωνία (Εκο, 1994:96).

Οι **πολυγραμματισμοί**, ως έννοια, συμπυκνώνουν την ανάγκη να είναι οι μαθητές σε θέση να καταλαβαίνουν τις διαφορές των προτύπων νοηματοδότησης που παράγονται στα διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας και στις ποικίλες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Περιλαμβάνουν, άλλωστε, και την πολυτροπική παραγωγή νοήματος (:γραπτοί γλωσσικοί κώδικες νοηματοδότησης διασυνδέονται ή/και εναλλάσσονται ακόμα και ‘συναισθητικά’ με προφορικούς, οπτικούς, ηχητικούς, σωματικούς, απτικούς και χωροαντιληπτικούς) και με τη βοήθεια των οπτικοακουστικών μέσων (Cope & Kalantzis, 2009).

Ωστόσο, για να αποφευχθεί η πιθανή μηχανιστική επεξεργασία και η ανάπτυξη μόνο τεχνοκρατικά μετρήσιμων και αξιοποιήσιμων ικανοτήτων επικοινωνίας, χρειάζεται η ενασχόληση με τα κείμενα να στοχεύει -πέρα απ’ τον λειτουργικό γραμματισμό- στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους, εστιάζοντας σ’ αυτά ως μέσα ιδεολογικής κατασκευής του κόσμου, με έμφαση στον λόγο, στο περιεχόμενο και στις αναπαραστάσεις που αυτός κατασκευάζει (Στάμου κ.ά., 2016). Χρειάζεται, δηλαδή, μετάβαση από τον πολιτισμικό στον **κριτικό γραμματισμό**, ο οποίος -σ’ αυτόν τον ορισμό του (Alvermann, & Hagoood, 2000)- έχει ως αφετηρία τις ανάγκες των ιδίων των εκπαιδευομένων στην καθημερινή τους ζωή και με κριτικό αναστοχασμό, αυτοαντίληψη και μετασχηματιστική δράση σε συλλογικό πλαίσιο στοχεύει στην ‘ενδυνάμωσή’ τους, στη μορφωτική και κοινωνική χειραφέτησή τους (MacLaren, 2010; Φρέιρε, 1974).

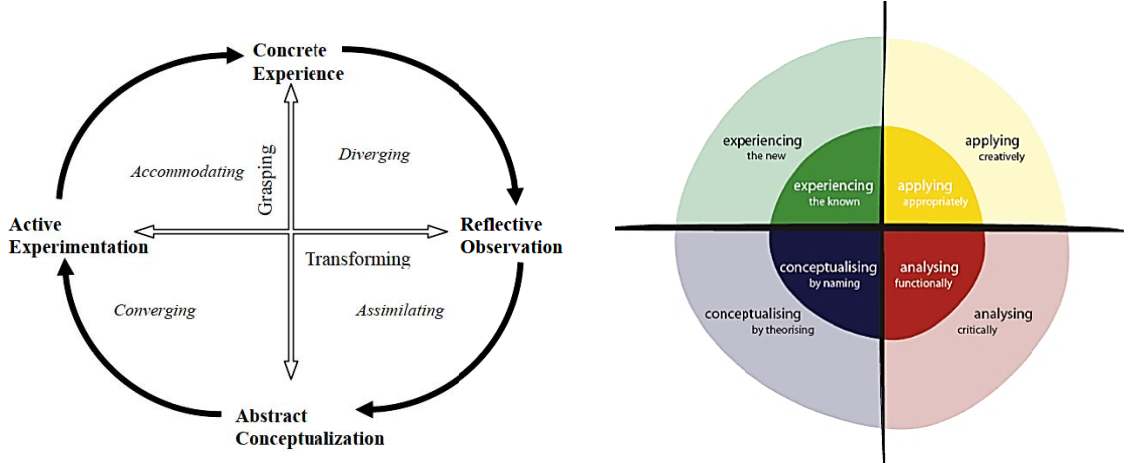
Όμως, για αποτελεσματική συμμετοχή στα κοινά και για περισσότερη δημοκρατία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κριτική γλωσσική επίγνωση (Fairclough, 2001). Αυτή στηρίζεται στην **‘κριτική ανάλυση λόγου’** που στοχεύει στην ανίχνευση όχι μόνο αυτών που δηλώνονται φανερά (και θα μπορούσε να γίνει και με ανάλυση περιεχομένου), αλλά κυρίως όσων έχουν ήδη ‘ειπωθεί’ αλλού και θεωρούνται δεδομένα. Μέσα από τρισδιάστατη ανάλυση και πρόσληψη του λόγου (ως προς: α) το κείμενο καθαυτό, β) τις πρακτικές του λόγου και γ) το

ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τις επικοινωνιακές πρακτικές στις οποίες στηρίζεται το κείμενο), επιδιώκεται να διαφανεί ότι οι κειμενικές επιλογές και οι γλωσσικές συμβάσεις και πρακτικές δεν είναι τυπολογικά σταθερές και αναλλοίωτες κατηγορίες, αλλά συνδέονται υπόρρητα με τις σχέσεις εξουσίας και ελέγχου που παγιώνει ή αναπαράγει το κείμενο και μετασχηματίζονται ιστορικά και συγχρονικά ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της κοινότητας και τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές (Fairclough, 2001; Στάμου κ.ά., 2016: 166-169). Άλλωστε, και η σημασία του κειμένου είναι ένα συνεχές που στις πολλαπλές του αναγνώσεις τροποποιείται με κάθε ερμηνεία του, ανάλογα προς το κάθε υποκείμενό της και, συχνά, ανεξάρτητα από την ατομική πρόθεση του δημιουργού (Έκο, 1994; Woolen, 1972). Και, όπως ακριβώς το κείμενο -ως επικοινωνιακό γεγονός το ίδιο- διαμορφώνεται από τις άμεσες συνθήκες παραγωγής και ερμηνείας του, αλλά και από τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές παραδοχές, έτσι και μια εικόνα, για να μοιάζει με το αντικείμενο που αναπαριστά, απαιτείται μακροχρόνια (κοινωνική) εκπαίδευση (Έκο, 1994). Το ίδιο και στην περίπτωση του κινηματογράφου, που «δεν δείχνει το 'πραγματικό', αλλά θραύσματά του, τα οποία δέχεται και αναγνωρίζει το κοινό», αφού ως τέχνη «δεν αναπαράγει το ορατό, αλλά καθιστά κάτι ορατό» (Λυδάκη, 2009: 78).

Έτσι, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευομένων και τη διαμόρφωση κοινωνικών υποκειμένων που ρωτούν, αμφισβητούν, ερευνούν και θέλουν να φωτίσουν την ίδια τη ζωή τους (Φρέιρε, 1974; Fairclough, 2001), προωθείται η 'ανάγνωση', η εξέταση κι η κατανόηση του κειμένου σε διάλογο μαζί του με ερωτήματα του τύπου: *Για ποιον λόγο/σκοπό έχει φτιαχτεί; Ποιου τα συμφέροντα εξυπηρετεί ή/ε υπονομεύει; Θα μπορούσε να φτιαχτεί με διαφορετικό τρόπο ή να έχει διαφορετική λειτουργία;*. Επίσης, αξιοποιείται η συγκριτική επεξεργασία κειμένων με ευρύ φάσμα επικοινωνιακών περιστάσεων και με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (όπως της κινηματογραφικής ταινίας), σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Cope & Kalantzis, 2009; Στάμου κ.ά., 2016).

Σε κάθε περίπτωση, επειδή ακριβώς δεν λησμονείται η πρωτίστως καλλιτεχνική αξία της κινηματογραφικής ταινίας, η κριτική ανάλυση συνδυάζεται με την αισθητική απόλαυση που αυτή προσφέρει, σε πλαίσιο '**πολιτισμικής κατανόησης**' και σαφώς υιοθετώντας το **μοντέλο του 'τρίτου χώρου'** ως σύζευξης του σχολικού με τους εξωσχολικούς γραμματισμούς των μαθητών και στον αντίποδα του επωνομαζόμενου από τον Buckingham ως '**μοντέλου εμβολιασμού**', κατά το οποίο η εκπαίδευση στα μμε λειτουργεί ως ασπίδα προστασίας από τις 'αρνητικές' επιδράσεις τους στους μαθητές (Στάμου κ.ά., 2016: 19-22; Buckingham, 1996, 2003).

Από πλευράς διδακτικής μεθοδολογίας, πάλι, οι δραστηριότητες δομούνται σε αντιστοιχία προς τη **θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb** (Kolb & Kolb, 2008: 6) (Σχ.1), κατά την οποία η θεωρητική επεξεργασία συνδυάζεται σπειροειδώς με δράση-πράξη, αλλά και προς το μοντέλο **‘Μάθηση μέσω Σχεδιασμού’** (Learning by Design) (βιωματική μάθηση, εννοιολόγηση, ανάλυση, εφαρμογή) (Kalantzis κ.ά., 2011:7) (Σχ.2).



Σχ.1. Βιωματικός Κύκλος Μάθησης Σχ.2. Μάθηση μέσω Σχεδιασμού

Τέλος, στην παρούσα διδακτική πρόταση επιδιώκεται η εφαρμογή των 3 βασικών αρχών της εκπαιδευτικής **καινοτομίας** (διερευνητική μάθηση με φθίνουσα καθοδήγηση, διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα, ομαδοσυνεργατικότητα) (Ματσαγγούρας, 2011) και η αξιοποίηση των προτάσεων για οπτικοακουστική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Γκόβας, 2012, Αναστασιάδης, 2011) στη βάση των πορισμάτων της κοινωνικής ψυχολογίας, του εποικοδομισμού και της **διαπολιτισμικής αγωγής** (:για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης) (Γεωργογιάννης, 2008).

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ

### (1<sup>ο</sup>) Προστάδιο

Στο στάδιο αυτό αξιοποιούνται κείμενα με τα οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την καθημερινή ζωή και εντάσσονται στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους. Γίνεται η διερεύνηση και η καταγραφή των υπάρχουσών αντιλήψεων περί εργασίας στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών (στο σπίτι, στο σχολείο, στις παρέες κλπ) στη διάρκεια μιας ή δύο εβδομάδων πριν από την επεξεργασία του θέματος στην τάξη. Η δραστηριότητα βασίζεται στην «Έρευνα» που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο της Έκφρασης-Εκθεσης Β΄ Λυκείου (Τσολάκης κ.ά., 2012: 103) (Εικ.2).



Εικ.2. Τσολάκης, κ.ά.(2012:103)

Ζητείται από τους μαθητές να πάρουν προφορικές συνεντεύξεις από 1-3 πρόσωπα (Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>) και -εφόσον κριθεί σκόπιμο ή/ε εφικτό- να τις καταγράψουν αξιοποιώντας και την τεχνολογία με την οποία είναι εξοικειωμένοι (κινητά τηλέφωνα, βιντεοκάμερες, δημοσιογραφικά μαγνητόφωνα κλπ) ή/και να τις μοιραστούν και μέσω του Blog της τάξης ή μέσω wiki κλπ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β: 21).

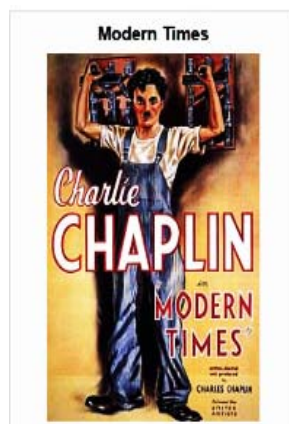
Ζητείται, επιπλέον, από τους μαθητές να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους από τη διαδικασία της συνέντευξης όσον αφορά: α)το εργασιακό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της αφήγησης που κατέγραψαν, β)το είδος των γεγονότων που κρίθηκαν άξια αφήγησης, γ)τους τρόπους με τους οποίους οι αφηγητές επεδίωξαν το ενδιαφέρον τους, δ)τη στάση που κράτησαν οι αφηγητές πάνω στο θέμα, ε)τους τρόπους με τους οποίους εξέφρασαν τα συναισθήματά τους (στάση του σώματος, συγκεκριμένες φράσεις, επιτονισμός), αλλά και στ)τα κριτήρια με τα οποία επέλεξε κάθε μαθητής τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνθηκε, ζ)τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετώπισε και η)τους παράγοντες που βοήθησαν στην έρευνα.

Μετά την ολοκλήρωση της ατομικής Έρευνας, ακολουθεί στην τάξη [ύστερα από τη σύνδεση με τα προηγούμενα, τη διατύπωση των στόχων της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας και την κατανομή των μαθητών σε μικρές ομάδες (Πολέμη-Τοδούλου, 2011) η αξιοποίηση της εμπειρίας τους από τις προφορικές συνεντεύξεις που πήραν και η καταγραφή των συμπερασμάτων (Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>), αλλά και των ερωτημάτων των τους για τη σχέση των ανθρώπων με την εργασία (Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>).

Η δραστηριότητες αυτές (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>) επιτρέπουν να αναδειχθούν τα πρώτα συμπεράσματα των μαθητών για τη σημασία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση της στάσης των ανθρώπων έναντι της εργασίας, ενθαρρύνουν την ενεργό βιωματική συμμετοχή τους και συντελούν στην ανάπτυξη διερευνητικής, αλλά και μεταγνώστικης ικανότητας. Αξιοποιούνται, άλλωστε, για την (αυτο)αξιολόγηση των μαθητών στο τέλος της διδακτικής ενότητας, σε συνδυασμό με τα κριτήρια **αυτοαξιολόγησης** της εργασίας τους τα οποία τους ζητιούνται στα σχετικά Φύλλα Εργασίας σε κάθε φάση.

## **(2<sup>ο</sup>) Προβολή της ταινίας και ανάλυσή της**

Ακολουθεί η προβολή της ταινίας: 'Μοντέρνοι Καιροί', του Τσ. Τσάπλιν (1936) (Chaplin, Ch.,2014, 2016c) (Εικ.3).



Η επιλογή του συγκεκριμένου φιλμ γίνεται τεκμηριωμένα, αλλά σαφώς με υποκειμενικά-ιδεολογικά κριτήρια. Στηρίζεται πρωτίστως στην αντιστοιχία του περιεχομένου του με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Επιπλέον, η χρονική περίοδος παραγωγής και πρώτης προβολής της ταινίας, η οποία προφανώς επηρεάζει τη μορφή και το περιεχόμενό της, εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλει στη συναγωγή συγκριτικών συμπερασμάτων στον άξονα του χρόνου. Το ιδιαίτερο σκηνοθετικό ύφος του Τσ. Τσάπλιν, η αισθητική ποιότητα και η διαχρονική αναγνώρισή τους θα μπορούσαν να είναι επιπλέον επιχειρήματα, ανοιχτά ωστόσο και σε πιθανή κριτική.

Η ταινία μπορεί να προβληθεί ολόκληρη ή όχι, ανάλογα με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε φορά, τις διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και το είδος των δραστηριοτήτων που θα επιλεγούν για την επεξεργασία της. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέγεται η προβολή στην τάξη του πρώτου εικοσάλεπτου της ταινίας, το οποίο επιτρέπει κάθε μαθητής-θεατής να αποκτήσει αντίληψη τόσο της μορφής, όσο και του βασικού περιεχομένου του έργου (θέμα, πλοκή, ρόλοι, κινηματογραφική φόρμα). Η επεξεργασία ολόκληρης της ταινίας (που διασφαλίζεται -πάντως- ότι μπορούν όλοι οι μαθητές να παρακολουθήσουν εντός ή εκτός του σχολικού ωρολογίου προγράμματος) προτείνεται να γίνει με τη μορφή project μεγαλύτερης διάρκειας.

Αμέσως μετά την προβολή γίνεται συστηματική ανάλυση της ταινίας με πρόθεση 'διαλόγου' μαζί της. Ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν την κινηματογραφική γλώσσα [βασικές κλίμακες κάδρων, γωνίες λήψης και βασικές κινήσεις της κάμερας, ήχος, mise-en-scene (κοστούμια, μακιγιάζ, φωτισμός, σωματική συμπεριφορά, έκφραση προσώπου), μοντάζ κλπ)] (Θεοδοσίου; Καλαμπάκας)για να εντοπίσουν το θέμα, το χωροχρονικό πλαίσιο και τους ανθρώπινους τύπους/ρόλους που παρουσιάζονται στην ταινία, αλλά και να διατυπώσουν τα δικά τους αντίστοιχα 'ερευνητικά ερωτήματα' και να καταγράψουν τις πρώτες συναισθηματικές αντιδράσεις τους. (Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>)

Στόχος είναι να προσεγγιστεί από τους μαθητές το περιεχόμενο της ταινίας με βάση τη μορφή της και να διαπιστώσουν τον άρρηκτο δεσμό ανάμεσά τους (Bazin, 1967) συνάγοντας συμπεράσματα για το πώς μπορεί μια κινηματογραφική

τεχνική να κατευθύνει την προσοχή, να αποσαφηνίσει, να τονίσει νοήματα και να προκαλέσει συναισθηματική ανταπόκριση. Παράλληλα, η δραστηριότητα αυτή επιτρέπει να διερευνηθεί το πώς ερμηνεύεται από τους μαθητές η κινηματογραφική γλώσσα (Arnheim, et.al., 1996), με την οποία έχουν ήδη έρθει σε επαφή στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β). Αν αυτό δεν ισχύει, η δραστηριότητα αξιοποιείται ως εργαλείο διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών για περαιτέρω επεξεργασία. Άλλωστε, προεκτείνεται στο επόμενο (3<sup>ο</sup>) στάδιο.

### **(3<sup>ο</sup>) Κριτική ερμηνεία της ταινίας**

Στη φάση αυτή γίνεται η κριτική ερμηνεία του φιλικού κειμένου βάσει της ένταξης του στο επίκαιρο επικοινωνιακό πλαίσιο και στο ευρύτερο κοινωνικό-ιδεολογικό περιβάλλον. Οι μαθητές διερευνούν μεταξύ τους (προφορικά ή με τη χρήση ΤΠΕ) τις προσωπικές τους αξιολογήσεις/στάσεις, αναζητούν συνεργατικά τις αναγκαίες γνώσεις με τη βοήθεια των διαθέσιμων πολυμέσων και καταγράφουν τις απαντήσεις τους για το πώς ορίζουν-ερμηνεύουν τη πρόθεση-στάση του δημιουργού της ταινίας σε συνάρτηση με τις ατομικές (Τσ. Τσάπλιν) ή συλλογικές επικοινωνιακές ανάγκες στον συγκεκριμένο τόπο-χρόνο (ΗΠΑ, 1936) (Charlin, χ.χ.; Charlin, 2016a,c; Robinson, 2014; Truffault & Dardenne, 2014; Arnheim, et.al., 1996; Γαλανόπουλος, 2008). Τους ζητείται, μάλιστα, να συντάξουν τον δικό τους 'τίτλο' για το συγκεκριμένο απόσπασμα της ταινίας, ως συμπυκνωμένη έκφραση της κριτικής προσέγγισής τους (Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>).

Στη συνέχεια, αφού μ' αυτήν τη δραστηριότητα έχουν αναδειχθεί οι διαφορετικές τοποθετήσεις κάθε μαθητή/-τριας απέναντι στη συγκεκριμένη ταινία, ακολουθεί η ανάλυση διαφορετικών πηγών με το ίδιο θέμα, προκειμένου να γίνει αντιπαραβολή μεταξύ πολλαπλών και αντικρουόμενων οπτικών του κόσμου που κατασκευάζονται σε διαφορετικά κείμενα και να συνειδητοποιηθεί ότι κάθε αφήγηση είναι ιστορικά και κοινωνικά τοποθετημένη και κατάλληλη για το κοινό για το οποίο 'κατασκευάζεται'. Τους ζητείται, λοιπόν, να διαπιστώσουν και να ερμηνεύσουν τη σχέση των απόψεων που οι ίδιοι/-ες συνήγαγαν ότι προβάλλει η ταινία του Τσ. Τσάπλιν με εκείνες που οι ίδιοι/-ες κατέγραψαν στο περιβάλλον τους στην 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα. Επίσης, να βρουν άλλα κινηματογραφικά έργα, άλλο οπτικοακουστικό υλικό ή και άλλα γραπτά κείμενα με το ίδιο θέμα και με ίδια ή διαφορετική οπτική γωνία και να ερμηνεύσουν τις ομοιότητες/διαφορές τους με το περιεχόμενο ή/ε τη μορφή της ταινίας 'Μοντέρνοι Καιροί'. (Δραστηριότητα 6<sup>η</sup>). Η αξιοποίηση του υλικού του εμπλουτισμένου σχολικού βιβλίου (Τσολάκης, κ.ά., 2012) μπορεί να θεωρηθεί ως βάση της διερεύνησης των μαθητών και, πάντως, ελάχιστο κριτήριο επάρκειας απαντήσεων, καθώς η ποικιλία των πιθανών πορισμάτων είναι απεριόριστη.

### **(4<sup>ο</sup>) Μετασηματισμός - Αναπλαισίωση**

Στο στάδιο αυτό γίνεται αναπλαισίωση, δηλαδή μετακίνηση και προσαρμοσμένη ένταξη ενός κειμένου από ένα επικοινωνιακό και πολιτισμικό πλαίσιο σ' ένα άλλο. Οι μαθητές, αξιοποιώντας το πολυ-νοητικό δυναμικό τους και τον ιδιοσυγκρασιακό τρόπο έκφρασής τους, εργάζονται σε μικρές ομάδες με ποικιλία τρόπων (γραπτός & προφορικός λόγος, φωτογραφία, ζωγραφική, κολάζ, βίντεο) και με τη βοήθεια των διαθέσιμων πολυμέσων και του κατάλληλου λογισμικού,

αφού συζητήσουν, συναποφασίσουν και καταγράψουν τα δικά τους κριτήρια ποιότητας του έργου που θα παράξουν, γράφουν το αυθεντικό κείμενό τους (ημερολόγιο, άρθρο, σενάριο, εισήγηση σε ημερίδα κλπ) (Δραστηριότητα 7<sup>η</sup>) και κατασκευάζουν τη δική τους οπτικοακουστική αναπαράσταση (κολάζ, αφίσα, φωτογραφία, θεατρικό δρώμενο, στόρι μπορντ, φιλμ,) (Δραστηριότητα 8<sup>η</sup>), για να αποτυπώσουν τη δική τους πια θέση/στάση/αξιολόγηση στο προς διερεύνηση θέμα, υιοθετώντας ή ανατρέποντας πλήρως την προσέγγισή του από την ταινία του Τσ. Τσάπλιν. Η διοργάνωση εκπαιδευτικής επίσκεψης σε τοπική βιομηχανία/βιοτεχνία/ μαζικό χώρο δουλειάς (Δραστηριότητα 9<sup>η</sup>) ή και ημερίδας στο σχολείο (Δραστηριότητα 10<sup>η</sup>), προκειμένου να παρουσιάσουν τα έργα και τις απόψεις τους, αλλά και να ενθαρρύνουν τον διάλογο μεταξύ των κοινωνικών παραγόντων της τοπικής κοινότητας θα μπορούσε να επιτελέσει τον ρόλο της επανασύνδεσης της σχολικής με την κοινωνική πραγματικότητα, απ' την οποία, άλλωστε, ξεκίνησε η παρούσα διδακτική πρόταση (Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>).

### **Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής**

Σε αντιστοιχία προς τους διατυπωμένους στόχους του διδακτικού σεναρίου, η αξιολόγηση εστιάζει κατ' αρχήν στην **ανάπτυξη κριτικής στάσης** των μαθητών απέναντι στην ταινία και στο διερευνώμενο θέμα.

Έτσι, με στόχο την αυτονομία και την ενδυνάμωσή τους, οι ίδιοι οι μαθητές θα αυτοαξιολογηθούν στον άξονα αυτόν σε τρία επίπεδα: Θα κληθούν στην αρχή κάθε διδακτικού βήματος να διατυπώσουν τα δικά τους ερωτήματα - στόχους, καθώς και τα κριτήρια (αυτο)αξιολόγησης της ποιότητας του έργου που θα παράξουν σε κάθε δραστηριότητα. Στο τέλος κάθε φάσης ή στην ολοκλήρωση της διδακτικής πρακτικής, σύμφωνα με το 'εκπαιδευτικό συμβόλαιο' της τάξης, θα αποτιμήσουν τον βαθμό ικανοποίησης των κριτηρίων αυτών. Επίσης, θα εκπονήσουν αναστοχαστική (γραπτή) εργασία σύγκρισης της αρχικής τοποθέτηση/κρίσης τους στο προς επεξεργασία θέμα ('η σημασία της εργασίας στη ζωή του ανθρώπου') με την τελική, δηλ. αυτήν που θα προκύψει μετά την προβολή και επεξεργασία της ταινίας, όπως αυτή περιγράφηκε.

Από την πλευρά του διδάσκοντα/της διδάσκουσας, θα γίνει κριτική ανάλυση λόγου των γραπτών δραστηριοτήτων των μαθητών/-τριών και της αυτοαξιολόγησής τους. Επίσης, με συμμετοχική παρατήρηση (και συμπλήρωση σχετικού Φύλλου Παρατήρησης) θα εκτιμηθεί η αυθεντικότητα, η πληρότητα, η εγκυρότητα και η τεκμηρίωση των προφορικών απαντήσεών τους και του οπτικοακουστικού υλικού που θα παραχθεί (Κουλαϊδής, 2007). Στα κριτήρια αυτά ενσυνείδητα δεν περιλαμβάνεται η 'ορθότητα' των απαντήσεων, με δεδομένη την πολυσημία και την ερμηνευτική πολλαπλότητα στην προσωπική κατάθεση κάθε μαθητή/-τριας.

Όσον αφορά στην **επικοινωνιακή ικανότητα** και στον παραγόμενο λόγο (προφορικό & γραπτό) στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος της Έκθεσης-Έκφρασης, οι μαθητές θα κληθούν να συμπληρώσουν στην τάξη σχετικό Πίνακα Αυτοαξιολόγησης, σε αντιστοιχία προς το Φύλλο Αξιολόγησης του διδάσκοντα/της διδάσκουσας με κριτήρια γλωσσικής ποιότητας βάσει του αντίστοιχου Α.Π.Σ. για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα και τάξη.

Τέλος, **ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του Διδακτικού Σεναρίου** αξιολογούνται τόσο με τη συμπλήρωση σχετικού Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης

από τους μαθητές/τις μαθήτριες, όσο και με αναστοχαστική αξιοποίηση όλων των προηγούμενων αξιολογικών στοιχείων από τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα.

### **Συμπεράσματα**

Η σύγχρονη πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα περίπλοκη μέσα στη ρευστότητά της. Η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας είναι στόχος κοινωνικοπολιτικής και μορφωτικής αυτονομίας που μπορεί να υπηρετηθεί και μέσα στο σχολικό πλαίσιο με τη βοήθεια των οπτικοακουστικών μέσων. Ο κινηματογράφος, με τη σειρά του, ως έργο τέχνης και ως πολυσύνθετο πολιτισμικό προϊόν, μπορεί να υπηρετήσει τον δυναμικό συνδυασμό της αισθητικής απόλαυσης και της παιγνιώδους διάθεσης στην παρακολούθησή του με την αναστοχαστική στάση και την ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση ενός νέου κόσμου, κατ' αρχήν μέσα από την αναζήτηση και τη διατύπωση πολλών και διαφορετικών προσωπικών, βιωματικών ερμηνειών αυτής ακριβώς της 'πραγματικότητας'. Ρόλος των διδασκόντων είναι να τον αξιοποιήσουμε για μια παιδεία ανοιχτή στον σύγχρονο κόσμο.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in "New Times". *The Journal of educational research*, 93(3), 193-205.
- Arnheim, R., MacKay, J., & Benjamin, W. (1996). Walter Benjamin and Rudolph Arnheim on Charlie Chaplin. *The Yale Journal of Criticism*, 9(2), 309-314.
- Bazin, A. (1967). *What is Cinema?* V.1 (Trans. H. Gray). Berkeley: University of California Press.
- Buckingham, D. (1996). Critical pedagogy and media education: a theory in search of a practice. *Journal of Curriculum Studies*, 28(6), 627-650.
- Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard educational review*, 73(3), 309-327.
- Chaplin, Ch. (2014). *Modern Times - Official Trailer* (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=D2AEcUc8tOA>, προσπελάστηκε στις 22/6/2016)
- Chaplin, Ch. (2016a). In *Encyclopaedia Britannica*. (Διαθέσιμο: <https://www.britannica.com/biography/Charlie-Chaplin>, προσπελάστηκε στις 22/6/2016)
- Chaplin, Ch. (2016b). *Modern Times (1936). Film*. (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=SMIYharGqbY>, προσπελάστηκε στις 22/6/2016)
- Chaplin, Ch. (2016c). *The Life and Career Biography Documentary* (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=Kb5l3MaCR2o>, προσπελάστηκε στις 22/6/2016)
- Chaplin, Ch. (χ.χ.). *Official Website* (Διαθέσιμο: <http://charliechaplin.com/>, προσπελάστηκε στις 22/6/2016)
- Cope, B. & Kalatzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*. Vol.4, 164-195.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak, & M. Meyer, (eds.), *Critical discourse analysis*. Sage publications



- Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η παιδαγωγική στην εποχή των νέων ψηφιακών μέσων. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής εμπειρία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Διάδραση (27-58).
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In: S. J. Armstrong, & C. Fukami, (Eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development*.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Μτφρ. Β. Παππή. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg (279-330)
- Robinson, D. (2014). Charlie Chaplin - Modern Times - Film Introduction (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=1tD3CfREUng&list=PLIKyNOsr0ldFXKX9eizJiPdCmseja6SEo>, προσπελάστηκε στις 22/6/2016)
- Truffault, Ph. & Dardenne, L.&J.-P. (2014). Chaplin Today: Modern Times. Documentary. (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=caLVwp3Szn4&index=2&list=PLIKyNOsr0ldFXKX9eizJiPdCmseja6SEo>, προσπελάστηκε στις 22/6/2016)
- Αναστασιάδης, Π. (Επιστ.Υπευθ.) (2011). *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Γ'. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ε. (χ.χ.). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. (73-86). ΥΠΕΠΘ., Π.Ι. Αθήνα: ΟΕΔΒ (Διαθέσιμο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B110/244/1808,5812/>, προσπελάστηκε στις 22/6/2016)
- Γαλανόπουλος, Κ. (2008). Πόσο μοντέρνοι είναι οι 'καιροί' του Τσ. Τσάπλιν. *Intellectum*, 3, 117-130.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Γκόβας, Ν. (επιμ.). (2012). *Βιντεομουσειά: αποτυπώνοντας ίχνη της προσωπικής μας κουλτούρας. Μια πρόταση Οπτικοακουστικής Παιδείας για νέους*. Αθήνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. (Διαθέσιμο: [http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS\\_FOTO/VideoMuseums/VMBook\\_Gr/VMBook\\_Gr%20index.htm](http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_FOTO/VideoMuseums/VMBook_Gr/VMBook_Gr%20index.htm), προσπελάστηκε στις 22/6/2016)
- Γρόσδος, Στ., Κανταρτζή, Ευ., & Πλιόγκου, Β. (2009). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Πανελλήνιο Συνέδριο 'Παιδί & Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας'*. Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ., Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερήσιων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης
- Έκο, Ου. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής*. Αθήνα: Γνώση
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*. Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1562
- Θεοδοσίου, Ν. (χ.χ.). *Στοιχεία της κινηματογραφικής γλώσσας*. Νεανικό Πλάνο

(Διαθέσιμο:

<https://cinedraseis.wordpress.com/ekp-iliko/%ce%b7-%ce%b3%ce%bb%cf%8e%cf%83%cf%83%ce%b1-%cf%84%ce%bf%cf%85-%ce%ba%ce%b9%ce%bd%ce%b7%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%bf%ce%b3%cf%81%ce%ac%cf%86%ce%bf%cf%85/> Προσπελάστηκε στις 22/6/2016)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2013). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγίες Διδασκαλίας. Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Λυκείου*. (Διαθέσιμο: [http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSB105/Διδακτικό%20Πακέτο/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ/didaskalia\\_ekfrasi-ekthesi.pdf](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSB105/Διδακτικό%20Πακέτο/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ/didaskalia_ekfrasi-ekthesi.pdf), προσπελάστηκε στις 22/6/2016)

Καλαμπάκας, Β. (χ.χ.). *Κινηματογράφος. Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. ΥΠΕΠΘ. ΓΓΔΒΜ.

Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την 2οΒ εκπαίδευση*. ΟΕΠΕΚ

Λυδάκη, Α. (2009). *Μέσα από την κάμερα. Κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (Επιστ. Υπευθ.) (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. ΥΠΒΔΜΘ, ΟΕΠΕΚ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα-Λογοτεχνία*. Αθήνα (Διαθέσιμο: [http://ebooks.edu.gr/info/cps/3deppsaps\\_GlossasGimnasiou.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf), προσπελάστηκε στις 22/6/2016)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση. Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Επιστημονικό Πεδίο: Τέχνες – Πολιτισμός. Δραστηριότητα: Οπτικοακουστική έκφραση. 3.4.3. Δραστηριότητες Οπτικοακουστικής Παιδείας στο Γυμνάσιο*.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (Συντονίστρια) (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Επιμορφωτικό Υλικό. τ.Δ΄. Θέματα Αξιοποίησης της Ομάδας στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Στάμου, Α., Πολίτης, Π., & Αρχάκης, Α. (επιμ) (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. (2012). *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο. Τεύχος Β΄*. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: ΟΕΔΒ:95-103. (Διαθέσιμο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB105/438/2912,11423/>, προσπελάστηκε στις 22/6/2016)

Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. (2012). *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο. Τεύχος Β΄*, αναθεωρημένη έκδοση. Βιβλίο του Καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ:87-107 (Διαθέσιμο: [http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSB105/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Εκπαιδευτικού/b\\_lyk\\_ekpaideftikos.pdf](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSB105/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Εκπαιδευτικού/b_lyk_ekpaideftikos.pdf), προσπελάστηκε στις 22/6/2016)

Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεσμένου*. Αθήνα: Κέδρος

**Όταν η λογοτεχνία «συνομιλεί» με τον κινηματογράφο:  
«Διαβάζοντας» Η γνωριμία με τη Μόνικα από το  
μυθιστόρημα *Eroica* του Κ. Πολίτη και «βλέποντας» την  
τηλεοπτική και κινηματογραφική του μεταφορά**

**Άννα Αγγελοπούλου**

Σχολ. Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης, Dr Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας  
annangelapoulou@gmail.com

**Περίληψη**

Η παρούσα εισήγηση περιέχει μία διδακτική εφαρμογή σχεδίου μαθήματος για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία της Γ τάξης Γυμνασίου, η οποία αξιοποιεί στη διδασκαλία τον κινηματογράφο. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η κριτική ανάγνωση του αποσπάσματος από το εμβληματικό μυθιστόρημα *Eroica* του μοντερνιστή πεζογράφου Κοσμά Πολίτη (το απόσπασμα συμπεριλαμβάνεται στο εγχειρίδιο του μαθητή της Γ Γυμνασίου) και η σύγκρισή του με την αντίστοιχη κινηματογραφική και τηλεοπτική διασκευή-απόδοση.

**Λέξεις κλειδιά:** σχέδιο μαθήματος, διδακτική εφαρμογή, λογοτεχνία και κινηματογράφος, *Eroica*, K.Politis

**Abstract**

The current paper contains a practice lesson plan which proposes the using of movies in literature teaching for the Junior High School (Gymnasium) third grade class. The lesson plan proposes the critical reading of an extract text (this novel excerpt is included in the pupil's literature text book) from the emblematic novel *Eroica* by modernist writer Cosmas Politis. More specifically it proposes the teachers to encourage their pupils to compare the text with two audiovisual versions of novel adaptation, a movie and a tv series.

**Keywords:** lesson plan, teaching practice, literature and cinema, *Eroica*, K.Politis.

**Εισαγωγή**

Από τον 20ό αιώνα οι σύγχρονες κοινωνίες εισέρχονται στον πολιτισμό της εικόνας και του πολυτροπικού λόγου. Ο γραπτός λόγος παύει να είναι αυθύπαρκτος, αφού αρχίζει να συνοδεύεται από εικόνες που τον εικονογραφούν, αλλά και τον ενδυναμώνουν (Κιμουρτζής, 2013: 32-33). Κυρίαρχη θέση στον πολιτισμό της εικόνας κατέχουν τα μέσα προβολής και δημιουργίας οπτικοακουστικών εικόνων, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, το βίντεο. Συγκεκριμένα, ο κινηματογράφος αποτελεί μία από τις πιο δημοφιλείς μορφές τέχνης και καλλιτεχνικής έκφρασης, γιατί απευθύνεται σε ευρύ κοινό. Μέσω των κινούμενων οπτικοακουστικών εικόνων, συναρπάζει και ασκεί μαζική επιρροή στους θεατές. Ειδικότερα, οι νέοι είναι στενά εξαρτημένοι από τις οπτικοακουστικές εικόνες, αντλούν πληροφορίες, διαμορφώνουν αντίληψη για την πραγματικότητα, ψυχαγωγούνται και γοητεύονται από αυτές.

Βέβαια, για αιώνες τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταβιβάζουν τη γνώση μέσω κυρίως του γραπτού και προφορικού λόγου, υποβιβάζοντας το ρόλο των αισθητηριακών ερεθισμάτων στη νοητική λειτουργία (ό.π.: 28-29). Στο σχολείο διδάσκουμε κυρίως με λέξεις και αριθμούς, μολονότι χρησιμοποιούμε και

πολυτροπικά κείμενα. Η επιστήμη, ωστόσο, έχει αποδείξει ότι πρώτα γνωρίζουμε τον κόσμο μέσω της όρασης και ότι η οπτική αντίληψη προηγείται των λέξεων (Μπέργκερ, 2009: 7). Μαθαίνουμε, μέσω των εικόνων που αντιλαμβανόμαστε, αφού ο νους συλλέγει πληροφορίες με τις αισθήσεις. Η οπτική αντίληψη είναι γνωστική δραστηριότητα και συνδέεται στενά με τη σκέψη (Arnheim, 2007). Οι εικόνες, όμως, είναι πολυσημικές θεάσεις, συνιστούν επιφαινόμενα και εμπεριέχουν πολλαπλά σημασιόμενα (Barthes, 1988: 35, Μπέργκερ, 2009: 10). Πρέπει να μάθουμε να διαβάζουμε κριτικά τα μηνύματά τους.

Τα τελευταία χρόνια, λόγω της κυριαρχίας των εικόνων, θεωρείται αναγκαίο να διευρυνθεί ο γραμματισμός που παρέχει το σχολείο, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων και οπτικοακουστικού λόγου. Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (ΗΠΑ, Αυστραλία, Βρετανία) ο οπτικοακουστικός και ο κινηματογραφικός γραμματισμός, θεωρούνται μορφές του κριτικού γραμματισμού που παρέχει το σχολείο. Για αυτό, η οπτικοακουστική-κινηματογραφική αγωγή είτε έχει εισαχθεί ως χωριστό μάθημα είτε χρησιμοποιείται στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, κυρίως στη λογοτεχνία, γλώσσα, ιστορία και κοινωνικές σπουδές (Γιωτοπούλου, 2011: 362-67).

Στην ελληνική εκπαίδευση η αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών και γενικά των Καλών Τεχνών στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων παραμένει περιορισμένη. Οι σύγχρονες μορφές οπτικοακουστικής δημιουργίας και ο κινηματογράφος δεν υπάρχουν ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκτός από τα καλλιτεχνικά σχολεία. Παράλληλα, όμως, και έξω από το ωρολόγιο πρόγραμμα, στο πλαίσιο του θεσμού των σχολικών δραστηριοτήτων, εκπονούνται εθελοντικά από εκπαιδευτικούς και ομάδες μαθητών πολιτιστικά προγράμματα με θέμα τον κινηματογράφο και τη δημιουργία οπτικοακουστικών κειμένων.

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο επιχειρείται η αξιοποίηση των Καλών Τεχνών στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν να εντάξουν στα μαθήματά τους έργα τέχνης, ανάμεσά τους και κινηματογραφικές ταινίες. Διατυπώνονται, επίσης, σχετικές διδακτικές προτάσεις και γίνονται διάφορα σεμινάρια επιμόρφωσης για την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση (Γιωτοπούλου, ό.π.: 367-8). Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με έργα τέχνης, το περιεχόμενο των οποίων σχετίζεται με το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος, θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως αφόρμηση ή να βοηθήσει στην εμπάθυνση της μελέτης, στην ενεργοποίηση και έκφραση συναισθημάτων, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αλλά και της φαντασίας και δημιουργικότητας των μαθητών (Κόκκος κ.α., 2011). Άλλωστε ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο John Dewey είχε επισημάνει ότι η αισθητική εμπειρία συντελεί στην ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρούσε κύριο στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας (Dewey, 1980: 285).

Ώθηση προς την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία έδωσε το Πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση-Πολιτισμός», το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά την περίοδο 1995-2004 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επεκτάθηκε και στο Γυμνάσιο (βλ. στο <http://www.primarymusic.gr/epimorfosi/item/430-programma-melina>). Την περίοδο 1999-2003 εφαρμόστηκε για τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το πρόγραμμα γνωριμίας με τον κινηματογράφο

«Πάμε Σινεμά;», το οποίο σχεδιάστηκε από το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού (Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Πάμε Σινεμά;», 2003). Επιπλέον, το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2011, πρότεινε την αξιοποίηση των τεχνών στα διάφορα μαθήματα και πρόσφερε εκπαιδευτικό υλικό για τη χρήση του κινηματογράφου, του θεάτρου, των εικαστικών τεχνών και της μουσικής (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση, που ισχύει από το 2003, εισήγαγε την αρχή της οριζόντιας διασύνδεσης των διακριτών γνωστικών αντικειμένων με την τέχνη (ΦΕΚ 303/2003: 3737). Έτσι, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των μαθημάτων, ιδιαίτερα των φιλολογικών (Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Αρχαία από Μετάφραση, Ιστορία) και στα εγχειρίδια τους προβλέπονται διαθεματικές δραστηριότητες αξιοποίησης των Καλών Τεχνών, οι οποίες συνδέονται με επιμέρους/ειδικούς στόχους που κάθε φορά μπορεί να θέτει ο διδάσκων, ανάλογα πάντα με το ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του (βλ. αναλυτικά στο Αγγελοπούλου, 2014 και Αγγελοπούλου, 2016).

Όσον αφορά τον κινηματογράφο, στο ΑΠΣ της Λογοτεχνίας για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου καθώς και στα αντίστοιχα εγχειρίδια προτείνεται ως εργασία για τους μαθητές να εντοπίζουν τις «διαφορές ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και την οπτική ή κινηματογραφική μετάπλασή του» (ΦΕΚ 303/2003: 3807). Επομένως, οι κινηματογραφικές ταινίες αντιμετωπίζονται ως διακείμενα των λογοτεχνικών έργων, αφού προτείνεται η συγκριτική ανάγνωση.

Στα ΑΠΣ για το *Νέο Σχολείο*, τα οποία σχεδιάστηκαν το 2011 για την υποχρεωτική εκπαίδευση και εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε επιλεγμένα σχολεία από το σχολ. έτος 2011-12, προβλέπεται η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, κυρίως των ανθρωπιστικών σπουδών, ιδιαίτερα στα μαθήματα της λογοτεχνίας και γλώσσας. Επιπλέον, στο πλαίσιο των ΑΠΣ του *Νέου Σχολείου* προβλέπεται το γνωστικό πεδίο «Αισθητική Αγωγή», στο οποίο συμπεριλήφθηκε και η οπτικοακουστική έκφραση. Σχεδιάστηκε Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγός Εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση, που περιέχει δραστηριότητες σύγκρισης ταινίας με λογοτεχνικό έργο, καθώς και οδηγίες για τη δημιουργία κινηματογραφικής ταινίας, οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν και στο μάθημα της λογοτεχνίας (Πρόγραμμα Σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση, 2011 και Θεοδωρίδης, 2011).

Το περιεχόμενο του νέου ΑΠΣ για τη λογοτεχνία του *Νέου Σχολείου*, που ακόμα δεν επεκτάθηκε σ' όλα τα σχολεία, στηρίζεται στη θεωρία της αισθητικής πρόσληψης και ανταπόκρισης. Η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως πολυσύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο και ως βασικός σκοπός της διδασκαλίας θεωρείται η «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν κριτικά ποικιλία κειμένων ως προς το είδος των επικοινωνιακών συμβάσεων και να αποκωδικοποιήσουν τα κοινωνικά μηνύματα που μεταφέρουν. Ανάμεσα στα κείμενα συμπεριλαμβάνονται οπτικοακουστικά κείμενα και κινηματογραφικές ταινίες (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011: 76-97).

Στην Α΄ Λυκείου από το σχολ. έτος 2011-12 ισχύει νέο ΑΠΣ, το οποίο εφαρμόζεται υποχρεωτικά σ΄ όλα τα Λύκεια χωρίς να έχει δοκιμασθεί πιλοτικά. Το πρόγραμμα αυτό είναι σύμφωνο με τις αρχές του πιλοτικού ΑΠΣ του *Νέου Σχολείου* για το Γυμνάσιο, για το οποίο μιλήσαμε παραπάνω. Επομένως, και στο ΑΠΣ της Α΄ Λυκείου προβλέπεται η χρήση κινηματογραφικών ταινιών. Συγκεκριμένα προτείνεται: α) οι μαθητές να συγκρίνουν λογοτεχνικά κείμενα με κινηματογραφικές ταινίες σχετικής θεματικής και β) να συγκρίνουν ένα λογοτεχνικό έργο με την κινηματογραφική ή τηλεοπτική μεταφορά του (ΦΕΚ 1562/2011: 21073, 21077-78).

Για το μάθημα της λογοτεχνίας στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου ισχύει ακόμα το πρόγραμμα σπουδών του 2002, στο οποίο δεν προβλέπεται η κριτική μελέτη οπτικοακουστικών κειμένων, αλλά συνιστάται μόνο «καταφυγή στη βοήθεια που προσφέρουν οι άλλες τέχνες (ζωγραφική, αρχιτεκτονική, γλυπτική, μουσική, όρχηση, φωτογραφία, κινηματογράφος)» (ΦΕΚ 131/2002: 1344). Προτείνεται, δηλαδή, οι τέχνες, ανάμεσά τους και ο κινηματογράφος, να έχουν υποστηρικτικό ρόλο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Στο σημείο αυτό υπογραμμίζουμε ότι μία κινηματογραφική ταινία μυθοπλασίας αποτελεί αφηγηματικό κείμενο, που, αντί για λέξεις χρησιμοποιεί κινούμενες εικόνες (Metz, 1968: 17-50). Το σενάριο μεγάλου αριθμού ταινιών βασίζεται σε λογοτεχνικά κείμενα, γεγονός που επιβεβαιώνει τη στενή σχέση κινηματογράφου και λογοτεχνίας. Η σχέση επιβεβαιώνεται και από το ότι και οι δύο τέχνες αφηγούνται ιστορίες μέσω κειμένων που χρησιμοποιούν όμως διαφορετικά εκφραστικά μέσα. Για αυτό, η συγκριτική μελέτη λογοτεχνικού κειμένου με την αντίστοιχη κινηματογραφική μεταφορά γίνεται μέσω της αφηγηματολογίας, βασικής επιστήμης για την ερμηνεία της λογοτεχνίας (Κακλαμανίδου, 2006: 5-40). Δηλαδή, κινηματογράφος και λογοτεχνία χρησιμοποιούν την ίδια αφηγηματική λειτουργία και επομένως μπορούμε να εφαρμόσουμε τις θεωρίες της αφήγησης (είδος αφηγητή, τύπος εστίασης, λειτουργία του χρόνου) στην ανάλυση μίας ταινίας (ό.π.: 40-60).

### **Η προτεινόμενη διδακτική εφαρμογή**

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, παρουσιάζουμε μία διδακτική εφαρμογή που προτείνει τον εμπλουτισμό της ερμηνευτικής προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου με τη συγκριτική ανάγνωση και θέαση της αντίστοιχης κινηματογραφικής και τηλεοπτικής απόδοσής του. Πρόκειται για ένα κείμενο με τον τίτλο *Η γνωριμία με τη Μόνικα*, που ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Γ΄ Γυμνασίου (Καγιαλής και άλλοι: 2013, 209-215). Το κείμενο είναι απόσπασμα από το εμβληματικό για τη νεοελληνική λογοτεχνία μυθιστόρημα *Eroica* του Κοσμά Πολίτη, ο οποίος θεωρείται ότι εισήγαγε τεχνικές του μοντερνισμού στον αφηγηματικό λόγο του μεσοπολεμικού μυθιστορήματος (Πολίτης, 2006, 2011 και Καλλίνης, 2001). Το μυθιστόρημα *Eroica* έχει αποδοθεί σε δύο οπτικοακουστικές διασκευές από διαφορετικούς σκηνοθέτες, μία κινηματογραφική ταινία σε αγγλική γλώσσα και μία τηλεοπτική σειρά στα ελληνικά.

Η κινηματογραφική διασκευή: Τίτλος: *Our Last Spring (Η Τελευταία μας Άνοιξη)*. Έτος προβολής: 1960. Σκηνοθεσία: Μιχάλης Κακογιάννης, Σενάριο (που στηρίχθηκε στο μυθιστόρημα *Eroica*): Μιχάλης Κακογιάννης και Τζέην Κομπ.

Φωτογραφία: Γουώλτερ Λασσάλυ. Μουσική: Αργύρης Κουνάδης. Επίσημη συμμετοχή στο Φεστιβάλ του Λονδίνου και του Βερολίνου (1960). Επίσημη συμμετοχή στο Φεστιβάλ της Θεσσαλονίκης (1961). Βραβείο σκηνοθεσίας στο Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης. Βραβείο Φωτογραφίας Κριτικών στο Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης. Ειδική μνεία στο Φεστιβάλ του Βερολίνου (Ίδρυμα Μιχάλη Κακογιάννη-Φιλμογραφία-Ερόικα, βλ. ηλεκτρονικές αναφορές).

Η τηλεοπτική διασκευή: Τηλεοπτική σειρά εννέα επεισοδίων με τίτλο *Eroica* της ET-1. Έτος προβολής: 1999. Σκηνοθεσία: Πάνος Κοκκινόπουλος. Σενάριο: Μαρία Νικολακοπούλου. Μουσική: Μάριος Στρόφαλης. Φωτογραφία: Γιάννης Δρακουλαράκος (βλ. ηλεκτρονικές αναφορές).

### **Στοιχεία εφαρμογής της διδακτικής πρότασης**

Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου σε δύο σχολικά έτη, 2008-09 και 2009-2010. Η διάρκεια εφαρμογής ήταν δύο εβδομάδες (4 διδακτικές ώρες). Η προτεινόμενη διδακτική πρακτική μπορεί να ολοκληρωθεί και σε δύο διδακτικές ώρες, εάν ο εκπαιδευτικός περιορίσει τους στόχους και τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Είναι καλό να χρησιμοποιηθεί ένα συνεχόμενο δίωρο χωρίς διάλειμμα. Ο διδάσκων και οι μαθητές συμφωνούν να μη γίνει διάλειμμα, για να μη διακοπεί η μαθησιακή διαδικασία. Είναι επίσης δυνατό να επεκταθεί σε μεγαλύτερης διάρκειας «ερευνητική εργασία» («project»).

### **Γενικός Σκοπός**

Να βιώσουν και να συναισθανθούν οι μαθητές την ατμόσφαιρα της γνωριμίας δύο έφηβων αγοριών με μια κοπέλα περίπου συνομήλική τους, μέσω της συγκριτικής ανάγνωσης του λογοτεχνικού αποσπάσματος με τις δύο οπτικοακουστικές μεταφορές του (τηλεοπτική και κινηματογραφική). Παράλληλα, να κατανοήσουν την επικοινωνία και τη σχέση ανάμεσα στη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο, μέσω της συγκριτικής «συνανάγνωσης». Ταυτόχρονα, να μοιραστούν την εμπειρία της πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου ως αισθητικού φαινομένου, κατανοώντας τις δυνατότητες για οπτικοακουστική αναπαράσταση και μετασχηματισμού του σε αυτόνομο έργο του κινηματογράφου.

### **Επιμέρους στόχοι (στόχοι γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων)**

-Να γνωρίσουν οι μαθητές τα βασικά εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούνται σ' ένα κείμενο οπτικοακουστικής αφήγησης και να εξοικειωθούν με τον κώδικα της κινηματογραφικής γλώσσας.

-Να διευρύνουν την προηγηθείσα ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου με τη θέαση της τηλεοπτικής και κινηματογραφικής μεταφοράς του.

-Να «ανακαλύψουν» και να προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αναπαρασταθεί οπτικοακουστικά και να μετασχηματισθεί η λογοτεχνική αφήγηση σε αυτόνομη κινηματογραφική ταινία μυθοπλασίας.

-Να κατανοήσουν τη σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα αφήγησης (μυθιστόρημα) και στον κινηματογράφο, αναγνωρίζοντας τα διακριτά όρια στις δύο μορφές τέχνης, αλλά και τις διαφορές της μεταφοράς ενός λογοτεχνικού έργου σε κινηματογραφική ταινία και τηλεοπτική σειρά.

-Να ασκηθούν στη συγκριτική ανάγνωση λογοτεχνικού κειμένου με την οπτικοακουστική απόδοσή του, αλλά και στη συγκριτική θέαση οπτικοακουστικών έργων διαφορετικών δημιουργών με το ίδιο θέμα, αναπτύσσοντας μ' αυτόν τον τρόπο δεξιότητες «οπτικοακουστικού» γραμματισμού.

-Να καλλιεργήσουν την κριτική-στοχαστική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

-Να αναπτύξουν δεξιότητες αξιολόγησης καλλιτεχνικών έργων, διαμορφώνοντας προσωπικά κριτήρια.

- Να ασκηθούν στη συνεργασία ως μέλη μίας ομάδας, στην αποδοχή των διαφορετικών απόψεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης, παρατήρησης, προφορικού λόγου και αυτοαξιολόγησης.

- Να υιοθετήσουν κριτική στάση απέναντι στα οπτικοακουστικά κείμενα και να γίνουν ενεργητικοί-κριτικοί θεατές.

-Να εκτιμήσουν το ρόλο της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου στην ολοκλήρωση του ατόμου.

-Να εκτιμήσουν την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικής γνώμης στη δημιουργία έργου.

#### **Φάσεις-βήματα της διδακτικής εφαρμογής**

**A' Φάση διδασκαλίας:** «*Ας θυμηθούμε πρώτα και ας φανταστούμε στη συνέχεια...*». Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης οι μαθητές ανασύρουν από τη μνήμη πρότερες γνώσεις και προετοιμάζονται για την παρακολούθηση των αποσπασμάτων των ταινιών. Ο διδάσκων απευθύνεται στην ολομέλεια της τάξης και γράφει στον πίνακα τη φράση «Ας θυμηθούμε πρώτα...», καλώντας τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να φανταστούν εικόνες από την ιστορία του λογοτεχνικού αποσπάσματος που έχει προσεγγισθεί ερμηνευτικά τις προηγούμενες ώρες. Επίσης, μπορεί, μέσω σύντομων στοχευμένων ερωτήσεων, να ανασύρει γνώσεις που αφορούν κυρίως την υπόθεση/πλοκή του έργου, τους αφηγηματικούς τρόπους, τους χαρακτήρες των ηρώων, το χώρο, την ατμόσφαιρα του έργου.

**B' Φάση:** «*Ας παρακολουθήσουμε την τηλεοπτική και κινηματογραφική διασκευή του κειμένου από διαφορετικούς δημιουργούς...*».

Ο διδάσκων πληροφορεί ότι το λογοτεχνικό έργο *Eroica* του Κοσμά Πολίτη έχει μεταφερθεί τηλεοπτικά και κινηματογραφικά και ζητά από τους μαθητές να παρακολουθήσουν προσεκτικά τα αντίστοιχα με το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου αποσπάσματα από την τηλεοπτική και κινηματογραφική ταινία. Προτού αρχίσει η προβολή, ζητά από τους εκπροσώπους των ομάδων να διαλέξουν τυχαία τα φύλλα εργασίας, τα οποία περιέχουν: α) ένα διαφορετικό για κάθε ομάδα θέμα που αφορά τη σύγκριση του αποσπάσματος της τηλεταινίας με το απόσπασμα του λογοτεχνικού κειμένου, β) ένα κοινό για τις ομάδες θέμα σύγκρισης του αποσπάσματος της κινηματογραφικής ταινίας με το αντίστοιχο απόσπασμα της τηλεταινίας, γ) πραγματολογικά στοιχεία (έτος παραγωγής, ονόματα συντελεστών, κλπ.) για τις δύο ταινίες, δ) βασικές πληροφορίες τεχνικής φύσης για την κινηματογραφική γλώσσα (πχ. τι είναι πλάνο και τα είδη τους). Τα στοιχεία αυτά δεν είναι αναγκαία, εάν οι μαθητές έχουν κάποια εξοικείωση με την κινηματογραφική τεχνική.



Δίνεται χρόνος για να διαβάσουν τα μέλη των ομάδων τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν. Στη συνέχεια παρακολουθούν τα δύο αποσπάσματα (διάρκειας γύρω στα δέκα λεπτά το πρώτο και τρισήμισι λεπτών το δεύτερο). Το πρώτο προέρχεται από την τηλεοπτική σειρά εννέα επεισοδίων *Eroica* της ET και το δεύτερο από την κινηματογραφική ταινία *Our Last Spring*.

**Γ' Φάση:** «**Ας συνεργαστούμε για να απαντήσουμε τα ερωτήματα...ας ακούσουμε τις απόψεις των άλλων, ας κρίνουμε και ας κριθούμε...**».

Οι ομάδες απαντούν σύντομα τα ερωτήματα των φύλλων εργασίας. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τις απαντήσεις της και δέχεται συμπληρώσεις ή σχόλια από τις άλλες ομάδες. Ο διδάσκων συνοψίζει σύντομα, υπογραμμίζοντας και αναδεικνύοντας τη συμβολή της κάθε ομάδας. Επίσης, διευκρινίζει, συμπληρώνει και εμπλουτίζει τα σχόλια των ομάδων, εάν θεωρεί ότι χρειάζεται.

**Δ' Φάση:** «**Ας φανταστούμε μια δική μας οπτικοακουστική μεταφορά-διασκευή του...**».

Η φάση αυτή είναι προαιρετική και έχει ως στόχο να προετοιμάσει τους μαθητές για την ατομική εργασία που θα τους ανατεθεί. Ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να φανταστούν ότι πρόκειται να κάνουν μια δική τους οπτικοακουστική διασκευή της ιστορίας του λογοτεχνικού αποσπάσματος, μεταφέροντας όμως την ιστορία στη σύγχρονη πραγματικότητα και αξιοποιώντας εμπειρίες και βιώματά τους. Από συζήτηση εκπαιδευτικός και μαθητές καταλήγουν ότι, για να προχωρήσουν στη διασκευή, πρέπει πρώτα να σκεφτούν απαντήσεις για τα εξής ερωτήματα: α) ποια στοιχεία από την υπόθεση/πλοκή της ιστορίας της λογοτεχνικής αφήγησης θα διατηρήσουν, β) ποια στοιχεία θα άλλαζαν, εάν μεταφέρουν την ιστορία κινηματογραφικά, γ) τι είδους πλάνα εικόνων θα χρησιμοποιήσουν για να παρουσιάσουν για παράδειγμα τον τόπο, τη σκηνή της εμφάνισης της κοπέλας, τους χαρακτήρες/τα αισθήματα των ηρώων, το διάλογο, δ) «Τι αισθήματα θα ήθελαν να προκαλέσουν στους θεατές» κ.α. Τα παραπάνω ερωτήματα και όσα άλλα μπορεί να προκύψουν από τη συζήτηση, είναι δυνατό να γραφούν στον πίνακα επιγραμματικά. Για παράδειγμα, «Τι πρέπει να διατηρήσω;», «Τι θα άλλαζα;», «Τι είδους εικόνες-πλάνα;», «Τι ήχους και τι μουσική;», «Τι αισθήματα θέλω να προκαλέσω στους θεατές;». Οι μαθητές σημειώνουν τα ερωτήματα και μπορεί να τα συμπληρώσουν και με άλλα δικά τους.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός δίνει φύλλο εργασίας στον καθένα μαθητή με ανάθεση ατομικής εργασίας για το σπίτι: «Φαντασθείτε ότι έχετε τη δυνατότητα να γυρίσετε τη δική σας οπτικοακουστική διασκευή της ιστορίας του λογοτεχνικού αποσπάσματος, μεταφέροντας όμως την ιστορία στη σύγχρονη πραγματικότητα και αξιοποιώντας εμπειρίες και βιώματά σας. Να συντάξετε ένα κείμενο στο οποίο να περιγράψετε τα πλάνα (σειρές κινούμενων εικόνων) με τα οποία θα παρουσιάσετε μια ολοκληρωμένη σκηνή από τη δική σας εκδοχή. Το κείμενό σας θα αναρτηθεί στο λογοτεχνικό Blog της τάξης. Οι συμμαθητές και ο καθηγητής σας θα έχουν τη δυνατότητα να το κρίνουν και να το σχολιάσουν. Καταληκτικό όριο παράδοσης εργασίας: ... (ημερομηνία)».

Η παραπάνω εργασία μπορεί να ανατεθεί στους μαθητές χωρίς να προηγηθεί η προετοιμασία της 4<sup>ης</sup> φάσης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει στους μαθητές να επιλέξουν τρεις εκδοχές για να γυριστούν ταινίες (διάρκειας πέντε λεπτών) με την κάμερα ψηφιακής μηχανής. Σε περίπτωση που οι μαθητές και ο διδάσκων συναποφασίσουν να γυρίσουν τις μικρής διάρκειας

ταινίες, τότε το σχέδιο μαθήματος διευρύνεται και αποκτά τη μορφή πλήρους «project» που μπορεί να αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και να υλοποιηθεί σε εξωδιδασκτικό χρόνο. Για την πραγματοποίηση του «project» απαιτείται σχεδιασμός, προγραμματισμός των δραστηριοτήτων και εργασία με νέα διαίρεση σε ομάδες και κατανομή ρόλων (σκηνοθέτης, ηθοποιοί, επιμέλεια ήχου-μουσικής κ.ά.). Επισημαίνουμε ότι ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει να δώσει, αντί της παραπάνω εργασίας, άλλα ερωτήματα για επεξεργασία στο σπίτι-ανάλογα με τους στόχους του. Επίσης, μπορεί να τροποποιήσει ή να αλλάξει τα ερωτήματα των φύλλων εργασίας. Αναφέρουμε ενδεικτικά ερωτήματα για εργασίες στο σπίτι:

1. Να εντοπίσετε σημεία στο λογοτεχνικό κείμενο που δεν έχουν αποδοθεί από την τηλεοπτική και κινηματογραφική διασκευή. Γιατί, κατά τη γνώμη σας, δεν έχουν αποδοθεί;
2. Ποια από τις δύο οπτικοακουστικές διασκευές-μεταφορές του λογοτεχνικού κειμένου σας άρεσε περισσότερο; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
3. Τι εντυπώσεις και αισθήματα σας προκάλεσε η παρακολούθηση των δύο ταινιών;

### **Οι κυριότερες διδακτικές μέθοδοι-τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και η ανάλυση της λειτουργίας τους**

Η κυριότερη μέθοδος-τεχνική είναι η οργάνωση ενός σχεδίου μαθήματος που αφορά στην ενεργοποίηση της φαντασίας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, μέσω της αξιοποίησης οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο αντιπαραβάλλεται με το λογοτεχνικό κείμενο, διευρύνοντας την προηγηθείσα ερμηνευτική του προσέγγιση. Το σχέδιο βασίζεται στην ορθή διαχείριση του χρόνου από πλευράς διδάσκοντα και μαθητών και στη συστηματική εργασία με ομάδες που οδηγεί σε επίτευξη γνωστικών στόχων, αλλά κυρίως στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και διαμόρφωση στάσεων.

Στην πρώτη φάση η διδασκαλία αναπτύσσεται μέσω στοχευμένων ερωτήσεων, με τις οποίες ενεργοποιείται η φαντασία, αλλά και ανασύρεται πρότερη γνώση για να επιτευχθεί η ομαλή εισαγωγή στην κύρια φάση (δεύτερη και τρίτη φάση) του σχεδίου.

Στη δεύτερη φάση αξιοποιείται η προβολή τηλεοπτικής και κινηματογραφικής ταινίας που συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων «οπτικοακουστικού γραμματισμού», ενώ ταυτόχρονα ενεργοποιεί προσωπικά αισθήματα, καλλιεργεί καλλιτεχνικές ευαισθησίες και αισθητικό κριτήριο στους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι μαθητές προετοιμάζονται για την ομαδική εργασία της επόμενης φάσης. Βλέπουν ως άτομα την ταινία, αλλά ήδη έχουν λάβει και την ιδιότητα του μέλους της ομάδας και γνωρίζουν ότι θα αξιοποιήσουν ατομικές εμπειρίες και γνώσεις ως θεατές στο πλαίσιο της ομάδας.

Στην τρίτη φάση η κύρια μέθοδος είναι η εργασία σε ομάδες. Οι μαθητές μοιράζονται «οπτικές» εμπειρίες, πρότερες γνώσεις και εργάζονται συμπληρωματικά, διερευνώντας, αναλύοντας, συγκρίνοντας και εν τέλει συνθέτοντας ομαδικά. Επιπλέον, παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της ομαδικής τους εργασίας, ασκούμενοι στην προφορική επικοινωνία, στην ακρόαση, την κριτική, αλλά και την αποδοχή των απόψεων του άλλου. Μαθαίνουν, επίσης, να σέβονται τα χρονικά όρια. Ο διδάσκων παρακολουθεί προσεκτικά και ταυτόχρονα διακριτικά τον τρόπο εργασίας των ομάδων, λύνει απορίες, υπενθυμίζει τα χρονικά όρια, υπογραμμίζει ότι πρέπει να «ακούγονται» όλες οι φωνές-απόψεις

στην ομάδα, διασφαλίζει τους κανόνες της προφορικής παρουσίασης και τέλος συνοψίζει, συνδέοντας, εμπλουτίζοντας και διασαφηνίζοντας τα όσα ειπώθηκαν από τις ομάδες.

Στην τέταρτη φάση η διδασκαλία επιστρέφει στο μαθητή ως άτομο της ολομέλειας της τάξης, που όμως τώρα έχει εμπλουτίσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του με την εργασία σε ομάδες. Ο εκπαιδευτικός, μέσω διαλόγου, συνδιαμορφώνει με τους μαθητές τους άξονες γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η ατομική εργασία που θα τους ανατεθεί. Εάν το διδακτικό σχέδιο δράσης αναπτυχθεί σε «project» μεγαλύτερης διάρκειας, τότε από το ατομικό έργο θα περάσουμε και πάλι στη δημιουργία ομαδικής εργασίας.

### **Υλικοτεχνική Υποδομή-Προϋποθέσεις**

Για την υλοποίηση του σχεδίου απαιτείται οπωσδήποτε το οπτικοακουστικό υλικό σε ψηφιακή μορφή (το απόσπασμα της τηλεοπτικής σειράς και της κινηματογραφικής ταινίας) και ο κατάλληλος εξοπλισμός της σχολικής μονάδας για την προβολή. Εάν το σχέδιο αναπτυχθεί σε «project» απαιτείται ψηφιακή φωτογραφική μηχανή με βιντεοκάμερα.

Επιπλέον, πρέπει να έχει προηγηθεί η ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου με έμφαση στις αφηγηματικές τεχνικές, την περιγραφή του τόπου, το χαρακτήρα και τα συναισθήματα των εφήβων ηρώων, καθώς και την ατμόσφαιρα του έργου. Είναι καλό οι μαθητές να έχουν κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις ως προς την τεχνική και τα εκφραστικά μέσα της κινηματογραφική αφήγηση (πχ. ότι η κινηματογραφική αφήγηση είναι αφήγηση της ιστορίας με ήχους και εικόνες, ότι αποτελεί σύνθεση πλάνων και γίνεται μέσω πλάνων που είναι ενότητες κινούμενων εικόνων).

### **Διδακτικό Υλικό**

Το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος. Το βιβλίο του Κοσμά Πολίτη σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (το βιβλίο βρίσκεται αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Σπουδαστήριου του Νέου Ελληνισμού). Το έντυπο του Προγράμματος *Πάμε Σινεμά*, στο οποίο περιέχονται στοιχειώδεις πληροφορίες για τη γλώσσα του κινηματογράφου και γλωσσάρι κινηματογραφικών όρων (Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Πάμε Σινεμά», 2003). Ιστοσελίδες σχετικές με τις ταινίες (βλ. Βιβλιογραφία). Τα δύο οπτικοακουστικά αποσπάσματα. Φύλλα εργασίας.

### **Τα φύλλα εργασίας**

Τα φύλλα εργασίας περιέχουν:

- κοινά ερωτήματα, αλλά και διαφορετικά για κάθε ομάδα, ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός,
- πληροφορίες για τις ταινίες μαζί μ' ένα συνοπτικό γλωσσάρι κινηματογραφικών όρων.

Αναφέρω ενδεικτικά κάποια από τα ερωτήματα των φύλλων εργασίας:

1. Ποια στοιχεία ως προς υπόθεση-πλοκή της ιστορίας της λογοτεχνικής αφήγησης και ως προς τους ήρωες αλλάζει ή τροποποιεί η τηλεοπτική διασκευή (για την απάντησή σας εξετάστε τον τόπο, χρόνο, πρόσωπα, ενέργειες, δράση, διαλόγους); Εντοπίστε εάν και ποιες άλλες σκηνές προσθέτει.

2. Αφού παρακολουθήσετε προσεκτικά το απόσπασμα από την ταινία *Our Last Spring*, να αναφέρετε επιγραμματικά βασικές διαφορές, ως προς την απόδοση του λογοτεχνικού κειμένου, που διακρίνετε να υπάρχουν ανάμεσα στο απόσπασμα της κινηματογραφικής ταινίας με το αντίστοιχο απόσπασμα της τηλεοπτικής ταινίας.
3. Από ποια οπτική γωνία παρουσιάζει η τηλεοπτική διασκευή τη σκηνή της εμφάνισης της Μόνικας στον κήπο;
4. Πώς αποδίδει η τηλεοπτική κάμερα τα αισθήματα των αγοριών που βλέπουν τη Μόνικα και ποια αισθήματα πιστεύετε ότι αποδίδονται; Ποια νέα στοιχεία πιστεύετε ότι προσθέτει η τηλεοπτική απόδοση στη λογοτεχνική.
5. Ποιον ήρωα πιστεύετε ότι επιλέγει ο σκηνοθέτης της τηλεοπτικής απόδοσης για να υπογραμμίσει στοιχεία του χαρακτήρα, αισθήματα και να παρουσιάσει την οπτική του γωνία; Να αιτιολογήσετε την απάντηση, περιγράφοντας σύντομα κάποια από τα πλάνα της ταινίας.

### **Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής και ιδιαίτερα κατά την προφορική παρουσίαση των απαντήσεων των ομάδων. Η κάθε ομάδα έχει δικαίωμα να σχολιάσει, αλλά και να διευρύνει ή να αναπτύξει τις απαντήσεις των άλλων ομάδων. Άλλωστε, τα θέματα έχουν δοθεί με τέτοιο τρόπο στις ομάδες, ώστε οι απαντήσεις να είναι συμπληρωματικές, αλλά και κοινές. Είναι καλό να αξιολογούνται όχι μόνο οι απαντήσεις των φύλλων εργασίας, αλλά και η διάθεση για συνεργασία, τήρηση των κανόνων χρόνου, ο τρόπος παρουσίασης. Μπορεί να δοθούν ατομικά φύλλα αυτοαξιολόγησης σε κάθε μαθητή, φύλλα αυτοαξιολόγησης για κάθε ομάδα και φύλλα ετεροαξιολόγησης. Η αξιολόγηση μπορεί, επίσης, να είναι διαμορφωτική και να οδηγήσει σε αναπροσαρμογές ή σε επέκταση, εάν η ολομέλεια αποφασίσει να γυρίσουν ταινίες. Πάντως, πρέπει να τονισθεί ότι απώτερος σκοπός της διδακτικής πρακτικής δεν είναι να γίνουν κινηματογραφιστές οι μαθητές, αλλά κριτικοί-ενεργοί αναγνώστες και θεατές που αναγνωρίζουν την αξία λογοτεχνικών και κινηματογραφικών κειμένων.

Η αξιολόγηση μπορεί επίσης να γίνει μέσω των εργασιών για το σπίτι που ανέθεσε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές και οι οποίες είναι καλό να συζητηθούν στην ολομέλεια ή να αναρτηθούν, αν υπάρχει δυνατότητα, στο Blog της τάξης. Αυτό όμως που έχει κυρίως σημασία για την αξιολόγηση είναι να αρχίσει ο εκπαιδευτικός να διαπιστώνει στους μαθητές του σημεία που δείχνουν τη διαμόρφωση στάσης: πχ. να ζητήσουν να διαβάσουν το μυθιστόρημα του Κ. Πολίτη *Eroica* ή άλλα μυθιστορήματα με ήρωες έφηβους, να ζητήσουν να δουν ολόκληρη την ταινία του Κακογιάννη.

### **Συμπεράσματα-Επισημάνσεις**

Η προτεινόμενη διδακτική εφαρμογή είναι ενδεικτική και δεν αποτελεί με κανένα τρόπο «συνταγή επιτυχίας». Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός μπορεί και πρέπει να προσαρμόζει την κάθε διδακτική πρόταση σύμφωνα με τους ειδικούς στόχους που ο ίδιος θέτει και, οπωσδήποτε, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι στοχοκεντρική, στηρίζεται στο μοντέλο πολλαπλής ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου, επιδιώκει τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία-μάθηση και την αξιολόγηση και κυρίως εμπλουτίζει τη διδασκαλία

με εναλλακτικές τεχνικές, εντάσσοντας τον κινηματογράφο στο διδακτικό σχεδιασμό της λογοτεχνίας.

Επιπλέον, προωθεί την καινοτομία, γιατί καλλιεργεί δεξιότητες «οπτικοακουστικού» γραμματισμού, εξοικειώνοντας τους μαθητές με την «ανάγνωση» και την κριτική θέαση οπτικοακουστικών κειμένων, ενώ παράλληλα αναπτύσσει καλλιτεχνικές ευαίσθησιες ενεργοποιεί συναισθήματα και αξιοποιεί δημιουργικά τη φαντασία των μαθητών.

Υπογραμμίζουμε ότι ο κινηματογράφος και γενικά τα έργα τέχνης, εκτός από το ότι μπορεί να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ενεργοποιούν και το στοχασμό τους, αφού η προσέγγιση ενός γνωστικού αντικειμένου μέσω της τέχνης αποτελεί στοχαστική διεργασία. Ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με έργα τέχνης και η χρήση τους με στοχευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες καλλιεργούν τη συγκλίνουσα σκέψη των μαθητών, αλλά και την αποκλίνουσα σκέψη που στηρίζεται στη φαντασία και οδηγεί στη δημιουργία (Κόκκος κ.ά. 2011: 21-67). Από την άλλη πλευρά, επισημαίνουμε ότι με τις Τέχνες επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Gardner, 1983).

### **Σύνοψη**

Επομένως, τα σχέδια μαθήματος που συμπεριλαμβάνουν την αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στη λογοτεχνία δημιουργούν προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στους μαθητές για πολλούς και διάφορους λόγους. Αναφέρω ενδεικτικά τους παρακάτω:

-Συμβάλλουν στην ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

-Διεγείρουν τις αισθήσεις, συγκινούν και ενεργοποιούν τη φαντασία, αλλά και την κριτική σκέψη, προβληματίζουν, κατευθύνουν προς αναζήτηση απαντήσεων και λύσεων. Για παράδειγμα, η κινηματογραφική και τηλεοπτική διασκευή του μυθιστορήματος *Eroica* μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμή προβληματισμού για θέματα, που σχετίζονται με τις σχέσεις των δύο φύλων στην εφηβεία και τον έρωτα.

-Αναδεικνύουν πτυχές του πολιτισμού, καλλιεργούν κριτήρια αισθητικής και θετική στάση προς την τέχνη.

-Βοηθούν στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών, γιατί απευθύνονται και σ' άλλα συμβολικά συστήματα (π.χ.οπτικά, μουσικά, κιναισθητικά, διαπροσωπικά), εκτός του γλωσσικού και μαθηματικού συστήματος.

-Οδηγούν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στη γνωριμία και την αποδοχή του διαφορετικού άλλου και εν τέλει στην αυτογνωσία.

Ο κινηματογράφος αποτελεί συναρπαστικό διδακτικό εργαλείο που ελκύει το ενδιαφέρον, διεγείρει τις αισθήσεις και τη νόηση, προκαλεί συναισθήματα και διεισδύει στη σκέψη. Οι ταινίες ασκούν την παρατήρηση, προκαλούν προβληματισμό, διευκολύνουν τη διαθεματική προσέγγιση και επιτρέπουν την εξέταση πολλών θεμάτων και τον φωτισμό τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Κιμουρτζής, 2013: 376-81). Συμβάλλουν, επίσης, στην αισθητική καλλιέργεια και τη διαμόρφωση καλλιτεχνικών κριτηρίων. Επιπλέον, η διακειμενική σχέση των ταινιών με τα λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να οδηγήσουν στην κριτική προσέγγιση

και τη δημιουργική έκφραση, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και φαντασίας.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Gardner, H. (1983). *Frimes of mind. The theory of multiple intelligences* N.York: Basic Books.
- Metz, Chr. (1968). *Essais sur la signification du cinéma*. Paris: Klincksieck.
- Αγγελοπούλου, Ά., (2014). Χρησιμοποιώντας τον κινηματογράφο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας: Οι κινηματογραφικές ταινίες στα αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια της λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Σαραφίδου, Κ. (επιμ.). *Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση*. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, 1128-1140.
- Αγγελοπούλου, Ά., (2016). Η τέχνη του κινηματογράφου στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Τι ισχύει σήμερα; (Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, σχολική ζωή και σχολικές δραστηριότητες). Στο Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.). *Τέχνη και Πολιτισμός στο σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αλεξανδρούπολη: Πρόγραμμα Θαλής. 127-135.
- Γιωτοπούλου, Αικ. (2011). Η κινηματογραφική ταινία στο μάθημα της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Tsiannikas, M., Maadad, N., Gounalis, G. και Palaktsoglou, M. (eds), *Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies*, Flinders University Department of Language Studies-Modern Greek, Adelaide, 361-376.
- Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Πάμε Σινεμά;» (2003). *Η κινηματογραφική αφήγηση. Μια ιστορία με εικόνες και ήχους*, τόμος Β' (για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), Θεσσαλονίκη: Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση*, Νέο Σχολείο, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011.
- Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χρ., Μέντη, Θ. (2014). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Κακλαμανίδου, Δ. (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο*, Αθήνα: Αιγόκερως.
- Καλλίνης, Γ. (2001). *Ο μοντερνισμός ενός κοσμοπολίτη. Στοιχεία και τεχνικές του μοντερνισμού στο μεσοπολεμικό μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κιμουρτζής, Π. (2013). Εισαγωγή. Επιστήμη, εκπαίδευση, κινηματογράφος και Μάθηση: λέξεις και εικόνες», στο CineScience. Ο κινηματογράφος στον φακό της επιστήμης, Αθήνα: Gutenberg, 13-42, 367-385.
- Κόκκος, Αλ. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-67.
- Μέγα, Γ. (2011), Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Κόκκος Αλ. και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-67.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, τόμος Β', Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Μπέργκερ, Τζ. (2011). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασχαλίδης, Γρ., Δανιήλ, Χρ.(2004), *Εικόνα και λόγος: το οπτικο-ακουστικό αφήγημα, στο Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Αθήνα: Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων.*
- Πολίτης, Κ. (2011). *Eroica*. Αθήνα: Εστία.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία στο Γυμνάσιο (2011). Νέο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση (2011). Νέο Σχολείο, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΦΕΚ 131/7-02-2002, «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου».
- ΦΕΚ 303/13-03-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού-Γυμνασίου...».
- ΦΕΚ 1562/27-06-2011, «Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου».

**Ηλεκτρονικές Αναφορές** (προσπελάστηκαν όλες στις 20-07-2016)

- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη λογοτεχνία, στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Για τα σχολικά εγχειρίδια, βλ. Ψηφιακό Σχολείο στο <http://ebooks.edu.gr/new/>
- Για την κινηματογραφική ταινία *Our Last Spring* και τους συντελεστές της, βλ. Ίδρυμα Μ. Κακογιάννη στο [http://www.mcf.gr/el/micheal\\_cacoyannis/Directing/Films/?ev=8](http://www.mcf.gr/el/micheal_cacoyannis/Directing/Films/?ev=8) και στο [http://www.retrodb.gr/wiki/index.php/Ερόικα\\_\(1960\)](http://www.retrodb.gr/wiki/index.php/Ερόικα_(1960))
- Για την τηλεοπτική σειρά *Ερόικα*, βλ. στο [http://www.retrodb.gr/wiki/index.php/Ερόικα\\_\(1999\)](http://www.retrodb.gr/wiki/index.php/Ερόικα_(1999)).
- Πολίτης, Κ. (2006). *Eroica*. Αθήνα: Νέα Γράμματα, στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού (<http://www.snhell.gr/anthology/writer.asp?id=38>).

## **Ο Κινηματογράφος είναι μια ολιστική εισβολή στο curriculum**

**Μιχαήλ Αγραφιώτης**  
*Σκηνοθέτης, εκπαιδευτικός*  
michail.agrafiotis@gmail.com

### **Περίληψη**

Ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε και κατανοούμε τις ταινίες του κινηματογράφου θέτει το υπόβαθρο για να αναπτύξουμε μια εκπαιδευτική θεωρία του κινηματογράφου. Κατανοούμε τις ταινίες με έναν τρόπο παρόμοιο με αυτόν που κατανοούμε την πραγματικότητα, δηλαδή αυθόρμητα, σαν κάτι ήδη δεδομένο. Στην πραγματικότητα, η αντιληπτική κρίση είναι διαμεσολαβημένη. Στην περίπτωση του κινηματογράφου, ανάμεσα σε εμάς και στο φιλμ μεσολαβεί η κινηματογραφική γλώσσα. Επομένως, η κατάκτηση της κινηματογραφικής γλώσσας, εκ των πραγμάτων, συνεπάγεται ερμηνείες της πραγματικότητας. Η εισήγηση βασίζεται στην εμπειρία από τα μαθήματα Κινηματογράφου στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Θεσσαλονίκης. Τα Καλλιτεχνικά Σχολεία είναι τα μόνα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα όπου το μάθημα του Κινηματογράφου βρίσκεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε όλες τις τάξεις.

**Λέξεις κλειδιά:** κινηματογράφος, φιλμ, καλλιτεχνικό, σχολείο, εκπαίδευση

### **Abstract**

The way we watch and understand cinema films lies in the background for the development of an educational concept of cinema. We perceive film in a manner similar to the perception of reality, which is spontaneously and appears as already given. In fact, every perceptual judgment is mediated. In the case of cinema, between we and the film mediates a film language. Therefore, the acquisition of the film language involves interpretations of reality. The following presentation is based on the experience of film classes at Art School of Thessaloniki. Art School are the only secondary schools in Greece where the film classes are part of the curriculum.

**Keywords:** cinema, film, art, school, education

### **Εισαγωγή**

Θα αναφερθώ στην εμπειρία από τα μαθήματα Κινηματογράφου στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και με αφορμή αυτή την εμπειρία θα επιχειρήσω κάποιες σκέψεις για τον Κινηματογράφο ως διδακτικό αντικείμενο συνολικότερα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι τα καλλιτεχνικά σχολεία είναι τα μόνα σχολεία στην Ελλάδα όπου το μάθημα του Κινηματογράφου βρίσκεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα από την πρώτη Γυμνασίου έως την Γ' Λυκείου. Πιστεύω ότι η συσσωρευμένη εμπειρία των Καλλιτεχνικών Σχολείων είναι ιδιαίτερα πολύτιμη για την υπόθεση του οπτικοακουστικού γραμματισμού στη χώρα μας.

Επίσης, η εμπειρία δείχνει ότι το σινεμά ως διδακτικό αντικείμενο, πέρα από την ανάπτυξη επιμέρους γνώσεων και δεξιοτήτων, συμβάλλει σε μια γενικότερη αναβάθμιση του σχολείου σε προοδευτική κατεύθυνση και στη σύνδεσή του με την καθημερινότητα, τις εμπειρίες και τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών-τριών.



### **Η συσχετισμός πραγματικότητας και φιλμ**

Όλοι γνωρίζουμε για το σινεμά, έχουμε δει ταινίες και έχουμε μια άποψη για τον κινηματογράφο. Αναφέρομαι στον Κινηματογράφο γενικά, είτε τον αντιμετωπίσουμε σαν Τέχνη είτε σαν Βιομηχανία.

Είναι κοινή πεποίθηση ότι ο Κινηματογράφος είναι μια αναπαράσταση μιας πραγματικότητας, με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο. Ακόμα, θα μπορούσαμε να πούμε, και μιας εξωφρενικής πραγματικότητας, αν σκεφτούμε τον φανταστικό κινηματογράφο. Το κινηματογραφικό κάδρο λειτουργεί ως «παράθυρο» μέσα από το οποίο ο θεατής παρακολουθεί τα τεκταινόμενα.

Ως συνέπεια, προσλαμβάνουμε και κατανοούμε τις ταινίες με έναν τρόπο παρόμοιο με αυτόν που προσλαμβάνουμε και κατανοούμε στην καθημερινότητά μας την κοινωνική ή φυσική πραγματικότητα. Δηλαδή, με έναν τρόπο αυθόρμητο, ο οποίος προφανώς ενέχει μια νοητική επεξεργασία, ωστόσο την προσπερνάμε μηχανικά, δηλαδή χαρακτηρίζεται από διαφάνεια.

Φυσικά, γνωρίζουμε ότι ανάμεσα σε μας και στη φυσική πραγματικότητα μεσολαβεί ένα πεδίο πρόσληψης της τελευταίας, χωρίς το οποίο η τελευταία δεν αποκτά νόημα. Για να φτάσουμε σε μια εμπειρική έννοια πρέπει να είμαστε σε θέση να παράγουμε μια αντιληπτική κρίση, δηλαδή μια πράξη σύνθετη, *«μια ερμηνεία των αισθητικών δεδομένων στην οποία εμπλέκονται η μνήμη, η παιδεία, και η οποία συμπληρώνεται με την κατανόηση της φύσης του αντικειμένου»* (Eco, 1999: 90).

Αναλογικά, ανάμεσα στο θεατή του κινηματογράφου και στην ταινία μεσολαβεί ένα πεδίο πρόσληψης της τελευταίας, μια γλώσσα, μια εναλλακτική γλώσσα, δηλαδή η κινηματογραφική γλώσσα. Βασικά συστατικά της κινηματογραφικής γλώσσας είναι η ελλειπτικότητα και η οπτική γωνία.

Εντοπίζουμε μια διαφορά στη σύγκριση που κάναμε: η φυσική πραγματικότητα δεν εμπεριέχει τη γλώσσα (πεδίο) πρόσληψης της, αντίθετα με τον κινηματογράφο που συντίθεται/συγκροτείται από την ίδια γλώσσα. Δεν υπάρχει ταινία χωρίς τη γλώσσα της. Αν και αληθινή η διαπίστωση, δεν είναι απόλυτη: η Εικόνα σε μεγάλο βαθμό αντικειμενικοποιείται, ξεφεύγει δηλαδή από τις προθέσεις του δημιουργού/κατασκευαστή και αναπαράγεται από μόνη της.

Έχοντας υπόψη ότι βλέπουμε ταινίες όπως βλέπουμε την πραγματικότητα, και τις κατανοούμε με έναν τρόπο παρόμοιο με αυτόν που κατανοούμε τον κόσμο γύρω μας, προκύπτει μια σχέση ανάμεσα στην προσέγγιση του φιλμ και την προσέγγιση της πραγματικότητας. Έτσι, κατανοώντας ένα φιλμ αναγκαστικά ερχόμαστε αντιμέτωποι με πλευρές της πραγματικότητας, και –θέλοντας και μη– ερμηνεύοντας το ένα ερμηνεύουμε και το άλλο.

Το μάθημα του κινηματογράφου, ή ο Κινηματογράφος ως διδακτικό αντικείμενο, είναι αναγκαστικά η κατάκτηση αυτής της γλώσσας με σκοπό την κατανόηση της και/ή την αναπαραγωγή της.

Η κινηματογραφική παιδεία, ο κινηματογραφικός γραμματισμός, εισβάλλει σε αυτές της πτυχές της σχέσης των δυο «πραγματικοτήτων», της φυσικής-κοινωνικής και της φιλικής.

### **Η ήδη διαμορφωμένη άποψη των μαθητών**

Το μάθημα του Κινηματογράφου έχει να αντιμετωπίσει μια ιδιαιτερότητα: οι

μαθητές/τριες έχουν μια ήδη διαμορφωμένη άποψη για τον Κινηματογράφο, από πριν και έξω από το σχολείο. Αυτή η άποψη είναι ισχυρή. Το γεγονός ότι το σινεμά συνδέεται με την διασκέδαση ή την ψυχαγωγία ισχυροποιεί ακόμη περισσότερο αυτή την (ήδη διαμορφωμένη) άποψη.

Ωστόσο η θεμελιωμένη άποψη των μαθητών για τον κινηματογράφο εμφανίζεται ενισχυμένη όχι απλώς επειδή οι μαθητές έχουν δει ταινίες. Οφείλεται επίσης στην ίδια τη «φύση» του κινηματογράφου. Υπάρχουν δύο στοιχεία του πραγματολογικού κανόνα του κινηματογράφου σύμφωνα με τον οποίο όλα οφείλουν να έχουν μια εξήγηση και να παρουσιάζονται ως κανονικά και ομαλά (Deleuze, 2009: 32). Συνδυαζόμενα επιδρούν στο μαθητή/τρια στο επίπεδο των Γνώσεων:

α) Όπως είπαμε, ο Κινηματογράφος είναι μια σειρά από αναπαραστάσεις της πραγματικότητας ή αναπαραστάσεις κάποιου περιβάλλοντος που μοιάζει πολύ με το φυσικό περιβάλλον ή αναπαραστάσεις οι οποίες θα μπορούσαν υπό κάποιες (ακόμη και εξωφρενικές) συνθήκες να αποτελούν το φυσικό περιβάλλον (αναφέρομαι στις ταινίες φαντασίας).

β) Ο Κινηματογράφος κρύβει τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένος. Εδώ παίζει ρόλο το γεγονός ότι «οι μαθητές έχουν δει ταινίες». Διότι οι ταινίες που έχει πρόσβαση και απολαμβάνει η πλειοψηφία των μαθητών στο σινεμά ή την τηλεόραση ανάγονται σε αυτό που ο Αντρέ Μπαζέν ονόμασε «κινηματογράφο χωρίς μοντάζ», αναφερόμενος στην κυρίαρχη τάση του χολιγουντιανού κινηματογράφου της δεκαετίας του '30 (Bazin, 1988). Δεν πρόκειται για αμοντάριστες ταινίες κυριολεκτικά, αλλά για ταινίες οι οποίες -με κατάλληλες τεχνικές- στοχεύουν στο να αποπροσανατολίσουν το θεατή από τις «ραφές» και τις αλλαγές των πλάνων, δημιουργώντας την εντύπωση μιας «αυθόρμητης» ή «φυσικής» συνέχειας και την αίσθηση ότι η ταινία είναι ένα ανεπιτήδευτο απόσπασμα πραγματικότητας. Ο εμπορικός κινηματογράφος βασίστηκε σε αυτή την παράδοση (η οποία εξάλλου γνώρισε μεγάλη επιτυχία σε συνδυασμό με τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής).

Επομένως, οι μαθητές γνωρίζουν τον κινηματογράφο μέσα από αυτό το πρίσμα. Εννοείται πως την ίδια άποψη έχουν και οι ενήλικες. Για την ακρίβεια η άποψη των μαθητών θα εξελιχθεί στην άποψη των ενηλίκων, αν δεν υπάρξει παρέμβαση. Και ασφαλώς, μια ήδη-διαμορφωμένη άποψη για το σινεμά έχουν και οι εκπαιδευτικοί.

Στο επίπεδο των Δεξιοτήτων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή και σε σημαντικό βαθμό διαμορφώνουν μια άποψη για την τεχνολογία της κινούμενης εικόνας και το βίντεο (βιντεοκάμερες, κινητά τηλέφωνα κτλ). Λίγο ως πολύ, κάθε μαθητής έχει εμπειρία στο χειρισμό μια κάμερας. Πέρα από το πλεονέκτημα αυτής της εμπειρίας:

α) το γεγονός ότι αυτές οι κάμερες είναι αυτόματες συνεπάγεται και τον «αυτόματο», άρα και «αυτονόητο» χαρακτήρα της κινούμενης εικόνας για τον χειριστή.

β) η άμεση και συνεχής διάθεση υποβαθμίζει την αισθητική αξία και το αισθητικό βάρος του κινηματογραφικού πλάνου. Έτσι, σε αντίθεση με τη ζωγραφική ή τη μουσική, καλλιεργείται η εντύπωση ότι δεν απαιτούνται τεχνικές δεξιότητες για τη δημιουργία ταινιών.

Οι μαθητές έρχονται, λοιπόν, στο σχολείο έχοντας (ή νομίζοντας ότι έχουν)

σχηματίζει μια άποψη για το τι είναι το σινεμά και τι είναι η κινούμενη εικόνα, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής τους εμπειρίας. Επίσης έχουν (ή πιστεύουν ότι έχουν) κάνει τις αισθητικές επιλογές τους.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να διδάξει κινηματογράφο μοιάζει με το φιλόλογο που διδάσκει μια γλώσσα την οποία ο μαθητής ήδη μιλά και καταλαβαίνει.

### **Τεχνική και Θεωρία**

Συνηθίζουμε να προσεγγίζουμε τον κινηματογράφο ως διδακτικό αντικείμενο από δύο κατευθύνσεις. Μια πρακτική-τεχνική και μία θεωρητική.

Η θεωρητική κατεύθυνση στοχεύει στην ανάγνωση και την ερμηνεία των εικόνων, στην ερμηνεία του κινηματογράφου ως πολιτιστικού φαινομένου.

Η τεχνική προσέγγιση στοχεύει ταυτόχρονα στην ανάλυση της τεχνικής και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη σύνθεση του πλάνου, τη θέση και την κίνηση της κάμερας, τη δνση φωτογραφίας, το μοντάζ, την υποκριτική και τα είδη και τις τεχνικές αφήγησης. Είναι αυτό που λέμε με δύο λόγια «να μάθουμε να διηγούμαστε μια ιστορία με εικόνες».

Όπως γνωρίζουμε, ο Σελεστέν Φρενέ (Celestin Freinet) ήταν αυτός που πρώτος αξιοποίησε την κινηματογραφική τεχνική στη εκπαίδευση, ίδρυσε κινηματογραφική λέσχη, προχώρησε στην παραγωγή ταινιών μικρού μήκους κτλ. Για τον Φρενέ ήταν ένας τρόπος «κατάκτησης» του περιβάλλοντος, του κόσμου γύρω μας (και πράγματι –όπως λέει ο φίλος ο Άκης Κερσανίδης- αυτός που κινηματογραφεί αναπτύσσει έντονα το συναίσθημα ότι «κατακτά» το αντικείμενο της κινηματογράφησης, ότι το κάνει δικό του). Η ιδέα του Φρενέ είναι κοντινή με αυτή που διατύπωσε ο Τζίγκα Βερτώφ για τον «Κινηματογράφο-Αλήθεια» (Κινο-Πράβντα), ότι, δηλαδή, το μάτι της κάμερας βλέπει περισσότερα (ή διαφορετικά) από το ανθρώπινο μάτι (Leyda, 1975). Για τον Φρενέ, λοιπόν, ο κινηματογράφος είναι ένα εργαλείο.

Ωστόσο, στη δεκαετία του '20 και λίγο αργότερα, στην οποία ο Φρενέ αναπτύσσει αυτή την εκπαιδευτική δραστηριότητα ο κινηματογράφος είναι διαφορετικός από σήμερα. Εκτός από την τεχνολογική πλευρά, δηλαδή το γεγονός ότι οι ταινίες είναι βουβές, ασπρόμαυρες και με μικρό βάθος πεδίου, υπάρχουν τέσσερις κρίσιμες διαφορές:

α) ο αμερικάνικος χολιγουντιανός κινηματογράφος δεν είναι κυρίαρχος. Κοιτάζοντας το πρόγραμμα ενός σινεμά της δεκαετίας του '20 θα διαπιστώσουμε ότι αμερικάνικες, γερμανικές, ιταλικές, ισπανικές παραγωγές εμφανίζονται ισομερώς.

β) δεν έχουν εμφανιστεί οι ιδιότητες του «κινηματογράφου χωρίς μοντάζ» που θα χαρακτηρίσουν/σφραγίσουν την μετέπειτα εξέλιξή του.

γ) η Εικόνα δεν επιδρά στην καθημερινότητα, ούτε

δ) η πραγματικότητα διαμορφώνεται από την Εικόνα.

Η εξέλιξη που γνώρισε ο κινηματογράφος κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα και η κατεύθυνση που ακολούθησε η μεταπολεμική πολιτισμική θεωρία μας οδηγούν να τον αντιμετωπίζουμε σήμερα με έναν τρόπο αντίστροφο από αυτόν του Φρενέ: Δηλαδή, όχι ως εργαλείο έρευνας αλλά ως το ίδιο το αντικείμενο έρευνας.

Σήμερα, η Κινούμενη Εικόνα είναι τόσο ισχυρή που αυτονομείται σε ένα

φάσμα που επιδρά άμεσα στις ανθρώπινες σχέσεις και στη σχέση των ανθρώπων με την πραγματικότητα και τις πραγματικές συνθήκες ύπαρξης. Ως μέρος των εικονιστικών ΜΜΕ, ο κινηματογράφος αποτελεί ένα «γενικό πολιτιστικό διαμεσολαβητή στις σχέσεις του ατόμου με τους περισσότερους θεσμούς και τις διεργασίες που εκτυλίσσονται σε αυτούς» (Πλειός, 2005: 87).

Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι συμβαίνει το εξής: Ο Φρενέ προσπάθησε να ερμηνεύσει και να «κατακτήσει» την πραγματικότητα, πρωτίστως την κοινωνική πραγματικότητα, με εργαλείο τον Κινηματογράφο- και καλώς έκανε.

Σήμερα, ξεκινώντας από την προσέγγιση της «κατάκτησης» και της ερμηνείας της φιλικής γλώσσας, ταυτόχρονα ερμηνεύουμε –μέσω αυτής- και την πραγματικότητα και αναφέρομαι στο παράδειγμα του Φρενέ, γιατί μια εργαλειακή αντίληψη για τον Κινηματογράφο υπάρχει στην Εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν, εμπλέκεται αξεδιάλυτα η τεχνική προσέγγιση με τη θεωρητική.

Οι μαθητές όταν καλούνται να φτιάξουν κινούμενες εικόνες στο σχολείο δεν το κάνουν με την αφέλεια του πρωτόπειρου. Περισσότερο μιμούνται και επιχειρούν να αναπαράγουν στερεοτυπικές εικόνες και διαδικασίες. Επιδίδονται σε ένα παιχνίδι μίμησης που παραμένει σε ένα ψυχαγωγικό επίπεδο.

Ο πρωταρχικός σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να «αποκαταστήσει» την «αθωότητα» στον τρόπο που ο μαθητής βλέπει και κατασκευάζει εικόνες και στη συνέχεια να προχωρήσει στο στάδιο της δημιουργίας.

### **Συμπερασματικά**

Ο κινηματογράφος είναι ένα πολιτιστικό φαινόμενο της καπιταλιστικής εποχής που συμβάλλει συνειδητά ή ασυνειδητά στην εμπέδωση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Θεωρώ αυτή τη λειτουργία ως την καθοριστική για τη διαμόρφωση του ρόλου και της αποστολής του κινηματογράφου (Αγραφιώτης, 2015; 2016). Όπως είδαμε, αυτή η λειτουργία υλοποιείται με τη βοήθεια του τρόπου με τον οποίο το κοινό βλέπει και κατανοεί τις ταινίες, δηλαδή με έναν τρόπο παρόμοιο με αυτόν που παράγει αντιληπτικές κρίσεις για τη φυσική πραγματικότητα. Έτσι, στο μεμονωμένο θεατή οι κινηματογραφικές εικόνες φτάνουν σαν κάτι «οικείο και ταυτόχρονα πρωτοφανές» (Adorno & Horkheimer, 1996: 227).

Συνεπώς, οι μαθητές/τριες έχουν μια ήδη διαμορφωμένη άποψη για τον Κινηματογράφο πριν και έξω από το σχολείο. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες στην καθημερινότητά τους έρχονται σε επαφή και αποκτούν την εμπειρία του χειρισμού της τεχνολογίας της κινούμενης εικόνας. Η αυτοματοποίηση αυτής της τεχνολογίας συνεπάγεται τον «αυτόματο», άρα και «αυτονόητο» χαρακτήρα της κινούμενης εικόνας.

Εξετάζοντας τον Κινηματογράφο μέσα στο σχολείο έχουμε εκ των πραγμάτων να αντιμετωπίσουμε τον κόσμο στο σύνολο του. Λόγω της προνομιακής σχέσης του κινηματογράφου με την πραγματικότητα, μελετώντας την αισθητική, τους κώδικες και τη γλώσσα του συμβαίνουν δύο πράγματα: μαζί με την Εικόνα, ταυτόχρονα μελετάμε κριτικά την ίδια την πραγματικότητα.

Στο Καλλιτεχνικό Σχολείο, λοιπόν, προσανατολιζόμαστε στην κατάκτηση της γλώσσας της Κινούμενης Εικόνας. Είναι πρωτεύουσας σημασίας για μας, μέσα από την οποία συνδυάζουμε τη θεωρία με την τεχνική.

Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εργασίας στο Καλλιτεχνικό Σχολείο είναι η δημιουργία μιας νέας ταινία με πρώτη ύλη άλλες ταινίες, μικρού μήκους ή

αποσπάσματα ταινιών. Ακολουθώντας τη θεωρία μοντάζ, οι μαθητές αξιοποιούν τους άξονες και τις οπτικές γωνίες, εξωτερικές και εσωτερικές κινήσεις του κάδρου, κινήσεις κάθετες, οριζόντιες και περιστροφικές, για να δημιουργήσουν ένα νέο ενιαίο συμπαγές φιλικό περιβάλλον.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1996). *Η διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Αθήνα: Νήσος.
- Bazin, A. (1988). *Τι είναι ο Κινηματογράφος. Τόμος Α: Οντολογία και γλώσσα*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Deleuze, G. (2009). *Κινηματογράφος Ι. Η Εικόνα-κίνηση*. Αθήνα: Νήσος.
- Eco, Um. (1999). *Ο Καντ και ο Ορνιθόρυγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leyda, J. (1975). *ΚΙΝΟ: Μια ιστορία του Ρωσικού και Σοβιετικού Φιλμ*. Αθήνα: Εξάντας.
- Αγραφιώτης, Μ. (2015). Το υποκείμενο Robosop και η προσαρμογή στο νεοφιλελευθερισμό. *Θέσεις, 130*, 35-55.
- Αγραφιώτης, Μ. (2016). Ο μαθητής Χάρι Πότερ στο σύγχρονο σχολείο: Δραματοποίηση της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής. *Θέσεις, 136*.
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πολύτροπον.

## «Άκου την φωνή σου»: Ένα ραδιοφωνικό αστικό πείραμα

**Σοφία Ασλανίδου**

Μέλος ΔΕΠ

saslan@otenet.gr

### Περίληψη

Το νέο μηντιακό περιβάλλον επέβαλε νέους κανόνες στην επικοινωνία και στην πληροφόρηση. Η ψηφιακή τεχνολογία άλλαξε και επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο τα παλιά ΜΜΕ λειτουργούσαν, συμπεριφέρονταν και αντιδρούσαν στην κοινωνία. Οι χρήστες του διαδικτύου πλέον γίνονται οι παραγωγοί της πληροφορίας. Οι κυβερνοχρήστες ανταλλάσσουν μηνύματα, αξιολογούν, σχολιάζουν αναρτούν φωτογραφίες μιξάρουν ήχους και εικόνες και τα στέλνουν σ όλο τον πλανήτη. Συλλέγουν επαφές και οργανώνουν ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα. Ποιος είναι ο καινούριος ρόλος της εκπαίδευσης απέναντι σ αυτή την νέα πραγματικότητα; Το δημοτικό ραδιόφωνο της Θεσσαλονίκης έδωσε την δυνατότητα στους πολίτες της πόλης να δημιουργήσουν τις δικές τους ζωντανές εκπομπές ώστε να αποκτήσουν μέσα από τον ηχητικό γραμματισμό, την ικανότητα να παράγουν και να στέκονται πιο κριτικά απέναντι στην πληροφόρηση και στην ενημέρωση

**Λέξεις κλειδιά:** γραμματισμός, κριτικός πολίτης, νέο ψηφιακό περιβάλλον

Εδώ και μερικές δεκαετίες το μηντιακό τοπίο άλλαξε την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Η ψηφιακή τεχνολογία άλλαξε και επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο τα παλιά ΜΜΕ λειτουργούσαν, συμπεριφέρονταν και αντιδρούσαν στην κοινωνία. Οι χρήστες του διαδικτύου πλέον γίνονται οι παραγωγοί της πληροφορίας. Οι κυβερνοχρήστες ανταλλάσσουν μηνύματα, αξιολογούν, σχολιάζουν αναρτούν φωτογραφίες μιξάρουν ήχους και εικόνες και τα στέλνουν σ όλο τον πλανήτη. Συλλέγουν επαφές και οργανώνουν ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα. Αυτό το νέο μηντιακό περιβάλλον δημιουργεί διαφορετικές συνθήκες πάνω στην οργάνωση και την λειτουργία των παραδοσιακών ΜΜΕ (Ασλανίδου, 2010). Τα νέα ψηφιακά μέσα επέβαλλαν στα παραδοσιακά διαφορετικούς οικονομικούς και πολιτιστικούς παραμέτρους που άλλαξαν την ιδεολογία και την αντίληψη της λειτουργίας τους. Ευνόησαν ένα άνοιγμα στην κοινωνία και ένα πλησίασμα του πολίτη με τα ΜΜΕ. Σ αυτήν προοπτική μπορούμε να τα θεωρήσουμε πιο δημοκρατικά. Οι πολίτες μπορούν να κρίνουν, να επαληθεύουν, να διασταυρώνουν πιο εύκολα τις πληροφορίες. Αυτό το άνοιγμα ξεδίπλωσε μια σειρά από δραστηριότητες άγνωστες στο παρελθόν που λειτουργούν προς όφελος του πολίτη και της κοινωνίας. Για μεγάλο χρονικό διάστημα τα ΜΜΕ ήταν και είναι μέχρι σήμερα ο αποδιοπομπαίος τράγος για ότι κακό συνέβαινε στην κοινωνία. Την επίδραση τους μελετούν ακόμη πολλοί ερευνητές προσπαθώντας να περιγράψουν, να αναλύσουν τα αποτελέσματα τους πάνω στην κοινωνία και στον άνθρωπο. ΜΜΕ και βία (Boyle, 2005), ΜΜΕ και εκπαίδευση, πολιτική, κατανάλωση οικονομία είναι μερικά από τα πεδία έρευνας που οι ερευνητές μελετούν

Ποια η κοινωνική ευθύνη των ΜΜΕ; Έχουν τα ΜΜΕ ένα πολιτικό ρόλο; Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την συμπεριφορά των νέων; (Βοιδάσκης, 1992) Κάθε φορά που η κοινωνική ειρήνη ανατρέπεται τα ΜΜΕ αποτελούν στόχαστρο.

Η ιστορία των ΜΜΕ στην Ελλάδα διαγράφει μια διαδρομή τόσο παραγμένη όσο η ιστορία του τόπου. Ο γραπτός τύπος ήταν ή εγγύηση της δημοκρατίας (Καρυκόπουλος, 1984). Ήταν η βάση της πολιτικής αγωγής του πολίτη και σημάδι της πολιτικής του ταυτότητας. Υπέστη διώξεις σε περιόδους πολιτικών αναταραχών. Το ραδιόφωνο σύγχρονο μιας περιόδου εξίσου παραγμένης ιδεολογικά απετέλεσε για πολλές δεκαετίες όργανο πολιτικής και ιδεολογικής προπαγάνδας (Mac Luhan, 1968). Ο ρόλος του την δεκαετία του 30 απετέλεσε το κατ'εξοχήν αγαπημένο θέμα των κοινωνιολόγων των ΜΜΕ. Για δεκαετίες ήταν μονοπώλιο του κράτους και η εξάρτηση του από την πολιτική ηγεσία ήταν καθοριστική για την ιδεολογική του προσέγγιση. Στην συνείδηση του κόσμου ήταν και είναι ένα μέσο διασκέδασης. Η δεκαετία του 80 σηματοδοτεί την λειτουργία πλήθους παράνομων ραδιοφώνων, «πειρατικά ή ελεύθερα» όπως τα αποκαλούσαν, τα οποία διασκέδαζαν με μουσικές εκπομπές το ελληνικό κοινό. Αρκετοί μουσικοί παραγωγοί απετέλεσαν τη μαγιά για να στελεχώσουν τα ραδιόφωνα είτε ιδιωτικά είτε δημόσια που ιδρύθηκαν μετά την απελευθέρωση των συχνοτήτων το 1989. Οι μουσικοί παραγωγοί αυτής της περιόδου δημιούργησαν το δικό τους κοινό το οποίο τους ακολούθησε στην μετέπειτα επαγγελματική καριέρα. Μετά το 1989 το κοινό κουρασμένο από τις καταχρήσεις των πολιτικών παρεμβάσεων στα ΜΜΕ, δέχθηκε με μεγάλο ενθουσιασμό την απελευθέρωση των ερτζιανών συχνοτήτων. Η άφιξη της ελεύθερης ραδιοφωνίας, που μετά από καιρό διαπιστώσαμε ότι κάθε άλλο παρά ελεύθερη ήταν, θεωρήθηκε από το ελληνικό κοινό μια επανάσταση που γρήγορα έχασε το γόητρό της. Οι μύθοι και οι ήρωες που δημιούργησε γρήγορα απομυθοποιήθηκαν. Μέσα αυτό το ιστορικό πλαίσιο γεννήθηκε το δημοτικό ραδιόφωνο, μέσα σ' ένα περιβάλλον πολιτικών συγκρούσεων, με βιαστικές αποφάσεις προσδίδοντας στην ίδρυσή του ένα επαναστατικό περιεχόμενο αντίστασης απέναντι στην τότε πολιτική ηγεσία. Δύο συχνότητες ξεπήδησαν τότε ο FM100 και FM100,6. Για την πορεία τον χαρακτήρα και την φυσιογνωμία των δύο αυτών συχνοτήτων ειπώθηκαν και γράφτηκαν πολλά. Δεν είναι του παρόντος να εμπλακούμε σε μια συζήτηση για παραλείψεις και λάθη χιλιοειπωμένα και για τα οποία η ιστορία οφείλει μια νηφάλια προσέγγιση.

Από το 2011 μια αλλαγή στην πολιτική ηγεσία του Δήμου προσανατολίστηκε περισσότερο σε ένα διαπολιτισμικό και πολυπολιτισμικό άνοιγμα του δήμου. Σε αυτή τη λογική προσανατολίστηκαν και τα δημοτικά ΜΜΕ. Ν' ανοίξουν την φωνή τους μέσα στην κοινωνία. Οι επιστημονικές μου ενασχολήσεις στον τομέα των ΜΜΕ και της Εκπαίδευσης αλλά και η θέση ευθύνης που είχα στα δημοτικά ΜΜΕ, μου έδωσαν την δυνατότητα να οδηγήσουμε τα δημοτικά ΜΜΕ πιο κοντά στον πολίτη. Αυτό το πλησίασμα είχε σαν στόχο να καλλιεργήσει την εμπιστοσύνη ανάμεσα στον πολίτη και στα ΜΜΕ, να απομυθοποιήσει τον ρόλο των ΜΜΕ, να ωθήσει τα δημοτικά ΜΜΕ να εργαστούν πιο συμμετοχικά και να ανοίξουν έτσι ένα διάλογο με τον πολίτη.

Σ' αυτή την προοπτική αποφασίσαμε να δώσουμε την Ραδιοφωνική συχνότητα 100,6 στους πολίτες της πόλης.

Πώς εργαστήκαμε; Απευθύναμε ένα κάλεσμα στους πολίτες, αλλά και στα σχολεία να κάνουν προτάσεις για ραδιοφωνικές εκπομπές που να έχουν όμως χαρακτήρα εκπαιδευτικό και πολιτιστικό. Αποκλείσαμε τις πολιτικές εκπομπές, για ευνόητους λόγους. Οργανώσαμε σεμινάρια 1-2 ημερών με το στελεχιακό δυναμικό

του επαγγελματικού ραδιοφώνου fm100. Τα σεμινάρια περιλάμβαναν γνώσεις πάνω στον χειρισμό των μηχανημάτων, πάνω στην δημοσιογραφική δεοντολογία, στις απαγορεύσεις και στα όρια του χειρισμού ενός δημόσιου μέσου, τον ρόλο του ραδιοτηλεοπτικού συμβουλίου και τους νόμους. Όλες οι εκπομπές είναι ζωντανές. Ταυτόχρονα προσέξαμε ώστε να δοθεί ρόλος σε αποκλεισμένες ομάδες όπως συλλόγους αναπήρων, ομοφυλοφίλων, μετανάστες και νέους. Μια ομάδα δημοσιογράφων του fm 100 επεξεργάστηκε τις προτάσεις και συγκρότησε ένα πρόγραμμα με μια κανονικότητα όμοια με αυτή που έχει ένα επαγγελματικό δημοτικό ραδιόφωνο. Στόχος μας ήταν να δημιουργήσουμε ένα πρόγραμμα πολυπολιτισμικό αλλά και διαπολιτισμικό. Οι πρωινές εκπομπές έχουν ενημερωτικό χαρακτήρα ενώ από το μεσημέρι και μετά ακολουθούν οι εκπομπές μαγκαζίνο και μουσικά αφιερώματα. Διάφοροι φορείς Ινστιτούτα, πανεπιστήμια, σχολεία, ΜΚΟ αλλά και πολίτες έχουν το δικό τους χώρο και χρόνο. Θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι 12-2 καθημερινά υπάρχει ειδική ζώνη αφιερωμένη στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το 2011 μέχρι σήμερα 50-60 σχολεία κάθε χρόνο προετοιμάζουν και με τους καθηγητές τους την δική τους ραδιοφωνική εκπομπή με ποικίλο περιεχόμενο. Προηγείται ένα σεμινάριο με τους εκπαιδευτικούς για την δεοντολογία, αλλά για την λειτουργία του στούντιο Υπάλληλος ηχολήπτης του σταθμού εξασφαλίζει την καλή λειτουργία και την τεχνική υποστήριξη της εκπομπής. Η θεματολογία επιλέγεται από τους μαθητές σε συνεργασία με τον καθηγητή της τάξης. Αναφέρω ενδεικτικά τα θέματα κάποιων εκπομπών: Ανακύκλωση, Ανάγνωση μύθων του Αισώπου, Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, Τα μνημεία της Θεσ/νίκης, Η νεολαία σήμερα και χθες, Η ιστορία του ραδιοφώνου, Τα δικαιώματα των παιδιών, Οι μεγάλοι έλληνες ποιητές, Μελοποιημένη ποίηση.

Οργανώσαμε συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ώστε να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους. Θεωρώ επίσης να αναφέρω ότι στις συναντήσεις που έγιναν με τους εκπαιδευτικούς θίγονταν θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί από διάφορες ειδικότητες βρήκαν κοινά σημεία μέσα από τις εκπομπές του ραδιοφώνου. Ψάξαμε να βρούμε στις διεθνείς πρακτικές και στην βιβλιογραφία παρόμοια εμπειρία, αλλά δυστυχώς δεν βρήκαμε όμοια και ως προς την οργάνωση αλλά και ως προς την φιλοσοφία του όλου εγχειρήματος. Δηλαδή ένα δημόσιο ραδιόφωνο να οργανώνει και να εκπέμπει από το πρωί μέχρι τις 12 τα μεσάνυχτα ένα πρόγραμμα εναλλακτικό, να επιμορφώνει και να εκπαιδεύει τους συμμετέχοντες ώστε να γνωρίσουν τα «πρέπει» και τις δεσμεύσεις του μέσου.

«*Άκου τη φωνή σου*» είναι το σλόγκαν του 100,6 που σηματοδοτεί το άνοιγμα του μέσου στον κόσμο αλλά και του κόσμου στο μέσο.

Το εγχείρημα αυτό ήταν μια πρόκληση εκπαιδευτική αλλά πολιτιστική.

Διότι:

Η προετοιμασία μια ωριαίας εκπομπής σημαίνει ότι οι δημιουργοί οφείλουν να λάβουν 3 πραγματικότητες

1. Την πολιτική του προγράμματος
2. Την ένταξη του προγράμματος σ ένα κεντρικό προγραμματισμό
3. Την ένταξη του προγράμματος σε συγκεκριμένες ώρες της ημέρα ή της εβδομάδας



4. Η προετοιμασία μιας ζωντανής ωριαίας εκπομπής σημαίνει μια δημόσια έκθεση. Τι σημαίνει όμως δημόσια έκθεση; Είναι κατ' αρχήν μια άσκηση αυτορρύθμισης και ελέγχου των ορίων μας.

Εκτίθεμαι σημαίνει αναλαμβάνω τις υποχρεώσεις και τις δεσμεύσεις της λειτουργίας του μέσου που ο νόμος επιβάλλει.

Σημαίνει τη δόμηση μιας αφήγησης, την εικονοποίηση των λέξεων και των αναστεναγμών. Το ραδιόφωνο έχει ηχητικές εικόνες που παραπέμπουν στο φαντασιακό μας.

Οι συμμετέχοντες έμαθαν ότι η προετοιμασία μιας εκπομπής απαιτεί ένα στρατηγικό σχεδιασμό και ένα συγκεκριμένο στόχο. Ο σχεδιασμός αυτός έχει να κάνει με τον στρατηγικό σχεδιασμό του συνόλου του προγράμματος του καναλιού. Ο ιδεολογικός προσανατολισμός κατ' επέκταση παίζει σημαντικό ρόλο.

Οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν ότι επικοινωνία με το κοινό δεν είναι ούτε προφανής ούτε δεδομένη. Στην πρόσληψη των μηνυμάτων παρεμβαίνουν πολλά πολιτιστικά δεδομένα τα οποία συντελούν στην διαφορετική αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των μηνυμάτων.

Αυτή η άσκηση ήταν μια πρόκληση για τις εκπαιδευτικούς γιατί αντιλήφθηκαν ότι η προετοιμασία μιας εκπομπής είναι εξίσου επίπονη και απαιτητική όσο και η προετοιμασία μιας διδακτικής ώρας. Κατά την διάρκεια των συναντήσεων μας δήλωσαν ότι ξεδιάλυναν τις διαφορές ανάμεσα στην αντικειμενικότητα και την υποκειμενικότητα, την άποψη πάνω στο πραγματικό και την πραγματικότητα, ανάμεσα στο γεγονός και στην κατασκευή, την πληροφορία και την προπαγάνδα, ανάμεσα στο πείθω και στο διαδίδω.

Ήταν μια πρόκληση για τους μαθητές που έμαθαν να δημιουργούν μια εκπομπή. Αντιλήφθηκαν ότι μια ραδιοφωνική εκπομπή είναι ένα κείμενο και κατ' επέκταση μια κατασκευή που απαιτεί μια σκηνοθεσία, που παραπέμπει σε ιδεοληψίες, αλλά και σε ιδεολογίες όπου οι αναστεναγμοί, τα ρήματα, οι σιωπές, οι διακοπές, οι ερωτήσεις, παίζουν ρόλο στην μετάδοση του μηνύματος.

Όταν μια πρόκληση γιατί έγιναν ενεργοί δέκτες ώστε αρχίσουν να γίνονται πιο απαιτητικοί, πιο κριτικοί και πιο συνειδητοί ακροατές.

Για τους ίδιους λόγους ήταν μια πρόκληση για όλους τους πολίτες που συμμετείχαν σ' αυτό το εγχείρημα. Από το 2011 που άρχισε αυτή η προσπάθεια ο 100,6 έχει γίνει σήμερα η εναλλακτική φωνή του πολίτη.

Οι ιστορίες που τα ΜΜΕ μας αφηγούνται είναι ιστορίες των δημιουργών τους που λειτουργούν σ' ένα πλαίσιο οικονομικό, ιδεολογικό πολιτιστικό. Αυτές τις ιστορίες καλούμαστε να κατανοήσουμε και αποκωδικοποιήσουμε αν θέλουμε να γίνουμε πιο ενεργοί πολίτες.

Το να πει κάποιος ότι για όλα φταίνε τα ΜΜΕ σημαίνει ότι αφήνει τον κόσμο ανυπεράσπιστο και έρμαιο στον κόσμο που επιβάλλουν τα ΜΜΕ.

Η αγωγή στα ΜΜΕ βάζει καινούριες διαστάσεις στο θέμα της πρόσληψης και της ερμηνείας των μηνυμάτων των ΜΜΕ (Buckingham, 2003).

Και το εγχείρημα αυτό ήταν μια προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Ασλανίδου, Σ. (2010). Εκπαιδευτική Τεχνολογία: από την ψηφιακή στην οπτικοακουστική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Boyle, K. (2005). Media and violence. Saga.

- Βοϊδάσκης, Β. (1992). Η τηλεοπτική βία και η επίδραση στα παιδιά. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Buckingham, D. (2003). Media literacy. Polity Press.
- Καρυκόπουλος, Π, (1984). 200 χρόνια ελληνικού τύπου 1784-1984. Αθήνα: Γρηγόρης.

## **Η ανάγνωση και δημιουργία φωτογραφίας ως κατασκευή. Η φωτογραφία για την διαμόρφωση ενός κριτικού αναγνώστη - δημιουργού που ερμηνεύει.**

**Ευθυμία Ανδρεάδου**

*Νηπιαγωγός – Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Μ.Σ. Καινοτόμες Παιδαγωγικές  
Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα, Δ.Π.Θ.  
efiand3@yahoo.gr*

**Παναγιώτης Δούκας**

*Φωτογράφος  
panos3@gmail.com*

### **Περίληψη**

Στο εργαστήριο προσεγγίζεται η φωτογραφία ως προς τα δομικά στοιχεία της και το περιεχόμενο. Εξετάζεται και αναλύεται πώς αυτά διαμορφώνουν την «ανάγνωση» που κάνει ο εκάστοτε «αναγνώστης», ο οποίος δίνει τη δική του ερμηνεία και την προσεγγίζει κριτικά, μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων συνολικής διάρκειας 160 λεπτών.

**Λέξεις κλειδιά:** εργαστήριο, δραστηριότητες, ανάγνωση, ερμηνεία, φωτογραφία

### **Abstract**

In the workshop, photography is been approached using its structural elements and its content. It is been examined and analyzed how all these form the "reading", the activity of every "reader", who gives his own interpretation and critical approach, through a series of activities of total duration 160 minutes.

**Keywords:** workshop, activities, reading, interpretation, photography

### **Εισαγωγή**

Μέσο είναι κάτι το οποίο χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να επικοινωνήσουμε *έμμεσα* με τους άλλους. Τα μέσα δεν ανοίγουν παράθυρα στον κόσμο, προσφέρουν διαύλους μέσω των οποίων μεταδίδονται έμμεσα αναπαραστάσεις και εικόνες του κόσμου. Τα μέσα *διαμεσολαβούν*, προσφέρουν επιλεκτικές εκδοχές του κόσμου, όχι άμεση πρόσβαση σε αυτόν. Ο όρος «μέσο», περιλαμβάνει όλο το φάσμα των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας (Buckingham, 2008: 37-38).

Η φωτογραφία, η οποία αποτελεί το Μέσο το οποίο πραγματεύεται το εν λόγω εργαστήριο, παίζει σήμερα κυρίαρχο ρόλο στην αποτύπωση της κοινωνικής και ατομικής πραγματικότητας. Δεν υπάρχει ανθρώπινη δραστηριότητα που να μην τη χρησιμοποιεί με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο. Είναι απαραίτητο στοιχείο της επιστήμης, της βιομηχανίας, της τέχνης της κοινωνικής ανάλυσης (Freund, 1996: 9-11).

Αποτελεί ενθύμιο προσωπικών στιγμών (επέτειοι, εκδρομές, οικογενειακές και φιλικές συναντήσεις, κλπ), πηγή πληροφορίας και ενημέρωσης (έντυπα και ηλεκτρονικά ΜΜΕ), μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης.

Από την ανακάλυψη της φωτογραφίας μέχρι σήμερα έχουμε φωτογραφήσει σχεδόν τα πάντα ή έτσι τουλάχιστον φαίνεται. Σύμφωνα με την Susan Sontag

(1973: 15) «οι φωτογραφίες μεταβάλλουν και μεγεθύνουν τη γνώμη μας για το τι αξίζει να βλέπουμε και τι έχουμε δικαίωμα να παρατηρούμε. Είναι μια γραμματική και, ακόμη πιο σημαντικό, μια ηθική της όρασης».

Κάθε εικόνα μεταφέρει ένα πολιτισμικό φορτίο, είναι πολυσημική, καθώς εμπεριέχει πλήθος σημειομένων και επιτρέπει πολλαπλές ερμηνείες. Η εικόνα είναι ένα ακόμη "κείμενο" προς κατανόηση, που παίζει κι αυτό το ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα επίσης μπορεί και πρέπει να λέει περισσότερα από όσα λέει ο λόγος ή να λέει λιγότερα και να ερεθίζει τον αναγνώστη να σκεφτεί κι άλλα (Γρόσδος & Ντάγιου, 2005).

Η φωτογραφία είναι μια γλώσσα επικοινωνίας που έχει το δικό της "λεξιλόγιο" και τους δικούς της "κανόνες γραμματικής" (Σιγούρος, 2009: 139-153).

Κάθε πρόγραμμα οπτικοακουστικού γραμματισμού οφείλει να συμπεριλαμβάνει στο σχεδιασμό του εργαστήρια για την ανάγνωση και την κατανόηση των συμβάσεων της εικόνας άρα θα πρέπει να δομείται ώστε να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να κατανοεί την δομή, την σύνθεση, το περιεχόμενο και το θέμα των εικόνων.

Κάνοντας λόγο για εκπαιδευτικά προγράμματα οπτικοακουστικής παιδείας, αναφερόμαστε σε προγράμματα που έχουν ως στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών στην οπτικοακουστική έκφραση (Θεοδωρίδης, 1996).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς το εργαστήριο αναπτύχθηκε παράλληλα σε δύο επίπεδα: Το πρώτο επίπεδο είναι η επεξεργασία, η ανάλυση και η κατανόηση των συμβάσεων της φωτογραφίας, και το δεύτερο επίπεδο αφορά την δημιουργία φωτογραφιών από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Σκοπός του παρόντος εργαστηρίου είναι να καλλιεργήσει και θα αξιοποιήσει δεξιότητες του οπτικοακουστικού γραμματισμού (θέαση, κριτική επεξεργασία και κριτική αποτίμηση) και στη συνέχεια οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν οπτικό υλικό, ως ένα νέο πολιτισμικό προϊόν, που προωθεί την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων μάθησης μέσα στην τάξη.

### **Δομή εργαστηρίου**

Το εργαστήριο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος και αφού έχουν συσταθεί οι ομάδες συμμετεχόντων, έχει γίνει γνωριμία και έχουν δοθεί οι στόχοι του εργαστηρίου, προσεγγίζεται η φωτογραφία ως προς τα δομικά στοιχεία της και το περιεχόμενο.

Στο δεύτερο μέρος αναλύεται πώς τα στοιχεία της φωτογραφίας και το περιεχόμενό της διαμορφώνουν την «ανάγνωση» που κάνει ο κάθε συμμετέχων, ο οποίος δίνει τη δική του ερμηνεία και κριτική προσέγγιση, μέσα από την τελευταία δραστηριότητα του εργαστηρίου.

### **Δραστηριότητες εργαστηρίου**

#### **Δραστηριότητα 1η: Γνωριμία**

Δημιουργία ομάδων και γνωριμία των μελών της κάθε ομάδας με την χρήση κομμένων φωτογραφιών για την δημιουργία παζλ. Τα μέλη των ομάδων γνωρίζονται μεταξύ τους και καλούνται να ανακαλύψουν το κοινό στοιχείο της ομάδας και να το αποτυπώσουν σε μία φωτογραφία. Παρουσιάζονται οι φωτογραφίες των ομάδων σε όλους και προσεγγίζεται μέσα από διάλογο η

φωτογραφία ως συνεκτικό στοιχείο της ομάδας καθώς και ως πληροφορία και ανάμνηση.

Στόχοι της δραστηριότητας είναι να χωριστούν οι συμμετέχοντες σε ομάδες ανάλογα με τον αριθμό τους και να σχηματίσουν ομάδα βρίσκοντας ένα χαρακτηριστικό που τους ενώνει. Οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν ότι η φωτογραφία αποτελεί μέσο επικοινωνίας και πληροφορίας.

#### **Δραστηριότητα 2η: Κάδρα**

Επόμενη δραστηριότητα είναι η γνωριμία της έννοιας του φωτογραφικού κάδρου και αναγνώριση των 7 ειδών σε σειρά φωτογραφιών αναγνωρισμένων φωτογράφων. Με την ολοκλήρωση των ομάδων της αναγνώρισης των διαφορετικών κάδρων, γίνεται διάλογος με σκοπό την κατανόηση της σημασίας του κάδρου στην φωτογραφία.

Στόχος της δραστηριότητας είναι να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες την σημασία της απόστασης λήψης στην φωτογραφία, αναγνωρίζοντας τα 7 είδη κάδρου.

#### **Δραστηριότητα 3η: Γωνίες λήψης**

Οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με τις γωνίες λήψης, φωτογραφίζοντας οι ίδιοι ένα μέλος της ομάδας τους με περιορισμό όμως στην απόσταση λήψης γύρω από το "μοντέλο" και χωρίς την χρήση ζουμ του φακού της φωτογραφικής μηχανής. Με αυτούς τους περιορισμούς οι ομάδες ανακαλύπτουν μόνες τους της διαφορετικές γωνίες λήψεως και την χρήση τους καθώς και τις συμβάσεις που μεταφέρουν. Στο τέλος παρουσιάζονται οι φωτογραφίες από κάθε ομάδα στους υπόλοιπους και εξηγούν τις γωνίες που βρήκαν.

Στόχος της δραστηριότητας είναι να ανακαλύψουν οι συμμετέχοντες την σημασία της γωνίας λήψης και πως αυτή αποτελεί μία σύμβαση για την διαμόρφωση νοημάτων.

#### **Δραστηριότητα 4η: Ένα αντικείμενο, πέντε χρήσεις**

Επόμενη δραστηριότητα είναι η προσέγγιση ενός αντικειμένου με την φωτογραφική αποτύπωσή του σε 5 διαφορετικές χρήσεις. Έτσι οι συμμετέχοντες ασχολούνται με το περιεχόμενο της φωτογραφίας και συγκεκριμένες χρήσεις που μπορεί να έχει το περιεχόμενο αυτό σε διάφορους τομείς της ζωής. Στο τέλος η κάθε ομάδα δείχνει τις φωτογραφίες της και οι υπόλοιπες ομάδες μαντεύουν τις διαφορετικές χρήσεις του ίδιου του αντικειμένου όπως αποτυπώνεται στις φωτογραφίες. Ακολουθεί διάλογος επάνω στους τρόπους αποτύπωσης, στα νοήματα και στην διαμόρφωση της πραγματικότητας που αναπαριστά η φωτογραφία.

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα και η φαντασία τους έτσι ώστε να παραχθεί ένα αποτέλεσμα που θα τους ικανοποιεί χρηστικά και αισθητικά.

#### **Δραστηριότητα 5η: Επίλογος**

Κάθε ομάδα επιλέγει μία φωτογραφία από όλες τις φωτογραφίες που παρουσιάστηκαν ή δημιουργήθηκαν στο εργαστήριο και προσεγγίζει – παρουσιάζει την επιλογή της με αναφορά στα δομικά στοιχεία της και προσδίδει την δική της ερμηνεία με μια εναλλακτική λήψη της φωτογραφίας από αυτήν. Στην συνέχεια γίνεται σύνοψη του εργαστηρίου από τους εμπυχωτές ως προς τον στόχο του εργαστηρίου (τις συμβάσεις της φωτογραφίας, τι κατασκευάζει, πως γίνεται η

αποτύπωση του συναισθήματος) και πως αυτά μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία

Στόχος της δραστηριότητας είναι η ανακεφαλαίωση για καλύτερη κατανόηση των δεξιοτήτων που κατέκτησαν οι συμμετέχοντες.

### **Διδακτικό υλικό**

Φωτογραφίες αναγνωρισμένων φωτογράφων τυπωμένες σε Α4 σελίδες.

### **Συμπεράσματα**

Ανακεφαλαιώνοντας, η φωτογραφία όπως και τα υπόλοιπα μέσα, επικοινωνεί και κατασκευάζει νοήματα. Είναι σημαντική λοιπόν η κατάκτηση των συμβάσεων που χρησιμοποιούνται για την δημιουργία της φωτογραφίας ώστε να είναι δυνατή η «ανάγνωση της» φωτογραφίας μιας και αποτελεί την βάση για την κατανόηση αυτής της επικοινωνίας, της διαμεσολάβησης και της διαμόρφωσης της πραγματικότητας. Το εργαστήριο έρχεται να καλύψει την ανάγκη για κατανόηση των συμβάσεων, του περιεχομένου και των δομικών στοιχείων της φωτογραφίας, με σκοπό ο θεατής - αναγνώστης να γίνει δημιουργός δίνοντας την δική του ερμηνεία στην πραγματικότητα, να αποτυπώσει την δική του αλήθεια και την οπτική του στο κόσμο.

Επιπλέον, το εργαστήριο συμβάλει στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας εργαλεία στους εκπαιδευτικούς - συμμετέχοντες προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν στην δική τους εκπαιδευτική πράξη.

Μια σημαντική παρατήρηση είναι ότι καθ' όλη την διάρκεια του εργαστηρίου η συμμετοχή ήταν ενεργή και ουσιαστική.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Buckingham, D. (2008). Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Κούρτη, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόσδος, Σ. και Ντάγιου Ε. (2005). Η γλώσσα δια της τέχνης και η τέχνη δια της γλώσσας. Πολυσημειωτικές και πολυτροπικές πρακτικές στα πλαίσια της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. (Διαθέσιμο στο <https://stavgros.files.wordpress.com/2011/07/20.pdf> προσπελάστηκε στις 30/07/2016).
- Freund, G. (1996). Φωτογραφία και Κοινωνία. Αθήνα: ΦΩΤΟγράφος.
- Θεοδωρίδης, Μ. (1996). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση στο πρόγραμμα Μέλινα. (Διαθέσιμο στο <http://www.karposontheweb.org/Portals/0/Material/articles/gnorimia.pdf> προσπελάστηκε στις 30/07/2016)
- Sontag, S. (1973). Περί Φωτογραφίας. Αθήνα: ΦΩΤΟγράφος
- Σιγούρος, Ι. (2003). Η αξιοποίηση της φωτογραφίας ως οπτικού μέσου επικοινωνίας από παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Διαθέσιμο στο <http://blogs.sch.gr/cpap/files/2011/12/eisigisis.pdf> προσπελάστηκε στις 30/07/2016).

## **Η σαγήνη της τεχνητής εικονοθέασης**

**Ιωάννης Π. Ασιόγλου**

*Καθηγητής, 14ο Εσπ. Επα.λ. Θεσ/νίκης*  
iassi@sch.gr

**Δέσποινα Ιατρού**

*Μαθήτρια, 14ο Εσπ. Επα.λ. Θεσ/νίκης*  
grosser005@gmail.com

**Μαρία Κουκουσίδου**

*Μαθήτρια, 14ο Επα.λ. Θεσ/νίκης*  
mariakoukouts@gmail.com

### **Περίληψη**

Η αδυναμία της κοινωνίας, να αποκωδικοποιήσει όλα τα οπτικοακουστικά μηνύματα που κυριαρχούν στο Διαδίκτυο, Τηλεόραση, Κινηματογράφο, Βίντεο, Τηλεόραση, Ραδιόφωνο, Οπτικοακουστικές διαφημίσεις, είναι εμφανής. Η σαγήνη της τεχνητής εικονοθέασης, χωρίς παρουσία μέτρου, έχει ως αποτέλεσμα την εισβολή της εικονικής πραγματικότητας αλλά και της νέας επαυξημένης εικονικής πραγματικότητας στην κοινωνία μας, την αποδέσμευση των φυσικών ορίων της ζωής του ανθρώπου, (χώρου-χρόνου-ύλης), την ανακατανομή του επίγειου χρόνου της ζωής του ανθρώπου και την εξάρτηση του από τη τεχνολογική σφαίρα της άνευ ορίων εικονικής ζωής του. Ζητούμενο και αναγκαίο είναι πλέον να διδαχθούμε όλοι ότι, ο νέος, καθιερωμένος, ηλεκτρονικός-εικονικός τρόπος ζωής που μας επιβάλλεται, τροποποιεί τον μέχρι τώρα επίγειο τρόπο ζωής μας με τις ανάλογες συνέπειες. Οι στόχοι που πρέπει να θέσουμε είναι: η προσπάθεια αποκωδικοποίησης και κατανόησης όλων των οπτικοακουστικών μηνυμάτων που κυριαρχούν σ' όλα τα μέσα, η διαχείριση των οπτικοακουστικών μηνυμάτων, η αγαθή προαίρεση του ανθρώπου, η ορθή ψηφιακή παιδεία, η σύγκριση και η διάκριση του πραγματικού και εικονικού κόσμου ως μέτρον εσωτερικής αυτογνωσίας, η ορθή λήψη αποφάσεων, η προσωπική ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής.

**Λέξεις κλειδιά:** Εικονοθέαση, σαγήνη, φυσικά όρια, προσωπική ανάπτυξη, εικονική πραγματικότητα.

### **Abstract**

The inability of society to decode all the media messages that dominate the web, TV, Film, Video, TV, Radio, Audiovisual advertising, is evident. The fascination of artificial image view without presence measure results in invasion of virtual reality and the new augmented virtual reality in our society, the release of the natural boundaries of human life, (space-time-matter), the reallocation of earthly time of human life and the dependence of the technological sphere of life without virtual limits of. Desired and necessary now is to learn all that, the new, standard, electronic-virtual lifestyle imposed us modifies the hitherto earthly way our life have consequence. The objectives to be set are: decoding and comprehension effort of all audiovisual messages dominated in all media, the management of audiovisual messages, virtuous man's choice, the correct digital literacy, the comparison and the discrimination of the real and the virtual world as measure of internal self-awareness, good decision making, personal development and cultivating life skills.

**Keywords:** Imageview, fascination, physical limits, personal development, virtual reality.

## **Εισαγωγή**

Μελετώντας ένα δοκίμιο που αφορούσε την θετική, αλλά και την μη θετική επίδραση της τεχνητής εικόνας στην ζωή του ανθρώπου, διαπιστώθηκε ότι η λύση είχε δοθεί πριν εξήντα ένα χρόνια (1955), σ' ένα παρόμοιο συνέδριο όπως το δικό μας (Ε.Π. Παπανούτσος, *Εφήμερα-Επίκαιρα-Ανεπίκαιρα*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1980: 313-315). Ο 20ος αιώνας σηματοδοτήθηκε με την δημιουργία της τεχνητής εικόνας και τον καταϊγισμό οπτικοακουστικών πληροφοριών μέσω των οπτικοακουστικών μέσων, Διαδίκτυο, Τηλεόραση, Κινηματογράφο, Βίντεο, Τηλεόραση, Ραδιόφωνο, Οπτικοακουστικές διαφημίσεις και την όποια επίδραση επιφέρει σ' εμάς, σήμερα. Ένας νέος τρόπος ζωής διαμορφώνεται με την χρήση των οπτικοακουστικών μέσων. Καθιερώνεται νέος ηλεκτρονικός-εικονικός τρόπος ζωής. Νέος υποκατάστατος τρόπος επικοινωνίας. Ο νέος τρόπος ζωής δημιουργεί μια νέα δυναμική, μια νέα πρόκληση.

Η εικονική πραγματικότητα κυριαρχεί παντού μέσα όλα τα οπτικοακουστικά μέσα, παρά το γεγονός ότι δεν είναι κάτι αληθινό, η εικονική πραγματικότητα καθ' εαυτή, δεν εμπεριέχει το στοιχείο του κακού, μας παρέχει όμως, την δυνατότητα να παρουσιάσουμε το ψεύτικο ως αληθινό.

Οι αλλεπάλληλες, έντονες, πολλές, πραγματικές ή μη αληθινές, εικονικές, ενίοτε και ειδωλικές παραστάσεις που παρουσιάζονται στην οθόνη μας, μέσω όλων των οπτικοακουστικών μέσων, αποτυπώνονται στα οπτικοακουστικά αισθητήρια, μειώνοντας δραστικά τον φυσιολογικό ανθρώπινο χρόνο απόκρισης της σκέψης του ανθρώπου. Γι' αυτόν τον λόγο δεν προλαβαίνει ο άνθρωπος να επεξεργαστεί τα δεδομένα που του προσφέρονται. Συνεπώς, όλα αυτά αγγίζουν άμεσα τη συγκινησιακή σφαίρα της ψυχής και το βάθος της προσωπικότητας του ανθρώπου, παραμερίζοντας την κρίση και την συνειδητή βούληση ως αποτέλεσμα λογικής επεξεργασίας.

Η συμμετοχή του ανθρώπου σε οποιοδήποτε οπτικοακουστικό ερέθισμα, που του προσφέρεται ελεύθερα, άκριτα, από τον εντυπωσιακό, γοητευτικό, σαγηνευτικό κόσμο των οπτικοακουστικών μέσων, χωρίς η συνείδηση του να αντιδρά, κατά κάποιο τρόπο η ίδια συμμετέχει σ' αυτό που βλέπει και ακούει και επειδή συνδυάζονται περισσότερες από μια αισθήσεις, όραση και ακοή, βιώνει το όλο γεγονός σαν να διαπράττεται από τον ίδιο. Τρόπον τινά χαίρεται μ' αυτόν που βλέπει να χαίρεται, ασελγεί μ' αυτόν που βλέπει να ασελγεί, οργίζεται μ' αυτόν που βλέπει να οργίζεται, ταράσσεται μ' αυτόν που βλέπει να ταράσσεται κ.ο.κ.

Έτσι η "εικόνα" ως αντικείμενο επιβάλλεται στο συναισθηματικό και βουλητικό μέρος της ψυχής του ανθρώπου και παίρνει την θέση του υποκειμένου, δίνοντας υποσυνείδητες εντολές στον ψυχικό του κόσμο.

Εμείς στον 21ο αιώνα, είμαστε έτοιμοι να αποκωδικοποιήσουμε να κατανοήσουμε και να διαχειριστούμε όλα τα οπτικοακουστικά μηνύματα, όλα αυτά τα νέα δεδομένα που κυριαρχούν στο Διαδίκτυο, Τηλεόραση, Κινηματογράφο, Βίντεο, Τηλεόραση, Ραδιόφωνο, Οπτικοακουστικές διαφημίσεις; Η αδυναμία της κοινωνίας, να αποκωδικοποιήσει όλα τα οπτικοακουστικά μηνύματα που κυριαρχούν σ' όλα τα οπτικοακουστικά μέσα, είναι εμφανής.

Στο σχολείο μας το 14ο Εσπερινό Επα.λ. Θεσ/νίκης δημιουργήσαμε μια ομάδα και θέσαμε συγκεκριμένους στόχους και επιδιώξεις για την επίτευξη του ανωτέρω σκοπού. Οι στόχοι είναι: Η προσπάθεια Αποκωδικοποίησης και κατανόησης όλων των οπτικοακουστικών μηνυμάτων που κυριαρχούν στο Διαδίκτυο, Τηλεόραση,



Κινηματογράφο, Βίντεο, Τηλεόραση, Ραδιόφωνο, Οπτικοακουστικές διαφημίσεις. Η διαχείριση των οπτικοακουστικών μηνυμάτων. Η αγαθή προαίρεση του ανθρώπου, η ορθή ψηφιακή παιδεία, η σχέση, η σύγκριση και η διάκριση του πραγματικού και εικονικού κόσμου ως μέσον και μέτρον εσωτερικής αυτογνωσίας. Η ορθή λήψη αποφάσεων. Η προσωπική ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής.

### **Η σαγήνη της τεχνητής εικονοθέασης.**

Εικονο-θέαση σύνθετη λέξη, η εικόνα σημαίνει ότι κάτι είναι όμοιο με το πρωτότυπο, δεν είναι όμως το πρωτότυπο. Θέαση εις βάθος εξέταση της εικόνας και των μηνυμάτων με συγκεκριμένο τρόπο, από ορισμένη σκοπιά. Τεχνητή κάτι που παράγεται από τον άνθρωπο και δεν είναι φυσικό. Σαγήνη ιδιαίτερη ελκτική και γοητευτική δύναμη που διαθέτει κάποιος ή κάτι, το οποίο δίνει την έννοια της παγίδευσης. Σαγήνη στα αρχαία ελληνικά σημαίνει το δίχτυ, σαγηνέω=ψαρεύω, στην κυριολεξία, αλλά και μεταφορικά, παγιδευόμαστε από μία κατάσταση, από ένα γεγονός και εφόσον το επιτρέπουμε, εγκλωβιζόμαστε. Επομένως ο εγκλωβισμός, το ψάρεμα, η γοητεία αυτής της τεχνητής εικονοθέασης και πως θα μπορέσουμε να την διαχειριστούμε.

### **Σύγκριση και διάκριση πραγματικού και εικονικού κόσμου ως μέσον και μέτρον εσωτερικής αυτογνωσίας.**

Υπάρχει η φυσική και τεχνητή εικονοθέαση, η σχέση, η σύγκριση και η διάκριση μεταξύ τους, ούτως ώστε να μπορέσουμε να τα διαχειριζόμαστε σωστά.

### **Φυσική εικονοθέαση**

Είναι η παρακολούθηση του φυσικού περιβάλλοντος που αποτελείται από τον χώρο, τον χρόνο και την ύλη. Φύση-δημιουργία: γένεση, πόρευση ζωής, φθορά, θάνατος. Αρχή, μέση και τέλος. Μια φυσική, συνεχής, σειριακή ακολουθία. Δημιουργία φυσικών, γεωγραφικών, χωρικών ορίων επί της γης. Η φύση οριοθετεί χωροταξικά τον κόσμο. Η φύση επίσης οριοθετεί χρονικά τον κόσμο. Από την ανατολή μέχρι την δύση του ηλίου, πρωί-μεσημέρι-βράδυ, ημέρα-μήνας-έτος τίθενται συνεχώς χρονικά όρια. Η φύση λοιπόν μας οριοθετεί χωροταξικά και χρονικά με την παρουσία της ύλης ως μέσον και μέτρο της ζωής του ανθρώπου επί της γης.

Ο άνθρωπος ανήκει στην φύση, βρίσκεται σε μια συνεχή "αντιπαλότητα", γιατί τον περιορίζει και τον προσδιορίζει πως θα ζει πάνω στην γη. Του θέτει συνεχώς όρια, χωροταξικά και χρονικά και αυτός με την λογική του προσπαθεί μέσω της τεχνολογίας, να υπερβεί, εφόσον θέλει, αυτά τα όρια.

Ένας νέος παρατηρεί δύο γαλάζιους ουρανούς, τον εικονικό μέσω της τεχνολογίας και τον φυσικό τον πραγματικό. Όταν γεννιέται όμως, συναντάει ποιόν; τον πραγματικό ή τον εικονικό; Θα του δώσουμε την ευκαιρία να αναζητήσει και να αναγνωρίσει πρώτα τον πραγματικό ή θα χαθεί πρώτα, μόνο μέσα στον εικονικό; Ίδια χρώματα διαθέτουν και οι δύο ουρανοί.

Ο άνθρωπος ως ψυχοσωματικό ον, είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένος με την φύση. Οι φυσικοί νόμοι από μόνοι τους θέτουν φυσικά όρια στον επίγειο τρόπο ζωής μας. Η φύση ορίζει, καθορίζει, περιορίζει, προσδιορίζει τον επίγειο τρόπο ζωής του ανθρώπου. Η ύλη είναι το μέσον και το μέτρον της ζωής του ανθρώπου με τη φύση.

Δεν μας αφήνει να υπερβούμε τα όρια μας, μας κρατάει γήϊνους. Δεδομένος ο επίγειος τρόπος ζωής και συμπεριφοράς μας. Τελικώς η φύση μας φιλοξενεί, μας εναρμονίζει, μας εξασφαλίζει μέσω μιας αυτόματης, αέναης, γήϊνης, βιολογικής ζωής.

Εμείς, οι δάσκαλοι και οι γονείς, που ζήσαμε στον 20ο αιώνα, που ακόμα μπορούμε να διαχωρίσουμε τον πραγματικό και τον εικονικό κόσμο και τις συνέπειες που διέπουν τους δύο κόσμους, μπορούμε αυτές τις αλλαγές να τις διδάξουμε στους μαθητές μας και στα παιδιά μας.

### **Τεχνητή εικονοθέαση.**

Τεχνολογία είναι κάθε τι, που τροποποιεί τους όρους διαβίωσης της ανθρώπινης ύπαρξης που επιβάλλει η φύση, και προεκτείνει τις ανθρώπινες δυνατότητες, (φυσικές-πνευματικές). Στην δικιά μας περίπτωση η διάσταση της οπτικοακουστικής τεχνολογίας.

### **Συνέπειες της χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων.**

Παρατηρώντας έναν αλεξιπτωτιστή που πετά ψηλά, βλέπουμε ότι η διαχείριση της επιπλέον πνευματικής και φυσικής δύναμης που απαιτείται για να πετά με ασφάλεια εκεί ψηλά, απαιτεί ανάλογη ωριμότητα. Αυτός ο χρήστης μπορεί να θέλει να πετάξει από πέντε ή δέκα χρονών αλλά δεν μπορεί, πρέπει να μεγαλώσει να έχει μια αυτονομία και να βρει και ένα δάσκαλο για να μάθει να πετάει. Ο άνθρωπος εύκολα γοητεύεται και σαγηνεύεται, πάντα θέλει να ξεπερνάει τα φυσικά του όρια γιατί είπαμε ότι ζει μονίμως μέσα στα φυσικά του, γήινα όρια (αρχή, μέση και τέλος).

Η πτήση αυτή, πραγματικά, μ' αρέσει, μ' ελκύει αυτή η θέα από κει ψηλά, ξεπερνάω τις επίγειες εμπειρίες, αδυναμίες και βιώνω μια υπέργεια εμπειρία.

Αλλά όμως μπορεί να θέλω να πετάω με αλεξίπτωτο, αλλά μόνος μου δεν μπορώ, υπάρχει ένα δέος, ένας φόβος να διαχειριστώ μόνος μου το υλικό μέσο, θα χρειαστώ οπωσδήποτε ένα δάσκαλο για να μάθω να πετάω. Σ' αυτή την περίπτωση το αλεξίπτωτο, ως υλικό μέσο, λειτουργεί ταυτοχρόνως και ως μέτρο ορθής χρήσης της υλικής τεχνολογίας.

Στην εικονική πραγματικότητα όμως τα παιδάκια, μπαίνουν από μικρά, προτού ακόμα γνωρίσουν καλά τον πραγματικό κόσμο, χωρίς δάσκαλο, χωρίς αναστολές, χωρίς ένα φόβο, για την χρήση του μέσου, με όποιες συνέπειες συνεπάγονται αυτό. Δεν υπάρχει το φυσικό δέος του υλικού μέσου, που θα λειτουργήσει και ως μέτρο ορθής χρήσης του μέσου, να μπορέσει να αποτρέψει, να αναστείλει, αν χρειαστεί, λόγω κάποιων κινδύνων, την χρήση του εικονικού μέσου, που στερείται φυσικών ορίων. Η εικονική πραγματικότητα είναι άυλη, το οπτικό ερέθισμα καταγράφεται κατευθείαν στο εγκέφαλο, δεν μεσολαβεί το υλικό μέσον, ως μέτρο ορθής χρήσης της οπτικοακουστικής τεχνολογίας.

Ενώ στο πραγματικό κόσμο η χρήση κάθε τεχνολογικού, υλικού μέσου π.χ. αλεξίπτωτο, αεροπλάνο, αυτοκίνητο απαιτεί και την παρουσία δασκάλου, στον εικονικό κόσμο, χάριν της ψευδαίσθησης της εικονικότητας, της άυλης μορφής, της απουσίας του υλικού μέσου, απουσιάζουν το φυσικά όρια, έτσι φαινομενικά μηδενίζονται οι κίνδυνοι και φαίνεται ότι δεν χρειάζεται ένας δάσκαλος.

Κοντολογίς, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα δεν διέπονται από φυσικά όρια, αλλά η απουσία όλων αυτών των φυσικών ορίων, αλλάζει και διολισθαίνει την συμπεριφορά μας, και τον τρόπο ζωής μας, χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε.

Εάν η ίδια η φύση μας διδάσκει αυτόματα, τον χωροταξικά-υλικά και χρονικά οριοθετημένο κόσμο μας, τότε κάποιος πρέπει να μας διδάξει και να μας θέσει εκ νέου, όρια στον νέο οπτικοακουστικό, εικονικό κόσμο των μέσων, ο οποίος από μόνος του ως μη φυσικός χώρος, στερείται ορίων.

Τα οπτικοακουστικά μέσα και ειδικά το διαδίκτυο, μας παρασέρνουν σ' ένα ιδεατό, ιδανικό, ουτοπικό ψυχολογικό κόσμο του εαυτού μας, όπου, χωρίς ανάλογη γνώση και παιδεία, παρατηρούνται καταχρήσεις, παραχρήσεις, αλλαγή συμπεριφοράς, εθισμός, μήπως διαμορφώνεται ένας νέος τρόπος ζωής;

### ***Η επίδραση της κινούμενης εικόνας στον άνθρωπο***

Παρατηρώντας την οποιαδήποτε κινούμενη εικόνα π.χ. μιας ταινίας, βλέπουμε ότι μας καθηλώνει, μας αιχμαλωτίζει, μας αποσπά την προσοχή, και θέλουμε να την βλέπουμε συνεχώς. Έτσι η κινούμενη εικόνα μας καθηλώνει. Επιδρά όταν την βλέπουμε, προκαλεί την προσδοκία. Με την εκπλήρωση της προσδοκίας συνεχίζει η παρακολούθηση.

### ***Η θετική επίδραση της κινούμενης εικόνας στον άνθρωπο***

Τελικώς εάν η κινούμενη εικόνα είναι θετική, χορταίνει τον άνθρωπο, καλλιεργεί την ορθή κρίση, τον στερεώνει σε αρετές και αξίες. Να δούμε ένα παράδειγμα από την αρχαία Ελλάδα. Στην Αντιγόνη του Σοφοκλέους, μίαν αρχαία Ελληνική τραγωδία, προβάλλονται τα ηθικά στοιχεία του ανθρώπου. Η Αντιγόνη θάβει τον νεκρό αδελφό της, Πολυνείκη, παρά την αντίθετη εντολή του βασιλιά της Θήβας Κρέοντα, να παραμείνει άταφος. Η Αντιγόνη Θυσιάζει την ζωή της, θέτοντας την τιμή των θεών και την αγάπη για τον αδερφό της, υπεράνω των νόμων των ανθρώπων.

Κινείται αντίθετα στην αυθαιρεσία και τα πάθη του βασιλιά. Θέλει να θάψει τον αδελφό της, θυσιάζεται γι' αυτή την ηθική αξία. Προβάλλεται επομένως η αρετή και η ηθική αξία υπακούοντας στις ηθικές αρχές και λειτουργώντας αντίθετα στα άλογα πάθη της αυθαιρεσίας και της ανηθικότητας της εξουσίας.

Η υγιής εικονοθέαση θεραπεύει τα πάθη, καλλιεργεί την αρετή της αγάπης, αντίθετα στην αυθαιρεσία του βασιλιά σαν αποτέλεσμα εγωισμού και οργής και άλλων παθών της εξουσίας. Παντού επί σκηνής στην αρχαία ελληνική τραγωδία δεν παρουσιάζουν με ρεαλιστικό, ζωντανό τρόπο, φόνο και βία, παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλούν τον αποτροπιασμό του θεατή, ώστε να αντιλαμβάνεται ότι δεν έχει κάποια ηθική αξία, δεν είναι αρετή, ώστε τελικά αν αφαιρεθεί το πάθος που βιώνει ο άνθρωπος και να μείνει καθαρά μέσα του η πανανθρώπινη αξία των αρετών.

Μ' αυτό τον τρόπο, η αρχαία ελληνική τραγωδία ξεκουράζει, αναπαύει, διδάσκει, γιατί έχει θεραπευτικό χαρακτήρα.

### ***Η μη θετική επίδραση της κινούμενης εικόνας στον άνθρωπο***

Αντίθετα, η μη θετική κινούμενη εικόνα, η βία, ο τρόμος, ο φόνος, ο ρεαλισμός στην απόδοση των μη θετικών συναισθημάτων, τρέφει την προσδοκία χωρίς να ξεκουράζει, αιχμαλωτίζει, εξουθενώνει, νοιώθει ένα ατέλειωτο αίσθημα

αγανάκτησης και ματαίωσης. Δεν μπορεί να ξεκολλήσει απ' αυτό, συνεχώς ψάχνει να το βρει και δεν το βρίσκει και συνεχώς ελπίζει. Αυτά που προσλαμβάνει τελικώς δεν τον χορταίνουν, δεν τον ξεδιψούν. Τον παγιδεύουν, τον αλλοτριώνουν, μ' αυτή την αλλοτρίωση, διεγείρεται η άλογη κατάσταση μέσα στον άνθρωπο. Δηλαδή, η λογική παραμερίζεται και εμφανίζονται τότε τα άλογα πάθη μας, τα οποία μας κυβερνούν και σερνόμαστε πίσω απ' αυτά. Τελικώς ο άνθρωπος πέφτει σ' ένα φαύλο κύκλο.

### **Η ορθή λήψη αποφάσεων**

Εκ του οράν, το εράν, λέγανε οι αρχαίοι, ότι βλέπω, ...το επιθυμώ.

Εάν βλέπουμε μπροστά μας μια όμορφη, προκλητική, συναρπαστική, γοητευτική εικόνα ενός κινητού, κατ' εξοχήν ενός επιθυμητού μέσου για τα παιδιά, τότε η επιθυμία για να το αποκτήσω είναι σφοδρή.

Το βλέπω και μου προκαλεί την αίσθηση της επιθυμίας, να το αποκτήσω. Αντίθετα εκ του μη οράν, το μη εράν, δεν το βλέπω και αφού δεν το βλέπω δεν υπάρχει η αίσθηση της επιθυμίας να το αποκτήσω, τότε δεν το επιθυμώ.

### **Κατάσταση αυτογνωσίας**

Αυτή είναι η σχέση που συνδέει το αισθητικό με το βουλητικό μέρος της ψυχής του ανθρώπου. Η όραση και η ακοή είναι τα αισθητήρια εισόδου στον άνθρωπο, στην συνέχεια ο άνθρωπος είναι στο μέσον και συνδέεται αριστερά με την είσοδο και οι επιθυμίες και οι παρορμήσεις είναι η έξοδος, δεξιά του ανθρώπου. Ισχύει: είσοδος=(οπτικοακουστικά ερεθίσματα) → άνθρωπος → έξοδος=(επιθυμίες-παρορμήσεις). Εάν πραγματικά ο άνθρωπος είναι στο μέσον της σχέσης αυτής, τότε πραγματικά περιμένει να διέλθει απ' αυτόν η οπτικοακουστική πληροφορία να επεξεργαστεί, να κριθεί εάν εξυπηρετεί πραγματικές ανάγκες του ανθρώπου και όχι τεχνητές, εικονικές ή μη υπαρκτές ανάγκες, να ελεγχθούν οι περιττές παρορμήσεις και επιθυμίες, να αφαιρεθούν και μετά να δώσει εντολή ο άνθρωπος να εκτελεσθεί ή όχι η επιθυμία του. Αυτή είναι η φυσική, κλασσική, σειριακή ακολουθία, αρχή→ μέση→ τέλος.

### **Έλλειψη αυτογνωσίας**

Όταν όμως ο άνθρωπος είναι στην αρχή, είσοδος στο σύστημα, και μόνο τροφοδοτεί την οπτικοακουστική μηχανή, και η μηχανή βρίσκεται στο μέσον, και περιμένει να διέλθει απ' αυτήν ο άνθρωπος, τότε την επεξεργασία την έχει αναλάβει η μηχανή και αυτή θα οδηγήσει τον άνθρωπο στην έξοδο. Ισχύει (είσοδος=άνθρωπος)→μηχανή→ έξοδος. Το αποτέλεσμα όμως που θα εξαχθεί θα είναι, ένας "άνθρωπος μηχανοκίνητος", προϊόν μηχανικής επεξεργασίας και όχι ανθρώπινης-λογικής επεξεργασίας. Θα ισχύει (είσοδος=άνθρωπος) → μηχανή → (έξοδος="άνθρωπος μηχανοκίνητος").

Μερικές φορές όμως, ενώ ο άνθρωπος είναι στο μέσον της σχέσης αυτής, είσοδος→ άνθρωπος→ έξοδος, επιτρέπει απλώς να διέλθει απ' αυτόν η οποιαδήποτε οπτικοακουστική πληροφορία, δηλ. να γίνει απλά ένας αγωγός παροχής οπτικοακουστικών πληροφοριών, χωρίς αντιστάσεις και αναστολές λογικές και συναισθηματικές, καταλήγει απλά να γίνει ένας αποδέκτης ανάμικτων αλλά και περιττών πληροφοριών, και όχι ένας διαχειριστής πληροφοριών, που όφειλε να είναι σαν σκεπτόμενος άνθρωπος. Κατά αυτόν τον τρόπο, αφαιρώντας

και απενεργοποιώντας τις λογικές λειτουργίες του εγκεφάλου του, απομένουν τότε, μόνο τα άλογα, παρορμητικά και μόνο επιθυμητά πάθη του. Η κατάσταση αυτή τελικά μετατρέπεται σε μια παθολογική σχέση στο σύστημα άνθρωπος-μηχανή, με χαμένο βέβαια τον άνθρωπο, που καταντά από διαχειριστής των μέσων, υποχείριο αυτών.

Από υποκείμενο της ανθρώπινης υπόστασης του να δράσει θετικά και ενεργητικά, να ελέγχει και να κατευθύνει κάθε οπτικοακουστική πληροφορία, να εκφυλίζεται σε αντικείμενο, να γίνεται αποδέκτης και μόνο των εντολών που προσφέρουν τα έτοιμα εικονικά υποκατάστατα. Η έλλειψη αυτογνωσίας που διακρίνεται σ' αυτήν την κατάσταση, οδηγεί τον άνθρωπο σε μια ελλειμματική διάθεση, μια απόσυρση από την πραγματική ζωή και την μείωση της ικανότητας του να παρατηρεί την υγιή, φυσική, εξωτερική πραγματικότητα.

Τοιουτοτρόπως δημιουργείται ένα είδος πλασματικής, ψευδαίσθησης της ζωής, όπου «βουλευόμαστε» τόσο καλά, ώστε χάνουμε την αίσθηση της πραγματικής ζωής.

### **Μεθοδολογία ορθής λήψης αποφάσεων**

Προσεγγίζοντας τον τρόπο απόκτησης της αυτογνωσίας, που ήταν άλλωστε και ένας βασικός στόχος, ακολουθήσαμε τα εξής διδακτικά βήματα:

Κατά το φυσικό πρότυπο αρχή → μέση → τέλος, όπως προαναφέρθηκε, στην περίπτωση μας είσοδος → άνθρωπος → έξοδος, χρησιμοποιήσαμε την δυναμική των εξής ρημάτων με την σειρά: Παρατηρώ - θυμάμαι, σκέφτομαι - επεξεργάζομαι, κατανοώ → ( συγκρίνω - διαλέγω - αφαιρώ), διακρίνω, επιλέγω-ρυθμίζω, ελέγχω, εφαρμόζω, αναλύω, αξιολογώ, δημιουργώ, και τελικώς επιτυγχάνω.

### **Απόκτησης της αυτογνωσίας**

Η πρωτοβουλία και η προσπάθεια του ανθρώπου, να λειτουργεί το λογικό μέρος του εγκεφάλου του, την δυνατότητα σκέψης, την παραγωγή του νου που κατέχει και μαζί με την αντιληπτική ικανότητα που διαθέτει, ενεργοποιεί παράλληλα την διαδικασία να θέλει: να επεξηγεί, να ερμηνεύει και να αξιοποιεί καταλλήλως, όλη την δυναμική των ρημάτων που προαναφέραμε.

Κατ' αυτόν τον τρόπο ο άνθρωπος, αξιολογώντας τα δεδομένα που εισάγονται από τις αισθήσεις, όραση και ακοή, και αξιοποιώντας την σχετική ενσυναίσθηση που διαθέτει, να διακρίνει την θετική αλλά και την μη θετική οπτική και ακουστική πληροφορία, και αναπτύσσοντας την ικανότητα ελέγχου του εαυτού του, μπορεί να προβεί στην κατανόηση των οπτικοακουστικών μηνυμάτων, το σκοπό που θέλει να μεταφέρει το όποιο μήνυμα, σε γνωστικό-λογικό, αλλά και συναισθηματικό επίπεδο, χωρίς όμως ο ίδιος να επηρεάζεται συναισθηματικά απ' αυτό.

Η ικανότητα ελέγχου του ανθρώπου, δηλ. η σχετική αυτογνωσία που διαθέτει, να αρχίζει να ιεραρχεί τις επιθυμίες του και να σταθμίζει τις δυνατότητες του, καλλιεργούν επιπλέον δεξιότητες ζωής και βελτιστοποιούν την προσωπική του ανάπτυξη. Με αυτό τον τρόπο ο άνθρωπος αρχίζει να δρα με ανάλογες αντιστάσεις και αναστολές, σε κάθε μη θετικό οπτικοακουστικό ερέθισμα, να αποκτά τον έλεγχο των παρορμήσεων και επιθυμιών του, να ισχυροποιεί την δύναμη της εγκράτειας και τελικώς να είναι κυρίαρχος του εαυτού του, έναντι των εσωτερικών αλόγων παθών και επιθυμιών. Να επιλέγει τελικά, μόνο την θετική

οπτικοακουστική πληροφορία και να απορρίπτει την μη θετική. Σιγά-σιγά το πνεύμα του αναπτύσσεται και ενδυναμώνονται οι αξίες, οι αρετές και η αγαθή προαίρεση του ανθρώπου.

### **Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε**

Έντυπα, διηγήσεις, αφηγήσεις και ψηφιακά οπτικοακουστικά μέσα, ταινίες, παρουσιάσεις.

### **Αξιολόγηση.**

Μέσα από την βιωματική εμπειρία των μελών της ομάδας μας και όχι μόνο, καταγράφεται η αδυναμία της κοινωνίας, να αποκωδικοποιήσει όλα τα οπτικοακουστικά μηνύματα που κυριαρχούν στο Διαδίκτυο, στην Τηλεόραση, Κινηματογράφο, Βίντεο, Τηλεόραση, Ραδιόφωνο, Οπτικοακουστικές διαφημίσεις και να μπορέσει να τα διαχειριστεί σωστά.

Η σαγήνη της τεχνητής εικονοθέασης, χωρίς παρουσία μέτρου, έχει ως αποτέλεσμα την εισβολή της εικονικής πραγματικότητας στην κοινωνία μας, την αποδέσμευση των φυσικών ορίων της ζωής του ανθρώπου, (χώρου-χρόνου-ύλης), την ανακατανομή του επίγειου χρόνου της ζωής του ανθρώπου και την εξάρτηση του από τη τεχνολογική σφαίρα της άνευ ορίων εικονικής ζωής του.

Ζητούμενο και αναγκαίο είναι πλέον να διδαχθούμε όλοι, ότι, ο νέος, καθιερωμένος, ηλεκτρονικός-εικονικός τρόπος ζωής που μας επιβάλλεται, τροποποιεί τον μέχρι τώρα επίγειο τρόπο ζωής μας με τις ανάλογες συνέπειες.

Εν κατακλείδι, καταφαίνεται ότι, ο Οπτικοακουστικός Εγγραμματισμός και η Οπτικοακουστική Εκπαίδευση είναι τα απαραίτητα μέσα ομαλής συμβίωσης με την νέα ηλεκτρονική-εικονική πραγματικότητα, σ' ένα μεταβαλλόμενο παρόν και κτίζοντας σταθερά το μέλλον.

### **Αποτελέσματα**

Σαν αποτέλεσμα της εργασίας μας θα καταθέσουμε το προσωπικό βίωμα του Αντώνη Χαμαϊλίδη, ως μέλος της ομάδας μας:

Είχα αφομοιωθεί κι εγώ στον διαδικτυακό κόσμο και δεν μπορούσα να αντιληφθώ ότι μπορούσα να ελέγξω τον εαυτό μου. Στην ομάδα μας γνώρισα ένα νέο κόσμο που πίστευα ότι δεν υπήρχε. Την άγνωστη πλευρά του εαυτού μου. Μπόρεσα να καταλάβω ότι ο εικονικός διαδικτυακός κόσμος είναι ένας 'Δούρειος Ίππος' ο οποίος με μοναδικό τρόπο πολιορκεί τον καθένα μας. Ανέπτυξα την προσωπική μου άμυνα στην προσωπική μου Τροία. Η προσωπική μου άμυνα απέναντι στον εικονικό κόσμο του διαδικτύου πραγματοποιήθηκε με την Παρατήρηση – Σκέψη – Επεξεργασία – Επιλογή. Η Παρατήρηση και η Σκέψη είναι σαν μια παρτίδα σκάκι, που για να την κερδίσει κανείς απαιτεί Επεξεργασία, η οποία αποτελείται από επιμέρους εγκεφαλικές λειτουργίες, όπως είναι η σύγκριση, η διαλογή, η αφαίρεση. Αν προηγηθούν όλα τα παραπάνω η επιλογή θα είναι η αποτροπή της άλωσης της Τροίας, άρα η απόφαση για ενδελεχή έλεγχο του δούρειου ίππου και επικράτηση του εγώ, στη σαγήνη της τεχνητής εικονοθέασης. Ακολουθούν και τα κείμενα των δύο άλλων μελών της ομάδας μας.

### **Συμπέρασμα**

Η εικονική πραγματικότητα κυριαρχεί παντού μέσα σ' όλα τα οπτικοακουστικά μέσα, ο καταγισμός οπτικοακουστικών πληροφοριών μέσω των οπτικοακουστικών μέσων, διαμορφώνει ένα νέο τρόπο ζωής. Καθιερώνεται νέος ηλεκτρονικός-εικονικός τρόπος ζωής. Νέος υποκατάστατος τρόπος επικοινωνίας. Ο νέος τρόπος ζωής δημιουργεί μια νέα δυναμική, μια νέα πρόκληση. Είμαστε έτοιμοι να διαχειριστούμε όλα αυτά τα νέα δεδομένα; Στην ομάδα μας προσπαθήσαμε να αναγνωρίσουμε, να προσεγγίσουμε και να αντιμετωπίσουμε τον νέο ηλεκτρονικό τρόπο ζωής. Με την ικανότητα ελέγχου του ανθρώπου και την απόκτηση της αυτογνωσίας του, αρχίζει να ιεραρχεί τις επιθυμίες του και να σταθμίζει τις δυνατότητες του. Η απόκτηση της νέας δεξιότητας, καταδεικνύει ότι είναι απαραίτητος ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός στην εκπαίδευση με την έννοια της αντίληψης, κατανόησης, αντιμετώπισης των οπτικοακουστικών μηνυμάτων και της ορθής επιλογής αυτών. Προς αυτή την κατεύθυνση, η συμβολή της εργασίας μας και οι εφαρμογές της στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργεί ένα ασφαλές παιδαγωγικό πλαίσιο.

### **Δέσποινα Ιατρού**

Τον Σεπτέμβριο του 2015 γράφτηκα στο 14ο Εσπ. Επα.λ. του Ευκλείδη στο τμήμα Φυσιοθεραπευτών. Δημιουργήθηκε μια διαδικτυακή ομάδα για ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού. Έτσι, άνοιξα λογαριασμό στο facebook. Και ξεκίνησε το ταξίδι μου στον εκπληκτικό κόσμο της τεχνητής εικονοθέασης. Λόγω του παρορμητικού μου χαρακτήρα, μέσα σε δύο περίπου βδομάδες, κατάλαβα ότι παγιδευόμουν στον κυκεώνα της κοινωνικής δικτύωσης. Δεν έβλεπα την ώρα να γυρίσω σπίτι, να μπω στο facebook, να δω τις αναρτήσεις, να κάνω ατελείωτα λάικ, να κοινοποιήσω χωρίς όρια, χάνοντας χρόνο και από τον ύπνο μου ακόμη! Έφθασα σε σημείο να κάψω το φαγητό μου, να μην ασχολούμαι καθόλου με το σπίτι, και να μου λέει ο Σύζυγος: "Δέσποινα, φτάνει, είμαστε και μείς εδώ!!!" Εθίστηκα στο ανέανο παιχνίδι της τεχνητής εικονοθέασης, έψαχνα τρόπους να απεγκλωβιστώ αλλά, πώς;

Σαν από μηχανής Θεός, ήρθε ο κ. Ασιόγλου με το πρόγραμμα αγωγής παιδείας, "ζώντας στο διαδίκτυο". Όπως η έλαφος ξεδιψάει από τα νάματα των πηγών, έτσι ρουφούσα τα μηνύματα που λάμβανα από τις συγκεντρώσεις μας. Μετά από αρκετές συζητήσεις κατάλαβα ότι το διαδίκτυο είναι το εργαλείο, που χρησιμοποιούμε για να επεκτείνουμε τις γνώσεις μας. Και όχι φυσικά να το κάνουμε υποκείμενο, να μας παρασύρει και να μας υποδουλώνει. Σε έξι περίπου μήνες κατάφερα να αυτοκυριαρχούμαι, να βάζω αριθμητικά όρια στις αναρτήσεις (πρώτα 35-40 μετά 10) και από ατελείωτες ώρες πλοήγησης σε μία. Αυτό έγινε με την βοήθεια των δύο σχημάτων ενός τριγώνου και ενός τετραγώνου, με τα οποία αντιληφθήκαμε πως μπορούμε να βάλουμε μέτρο στη ζωή μας. Τα οπτικο-ακουστικά ερεθίσματα, δεν τα φιλτράριζα με την λογική μου που είναι η βάση του τριγώνου, αλλά τα επέτρεπα, εν αγνοία μου, να με παρασύρουν. Τα προωθούσα χωρίς επεξεργασία, χωρίς να σκεφτώ αν είναι αλήθεια, αν προσβάλλω κάποιον ή και ακόμη αν ορισμένοι κερδίζουν εις βάρος μου. Πρέπει να επεξεργαζόμαστε τα μηνύματα, να τα κατανοούμε, να τα διαχειριζόμαστε μέσα από την λογική, για να λάβουμε μια σωστή απόφαση. Έτσι ανακάλυψα τον άγνωστο εαυτό μου και έβαλα

σε μια σειρά την ζωή μου. Επίσης διαπίστωνα ότι μπορώ να γράψω κείμενο, και να μιλήσω μπροστά σε κοινό.

Τελικά μέσα από την διαδικασία του εθισμού και με την βοήθεια της ομάδας μας, οδηγήθηκα σε απάνεμα λιμάνια. Και τώρα! μπορώ να πω ότι απέκτησα την ηρεμία και τον έλεγχο της ζωής μου...

### **Μαρία Κουκουσίδου**

Είμαι και εγώ στην ίδια ομάδα με την Δέσποινα και τον Αντώνη. Με το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ασχολούμαι τα τελευταία 6 χρόνια. Αρχικά ξεκίνησα αναζητώντας ιατρικές πληροφορίες. Από την πρώτη μέρα ενθουσιάστηκα τόσο πολύ ώστε ξέχναγα να φάω να πιω, τα μάτια διαρκώς κόκκινα. Είχα απομονωθεί τελείως και συνεχώς αργούσα στην εργασία μου. Σερφάριζα αχαλίνωτα μέρα και νύχτα. Συνεχώς. Είχα αφεθεί στην παρόρμηση της στιγμής μη ελέγχοντας το συναισθηματικό μου κόσμο με την λογική. Το κενό μου, το γέμιζε ασυνείδητα η επιλογή κάποιων άλλων ατόμων, θέσεων, ιδεοληψιών, στάσεων, τρόπου ζωής. Αυτό συνεχίστηκε για 7 μήνες. ΑΙΧΜΑΛΩΤΙΣΤΗΚΑ! Δεν μπορούσα να διαχειριστώ τα οπτικοακουστικά μέσα. Είχα χάσει το μέτρο. Είχα ξεχάσει ότι για όλα τα πράγματα υπάρχει ΑΡΧΗ-ΜΕΣΗ ΚΑΙ ΤΕΛΟΣ. Και στο Facebook τα ίδια.... Με γοήτευε αυτό το "αλισβερίσι", το πάρε-δώσε. Απουσίαζε όμως η κρίση και η λογική διαδικασία. Έβλεπα, ότι ήθελαν να δω οι άλλοι. Είχα χάσει την αληθινή επικοινωνία. Επικοινωνούσα αλλά είχα χάσει την αίσθηση της πρώτης ανακάλυψης, και τη θέση της πήρε η αλόγιστη χρήση. Έχασα τον Στόχο και κάτι έπρεπε να κάνω γι αυτό.... Έτσι με πήγε 6 ολόκληρα χρόνια.

Γι' αυτό κάτι με τσίμπησε όταν είδα μία ανάρτηση στην Σχολή με θέμα "Ζώντας με το Διαδίκτυο". Αρπάχτηκα από αυτό. Έγινα μέλος της Ομάδας της οποίας επικεφαλής είναι ο καθηγητής Κος Ασσιόγλου. Άρχισα να συνειδητοποιώ την προσωπική μου φθορά (σωματική, ψυχική), το ατέλειωτο χάσιμο χρόνου σε μονοπάτια εικονικά, σαγηνευτικά, μαγικά... Η αρχή είχε γίνει μπαίνοντας η Ομάδα στην ζωή μου. Είχα μπει τόσο μπερδεμένη, αγχωμένη.... Άρχισα να βλέπω φως στο σκοτεινό τούνελ που είχα πέσει... Χρησιμοποιούσα την μέθοδο της παρατήρησης, της επεξεργασίας, της αφαίρεσης. Κάνοντας δύο βήματα πίσω, έδινα στον εαυτό μου χρόνο να σκεφτεί και να αποφασίσει... Τελικά, ΕΧΩ ΕΠΙΛΟΓΗ. Η ζωντανή Ομάδα μου με βοήθησε στο να μπορώ να αξιολογώ την Διαδικτυακή μου Ομάδα.

Γνώρισα καλύτερα τον άγνωστο εαυτό μου, ποια είμαι πραγματικά, και τι θα μπορούσα να κάνω (αυτογνωσία). Να χρησιμοποιώ ορθή κρίση και λογική, αναπρογραμματίζοντας την ζωή μου. Μέσω των οπτικοακουστικών μέσων ήρθαμε πιο κοντά μεταξύ μας και επ' ευκαιρία του "Συνεδρίου" φυσικά. Τώρα νοιώθω πιο ήρεμη, πιο ισορροπημένη και πιο αποφασισμένη, να βάλω, ΕΓΩ τα μέτρα και τα σταθμά στη ζωή μου. Είμαστε μέρος της φύσης και δεν μπορούμε να ζήσουμε έξω από αυτήν. Σκοπός του ανθρώπου είναι να είναι ΕΥΤΥΧΗΣ κάθε δευτερόλεπτο και μέσα από δοκιμασίες. Με σωστή ψηφιακή παιδεία, αλλάζω "Ρότα" 180 μοιρών στη ζωή μου... ΜΠΟΡΩ... Και σεις μπορείτε...



## **Η πολιτική σημασία του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού: Το παράδειγμα της αξίας τεκμηρίου του οπτικοακουστικού κειμένου**

**Ρέα Βαλντέν / Rea Walldén**

*Διδάκτωρ φιλοσοφίας, θεωρητικός κινηματογράφου,  
επιστημονική σύμβουλος στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και  
Θρησκευμάτων  
rwallden@yahoo.com*

### **Περίληψη**

Η εισήγηση επιχειρηματολογεί υπέρ της πολιτικής αναγκαιότητας του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού. Ορίζει τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό ως την ικανότητα κατανόησης και αποτελεσματικού χειρισμού της οπτικοακουστικής γλώσσας, και διαπραγματεύεται το σε τί συνίσταται και σε τί χρησιμεύει. Ξεκινά επεξηγώντας το θεωρητικό υπόβαθρο της επιλογής της συγκεκριμένης ορολογίας. Στη συνέχεια, διερευνά τους τρόπους με τους οποίους ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός αρθρώνεται με τη δυνατότητα συνειδητής και ενεργού πολιτειότητας, στις σύγχρονες συνθήκες αυξανόμενης κυριαρχίας της οπτικοακουστικής επικοινωνίας. Τέλος, επικεντρώνει στο ζήτημα της διαμεσολαβημένης φύσης του οπτικοακουστικού κειμένου, η κατανόηση της οποίας συμβάλει στην αξιολόγηση της αξίας του ως τεκμηρίου. Έχοντας καταδείξει την πολιτική σημασία του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού, υποστηρίζει την υιοθέτησή του ως πολιτική προτεραιότητα και την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα.

**Λέξεις κλειδιά:** οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, πολιτική, πολιτειότητα, τεκμήριο

### **Abstract**

The paper argues for the political necessity of audiovisual literacy. It defines audiovisual literacy as the ability to understand audiovisual language and use it effectively. It deals with what constitutes audiovisual literacy and how it can be used. It starts by explaining the theoretical background of terminological choices. Then, it investigates the multiple ways in which audiovisual literacy is articulated with active and conscious civic competence, in the contemporary context of the increasing social dominance of audiovisual communication. Finally, it focuses on the mediated nature of audiovisual texts, an understanding of which contributes to the ability to judge their evidence-value. Having demonstrated the political significance of audiovisual literacy, the paper argues for the adoption of audiovisual literacy as a political priority and the introduction of audiovisual education in school.

**Keywords:** audiovisual literacy, politics, civic competence, evidence-value

### **Εισαγωγή**

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια γνωσιολογική προσέγγιση στο ζήτημα του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού, η οποία στοχεύει να αναδείξει την πρωτεύουσα πολιτική σημασία του. Το θεωρητικό πλαίσιο της βασίζεται στη σημειωτική, και στη θεμελιώδη της υπόθεση (Saussure, [1916] 1972), καθώς και πιο ειδικά στη σημειωτική διαστρωμάτωση του Louis Hjelmslev ([1954] 1971) και στον ορισμό της κινηματογραφικής ετερογένειας από τον Christian Metz (1964, 1971,

[1973] 1977). Η πρώτη ενότητα της εισήγησης ξεκινά από μια διαπραγμάτευση της ορολογίας και των θεωρητικών θέσεων που υπονοεί η χρήση της, προκειμένου να διευκρινίσει το σε τί ακριβώς συνίσταται ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός. Στη δεύτερη ενότητα, εντοπίζεται η σύνδεση του εγγραμματισμού με την πολιτειότητα ως κληρονομιά του Διαφωτισμού, και περιγράφεται η διεύρυνση του περιεχομένου του στις σύγχρονες συνθήκες αυξανόμενης κυριαρχίας της οπτικοακουστικής επικοινωνίας. Η τρίτη και τέταρτη ενότητα εστιάζονται στο ερώτημα της αξίας τεκμηρίου του οπτικοακουστικού κειμένου, η δυνατότητα αξιολόγησης της οποίας αποτελεί έναν από τους πολιτικά σημαίνοντες στόχους του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού. Αναλύεται η διαμεσολαβημένη φύση του οπτικοακουστικού κειμένου, η οποία και καταδεικνύεται με τη βοήθεια ενός υποθετικού παραδείγματος.

### **Τι σημαίνει «οπτικοακουστικός εγγραμματισμός»;**

Ως «οπτικοακουστικός εγγραμματισμός» ορίζεται το σύνολο των γνώσεων και των ικανοτήτων που επιτρέπουν την κατανόηση και τον αποτελεσματικό χειρισμό της οπτικοακουστικής γλώσσας. Η χρήση των όρων «γλώσσα» και «εγγραμματισμός», σε αυτό τον πλαίσιο, βασίζεται σε μια περισσότερο ή λιγότερο δομική αναλογία με τις λεκτικές γλώσσες, τις λεγόμενες «φυσικές», όπως τα ελληνικά και τα αγγλικά. Αυτό που συχνά διαφεύγει από όσους τους χρησιμοποιούν είναι το ότι δεν πρόκειται για μια επιφανειακή μεταφορά. Η σύγκριση του οπτικοακουστικού μέσου με γλώσσα γίνεται στο πλαίσιο των σημειωτικών θεωριών, που μελετούν όλους τους τρόπους επικοινωνίας και έκφρασης, με βάση τη θεμελιώδη υπόθεση ότι μοιράζονται κάποια δομικά χαρακτηριστικά (βλ. Saussure, [1916] 1972: 3). Τις γλώσσες με την ευρύτερη αυτή έννοια, συχνά κατατάσσουμε και ονομάζουμε σύμφωνα με τα «κανάλια» μέσω των οποίων μας είναι προσβάσιμες, το υλικό από το οποίο αντλούν την κατά Hjelmslev «ουσία έκφρασης» τους (substance d'expression, Hjelmslev, [1954] 1971) ή τις αισθήσεις μέσω των οποίων τις προσλαμβάνουμε (Eco, [1976] 1979: 175). Πρόκειται για μη ακριβή σύμβαση, αφού – αν την πάρουμε κυριολεκτικά – δεν επιτρέπει π.χ. το διαχωρισμό ανάμεσα στις ομιλούμενες λεκτικές γλώσσες και τη μουσική, ή τις γραφές των λεκτικών γλωσσών και τη ζωγραφική. Την υιοθετούμε ελλείψει καλύτερης. Επίσης, δεν είναι του παρόντος η περίπλοκη θεωρητική συζήτηση για τα είδη των γλωσσών, και αν ειδικά η οπτικοακουστική αξίζει το συστηματικότερο όρο *langue*, έναντι του γενικότερου όρου *langage* (Metz, 1964). Αρκεί η διαπίστωση ότι η χρήση των όρων «οπτικοακουστική γλώσσα» και «οπτικοακουστικό κείμενο» δεν είναι μεταφορική, αφού αντιστοιχούν σε έναν τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης, ο πρώτος, και στην υποστασιοποίησή του, ο δεύτερος. Αντίστοιχα, δεν είναι μεταφορική και η χρήση του όρου «οπτικοακουστικός εγγραμματισμός».

Οπτικοακουστική γλώσσα ονομάζεται ο τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης μέσω κινούμενων (συνήθως φωτογραφικών) εικόνων, με ή χωρίς τη συνοδεία θορύβων, μουσικής ή/και ομιλίας, αλλά και στατικών εικόνων, γραμμάτων και γραφισμών (Metz, 1964: 71; 1971: 10, 17-18; 1977: 112-113). Υποστασιοποιήσεις αυτής της γλώσσας, κείμενά της δηλαδή, είναι οι κινηματογραφικές ταινίες, μυθοπλασίας και τεκμηρίωσης, οι τηλεοπτικές εκπομπές όλων των ειδών, οι ειδήσεις, τα ρεπορτάζ, οι σειρές, οι εμπορικές και πολιτικές διαφημίσεις, τα *reality shows*, αλλά και τα μουσικά βιντεοκλίπ, τα βίντεο που διακινούνται στο διαδίκτυο,

τα βιντεοπαιχνίδια. Ο προσδιορισμός «οπτικοακουστική» (audiovisual/audiovisuel) αναφέρεται, προφανώς, στο γεγονός ότι συναποτελείται από οπτικά και ακουστικά στοιχεία. Όμως ο όρος αυτός δεν είναι παρά ένας, ανάμεσα σε πολλούς που την περιγράφουν –όλοι λίγο-πολύ εξίσου δόκιμοι. Η αιτία για αυτήν την πληθώρα όρων είναι το γεγονός ότι η οπτικοακουστική γλώσσα, ως αντικείμενο επιστημονικής μελέτης, έχει μια αρκετά σύντομη, αλλά περίπλοκη και συγκρουσιακή ιστορία, που έχει καθορισθεί από τις προτεραιότητες των διαφορετικών ακαδημαϊκών πεδίων όπου εντάχθηκε, καθώς και από τις πολιτικές και εθνικές κουλτούρες που την πλαisiώσαν. Στη συνέχεια, αναλύω τα θεωρητικά κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγω τον όρο «οπτικοακουστικός» ως προσδιοριστικό για τη γλώσσα και τον εγγραμματισμό της.

Μια εναλλακτική επιλογή, δίνει έμφαση στην «κινούμενη εικόνα» (moving image), την οποία θεωρεί το σημειωτικό καθοριστικό στοιχείο της συγκεκριμένης γλώσσας. Και πράγματι, αυτό ισχύει. Η κινούμενη εικόνα είναι που τη διαφοροποιεί από κάθε άλλο είδος γλώσσας. Επιπλέον, την καθιστά την νεότερη ιστορικά, αφού έγινε τεχνολογικά εφικτή μόλις στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Από τη στιγμή όμως της επινόησης του ομιλούντα κινηματογράφου, η γλώσσα αυτή απέκτησε ένα δεύτερο θεμελιώδες χαρακτηριστικό, εκτός από την κινούμενη εικόνα: την ετερογένεια (Metz, 1971: 75-79). Αποτελείται από συστήματα που παράγουν σημασία κατά τρόπο μη ομοιογενή, διαφορετικό το καθένα, ενώ το τελικό νόημα του εκάστοτε κειμένου της δεν ταυτίζεται με τα νοήματα των επιμέρους συστημάτων που το αποτελούν. Ας υποθέσουμε π.χ. ένα οπτικοακουστικό κείμενο που αποτελείται από την κινηματογραφημένη εικόνα ενός ρομαντικού φιλιού σε συνδυασμό με την ηχογράφηση ενός πολιτικού λόγου. Το νόημά του θα είναι άλλο τόσο από αυτό του φιλιού όσο και εκείνο του πολιτικού λόγου. Η επιλογή του όρου «οπτικοακουστικός» τονίζει αυτήν την ετερογενή υπόσταση.

Η πιο συνήθης επιλογή, την οποία κι εγώ συχνά ακολουθώ, είναι ο προσδιορισμός «κινηματογραφικός» (cinematic/cinématographique). Ο όρος αυτός, θεωρητικά εστιάζει στο χαρακτηριστικό της κινούμενης εικόνας (γραφή της κίνησης). Πρακτικά, φέρει τη συνδήλωση μιας προνομιακής σχέσης με την τέχνη του κινηματογράφου. Αυτήν τη συνδήλωση προτιμώ να αποφύγω στο συγκεκριμένο πλαίσιο συζήτησης. Αναμφίβολα, ο κινηματογράφος είναι τέχνη της οπτικοακουστικής γλώσσας, και ιστορικά η πρώτη υποστασιοποίησή της. Αποτελεί το βασικό εργαστήριο πειραματισμού και καινοτομίας της, καθώς και ανεκτίμητο θησαυρό πολιτισμικού πλούτου. Όμως δεν παύει να είναι τέχνη μιας γλώσσας που, τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά, την υπερβαίνει. Κείμενα αυτής της γλώσσας είναι εξίσου ο *Καθρέφτης* (1975) του Ταρκόφσκι όσο και το βιντεάκι μιας γάτας που καταγράφεις με το κινητό σου, αλλά και οι ειδήσεις των εννιά, το Warcraft και μια video-art εγκατάσταση. Φυσικά διαφέρουν με πολλούς τρόπους, από τις λειτουργίες που επιτελούν ως την πολυπλοκότητα των χειρισμών τους, αλλά δεν παύουν να είναι κείμενα της ίδιας γλώσσας. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις παρανοήσεις που συνοδεύουν συχνά τον προσδιορισμό του ως «κινηματογραφικό», ο εγγραμματισμός για τον οποίο μιλάμε ούτε αφορά μόνο τους επαγγελματίες του κινηματογράφου ούτε συνεπάγεται τη σινεφιλία, χωρίς φυσικά να την αποκλείει.

Στα αγγλικά και στα γαλλικά, χρησιμοποιούνται δυο όροι για τον κινηματογράφο: «cinema/cinéma» και «film», διαφοροποιώντας ανάμεσα στον

κινηματογράφο ως γλώσσα και θεσμό, από τη μια, και στον κινηματογράφο ως σύνολο κείμενων και υλικότητα από την άλλη (ο όρος «film» μεταφράζει και την ταινία). Οπότε, ο προσδιορισμός της γλώσσας και του εγγραμματισμού ως «film/filmième», χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του «κινηματογραφικού», με μια προτεραιότητα στην υποστασιοποίηση και το υλικό υπόβαθρο. Ο προφανής αντίλογος σε αυτήν την επιλογή είναι ότι όχι μόνο δεν περιορίζεται η οπτικοακουστική γλώσσα στις ταινίες, αλλά πλέον και οι περισσότερες ταινίες δεν γίνονται με υλικό το φιλμ.

Επικαιροποίηση του όρου, είναι η επικέντρωση στην «οθόνη» (screen / des écrans). Πράγματι, στα οπτικοακουστικά κείμενα έχουμε πρόσβαση μόνο μέσω μιας οθόνης: κινηματογραφικής, τηλεοπτικής, του υπολογιστή, του τηλεφώνου ή της έξυπνης συσκευής μας. Ακόμα και αν πρόκειται για προβολή πάνω σε ένα αντικείμενο, όπως ονειρεύτηκαν οι Φουτουριστές και δοκίμασαν οι σύγχρονοι εικαστικοί καλλιτέχνες, πάλι μπορούμε να μιλήσουμε για οθόνη με την ευρεία έννοια. Όμως, η επικέντρωση αυτή στο υλικό υπόβαθρο έχει την αρνητική επίπτωση να απομακρύνει την προσοχή από τη σημειωτική φύση της οπτικοακουστικής γλώσσας. Το υλικό υπόβαθρο δεν αλλάζει τη σημειωτική φύση μιας γλώσσας. Σε χαρτί γράφω ένα ποίημα και ζωγραφίζω μια εικόνα, παρά το ότι ανήκουν σε διαφορετικό είδος επικοινωνίας, ενώ ένα απόφθεγμα τυπωμένο σε χαρτί ή χαραγμένο σε μάρμαρο δεν ανήκει σε διαφορετικό κάθε φορά είδος επικοινωνίας. Και ας θυμηθούμε ότι σε οθόνες διαβάζουμε και γράφουμε συχνότητα και τις λεκτικές γλώσσες -το κείμενο αυτό μάλλον διαβάζετε στην οθόνη του υπολογιστή σας κι εγώ το έγραψα στην οθόνη του δικού μου. Όμως αυτή η πρακτική δεν αποτελεί ένδειξη οπτικοακουστικού εγγραμματισμού.

Η αποφυγή στην επικέντρωση στο υλικό υπόβαθρο οδηγεί και την πεποίθησή μου ότι ο διαχωρισμός ανάμεσα στη γλώσσα της τηλεόρασης και τη γλώσσα του κινηματογράφου, είτε είναι μια μεταφορική γενίκευση που περιγράφει τις πολλές διαφορές των δυο μέσων είτε είναι λανθασμένος. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί η τηλεόραση δεν είναι διαφορετική από αυτή του κινηματογράφου. Σκεφτείτε την ίδια ταινία προβαλλόμενη στην κινηματογραφική αίθουσα, στην τηλεόραση σας ή στην οθόνη του υπολογιστή: πολλά αλλάζουν, από τις αναλογίες και την ποιότητα, μέχρι την κοινωνική λειτουργία της, αυτό που δεν αλλάζει όμως είναι η γλωσσική διάστασή της, όπως δεν επηρεάζεται το νόημα ενός μυθιστορήματος από το αν είναι τυπωμένο σε γυαλιστερό χαρτί.

Ο «εγγραμματισμός των μέσων» (media literacy) θεωρητικά είναι ευρύτερος από τον «οπτικοακουστικό», παρά το ότι πρακτικά συχνά καταλήγει να περιγράφει το ίδιο αντικείμενο. Ο όρος «μέσο» έχει δυο διαφορετικές σημασίες, δύσκολα διακριτές. Από τη μια, σημαίνει τον τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης και, από την άλλη, σημαίνει το επικοινωνιακό κανάλι. Με τον πρώτο ορισμό, «μέσο» και «γλώσσα» είναι ταυτόσημα, και «τα μέσα» είναι το υπερσύνολο που περιέχει τόσο τις λεκτικές όσο και τις οπτικοακουστικές γλώσσες, καθώς και κάθε άλλο είδος γλώσσας. Με το δεύτερο ορισμό, «μέσο» είναι κάθε θεσμός, τεχνολογία και υλικό υπόβαθρο που επιτρέπει την επικοινωνία και έκφραση. Κατά αυτήν την έννοια, ο κινηματογράφος και η τηλεόραση είναι διαφορετικά μέσα. Η ένστασή μου στη θεωρητική εστίαση στα «μέσα» είναι ότι μέσα στο γενικότερο πεδίο κινδυνεύει να λησμονηθεί η ιδιαιτερότητα των οπτικοακουστικών γλωσσών και του είδους των ικανοτήτων που απαιτούνται για την κατανόηση και τον αποτελεσματικό

χειρισμό τους. Επειδή ακριβώς ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός δεν είναι επαρκώς διαδεδομένος στις κοινωνίες μας, ούτε καν στις ομάδες υψηλού λεκτικού εγγραμματισμού, η συζήτηση περί μέσων τείνει να εξαερώνει την οπτικοακουστική γλώσσα στους θεσμούς και στις τεχνολογίες που την υποστηρίζουν.

Οι ασχολούμενοι με τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό, ασφαλώς, γνωρίζουν ότι πρόκειται για ένα διαφορετικό αντικείμενο από τον «ψηφιακό» ή/και «τεχνολογικό εγγραμματισμό», παρά τις όποιες περιοχές τομής τους. Πρόκειται όμως για συνηθισμένη σύγχυση. Πρέπει να γίνει σαφές ότι οι όροι αυτοί περιγράφουν διαφορετικά σύνολα γνώσεων και ικανοτήτων. Ο ψηφιακός εγγραμματισμός, π.χ., περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, αλλά όχι τη σημειωτική ανάλυση, ενώ η γνώση προγραμματισμού δεν αποτελεί στοιχείο οπτικοακουστικού εγγραμματισμού. Επιπλέον, δεν αρκεί να συμπληρώσεις τον ψηφιακό εγγραμματισμό με μετα-ικανότητες, όπως η κριτική ικανότητα, για να προκύψει ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός. Μια προγραμματίστρια μπορεί να έχει εξαιρετικά ανεπτυγμένη την κριτική της ικανότητα, κι όμως να μη μπορεί να αναλύσει μια τηλεοπτική διαφήμιση, γιατί της λείπει η γνώση των οπτικοακουστικών κωδίκων. Δεν αρκεί ο συνδυασμός του ψηφιακού εγγραμματισμού με την κριτική ικανότητα για να καλυφτεί το πεδίο γνώσεων και ικανοτήτων του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού.

### **Οπτικοακουστικός εγγραμματισμός και πολιτειότητα**

Όπως είδαμε, ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός είναι μια ομάδα ικανοτήτων σημειωτικής φύσης, δηλαδή -με την ευρεία έννοια- γλωσσικής φύσης, και για αυτό η χρήση του όρου «εγγραμματισμός» δεν είναι μεταφορική. Όμως, ενώ έχουμε αναπτύξει πολλούς τρόπους επικοινωνίας, τα είδη επικοινωνίας δεν είναι άπειρα ούτε τα χρησιμοποιούμε όλα στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο. Παρά την τεράστια σημασία όλων των τρόπων επικοινωνίας, και τη θεωρητική, εν δυνάμει ισοτιμία τους, οι λεκτικές γλώσσες έχουν υπάρξει μέχρι σήμερα ο κυρίαρχος τρόπος επικοινωνίας. Σε αυτές έχουμε μεταφράσει τις περισσότερες εμπειρίες μας και κυρίως αυτές επιτελούν τη λειτουργία μεταγλώσσας για τις υπόλοιπες μορφές επικοινωνίας. Η γραπτή εκδοχή τους καθορίζει την αρχή της Ιστορίας, ενώ έχει αποτελέσει για χιλιετίες τη βασική πρόσβαση στην πληροφορία, στη γνώση και, άρα, στην εξουσία. Αυτή η πολιτική διάσταση του λεκτικού εγγραμματισμού, τον καθιστά αναπόσπαστο από την νεωτερική αντίληψη του πολίτη, όπως την διαμόρφωσε ο Διαφωτισμός και την υιοθέτησαν οι κοινωνικές επαναστάσεις που τον ακολούθησαν. Δεν είναι τυχαίο ότι η Γαλλική Επανάσταση υποστήριξε τη δημόσια και καθολική σχολική εκπαίδευση.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η αποκλειστικότητα της κυριαρχίας των λεκτικών γλωσσών έχει κλονιστεί. Όλο και περισσότερο ζούμε σε ένα σύμπαν πλασμένο από οπτικοακουστικά κείμενα, ενώ ένα όλο και μεγαλύτερο ποσοστό της πρόσβασής μας στον πραγματικότητα διαμεσολαβείται από την οπτικοακουστική επικοινωνία. Δυο παρατηρήσεις εδώ. Πρώτον, οι λεκτικές γλώσσες, τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή εκδοχή τους, δεν έχουν χάσει την πρωτοκαθεδρία τους. Όταν κάποιος μιλά ή στέλνει γραπτά μηνύματα από το κινητό του, όταν μετέχει σε διαδικτυακά fora ή σχολιάζει διαδικτυακές αναρτήσεις, συνεχίζει να χρησιμοποιεί τις λεκτικές γλώσσες. Και επιπλέον, βασικά εργαλεία της πρόσβασης στην εξουσία, όπως τα νομικά έγγραφα, συνεχίζουν να εκφράζονται στις λεκτικές

γλώσσες. Δεύτερον, παρά μια εμφανή τάση προς την πολυτροπικότητα που εμφανίζει πρόσφατα η ανθρώπινη επικοινωνία, δεν χρησιμοποιούνται όλοι οι μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας εξίσου. Δεν είναι ούτε οι μυρωδιές ούτε οι γεύσεις που αποτελούν τον δεύτερο κυρίαρχο είδος πρόσβασης στην πληροφορία, στη γνώση και στην εξουσία. Είναι ειδικά οι εικόνες, στατικές και κινούμενες.

Συνεπώς, το δεύτερο κυρίαρχο, και με αυξητικές τάσεις, είδος γλωσσών μετά τις λεκτικές, είναι οι οπτικοακουστικές. Όμως, σε αντίθεση με τις λεκτικές που τις διδασκόμαστε όλοι και για πολλά χρόνια, τις οπτικοακουστικές δεν τις διδασκόμαστε, με εξαίρεση τους ειδικούς σε αυτές. Τις μαθαίνουμε εμπειρικά, στην πράξη. Ακόμα και οι περισσότεροι επαγγελματίες του οπτικοακουστικού χώρου δεν τις γνωρίζουν ενσυνειδήτως. Είναι σαφές ότι οι κοινωνίες μας έχουν ένα επίπεδο οπτικοακουστικού εγγραμματισμού εντυπωσιακά αναντίστοιχο με το βαθμό χρήσης τους των οπτικοακουστικών γλωσσών. Σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, ώστε να μην έχουν συνείδηση της έλλειψης τους αυτής.

Η πολιτική σημασία του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού, ασφαλώς υπερβαίνει την πολιτειότητα με τη στενή έννοια, και εντάσσεται στο γενικότερο πρόταγμα της κοινωνικής ισότητας. Η πλήρης και καθολική πρόσβαση στην αγορά εργασίας, στις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, στη γνώση και στην πληροφορία, στην καλλιέργεια και στον πολιτισμικό πλούτο της ανθρωπότητας, έχει πολύ ευρύτερη σημασία από την κρίσιμη συνεισφορά της στην πολιτειότητα. Περιοχές του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού που είναι ιδιαίτερα σημαίνουσες για την πολιτειότητα είναι η δυνατότητα αποκωδικοποίησης των λανθάνοντων μηνυμάτων, όπως και των μηχανισμών χειραγώγησης των οπτικοακουστικών κειμένων, ώστε να μην καθίσταται κανείς ασυνείδητος και παθητικός δέκτης τους. Ειδικής βαρύτητας είναι επίσης η δυνατότητα αξιολόγησης της αξίας τεκμηρίου των κειμένων αυτών. Στη συνέχεια, εστιάζω στη γνωσιολογική σχέση των οπτικοακουστικών κειμένων με την πραγματικότητα.

### **Το οπτικοακουστικό κείμενο ως κατασκευή**

Από τη στιγμή της εμφάνισής της, η φωτογραφική εικόνα συνοδεύεται από την παρανόηση της αμεσότητας: τη λανθασμένη εντύπωση, δηλαδή, ότι προσφέρει μια προνομιακά αδιαμεσολάβητη πρόσβαση στην πραγματικότητα. Η παρανόηση αυτή πολλαπλασιάστηκε εκθετικά με την είσοδο των τεχνολογιών που επέτρεψαν την κινούμενη εικόνα, και μετά τη συνοδεία της με ήχο. Μια από τις πιο λόγιες εκφράσεις αυτής της παρανόησης αποτελεί η θεωρία του ρεαλισμού του André Bazin (1958), η οποία βασίζεται στην οντολογία της φωτογραφικής εικόνας ως αποτύπωμα-ίχνος της πραγματικότητας. Μια πιο απλοϊκή εκδοχή της, θα μπορούσε να συμπυκνωθεί στη φράση «το είδα στις ειδήσεις», που εν μέρει βασίζεται στην αυξημένη αξία τεκμηρίου που δίνουμε στην αίσθηση της όρασης, η οποία παραδοσιακά συνδέεται με την εμπειρία του αυτόπτη μάρτυρα: «το είδα με τα μάτια μου». Και το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι: «τι ακριβώς είδες;» Διότι, βέβαια, μπορείς να βλέπεις στην τηλεόρασή σου λιοντάρια να τρέχουν χαρούμενα στην αφρικανική σαβάννα, πολύ καιρό αφότου αυτά έχουν γίνει σκόνη και χωρίς ποτέ να πατήσεις το πόδι σου στην Αφρική.

Ας ξεκινήσουμε με την υπόθεση ότι όντως υπάρχει κάτι μπροστά στην κάμερα, κάποια αντικείμενα ή κάποιες πράξεις, και ας τις ονομάσουμε «το συμβάν». Το μόνο σίγουρο είναι ότι ως θεατής αυτό που βλέπεις στην οθόνη δεν

είναι ποτέ ακριβώς το συμβάν. Το οπτικοακουστικό κείμενο δεν είναι παράθυρο στην πραγματικότητα ούτε καθρέφτης της. Η φωτογραφική τεχνολογία πράγματι αποτυπώνει κάτι, αλλά αυτό το κάτι είναι σχέσεις φωτός και σκιάς και χρωμάτων. Το κατά πόσο το οπτικοακουστικό κείμενο αποτελεί επίσης πρόσβαση στο συμβάν και σε ποιο βαθμό, εξαρτάται από πολλές παραμέτρους. Το βασικό στοιχείο της οντολογικής υπόστασής του είναι ακριβώς το ότι είναι κείμενο, δηλαδή κατασκευή και ισχυρότατη διαμεσολάβηση. Αυτό δε σημαίνει ότι χάνει εντελώς τη δυνατότητα του να λειτουργήσει ως τεκμήριο. Το ζήτημα είναι τίνος πράγματος αποτελεί τεκμήριο, με ποιους τρόπους και ποιους περιορισμούς. Πρόκειται για ένα είδος ερωτήσεων που πάντα θέτουμε στα κείμενα της λεκτικής γλώσσας, χωρίς να παύουμε να τα χρησιμοποιούμε ως τεκμήρια. Έτσι αναγνωρίζουμε ένα κείμενο περί φυλής από τη Γερμανία της δεκαετίας του 1930 ως κοινωνιολογικό τεκμήριο της ρατσιστικής ιδεολογίας της εποχής, και όχι ως αντικειμενική περιγραφή της ανθρώπινης φυσιολογίας, ενώ από το έργο *Τίμων ο Αθηναίος* (1607) του Σαίξπηρ αντλούμε πληροφορίες για την ελισαβετιανή Αγγλία, και όχι για την κλασική Αθήνα. Αντίστοιχα, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η *Κλεοπάτρα* (1963) με την Ελίζαμπεθ Τέιλορ λέει περισσότερα για την Αμερική της δεκαετίας του 1960 παρά για την Αίγυπτο του 1<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ., αλλά και ότι οι ειδήσεις των εννιά είναι κάτι πολύ διαφορετικό από ένα παράθυρο στον κόσμο.

Μια από τις προϋποθέσεις για να αξιολογήσει κανείς την αξία τεκμηρίου ενός οπτικοακουστικού κειμένου, είναι η δυνατότητα να αναγνωρίζει τις επιλογές που ενσωματώνονται στη διαδικασία κατασκευής του. Οι επιλογές αυτές είναι πάμπολλες και ποτέ δεν είναι όλες συνειδητές. Επίσης, δεν είναι πάντα όλες σημαίνουσες ούτε σημαίνουσες στον ίδιο βαθμό. Καθώς δε θα ήταν δυνατόν να τις απαριθμήσω διεξοδικά, και πολύ λιγότερο στα όρια αυτού του κειμένου, τις ομαδοποιώ σε τέσσερις «περιοχές απόφασης».

Η πρώτη απόφαση, αναπόφευκτη και αναπόφευκτα σημαίνουσα, είναι η επιλογή της καταγραφής ή μη του συμβάντος. Μπορεί κάλλιστα να γίνεται μια επανάσταση στο διπλανό δωμάτιο. Αν κανείς δε στρέψει μια κάμερα ή ένα μικρόφωνο προς τα εκεί, δε θα υπάρξει οπτικοακουστικό τεκμήριο για αυτήν. Το συμβάν της επανάστασης δε θα είναι λιγότερο πραγματικό, απλώς δε θα αφήσει οπτικοακουστικό ίχνος.

Δεύτερο επίπεδο επιλογών είναι ο χειρισμός του «προ-φιλμικού», δηλαδή των πράξεων και αντικείμενων που βρίσκονται μπροστά από την κάμερα, πριν αυτή αρχίσει να τραβάει. Στην περίπτωση του μυθοπλαστικού κινηματογράφου, αναγνωρίζουμε σχετικά εύκολα τα σκηνικά, τα κοστούμια, τους φωτισμούς, την καθοδηγούμενη ηθοποιία. Το προ-φιλμικό όμως σχεδόν πάντα υπόκειται σε χειρισμούς και στα μη μυθοπλαστικά οπτικοακουστικά κείμενα. Ας θυμηθούμε την πρόσφατη περίπτωση της ενορχήστρωσης από τον ρεπόρτερ της ανατροπής μιας καρδιάς με γάλα κατά τη διάρκεια της ειδησεογραφικής κάλυψης των κινητοποιήσεων των κτηνοτρόφων. Η συγκεκριμένη λαθροχειρία έτυχε να αποτυπωθεί σε ένα άλλο οπτικοακουστικό κείμενο, που μας επέτρεψε μέσω της σύγκρισης την αξιολόγηση του προηγούμενου. Όμως, χειρισμός του προ-φιλμικού υφίσταται και όταν δεν υπάρχει πρόθεση λαθροχειρίας. Οι χειρισμοί αυτοί ποικίλουν, από το συνολικό στήσιμο του ελεγχόμενου σκηνικού χώρου ενός τηλεοπτικού πάνελ, μέχρι τη διακριτική διόρθωση του φωτισμού σε ένα εξωτερικό πλάνο. Ακόμα και στην ακραία περίπτωση του *cinéma vérité* (κινηματογράφος-

αλήθεια), όπου ενσυνείδητα δε γίνεται καμιά παρέμβαση στο προ-φιλμικό για λόγους αρχής, η γνώση από τους κινηματογραφούμενους της παρουσίας της κάμερας προκαλεί αλλαγή του προ-φιλμικού συμβάντος.

Τρίτο επίπεδο αποφάσεων είναι εκείνες που λαμβάνονται ως προς τη λήψη της εικόνας και του ήχου. Αυτό το είδος αποφάσεων δε μπορεί να αποφύγει οποιοσδήποτε χρησιμοποιεί παραγωγικά ένα οπτικοακουστικό μέσο, ανεξάρτητα του πόσο ενσυνείδητα το κάνει, είτε πρόκειται για σκηνοθέτη-δημιουργό είτε για κάποιον που παίρνει μια λήψη με την κάμερα του κινητού του τηλεφώνου. Περιλαμβάνει από το ποια μηχανήματα θα χρησιμοποιήσεις και πού θα τα τοποθετήσεις, μέχρι το πότε θα αρχίσεις και πότε θα σταματήσεις την κινηματογραφείς. Αποφάσεις σχετικά με το «κάδρο» αφορούν τα στοιχεία που εμφανίζονται μέσα στο παραλληλόγραμμο (συνήθως) πλαίσιο που αποτελεί τον κόσμο του οπτικοακουστικού κειμένου: ποιες σχέσεις έχουν μεταξύ τους τα στοιχεία αυτά, από ποια απόσταση και ποια γωνία κινηματογραφούνται κ.λπ. Αποφάσεις σχετικά με το «πλάνο», αφορούν τη διάρκεια συνεχόμενης λήψης, καθώς και τις πιθανές κινήσεις του φακού ή της κάμερας.

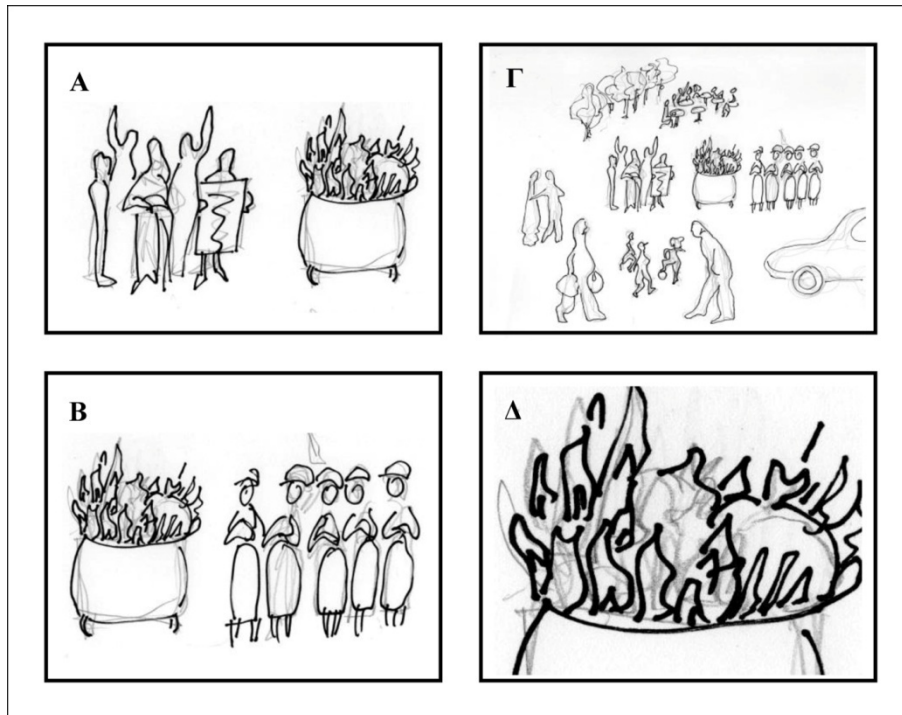
Τέταρτο επίπεδο, αποτελούν οι επιλογές της μετα-παραγωγής (post-production), δηλαδή της εκ των υστέρων επεξεργασίας της εικόνας και του ήχου, και του συνδυασμού τους, που οδηγεί στην κατασκευή του τελικού οπτικοακουστικού κειμένου. Το μοντάζ, δηλαδή η σύνδεση δυο κομματιών συνεχόμενης λήψης, αποτελεί μια από τις συνηθέστερες διαδικασίες για την παραγωγή των περισσότερων οπτικοακουστικών κειμένων κάποιου βαθμού περιπλοκότητας και, συγχρόνως, έναν από τους ισχυρότερους μηχανισμούς παραγωγής νοήματος. Όπως έδειξαν τα πειράματα του Κουλεσώφ ήδη από τη δεκαετία του 1920, το μοντάζ κατασκευάζει χωρικές και λογικές σχέσεις, και υποβάλλει στους θεατές νοήματα που δεν υπήρχαν στα αρχικά πλάνα που συνδέει. Εκτός του μοντάζ, υπάρχει πλήθος άλλων δυνατοτήτων επέμβασης στην εικόνα, από την απλή αλλαγή στο «κοντράστ», μέχρι τα ψηφιακά εφέ που ζωγραφίζουν κόσμους που ποτέ δεν υπήρξαν ως προ-φιλμικά συμβάντα. Τέλος, ο σχεδιασμός και η μείξη του ήχου, περιλαμβάνουν επίσης πλήθη αποφάσεων και επηρεάζουν αποφασιστικά τη σημασία του τελικού οπτικοακουστικού κειμένου. Να σημειωθεί εδώ ότι η δυνατότητα της ζωντανής μετάδοσης, που η τεχνολογία της τηλεόρασης προσέθεσε στο οπλοστάσιο της οπτικοακουστικής επικοινωνίας, δεν αλλάζει καθόλου τα πρώτα τρία επίπεδα επιλογών που περιέγραψα. Αλλά και η μετα-παραγωγή, παρά το ότι σε αυτήν την περίπτωση δε γίνεται «σε δεύτερο χρόνο», συνεχίζει να υφίσταται: υπάρχει το σύγχρονο μοντάζ και η σύγχρονη μείξη ήχου.

### **Ένα παράδειγμα**

Για να υποστηρίξουμε το επιχείρημα της διαμεσολαβημένης φύσης του οπτικοακουστικού κειμένου, και να καταδείξουμε τη δύναμη των επιλογών και αποφάσεων στη διαδικασία κατασκευής του, ας φανταστούμε ένα υποθετικό παράδειγμα. Ας φανταστούμε ένα συμβάν. Έστω μια μικρή συγκέντρωση διαμαρτυρίας στην πλατεία Ναυαρίνου της Θεσσαλονίκης. Το συμβάν αποτελείται από μια μικρή ομάδα διαδηλωτών και μια περίπου ισάριθμη με αυτούς ομάδα αστυνομικών, μεταξύ τους υπάρχει ένταση, ενώ ένας κάδος φλέγεται. Και έστω ότι βρισκόμαστε εκεί με ένα συνεργείο με σκοπό να «τραβήξουμε» το συμβάν.



Ας δούμε πώς οι αποφάσεις μας επηρεάζουν το νόημα του οπτικοακουστικού κειμένου που παράγεται (Σχήμα 1).

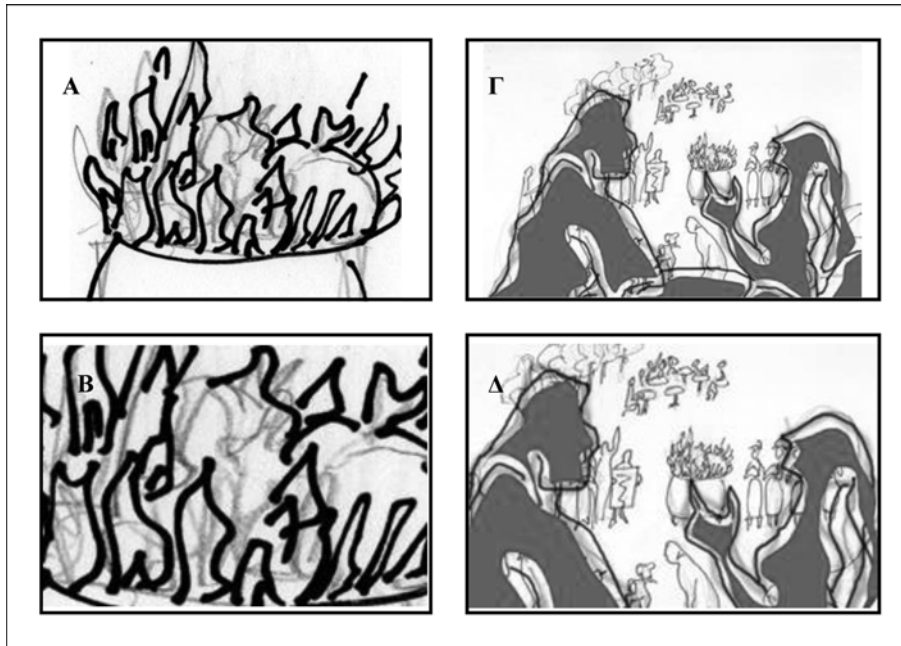


Σχήμα 1.

Αν επιλέξουμε ένα «σφικτό» κάδρο, που το χώρο του να γεμίζουν οι βασικοί «χαρακτήρες» του συμβάντος (διαδηλωτές-αστυνομικοί-κάδος), δίνουμε μεγάλη σημασία στο συμβάν. Αλλά, βέβαια, άλλες συνδηλώσεις παράγει ένα κάδρο που περιέχει μόνο διαδηλωτές με τον κάδο (Σχήμα 1Α), και άλλες εκείνο που περιέχει μόνο αστυνομικούς με τον κάδο (Σχήμα 1Β). Επίσης, αν η κάμερα βρίσκεται από την μεριά των διαδηλωτών, κοιτώντας προς τους αστυνομικούς, τείνει να οδηγεί στην ταύτιση με τους διαδηλωτές και στην πρόσληψη των αστυνομικών ως αντιπάλων, ενώ η τοποθέτηση της ανάμεσα στους αστυνομικούς, παράγει την αντίστροφη ταύτιση.

Ας επιλέξουμε όμως ένα τελείως άλλο κάδρο, ένα γενικό κάδρο που περιλαμβάνει μεγάλο κομμάτι της πλατείας (Σχήμα 1Γ). Ξαφνικά το συμβάν που συζητούμε χάνει την κεντρική σημασία του, σχετικοποιείται. Παιδιά παίζουν, άνθρωποι περνούν βιαστικοί με πλαστικές σακούλες, άλλοι παίρνουν τον καφέ τους στα τραπεζάκια γύρω-γύρω. Σε αυτήν την εκδοχή ο θεατής μπορεί να δει ότι όλη η ένταση μεταξύ διαδηλωτών και αστυνομικών δεν έχει επηρεάσει την καθημερινότητα στην πλατεία και, άρα δε συμβαίνει και κάτι το τόσο συνταρακτικό. Μια αντιδιαμετρικά αντίθετη εκδοχή θα ήταν ένα κοντινό κάδρο πάνω στο φλεγόμενο κάδο (Σχήμα 1Δ), επιλογή που θα παρήγαγε πολύ μεγάλη ένταση.

Ας εξετάσουμε τώρα δυο ακόμα πιο ακραίες επιλογές (Σχήμα 2).



Σχήμα 2.

Έστω ένα πλάνο που, ξεκινώντας από το κοντινό κάδρο στον κάδο που περιγράψαμε πριν (Σχήμα 2Α), ζουμάρει αργά μέσα στα φλεγόμενα σκουπίδια και καταλήγει σε έναν κάδρο όλο καλυμμένο από φωτιά (Σχήμα 2Β). Και έστω ότι συνοδεύουμε αυτό το πλάνο με τον ήχο που ηχογραφήσαμε τοποθετώντας το μικρόφωνό μας πολύ κοντά στον κάδο: τον έντονο συρριχτό ήχο της φωτιάς που καταβροχθίζει. Το τελικό οπτικοακουστικό κείμενο δίνει μια εμπειρία κολασμένη. Κανείς από τους παρόντες εκείνο το απόγευμα στην πλατεία Ναυαρίνου δεν είχε ούτε θα μπορούσε να έχει ποτέ αυτήν την εμπειρία. Τίποτα δε συνδέει χωροχρονικά αυτό το οπτικοακουστικό κείμενο με εκείνο το απόγευμα στη Ναυαρίνου. Κι όμως, το υλικό που χρησιμοποιήσαμε το αντλήσαμε όλο από εκεί.

Ας φανταστούμε τώρα μια άλλη επιλογή. Έστω ότι τοποθετούμε την κάμερά μας δίπλα σε ένα από τα τραπεζάκια που βρίσκονται στα άκρα της πλατείας, έτσι ώστε να έχουμε σε πρώτο πλάνο ένα ζευγάρι που πίνει τον καφέ του και συζητάει (Σχήμα 2Γ, 2Δ). Το γενικό πλάνο που είχαμε επιλέξει σε προηγούμενο παράδειγμα (Σχήμα 1Γ) είναι τώρα το φόντο στο καινούριο μας κάδρο, πίσω από το ζευγάρι (Σχήμα 2Γ), ενώ το συμβάν της διαμαρτυρίας δεν είναι παρά μια λεπτομέρεια σε αυτό. Και έστω ότι τοποθετούμε επίσης το μικρόφωνό μας κοντά στο ζευγάρι, ώστε σε ηχητικό πρώτο πλάνο να ακούμε τη συζήτησή τους. Στο οπτικοακουστικό κείμενο που προκύπτει, το συμβάν της διαμαρτυρίας είναι ελαχίστως σημαντικό. Αν μάλιστα η συζήτηση του ζευγαριού είναι ιδιαίτερως ενδιαφέρουσα ή έντονη, είναι εντελώς πιθανό ο θεατής να μην προσέξει καν το συμβάν της διαμαρτυρίας.

Ας σημειωθεί ότι στα οπτικοακουστικά κείμενα που περιέγραψα, κινηματογραφούνται μη σκηνοθετημένα συμβάντα, ενώ δεν αξιοποιείται καμιά από τις δυνατότητες επέμβασης στη μετα-παραγωγή, όπως η αλλαγή της χρονικής σειράς των συμβάντων ή η προσθήκη υλικού διαφορετικής προέλευσης. Οι παραλλαγές του παραδείγματος μας, που δεν είναι παρά ελάχιστες από μια άπειρη ποικιλία δυνατοτήτων, καταδεικνύουν ότι τίποτα δεν είναι φυσικό στο οπτικοακουστικό κείμενο.

### **Συμπεράσματα**

Η παρούσα εισήγηση υποστήριξε ότι στις σύγχρονες συνθήκες αυξανόμενης κυριαρχίας της οπτικοακουστικής επικοινωνίας, ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός δεν πρέπει να αποτελεί πλέον εξειδικευμένη γνώση, αλλά γνώση βάσης. Όρισε τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό ως το σύνολο των γνώσεων και ικανοτήτων που επιτρέπουν την κατανόηση και τον αποτελεσματικό χειρισμό της οπτικοακουστικής γλώσσας, ενώ διευκρίνισε τις θεωρητικές και πολιτικές θέσεις που θεμελιώνουν την επιλογή της συγκεκριμένης ορολογίας. Απέδειξε την ισχυρά διαμεσολαβημένη φύση του οπτικοακουστικού κειμένου, ανασκευάζοντας την παρανόηση για την προνομιακή αμεσότητά του. Μέσω του συγκεκριμένου παραδείγματος, κατέδειξε τη χρησιμότητα του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού στην αξιολόγηση της αξίας τεκμηρίου του οπτικοακουστικού κειμένου. Καθώς η γνώση του κόσμου που μας περιβάλλει διαμεσολαβείται σε μεγάλο βαθμό από την οπτικοακουστική επικοινωνία, η συνείδηση της ύπαρξης αυτής της διαμεσολάβησης, καθώς και των τρόπων που κατασκευάζεται και λειτουργεί, αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση της ενσυνείδητης και ενεργού πολιτειότητας. Συνεπώς, εάν στοχεύουμε σε μια δημοκρατική και κοινωνικά δίκαιη κοινωνία, ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός δεν πρέπει να αποτελεί ταξικό προνόμιο, αλλά οφείλει να αναγνωριστεί ως δικαίωμα και να γίνει κτήμα όλων. Ο αποτελεσματικότερος τρόπος να επιτευχθεί αυτό είναι μέσω της δημόσιας, υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό, υποστηρίζω την υιοθέτηση του οπτικοακουστικού εγγραμματισμού ως πολιτική προτεραιότητα και την εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Bazin, A. (1958). *Qu'est-ce que le cinéma?. 1, Ontologie et langage*. Paris: Cerf.
- Eco, U. ([1976] 1979). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University.
- Hjelmslev, L. ([1954] 1971). La stratification du langage. In *Essais Linguistiques*. (pp. 44-76). Paris: Minuit.
- Metz, C. (1964). Le cinéma: langue ou langage. In *Communications*, 4, 52-90.
- Metz, C. (1971). *Langage et cinéma*. Paris: Larousse.
- Metz, C. ([1973] 1977). Sémiologie audio-visuelle et linguistique générative. In *Essais sémiotiques*. (pp. 109-128). Paris: Klincksiek.
- Saussure, F. de ([1916] 1972). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

## **Ώρα για διαφημίσεις: Τα παιδιά παραγωγοί οπτικοακουστικών διαφημιστικών μηνυμάτων**

**Λίνα Π. Βαλσαμίδου**

*M.Ed., M.Sc., M.A., υποψ. Διδάκτωρ "Επικοινωνία και Νέα Δημοσιογραφία"-Α.Π.ΚΥ.,  
Ερευνήτρια Advanced Media Institute  
pvalsamidou@gmail.com*

### **Περίληψη**

Η παρούσα εφαρμογή αφορά ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στα Μέσα, προσανατολισμένο στον εγγραμματισμό στη διαφήμιση, που υλοποιήθηκε μέσα σε δύο σχολικά τρίμηνα. Τα παιδιά έδειξαν να αναπτύσσουν σταδιακά κριτική στάση απέναντι στα περιεχόμενα των διαφημιστικών μηνυμάτων, να χρησιμοποιούν με άνεση και χαρά τις ΤΠΕ και να εμπλέκονται με ικανοποίηση κι επιτυχία στα στάδια της παραγωγής των δύο διαφημιστικών μηνυμάτων που σχεδίασαν. Οι διαφημίσεις αλλά και το συνολικό πρόγραμμα, ανέδειξαν ρητά το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και το πρόγραμμα σπουδών της ως ένα πρόσφορο πεδίο ενσωμάτωσης συναφών προγραμμάτων εκπαίδευσης στα Μέσα, ενώ από τα πιο σημαντικά σημεία αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά μπόρεσαν να εκφράσουν ρητά όσα γνώριζαν ήδη σιωπηρά και να μετατραπεί έτσι η «παθητική» γνώση τους σε «ενεργητική».

**Λέξεις κλειδιά:** εγγραμματισμός στη διαφήμιση, νηπιαγωγείο, εκπαίδευση στα μέσα

### **Abstract**

The current application is concerned with a media education training course, oriented on advertisement literacy, realized in two school terms. The children appeared to gradually develop a critical stance toward the content of advertisement messages, to utilize ICT effortlessly and joyfully, and to be successfully involved in the stages of the production of the two advertisement messages they had designed themselves. The advertisements and the entire course as well clearly highlighted the field of Preschool Education and its curriculum as a breeding ground for incorporating relative media education training courses, while one of the most important points is the fact that the children were able to clearly express what they already knew implicitly and thus to turn their "passive" knowledge into "active".

**Keywords:** advertisement literacy, kindergarten, media education

### **Εισαγωγή**

#### **Εγγραμματισμός και εκπαίδευση στα Μέσα**

Η εκπαίδευση στα Μέσα επικοινωνίας (media education) σύμφωνα με τον Buckingham (2008) αφορά στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης σχετικά με τα ΜΜΕ, ενώ ο εγγραμματισμός στα ΜΜΕ (media literacy) αφορά στο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, δηλαδή τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτώνται μέσω αυτής (Κούρτη & Λεωνίδα, 2007). Ειδικότερα, ο εγγραμματισμός στα Μέσα ορίζεται ως «η ικανότητα ποικιλότροπης πρόσβασης, ανάλυσης, αξιολόγησης και επικοινωνίας μηνυμάτων» (Aufderheide & Firestone, 1993: 8) και περιλαμβάνει - ιδιαιτέρως τονίζει, «τις δεξιότητες της κριτικής ανάλυσης και σύνθεσης με τη χρήση οπτικοακουστικών κειμένων, εργαλείων και τεχνολογιών» (Hobbs, 2007:59).

Σύμφωνα με τον Buckingham (2007: 14) ο εγγραμματισμός στα Μέσα «είναι η ικανότητα της πρόσβασης, κατανόησης και δημιουργίας μορφών επικοινωνίας

εντός μιας ποικιλίας πλαισίων». Κατά συνέπεια, η πρόσβαση περιλαμβάνει τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες ώστε να ανακαλύψει κάποιος/α τα περιεχόμενα των μέσων, χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες τεχνολογίες και το αντίστοιχο λογισμικό. Η κατανόηση περιλαμβάνει την ικανότητα αποκωδικοποίησης ή ερμηνείας των περιεχομένων των μέσων, τη γνώση των διαδικασιών παραγωγής και την ικανότητα της κριτικής των μέσων. Τέλος, η δημιουργία περιλαμβάνει την ικανότητα της χρήσης των μέσων επικοινωνίας για την κατασκευή και την επικοινωνία μηνυμάτων είτε για λόγους αυτό-έκφρασης είτε για λόγους επιρροής και αλληλεπίδρασης με τους άλλους.

### **Εγγραμματισμός στη διαφήμιση**

Ο εγγραμματισμός στη διαφήμιση (advertising literacy), κατ' επέκταση, αφορά στις ικανότητες της ανάλυσης, αξιολόγησης και δημιουργίας πειστικών μηνυμάτων εντός μιας ποικιλίας πλαισίων και Μέσων (Young, 2003 στο Livingstone & Helsper, 2006: 562). Οι Livingstone & Helsper (2006), σημειώνουν ότι ως προς τη σχέση της ηλικίας των παιδιών και του αναπτυσσόμενου εγγραμματισμού τους στα Μέσα και στη διαφήμιση, στηριζόμενοι/ες στην θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη (John, 1999; Valkenburg, 2000; Young, 2003), δύο παράγοντες θεωρούνται κρίσιμοι: η ικανότητα διάκρισης των διαφημίσεων από τα υπόλοιπα προγράμματα και η ικανότητα αναγνώρισης των βαθύτερων πειστικών προθέσεων και σκοπών της διαφήμισης. Αναφέρουν ότι πολλές μελέτες με τα στάδια εξέλιξης του Piaget, έχουν χρησιμοποιηθεί για να διαμορφώσουν τα χαρακτηριστικά των τριών κυριότερων σταδίων του εγγραμματισμού στη διαφήμιση (ηλικίες 2-7/αντιληπτικό στάδιο, 7-12/αναλυτικό στάδιο και 12+/αντανεκλαστικό στάδιο) (Bandyopadhyay et al., 2001; Hastings et al., 2003; Kunkel, 1990; Kunkel et al., 2004; Oates et al., 2002; Valkenburg & Cantor, 2001; Young, 2003; Young et al., 1996) και υπογραμμίζουν ότι σύμφωνα με αυτές φαίνεται ότι τα παιδιά πριν από τα 5 τους χρόνια δεν διακρίνουν με συνέπεια τη διαφήμιση από τα υπόλοιπα προγράμματα και θεωρούν έτσι τη διαφήμιση ως ψυχαγωγία ή ως πληροφορίες σχετικά με τα προϊόντα παρά ως πειθώ (Blosser & Roberts, 1985; Buijzen & Valkenburg, 2003α, 2003β; Wartella, 1980).

Στο πλαίσιο αυτό, η χρησιμοποίηση των διαφημιστικών μηνυμάτων στην τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς, αποσκοπεί στην έμφαση των δεξιοτήτων της ανάλυσης και της αξιολόγησης των διαφημίσεων, ώστε να προσδιορίσουν το σκοπό των μηνυμάτων, το κοινό-στόχο που απευθύνονται, την άποψη που εμπεριέχουν και τις χρησιμοποιούμενες πειστικές τεχνικές (Buckingham, 2008).

### **Η παραγωγή στη σχολική τάξη**

Σε σχέση με την παραγωγή στη σχολική τάξη, αρχικά, ο Masterman (1994 στο Νίκα, 2007: 199) υποστήριξε πως η διαδικασία της παραγωγής δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένα μέσο, ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά στην κριτική κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των ΜΜΕ και των προϊόντων τους.

Κατά τον Buckingham (2008: 154-155), η παραγωγή Μέσων επικοινωνίας στη σχολική τάξη ή καλύτερα η πρακτική ενεργός χρήση της τεχνολογίας των ΜΜΕ, «αποτελεί τον πιο άμεσο, ελκυστικό και αποτελεσματικό τρόπο διερεύνησης ενός θέματος», αλλά και την πτυχή της εκπαίδευσης στα ΜΜΕ με τις περισσότερες πιθανότητες να ενθουσιάσει τους/τις μαθητές/τριες. Η πρακτική εξάσκηση προσφέρει έναν σχετικά «ασφαλή» χώρο, μέσα στον οποίον τα παιδιά έχουν τη

δυνατότητα να διερευνήσουν τις συναισθηματικές επενδύσεις τους στα Μέσα επικοινωνίας και να εκφράσουν τον ενθουσιασμό αλλά και τους προβληματισμούς τους. Η παραγωγή Μέσων επικοινωνίας, συνιστά κεντρικό και αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαίδευσης στα ΜΜΕ, μια που η έννοια του εγγραμματισμού στα Μέσα εμπεριέχει την άρρηκτη σύνδεση της «ανάγνωσης» και της «γραφής» των ΜΜΕ.

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Κούρτη & Λεωνίδα (2007: 88), υπογραμμίζουν ότι η παραγωγή αποτελεί στοιχείο-κλειδί στην εκπαίδευση στα ΜΜΕ, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου και οι εκπαιδευόμενοι/ες θα πρέπει να καταστούν ικανοί/ές, όχι μόνο να αναλύουν και να ασκούν κριτική στα προϊόντα ή στα «κείμενα» (για την έννοια του κειμένου πβ. Barthes, 1988; Fairclough, 1995; Lavoinne, 2004) των ΜΜΕ, αλλά και να παράγουν οι ίδιοι/ες μηνύματα (Buckingham, 1988; Θεοδωρίδης, 2002; Livingstone, 2003).

Ως προς την παραγωγή του προϊόντος, στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής των μέσων, οι Kron & Σοφός (2007: 217) αναφέρουν ότι όταν γίνεται λόγος για προϊόν, εννοείται ο μετασχηματισμός των πληροφοριών σε νέα γνώση και «η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προϋπάρχουσα σε κάποιο υψηλότερο επίπεδο».

Σχετικά με τη δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να δημιουργήσουν το δικό τους μεσοποιημένο υλικό, οι Νίκα κ.α. (2007) σημειώνουν ότι επέρχεται η εξοικείωση με τα Μέσα, το περιεχόμενο και τις τεχνικές τους, επέρχεται η απομυθοποίηση των Μέσων, η μείωση των φόβων απέναντι στην τεχνολογία και εν τέλει καθίστανται τα Μέσα ένα ελεγχόμενο εργαλείο που οι μαθητές/τριες μπορούν να το ενσωματώσουν στη ζωή τους και να το χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους.

### **Σκοπός της διδακτικής εφαρμογής**

Η Ντάβου (2007: 5) τονίζει ότι η «εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας εφαρμόζεται σε άλλες χώρες με συγκεκριμένα προγράμματα και από πολύ μικρές ηλικίες, γιατί έχει αποδειχθεί πως όσο νωρίτερα ξεκινά, τόσο πιο αποτελεσματική είναι». Τα προγράμματα που αφορούν στην προσχολική ηλικία, σχεδιάζονται έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην εγγενή αντίδραση του νηπίου απέναντι σε κάθε παιχνίδι: θα το πάρει στα χέρια του, θα το παρατηρήσει, θα το αποσυναρμολογήσει (με σκοπό να μάθει τη λειτουργία του) και όταν κατανοήσει τους μηχανισμούς του, θα το ξανασυναρμολογήσει.

Η παρούσα εισήγηση, που αποτελεί μελέτη περίπτωσης με στοιχεία έρευνας-δράσης, αφορά διδακτική εφαρμογή που εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στα Μέσα/Εγγραμματισμός στη διαφήμιση. Στηρίζεται στις «βασικές ικανότητες» που προωθεί το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011: 9) και ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία: την επικοινωνία, τη δημιουργική και κριτική σκέψη, την προσωπική ταυτότητα και αυτονομία και τις κοινωνικές-πολιτειακές ικανότητες.

Σκοπός της διδακτικής εφαρμογής είναι η εκπαίδευση στα Μέσα μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης/Νηπιαγωγείου, ενώ οι επιμέρους στόχοι της είναι:

(α) η ανάπτυξη κριτικής στάσης των μαθητών/τριών στα περιεχόμενα των διαφημιστικών μηνυμάτων

(β) η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς και

(γ) η παραγωγή διαφημιστικών μηνυμάτων από τους μαθητές/τριες.

Η εφαρμογή, παράλληλα, ανιχνεύει το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης ως πεδίο ενσωμάτωσης ή μη, προγραμμάτων εκπαίδευσης στα Μέσα επικοινωνίας.

Σημειώνεται, πως η εν λόγω εφαρμογή βραβεύτηκε με το Βραβείο Αριστείας και Καινοτομίας για το έτος 2013, στο πλαίσιο του θεσμού «Αριστεία και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» του Υπουργείου Παιδείας.

### **Στοιχεία εφαρμογής**

Η εφαρμογή σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο Νηπιαγωγείο αστικής περιοχής, με 21 μαθητές/τριες, 12 κορίτσια και 9 αγόρια. Διήρκεσε 2 διδακτικά τρίμηνα- από τον Σεπτέμβριο του 2012 ως και τον Φεβρουάριο του 2013.

Η δράση προέκυψε ως φυσικό επακόλουθο της ενασχόλησης της τάξης με την εφημερίδα του Νηπιαγωγείου και τη θεματική ενότητα «ΜΜΕ». Για την προετοιμασία του φύλλου, επεξεργαστήκαμε -μεταξύ άλλων- έντυπες διαφημίσεις και το ερώτημα αν μπορούμε να φτιάξουμε και διαφήμιση για την τηλεόραση, αναδύθηκε αυτόματα. Άλλωστε τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα ανήκουν στα άμεσα βιώματα και εμπειρίες των παιδιών και είναι πολύ ελκυστικά γι αυτά.

### **Γνωστικά αντικείμενα**

Τα εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα ήταν τα ακόλουθα:

- Γλώσσα (προφορική επικοινωνία-γραφή- ανάγνωση)
- Πληροφορική (γνωριμία μερών υπολογιστή, χρήση διαδικτύου, χρήση ψηφιακών μέσων-ψηφιακή βιντεοκάμερα)
- Μελέτη Περιβάλλοντος (ΜΜΕ, διαφήμιση)
- Δημιουργία και Έκφραση (εικαστικά-δραματοποίηση)

### **Υλικό**

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν τα τετράδια επικοινωνίας του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων, το εγχειρίδιο «Μ' αρέσει η τηλεόραση» των Λαστρέγκο και Τέστα στις ενότητες που αφορούν τις διαφημίσεις, οπτικοακουστικές διαφημίσεις από το διαδίκτυο και εγγεγραμμένες διαφημίσεις σε αφαιρούμενο δίσκο. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών της πρώιμης παιδικής ηλικίας και βασίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία για την εκπαίδευση και τον εγγραμματισμό στα Μέσα /στη διαφήμιση (πβ. Buckingham, 2008; Craggs, 2002).

### **Μοντέλο διδασκαλίας**

Οι δραστηριότητες στην τάξη, στηρίχθηκαν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τη μέθοδο project. Το μοντέλο διδασκαλίας που υιοθετήθηκε αντικατέστησε την παραδοσιακή διδασκαλία -που είχε ως επίκεντρο τον εκπαιδευτικό «θεματοφύλακα αξιών και γνώσεων» και «μεταλαμπαδευτή» αυτών στους νεότερους (Νίκα, 2007: 46) -με την «μαθητοκεντρική προσέγγιση» [student-centered approach], σύμφωνα με την οποία ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση με την απλή καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού (Νίκα, 2007: 47). Στην

προσέγγιση αυτή δίνεται έμφαση κυρίως στην ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων μεταξύ των μαθητών/τριών και στη συναγωγή των δικών τους συμπερασμάτων για τα θέματα που συζητούνται (Buckingham, 2008: 135). Σημειώνεται, πως η κυρίως μέθοδος που προτείνεται για τον εγγραμματισμό στα Μέσα, δεν είναι η παραδοσιακή «διδασκαλία» σχετικά με το τι είναι τα Μέσα και ποιος ο ρόλος τους στη ζωή μας ή ποια «κρυφά» μηνύματα προσπαθούν να διακινήσουν, αλλά η βοήθεια των μαθητών/τριών να ανακαλύψουν οι ίδιοι/ες τις απαντήσεις (Νίκα & Ντάβου, 2008). Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συζήτηση, η παρατήρηση, η δραματοποίηση, ο καταγισμός ιδεών, το παιχνίδι, η επίλυση προβλήματος.

### **Ρόλος εκπαιδευτικού**

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν συντονιστικός, διευκολυντικός, επεξηγηματικός, καθοδηγητικός και πληροφοριακός.

### **Τρόπος αξιολόγησης**

Για την αξιολόγηση της εφαρμογής πραγματοποιήθηκε αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, καταγισμός ιδεών ή/και εννοιολογικός χάρτης, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, παρατήρηση, συζήτηση ενώ κρατήθηκε και ημερολόγιο από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

### **Διδακτικά βήματα**

Τα στάδια/βήματα στα οποία στηρίχθηκε και εξακτινώθηκε η εφαρμογή εμπεριέχουν τις τέσσερις «βασικές έννοιες», που υπογραμμίζει ο Buckingham (2008: 111), την παραγωγή, τη γλώσσα, την αναπαράσταση και το κοινό. Στην προσέγγιση αυτή -που στηρίζεται σε ένα σύνολο «βασικών εννοιών»- δεν καθορίζονται συγκεκριμένα αντικείμενα μελέτης, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση στα Μέσα επικοινωνίας να μπορεί να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στους ενθουσιασμούς των μαθητών/τριών, αλλά ούτε και καθορίζει ένα δεδομένο σύνολο γνώσεων, το οποίο σε αυτό το συγκεκριμένο πεδίο, σύντομα θα φαινόταν παρωχημένο.

### **Πρώτο στάδιο: Πρόσβαση**

Στο πρώτο στάδιο, της *πρόσβασης*, στην ολομέλεια της τάξης πραγματοποιήθηκε συζήτηση για τα Μέσα επικοινωνίας, που εστιάστηκε στην πληθώρα των μέσων που υπάρχουν σήμερα. Στη συνέχεια, η συζήτηση οδηγήθηκε στις διαφημίσεις, όπου έγινε η αρχική αξιολόγηση με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών (Παράρτημα 1). Στην εισαγωγική συζήτηση διαπιστώθηκαν οι αρχικές γνώσεις των παιδιών και η προτίμησή τους σε συγκεκριμένα διαφημιστικά μηνύματα. Τα ερωτήματα που τέθηκαν για τις διαφημίσεις οδήγησαν τα παιδιά σε εποικοδομητική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων με την παράλληλη παρακολούθηση στο διαδίκτυο διαφημιστικών μηνυμάτων, με έμφαση σε αυτά που προτιμούσαν και γνώριζαν. Τα ερωτήματα που συζητήθηκαν ήταν: Τι είναι τα μέσα επικοινωνίας; Σε τι μας βοηθούν; Τι είναι οι διαφημίσεις; Γιατί υπάρχουν διαφημίσεις; Σε ποιους απευθύνονται; Ποιος είναι ο στόχος τους; Πού συναντούμε διαφημίσεις; Ποια μέσα χρησιμοποιούνται στην προβολή των διαφημίσεων; Ποιο είναι το περιεχόμενό τους;



### **Δεύτερο στάδιο: Κατανόηση**

Στο δεύτερο στάδιο, της *κατανόησης*, στην ολομέλεια της τάξης πραγματοποιήθηκε συζήτηση και έγινε προσπάθεια ανάλυσης κι ερμηνείας των διαφημίσεων, με παράλληλη παρακολούθηση διαφημιστικών μηνυμάτων από το διαδίκτυο και με εστιασμό σε παιδικές διαφημίσεις-καταναλωτικές και ανθρωπιστικές. Οι συζητήσεις/ερμηνείες στηρίχθηκαν στα ακόλουθα ερωτήματα: Ποια τα είδη της διαφήμισης; Ποιους τρόπους χρησιμοποιούν οι διαφημιστές για να κάνουν το προϊόν τους πιο ελκυστικό και για να πείσουν τους καταναλωτές; Τι είδους λεξιλόγιο/ποιες λέξεις χρησιμοποιούν για το λόγο αυτό; Ποιες εικόνες χρησιμοποιούν/επιλέγουν; Τι είδους χρώματα; Ποια μουσική; Τι αποκρύπτουν τα διαφημιστικά μηνύματα; Τι κρύβεται πίσω από αυτό που λέγεται και ακούμε; Ποιοι/ες εμφανίζονται σε κάθε διαφήμιση; Πως εμφανίζονται τα παιδιά; Εμφανίζονται αγόρια ή κορίτσια και σε ποιες διαφημίσεις εμφανίζονται αγόρια ή κορίτσια ή αγόρια-κορίτσια μαζί; Οι διαπιστώσεις αφορούσαν τις τεχνικές, τα λόγια, τη μουσική, τις εικόνες των μηνυμάτων, τα κρυμμένα νοήματα.

Οι ανωτέρω δραστηριότητες κατέδειξαν ρητά, πως τα παιδιά μπορούσαν να συζητήσουν τα ερωτήματα αυτά με μεγαλύτερη ευκολία, όταν η συζήτηση αφορούσε σε συγκεκριμένο και αγαπητό τους διαφημιστικό μήνυμα. Κατά συνέπεια, προχωρήσαμε στην ανάδειξη, μέσω ψηφοφορίας, της πιο αγαπημένης διαφήμισης των παιδιών, το παριζάκι Υφαντής, και επιχειρήθηκε ακολούθως στην ολομέλεια της τάξης η σε βάθος ανάλυσή της, μέσω της διδακτικής στρατηγικής της ανάλυσης κειμένου (πβ. Buckingham, 2008: 137-141). Αυτού του είδους η ανάλυση, όπως υπογραμμίζεται (Buckingham, 2008: 138), σημαίνει τη «μετατροπή του οικείου σε ανοίκειο», δηλαδή ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να εστιαστούν σε κάτι που γνωρίζουν εξαιρετικά καλά, να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο έχει δομηθεί αλλά και να σκεφτούν για ποιο λόγο δομήθηκε με αυτό τον τρόπο.

Αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν αυτά που είδαν και άκουσαν στο διαφημιστικό μήνυμα. Ζητήθηκε να προσέξουν τα λόγια, να μετρήσουν και να παρατηρήσουν τα πλάνα αλλά και να συζητήσουν για τις αλλαγές που διαπίστωσαν σε κάθε πλάνο. Στη συνέχεια, μετά την στοχαστική παρατήρηση και τη λεπτομερή περιγραφή, ζητήθηκε από τα παιδιά να εξετάσουν το νόημα του κειμένου, όπως τα χρώματα, τον ήχο, τη μουσική, τα πλάνα. Τέλος, τα παιδιά ωθήθηκαν να διατυπώσουν την άποψή τους σχετικά με τις αξίες ή ιδεολογίες που εντόπισαν στο διαφημιστικό μήνυμα: τα θετικά χαρακτηριστικά/ιδιότητες που αποδίδονται στο συγκεκριμένο διαφημιζόμενο προϊόν. Η ανάλυση της αγαπημένης διαφήμισης των παιδιών, αντιμετωπίστηκε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και καθολική συμμετοχή, διότι αφορούσε στα άμεσα ενδιαφέροντα και βιώματά τους, είχε νόημα και ουσία γι' αυτά και στηρίχθηκε σε πρακτικούς τρόπους.

### **Αποτελέσματα πρώτου και δεύτερου σταδίου**

Γενικότερα, μέσα από τα δύο αναφερόμενα στάδια και ως προς την ανάπτυξη κριτικής στάσης των μαθητών/τριών του νηπιαγωγείου στα περιεχόμενα των διαφημιστικών μηνυμάτων, διαπιστώθηκε ότι κατά το στάδιο της *πρόσβασης*, τα παιδιά σταδιακά άρχισαν να προσδιορίζουν με ευκολία το περιεχόμενο -κυρίως

στις διαφημίσεις που τους άρεσαν και τους ήταν οικείες-, αλλά πιο δύσκολα το στόχο, ενώ ιδιαίτερα ευχάριστη δραστηριότητα αποδείχτηκε ο εντοπισμός των μέσων ή των υλικών που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία των διαφημίσεων.

Κατά το στάδιο της *κατανόησης*, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά γνώριζαν πολλές διαφημίσεις και μπορούσαν να ανακαλέσουν με μεγάλη ευκολία τα λόγια και κυρίως τα σύντομα τραγούδια των μηνυμάτων. Στη συζήτηση αναδείχτηκε το γεγονός ότι τα διαφημιστικά μηνύματα δεν δείχνουν πάντα τα προϊόντα στο αληθινό τους μέγεθος, ενώ η ανταλλαγή απόψεων εστιάστηκε στα όμορφα τραγούδια, στα λόγια, στα έντονα χρώματα, σε στοιχεία δηλαδή τεχνικών εντυπωσιασμού. Οι μαθητές/τριες σταδιακά μετέβησαν σε διαπιστώσεις και κρίσεις σχετικά με την εμφάνιση των παιδιών στις διαφημίσεις, την υπεροχή του ενός φύλου αντί του άλλου σε συγκεκριμένα διαφημιστικά μηνύματα (παιδικών παιχνιδιών), γεγονός που υποδηλώνει ότι πλέον είχαν μετέλθει στο στάδιο της στοχαστικής παρατήρησης.

### **Τρίτο στάδιο: Δημιουργία**

Στο τρίτο στάδιο, της *δημιουργίας*, σχεδιάστηκαν και δημιουργήθηκαν δύο διαφημιστικά μηνύματα που ανήκαν σε δύο είδη (πβ. Κουτσουλέλου-Μίχου, 2004: 27-28): καταναλωτική και ανθρωπιστική διαφήμιση. Η καταναλωτική αφορούσε ένα τοπικό φρούτο, τα μήλα της Νάουσας και η ανθρωπιστική την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου. Και οι δύο επιλογές αναδύθηκαν από τις θεματικές ενότητες που προσεγγίζονταν κάθε φορά στο σχολικό πρόγραμμα-η πρώτη από τη θεματική ενότητα «Φθινοπωρινά φρούτα-το μήλο» και η δεύτερη από την ενότητα «ΜΜΕ-Διαδίκτυο» και τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας στην Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου-Safer Internet Day 2013.

Το στάδιο της *δημιουργίας* υλοποιήθηκε μέσα από τα ακόλουθα βήματα, που αφορούν το πρώτο διαφημιστικό μήνυμα:

Βήμα 1<sup>ο</sup>: Στην ολομέλεια της τάξης προτάθηκαν και προσκλήθηκαν τα άτομα από το περιβάλλον των παιδιών που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και το στήσιμο της διαφήμισης: μηλοπαραγωγός και διαφημιστής. Σε επίπεδο ομάδων, πραγματοποιήθηκε η προετοιμασία για την υποδοχή των επαγγελματιών και τα ερωτήματα που θα συζητούνταν. Μετά τις συναντήσεις/συζητήσεις επιλέχθηκαν και συγκεντρώθηκαν από τις ομάδες τα υλικά και τα μέσα που θα χρησιμοποιούνταν για την παραγωγή, όπως διαφημιζόμενα προϊόντα, ψηφιακή βιντεοκάμερα, τρίποδας, υλικά εικαστικών ενώ έγινε εξάσκηση στα πλάνα (κοντινό-μεσαίο-μακρινό) με χάρτινη φωτογραφική μηχανή (πβ. Νίκα, 2007:278) και στη συνέχεια με την ψηφιακή βιντεοκάμερα.

Βήμα 2<sup>ο</sup>: Στην ολομέλεια, καθορίστηκε το γενικό πλάνο του περιεχομένου της διαφήμισης και διαχωρίστηκαν οι ομάδες για την κάθε ενότητά της ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις κλίσεις των παιδιών. Κατά συνέπεια, ετοιμάστηκε το εικονογραφημένο σενάριο (storyboard), που αποτυπώθηκε σε χάρτινα κομμάτια φιλμ, μεμονωμένα, ώστε να είναι εφικτή η αλλαγή των σκηνών κατά την αξιολόγηση της πορείας του σχεδιασμού (Εικόνα 1), επιλέχθηκαν τα λόγια και η μουσική ενώ ορίστηκε και ετοιμάστηκε το σκηνικό για την κάθε σκηνή.



Εικόνα 1. Εικονογραφημένο σενάριο/storyboard

Βήμα 3<sup>ο</sup>: Ομαδοσυνεργατικά σειροθετήθηκε το εικονογραφημένο σενάριο και δραματοποιήθηκε από τα παιδιά. Ακολούθησε η βιντεοσκόπηση των σκηνών του σεναρίου (Εικόνα 2). Κάθε γύρισμα προβαλλόταν στην οθόνη της ψηφιακής κάμερας και τα παιδιά έβλεπαν άμεσα το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Αν κάποιο πλάνο δεν άρεσε, η λήψη επαναλαμβανόταν, κάνοντας τις απαραίτητες διορθώσεις. Με την ολοκλήρωση των γυρισμάτων πραγματοποιήθηκε συνολική προβολή των πλάνων και συζήτηση για τη σειρά των ενοτήτων της διαφήμισης ενώ ακολούθησε αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση μεταξύ των μαθητών/τριών και ενδιάμεση/διαμορφωτική αξιολόγηση για την πορεία του προγράμματος.



Εικόνα 2. Βιντεοσκόπηση σκηνών του σεναρίου

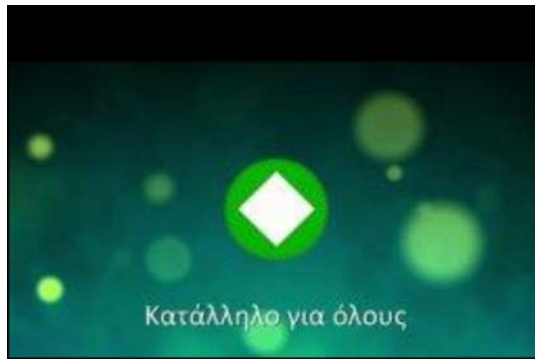
Βήμα 4<sup>ο</sup>: Στην ολομέλεια της τάξης έγινε απόπειρα συνάρμωσης εικόνας/μοντάζ μέσα από το δωρεάν πρόγραμμα OnetrueMedia, όπου διαπιστώθηκε ότι η σχολική σύνδεση στο διαδίκτυο ήταν αργή και το μοντάζ εξαιρετικά χρονοβόρο. Ετέθησαν προβληματισμοί για τον τρόπο συνάρμωσης των πλάνων και αποφασίστηκε η πρόσκληση πατέρα μαθητή-συναρμοστή εικόνας στην τάξη. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε με συζήτηση και επίδειξη από μέρους του επαγγελματία απλής συνάρμωσης εικόνας και από μέρους των παιδιών της μέχρι στιγμής εργασίας τους από όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες. Παραδόθηκε στον μοντέρ -με την παράκληση να ενοποιηθεί- το υλικό, το εικονογραφημένο σενάριο και η μουσική.

Βήμα 5<sup>ο</sup>: Παρακολούθηση του μονταρισμένου διαφημιστικού μηνύματος και αξιολόγηση από τα παιδιά. Παρουσίαση στους γονείς και συζήτηση για τις εντυπώσεις τους.

Το διαφημιστικό μήνυμα παρουσιάστηκε το Δεκέμβριο στους γονείς, οι οποίοι το υποδέχτηκαν με περιέργεια και ενθουσιασμό και τα παιδιά δήλωσαν πως θέλουν να αποσταλεί σε τηλεοπτικούς σταθμούς. Τον Ιανουάριο, προέκυψε η επιθυμία να δημιουργηθεί και δεύτερη διαφήμιση -«ανθρωπιστική» ως προς την

κατηγορία- για την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου, στην οποία συμμετείχαμε και δουλεύαμε στην τάξη. Αυτή τη φορά, τα παιδιά εργάστηκαν για την παραγωγή της διαφήμισης πιο συντονισμένα/πιο προγραμματισμένα/πιο ευέλικτα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κινήθηκε στο ίδιο πλαίσιο, μόνο που συμμετείχαν όλοι/ες ως πρωταγωνιστές/τριες ενώ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μόνη της τελούσε χρέη οπερατέρ. Επιπρόσθετα, προστέθηκαν στη συζήτηση ζητήματα σημάτων καταλληλότητας και πνευματικών δικαιωμάτων-ζητήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία της θεματικής ενότητας του σχολικού προγράμματος «ΜΜΕ».

Στη διαφήμιση της Ημέρας Ασφαλούς Διαδικτύου, ενσωματώθηκε το ανάλογο σήμα (Εικόνα 3) και δηλώθηκαν στο τέλος τα στοιχεία του μοντέρ και του μουσικού. Την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου τα παιδιά παρακολούθησαν τη διαφήμισή τους ολοκληρωμένη (Εικόνα 4), ενώ προσκλήθηκαν και οι γονείς –τις επόμενες μέρες- για να παρακολουθήσουν τη διαφήμιση. Οι εντυπώσεις ήταν εξαιρετικές και ενθουσιώδεις από όλους τους γονείς-κηδεμόνες. Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση και δημιουργήθηκε εννοιολογικός χάρτης (Παράρτημα 2).



Εικόνα 3. Το σήμα καταλληλότητας στη διαφήμιση για την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου



Εικόνα 4. Πλάνο από τη διαφήμιση για την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου

### **Αποτελέσματα τρίτου σταδίου**

Το στάδιο της παραγωγής, στην οποία εστιάζει ως επί το πλείστον, η παρούσα εισήγηση, στηρίχθηκε σε δραστηριότητες που προχώρησαν –όπως περιγράφηκε- βήμα-βήμα, διότι όπως συμβαίνει και με οποιαδήποτε άλλη μορφή «γραφής», οι δεξιότητες παραγωγής πρέπει να κατακτώνται με τρόπο δομημένο και σταδιακό (Buckingham, 2008).

Η παραγωγή των διαφημιστικών μηνυμάτων, ήταν ένα στάδιο που ενθουσίασε και ενεργοποίησε θετικά τα παιδιά, ενώ το τελικό τους δημιούργημα, το παρακολουθούσαν επανειλημμένως στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Βέβαια, η παραγωγή δεν αποτέλεσε αυτοσκοπό, αλλά τρόπο δημιουργικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, τρόπο επικοινωνίας, αφορμή για συνεργασία μεταξύ των παιδιών σε ένα πρόγραμμα κοινών στόχων, στο οποίο είχαν την ευκαιρία να επιλύουν τις διαφορές τους, να μοιράζονται ευθύνες, να λύνουν προβλήματα, να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν, να αξιολογούν, να αυτοαξιολογούνται και να αναστοχάζονται συστηματικά, βασικά σημεία της εκπαίδευσης στα Μέσα (πβ. Buckingham, 2008).

Ειδικότερα, κατά τη δημιουργία, τα παιδιά εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από το γεγονός της εντιμότητας και της αλήθειας που υπηρετούσε το κάθε διαφημιστικό τους μήνυμα. Οι μαθητές/τριες, επιπρόσθετα, έδειξαν να κατακτούν κι ένα τεχνικό λεξιλόγιο, όπως π.χ. τα είδη των πλάνων (κοντινό-μεσαίο-μακρινό) αλλά και την ειδική ορολογία, όπως π.χ. μήνυμα, εγγραφή, μοντάζ.

Η δημιουργία του εικονογραφημένου σεναρίου/storyboard πριν την έναρξη των γυρισμάτων, ήταν ένα από τα πιο σημαντικά σημεία, διότι συνετέλεσε αφενός στη συνειδητοποίηση της διαδοχής των σκηνών, των αλλαγών και των πλάνων κι αφετέρου αποτέλεσε μια ωφέλιμη «άσκηση επί χάρτου» κατά τη διάρκεια της παραγωγής των σκηνών των διαφημίσεων.

### **Γενικά αποτελέσματα**

Συγκεντρωτικά, σε όλα τα στάδια του προγράμματος, δόθηκε έμφαση στη μεταγνωστική πλευρά της σκέψης των παιδιών, μέσω των στρατηγικών του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης, συνδυασμένες με την επίλυση προβλημάτων που ανέκυπταν κατά την υλοποίηση της εφαρμογής αλλά και κατά την τελική αποτίμηση της παραγωγής των διαφημιστικών μηνυμάτων.

Η καθολική αποδοχή της εφαρμογής, όπως προέκυψε και από τη συζήτηση κατά την τελική αξιολόγηση, θεωρούμε ότι, εν πολλοίς, οφείλεται αφενός στην ουσιαστική ενασχόληση των παιδιών με το συγκεκριμένο είδος-διαφημίσεις, που τα μετέτρεψε σε «ειδικούς» και αφετέρου, στην ψηφιακή τεχνολογία που χρησιμοποιήθηκε, μια που τα παιδιά αποδείχτηκαν εξαιρετικά ικανοί χρήστες της. Οι νέες τεχνολογίες, άλλωστε, αποτελούν καινοτομίες που έχουν πολλές σημαντικές συνέπειες στο χώρο της μάθησης, ενώ προσφέρουν έναν πιο διαισθητικό και «διασκεδαστικό» τρόπο κατανόησης των καίριων θεμάτων, ενθαρρύνοντας μια πιο αναστοχαστική προσέγγιση (Buckingham, 2008: 156).

### **Συμπεράσματα**

Στην παρούσα εργασία και μέσα από μια συνεχή συζήτηση με τη βιβλιογραφία, έγινε η παρουσίαση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στα Μέσα, προσανατολισμένο στον εγγραμματισμό στη διαφήμιση, που υλοποιήθηκε μέσα σε δύο σχολικά τρίμηνα και συνδυάστηκε με τα υπόλοιπα θέματα και τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος.

Ο Εγγραμματισμός και η Εκπαίδευση στα Μέσα επικοινωνίας προϋποθέτουν την κριτική στάση και τον κριτικό στοχασμό των παιδιών απέναντι στα περιεχόμενα των μέσων. Οι διαφημίσεις ως σύντομα, εύληπτα και ελκυστικά κείμενα αποδεικνύονται ιδανικό θέμα για το σκοπό αυτό, όπως διαπιστώθηκε και από τη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή, καθώς η ανάλυσή τους αποτελεί ένα χρήσιμο μονοπάτι για την εξάσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών (Hobbs et al., 2015). Οι δύο διαφημίσεις που σχεδιάστηκαν από τα παιδιά, αλλά και

η συνολική εφαρμογή, αναδεικνύουν ρητά το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και το πρόγραμμα σπουδών της ως ένα πρόσφορο πεδίο ενσωμάτωσης συναφών προγραμμάτων εκπαίδευσης στα Μέσα.

Το πρόσφορο αλλά και γόνιμο έδαφος διαφαίνεται και από τα πρώτα ψήγματα εκπαίδευσης στα Μέσα επικοινωνίας, που πλέον συναντώνται στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011: 255 κ.ε.) και στη μαθησιακή περιοχή «Τέχνες», όπου μία από τις πέντε μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης αποτελεί και η Οπτικοακουστική Έκφραση. Στις ενότητες των περιεχομένων της, παρατηρούμε μαθησιακούς στόχους, δραστηριότητες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση στα Μέσα (πβ. συγκεκριμένα 279-284). Βέβαια, έρευνες στον ελληνικό χώρο, εδώ και αρκετά χρόνια, σημειώνουν την ανάγκη ένταξης της εκπαίδευσης στα Μέσα επικοινωνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο Νηπιαγωγείο ή την αντίστοιχη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας (Θεοδωρίδης, 2002; Κούρτη 2003, 2004; Κούρτη & Λεωνίδα, 2007; Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, 2005; Χαραμής, 2001).

Συνολικά, οι αρχικοί στόχοι που θέσαμε στην παρούσα εφαρμογή επιτεύχθηκαν, καθώς τα παιδιά έδειξαν να αναπτύσσουν σταδιακά κριτική στάση απέναντι στα περιεχόμενα των διαφημιστικών μηνυμάτων, να χρησιμοποιούν με άνεση και χαρά τις ΤΠΕ και να εμπλέκονται με ικανοποίηση κι επιτυχία στα στάδια της παραγωγής των διαφημιστικών μηνυμάτων, συνειδητοποιώντας ότι τα Μέσα ή τα προϊόντα τους, που αρέσκονται να χρησιμοποιούν στο σπίτι, μπορούν να είναι χρήσιμα και στην τάξη. Από τα πιο σημαντικά σημεία, τα παιδιά μπόρεσαν να εκφράσουν ρητά όσα γνώριζαν ήδη σιωπηρά και να μετατραπεί έτσι η «παθητική» γνώση τους σε «ενεργητική», καίριο σημείο που υπογραμμίζεται στη βιβλιογραφία (Buckingham, 2008: 135). Η χρήση των ψηφιακών μέσων από τους/τις μαθητές/τριες αποτέλεσε πρακτική εύκολη και οικεία ενώ, παράλληλα, λειτούργησε και αντισταθμιστικά, διότι -σαφώς- η εμπλοκή στη διαδικασία πλοήγησης, χρήσης αλλά και παραγωγής οδηγεί στη γνωριμία ή καλύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών των οπτικοακουστικών μέσων από όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως οικονομικής/κοινωνικής κατάστασης ή θέσης, φύλου ή φυλής.

Επιπρόσθετα, η εμπλοκή των γονιών-συγγενών των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, συνέβαλε στη θετική στάση τους απέναντι στο σχολικό πρόγραμμα και στις καινοτομίες που προωθεί, στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και στην υποστήριξη και ανάδειξη του κύρους της εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο.

### **Επίλογος**

Ο εγγραμματισμός στα Μέσα θα παραμείνει ελλιπής εκτός αν οι μαθητές/τριες λάβουν αρκετές εμπειρίες στο να γράφουν όπως και να διαβάζουν κείμενα των Μέσων (Hobbs, 1998). Όμως, είναι κρίσιμο, τα σχολεία να ανακαλύψουν τον εγγραμματισμό στα Μέσα. Ακόμη και νέοι/ες εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να αναλύουν οπτικά ή ηλεκτρονικά μηνύματα, πώς να δημιουργούν μηνύματα χρησιμοποιώντας τα Μέσα και την τεχνολογία κι επομένως «η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων του εγγραμματισμού στα Μέσα των νέων ανθρώπων στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, θα συνεχίσει να αποτελεί μια τεράστια πρόκληση» (Hobbs, 2004: 57).

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Aufderheide, P. & Firestone, C. (1993). *Media literacy: National leadership conference: Report*. Washington, D.C.: Aspen Institute.
- Bandyopadhyay, S., Kindra, G. & Sharp, L. (2001). Is television advertising good for children? Areas of concern and policy implications. *International Journal of Advertising*, 20(1), 89–116.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Blosser, B. J. & Roberts, D. F. (1985). Age differences in children's perceptions of message intent: Responses to TV-news, commercials, educational spots, and public-service announcements. *Communication Research*, 12, 455–484.
- Buckingham, D. (1988). Media education in UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.
- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Buckingham, D. (2007). Μορφές αλφαριθμητισμού στα ψηφιακά μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του διαδικτύου. *Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 13-29. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Buijzen, M. & Valkenburg, P. M. (2003a). The effects of television advertising on materialism, parent-child conflict, and unhappiness: A review of research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 437–456.
- Buijzen, M. & Valkenburg, P. M. (2003b). The unintended effects of television advertising: A parent-child survey. *Communication Research*, 30, 483–503.
- Christ, W. G. & Potter, W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5–15.
- Craggs, C. E. (2002). *Media Education in the Primary School*. London, England: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Hastings, G., Stead, M., McDermott, L., Alasdair, F., MacKintosh, A. M., Rayner, M. (2003). *Review of the research on the effects of food promotion to children*. London: Food Standards Agency.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 9-29.
- Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59.
- Hobbs, R. (2007). Η ενσωμάτωση του αλφαριθμητισμού στα μέσα επικοινωνίας στη μέση εκπαίδευση. *Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 59-7. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Hobbs, R. & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38, 330–355.
- Hobbs, R., He, H. & Robbgrieco, M. (2015). Seeing, Believing, and Learning to Be Skeptical: Supporting Language Learning Through Advertising Analysis Activities. *TESOL J*, 6: 447–475.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» για την καθιέρωση της

- οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 27, 33-36.
- John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research*, 26, 183–213.
- Κούρτη, Ε. (2003). Ο αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ στο νηπιαγωγείο. *Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου «Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική Ηλικία»*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 148-159.
- Κούρτη, Ε. (2004). Εκπαίδευση και τηλεόραση. Στο *Ελληνική Κοινωνία και Τηλεόραση*, 113-133. Αθήνα: Εικόν/Κέντρο Πολιτιστικών Μελετών.
- Κούρτη, Ε. & Λεωνίδα, Μ. (2007). Από θεατές παραγωγοί: Εκπαίδευση στα ΜΜΕ και παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων. *Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 88-10. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2004). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kron, F. W. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kunkel, D. (1990). The role of research in the regulation of U.S. children's television advertising. *Creation, Diffusion, Utilization*, 12(1), 101–119.
- Kunkel, D., Wilcox, B., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S., Dowrick, P. (2004). *Report of the APA task force on advertising and children: Psychological issues in the increasing commercialization of childhood*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (επιμ.) (2005). *Εικόνα και παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot design publications.
- Lavoine, Y. (2004). *Η γλώσσα των μέσων ενημέρωσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Α.Π.Θ.
- Livingstone, S. (2003). *The changing nature and uses of media literacy*. Media@LSE electronic working papers, 4. Media@lse, London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Livingstone, S. and Helsper, E. J. (2006), Does Advertising Literacy Mediate the Effects of Advertising on Children? A Critical Examination of Two Linked Research Literatures in Relation to Obesity and Food Choice. *Journal of Communication*, 56: 560–584.
- Masterman, L. (1994). *Media Education in 1990's Europe: A Rationale for Media Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Νίκα, Β. (2007). *Αγωγή και Εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Νίκα, Β. & Ντάβου, Μπ. (2008). Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Προγράμματος Επιμόρφωσης Δασκάλων στον Αλφαριθμητισμό στα Μέσα Επικοινωνίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 152, 82-95.
- Νίκα, Β., Χρηστάκης, Ν. & Ντάβου, Μπ. (2007). Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας: Από το Σχολείο στην Οικογένεια. *Πρακτικά του 19<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής Υγείας*. Καρδίτσα. Ανασύρθηκε από:



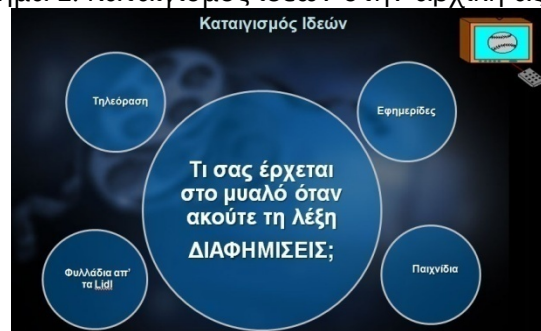
[http://www.media.uoa.gr/davou/imageup/45\\_Agogi\\_ekpaideusi.pdf](http://www.media.uoa.gr/davou/imageup/45_Agogi_ekpaideusi.pdf)  
(27/7/2016).

- Ντάβου, Μπ. (2007). Αγωγή και εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας (πρόλογος), *Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 5-12. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Oates, C., Blades, M., Gunter, B. (2002). Children and television advertising: When do they understand persuasive intent? *Journal of Consumer Behavior*, 1, 238–245.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αι.) –Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Μέρος 1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup>. Αθήνα.
- Valkenburg, P. M. (2000). Media and youth consumerism. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 52–56.
- Valkenburg, P. M. & Cantor, J. (2001). The development of the child into a consumer. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 61–72.
- Wartella, E. (1980). Children and television: The development of the child's understanding of the medium. In C. Wilhoit & H. DeBock (Eds.), *Mass communication review yearbook* (Vol. 1, pp. 516–553). Beverly Hills, CA: Sage.
- Young, B. (2003). Does food advertising influence children's food choices? A critical review of some of the recent literature. *International Journal of Advertising*, 22, 441–459.
- Young, B., Webley, P., Hetherington, M., Zeedijk, S. (1996). *The role of television advertising in children's food choice*. London: Ministry of Agriculture, Fisheries and Food.
- Χαραμής, Π. (2001). Αλφαριθμητισμός και εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Παιδαγωγικές διαστάσεις ενός σύγχρονου προβλήματος. Στο *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο σχολείο. Δυνατότητες-όρια-προοπτικές*, 195-205. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Το κείμενο δημοσιεύτηκε στον συλλογικό τόμο: «Γραμματισμός στα Μέσα» /*Media Literacy: Μια αναζήτηση της έννοιας και της λειτουργίας της*, εκδ. *Advanced Media Institute & Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις*, 2018

## Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Καταιγισμός ιδεών στην αρχική αξιολόγηση



Παράρτημα 2. Καταιγισμός ιδεών και εννοιολογικός χάρτης στην τελική αξιολόγηση



## **Μαθαίνω να ζω στο σχολείο: Σχέσεις και Συναισθήματα στο Σχολικό Περιβάλλον**

**Αικατερίνη Βάσιου**

Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Ψυχολογίας  
evasiou@uowm.gr

### **Περίληψη**

Η διδακτική εφαρμογή υλοποιήθηκε σε μαθητές/τριες Α' Λυκείου του 2<sup>ου</sup> Γενικού Λυκείου Έδεσσας, τη σχολική χρονιά 2012-13, στα πλαίσια του μαθήματος "Ερευνητική εργασία-Project". Βασικοί στόχοι ήταν η βιωματική μελέτη των σχέσεων και συναισθημάτων στο σχολικό περιβάλλον, η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού και η διεξαγωγή έρευνας. Αρχικά, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, μελέτησαν τα εκπαιδευτικά συστήματα τεσσάρων ιστορικών περιόδων, μπήκαν στη θέση των μαθητών/τριών της υπό μελέτη περιόδου και αποτύπωσαν τα συναισθήματά τους. Σε επόμενη φάση, προβλήθηκε στην τάξη η ταινία "Ο κύκλος των χαμένων ποιητών" και ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να μελετήσουν τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον της ταινίας και να γράψουν ένα άλλο τέλος. Σε επόμενη δραστηριότητα, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να καταγράψουν θετικές και αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο και τα αντίστοιχα συναισθήματα που τους προκαλούν. Τέλος, οι μαθητές/τριες διεξήγαγαν έρευνα με ερωτηματολόγια, προκειμένου να διερευνήσουν αν η ποιότητα της σχολικής ζωής συσχετίζεται με τα συναισθήματά τους.

**Λέξεις κλειδιά:** συναισθηματική και κοινωνική μάθηση, ποιότητα σχολικής ζωής, θετικό και αρνητικό συναίσθημα.

### **Abstract**

The didactic application implemented for students first graduate of the 2<sup>nd</sup> GenikoLykeioEdessas, during the school year 2012-13, for the course "Research-Project". The main aims were the experiential study of the school environment relationships and affect, the use of audio-visual literacy and the researchdrafting. Initially, students were divided into four groups, they studied educational systems of four historical periods, they entered the position of students of the period under study and they wrote down those students' emotions. In the next phase, students watched in the classroom the movie "Dead poets' society" and were asked to study the social relations of the film and give another ending. In the next activity, students asked to write down positive and negative experiences in school and the corresponding emotions that cause them. Finally, students conducted research with questionnaires in order to examine the correlation between their beliefs about the quality of school life and their own emotions.

**Keywords:** social and emotional learning, quality of school life, positive and negative affect.

### **Εισαγωγή**

Η συναισθηματική και κοινωνική μάθηση (*Social and Emotional Learning-SEL*), σύμφωνα με τους Elias και συνεργάτες (1997), περιλαμβάνει τις εξής δεξιότητες: την αυτεπίγνωση (κατανόηση σκέψεων και συναισθημάτων του εαυτού), τη διαχείριση (ρύθμιση αρνητικών συναισθημάτων), τα κίνητρα (εσωτερικά/εξωτερικά), την ενσυναίσθηση (αναγνώριση και βίωση των συναισθημάτων των άλλων) και τις κοινωνικές δεξιότητες (καλές σχέσεις με τους άλλους, συνεργασία).

Παρόλο που αρκετές μελέτες καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ένταξης στα εκπαιδευτικά προγράμματα της ανάπτυξης και της προώθησης της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, μέσω της εκμάθησης συναισθηματικών ικανοτήτων (π.χ. Izard, et al., 2004· Maurer & Brackett, 2004· Zins, et al., 2004), ωστόσο στη χώρα μας δεν προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα αντίστοιχα προγράμματα. Τα συναισθήματα και οι κοινωνικές σχέσεις μελετώνται σε κάποια μαθήματα, αλλά η εκμάθηση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί επίσης θεσπισμένη διαδικασία.

Αντίθετα, σε σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες εκπονούνται πολλά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν τις συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών (π.χ., Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009· Zins, et al., 2004), δηλαδή για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση (Zins, et al., 2007a). Ενδεικτικά, σχολεία που ακολούθησαν τέτοιου είδους προγράμματα, με στόχο την οικοδόμηση σταθερών, ζεστών και υποστηρικτικών σχέσεων, παρουσίασαν μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών και της χρήσης ναρκωτικών ουσιών, καθώς και βελτίωση της ακαδημαϊκής στάσης, των κινήτρων και της συμπεριφοράς των μαθητών (Battistich, et al., 2000).

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση συσχετίζεται με ποικίλα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, όπως αύξηση της επίδοσης στα μαθηματικά και στη γλώσσα, καλύτερη επίλυση των προβλημάτων και ευρύτερη χρήση συλλογισμών υψηλότερου επιπέδου (Zins, et al., 2007b). Πρόσφατα αναφέρθηκαν συγκριτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από 213 μελέτες και συνολικό δείγμα 270.034 μαθητών από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο, σε σχολεία που εφαρμόζουν προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, όπου οι συμμετέχοντες έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, στη συμπεριφορά και στην αύξηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, τόσο σε τεστ όσο και στους βαθμούς (Durlak, et al., 2011).

Ακριβώς αυτήν την έλλειψη του αναλυτικού προγράμματος επιδίωξε να καλύψει, όσο βέβαια αυτό ήταν δυνατό, η παρούσα διδακτική εφαρμογή, η οποία διεξάχθηκε σε μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου του 2ου Γενικού Λυκείου Έδεσσας, το πρώτο τετράμηνο της σχολικής χρονιάς 2012-13, στα πλαίσια του μαθήματος "Ερευνητική εργασία-Project". Αφόρμηση για την επιλογή του θέματος αποτέλεσε η ενότητα του σχολικού βιβλίου της Έκφρασης-Έκθεσης της Α΄ Λυκείου που αναφέρεται στην εφηβεία. Η διδακτική εφαρμογή είχε ως στόχους οι μαθητές: να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση μέσω της βιωματικής μελέτης των σχέσεων και των συναισθημάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο και τον οπτικοακουστικό γραμματισμό και να διεξαγάγουν έρευνα με ερωτηματολόγια για το πώς αντιλαμβάνονται την ποιότητα της σχολικής ζωής και πώς νιώθουν στο σχολείο τους.

## **Σώμα**

### **Μέθοδος**

Εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Μέρος της διδασκαλίας του μαθήματος διεξήχθη στο εργαστήριο της πληροφορικής. Αξιοποιήθηκαν τα

προγράμματα Office-word/powerpoint/excel και Tagxedo. Στην αίθουσα προβολώντου σχολείου προβλήθηκε κινηματογραφική ταινία.

### **Διδακτική εφαρμογή**

Αρχικά, οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και έκαναν διαδικτυακή έρευνα, προκειμένου να μελετήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα τεσσάρων ιστορικών. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο και να συλλέξουν πληροφορίες για την εκπαίδευση των μαθητών περιόδων στην Αρχαία Αθήνα, στο Βυζάντιο, στην εποχή του Καποδίστρια, και στη δεκαετία του '60). Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες κάθε ομάδας να μπουν στη θέση των μαθητών/τριών της υπό μελέτη περιόδου και να αποτυπώσουν σε ημερολόγιο τα συναισθήματά τους. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, που αποτελεί βασική συνιστώσα της συναισθηματικής μάθησης.

Σε επόμενη φάση, προβλήθηκε μέσα στην τάξη η ταινία "Deadpoets' society" και ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να παρατηρήσουν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, όπως διαμορφώνονται στο σχολικό περιβάλλον της ταινίας (με συμμαθητές, καθηγητές, γονείς και το άλλο φύλο), και να γράψουν σε word ένα άλλο τέλος για την ταινία. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού και η καλλιέργεια δύο δεξιοτήτων της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, της διαχείρισης των σχέσεων και της ανάπτυξης των κινήτρων.

Σε επόμενη δραστηριότητα, ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να εκφραστούν δημιουργικά, και να καταγράψουν σε συνεφόλεξο θετικές και αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο που τους προκαλούν τέσσερα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο). Στόχος της δραστηριότητας ήταν να ενισχύσουν οι μαθητές/τριες μια ακόμα δεξιότητα της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, την αυτεπίγνωση, ώστε να κατανοήσουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι ίδιοι/ες στο σχολικό περιβάλλον, ανάλογα με τις εμπειρίες τους.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια στο σχολείο. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να διερευνήσουν, αν ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες την ποιότητα της σχολικής ζωής συσχετίζεται με τα συναισθήματά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 154 μαθητές/τριες του σχολείου (52 αγόρια και 102 κορίτσια), οι οποίοι/ες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς(Παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο κλίμακες: την κλίμακα για την ποιότητα της σχολικής ζωής (Quality of school life Scale· QSL·Karatzias, Power, & Swanson, 2001), που περιείχε 8 ερωτήσεις για την ικανοποίηση ή μη από τις κοινωνικές σχέσεις και από τη διαδικασία της μάθησης στο σχολικό περιβάλλον και την κλίμακα για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα (The Positive and Negative Affect Schedule· PANAS· Watson, Clark, & Tellegen, 1988), που περιείχε 4 θετικά και 4 αρνητικά συναισθήματα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα περάστηκαν από τους μαθητές/τριες σε αρχείο excel και στη συνέχεια βγήκαν οι τρεις μέσοι όροι, οι οποίοι συσχετίστηκαν μεταξύ τους, δηλαδή η ποιότητα της σχολικής ζωής, το θετικό συναίσθημα των μαθητών/τριών και το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών/τριών. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε από τη διδάσκουσα με το πρόγραμμα SPSS.Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα της σχολικής ζωής συσχετίζεται σημαντικά θετικά με το θετικό και μέτρια αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών/τριών στο σχολείο. Με άλλα λόγια, όσο

καλύτερη αντιλαμβάνονται την ποιότητα της σχολικής ζωής οι μαθητές/τριες, τόσο περισσότερο θετικό συναίσθημα βιώνουν στο σχολείο, ενώ όσο χειρότερη αντιλαμβάνονται την ποιότητα της σχολικής ζωής οι μαθητές/τριες, τόσο περισσότερο αρνητικό συναίσθημα βιώνουν στο σχολείο (Πίνακας).

ΜΑ=154 μαθητές	κό ρίσθημα ητών	ητικό ρίσθημα ητών
ποιότητα σχολικής ζωής	**	β*

**Πίνακας.** Ποιότητα σχολικής ζωής και συναίσθημα μαθητών/τριών

Με βάση τα ερωτήματα της κλίμακας, φάνηκε ότι, για να νιώθουν οι μαθητές/τριες καλά στο σχολικό περιβάλλον, χρειάζονται ένα σχολείο με αξίες, που να καλύπτει τις ανάγκες τους, να έχουν καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, να εφαρμόζονται ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας και να διδάσκονται ενδιαφέροντα μαθήματα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η αντίληψη ευημερίας των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον καθορίζεται από παράγοντες που συσχετίζονται με το σχολείο και τις εμπειρίες που βιώνουν στη σχολική ζωή (Karatzias, Power, & Swanson, 2001).

Στο τέλος του τετραμήνου, οι μαθητές/τριες παρουσίασαν με powerpoint τις δραστηριότητες της διδακτικής εφαρμογής και τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν στο σχολείο τους.

### **Συμπεράσματα**

Η διδακτική εφαρμογή αξιολογήθηκε θετικά, καθώς επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν διατυπωθεί στην αρχή του τετραμήνου. Οι μαθητές/τριες μελέτησαν βιωματικά τις σχέσεις και τα συναισθήματα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, τόσο σε παλαιότερες ιστορικές περιόδους όσο και σε κινηματογραφικό σενάριο, αξιοποιώντας συγχρόνως το διαδίκτυο και τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Επίσης, παρατήρησαν τις εμπειρίες τους στο σχολείο και τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που τους προκαλούν. Τέλος, συμμετείχαν σε όλα τα στάδια πραγματοποίησης μιας έρευνας, από την επιλογή του ερωτηματολογίου μέχρι τη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Βέβαια, το δείγμα της έρευνας είναι μικρό και προέρχονται μόνο από μία σχολική μονάδα και, ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο το μαθητικό πληθυσμό. Επίσης, κατά τη χρονολογία διεξαγωγής του προγράμματος δεν είχε τεθεί σε λειτουργία η ιστοσελίδα του σχολείου, η οποία δημιουργήθηκε ένα χρόνο αργότερα, όπου θα μπορούσε να αναρτηθεί το υλικό της διδακτικής εφαρμογής για άμεση πρόσβαση από τους επισκέπτες της.

Συμπερασματικά, η παρούσα διδακτική μελέτη στο σύνολό της προτείνει να θεσπιστούν επίσημα και να εφαρμοστούν προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης και στα ελληνικά σχολεία, για να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες τις συναισθηματικές τους ικανότητες, ώστε να ενισχυθούν οι θετικές εμπειρίες και τα θετικά τους συναισθήματα μέσα στο σχολείο και κατ' επέκταση η

ευημερία και η επίδοσή τους. Αξίζει να τονιστεί, ότι οι μαθητές/τριες κινητοποιήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, κυρίως λόγω της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων, της διαδικτυακής έρευνας και της παρακολούθησης της γνωστής κινηματογραφικής ταινίας από άλλη οπτική. Επομένως, με την αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού, η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων μπορεί να έχει μεγαλύτερη απήχηση και καλύτερη αποδοχή από τους/τις μαθητές/τριες, λόγω της δυνατότητας που τους δίνεται για βιωματική προσέγγιση των σχέσεων και των συναισθημάτων.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on students' drug use and other problem behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Izard, C.E., Trentacosta, C.J., King, K.A., & Mostow, A.J. (2004). An emotion based prevention program for Head Start children. *Early Education & Development*, 15, 407-422.
- Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2001). Predicting use and maintenance of use of substances in Scottish adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 30, 465-484.
- Maurer, M., & Brackett, M.A. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School: A 6 Step Program to Promote Social, Emotional, and Academic Learning*. Dude Publishing, Port Chester, NY.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. (2009). *What We Know about Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: MIT.
- Zins, J. E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success, in J.E. Zins R.P. Weissberg M.C. Wang and H.J. Walberg (eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (Teachers College Press, New York), pp. 3-22.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg R. P., & Utne-O'Brien, M. (2007a). Social and emotional learning and successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376-395). New York: Oxford University Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007b). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.

## **Παράρτημα:**

### **Ερωτηματολόγιο έρευνας**

#### **A. Ερωτηματολόγιο για την ποιότητα της σχολικής ζωής**

Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα);

1. Το σχολείο μου καλύπτει τις προσωπικές μου ανάγκες
2. Το σχολείο μου χαρακτηρίζεται από αξίες (π.χ., ισότητα/δικαιοσύνη, πειθαρχία)
3. Το σχολείο μου θα με βοηθήσει στη μελλοντική επαγγελματική καριέρα μου
4. Οι σχέσεις μου με τους δασκάλους μου είναι καλές
5. Οι σχέσεις μου με τους συμμαθητές μου είναι καλές
6. Οι καθηγητές μου χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας
7. Τα μαθήματά μου καλλιεργούν την κριτική μου σκέψη
8. Τα μαθήματά μου κινητοποιούν το ενδιαφέρον μου

#### **B. Ερωτηματολόγιο για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στο σχολείο**

Σε ποιο βαθμό νιώθεις τα παρακάτω συναισθήματα (καθόλου, λίγο μέτρια, αρκετά, πολύ);

1. Δυνατός/ή
2. Τρομαγμένος/η
3. Ενθουσιασμένος/η
4. Με Έμπνευση
5. Απογοητευμένος/η
6. Φοβισμένος/η
7. Γεμάτος/η ενέργεια
8. Ταραγμένος/η



## **Κριτικός Γραμματισμός στα Μέσα για την προσέγγιση του «άλλου», όπου «άλλος»= πρόσφυγας**

**Ευαγγελία Βουρτσάκη**

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70- Studies in Education, B.A., M.A.*

vanavourtsaki1@gmail.com

**Βασιλική Καυκιά**

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70*

vkarta@gmail.com

**Μαρία Χατζηθεοδωρίδου**

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70- Studies in Education, PhD Candidate*

hajith@otenet.gr

### **Περίληψη**

Το παρόν σχέδιο εργασίας (project) έχοντας ως θέμα την προσφυγιά, αποτελεί Πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων που υλοποιήθηκε με την Τετάρτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια του Τοπικού Δικτύου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων το σχολικό έτος 2015-2016 και είχε διάρκεια επτά μηνών. Πέρα από άλλα πολυτροπικά κείμενα που χρησιμοποιούμε (on-line βιβλία, φωτογραφίες, εικόνες), κύρια εστιάζουμε στην ανάλυση ταινιών μικρού μήκους, όπως και στην παραγωγή ταινιών από τα παιδιά λόγω του ότι είναι πιο ευέλικτες και διερευνούνται οι δυνατότητες για Κριτικό Γραμματισμό στα Μέσα και κοινωνική παρέμβαση μέσα από τη συμβολή του απελευθερωτικού θεάτρου. Τα παιδιά μέσα από τη μέθοδο project από την πλευρά της κριτικής παιδαγωγικής, δημιούργησαν ολιγόλεπτες ταινίες κινουμένων σχεδίων για την προσφυγιά. Στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων συνέβαλαν και οι τρεις εισηγήτριες και υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης.

**Λέξεις κλειδιά:** Κριτικός Γραμματισμός στα Μέσα, Κριτική Παιδαγωγική, Απελευθερωτικό θέατρο, παραγωγή ταινιών, μέθοδος project

### **Abstract**

This project is focused on the refugee crisis and is implemented as a Cultural Affairs Programme, invoking the 4<sup>th</sup> class of a primary school of Eastern Thessaloniki. It was realized as a part of the Local Network for Human Rights during the school year 2015-2016 and it took 7 months up to its completion. Additionally to other multimedia we use (i.e. on-line books, photographs, pictures) we primarily focus on the analysis of short films and to the production of films by the students, since it is a more flexible media and the potential for critical media literacy and social intervention can be investigated, through the contribution of the liberating theater. Through the project approach and from a critical pedagogy methodology, the students created short animated movies for the refugee matter. All three authors were engaged in the design of the activities and the project was realized by an educationalist of the class.

**Key words:** Critical Media Literacy, Critical Pedagogy, Liberating Theatre, Movie Production, Project Method

## **Εισαγωγή**

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε και στο άλλο τμήμα της τετάρτης τάξης με την αμέριστη συνεργασία και υποστήριξη της εκπαιδευτικού του, ενώ πολύ σημαντική υπήρξε και η συμβολή της εκπαιδευτικού των εικαστικών του σχολείου, η οποία υλοποίησε παρόμοιο πρόγραμμα σχετικά με το προσφυγικό με το άλλο τμήμα και σαν τελικό αποτέλεσμα παρήγαγαν ένα εικονογραφημένο παραμύθι με ζωγραφιές και κείμενα των παιδιών. Ωστόσο, λόγω της συνάφειας των δύο προγραμμάτων, από την αρχή συμφωνήσαμε με την εκπαιδευτικό των εικαστικών όλες οι δράσεις για το παραμύθι να υλοποιούνται και στα δύο τμήματα.

## **Δημόσια Παιδαγωγική**

Καθώς ζούμε σήμερα σε μία κοινωνία της οπτικής κουλτούρας (Carpenter & Sourdot, 2010: 444) και σε μία κουλτούρα των μέσων γενικά, όλα αυτά συνιστούν μια μορφή παιδαγωγικής, η οποία διδάσκει κανονικές αλλά και ακατάλληλες συμπεριφορές, ρόλους των φύλων, αξίες, και γνώση για τον κόσμο, δια μέσου της οποίας τα άτομα συχνά εκπαιδεύονται χωρίς να το γνωρίζουν, εφόσον η παιδαγωγική της είναι συνήθως αόρατη. Τα μέσα παίζουν έντονα επιδραστικό ρόλο στη μορφή, την οργάνωση και τη διάδοση πληροφοριών, αξιών και ιδεών και όπως υποστηρίζει ο Giroux, δημιουργούν μια πολύ ισχυρή δημόσια παιδαγωγική (Kellner & Share, 2005: 371-372, 2007: 3 ). Ιδιαίτερα οι ταινίες, στις οποίες και εστιάζουμε, σύμφωνα με τον Giroux (2001: 585, 2002: 3) και ψυχαγωγούν και εκπαιδεύουν.

## **Στόχοι:**

Η στοχοθεσία του προγράμματος είναι διπλή, καθώς από τη μια επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα και η κοινωνική τους παρέμβαση κι από την άλλη, να καταστούν τα παιδιά ενεργητικοί και κριτικοί αποδέκτες των Μέσων και ειδικότερα των ταινιών μικρού μήκους, όπως και δημιουργοί τους.

### **Ειδικότεροι στόχοι:**

#### **Για το προσφυγικό ζήτημα**

Να κατανοήσουν τα παιδιά:

- τις έννοιες του πρόσφυγα του μετανάστη, του αποίκου, του μετοίκου, του παλλιννοστούντα, του νόστου και τις μεταξύ τους διακρίσεις όπως και να επιχειρηματολογούν αναφορικά μ'αυτές,
- την έννοια του ασύλου, τις αιτίες που δημιουργούν την προσφυγιά, τις δυσκολίες στο ταξίδι διαφυγής, τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης,
- να συνδέουν το προσφυγικό με το ευρύτερο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο.

Να ευαισθητοποιηθούν:

- απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα,
- να αναπτύξουν πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας με άλλους λαούς.

#### **Για τον Κριτικό Γραμματισμό στα Μέσα**

- Να αντιμετωπίζουν κριτικά τις 5 ερωτήσεις κλειδιά που απορρέουν από τις 5 βασικές αρχές {ποιος/α δημιούργησε αυτό το μήνυμα, τι τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν για να τραβήξουν την προσοχή μου, πώς γίνεται και διαφορετικά άτομα καταλαβαίνουν αυτό το μήνυμα διαφορετικά από μένα, τι

αξίες, απόψεις, τρόποι ζωής αναπαριστώνται σε-ή απουσιάζουν από- αυτό το μήνυμα, γιατί στάλθηκε αυτό το μήνυμα (Thoman & Jolls, 2003: 20).

- Να αποκωδικοποιούν το βαθύτερο μήνυμα μιας ταινίας.
- Να κατανοήσουν τα στάδια δημιουργίας μιας ταινίας μέσω της δικής τους εμπλοκής.
- Να παράξουν απλές εναλλακτικές και αντιηγεμονικές ταινίες μικρού μήκους (animation), όπου μέσα από αυτές να στείλουν τα δικά τους μηνύματα και προτάσεις.

### **Μεθοδολογία:**

#### ***Μέθοδος project στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής***

Κατά τη δουλειά με τη μέθοδο project ενώ λαμβάνονται υπόψη τα βασικά στάδια του Frey, ωστόσο ακολουθούμε την τυπολογία που προτείνουν οι Γρόλλιος κ.ά. (1998: 35), σύμφωνα με τους οποίους από τα πιο σημαντικά στοιχεία της μεθόδου συνιστούν ο ορισμός της σύνθεσης των ομάδων, η ομαδική επιλογή υποθεμάτων και ο καταμερισμός της εργασίας μέσα σ' αυτές. Επίσης, από την αρχή της συγκρότησης των ομάδων, τέθηκε ως βασικός στόχος, να παραχθεί στο τέλος ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα το οποίο θα έχει κοινωνική επίδραση (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2002: 14).

#### ***Κρικός Γραμματισμός στα Μέσα από την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής***

Μολονότι, υπάρχουν διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες παιδαγωγικές αντιλήψεις για τον γραμματισμό στα μέσα, ωστόσο γενικά, ο όρος γίνεται κατανοητός ως «η ικανότητα κάποιου να διαβάζει, να βλέπει και να ερμηνεύει μορφές του έντυπου και οπτικού γραμματισμού». Εμείς ακολουθούμε την προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού στα Μέσα στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία αναλύει την κουλτούρα των μέσων ως προϊόντα κοινωνικής παραγωγής, διδάσκει στους/στις μαθητές/τριες να είναι κριτικοί σε σχέση με τις αναπαραστάσεις των μέσων, τονίζει τη σημασία που έχει η μάθηση της χρήσης των μέσων ως τρόπων αυτο-έκφρασης και κοινωνικού ακτιβισμού (Kellner & Share, 2005: 372), ενώ παράλληλα, βασιζόμαστε και στις αντιλήψεις της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire (2000), ο οποίος στήριξε τη μεθοδό του στις έννοιες της συνειδητοποίησης και του διαλόγου. Κατά τον ίδιο άλλωστε, η κριτική κατανόηση των καταστάσεων οδηγεί στην κριτική πράξη (Nyirenda, 1996: 6).

Επίσης, εφαρμόζουμε τις πέντε αρχές κλειδιά (key concepts) του Center for Media Literacy (CML), ενός ανεξάρτητου οργανισμού στην Αμερική που υποστηρίζει τη φιλοσοφία της ενδυνάμωσης διαμέσου της εκπαίδευσης και που έχει πάρει πολλές από τις θεμελιώδεις ιδέες για τον γραμματισμό στα μέσα, τις απλοποίησε (Thoman & Jolls, 2003: 15-18, Kellner & Share, 2005: 374-377) και είναι οι ακόλουθες:

1. Η αρχή της μη-διαφάνειας: Όλα τα μηνύματα των μέσων «κατασκευάζονται».
2. Κώδικες και Συμβάσεις: Τα μηνύματα των μέσων κατασκευάζονται χρησιμοποιώντας μια δημιουργική γλώσσα με τους δικούς της κανόνες.
3. Τα ακροατήρια αποκωδικοποιούν: Άτομα με διαφορετικές εμπειρίες αποκωδικοποιούν το ίδιο μήνυμα διαφορετικά.
4. Περιεχόμενο και Μήνυμα: Τα μέσα έχουν ριζωμένες αξίες και απόψεις.

5. Κίνητρα: Τα μέσα οργανώνονται για να αυξήσουν κέρδη και/ή εξουσία.

### **Αναγκαιότητα του Κριτικού Γραμματισμού στα Μέσα**

Η κριτική παιδαγωγική και οι πολιτισμικές σπουδές επισημαίνουν ότι είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί από όλους/ες η αναγκαιότητα για γραμματισμό στα μέσα που θα ασχολείται με τα ζητήματα της πολυπολιτισμικότητας, του ρατσισμού, της φυλής, της τάξης, του φύλου και άλλων προκαταλήψεων (Kellner & Share, 2005: 370).

Επίσης, οι οπαδοί της κριτικής παιδαγωγικής υπογραμμίζουν την σημασία που έχει η εναλλακτική παραγωγή των μέσων από τα παιδιά, ωστόσο για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να παράγουν εναλλακτικές αναγνώσεις των μέσων, θα πρέπει να εμπλακούν προηγούμενα σε κριτική πολιτιστική έρευνα (Kellner & Share, 2007).

### **Η συμβολή του απελευθερωτικού θεάτρου στον κριτικό γραμματισμό στα μέσα**

Στην παρέμβαση χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό και η θεατρική δράση ως εργαλείο. Η διερεύνηση και αποκωδικοποίηση των ταινιών βασίστηκε θεατρικά στις αρχές του Boal (2002), ο οποίος ίδρυσε το θέατρο των καταπιεσμένων εφαρμόζοντας τη θεωρία της κριτικής συνειδητοποίησης κι ενδυνάμωσης του Freire στη θεατρική πράξη και δείχνει πως το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον μετασχηματισμό και την απελευθέρωση του καθενός. Το θέατρο του καταπιεσμένου, μέσα από τις διάφορες τεχνικές θεάτρου, αποσκοπεί πρωταρχικά στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας και στη συνέχεια στην αλλαγή της (Babbage, 2004: 35-36).

### **Εφαρμογή**

Αφορμή για την έναρξη του προγράμματος αποτέλεσαν τα πρώτα κιόλας μαθήματα της ιστορίας, όπου χρειάστηκε να αποσαφηνιστούν και να οριστούν οι έννοιες της μετανάστευσης, του αποίκου, του μετοίκου στην αρχαία Αθήνα, η οποία ταυτίζονταν με την έννοια του μετανάστη. Αν και τα παιδιά είχαν πολλές και πρόσφατες εμπειρίες από τα ΜΜΕ για τους πρόσφυγες που έρχονται στην Ελλάδα, ωστόσο, διαπιστώθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης, ότι ταύτιζαν τις έννοιες των μεταναστών και των προσφύγων. Επηρεασμένα από τις ειδήσεις, τα βίντεο, τις φωτογραφίες που έβλεπαν, αποφάσισαν να ασχοληθούν με το προσφυγικό ζήτημα για να μάθουν τους λόγους που ωθούν ανθρώπους στη δυσάρεστη κατάσταση της προσφυγιάς και τις αρνητικές συνέπειες που αυτή επιφέρει. Έτσι, τα παιδιά επέλεξαν το θέμα «της προσφυγιάς», ενώ ήταν ήδη χωρισμένα σε ομάδες.

Στη συνέχεια κι ενώ τα υποθέματα δημιουργήθηκαν με τη μορφή του καταγισμού ιδεών από τα παιδιά, κάθε ομάδα επέλεξε να ασχοληθεί με ένα από αυτά. Τα υποθέματα ήταν: α) οι αιτίες που δημιουργούν την προσφυγιά, β) οι συνέπειες της προσφυγιάς, γ) δράσεις αλληλεγγύης, δ) εθελοντικές οργανώσεις, ε) φωτογραφίες προσφύγων, στ) η ζωή των προσφύγων πριν. Ωστόσο, από την αρχή ειπώθηκε στα παιδιά πως τα συμπεράσματά τους στο τέλος, θα τα δείξουν με θεατρική μορφή και με τη δημιουργία ταινίας clay-mation, που τα ενθουσίασε ιδιαίτερα.

Κατόπιν, παιδιά και εκπαιδευτικός, έφερναν υλικό σχετικό με τα υποθέματά τους, όπως κείμενα, online βιβλία, φωτογραφίες, σκίτσα και ταινίες μικρού μήκους και ξεκίνησε από τις ομάδες η επεξεργασία του υλικού, κύρια στις ώρες της ευέλικτης ζώνης, αλλά και διαθεματικά όποτε οι συνθήκες το ευνοούσαν. Αρκετές ήταν άλλωστε οι περιπτώσεις που δίνονταν ευκαιρίες μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια του όλου project γίνονταν συχνά διαλείμματα αλληλοενημέρωσης των ομάδων μεταξύ τους, καθώς πολλές έννοιες που συναντούσε η μία ομάδα ήταν κοινές με αυτές που δούλευαν άλλες ομάδες, ενώ επίσης συχνά, όταν μία ομάδα κατέληγε σε συμπεράσματα ή δημιουργούσε μία κατασκευή, εξέφραζε την επιθυμία να την παρουσιάσει στην ολομέλεια. Στη συνέχεια ακολουθούσε διάλογος από τα παιδιά.

Κατά την επεξεργασία του υλικού σε ομάδες (κύρια μέσα από πολυτροπικά διαδικτυακά κείμενα, τα παιδιά ερεύνησαν σχετικές έννοιες, έμαθαν να τις διαχωρίζουν, όπως επίσης εντόπισαν και τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις κι επιχειρηματολόγησαν γι' αυτά, ανέλυσαν φωτογραφίες προσφύγων, μπήκαν μέσα από τις βιωματικές δράσεις βασισμένες στο θέατρο του καταπιεσμένου του Boal στη θέση του «άλλου» του πρόσφυγα, ένιωσαν συναισθήματα.

Παράλληλα, τα παιδιά παρήγαγαν υλικό ανά ομάδες, όπως: κολάζ και power point, άρθρα στην εφημερίδα της ομάδας, ζωγραφιές και σκίτσα, μπήκαν στη θέση του/της πρόσφυγα εκφράζοντας σκέψεις για τους/τις φίλες που άφησαν πίσω. Επίσης, ανέλαβαν δράση στέλνοντας στον κόσμο τα δικά τους μηνύματα συμπαράστασης κι αλληλεγγύης, μέσα από τα τραγούδια που δημιούργησαν, καθώς έγραψαν στίχους και βρήκαν μελωδίες κι έστησαν από μόνα τους ευρηματικές χορογραφίες. Στη συνέχεια, δημιούργησαν ομαδικά μακέτες με πλαστελίνη, όπου αναπαριστώνταν πρόσφυγες στη διάρκεια του ταξιδιού και ως τελικό προϊόν προέκυψε ένα απλό ολιγόλεπτο animation με την απλή τεχνική της φωτογράφισης και την επεξεργασία στο movie maker από τα ίδια τα παιδιά.

Η τελική παρουσίαση του project έγινε τις τελευταίες μέρες της σχολικής χρονιάς στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου με θεατρικό δρώμενο, το σενάριο του οποίου δημιούργησαν τα παιδιά με βάση τις βιωματικές δράσεις που αναφέρονται παρακάτω και έπονται μετά τη θέαση της κάθε ταινίας. Τα παιδιά μέσα από επιλεγμένες μουσικές αναπαρίσταναν με παντομίμα τις αιτίες, το ταξίδι και τις συνέπειες της προσφυγιάς, ενώ έλεγαν σε ορισμένα δυναμικά σημεία, φράσεις από ποιήματα που αναφέρονταν στην προσφυγιά. Έπειτα, ακολούθησε η προβολή των clay-mation που δημιούργησαν οι ομάδες.

Η αρχική προσέγγιση από την οπτική του Κριτικού Γραμματισμού στα Μέσα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών έγινε μέσα από την ακρόαση και θέαση online παιδικών βιβλίων σχετικά με τους πρόσφυγες και κάθε φορά ακολουθούσε σχολιασμός και γίνονταν διευκρινίσεις. Τα βιβλία ήταν:

- «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές» του Πάνου Χριστοδούλου. Το βιβλίο επικεντρώνεται στην προσφυγιά, ενώ επεκτείνεται και στο ρατσισμό και την ξενοφοβία.
- «Ξένοι στο Αιγαίο» της Σύρμωσ Μιχαήλ. Αναφέρεται στο φαινόμενο της μετανάστευσης, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας αλλά και στη φιλία που αναπτύσσεται μεταξύ ενός καβουριού κι ενός διαφορετικού ψαριού που βρέθηκαν σε ξένη θάλασσα.

Η κύρια όμως εστίαση δόθηκε στον κριτικό κινηματογραφικό γραμματισμό με την προβολή ταινιών μικρού μήκους, όπως και βίντεο που έκαναν παιδιά, όλα σχετικά με τις αιτίες ανάδειξης της προσφυγιάς, το ταξίδι και τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης των προσφυγόπουλων, όπως και εικόνες και φωτογραφίες προσφύγων. Μετά από την θέαση των ταινιών ακολουθούσαν κάθε φορά δράσεις.

### **Θέαση ταινιών και δραστηριότητες**

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνουν έμφαση στην κατανόηση καταστάσεων, στην αλληλεγγύη και στη δράση. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, βοηθάει στο σχεδιασμό του project και υποδεικνύει τα βήματα με πολύμορφες δημιουργικές διαδικασίες.

Προβλήθηκαν με την σειρά που παρατίθεται παρακάτω οι ακόλουθες ταινίες:

#### **Προσφυγικό «Unfairy Tales- Άδικο Παραμύθια»: Κάποια παραμύθια δεν είναι για παιδιά.**

Η UNICEF παρουσιάζει μια σειρά από ολιγόλεπτες ταινίες κινουμένων σχεδίων τα «Unfairy Tales» για τα δεκάδες εκατομμύρια παιδιά και νέους ανθρώπους που είναι σήμερα πρόσφυγες παγκοσμίως. Είναι μια σειρά παραμυθιών που παρουσιάζουν το επικίνδυνο ταξίδι χιλιάδων συνοδευμένων ή ασυνόδευτων παιδιών προς το άγνωστο. Πρόκειται για τις ταινίες «Mustafa», «Η Ivine και το Μαξιλάρι» και «Η Malak και η Βάρκα». Τα Unfairy Tales συνιστούν ένα τρίπτυχο ολιγόλεπτων κινουμένων σχεδίων. Προβλήθηκαν και οι τρεις η μία μετά την άλλη, γι' αυτό και οι δράσεις που ακολουθούν μετά τις προβολές τους, αλληλοσυμπληρώνονται. Ωστόσο, μετά την προβολή της κάθε ταινίας ακολουθούσε συζήτηση.

#### **1<sup>η</sup> ταινία: «Mustafa»**

Η ταινία εστιάζει στην ιστορία του Mustafa, που αφού εγκατάλειψε το σπίτι του, αναρωτιέται ποιος έμεινε πλέον για να γίνει φίλος του. Μετά τη θέαση της ταινίας τα παιδιά που προηγούμενα παρακολουθούσαν με μεγάλη προσοχή, αντιλήφθηκαν το πώς μπορεί να νιώθει ένα παιδί που εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι του και την πατρίδα του, αφήνοντας πίσω αγαπημένα πρόσωπα και αντικείμενα. Επεσήμαναν το πόσο δύσκολο και άσχημο μπορεί να είναι αυτό για τον καθένα.

#### **2<sup>η</sup> ταινία: «Η Ivine και το Μαξιλάρι»**

Στην ταινία παρουσιάζεται η αληθινή ιστορία της 14χρονης Ivine και του μαξιλαριού της, του Pillow. Μετά από μια ριψοκίνδυνη απόδραση από τη χώρα της όπου γινόταν πόλεμος, η Ivine εγκαταστάθηκε τελικά σ' έναν καταυλισμό προσφύγων στη Γερμανία, όπου κι εκεί αντιμετώπισε νέες προκλήσεις. Τα παιδιά σ' αυτή την ταινία, εστίασαν στο πόσο άσχημο είναι για ένα μικρό παιδί να βιώνει τόσο αρνητικά συναισθήματα.

#### **3<sup>η</sup> ταινία: «Η Malak και η βάρκα »**

Η ταινία «Η Malak και η Βάρκα», αφηγείται την ιστορία ενός νεαρού κοριτσιού και του ταξιδιού του μέσα σε μια βάρκα που βούλιαζε.

Το όνειρο της Malak για τη θάλασσα μετατρέπεται σε εφιάλτη. Τα όνειρα για την Ευρώπη διαλύονται.

Τονίζουμε ότι τόσο η ιστορία της Malak, όσο και οι άλλες δύο ιστορίες αναφέρονται σε πραγματικά γεγονότα.

Επίσης, στην ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες [www.unhcr.gr/refugeestories/](http://www.unhcr.gr/refugeestories/) μπορούμε να αναζητήσουμε αληθινές ιστορίες προσφύγων.

Σ' αυτή την ταινία, μεγάλη εντύπωση έκαναν στα παιδιά που τα άλλα άτομα που ήταν μέσα στη βάρκα ήταν όλα με μαύρες φιγούρες εκτός από την Malak που απεικονίζονταν κανονικά και το γεγονός αυτό το απέδωσαν στις αρνητικές καταστάσεις που περνούσαν, αλλά και στο γεγονός ότι στο τέλος η Malak ήταν η μόνη που επέζησε.

### **Δράση 1η**

Καθώς στην αρχή της πρώτης ταινίας φαίνεται η οικογένεια του Mustafa να είναι συγκεντρωμένη στο τραπέζι, στη συνέχεια να ξεσπάει πόλεμος κι έπειτα ο Mustafa φοβισμένος και μόνος να παίρνει το δρόμο της προσφυγιάς, αγκαλιά με τα αγαπημένα του παιχνίδια, προτείνεται στα παιδιά να βγουν έξω στην αυλή του σχολείου, να χωριστούν σε πενταμελείς ομάδες και να σχηματίσουν οικογένειες προσφύγων, παίρνοντας ο καθένας και η καθεμιά έναν ρόλο. Μόλις σχηματίστηκαν οι ομάδες, προτάθηκε στα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο για να επικοινωνούν όλοι/ες καλύτερα. Έπειτα, κάθε παιδί πήρε μια αυτοκόλλητη ετικέτα και έγραψε με μαρκαδόρο τον ρόλο του με μεγάλα γράμματα. Ακολούθησαν από την εκπαιδευτικό οι οδηγίες: «Σχηματίστε και πάλι τις οικογένειές σας και δείξτε η κάθε οικογένεια μια ευτυχισμένη στιγμή στο σπίτι με βάση τον ρόλο σας». Ενώ κάθε ομάδα έκανε τη δική της δράση, ξαφνικά και χωρίς να το γνωρίζουν τα παιδιά, ακούγεται έντονος θόρυβος από σφυρίχτρες και τα παιδιά αντιδρούν: άλλα δείχνοντας φόβο, άλλα αγκαλιάζοντας το ένα το άλλο κι άλλα προσπαθώντας να τρέξουν και να κρυφτούν. Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που βίωσαν και τα παιδιά επεσήμαναν ότι ένιωσαν φόβο και την επιθυμία να κρυφτούν.

### **Δράση 2η**

Εξηγούμε στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν: «Η κάθε οικογένεια προσπαθήστε να φτιάξετε μια παγωμένη εικόνα σαν να είναι φωτογραφία, που να δείχνει το ταξίδι της προσφυγιάς. Κάθε παιδί να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στον ρόλο που του αντιστοιχεί. Στη φωτογραφία δε θα μιλάτε, ούτε θα κινείστε. Έχετε 8' για την προετοιμασία.». Οι ομάδες παρουσιάζουν με τη σειρά την παγωμένη εικόνα τους. Καλούμε τα υπόλοιπα παιδιά να παρατηρήσουν καλά την εικόνα της κάθε ομάδας. Σχολιάζουμε ομοιότητες και διαφορές.

Όταν η ομάδα λάβει θέση, ρωτάμε τα άλλα παιδιά: «Τι να σκέφτονται άραγε τα πρόσωπα αυτή τη στιγμή; Τι αισθάνονται; Ποιος θα ήθελε να δώσει φωνή στις σκέψεις και στα συναισθήματα του κοριτσιού που είναι μέσα στη βάρκα; Το παιδί που θα έρθει θα σταθεί πίσω από την ηρωίδα στη φωτογραφία και θα μιλήσει σα να μιλάει η ίδια. Π.χ. "Φοβάμαι τη θάλασσα. Θέλω να τρέξω πίσω στο σπίτι μου. Στη γιαγιά..."». Αφήνουμε να ακουστούν δυο - τρεις φωνές για κάθε ήρωα. Οι υπόλοιποι μαθητές ακούνε προσεκτικά.

Καθισμένοι στις ομάδες τώρα συζητάμε αυτά που παρατηρήσαμε. Θέτουμε το ερώτημα: «Θα μπορούσε άραγε να έχει εξελιχθεί αλλιώς η σκηνή; Θα ήθελε κάποια ομάδα να δημιουργήσει μια νέα παγωμένη εικόνα που να δείχνει αυτή τη διαφορετική εξέλιξη;». Αφήνουμε λίγο χρόνο στις ομάδες να σκεφτούν. Διευκρινίζουμε ότι σε περίπτωση που δεν γίνει κατανοητό αυτό που θα δείξει εκ νέου η ομάδα με την εικόνα της, μπορεί να βοηθήσει εξηγώντας κάποιο μέλος της.

Δίνουμε χρόνο σε όλες τις ομάδες που θέλουν να παρουσιάσουν. Στο τέλος, καθόμαστε πάλι όλοι σε κύκλο και συζητάμε σε ολομέλεια τις σκέψεις που γεννήθηκαν από το δρώμενο.

### **Δράση 3η**

Τα παιδιά κάνουν με τα σώματά τους τις βάρκες και άλλα παιδιά που κάνουν τους πρόσφυγες μπαίνουν μέσα και ξεκινά το δύσκολο ταξίδι τους σε μια φουρτουνιασμένη θάλασσα, την οποία επίσης κάνουν με τα σώματά τους άλλα παιδιά.

### **4<sup>η</sup> ταινία: «Κραυγή»**

Η ταινία είναι ένα animation που δημιούργησαν μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου Κατσικά Ιωαννίνων σε ένα «πάντρεμα» με το ποίημα της Κενυάτισσας ποιήτριας Ουαρσάν Σάιρ με τίτλο «HOME» κι έχει ως θέμα τους πρόσφυγες. Είναι ολόκληρη μια κραυγή απέναντι στην τραγική πορεία και εξέλιξη της ζωής των προσφύγων από τη στιγμή της φυγής τους μέχρι την εγκατάστασή τους σε εχθρικό ή φιλικό περιβάλλον.

Μετά τη θέαση της ταινίας την οποία τα παιδιά παρακολούθησαν με αμείωτο ενδιαφέρον ακολούθησε συζήτηση αναφορικά με το θέμα και το μήνυμα της ταινίας, όπου τα παιδιά κατανόησαν ότι μία από τις αιτίες της προσφυγιάς είναι και ο πόλεμος κι ότι οι άνθρωποι δεν φεύγουν από την πατρίδα τους επειδή το θέλουν, αλλά επειδή κινδυνεύει η ζωή τους. Επίσης, εντόπισαν το ρατσισμό και την ξενοφοβία, τα σχολίασαν αρνητικά κι επισήμαναν ότι σε κανέναν δε θα άρεσε να βρίσκεται σ' αυτή τη θέση.

### **Δράση 1η**

Με τη συνδρομή του Θεάτρου του Βοαί, τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες : α) των υπερασπιστών των προσφύγων και β) αυτών που είναι εχθρικοί απέναντί τους. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μία θέση και την υποστηρίζει με επιχειρήματα, ώστε να διατηρηθεί η ένταση (debate) μεταξύ των δύο ομάδων.

Οι μιν παίρνουν θέση εκδίκησης απέναντί τους και χρησιμοποιούν τόσο δικές τους φράσεις όσο και φράσεις μέσα από την ταινία από το ποίημα της Ουαρσάν Σάιρ, όπως: «Γυρίστε στην πατρίδα σας... Μυρίζετε περίεργα... Και η αντίθεση από την ομάδα των υπερασπιστών... Ελάτε μπορούμε να σας βοηθήσουμε... Ήμασταν κάποτε κι εμείς πρόσφυγες... σας καταλαβαίνουμε...».

### **5<sup>η</sup> ταινία: «Η Εκδρομή»**

Μια ταινία μικρού μήκους για τους πρόσφυγες από το 2ο Γυμνάσιο Χανίων. Στην αρχή της ταινίας παρουσιάζεται η μεγάλη αντίθεση στη ζωή της οικογένειας του ήρωα με την οικογένεια ενός προσφυγόπουλου. Στην ξένοιαστη ζωή του ήρωα μια ομάδα παιδιών πηγαίνουν μια εκδρομή όπου στην περιπλάνησή τους ανακαλύπτουν προσωπικά αντικείμενα και σωσίβια που έχει ξεβράσει η θάλασσα...

### **Δράση 1η**

Η ταινία προβλήθηκε χωρίς να έχει γίνει προηγούμενα συζήτηση σε ήρεμη και χαλαρή ατμόσφαιρα και τα παιδιά απλά ζωγράφιζαν σκηνές που τα εντυπωσίασαν. Μετά την προβολή τα παιδιά αφέθηκαν να εκφραστούν ελεύθερα και στη συνέχεια να παρουσιάσουν τις ζωγραφιές τους.

Αργότερα ξαναπροβλήθηκε η ταινία εστιάζοντας αυτή την φορά την προσοχή των παιδιών στα συναισθήματα των ανθρώπων. Έπειτα, ζητείται από τα παιδιά να πάρουν διάφορες εκφράσεις σε κλίμα ηρεμίας και αυτοσυγκέντρωσης, (να κατσουφιάσουν, να κλείσουν τα μάτια τους, να χαμογελάσουν, να σηκώσουν



τα φρύδια τους, να ανοίξουν διάπλατα τα μάτια τους). Η δράση αυτή επιλέγεται ως προετοιμασία για τα θεατρικά δρώμενα που θα ακολουθήσουν.

Κατόπιν, τα παιδιά αφού συζήτησαν στην ομάδα αποφάσισαν να μάθουν περισσότερα για τους πρόσφυγες ξεκινώντας με μία σειρά δράσεων που θα περιλάμβανε ένα πλήθος εκφράσεων κι εκφάνσεων. Ξεκίνησαν με το σχεδιασμό ενός θεατρικού δρώμενου, με βάση το Θέατρο του Βοαί, κάτι στο οποίο ήταν ήδη εξοικειωμένα από άλλες δράσεις παρόμοιες.

Έκαναν χρήση του σωματικού θεάτρου, καθώς τα παιδιά χρησιμοποίησαν τα σώματά τους για να αναπαραστήσουν τις βάρκες διάσωσης και τα σωσίβια που περιβάλλουν τους συνανθρώπους μας.

Έγραψαν στίχους και μελοποίησαν δικά τους τραγούδια και έκαναν χορογραφίες. Ετοίμασαν πολύ εμπνευσμένες χορογραφίες από την διαδρομή των προσφύγων όπου μία από αυτές μοιάζει με ανθρώπινο ποτάμι.

### **Δράση 2<sup>η</sup>**

Τα παιδιά στην ταινία χάνονται σε μια ερημική παραλία και προς μεγάλη τους έκπληξη βρίσκουν σωσίβια κι έναν σάκο. Ανοίγοντάς τον ανακαλύπτουν ότι πρόκειται για τα προσωπικά αντικείμενα ενός ανθρώπου. Από αυτό το σημείο η εκπαιδευτικός σκέφτεται να ξεκινήσει η δράση της «Λίστας». Σε κάθε οικογένεια, το κάθε μέλος φτιάχνει την προσωπική του λίστα πραγμάτων που θα έπαιρνε μαζί του σε περίπτωση βίαιης φυγής από τον τόπο του. Οι οδηγίες είναι ξεκάθαρες: «Στη ζωή σας έχουν έρθει τα πάνω κάτω. Πρέπει να φύγετε. Πρέπει να γλιτώσετε και να αφήσετε πίσω σας τα πάντα, εκτός από πέντε αντικείμενα που μπορεί να πάρει μαζί του το κάθε άτομο.

Η επιβίωση της οικογένειάς σας ίσως να εξαρτηθεί από τα αντικείμενα που θα επιλέξετε. Κατά τη διαδρομή θα χαθούν τρία αντικείμενα. Αποφασίστε ποια θα είναι τα δύο αντικείμενα που θα διαφυλάξετε».

Κάθε παιδί αποφασίζει να πάρει κάποια πράγματα από τη λίστα κι εξηγεί γιατί διαλέγει τα συγκεκριμένα. Κατόπιν αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ των παιδιών για το πού ενδεχομένως θα τους χρειαστούν αυτά τα αντικείμενα. Δομείται σενάριο από την πλευρά των παιδιών. Ίσως, για παράδειγμα, να μου χρειαστεί ένα λεξικό για να προσπεράσω το πρόβλημα της γλώσσας. Στη συνέχεια τα παιδιά ανακαλύπτουν πόσα ίδια πράγματα θα μπορούσαν να πάρουν μαζί τους, όπως το καπέλο στην ταινία, που ίσως να μην αποτελεί απαραίτητο αντικείμενο επιβίωσης αλλά αντικείμενο που συνδέει το παιδί-προσφυγόπουλο με τη συναισθηματικότητά του. Ωστόσο, η δράση της «Λίστας» θα μπορούσε να γίνει και μετά τις προβολές του «Mustafa» και της «Ivive και το Μαξιλάρι», καθώς ο μιν Mustafa στο ταξίδι της προσφυγιάς παίρνει μαζί του τα αγαπημένα του παιχνίδια και στην πορεία τα εγκαταλείπει γιατί είναι βαριά, η δε Ivive παίρνει το αγαπημένο της μαξιλάρι.

### **6<sup>η</sup> ταινία: «Η Ειρήνη»**

Η ταινία αυτή, της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, τονίζει το μεγάλο πρόβλημα των ασυνόδευτων παιδιών και το επικίνδυνο και εξοντωτικό ταξίδι τους σε έναν άγνωστο κόσμο με έντονες αντιθέσεις και διαφορετικούς ανθρώπους. Η ταινία αναδεικνύει στερεότυπα που στην περίπτωση της Ειρήνης υψώνουν τείχους ανάμεσα στους ανθρώπους.

### **Δράση 1η**

Ενώ υπάρχει ήδη ο σχηματισμός των ομάδων-οικογενειών, αυτές έρχονται τώρα αντιμέτωπες με το νέο περιβάλλον, τη νέα χώρα εγκατάστασης που δέχτηκε να τους αναγνωρίσει την ιδιότητα του πρόσφυγα. Μόλις φτάνουν στο μέρος που πρόκειται να είναι από δω και πέρα η νέα τους κατοικία, σε μια παράξενη γειτονιά. Οι γείτονες δε μοιάζουν καθόλου με αυτούς και δεν τους καταλαβαίνουν, όταν προσπαθούν να επικοινωνήσουν μαζί τους. Πρέπει με κάποιο τρόπο να γίνουν κατανοητοί, αν θέλουν πραγματικά να καταφέρουν να εγκατασταθούν και να τακτοποιηθούν. Κάθε μέλος της οικογένειάς τους θα προσπαθήσει να επικοινωνήσει με έναν κάτοικο της περιοχής. Τα παιδιά των οικογενειών θα ψάξουν να βρουν ντόπια παιδιά και οι μεγάλοι συνομηλίκους. Προσπαθούν να συνεννοηθούν στα Αγγλικά, με νοήματα με τη γλώσσα του σώματος για απλά καθημερινά πράγματα. Το Θέατρο του Βοal προσφέρει την συνειδητοποίηση που απαιτείται για να μπουνε τα παιδιά και οι μεγάλοι στο ρόλο τους.

Ως επέκταση της παραπάνω δράσης τα παιδιά δημιουργούν «λεξικό τοίχου» στην τάξη με λέξεις από τις γλώσσες που μιλούν καθώς και άλλες γλώσσες που γνωρίζουν. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσα παιδιά θυμόντουσαν μια λέξη από τη χώρα καταγωγής τους, σηκωνόντουσαν και την κατέγραφαν μαζί με την αντίστοιχη ερμηνεία της στην ελληνική.

#### **7<sup>η</sup> ταινία: «Αρχίζω να συνηθίζω»**

Πρόκειται για μια σπαρακτική ταινία που αφηγείται την οδύσσεια των προσφυγόπουλων και δημιουργήθηκε με ζωγραφιές από παιδιά μέσα από τα εκπαιδευτικά εργαστήρια animation της Camera Zizanio, του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους. Στην ταινία αυτή τα παιδιά ζωγραφίζουν και επισημαίνουν ότι **«Δεν επιλέξαμε να γεννηθούμε σε μια πατρίδα που βομβαρδίζεται»**, σκιαγραφώντας την πορεία μιας οικογένειας προσφύγων η οποία από τη μια έρχεται αντιμέτωπη με τον πόλεμο στην χώρα της κι από την άλλη με τις δυσκολίες που συναντά στην Ευρώπη.

#### **Δράση 1η**

Μετά την προβολή της ταινίας τα παιδιά επικεντρώνονται στο ότι οι πρόσφυγες δεν συναντούν εμπόδια μόνο στην πατρίδα τους, αλλά και στις χώρες που θέλουν να πάνε και ξεκινάει διάλογος σχετικά με το ποια μπορεί να είναι αυτά τα εμπόδια. Ακόμη, ιδιαίτερη εντύπωση τους έκανε το ότι η ταινία απαρτιζόταν από ζωγραφιές, ενώ στο τέλος της προβάλλονταν και φωτογραφίες από τη δουλειά των παιδιών κατά τη διάρκεια της δημιουργίας, κάτι που σκέφτηκαν ότι θα μπορούσαν να κάνουν και τα ίδια.

Καθώς από την αρχή του project είχε αποφασιστεί το τελικό αποτέλεσμα να είναι μία ταινία που θα δημιουργούσαν τα ίδια όπως κι ένα δικό τους θεατρικό, αναφορικά με την ταινία αποφάσισαν να δημιουργήσει η κάθε ομάδα μακέτες από πλαστελίνη οι οποίες θα απεικόνιζαν σκηνές από το ταξίδι των προσφύγων και στη συνέχεια να στήσουν από ένα σενάριο και να φωτογραφίσουν. Έτσι, από την επόμενη μέρα ξεκίνησαν την κατασκευή των μακετών.

Όταν ολοκληρώθηκαν οι μακέτες, η εκπαιδευτικός μαζί με την δασκάλα των εικαστικών, έκαναν ένα κινηματογραφικό μάθημα όπου έδειξαν στα παιδιά πώς να χειρίζονται τον τρίποδα και τη φωτογραφική μηχανή, τις διαρκείς μικρές κινήσεις που πρέπει να κάνουν, τι πρέπει να προσέχουν στο φόντο και τον φωτισμό κι έδειξαν ένα παράδειγμα φωτογράφισης κι αλληλουχίας κινήσεων. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την όλη διαδικασία και στη συνέχεια η πρώτη ομάδα ξεκίνησε

τη φωτογράφιση του σεναρίου που είχε στήσει. Τις επόμενες μέρες ολοκλήρωσαν τη φωτογράφιση του σεναρίου τους και οι άλλες ομάδες.

### **Δράση 2η**

Εφόσον ολοκληρώθηκαν οι λήψεις από όλες τις ομάδες, η εκπαιδευτικός κάνει ένα δεύτερο μάθημα μοντάζ με το monie maker και δείχνει ένα παράδειγμα με φωτογραφίες μιας ομάδας. Ο ενθουσιασμός των παιδιών είναι μεγάλος, ρωτάνε για λεπτομέρειες, όπως για μουσική και ηχογράφιση, τίτλους. Κάθε ομάδα αποφασίζει για τη μουσική που θα βάλει ως επένδυση στην ταινία της, τον τίτλο και το κοινωνικό μήνυμα που θα στέλνει και στη συνέχεια ξεκινάει την επεξεργασία της, ενώ όταν την ολοκληρώνει την προβάλλει στην ολομέλεια της τάξης. Το ίδιο κάνουν και οι άλλες ομάδες.

Όλες οι παραπάνω δράσεις καταδεικνύουν πως ο Κριτικός Γραμματισμός στα Μέσα, η μέθοδος project στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής και το απελευθερωτικό θέατρο του Boal, οδηγούν στην ενδυνάμωση και στη συνειδητοποίηση των παιδιών και τα καθιστούν ενεργούς συμμετέχοντες σε μία δημοκρατική κοινωνία.

### **Αξιολόγηση**

Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από την ενεργό συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών σε όλη τη διάρκεια, όπως κι από τη θετική ανταπόκρισή τους τόσο στις δημιουργίες των ταινιών τους, όσο και στο θεατρικό τους όπου θέλησαν να περάσουν τα μηνύματά τους για τους πρόσφυγες, όπως αυτό της αλληλεγγύης.

### **Συμπεράσματα**

- Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μόνο θετικά μπορεί να επιφέρει. Τα παιδιά έμαθαν:
- Να εντοπίζουν τα βαθύτερα μηνύματα μιας ταινίας, χρησιμοποιώντας τις πέντε ερωτήσεις κλειδιά.
- Να διακρίνουν τις διαφορές στις έννοιες του μετανάστη και του πρόσφυγα και να εντοπίζουν τη λανθασμένη χρήση τους και να επιχειρηματολογούν γι'αυτές με στοιχεία.
- Να μπαίνουν στη θέση του άλλου μέσα από τις βιωματικές δράσεις του απελευθερωτικού θεάτρου του Boal και να κατανοούν τις ανάγκες του.
- Να εκφράζονται δημιουργικά μέσα από τη συγγραφή τραγουδιών και τη μελοποίησή τους.
- Για το έργο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, των γιατρών χωρίς σύνορα κι άλλων εθελοντικών οργανώσεων.
- Να είναι κριτικά απέναντι σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και να τα εντοπίζουν όπου αυτά υπάρχουν (π.χ. στην ταινία «η Ειρήνη»).
- Να δημιουργούν σενάρια για τις ταινίες τους, εστιάζοντας στα μηνύματα που θέλουν να στείλουν.
- Μέσα από τη δημιουργία των ταινιών τους κατανόησαν τα βασικά στάδια για την παραγωγή ταινίας μικρού μήκους-claymation (animation), (δημιουργία μακετών με πλαστελίνη, σενάριο, λήψεις, προσθήκη μουσικής, μοντάζ) κι ενθουσιάστηκαν με την όλη διαδικασία.

- Οι μαθητές/τριες μέσα από την παραγωγή claymation, βγαίνουν από τον ρόλο των απλών παθητικών αποδεκτών και καταναλωτών των Μέσων και γίνονται ενεργητικοί συμμετέχοντες/ουσες στη δημιουργία μηνυμάτων και νοημάτων, παίρνοντας αποφάσεις, προτείνοντας λύσεις και σκεπτόμενοι/ες ανεξάρτητα, πέρα από προκαταλήψεις και στερεότυπα, σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Babbage, F. (2004). Augusto Boal. Routledge Performance Practitioners. London and New York: Routledge.
- Boal, A. (2002). Games for actors and non-actors (2<sup>nd</sup> ed.) (Adrian Jackson μεταφρ.). London and New York: Routledge.
- Carpenter, S. & Sourdout, L. (2010). What Are You Watching?: Considering Film and Television as Visual Culture Pedagogy, in Sandlin, J. A., Schultz, B. D., & Burdick, J. (Eds.) *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* (pp.444-455). New York and London: Routledge.
- Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας, Τ. (2002). Ευέλικτη ζώνη και μέθοδος project. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 60, 10-15, Αθήνα: Θ. Σταματάκος.
- Γρόλλιος, Γ., Κοτίνης, Χ., Σμήλιος, Η., Χατζηνικολάου, Α. (1998). «Πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών και μέθοδος Project. Θεωρητικά προβλήματα και προοπτικές.», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 46, 33-39.
- Freire, P. (2000), (30<sup>th</sup> anniversary edition). *Pedagogy of the Oppressed* (Donaldo Macedo εισαγωγή) (Myra Bergman Ramos, μεταφρ.). New York - London: Continuum. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1970).
- Giroux, H. (2002). *Breaking in to the movies: Film and the Culture of Politics*. USA and UK: Blackwell Publishing.
- Giroux, H. (2001). Breaking into the movies: Pedagogy and the Politics of Film, *jac*, 21.3, pp.583-598.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Kellner, D. & Share, J. (2005, Sept.). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26:3, 369-386, Routledge.
- Nyirenda, J. E (1996). The relevance of Paulo Freire's contribution to education and development in present day Africa. *Africa Media Review*, 10:1, 1 – 20.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2003) (Eds), *Literacy for the 21st Century: An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education. Theory CML MediaLit Kit*. Center for Media Literacy,  
(Διαθέσιμο:  
[http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk/01\\_MLKorientation.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk/01_MLKorientation.pdf)  
προσπελάστηκε στις 20/6/2016).

### **Φιλμογραφία**

- «Mustafa»-1η ταινία, «Unfair Tales- Άδικο Παραμύθια» της UNICEF, (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=cnP-90uUO3o>).

«*Η Ivine και το Μαξιλάρι*» -2<sup>η</sup> ταινία «*Unfairy Tales- Άδिका Παραμύθια*» της UNICEF, (Διαθέσιμο:<https://www.youtube.com/watch?v=DiY2wulTEuw>).

«*Η Malak και η βάρκα* » -3<sup>η</sup> ταινία «*Unfairy Tales- Άδिका Παραμύθια*» της UNICEF, (Διαθέσιμο:<https://www.youtube.com/watch?v=83xddaLj7f8>).

«*Κραυγή*» -Ταινία του δημοτικού σχολείου Κατσικά Ιωαννίνων, (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=2JWWGQK6Vk8>).

«*Η Εκδρομή*»- Ταινία των μαθητών/τριών του 2ου Γυμνασίου Χανίων, (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=2cwcTj479DM>).

«*Η Ειρήνη*» -Ταινία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, ((Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=WQJhuAfVTqo>).

«*Αρχίζω να συνηθίζω*» -Ταινία του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους, μέσα από τα εκπαιδευτικά του εργαστήρια animation της Camera Zizanio με υπεύθυνο τον Κώστα Κατράκη, (Διαθέσιμο: <http://www.iefimerida.gr/news/254706/mia-sparaktiki-tainia-gia-prosfygiko-i-odysseia-ton-prosfygopoylon-mesa-apo-zografies#ixzz41yb79MAw>).

### **Οline Παιδικά βιβλία**

*Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές* (Πάνος Χριστοδούλου)

<http://www.mikrosanagnostis.gr/library/pageflip28/Default.html>

*Ξένοι στο Αιγαίο* (Σύρμω Μιχαήλ)

<http://www.mikrosanagnostis.gr/library/pageflip39/Default.html>

## **Βιβλίο και ταινία σε μια Διδακτική Προσέγγιση οπτικοακουστικού γραμματισμού στο Γυμνάσιο**

**Ηλίας Γεράκος, MSc.**

*Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 28ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης*  
gerakosilias@gmail.com

**Δρ. Ελένη Ρώσσιου**

*Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου*  
*Θεσσαλονίκης*  
rossiou@sch.gr

### **Περίληψη**

Η ταινία HUGO βασισμένη στο βιβλίο «Η εφεύρεση του Ουγκό Καμπρέ», επιλέχτηκε για εφαρμογή Οπτικοακουστικού Γραμματισμού στο Γυμνάσιο στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος κυρίως. Η διδακτική εφαρμογή, με δέκα φύλλα εργασίας διάρκειας 16 διδακτικών ωρών σε τρεις φάσεις, καθοδηγεί τον μαθητή-θεατή σε κριτικό θεατή, απέναντι σε ένα οπτικοακουστικό έργο. Παροτρύνει τους μαθητές να αναζητούν και να εστιάζουν στα κομβικά σημεία της ταινίας τα οποία καθορίζουν τη βαθύτερη κατανόησή της. Ο κριτικός στοχασμός των μαθητών-θεατών προωθείται όταν διαπραγματεύονται ομαδοσυνεργατικά θέματα του οπτικοακουστικού έργου, συγγράφουν κριτικές και μελετούν την ανατροφοδότηση των κριτικών τους. Σκοπός της διδακτικής εφαρμογής είναι η διερεύνηση είδους δραστηριοτήτων κατάλληλων να κινητοποιούν μαθητές και σταδιακά να τους μετατρέπουν σε «παραγωγούς» μέσα από αυτοτελή και αλληλένδετα φύλλα εργασίας όπως, «Από το κάδρο στο πλάνο και τούμπαλιν», «Οπτικές γωνίες λήψης & είδη ήχων», «Οπτικοακουστική Αφήγηση», «Φωτοαφήγηση & Λεζάντες», «Σημειολογικά Στοιχεία Εικόνας», «Ταξινόμηση-Τεχνικές-Τεχνολογία», «Συνέντευξη από ειδικό κινηματογράφου», «Συγγραφή Κριτικής», «Δημιουργία Οπτικοακουστικού έργου», «Παρουσίαση-Αξιολόγηση έργου».

**Λέξεις κλειδιά:** Οπτικοακουστικός γραμματισμός, οπτικοακουστική εκπαίδευση, Κινηματογράφος, Φύλλα Εργασίας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

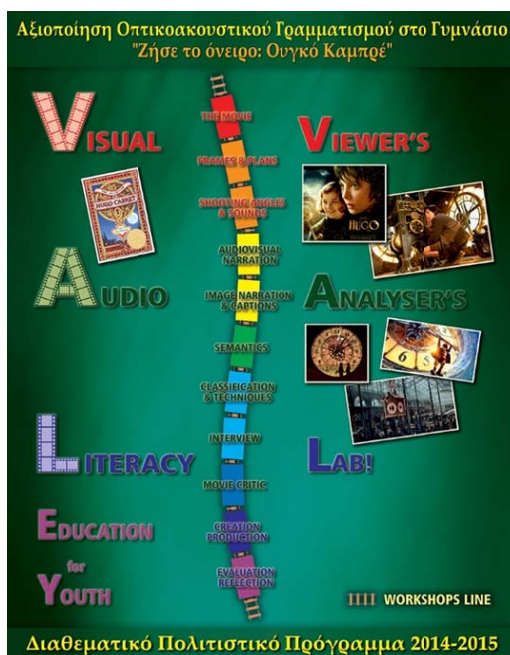
### **Abstract**

The movie HUGO, based on the book "The Invention of Hugo Cabret", was selected for the implementation of Audiovisual Literacy in a Secondary Education School as a cultural program, mainly. The educational intervention, which was based in three phases with ten worksheets for 16 hours, leads students from the spectator role to become more critical and finally a producer of an audiovisual work. It encourages students to research and focus on the key points of a film which leads them to a deeper understanding. The critical thinking is promoted by collaborative negotiation on issues of an audiovisual project, writing reviews and studying the feedback of their critics. The aim of our educational intervention is to find out activities appropriate to motivate our students and gradually "transform" them to producers through independent and interrelated worksheets as, "From frame to plan and...vice versa", "Shooting angles and sounds", "Audiovisual Narration", "Image Narration & Captions", "Semantics", "Categorization-Techniques-Technology of Films", "Interview with cinema expert", "Critical Writing", "Creating Audiovisual products", "Presentation and Evaluation".

**Keywords:** Audio Visual Literacy, Audio-Visual Education, Cinema, worksheets, Secondary Education

## Εισαγωγή

Η διδακτική εφαρμογή του Οπτικοακουστικού Γραμματισμού (ΟΑΓ) στο Γυμνάσιο πραγματοποιήθηκε με μαθητές Γυμνασίου (Β' και Γ') του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΠΣΠΘ) και του 8<sup>ου</sup> (Β') Γυμνασίου Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο κυρίως ενός πολιτιστικού προγράμματος με τίτλο «Ζήσε το όνειρο: Ούγκο Καμπρέ» (Σχήμα 1) αλλά και στο πλαίσιο των μαθημάτων Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας, και Πληροφορικής τη σχολική χρονιά 2014-2015, για διάρκεια 5 μηνών (σε 16 διδακτικές ώρες).



**Σχήμα 1:** Αφίσα για το πολιτιστικό πρόγραμμα διδακτικής εφαρμογής του ΟΑΓ

Η διδακτική εφαρμογή είναι μέρος έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διατριβής με τίτλο «Νέες Διδακτικές προσεγγίσεις οπτικοακουστικού γραμματισμού στη βασική εκπαίδευση». Αντικείμενό της ήταν η διερεύνηση προσεγγίσεων και πρακτικών για τον οπτικοακουστικό γραμματισμό στην βασική εκπαίδευση, ώστε να προσδιοριστούν διδακτικές παρεμβάσεις με τις οποίες ο μαθητικός πληθυσμός, από όσο το δυνατό μικρότερη ηλικία, να είναι σε θέση να παρατηρεί, αναλύει, αποκωδικοποιεί, ερμηνεύει, συγκρίνει, διασταυρώνει, αναστοχάζεται, και σταδιακά να ανασκευάζει, να συνθέτει, να δημιουργεί και να εκφράζεται με βάση τις δικές του ευαισθησίες, εμπειρίες, γνώσεις, ανάγκες, αρχές, αξίες και ιδανικά σε δικά του οπτικοακουστικά έργα.

Ο Οπτικοακουστικός Γραμματισμός (ΟΑΓ) είναι μία από τις πολλές μορφές γραμματισμού που θεωρούνται όλο και περισσότερο αναγκαίες στην σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και παραπέμπει κυρίως στον κινηματογράφο (γίνεται λόγος και για τον κινηματογραφικό γραμματισμό *cineliteracy* σαν ένα υποσύνολο του ΟΑΓ). Ο ΟΑΓ καλύπτει την ανάγκη ερμηνείας της πολυτροπικότητας των οπτικοακουστικών μηνυμάτων και περιεχομένων σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν τα ΜΜΕ. Παράλληλα μέσω του ΟΑΓ κατακτώνται ερευνητικές-ανακαλυπτικές μαθησιακές διαδικασίες, παραγωγή λόγου γραπτού-προφορικού,

έκφραση αισθητική, αποκλίνουσα σκέψη, φαντασία, εικαστική δημιουργία, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και συνεργασίας.

Στη «Διακήρυξη για την Αγωγή στα ΜΜΕ» ( UNESCO,1982) προβλέφθηκε «... σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με σκοπό την ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων που θα επιτρέψουν την αύξηση της κριτικής επίγνωσης και κατά συνέπεια, της ικανότητας εκείνων που χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά και έντυπα μέσα» καθώς και στο νόμο 1566/85 (Αρ.1, §1) όπου αναφέρονται μεταξύ άλλων: «...Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου ...Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό... Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό...»

Στη «σύγκρουση» του ραγδαία εξελισσόμενου «πολιτισμού της εικόνας» με τις πρακτικές του σχολείου εμφανίζεται μια αναπόφευκτη αλλαγή της έννοιας της γνώσης καθώς οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν πρωτόγνωρο όγκο πληροφοριών και ερεθισμάτων στην ανθρώπινη ιστορία και παράλληλα αμφισβητούνται πλέον πολύ εύκολα η μονολιθικότητα της γνώσης, της έννοιας της αλήθειας, της αντικειμενικότητας και του ρόλου του εκπαιδευτικού (Γλειός, 2005). Η βασική εκπαίδευση προσδοκάται, αν όχι επιβάλλεται, να προάγει την κριτική σκέψη και τον ΟΑΓ. Διαπιστώνεται ωστόσο ότι δεν υπάρχει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών τόσο στην Α/θμια όσο και στην Β/θμια μέριμνα για τέτοιου είδους αναφορές ούτε ως ανεξάρτητο μάθημα, ούτε ως διδακτικές ενότητες ενταγμένες στα «παραδοσιακά» μαθήματα (Γρόσδος, 2008: 11). Συνήθως, επαφίεται σε αποσπασματικές δράσεις και δραστηριότητες που επιλέγουν κατά βάση με δική τους πρωτοβουλία, εκπαιδευτικοί, μέσα στο πλαίσιο διαθεματικής εργασίας, ή εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο Πασχαλίδης αρκετά νωρίτερα (2000) επισημαίνει για τον μιντιακό γραμματισμό ότι, «...έχει υιοθετηθεί στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης διεθνώς, λόγω του καθοριστικού ρόλου του στην πληροφόρηση, πολιτική, ιδεολογία ηθική, τέχνη πολιτισμό».

Όσο γιγαντώνεται η εξουσιαστική σχέση των εικόνων απέναντι στον σύγχρονο πολίτη, ο γραμματισμός της εικόνας προβάλλει ως ανάγκη και εκπαιδευτικό ζητούμενο στα πλαίσια των πολυγραμματισμών. Σε αντίθεση με την έντυπη επικοινωνία στην οποία κυριαρχεί ο λόγος, η οπτική (και ακουστική) επικοινωνία είναι ένα πολύπλοκο επικοινωνιακό φαινόμενο που συνίσταται σ' ένα παιχνίδι λεκτικών, ηχητικών και εικονιστικών μηνυμάτων. Τα λεκτικά και τα ηχητικά μηνύματα, αν και καθορίζουν τη λειτουργία της κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης των εικόνων και επηρεάζονται απ' αυτές, στηρίζονται στους δικούς τους ανεξάρτητους κώδικες. Η εικόνα δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και του ρεαλισμού, διεγείρει συναισθήματα. Το εικονιστικό μήνυμα που παρουσιάζεται με τη μορφή της κινούμενης εικόνας είναι αυτόνομο, έχει τα δικά του χαρακτηριστικά. και εισάγει νέους τρόπους αντίληψης και καταγραφής της πραγματικότητας. Οι νέοι αυτοί τρόποι λειτουργούν ως εφελτήριο κριτικής προσέγγισης από τους μαθητές της ταινίας και των ποικιλοτρόπως εκπεμπόμενων μηνυμάτων του (Γρόσδος, 2008) .



Σκοπός της διδακτικής εφαρμογής είναι η επιλογή δραστηριοτήτων που θεωρούνται κατάλληλες να κινητοποιούν τους μαθητές και σταδιακά να τους μετατρέπουν από παθητικούς θεατές -δέκτες-καταναλωτές, σε ενεργητικούς θεατές και εν συνεχεία σε παραγωγούς οπτικοακουστικών (ΟΑ) προϊόντων. Εστιάζει στην καταγραφή των στοιχείων των ΟΑ προϊόντων, για τα οποία οι μαθητές μπορούν να απαντούν σε ερωτήματα (τι, πού, πότε, ποιος, πώς και γιατί). Στη συνέχεια υπάρχει και η ανάλογη έρευνα με πιο συγκεκριμένα ερωτήματα όπως : ποιοι παράγοντες, βοηθούν τους θεατές να απολαμβάνουν την ψυχαγωγία ενός ΟΑΓ έργου, σε ποιο βαθμό καλλιεργούν την κριτική ικανότητα οι διάφορες δραστηριότητες, σε ποιο βαθμό αναπτύσσονται δεξιότητες-ικανότητες του «δημιουργού», που εμβαθύνει κατά τη θέαση καθώς και ο προφορικός, γραπτός και οπτικοποιημένος λόγος, πόσο συντελεί στην ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, και προωθεί τη συνεργασία των μαθητών;

Η δομή της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει 5 ενότητες. Μετά την εισαγωγή παρουσιάζονται τα *στοιχεία εφαρμογής* της διδακτικής πρότασης καθώς και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στα διδακτικά βήματα με τα φύλλα εργασίας. Στην συνέχεια ακολουθούν η *αξιολόγηση*, τα *αποτελέσματα* και τα *συμπεράσματα*.

### **Στοιχεία εφαρμογής, διδακτικά βήματα και υλικό**

Η διδακτική προσέγγιση οπτικοακουστικού γραμματισμού (ΟΑΓ) περιλαμβάνει δραστηριότητες που βασίζονται σε τέσσερις άξονες: α) θέαση ταινίας-κριτική στάση, β) μελέτη-έρευνα ταινίας, γ) παραγωγή ταινίας και δ) ομαδοσυνεργατικότητα. Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, συντονιστικός, διευκολυντικός και όχι ως ειδικός, αλλά ως μελλοντικός θεατής που αλληλεπιδρά με τους δημιουργούς/μαθητές. Δύο ήταν οι καθοδηγητικοί άξονες της εφαρμογής: η έκφραση των συναισθημάτων και ο Οδηγός εκπαιδευτικού. Ειδικότερα ο Γρόσδος (2010) αναφέρει: «Στο παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ο αναπόφευκτος διάλογος του παιδιού με τις εικόνες (ουσιαστικά με τους δημιουργούς της) είναι μία σχέση προσωπική. Κάθε σχόλιο, κάθε γέλιο, κάθε επιφώνημα είναι μια ευκαιρία για επικοινωνία. Ενθαρρύνουμε την ψηφιακή γενιά να εξερευνήσει τα δικά της συναισθήματα και να οικοδομήσει τις δικές της απόψεις». Ο οδηγός εκπαιδευτικού εστιάζει στην *Οπτικοακουστική Έκφραση & προτείνει Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση Αισθητική Παιδεία* για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Θεοδωρίδης 2013).

Ο σχεδιασμός της διδακτικής εφαρμογής (Σχήμα 2) προέβλεπε την ανίχνευση των προσδοκιών των μαθητών (καθώς το παιδί πρέπει να απολαύσει κάτι αρχικά για να εμβαθύνει στη συνέχεια, άρα να μπορεί και να επιλέγει). Ακολουθώντας καθορίστηκε το παιδαγωγικό και τεχνολογικό πλαίσιο (διδακτικές μέθοδοι και τρόποι συνεργασίας και ανταλλαγής περιεχομένων κλπ όπως Wiki, αίθουσες εργαστηρίων κλπ ) και τέλος η φάση της αξιολόγησης που έπρεπε να σχεδιαστεί με βάση τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, να υλοποιηθεί (με ερωτηματολόγια – συνεντεύξεις – παρατήρηση), να καταγραφούν τα αποτελέσματα και να εξαχθούν συμπεράσματα.



**Σχήμα 2:** Σχεδιασμός της διδακτικής εφαρμογής του ΟΑΓ και της αντίστοιχης έρευνας

Το διδακτικό υλικό που διατίθεται στους μαθητές είναι: α) το βιβλίο «Η Εφεύρεση του Ούγκο Καμπρέ», 2011, Σέλζνικ, Εκδ. Πατάκη. Οι εκδόσεις Πατάκη σε μια ευγενική χορηγία μας διέθεσαν 15 αντίτυπα της έκδοσης, ώστε όλοι οι μαθητές/μαθήτριες να έχουν την χαρά της αρχικής προσωπικής ανάγνωσης, χωρίς να αισθάνονται υποχρεωμένοι να το αγοράσουν εξ αρχής, β) η ταινία HUGO (2012, Σκορτσέζε), η οποία αξιοποιείται και ως μια ιστορική αυθεντική αναφορά στην πρώτη εποχή του κινηματογράφου, γ) επιλεγμένα αποσπάσματα της ταινίας και του βιβλίου για πιο γρήγορη επεξεργασία, 4) τα Φύλλα Εργασίας (ΦΕ) για την σταδιακή απόκτηση γνώσεων με ομαδικές δραστηριότητες (μέσω dropbox ή/και του wiki). Όλο το ψηφιακό διδακτικό υλικό βρίσκεται στη διάθεσή τους μέσω του τοπικού δικτύου του εργαστηρίου (ΣΕΠΕΝΥ) και έχει προκύψει από επεξεργασία με ελεύθερο (δωρεάν) λογισμικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η επιλογή (και η εξαγωγή) των στιγμιότυπων έγινε με σκοπό να διατηρηθεί η λεπτομέρεια στην καταγραφή σε συνδυασμό με τη μικρότερη αναγκαία χωρητικότητα των ψηφιακών αρχείων. Συγκεκριμένα, θεωρήθηκε ότι ένα στιγμιότυπο ανά δευτερόλεπτο μπορεί να είναι μια ικανοποιητική αναπαράσταση της δώρης ταινίας με ακίνητες εικόνες, χωρίς να χάνεται σημαντική λεπτομέρεια. Απαιτήθηκε συνολικός χώρος 1,1 GB για τις 7207 φωτογραφίες (μέση τιμή απαιτούμενου χώρου αποθήκευσης περίπου 160 KB, με διακύμανση από μερικές δεκάδες ως μερικές εκατοντάδες KB, για κάθε στιγμιότυπο - φωτογραφία (JPG) με αριθμηση, που προκύπτει αυτόματα από το πρόγραμμα.

Μεθοδολογικά ακολουθήθηκε κυρίως το πλαίσιο e-CLiP (Exploratory and Collaborative Learning in Programming (Γόγουλου κ.ά., 2008). Είναι ένα πλαίσιο για την δημιουργία-σχεδιασμό δραστηριοτήτων μάθησης (Διερευνητική και Συνεργατική στον Προγραμματισμό) σε τρία βήματα: 1) δημιουργία-κινήτρου, 2) οικοδόμηση γνώσης με διερεύνηση και συνεργασία και 3) εφαρμογή και εκλέπτυνση (πειραματισμοί, εναλλακτικές επιλογές, αξιολόγηση μεταξύ τους). Ο


χρόνος της εφαρμογής καθορίστηκε στις 16 ώρες για οκτώ (8) βιωματικά εργαστήρια στα οποία εκπονούνται δέκα (10) ΦΕ (Σχήμα 3) στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου με έμφαση (ΦΕ8) στη συγγραφή κριτικής ταινίας και στο μάθημα της Πληροφορικής (ΦΕ9) όπου οι μαθητές εξοικειώνονται και με τα εργαλεία των ΤΠΕ για την παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων.

**2<sup>ο</sup> Βιωματικό Εργαστήρι Οπτικοακουστικού Γραμματισμού**

**Παιδί - Θεατής**

**Φύλλο εργασίας 1**

«Από το κάδρο στο πλάνο και ... τούμπαλιν»





Ο σκοπός του φύλλου εργασίας είναι να διακρίνετε τα διαφορετικά είδη κάδρων και πλάνων και πως το ένα συνδέεται με το άλλο, σε συνδυασμό με το βιβλίο (την γραπτή περιγραφή ή και την εικονογράφηση που μπορεί να συμπεριλαμβάνεται). Σας δίνεται ένα απόσπασμα της ταινίας HUGO που αφορά τη σκηνή στην οποία ο Ουγκό παρατηρεί από ψηλά, από το ρολόι του σταθμού, τον Ζωρζ Μελιές να κάθεται στον πάγκο του καταστήματος παιχνιδιών. Δίνεται επίσης το αντίστοιχο απόσπασμα από το βιβλίο με τα αντίστοιχα σκίτσα.

**Δραστηριότητες**

1. Μέσα από το πρόγραμμα VLC player ανοίξετε το αρχείο [Hugo.2011.1000p.BluRay.x264.YIFY](https://1000p.BluRay.x264.YIFY) στον φάκελο **C:\HUGO**.

Παρακολουθείστε 2-3 φορές τη σκηνή 10 δευτερολέπτων από το 3':28" ως το 3':38".

2. Παρατηρείτε προσεκτικά, μετράτε πόσα πλάνα υπάρχουν σ' αυτό το απόσπασμα και συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα.

α/α	Χρονική διάρκεια	Ζώνιο σε δευτερόλεπτα	Περιγραφή (με δικά σας λόγια...)
1	3':28" - 3':30"	2"	Βλέπουμε τον Μελιές (με τα μάτια) του Ουγκό) από ψηλά και μικρά.
2	3':30" - 3':34"	..	
3			Βλέπουμε τον Μελιές από πολύ κοντά μόνο το κεφάλι του και τίποτε άλλο.
4			

3. Σημειώστε τρία κάδρα, διαφορετικής κλίμακας (τη γενικό, μεσαίο, κοντινό κλπ) και διαλέξτε από τον φάκελο **C:\HUGO\στην\_πίνακα\_ταινία** τα αντίστοιχα σκίτσα :

**Σχήμα 3: Μορφή των Φύλλων Εργασίας (ΦΕ) που καλούνται να εκπονήσουν οι μαθητές**

Ο χρονοπρογραμματισμός της εφαρμογής με τα εργαστήρια και τα ΦΕ στις αντίστοιχες τρεις φάσεις (Θεατή-Κριτικού-Δημιουργού) προέβλεπε 16 διδακτικές ώρες, γνωρίζοντας ωστόσο ότι εξαρχής θα χρειαζόταν περισσότερος χρόνος, ειδικά για την τελική φάση όπου οι μαθητές θα δημιουργούσαν τη δική τους ταινία μικρού μήκους, αλλά και στην αρχή όπου θα έπρεπε να προβληθεί μια ταινία διάρκειας πάνω από δύο ώρες. Ωστόσο σύμφωνα με τον σχεδιασμό κα στα πλαίσια και του πολιτιστικού προγράμματος οι ώρες αυτές κατανεμήθηκαν στις 3 φάσεις (θεατή – κριτικού – δημιουργού) με διάρκεια σε διδακτικές ώρες 5, 7 και 4 αντίστοιχα.

Τα 10 ΦΕ είναι: 1) «Από το κάδρο στο πλάνο και ... τούμπαλιν», 2) «Οπτικές γωνίες λήψης & είδη ήχων», 3) «Οπτικοακουστική Αφήγηση», 4) «Φωτοαφήγηση & Λεζάντες», 5) «Σημειολογικά Στοιχεία Εικόνας», 6) «Ταξινόμηση-Τεχνικές-Τεχνολογία», 7) «Συνέντευξη από ειδικό κινηματογράφου», 8) «Συγγραφή Κριτικής Οπτικοακουστικού έργου», 9) «Δημιουργία Οπτικοακουστικού έργου», 10) «Παρουσίαση-Αξιολόγηση Οπτικοακουστικού έργου».




Η πρώτη φάση, ο ρόλος του θεατή, σχεδιάστηκε να είναι τρίωρης διάρκειας για την προβολή της ταινίας και τις απαραίτητες ενέργειες και αμέσως με την προβολή, τη συμπλήρωση, ενός σύντομου φύλλου παρατήρησης. Για τα δυο πρώτα ΦΕ (ΦΕ1, ΦΕ2) ο εκτιμώμενος χρόνος ήταν μία ώρα για το καθένα με

**6<sup>ο</sup> Βιωματικό Εργαστήρι Οπτικοακουστικού Γραμματισμού**

**Παιδί – Κριτικός**

**Φύλλο εργασίας 8**

«Συγγραφή Κριτικής Οπτικοακουστικού έργου»

Ο σκοπός του Φύλλου Εργασίας 8 (ΦΕ8) είναι να συγγράψετε κριτική για την ταινία. Θα χρειαστείτε κριτικές άλλων για την ταινία τις οποίες και θα συγκρίνετε και στη συνέχεια θα συγγράψετε τη δική σας κριτική είτε με κείμενο είτε με τη μορφή αφίσας (Poeter).

**Δραστηριότητες**

Αναζητήστε στο Διαδίκτυο 3-5 κριτικές για την ταινία και επιλέξτε 2 από αυτές (αν είναι εφικτό, η μία να είναι προσωπική κριση και η άλλη από επίσημο κριτικό) αφού καταγράψετε τις διαδικτυακές διευθύνσεις (URLs) των κριτικών αυτών.

**A.** Για τις δύο κριτικές που επιλέξατε, καταγράψτε τα χαρακτηριστικά τους για:

1. Το θεματικό της κριτικής : .....
2. Το κινώ στο οποίο απευθύνεται η κριτική: .....
3. Το σχεδιασμό της δομής του κειμένου της κριτικής προσέχοντας κυρίως:
  - a. Τα στοιχεία στα οποία δίνει έμφαση η κριτική
  - b. Το περιεχόμενο της κριτικής
  - c. Αν υπάρχουν, το χαρακτηρισμό της σκηνοθετικής εργασίας και των ερμηνειών των ηθοποιών
4. Σε τι διαφέρουν ή μοιάζουν τα δύο κείμενα (σύγκριση των δύο κριτικών): .....

εστίαση στα δομικά στοιχεία ενός οπτικοακουστικού έργου δηλαδή τις έννοιες: *πλάνο, κάδρο, γωνίες λήψης, ήχος*. Η δεύτερη φάση, ο ρόλος του κριτικού, περιλαμβάνει τα επόμενα έξι ΦΕ, τα οποία αφορούν την *κριτική και στοχαστική στάση* των μαθητών απέναντι στην ταινία. Ειδικότερα, καθοδηγούνται στην κριτική συζήτηση και με απώτερο σκοπό τη συγγραφή ενός κειμένου κριτικής για την ταινία. Θεωρώντας ότι η ύπαρξη ενοτήτων για την απόκτηση νέας γνώσης ή/και δεξιοτήτων βοηθά τη μαθησιακή διαδικασία, τα ΦΕ οργανώθηκαν έτσι ώστε να συγκροτούν κάθε φορά ένα «βιωματικό εργαστήριο» (ΒΕ). Έτσι έχουμε αρχικά τα δύο πρώτα βιωματικά εργαστήρια: ΒΕ1 για την προβολή της ταινίας και ΒΕ2 για την εκπόνηση των ΦΕ1 και ΦΕ2. Στη συνέχεια κατά τη διάρκεια του ΒΕ3 εκπονούνται δύο ΦΕ (ΦΕ3, ΦΕ4), στο 4<sup>ο</sup> ΒΕ εκπονείται το ΦΕ5, στο ΒΕ5 τα ΦΕ6, ΦΕ7, και στο έκτο ΒΕ, το τελευταίο της δεύτερης φάσης του ρόλου του κριτικού το ΦΕ8. Στην τρίτη φάση όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του δημιουργού, υλοποιείται το 7<sup>ο</sup> ΒΕ με την εκπόνηση του 9<sup>ου</sup> ΦΕ που εστιάζει στη δημιουργία ταινίας από τους μαθητές σε ομάδες και το τελευταίο, ΒΕ8, όπου με το ΦΕ10 οι μαθητές παρουσιάζουν τα έργα των ομάδων τους και τα συζητούν αξιολογικά και κριτικά.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη φάση, ο μαθητής-θεατής παρακολουθεί την ταινία. Είναι πολύ σημαντικό, να γίνει η προβολή και στο χώρο του εργαστηρίου πληροφορικής, όπου άλλωστε θα εκπονηθούν στη συνέχεια και όλα τα ΦΕ, ώστε εξ αρχής η ολομέλεια να βιώσει τη χαρά της θέασης από κοινού, για να αρχίζουν να συμερίζονται συναισθήματα, παρατηρήσεις, σχόλια, και τις πρώτες τους προσωπικές εκφράσεις. Στη συνέχεια μέσω αποσπασμάτων της ταινίας εξοικειώνεται με σημαντικά κομβικά τμήματά της, κατακτώντας έννοιες όπως *κάδρο, πλάνο, σκηνή, οπτικές γωνίες λήψης, ήχοι* και τα διάφορα είδη τους με τις δραστηριότητες του ΦΕ1.

Στη δεύτερη φάση ο μαθητής-κριτικός αποκωδικοποιεί τα μηνύματα της ταινίας και εξοικειώνεται με κινηματογραφικές έννοιες εκπονώντας το 3ο ΦΕ: *αφήγηση, ανάλυση ενός πλάνου, τους διαλόγους, περιγραφή της δράσης και της ατμόσφαιρας, εντοπισμό των πρωταγωνιστικών στοιχείων και χαρακτήρων, και τις συνδέσεις τους (μοντάζ)*. Στο επόμενο ΦΕ (4ο), οι μαθητές αντιλαμβάνονται καλύτερα τον ρόλο του σκηνοθέτη μέσα από τις διάφορες επιλογές για τα πλάνα και τον τρόπο που δημιουργούνται, ώστε να κατευθύνουν την προσοχή του θεατή σ' εκείνο το σημείο που θεωρείται πιο σημαντικό για την αφήγηση της ιστορίας, των γεγονότων κλπ. Σταδιακά «χτίζεται» η κριτική ματιά και ικανότητα και καταγράφονται οι πρώτες επισημάνσεις σε ιδιαίτερα *συμβολικά στοιχεία της ταινίας* και οι αρχικές αναφορές στη *σημειολογία*, και στη σημαντικότητά της (5ο ΦΕ) με περιγραφή του σεναρίου και θέτοντας ερωτήσεις όπως «για ποιο σκοπό δημιουργήθηκε μια εικόνα;», «τι έχει παραλειφθεί, τι έχει αλλάξει ή έχει περιληφθεί σε μια εικόνα;» «Τι προσθέτει ή τι αφαιρεί στην ιστορία μας;» κλπ. Στο 6ο ΦΕ, αναφέρονται τα *είδη κινηματογραφικών έργων*, και ανάλογα με διάφορα κριτήρια όπως *μυθοπλασίας ή αφηγηματικές, ειδησεογραφικός κινηματογράφος, ντοκιμαντέρ, ή διάφορες ταινίες πιο σύντομης διάρκειας (διαφημίσεις, βιντεοκλίπ κλπ) ή ανάλογα με τις τεχνικές παραγωγής (Κινηματογραφικές, Κινουμένων σχεδίων-Animation) αλλά και άλλα κριτήρια (όπως ταινίες μεγάλου ή μικρού μήκους, Βουβές ή Ομιλούσες, ταινίες στούντιο, υπερπαραγωγές ή «δεύτερης κατηγορίας» (B-movies), ανεξάρτητες (indie), avant-garde, πειραματικές, underground, ερασιτεχνικές, δισδιάστατες (2-D), τρισδιάστατες (3-D) ή*

στερεοσκοπικές, ασπρόμαυρες ή έγχρωμες, ελληνικές ή ξενόγλωσσες με υπότιτλους ή μεταγλωττισμένες, πρωτότυπες, επανακυκλοφορίες, συνέχειες (sequel) ή διασκευές (remakes), καθώς και κριτήρια που διαφοροποιούν τις ταινίες ως προς την ηλικιακή καταλληλότητα, το σκοπό-μήνυμα, το περιεχόμενο και το κυρίως θέμα (πχ μελόδραμα, western, ταινία τρόμου, κωμωδία, δράσης-περιπέτειας, αστυνομικές, πολεμικές, Μιούζικαλ, επιστημονικής φαντασίας, ιστορικές, πολιτικές κλπ ). Στο 6ο ΦΕ οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν και να αναζητούν τους πιο σημαντικούς *συντελεστές* στην παραγωγή μιας ταινίας (Σεναριογράφος, Σκηνοθέτης, Παραγωγός, Διευθυντής Φωτογραφίας, Οπερατέρ/Cameraman, Ηχολήπτης, Σχεδιαστής ήχου, Μουσικός, Σκηνογράφος-Ενδυματολόγος, Φροντιστής, Φωτογράφος πλατώ, Μακιγιέζ, Γραμματέας Λήψεων (Σκριπτ), Μοντέρ) και τους ρόλους τους μέσα από ενημερωμένους ιστότοπους (όπως [www.cine.gr](http://www.cine.gr), [www.cinephilia.gr](http://www.cinephilia.gr),

[http://www.imdb.com/title/tt0970179/fullcredits?ref\\_=ttloc\\_sa\\_1](http://www.imdb.com/title/tt0970179/fullcredits?ref_=ttloc_sa_1), [www.ert.gr/cinema](http://www.ert.gr/cinema), <http://www.filmsite.org/>,

<http://cinofil.pblogs.gr/>, [www.filmfestival.gr](http://www.filmfestival.gr), <http://www.imdb.com/>). Στο 7ο ΦΕ οι μαθητές καλούνται σε μία βιωματική και ερευνητική δράση που μπορεί να είναι πολύ αποκαλυπτική σε προσωπικό επίπεδο καθώς καλούνται να αναζητήσουν και να οργανώσουν μια πρωτόγνωρη, πιθανότατα, συνέντευξη με ειδικό του κινηματογράφου (πχ. έναν σκηνοθέτη, κινηματογραφιστή, κριτικό κλπ). Η δεύτερη φάση της εφαρμογής ολοκληρώνεται με το 8ο ΦΕ που στοχεύει στο να *συγγράψουν πλέον μια κριτική* για την ταινία, λαμβάνοντας μια πιο μεθοδική, συνολική και ολοκληρωμένη και θέση απέναντί της ως καλλιτεχνικό και πνευματικό δημιούργημα.

Η Τρίτη φάση είναι και η πιο χρονοβόρα και απαιτητική μιας και οι μαθητές στο 9ο ΦΕ καλούνται να συνθέσουν όλη την εμπειρία και γνώση που αποκόμισαν από τα προηγούμενα ΦΕ. Παροτρύνονται να εκφράσουν δημιουργικά τις ιδέες και τις απόψεις τους, συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες, λαμβάνοντας αποφάσεις σεβόμενοι τις προτάσεις όλων των μελών, για τη δημιουργία ταινίας μικρού μήκους. Η επιλογή του θέματος γίνεται από τους ίδιους ελεύθερα, ωστόσο τους προτείνονται και κάποιες σκηνές από την ίδια ταινία ώστε να εξοικονομηθεί πολύτιμος χρόνος και να προλάβουν να εστιάσουν στα άλλα σημεία της παραγωγής τους. Στο 10ο ΦΕ έχουν την ευκαιρία να «απολαύσουν» και να μοιραστούν τον κόπο, την ενέργεια, την ευαισθησία, το ταλέντο, τις ιδέες και τις επιλογές τους όλοι μαζί, «φωτίζοντας» τις παραγωγές τους με σχόλια και παρατηρήσεις από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες σε μια διαδικασία αξιολόγησης, αναστοχασμού και ανασκόπησης μιας διδακτικής παρέμβασης 16 – τουλάχιστον- ωρών, πάνω στον οπτικοακουστικό γραμματισμό που βασίστηκε σε μια ξεχωριστή κινηματογραφική ταινία με ιστορικές αναφορές στην πρώτη εποχή του ίδιου του κινηματογράφου.

Ενδεικτικά, στο πρώτο ΦΕ, που είναι αυτό που εκπονείται μετά ακριβώς από το 1<sup>ο</sup> Εργαστήριο (την ομαδική θέαση της ταινίας που για κάποιους μπορεί να μην είναι η πρώτη φορά), υπάρχουν έξι (6) δραστηριότητες σύντομης διάρκειας ώστε να μπορούν να ολοκληρωθούν σε μία διδακτική ώρα με τη βοήθεια κατάλληλων επεξηγήσεων και αν χρειαστεί και την άμεση βοήθεια του εκπαιδευτικού (Σχήματα 4, 5).


### Δραστηριότητες

- Μέσα από το πρόγραμμα VLC player ανοίξετε το αρχείο **Hugo.2011.1080p.BluRay.x264.YIFY** στον φάκελο **C:\HUGO**.  
Παρακολουθείστε 2-3 φορές τη σκηνή 10 δευτερολέπτων από το 3':28'' ως το 3':38''.
- Παρατηρήστε προσεκτικά, μετρήστε **πόσα πλάνα** υπάρχουν σ' αυτό το απόσπασμα και συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα.

α/α	Χρονική διάρκεια	Σύνολο σε δευτερόλεπτα	Περιγραφή (με δικά σας λόγια..)
1	3':28'' - 3':30''	2''	Βλέπουμε τον Μελιές («με τα μάτια» του Ουγκό) από ψηλά και μακριά.
2	3':30'' - 3':34''	..	
3			Βλέπουμε τον Μελιές από πολύ κοντά μόνο το κεφάλι του και τίποτε άλλο.
4			

**Σχήμα 4:** Οι πρώτες δύο δραστηριότητες του 1<sup>ου</sup> ΦΕ που καλούνται να εκπονήσουν οι μαθητές

- Σημειώστε **τρία κάδρα, διαφορετικής κλίμακας** (πχ γενικό, μεσαίο, κοντινό κλπ) και διαλέξτε από τον φάκελο **C:\HUGO\στιγμιότυπα ταινίας** τα αντίστοιχα στιγμιότυπα :

α/α	Χρονικό σημείο	Περιγραφή (με δικά σας λόγια..)	Χαρακτηρισμός (κλίμακα, πχ κοντινό κλπ)	Στιγμιότυπο / ή σκίτσο-ζωγραφιά
πχ.	3':28''	Ο Μελιές φαίνεται από ψηλά και μακριά	Πολύ γενικό	
1				

4. Συζητήστε και αποφασίστε ποιο θεωρείτε ότι είναι το κάδρο που θα θυμόσαστε περισσότερο. Τι περιλαμβάνει;

α/α	Χρονικό σημείο	Περιγραφή (με δικά σας λόγια..)	Χαρακτηρισμός (κλίμακα, πχ κοντινό κλπ)
πχ.	3':33''	Ο Μελιές φαίνεται ακριβώς απέναντι, να κάθεται σκεφτικός στον πάγκο του, ακουμπώντας το κεφάλι του στην γροθιά του μελαγχολικός, ανάμεσα σε παιχνίδια ...	Γενικό

5. Πόσα δευτερόλεπτα κρατάει το πλάνο του κάδρου που επιλέξατε; Πόσα δευτερόλεπτα κρατάει ένα από τα άλλα δύο κάδρα που καταγράψατε ;




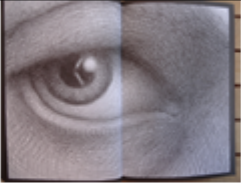

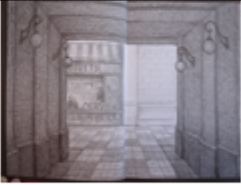


α/α	Διάρκεια (δευτερόλεπτα)		Περιγραφή (με δικά σας λόγια..)	Χαρακτηρισμός (κλίμακα, πχ κοντινό κλπ)
	Αρχή	Τέλος		
πχ.	2 δευτερόλεπτα		Ο Μελιές φαίνεται από ψηλά και μακριά	Πολύ γενικό
	3':28''	3':29''		
1	.... δευτερόλεπτα			
	3':...''	3':...''		
2	2 δευτερόλεπτα			
	3':...''	3':...''		

**Σχήμα 5:** Οι δραστηριότητες 3,4 και 5 του 1<sup>ου</sup> ΦΕ που καλούνται να εκπονήσουν οι μαθητές

ΤΟ ΦΕ ολοκληρώνεται με το φύλλο αυτοαξιολόγησης και περιεκτικές σημειώσεις θεωρητικών εννοιών στο τέλος. Ο σκοπός του ΦΕ «Από το κάδρο στο πλάνο και ... τούμπαλιν» είναι να διακρίνουν οι μαθητές τα διαφορετικά είδη κάδρων και πλάνων και πώς το ένα συνδέεται με το άλλο, σε συνδυασμό με το βιβλίο με την γραπτή περιγραφή ή/και την εικονογράφηση που μπορεί να συμπεριλαμβάνει). Το ένα απόσπασμα της ταινίας που δίνεται, αφορά τη σκηνή στην οποία ο Ουγκό παρατηρεί από ψηλά, από το ρολόι του σταθμού, τον Ζωρζ Μελιές να κάθεται στον πάγκο του καταστήματος παιχνιδιών. Δίνεται επίσης το αντίστοιχο απόσπασμα από το βιβλίο με τα αντίστοιχα σκίτσα.

Οι μαθητές τέλος ενθαρρύνονται και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να απαντήσουν τα σύντομα φύλλα αυτοαξιολόγησης (Σχήμα 6) που προηγούνται των σύντομων σημειώσεων με θεωρητικά δεδομένα (Σχήμα 7).

6. **Κάντε την αντιστοίχιση** μεταξύ των στιγμιότυπων από την ταινία με τις εικόνες του βιβλίου (που βρίσκονται στις αντικριστές σελίδες: 32-33, 34-35, 36-37, 38-39) και προηγούνται του κειμένου.

Αρ. Στ.	Στιγμιότυπα ταινίας	Σελ. Βιβλ.	Σκίτσα/εικόνες Βιβλίου
212	 Ταιριάζει με το: 36-37	32-33	
216	 Ταιριάζει με το: ... - ...	34-35	
218	 Ταιριάζει με το: ... - ...	36-37	
221	 Ταιριάζει με το: ... - ...	38-39	


Δεν συμβαίνει πάντα αλλά παρατηρείστε πώς «συμβαδίζουν» τα σκίτσα του βιβλίου με τα αντίστοιχα στιγμιότυπα της ταινίας! Ποιά είναι η άποψή σας;

**Σχήμα 6:** Η τελευταία δραστηριότητα του 1<sup>ου</sup> ΦΕ που καλούνται να εκπονήσουν οι μαθητές



### Σκέφτομαι, ψάχνω και απαντώ...

Σημειώστε αν οι παρακάτω προτάσεις είναι Σωστές ή Λάθος :

α/α	Πρόταση	Σ ή Λ
1	Το κάδρο είναι σαν μια φωτογραφία.	
2	Το πλάνο είναι σαν μια φωτογραφία.	
3	Πολλά πλάνα μας κάνουν μια σκηνή.	
4	Ένα πλάνο μπορεί να αναλυθεί (να περιέχει) πολλά κάδρα.	
5	Αν ο «άνθρωπος θέμα» φαίνεται πολύ μακριά και πολύ μικρός τότε το πλάνο λέγεται κοντινό «γκρο πλαν».	
6	Αν από τον «άνθρωπο θέμα» φαίνεται σχεδόν μόνο το κεφάλι του τότε το πλάνο λέγεται κοντινό «γκρο πλαν».	
7	Αν από τον «άνθρωπο θέμα» φαίνεται μια λεπτομέρεια στο μάτι του κεφαλιού του, το πλάνο λέγεται πολύ κοντινό.	
8	Στο απόσπασμα της ταινίας, η σκηνή ξεκινά με πολύ γενικό πλάνο και καταλήγει σε πολύ κοντινό πλάνο (στο τέλος δείχνει την αντανάκλαση του ρολογιού στο μάτι του Μελιές σαν λεπτομέρεια).	
9	Στο απόσπασμα της ταινίας, τα παιχνίδια του μαγαζιού φαίνονται καλύτερα στα δύο τελευταία κοντινά πλάνα.	
10	Το συγκεκριμένο στιγμιότυπο (389) είναι ένα υποκειμενικό κάδρο: 	

### Λίγη Θεωρία



#### Σκηνή – Πλάνο - Κάδρο

**Σκηνή:** είναι το τμήμα της ταινίας που περιγράφει ένα συγκεκριμένο γεγονός στον ίδιο χώρο και χρόνο

**Πλάνο:** τμήμα της σκηνής (έχουμε αλλαγή πλάνου κάθε φορά που αλλάζει η θέση της κάμερας και ξεκινάει νέα εγγραφή)

**Κάδρο** (κινηματογραφικό): είναι η ορθογώνια ακίνητη εικόνα (μια στιγμή της ταινίας δηλαδή αν πατήσουμε παύση - pause ), που κατευθύνει την προσοχή μας σε διάφορα αντικείμενα-χώρους-πρόσωπα.

Δηλαδή θα λέγαμε **διαδοχικά** ότι:

**Ένα ή πολλά κάδρα αποτελούν ένα πλάνο**, (ή ένα πλάνο αποτελείται από πολλά κάδρα αν κινείται η κάμερα ή μόνο ένα αν η κάμερα δεν κινείται καθόλου ούτε κάνει zoom)

**Ένα ή πολλά πλάνα αποτελούν μία σκηνή**, (ή μια σκηνή αποτελείται από πολλά πλάνα αν η κάμερα ξεκινάει νέα εγγραφή κάθε φορά που πατάμε «REC» δηλαδή, από το RECORD - καταγράψω).

**Μία ή πολλές σκηνές αποτελούν μία ταινία!**

#### Χαρακτηρισμός πλάνων-κάδρων

(Ανάλογα με την απόσταση από το θέμα πρόσωπο ή αντικείμενο)

- > **Πάρα Πολύ γενικό** (ο άνθρωπος φαίνεται μικρός, κυριαρχεί το τοπίο)
- > **Πολύ Γενικό** (πάλι κυριαρχεί ο χώρος, η ανθρώπινη φιγούρα είναι όμως πιο κοντά)
- > **Γενικό** (φαίνεται ολόκληρος ο χαρακτήρας)
- > **Αμερικάνικο** (η ανθρώπινη φιγούρα ως τα γόνατα)
- > **Μεσαίο ή μπουστό** (ένα πλάνο από τη μέση και πάνω)
- > **Κοντινό** (γκρο πλαν) (το πρόσωπο)

**Σχήμα 7:** Το φύλλο αυτοαξιολόγησης και οι σύντομες θεωρητικές σημειώσεις του 1<sup>ου</sup> ΦΕ

## **Αξιολόγηση**

Η εφαρμογή του ΟΑΓ καθοδηγεί τον μαθητή-θεατή σε κριτικό θεατή ώστε να κατανοεί βαθύτερα και να στέκεται κριτικά απέναντι στην επιλεγμένη ταινία. Βοηθήθηκαν να αναζητούν και να εστιάζουν πιο γρήγορα και εύστοχα τα κομβικά σημεία της ταινίας τα οποία καθορίζουν τη βαθύτερη κατανόησή της. Τα σύντομης διάρκειας αποσπάσματα της ταινίας που επιλέχτηκαν βοήθησαν στην κατανόηση του ρόλου του μοντάζ στην δημιουργία πχ. αγωνίας και μυστηρίου. Ο κριτικός στοχασμός των μαθητών-θεατών ενισχύθηκε όταν διαπραγματεύθηκαν ομαδοσυνεργατικά τα σημαντικότερα ή/και λιγότερο σημαντικά κατά την αρχική τους κρίση θέματα της ταινίας και έγραψαν κριτικές μελετώντας μάλιστα την ανατροφοδότηση των κριτικών τους. Η διδακτική εφαρμογή ολοκληρώθηκε με ενθουσιασμό στη φάση "μαθητής- παραγωγός", όπου αξιοποιήθηκαν οπτικοακουστικά εργαλεία και ΤΠΕ, για να δημιουργήσουν οι μαθητές τα δικά τους οπτικοακουστικά προϊόντα.

Η αποτίμηση της αξιοποίησης της παρούσας εφαρμογής ΟΑΓ με τα αντίστοιχα κριτήρια για τις διάφορες φάσεις βασίστηκε στα εξής:

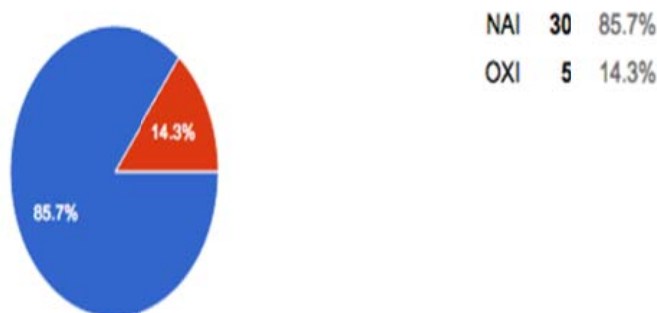
1. Κατά τη θέαση της ταινίας και την πρώτη κριτική στάση απέναντί της ανιχνεύτηκε ο βαθμός «απόλαυσης» και κατανόησης της ταινίας διερευνώντας την πρόκληση συναισθημάτων, την προσέλκυση προσοχής, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος καθώς και εκτιμήσεις για το είδος της ταινίας, το περιεχόμενο, το σενάριο, τη μουσική επένδυση.
2. Κατά τη μελέτη-έρευνα ταινίας αναζητήθηκε η επιδιωκόμενη αλλαγή του ρόλου του μαθητή-θεατή σε μαθητή κριτικό με εστίαση στον εντοπισμό των εκφραστικών μέσων της πλοκής, του σεναρίου και του ύφους του έργου.
3. Κατά τη παραγωγή ταινίας καταγράφηκε η επιδιωκόμενη ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή ως παραγωγού ταινίας, ομαδοσυνεργατικά, με τη χρήση απλού εξοπλισμού (φωτογραφικής μηχανής και αλληλουχία στατικών και κινούμενων εικόνων, και αντικείμενα καθημερινής χρήσης) με έμφαση στις βασικές έννοιες (κάδρα-πλάνα, γωνία λήψης, τεχνικές και ρόλος της τεχνολογίας) και στο μήνυμα της ταινίας. Διερευνήσαμε το βαθμό ορθής χρήσης/αξιοποίησης των θεμελιωδών εννοιών του οπτικοακουστικού προϊόντος, την επιλογή μηνύματος για το θεατή της, και το βαθμό ολοκλήρωσής του οπτικοακουστικού προϊόντος της κάθε ομάδας των μαθητών.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αποτίμηση της *εκπαιδευτικής μεθοδολογίας* και της *ομαδοσυνεργατικότητας* εστιάζοντας στη μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας και το ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητής, συντονιστής, διευκολυντής των μελών της κάθε ομάδας χωριστά αλλά και όλων των ομάδων μαζί. Διερευνήσαμε το βαθμό συνεργασίας των ομάδων και της υλοποίησης των παραδοτέων της με την παρατήρηση των εκπαιδευτικών. Διερευνήσαμε την αποτελεσματικότητα των Φύλλων Εργασίας στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και το βαθμό ενδιαφέροντος που έδειξαν οι μαθητές καθώς και την άποψή τους για το βαθμό της διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας των ΦΕ, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση γνώσεων, την ευκολία εκπόνησής τους και την προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

### Αποτελέσματα

Ενθαρρυντικό στοιχείο για την εφαρμογή του ΟΑΓ στο Γυμνάσιο είναι ότι σε εντυπωσιακό ποσοστό οι μαθητές θέλουν να ξανασυμμετάσχουν σε ανάλογη εφαρμογή και θεωρούμε ότι είναι και ένα μέτρο της «επιτυχίας» της διδακτικής εφαρμογής για τον ΟΑΓ (Σχήμα 8). Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι υπήρξαν μαθητές που μας ευχαρίστησαν εξ αρχής μόλις είδαν την ταινία η οποία τους άγγιξε και τους κινητοποίησε κάτι που φυσικά αποτελεί επίσης κομβική επιλογή για ανάλογη εφαρμογή.

#### Θα ηθελες να ξανασυμμετάσχεις σε νέα δράση οπτικοακουστικού γραμματισμού



**Σχήμα 8:** μέτρο της «επιτυχίας» της διδακτικής εφαρμογής, η ένθερμη πρόθεση των μαθητών να ξανασυμμετάσχουν σε δράσεις του ΟΑΓ.

Από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης και με την παράλληλη παρατήρηση του εκπαιδευτικού ώστε να προκύπτει τριγωνοποίηση για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen & Manion, 1994) προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία που θεωρούμε ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό, βελτιστοποίηση – προσαρμογή – εστίαση σε νέες εφαρμογές τέτοιου είδους εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Υπάρχουν δραστηριότητες που βοήθησαν τους μαθητές να αποκτήσουν μια πιο «προσεκτική» παρατήρηση κατά τη θέαση και εστίαση σε σημαντικά στοιχεία όπως: το κύριο θέμα και το δευτερεύον θέμα της ταινίας, το χώρο και το χρόνο, τη συμπεριφορά του πρωταγωνιστή, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των πρωταγωνιστών, τη σκηνή που προκάλεσε σύγχυση, έκπληξη, αμηχανία ή δίλημμα, έντονα, αντιφατικά συναισθήματα, το χαρακτήρα - πρόσωπο που αισθάνθηκαν πιο κοντά κλπ.

Η ανάπτυξη της κριτικής στάσης απέναντι στην ταινία ενισχύθηκε με δραστηριότητες και ερωτήσεις σύντομης διάρκειας και απάντησης που περιελάμβαναν ήχο, εικόνα και κείμενο όπως αφήγηση και ερμηνεία μιας εικόνας ή αποσπάσματος ταινίας, παρότρυνση εντοπισμού ενοτήτων ή πλάνων και της «κεντρικής τους ιδέας».

Η δημιουργικότητα των μαθητών παροτρύνθηκε με δραστηριότητες/ερωτήματα όπως: «σε τι βαθμό θα θέλατε στοιχεία της ταινίας (σενάριο, πλοκή, η αρχή, το τέλος, χαρακτήρες - πρωταγωνιστές, το μήνυμα ) που παρακολουθήσατε να τα δείτε με άλλο τρόπο» ή ζητήθηκε να φτιάξουν μια δική τους παραλλαγή, βασισμένοι σε δικές τους εμπειρίες – ιστορίες, συναισθήματα ή για κάποιο άλλο άτομο που γνωρίζουν. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι για τους έφηβους 14-15 ετών είναι πιο εύκολο και βατό ίσως να μιλήσουν για κάποιον «άλλο» παρά για τον εαυτό τους.

Ως προς το τεχνολογικό οργανωτικό τομέα τα κυριότερα ευρήματα δείχνουν ότι βελτιώθηκαν (κατά φθίνουσα σειρά) στη χρήση λογισμικού παρουσιάσεων, στη βιντεοσκόπηση, στο *movie maker*, στη χρήση *wiki*, στην ηχογράφηση, ακόμη και στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (αν και προτιμούν τα κοινωνικά δίκτυα) ενώ ανέδειξαν τις προτιμήσεις τους για πραγματοποίηση ομαδικής εργασίας προτεινόμενης από τον εκπαιδευτικό παρά μιας ιδέας/πρωτοβουλίας ατομικής ή συμμαθητών.

### **Συμπεράσματα**

Στο παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ο αναπόφευκτος διάλογος του παιδιού με τις εικόνες (ουσιαστικά με τους δημιουργούς της) είναι μία σχέση προσωπική. Κάθε σχόλιο, κάθε γέλιο, κάθε επιφώνημα είναι μια ευκαιρία για επικοινωνία. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις (Γρόσδος, 2009).

Η διδακτική εφαρμογή για τον ΟΑΓ βασίστηκε στην μελέτη και τον σχεδιασμό δέκα φύλλων εργασίας με σκοπό η εκπόνηση τους από τους μαθητές να τους βοηθήσει σύμφωνα με ισχύουσες παιδαγωγικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στον κριτικό τους λόγο προσδεύοντας όχι μόνο στον οπτικοακουστικό λόγο αλλά και στον προφορικό και γραπτό, ανακαλύπτοντας μυστικά της τέχνης του κινηματογράφου που τόσο τους γοητεύει, αλλά και τη χαρά της συνεργασίας και δημιουργίας δικών τους έργων που θα τους επιτρέψει να εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους, εξάπτοντας και τη φαντασία τους σε ένα κόσμο «φτιαγμένο από όνειρα».

Η συνεργασία-πρόκληση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων, ίδιων ή/και διαφορετικών ειδικοτήτων, δημιούργησε την προσδοκία συνεργασίας με σχολεία και του εξωτερικού στο πλαίσιο έργων *e-twinning*, σε επόμενες σχολικές χρονιές.

Το παραγόμενο αποτέλεσμα της εφαρμογής του ΟΑΓ στο πλαίσιο του μαθήματος ΤΠΕ κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον, δημιουργικό και ελκυστικό από τους μαθητές. Σαν εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει και στον εκπαιδευτικό που μπορεί να υλοποιήσει τις ιδέες του με την δημιουργία αντίστοιχων διδακτικών παρεμβάσεων και διαθεματικών δραστηριοτήτων αξιοποιώντας οπτικοακουστικά προϊόντα.

Η συμβολή της εφαρμογής εντοπίζεται κυρίως στην εκπόνηση των ΦΕ από τους μαθητές, με ομαδοσυνεργατική αυτενέργεια, επιτρέποντας μια πρόοδο στα τρία στάδια που έχει προτείνει ο Γρόσδος (2010), δηλαδή του θεατή - κριτικού-παραγωγού εξωτερικεύοντας τις δικές τους ευαισθησίες, εμπειρίες, γνώσεις, ανάγκες, αρχές, αξίες και ιδανικά σε δικά τους τεχνουργήματα και οπτικοακουστικές παραγωγές. Σταδιακά με την κατάκτηση και του κριτικού λόγου που εξασκεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος, με την αναγκαία λήψη αποφάσεων, ο μαθητής είναι σε θέση να απομυθοποιεί μέσα στο «ταξίδι» του στην γνώση, τις κυρίαρχες «μιντιακές» παραγωγές και εκπομπές και να στέκεται κριτικά και διαλογικά, με εμπειρίες και ελεύθερη βούληση στις επιλογές του. Ο μαθητής φτάνοντας στο στάδιο του «παραγωγού», διασώζοντας δηλαδή, μικρές και καθημερινές ή και πιο ιστορικές εμπειρίες με μια ερασιτεχνική ταινία, βελτιώνει τις ικανότητες ανάλυσης και επεξεργασίας τους, κατανόησης και κριτικής. Αυτό

άλλωστε, συμβάλλει ως παιδαγωγική πρακτική και διαδικασία στην ανάπτυξη, απελευθέρωση και εκδημοκρατισμό της επικοινωνίας και στα ΜΜΕ (Ασλανίδου, 2005), κάτι που είναι διαρκώς επίκαιρο τις τελευταίες πέντε τουλάχιστον δεκαετίες και στον ελλαδικό χώρο.

Η περαιτέρω αξιοποίηση της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης μπορεί να προσφέρει πολύτιμα συμπεράσματα για την διδασκαλία και άλλων μαθημάτων μέσω του ΟΑΓ υπό την έννοια της πιο εύστοχης, κριτικής και αποτελεσματικής χρήσης του, ανάλογα πάντα με τις ανάγκες του γνωστικού αντικείμενου και την σημειολογία του μηνύματος και της πληροφορίας που επιθυμείται να μεταδοθεί.

Το σημαντικότερο ίσως στοιχείο που προτείνεται να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αξιοποίησης του ΟΑΓ είναι ο χρονικός παράγοντας, όπως αποδείχτηκε και στη συγκεκριμένη εφαρμογή. Η παραγωγή ενός ΟΑ φαίνεται να είναι μια πολύ απαιτητική διαδικασία που εμπλέκει πολλούς συντελεστές και θεωρητικά έχει απεριόριστα περιθώρια βελτιώσεων. Αυτό σημαίνει δυσκολία λήψης αποφάσεων, υλοποίησης και ολοκλήρωσης μιας παραγωγής, κάτι που απαιτεί και την παράλληλη εκπαίδευση στην διαχείριση έργου με συνετό και συνεπή χρονοπρογραμματισμό.

Μια πρόταση-ιδέα για μελλοντική έρευνα και βελτιστοποίηση της παρούσας διδακτικής εφαρμογής αφορά τη διάρκεια της. Ανάλογες έρευνες μελλοντικά. Θα μπορούσαν να είναι πιο πολύ εστιασμένες στον ακουστικό τομέα του ΟΑΓ, μια που ο ήχος (και ιστορικά στον κινηματογράφο) έρχεται πάντα «δεύτερος» σε σχέση με την κυριαρχούσα εικόνα. Η διδακτική εφαρμογή και η αντίστοιχη έρευνα ανέδειξε και άλλα πεδία που αξίζουν περαιτέρω διερεύνησης, όπως ο τρόπος συμμετοχής των εφήβων στα κοινωνικά δίκτυα και η διαχείριση των οπτικοακουστικών προϊόντων που αντιμετωπίζουν και επιλέγουν καθημερινά. Ειδικότερα, όσον αφορά τη συγκεκριμένη εφαρμογή και την έρευνα, προέκυψε και το ενδιαφέρον για τη συσχέτιση των απαντήσεων των μαθητών, μεταξύ των πιο δραστήριων και των πιο αποστασιοποιημένων (για λόγους π.χ. επιλογής της ταινίας, της σύνθεσης ομάδων εργασίας ή οποιουδήποτε άλλου), καθώς και η πιλοτική εφαρμογή και σε εξωσχολικά περιβάλλοντα (π.χ. σε κατασκηνώσεις κ.α.).

Προσδοκείται η παρούσα έρευνα να συμβάλλει στη διδακτική του οπτικοακουστικού γραμματισμού, ως γνωστικού αντικείμενου, αλλά και στη διδακτική κάθε γνωστικού αντικείμενου μέσω του ΟΑΓ. Με προϋπόθεση την αναγκαία περαιτέρω έρευνα, θα ήταν εξαιρετικά δημιουργικό να διδάσκονται θεματικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος της βασικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τον Οπτικοακουστικό Γραμματισμό.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Ασλανίδου, Σ. (2005). Εκπαιδεύοντας τον τηλεθεατή από την τηλεόραση: η μελέτη μιας τηλεοπτικής εκπομπής. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.) *Εικόνα και Παιδί*, 455-463. Θεσσαλονίκη.
- Γεράκος, Η. (2015, μεταπτυχιακή διατριβή). *Νέες Διδακτικές Προσεγγίσεις οπτικοακουστικού γραμματισμού στη βασική εκπαίδευση*. Διαθέσιμη online: <http://search.lib.auth.gr/Record/ikee-275863>, προσπελάστηκε 5/6/2016
- Γιωτοπούλου, Κ. (2013). Η κινηματογραφική ταινία στο μάθημα της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση. In Μ. Tsianikas, Ν. Maadad, G. Couvalis, and Μ. Palaktsoglou (eds.) *Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial*

- International Conference of Greek Studies*, Flinders University June 2011", Flinders University Department of Language Studies- Modern Greek: Adelaide, pp. 361-376.
- Available at <https://dspace.flinders.edu.au/jspui/bitstream/2328/26885/1/Cinema%20t%20ext.pdf>, προσπελάστηκε 10/4/2016.
- Γόγουλου, Α., Γουλή, Ε. & Γρηγοριάδου, Μ. (2008). Αξιοποίηση του e-ELiP στη διδασκαλία βασικών προγραμματιστικών δομών. Στο Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής, Πάτρα, 2008*, σελ. 35-44.
- Γουλής, Δ. (2009). Ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα με αφετηρία την εικόνα του Άλλου στις ταινίες επιστημονικής φαντασίας. *Πρακτικά: Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο ίδρυμα Τεχνών, Ε.Σ.Η.Ε.Μ.Θ.
- Γρηγοριάδου, Μ., Γόγουλου, Α., Γουλή, Ε., & Σαμαράκου Μ. (2004). Σχεδιάζοντας "Διερευνητικές + Συνεργατικές" δραστηριότητες σε εισαγωγικά μαθήματα προγραμματισμού. Στο Πολίτης Π. (Επιμ.) *Πρακτικά 2ης Δημερίδας με Διεθνή Συμμετοχή με τίτλο: «Διδακτική της Πληροφορικής»*, σελ. 86-96 (Βόλος, Ιανουάριος 2004).
- Γρόσδος, Σ. (2008, μεταπτυχιακή διατριβή). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων, στο: Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε., Πλίογκου, Β. (επ.), *Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας, Πανελλήνιο Συνέδριο* (Θεσσαλονίκη 21-22 Νοεμβρίου 2009). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. – Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης.
- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 56-68
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Θεοδωρίδης Μ. (2008). Η οπτικοακουστική έκφραση ως πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων», *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος: Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως ευέλικτο πεδίο Διαθεματικών Προσεγγίσεων*, Εκδ. Πανεπιστήμιο Κρήτης (Σχολή Επιστημών Αγωγής), 167-170.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος "ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός" για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.
- Θεοδωρίδης Μ. (2013). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση*. Κέντρο Εκπαιδευτικών δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Διαθέσιμο [http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2012/01/Odigos\\_ekpaideutikou\\_gia\\_tin\\_optiko\\_akoustiki\\_ekfrasi.pdf](http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2012/01/Odigos_ekpaideutikou_gia_tin_optiko_akoustiki_ekfrasi.pdf), προσπελάστηκε 14/3/2016
- Θεοδωρίδης, Μ. (2013α). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση* [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης]. Διαθέσιμο :

[http://www.karposontheweb.org/Portals/0/Material/articles/%CE%93\\_4.%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80.%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9F%CE%91%20%CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7\\_new.pdf?timestamp=1425896535458](http://www.karposontheweb.org/Portals/0/Material/articles/%CE%93_4.%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80.%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9F%CE%91%20%CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7_new.pdf?timestamp=1425896535458), προσπελάστηκε 25/5/2016

Θεοδωρίδης, Μ. (2013b). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση* [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης] Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός - Σύνταξη: Μένης Θεοδωρίδης Κριτική και Δημιουργική Συνεργασία: Μαρία Λεωνίδα. Διαθέσιμο:[http://www.karposontheweb.org/LinkClick.aspx?fileticket=OJftK8D9\\_5g%3D&portalid=0&language=el-GR&timestamp=1425896360103](http://www.karposontheweb.org/LinkClick.aspx?fileticket=OJftK8D9_5g%3D&portalid=0&language=el-GR&timestamp=1425896360103), προσπελάστηκε 25/5/2016

Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α. & Ματραλής, Χ. (επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπασαντής, Δ. (1988). Το σύστημα επικοινωνίας στο παγκόσμιο χωριό. Αφιέρωμα: Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. *Διαβάζω*, 194, 16-29.

Πασχαλίδης, Γ. (2000). Εκπαίδευση και Μαζική Επικοινωνία: Όροι και προοπτικές της διδασκαλίας των ΜΜΕ στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση, *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ* 30, 111-36.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα, Πολύτροπον, 2005.

Ράπτης Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*, τόμ. Α', Αθήνα, Ράπτης.

Σέλζνικ Μπράϊαν (2011). *Η Εφεύρεση του Ούγκο Καμπρέ*, Εκδ. Πατάκη

## **«Υιοθετώ το Βυζαντινό μουσείο Βέροιας»: Διδακτική παρέμβαση**

**Σοφία Απιδοπούλου**

*Νηπιαγωγός, 12<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βέροιας*  
sapidoroulou@gmail.com

**Δήμητρα Γιάγκογλου**

*Νηπιαγωγός, 12<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βέροιας*  
dimgiag@gmail.com

**Αγορίτσα Τζήμα**

*Νηπιαγωγός, 12<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Βέροιας*  
agtzima@gmail.com

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσουμε μία πρόταση οπτικοακουστικού γραμματισμού. Τα νήπια του 12<sup>ου</sup> νηπιαγωγείου Βέροιας, στα πλαίσια των δράσεων του δικτύου τοπικής ιστορίας της Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Ημαθίας, δημιούργησαν ένα διαφημιστικό σποτ και μία αφίσα για το Βυζαντινό Μουσείο Βέροιας, με σκοπό να προκαλέσουν το ενδιαφέρον, τόσο της σχολικής όσο και της ευρύτερης κοινότητας, ώστε να επισκεφτούν το Βυζαντινό μουσείο. Ζούμε σε εποχή που χαρακτηρίζεται για την πολυτροπικότητά της και καλούμαστε να εφοδιάσουμε τους μαθητές μας με δεξιότητες και στρατηγικές, που θα τους βοηθήσουν να αξιοποιήσουν την τεχνολογία δημιουργικά και παράλληλα να μάθουν να κατανοούν, να προσεγγίζουν και να αξιολογούν τις πληροφορίες που δέχονται.

**Λέξεις κλειδιά:** οπτικοακουστικός γραμματισμός, ΤΠΕ, πολυτροπικότητα

### **Abstract**

The main purpose of this hypothesis is to present a proposal of audiovisual literacy. Six-year-old infants from the "12<sup>th</sup> Kindergarten of Veria" as part of the actions of the local history network of Elementary Education of the prefecture of Imathia have created an advertisement and a poster for the Byzantine Museum of Veria, designed to stimulate the interest of both schools and the wider community to visit the Byzantine Museum. This day and age is characterized by multimodality, thus we are obliged to equip our students with skills and strategies that will help them exploit technology creatively while learning to understand, access and evaluate the information they receive.

**Keywords:** audiovisual literacy, New Technologies, multimodality

### **Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια με την είσοδο των Νέων τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο έχουν δημιουργηθεί νέες προκλητικές για τους εκπαιδευτικούς συνθήκες μάθησης. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών δείχνει τις θετικές επιδράσεις των ΤΠΕ στη μάθηση των μικρών παιδιών, όταν αυτές λειτουργούν συμπληρωματικά στις άλλες δραστηριότητες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην



εκπαιδευτική διαδικασία παρέχει στον εκπαιδευτικό την ευελιξία να σχεδιάσει ελκυστικές δραστηριότητες, που προάγουν την ενεργητική μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Στις σύγχρονες κοινωνίες δυτικού τύπου τα παιδιά καθημερινά έρχονται σε επαφή με ένα πλήθος πολυτροπικών κειμένων μαζικής κουλτούρας. Πολύ συχνά μάλιστα, παρατηρείται το φαινόμενο η εικόνα να υπερτερεί έναντι του λόγου. Ζώντας σε κοινωνίες όπου κυριαρχεί η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αφιερώνουν μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στην επαφή με Μέσα μαζικής Ενημέρωσης (Νάκου, 201: 1). Θεωρητικοί, όπως ο Eisner, τονίζουν τη σημασία της διδασκαλίας του οπτικού γραμματισμού στα παιδιά (Eisner 1994 στο Κάντζου 2016: 2). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι αλλάζει το περιεχόμενο της έννοιας του γραμματισμού. Οι Παπούλια και Τάφα ορίζουν τον γραμματισμό ως «την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί στον κόσμο του γραπτού λόγου με τη διπλή όψη της ανάγνωσης και της γραφής» (Παπούλια & Τάφα, 2004: 13). Ως απόρροια όμως των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων στον τομέα της επικοινωνίας, εμφανίζεται το πρόταγμα της εξοικείωσης παιδαγωγών και μαθητών με πολλά είδη νέων γραμματισμών (Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, 2016: 1). Μία από τις σύγχρονες μορφές γραμματισμού είναι ο γραμματισμός των ΜΜΕ (media literacy), ο οποίος αφορά στην ικανότητα αξιολόγησης των αναπαραστάσεων της εφημερίδας και των ραδιοτηλεοπτικών μέσων, με στόχο τη δυνατότητα κατασκευής από την πλευρά των αποδεκτών, όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικών νοημάτων (Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, 2016: 1).

Καλείται λοιπόν ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να εφοδιάσει τα παιδιά με τις απαραίτητες δεξιότητες και στρατηγικές, ώστε να καταστούν ικανά να αποκωδικοποιούν κριτικά τα οπτικά μηνύματα που δέχονται και συγχρόνως να συνθέτουν τα δικά τους οπτικοακουστικά μηνύματα (Κάντζου 2016: 2). Ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης και γίνεται ενεργός επιτελεστής (performer) της διαδικασίας της επικοινωνίας (Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, 2016: 3). Τα παιδιά από την προσχολική ηλικία πρέπει να εκπαιδευτούν στο να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις, ώστε να γίνουν αργότερα κριτικοί αναγνώστες και τηλεθεατές.

Σύμφωνα με το ΑΠΣ (2011), σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αποκτήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας και γλωσσικού-κριτικού γραμματισμού (ΑΠΣ, 2011: 205). Προκειμένου να το πετύχει αυτό ο εκπαιδευτικός δύναται να οργανώσει δράσεις, μέσω των οποίων, τα νήπια θα έρθουν σε επαφή με αυθεντικά κείμενα, τα οποία θα τους δώσουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν, αφενός με τη γλωσσική και υφολογική ποικιλία της γλώσσας μας και να διαπιστώσουν στην πράξη την ευκαμψία του γλωσσικού κώδικα και αφετέρου, να συνδέσουν τα διδασκόμενα μέσα στην τάξη με τη φυσιολογική χρήση της γλώσσας έξω από αυτήν (Μήτσης, 2004: 235).

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση προσπαθήσαμε - αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και έχοντας υπόψη ότι, ο ΗΥ αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά, τα οποία δείχνουν ενεργό ενδιαφέρον και χαρά (Ljung-Djårf et al., 2005, McCarrick & Li, 2007, όπως αναφ. στο Νικολοπούλου Κ., 2013) - αναπτύξουμε την επικοινωνιακή ικανότητα των νηπίων. Τα νήπια είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με το κειμενικό είδος του διαφημιστικού λόγου, αντιλήφθηκαν την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και έμαθαν να διαχωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει

να διαμορφωθεί ένα κείμενο, ανάλογα με το αν είναι άρθρο, πρόσκληση, αφίσα (Νάκου, 2010: 22). Συγχρόνως, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, προσπαθήσαμε μέσα από τις δραστηριότητες που σχεδιάσαμε, να επιτύχουμε τη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών, καθώς αυτά ως ενεργοί πολίτες κριτικά σκεπτόμενοι, πρέπει να μπορούν να αντιλαμβάνονται τους διάφορους τρόπους παραγωγής νοήματος και να προετοιμάζουν κατάλληλα το μέλλον τους (Δουμανίδου κ.ά., 2016: 10).

## **Διδακτική παρέμβαση**

### **Μεθοδολογία**

Η διδακτική παρέμβαση «Υιοθετώ το Βυζαντινό μουσείο Βέροιας» υλοποιήθηκε τον Απρίλιο και τον Μάιο του 2016 στο κλασικό και το ολόημερο τμήμα του 12<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Βέροιας. Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν ήταν κοινές και στα δύο τμήματα. Συμμετείχαν 46 μαθητές και 3 νηπιαγωγοί.

Οι ειδικοί σκοποί της δράσης και οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν σύστοιχοι με το ΔΕΠΠΣ (2003) και το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011). Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί ένα σχέδιο εργασίας στο οποίο ακολουθήθηκε η βιωματική - συνεργατική μέθοδος, διότι προάγει τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως, η αφήγηση, η συζήτηση, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση του κοινού στόχου, όπως η δημιουργία βίντεο και αφίσας. Τα νήπια εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, στην ολομέλεια, αλλά και ατομικά. Οι νηπιαγωγοί των τμημάτων καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων συντόνιζαν και υποστήριζαν τη μαθησιακή διαδικασία.

### **Σκοπός του Σεναρίου**

Η δημιουργία κειμένων μαζικής κουλτούρας και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών κατανόησης πολυτροπικών κειμένων.

### **Προαπαιτούμενες γνώσεις των παιδιών**

Τα νήπια ήταν εξοικειωμένα με τη χρήση του Η/Υ και γνώριζαν τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν.

### **Λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν**

Για την ανάπτυξη και υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω λογισμικά: παρουσιάσεων (power point), επεξεργασίας βίντεο (movie maker), μηχανή αναζήτησης Google junior και η πολυμεσική εφαρμογή Ytube . Τα λογισμικά που προαναφέρθηκαν είναι ανοιχτού τύπου, εύκολα στη χρήση τους και προάγουν τη διερευνητική - ανακαλυπτική μάθηση.

### **Στόχοι των δραστηριοτήτων**

*Ως προς το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας:*

- Να εξοικειωθούν με το κειμενικό είδος του διαφημιστικού λόγου
- Να τοποθετούν στο χρόνο γεγονότα.
- Να παρατηρούν, να περιγράφουν, να επιλέγουν, να εκφράζουν σκέψεις και προτιμήσεις για έργα τέχνης.

*Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών:*

- Να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και να αναζητούν πληροφορίες.
- Να εξοικειωθούν με την εφαρμογή: movie maker

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- Να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις και να διαπραγματεύονται για την παραγωγή κοινού έργου.

#### **Διδακτικό υλικό**

Φωτογραφίες του κτιρίου από την αρχική του χρήση έως σήμερα, για τη δημιουργία του διαφημιστικού σποτ. Τα εκθέματα του Βυζαντινού Μουσείου στην πραγματική τους διάσταση, καθώς και οι φωτογραφίες τους, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην κατασκευή της αφίσας. Υλικό από το διαδίκτυο.

#### **Περιγραφή και Δραστηριότητες Διδακτικής Παρέμβασης**

Εισαγωγική Δραστηριότητα - Έναυσμα: Στα πλαίσια της συμμετοχής του νηπιαγωγείου μας στο σχολικό δίκτυο τοπικής ιστορίας μας προτάθηκε, να δημιουργήσουμε ένα διαφημιστικό σποτ σχετικό με το μνημείο της γειτονιάς μας, το οποίο έχουμε «υιοθετήσει». Τα νήπια ενημερώνονται σχετικά με την αποστολή τους και καταγράφουμε στην ολομέλεια της τάξης τις ιδέες τους.

1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Τα νήπια γνωρίζουν την ιστορία του κτιρίου του μουσείου (η αρχική χρήση ήταν αλευρόμυλος), μέσα από την αφήγηση ενός παππού νηπίου μας, που ήταν πρώην εργάτης του μύλου και στη συνέχεια μέσα από μια παρουσίαση φωτογραφιών που έχουν ετοιμάσει οι νηπιαγωγοί στο λογισμικό παρουσιάσεων (power point) και σχετικών βίντεο που παρακολουθούν στο youtube. Την επόμενη μέρα τα παιδιά με τη βοήθεια των νηπιαγωγών εκτυπώνουν κάποιες από τις φωτογραφίες της παρουσίασης και δημιουργούν τη δική τους ιστοριογραμμή.

2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Τα νήπια επισκέπτονται το Βυζαντινό μουσείο και χωρισμένα σε μικρές ομάδες αναλαμβάνουν να εξερευνήσουν και να φωτογραφήσουν τόσο τον εσωτερικό όσο και τον εξωτερικό χώρο. Επιστρέφοντας στο νηπιαγωγείο ζωγραφίζουν ατομικά το μουσείο και ό,τι τους εντυπωσίασε.

3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Οι νηπιαγωγοί εισάγουν τις φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και η κάθε ομάδα παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά τα εκθέματα που φωτογράφησε.

4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Τα νήπια παρακολουθούν στο Youtube διαφημιστικά σποτ σχετικά με μουσεία και αποφασίζουν να δημιουργήσουν το δικό τους διαφημιστικό σποτ (εικόνα 1), χρησιμοποιώντας τις φωτογραφίες της ιστοριογραμμής που είχαν δημιουργήσει. Στην ολομέλεια της τάξης γράφουν το κείμενο του διαφημιστικού, εισάγουν με τη βοήθεια των νηπιαγωγών τις φωτογραφίες στην εφαρμογή monie maker, αφηγούνται το κείμενο και επιλέγουν τη μουσική επένδυση του διαφημιστικού τους.



Εικόνα 1 : Διαφημιστικό σποτ (διαθέσιμο στο <http://dipe.ima.sch.gr/gray/>)

5<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Τα νήπια μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κοινοποιούν το σποτάκι τους στα υπόλοιπα μέλη του τοπικού δικτύου ιστορίας και στην υπεύθυνη αρχαιολόγο του Βυζαντινού μουσείου, προκειμένου να το αναρτήσει στην υπό κατασκευή επίσημη ιστοσελίδα του μουσείου.

6<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Τα νήπια με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μουσείων (19 Μαΐου) αποφασίζουν να φτιάξουν μία αφίσα (εικόνα 2) για το Βυζαντινό μουσείο, αξιοποιώντας τις φωτογραφίες που είχαν τραβήξει. Η κάθε ομάδα επιλέγει τις φωτογραφίες των εκθεμάτων που θέλει να περιλαμβάνονται στην αφίσα.



Εικόνα 2 : Αφίσα

7<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Τα νήπια επισκέπτονται το Βυζαντινό μουσείο και δωρίζουν στους υπεύθυνους την αφίσα τους. Την επόμενη μέρα επισκέπτονται δημόσιους χώρους της πόλης (Δημαρχείο, Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) και αναρτούν αντίγραφα της αφίσας που έφτιαξαν. Επίσης, στα πλαίσια της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό επισκέπτονται το συστεγαζόμενο δημοτικό σχολείο και ενημερώνουν τους μαθητές και τους δασκάλους για τις δράσεις τους και τους προσφέρουν ένα αντίγραφο της αφίσας τους.

8<sup>η</sup> Δραστηριότητα Τελική - Αξιολογική Δραστηριότητα: Στις 8 Ιουνίου 2016 στο Παύλειο Πολιτιστικό Κέντρο της Βέροιας πραγματοποιείται ανοικτή εκδήλωση παρουσίασης των έργων όλων των σχολείων που συμμετείχαν στο τοπικό δίκτυο ιστορίας. Τα νήπια παρουσιάζουν το διαφημιστικό τους και παρακολουθούν τα διαφημιστικά των άλλων σχολείων. Την επόμενη μέρα στο νηπιαγωγείο ψηφίζουν το διαφημιστικό που τους άρεσε περισσότερο και εκφράζουν την επιθυμία να επισκεφθούν το μνημείο που διαφήμιζε.

### **Αποτελέσματα Διδακτικής Παρέμβασης – Συμπεράσματα**

Οι δράσεις της συγκεκριμένης παρέμβασης αντανακλούσαν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών έδωσε σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά και τα βοήθησε στην οικοδόμηση των νέων γνώσεων μέσω της βιωματικής – συνεργατικής μάθησης .

Κατά την υλοποίηση των δράσεων τα παιδιά έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον και ένιωσαν τη χαρά της δημιουργίας. Προσέγγισαν ένα νέο κειμενικό είδος, τον διαφημιστικό λόγο και δημιούργησαν τα δικά τους αυθεντικά πολυτροπικά

κείμενα. Έμαθαν να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδικά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, τη δημιουργία ταινίας και αφίσας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλες τις δραστηριότητες ήταν υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, διαμεσολαβητικός και ενθαρρυντικός, ώστε να εξασφαλίζονται ισότιμες συνθήκες μάθησης για όλα τα παιδιά.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι ΤΠΕ αποτελούν ένα μέσο διδασκαλίας, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Τα παιδιά σταδιακά έμαθαν να ερμηνεύουν και να επεξεργάζονται οπτικά μηνύματα, να συνθέτουν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα και να κοινωνούν με άνεση τα μηνύματά τους στην ευρύτερη κοινότητα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Δουμανίδου, Σ., Κοντοπούλου, Α., Ντίνα, Μ. (2016). *Εφαρμοσμένες γλωσσικές δραστηριότητες, Γέφυρες επικοινωνίας και γραμματισμού*. Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε στις 29/6/2016 από <http://www.saitapublications.gr/2016/06/ebook.205.html>
- Κάντζου, Ν. (2016). «Joan Miro, Γνωρίζοντας τα χρώματα των ονείρων του!», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Δίπτυχο, 111, σ.σ. 14 -22.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νάκου, Α. (2010). *Ανάπτυξη διαδικτυακής μαθητικής εφημερίδας με χρήση συλλογικών μέσων επικοινωνίας και χρήση εννοιολογικών χαρτών*. ΕΚΠΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΙ Πειραιά, Αθήνα ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA153/diplomatikes/Naku-u-2010.pdf>
- Νικολοπούλου Κ. (2013). Λόγοι χρήσης και τρόποι ένταξης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: Δεδομένα από την Αττική. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 61(1-2), (σελ. 85-94). Ανακτήθηκε 10/10/2015 από <file:///C:/Users/School/Downloads/158-519-1-PB.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου – *Μαθησιακές περιοχές*. Ανακτήθηκε 10/5/2014 από <https://drive.google.com/file/d/0BxM0yUGj01rDNDU1MDY5NGEtODJkYy00ZGZkLTQxY2QtNjc2MjQzYjEwNjIy/view?pref=2&pli=1>
- Παπούλια - Τζελέπη Π. & Τάφα, Ε. (2004). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιτσανούδη - Μαλλίδη, Ν. (2016). *Γλώσσα και επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες - Μια επισκόπηση των προτάσεων και των δράσεων στα ελληνικά σχολεία*. Ανακτήθηκε 15/6/2016 από <http://ecourse.uoi.gr/mod/resource/view.php?id=22730>
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

## **Από το κινηματογραφικό στο λογοτεχνικό κείμενο**

**Αικατερίνη Γιωτοπούλου**

*Εκπαιδευτικός, υποψήφια διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΠΘ*  
[kgioto@hotmail.com](mailto:kgioto@hotmail.com)

### **Περίληψη**

Σε αυτήν την εργασία παρουσιάζουμε μια δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής εφαρμογής ετήσιας διάρκειας το σχολικό έτος 2012-13 στην Α' τάξη ενός γενικού λυκείου στην οποία οι μαθητές ενεπλάκησαν στο μάθημα της λογοτεχνίας με λεκτικά και οπτικοακουστικά κείμενα, καθώς και την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτήν. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές επεξεργάστηκαν παράλληλα μια ταινία μικρού μήκους και ένα διήγημα. Επιδίωξή μας ήταν η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών ως προς τόσο τα λεκτικά όσο και τα οπτικοακουστικά κείμενα. Στη δραστηριότητα οι μαθητές εργάζονται με τρόπο ώστε να συνειδητοποιήσουν τη σχέση λεκτικού και οπτικοακουστικού κειμένου, να γνωρίσουν τεχνικές με τις οποίες η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος κατασκευάζουν και παρουσιάζουν εικόνες και αναπαραστάσεις και να κατανοήσουν ότι η λογοτεχνική και η κινηματογραφική αφήγηση μπορεί να αναπαράγει και να τροποποιεί ή να ανατρέπει στερεότυπα και να αναστοχαστούν πάνω στις προσωπικές τους εμπειρίες και σκέψεις.

**Λέξεις-κλειδιά:** λογοτεχνική εκπαίδευση, κινηματογραφική εκπαίδευση, κριτικός γραμματισμός

### **Abstract**

In this paper we present a lesson conducted as part of the subject "literature" in first year senior high school. Students had to work with a short film and a short story. It is also represented the students' response. The lesson took place in the school year 2012-13 and it was part of a bigger project in which students worked with literary and audiovisual texts. The aim was to develop the students' reading skills in both literary and audiovisual texts, and to be able for them to understand the relationship between these two genres. Furthermore to learn the techniques that literature and film use to build and present images and representations and to understand that the literary and cinematic narrative can reproduce and modify or reverse stereotypes. Moreover, another aim was for the students to reflect on personal experiences and thoughts.

**Keywords:** literature teaching, film education, critical literacy

### **Εισαγωγή**

Κατά τη σχολική χρονιά 2012-13 στο μάθημα της λογοτεχνίας της Α' λυκείου σε ένα γενικό λύκειο της ελληνικής περιφέρειας εφαρμόστηκαν δύο διδακτικά σενάρια στα οποία εμπλέκονται ισότιμα λεκτικά και οπτικοακουστικά κείμενα, κυρίως αφηγηματικά κείμενα, δηλαδή κείμενα του συμβολικού λόγου, όπως λογοτεχνικά κείμενα, κινηματογραφικές ταινίες ή τηλεοπτικές σειρές. Η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα 22 μαθητών το καθένα.

Πρόκειται για μια έρευνα δράσης, η οποία διερευνούσε το ερώτημα: Πώς είναι δυνατόν ο κινηματογράφος ως κειμενικό είδος στο μάθημα της λογοτεχνίας να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να παράγουν νόημα και όχι απλώς να υιοθετούν το νόημα του κειμένου ή του εκπαιδευτικού, δηλαδή πώς μπορεί να

συμβάλει στο γραμματισμό τους, με την έννοια του κριτικού γραμματισμού; Επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε πιο συγκεκριμένα την ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας σε δραστηριότητες στις οποίες συνυπήρχαν κινηματογραφικές ταινίες και τηλεοπτικές σειρές που σχετίζονταν με συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα είτε αποτελούσαν μεταφορά τους είτε είχαν παρόμοια θεματολογία. Μας απασχόλησε η ανταπόκρισή των μαθητών ως προς την ερμηνεία των κειμένων και το στοχασμό που αναπτύσσουν, την επίγνωση του πλαισίου (context) -του κειμένου, της εποχής του δημιουργού, της δικής μας-, ως προς την κατανόηση των συμβάσεων της λογοτεχνικής και της κινηματογραφικής αφήγησης και ως προς τα κείμενα που οι μαθητές παράγουν.

Γίνεται επομένως φανερό ότι η επιδίωξη της διδακτικής εφαρμογής ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σχέση λεκτικού και οπτικοακουστικού κειμένου, να γνωρίσουν τεχνικές με τις οποίες η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος κατασκευάζουν και παρουσιάζουν εικόνες και αναπαραστάσεις, να κατανοήσουν ότι η λογοτεχνική και η κινηματογραφική αφήγηση μπορεί να αναπαράγει και να τροποποιεί ή να ανατρέπει στερεότυπα, να κατανοήσουν ότι ο δημιουργός δεν ταυτίζεται με τους ήρωες της αφήγησης, να ανασύρουν προσωπικές τους εμπειρίες, σκέψεις και στερεότυπα και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά. Επομένως η διδασκαλία υπερβαίνει τα όρια που συνήθως θέτει η διδασκαλία της λογοτεχνίας και τείνει προς μια διδασκαλία σχετικά με την κουλτούρα και την επικοινωνία (Buckingham, 2008: 106), δηλαδή αντιμετωπίζουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτιστικό φαινόμενο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας, 2011) με μεγάλη σημασία για την αγωγή των μαθητών (Αποστολίδου, 2015: 82-84 και Langer, 1995: 5-7).

Η διδακτική εφαρμογή οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε υπό τη θεωρητική σκέπη αφενός της θεωρίας της αισθητικής πρόσληψης και της ανταπόκρισης (reader response theory). Δηλαδή μας απασχολούσε η περιγραφή της προσέγγισης του αναγνώστη στο κείμενο και η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι αναγνώστες παράγουν νόημα κάνοντας συσχετίσεις (Culler, 2000: 123). Πηγή έμπνευσης επίσης αποτελούν οι προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας της Judith Langer (Langer, 1995). Και αφετέρου της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) και ειδικότερα του κριτικού γραμματισμού των μέσων (critical media literacy), που συνδέεται με τους πολυγραμματισμούς (multiliteracies) και με τις πολιτιστικές σπουδές (culture studies). Θεωρούμε δηλαδή τα λογοτεχνικά βιβλία και τις κινηματογραφικές ταινίες διαμεσολαβημένες εκδοχές και αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, άρα περιλαμβάνονται στον όρο «μέσα» (Buckingham, 2008: 37-38) και αποδεχόμαστε την έννοια του γραμματισμού όχι απλώς ως ένα σύνολο γνωστικών εργαλείων χάρη στο οποίο κατανοούμε τα μέσα, αλλά σχετίζεται με την ανάλυση, την αξιολόγηση και τον κριτικό αναστοχασμό, που συνεπάγεται την ικανότητα περιγραφής των μορφών και των δομών των διαφόρων τρόπων επικοινωνίας και περιλαμβάνει μια ευρύτερη κατανόηση του κοινωνικού, του οικονομικού και του θεσμικού πλαισίου (Buckingham, 2008: 89). Μας απασχολούσε η επεξεργασία των λεκτικών και οπτικοακουστικών κειμένων να έχει ως στόχο την κριτική αξιολόγηση των τρόπων με τους οποίους το μήνυμα των μέσων δημιουργείται, από ποιον και ποια πρόθεση. Έτσι οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικούς αποδέκτες σε ενεργητικούς κατασκευαστές του μηνύματος που ταιριάζει σ' αυτούς. Επίσης λάβαμε υπόψη την παιδαγωγική των

«κειμενικών ειδών» (genre literacy pedagogy). Δηλαδή θεωρήσαμε τα κειμενικά είδη όχι μόνο ως [γλωσσικές] μορφές, αλλά ως μορφές ζωής, τρόποι ύπαρξης, περιβάλλοντα για μάθηση, χώροι, εντός των οποίων παράγεται νόημα (Bazerman 1997: 19), η μετάφραση του αποσπάσματος της Ελένης Χοντολίδου, Χοντολίδου, 2013: 4). Αντιμετωπίζουμε το κείμενο (text) ως μια έννοια που αφορά κάθε είδος επικοινωνίας που εμπεριέχει τη γλώσσα είτε προφορική είτε γραπτή είτε οπτική είτε συνδυασμό τους (South Australian Curriculum, Standards and Accountability (SACSA) Framework. Senior Years Band - English. Curriculum Scope and Standards, 2006 και Giotopoulou, 2009: 12), δηλαδή αφορά τόσο τα λεκτικά κείμενα της λογοτεχνικών έργων όσο και τα οπτικά κείμενα των κινηματογραφικών έργων, των τηλεοπτικών σειρών, video κλπ. Αντίστοιχα η έννοια αναγνώστης αναφέρεται τόσο στον αποδέκτη λεκτικών, όσο και οπτικοακουστικών κειμένων. Επομένως αντιμετωπίσαμε τις ταινίες όχι ως παρέκκλιση ή διασκέδαση, αλλά ως ένα ακόμη είδος κειμένου να εξερευνηθούν και να κατανοήσουν οι μαθητές. Κατ' επέκταση ήταν παρούσα η έννοια της διακειμενικότητας, η σχέση δηλαδή συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα, που διέπει τη δημιουργία μα και την ανάγνωσή τους (Ζερβού, 2014: 166). Μερικά ακόμη ζητήματα που συνεπλάκησαν ήταν η θεωρητική συζήτηση περί κινηματογραφικής μεταφοράς (film adaptation theory), η συζήτηση περί πιστότητας των κινηματογραφικών μεταφορών ως προς τα λογοτεχνικά βιβλία (fidelity discourse), η προβληματική σχετικά με την αντιμετώπιση της κινηματογραφικής ταινίας ως αυτοτελές έργο τέχνης και αφήγημα ή ως συμπλήρωμα της ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και οι προβληματισμοί που αναπτύσσονται για την οπτικοακουστική και κινηματογραφική αγωγή στο σχολείο (Γιωτοπούλου, 2013). Και όλα αυτά κάτω από το πρίσμα της διερευνητικής-ανακαλυπτικής διαδικασίας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Τα δυο διδακτικά σενάρια που εφαρμόσαμε εντάσσονται στο νέο πρόγραμμα σπουδών (Π.Σ.) του μαθήματος της λογοτεχνίας που ισχύει στην Α' λυκείου από το Σεπτέμβριο του 2011, που συνέταξε η ομάδα εργασίας με μέλη τις Βενετία Αποστολίδου, υπεύθυνη της συντακτικής ομάδας, Νικολίνα Κουντουρά, Κατερίνα Προκοπίου και Ελένη Χοντολίδου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας, 2011). Η ίδια ομάδα έχει σχεδιάσει με την ίδια φιλοσοφία το Π.Σ. της λογοτεχνίας για όλες τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, γεγονός που συμβαίνει για πρώτη φορά σε σχέση με ένα μάθημα (Αποστολίδου, 2015: 80). Το νέο Π.Σ. προσέδωσε στο μάθημα έναν πολύ διαφορετικό προσανατολισμό από αυτόν που είχε μέχρι τότε. Θέτει ως βασικό σκοπό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας την «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό», ως στόχο τη δημιουργία «κοινότητας αναγνωστών», την «προώθηση της φιλαναγνωσίας», «την καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας και την ανάπτυξη της κριτικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας, 2011). Επομένως τα οπτικοακουστικά κείμενα και η κινηματογραφική ταινία βρίσκουν θέση στη μελέτη της λογοτεχνίας στο σχολείο.

Το Π.Σ. προτείνει 3 διδακτικές ενότητες: 1. Τα φύλα στη λογοτεχνία. 2. Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση. 3. Θέατρο. Τα δύο διδακτικά



σενάρια που δημιουργήθηκαν αναφέρονται στις διδακτικές ενότητες «Τα φύλα στη λογοτεχνία» και «Θέατρο».

Ως προς τη μεθόδευση της διδασκαλίας, κάθε ενότητα οργανώνεται σε τρεις φάσεις: Πριν από την ανάγνωση: οι μαθητές προβληματίζονται, εξοικειώνονται με το θέμα της ενότητας επιστρατεύοντας προσωπικά βιώματα και προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Η κυρίως ανάγνωση: οι μαθητές σε ομάδες διαβάζουν, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν μεγαλύτερα κείμενα. Μετά την ανάγνωση: οι μαθητές παράγουν δικό τους λόγο γύρω από το θέμα της ενότητας. Χρησιμοποιήσαμε πλήρως το πλαίσιο αυτό για να δημιουργήσουμε διδακτικά σενάρια που στηρίζονται και δίνουν έμφαση στη χρήση της κινηματογραφικής ταινίας στο μάθημα της λογοτεχνίας.

### **Η διδακτική εφαρμογή**

Το πρώτο διδακτικό σενάριο που εφαρμόσαμε είχε τον τίτλο «Τα φύλα σε λογοτεχνικές σελίδες και κινηματογραφικές εικόνες». Για το δεύτερο που είχε τίτλο «Από τον κινηματογράφο στο θέατρο» δεν θα γίνει λόγος στην παρούσα εργασία. Χρησιμοποιήθηκαν λεκτικά και οπτικοακουστικά κείμενα που ταιριάζουν στις δυνατότητες των μαθητών, με θέματα που πιστεύαμε ότι ενδιαφέρουν τους μαθητές, φέρνουν σε επαφή με μια καινούργια οπτική γωνία, διαφορετική από τη δική τους κουλτούρα, κείμενα με μια ποικιλία ως προς τη μορφή, τις τεχνικές, το ύφος και το κίνημα που ανήκουν, κείμενα τόσο με σημαντική θέση στην εθνική λογοτεχνική παράδοση και κινηματογραφική ιστορία, όσο και κείμενα διεθνή που ανήκουν ακόμη και στη λεγόμενη λαϊκή κουλτούρα (Αποστολίδου, 1999).

Στην πρώτη φάση, πριν την ανάγνωση, επιχειρήθηκε η ενεργοποίηση, η εισαγωγή, η ευαισθητοποίηση των μαθητών με τη θεματική του φύλου και η εξοικείωση με την «ανάγνωση» οπτικοακουστικών κειμένων. Επιδιώκαμε μέσω της ανάλυσης οπτικοακουστικών κειμένων να εξοικειωθούν με αρχές της ανάλυσης των λεκτικών κειμένων και αντίστροφα. Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης, δημιουργήθηκαν αναγνωστικές ομάδες που μελέτησαν εκτενή λογοτεχνικά κείμενα ή ακόμη και ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, και παράλληλα κινηματογραφικές ταινίες ή τηλεοπτικές σειρές. Ακριβώς σε αυτό το σημείο και πριν τις ομαδικές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα που αποτελεί το θέμα της παρούσας εργασίας, μια δραστηριότητα που μπορεί να λειτουργήσει και αυτοτελώς. Στην τρίτη φάση, μετά την ανάγνωση, οι μαθητές παρήγαγαν δικό τους λόγο με ατομικές εργασίες γύρω από το θέμα της ενότητας και εξέφρασαν προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις.

### **Πίστομα**

Η δραστηριότητα που παρουσιάζουμε λοιπόν εντάσσεται στη φάση της κυρίως ανάγνωσης, είχε διάρκεια δύο διδακτικές ώρες και αποτελούσε «μοντέλο» για τον τρόπο που θα δουλέψουν οι μαθητές σε ομάδες στη συνέχεια. Πρόκειται για μια διδακτική πρακτική που μπορεί να ενταχτεί στην ανάλυση κειμένου και τη μετάφραση σύμφωνα με τη κωδικοποίηση των στρατηγικών διδασκαλίας των μέσων που κάνει ο David Buckingham (Buckingham, 2008: 137-141 και 148-150).

Ακολουθήσαμε τα εξής βήματα:

Α. Προβλήθηκε η ταινία μικρού μήκους «Πίστομα» του Γιώργου Φουρτούνη (2011), διάρκειας 18 λεπτών, το σενάριο της οποίας είναι εμπνευσμένο από το ομώνυμο

διήγημα του Κωνσταντίνου Θεοτόκη, στο οποίο ένας αντάρτης, επιστρέφει στο σπίτι του απ' το βουνό και βρίσκει τη γυναίκα του με το παιδί κάποιου άλλου. Χωρίσαμε την ταινία σε 4 μέρη ολίγων λεπτών και η προβολή διακόπτονταν για να τεθεί το ερώτημα: «Πώς αισθάνθηκες κατά τη διάρκεια της σκηνής; Με ποιους τρόπους ο δημιουργός της ταινίας σε έκανε να αισθανθείς έτσι; (πλάνα, γωνίες λήψης, κινήσεις της κάμερας, φωτισμός, ήχοι, χώρος, σκηνικό, κουστούμια, υποκριτική). Τι νομίζεις για τους χαρακτήρες, την πλοκή, τον τόπο και τι προβλέπεις ότι θα γίνει; Πού το στηρίζεις;». Να σημειώσουμε ότι είχε προηγηθεί σχετικό μάθημα εξοικείωσης με τις συμβάσεις της κινηματογραφικής αφήγησης και την κινηματογραφική γλώσσα, μια απλή δραστηριότητα εμπνευσμένη από ανάλογες δραστηριότητες που υπάρχουν σε εγχειρίδια για την κινηματογραφική εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία (Golden, 2001: 1-26 και Film Education, 2000) και στην Ελλάδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας, 2011β). Οι μαθητές είχαν στα χέρια τους ένα διάγραμμα στο οποίο κρατούσαν σημειώσεις, καθώς παρακολουθούσαν την ταινία και κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Παρόλο που η ταινία δεν συγκαταλέγεται σε αυτές που θεωρούνται δημοφιλείς σε εφήβους, τράβηξε το ενδιαφέρον τους και παρακολούθησαν με προσήλωση. Εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε, έκαναν προβλέψεις για το τέλος, διατύπωσαν τη γνώμη τους για τους ήρωες και την πλοκή. Μάλιστα στο διάλειμμα ξεκίνησε μια έντονη συζήτηση με προβλέψεις για το τέλος της ταινίας, κάποιοι μαθητές εξέφρασαν αγωνία για τη συνέχεια και με την επιστροφή στο μάθημα η συζήτηση για τις προβλέψεις κορυφώθηκε. Στο τελευταίο μέρος της ταινίας οι μαθητές παρακολουθούσαν αναστατωμένοι, μουρμούριζαν, προέβλεπαν, σχολίαζαν. Όταν οι μαθητές συνειδητοποίησαν το τέλος της ταινίας, σοκαρίστηκαν, αναστατώθηκαν, ακούστηκαν επιφωνήματα.

Το πιο σημαντικό είναι ότι τόσο στη συζήτηση στην τάξη όσο και στις σημειώσεις που κρατούσαν κατά τη διάρκεια της προβολής και της συζήτησης συσχέτισαν τα συναισθήματα, τις προβλέψεις και τα σχόλια με τον τρόπο που εξελίσσεται η δράση, τα κουστούμια και το σκηνικό, και κυρίως με τις τεχνικές και τους κώδικες της κινηματογραφικής αφήγησης. Δηλαδή τα συσχέτισαν με τα τεχνικά στοιχεία που μεταβίβαζαν σ' αυτούς τα συναισθήματα που αισθάνθηκαν και τις εντυπώσεις που δημιούργησαν.

Ακολουθούν ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα από το λόγο των μαθητών.

Από αυτές τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν κάποιες αφορούν τα συναισθήματα τόσο των θεατών όσο και των ηρώων, το κλίμα της ταινίας και πώς απορρέουν αυτά από τα στοιχεία κατασκευής της ταινίας.

Οι μαθητές παρατήρησαν για το πρώτο απόσπασμα ότι αισθάνθηκαν «αγωνία», ότι υπάρχει «κατάθλιψη» και «στενάχωρο ύφος», που προκαλεί η «ομίχλη», η «σκοτεινή σκηνή», η «βροχερή μέρα και ο άνθρωπος που διανύει ένα μακρύ δρόμο». Συσχέτισαν το συναίσθημά τους με τις «πατημασιές μέσα στην πολλή ησυχία» που ακούγονταν. Εντόπισαν ότι «σ' αυτό συνέβαλαν τα αργά πλάνα, ο χαμηλός φωτισμός και οι ήχοι της φύσης», σημείωσαν ότι «δεν υπήρχαν ομιλίες», εντόπισαν τον ήχο «του αέρα [που] δημιουργεί ένα κλίμα», «οι ήχοι που ακούγονται [είναι] το περπάτημα του ηθοποιού», που δημιουργούν την αίσθηση της «κούρασης», του «φόβου» και της «αγωνίας». Σημείωσαν για άλλο απόσπασμα ότι υπάρχει «αίσθηση αποξένωσης και μοναξιάς» και αυτό συνδέθηκε με τα πλάνα

κλειστού χώρου. Επίσης για το επόμενο απόσπασμα ότι αισθανόμαστε «μελαγχολία», «λύπη», «στενάχωρα συναισθήματα» και «αγωνία», γιατί «η γυναίκα προχωρεί σ' ένα μακρύ δρόμο χωρίς να ξέρουμε τι απόφαση έχει πάρει», γιατί «κάτι θα συμβεί». Μια μαθήτρια σχολίασε ότι η ταινία «δημιουργεί ερωτήματα και αγωνία στο θεατή προς τα πού κατευθύνεται [η γυναίκα]». Μια άλλη σχολίασε το χώρο ως χώρο «εγκατάλειψης» και ότι «βαδίζει προς το άγνωστο» και εξήγησε ότι τα συναισθήματα αγωνίας και φόβου που πολλοί ανέφεραν δημιουργούνται από τα «κοντινά πλάνα στα πρόσωπα και τα μακρινά πλάνα στο χώρο». Για την τελική σκηνή μια μαθήτρια σχολίασε ότι η γυναίκα ήταν «στενοχωρημένη», «χλωμή», όπως φαίνεται από «το κοντινό στο πρόσωπο της, ο αέρας που την χτυπούσε». «Τα κοντινά πλάνα εξάλλου δείχνουν», είπε, «πώς νιώθει ο άντρας και πώς η γυναίκα».

Επίσης διατυπώθηκαν παρατηρήσεις για τη δράση, την εξέλιξη της πλοκής, και πώς αυτή επιτυγχάνεται μέσω των στοιχείων κατασκευής της ταινίας.

Είπαν ότι «ο σκηνοθέτης κατάφερε μέσα από σκοτεινά μακρινά αργά πλάνα και την απόφαση να παρουσιάσει τον ηθοποιό να περπατάει διαρκώς κουβαλώντας ένα βάρος στον ώμο του να μας μεταδώσει την κούραση και την αγωνία για το τι θα συμβεί». Τα «γενικά πλάνα μας δίνουν πιο πολλές πληροφορίες για τον τόπο». Εντόπισαν «τα κοντινά πλάνα» στα πόδια, το πρόσωπο του ήρωα και το φυτάρι και ότι τα κοντινά πλάνα στο πρόσωπο φανερώνουν «έναν κουρασμένο άνθρωπο, που πάει να βρει κάτι ή κάποιον κουβαλώντας πράγματα». Άλλος ανέφερε τις «εικόνες της ερημιάς», άλλος τα «σπασμένα κτήρια» και μια μαθήτρια σχολίασε ότι αυτά υποδηλώνουν «αποξένωση, μοναξιά» και πρόσθεσε «ότι το χωρίο είχε υποστεί μια καταστροφή, έδειχνε την ερήμωσή του». Οι μαθητές σημείωσαν ότι υπάρχει «ένταση», που οφείλονται και στην «αναπνοή της γυναίκας, το τριξίμο της πόρτας, το βλέμμα της γυναίκας, το χαμηλό φωτισμό, τον εσωτερικό χώρο», «η γυναίκα ξεροκαταπίνει». Υπάρχει «κοντινό σε κάποιο μαγειρικό σκεύος όπου πλένει τα χέρια του». Μια μαθήτρια σχολίασε ότι ο άντρας «όταν ξαπλώνει, αναπνέει λίγο έντονα [...] σαν να σκέπτεται» και μια άλλη είπε ότι σκέπτεται «τι θα κάνει». Σε κάποιο απόσπασμα ένας μαθητής εντόπισε ότι «σε σχέση με τα προηγούμενα είχε περισσότερη δράση, αν μπορούμε να την πούμε δράση» και η διαπίστωση αυτή προέρχεται από το ότι «δύο άνθρωποι περπατάνε», «ήταν πιο φωτεινά», τα «γρηγορότερα βήματα». Για το τρίτο απόσπασμα σημείωσαν ότι ο σκηνοθέτης «κάνει μακρινά πλάνα, γιατί ίσως θέλει να μας δείξει ότι είναι (η γυναίκα) πλέον μόνη της» και «για να δούμε τον τόπο». Η δράση γίνεται σε «πιο φωτεινό και εξωτερικό χώρο», που χαρακτηρίζεται από «ερημιά». «Ακούγονται ο ήχος των βημάτων τους». Στο τέλος της ταινίας μια μαθήτρια σχολίασε ότι «έβαλε προστακτική» για τη φράση «βάλτο», που υποδηλώνει ότι «της επιβάλλει να το κάνει». Αρκετοί ξεχώρισαν τη χρήση της προστακτικής και μία μαθήτρια είπε ότι «η προστακτική κλέβει την παράσταση».

Κατά τη διάρκεια του σχολιασμού της ταινίας, βρήκαμε την ευκαιρία να θέσουμε τον προβληματισμό ώστε να σκεφτούν οι μαθητές πώς ένα λογοτεχνικό κείμενο θα αποτύπωνε την ίδια αίσθηση, να θέσουμε ζητήματα σχετικά με τους αφηγηματικούς τρόπους, όπως περιγραφή και διήγηση.

Β. Στη συνέχεια διαβάστηκε στην τάξη το διήγημα «Πίστομα» του Κωνσταντίνου Θεοτόκη (1899), ένα διήγημα με άκρως νατουραλιστικό χαρακτήρα, ένα διηγηματιούρα (Πυλαρινός, 2007: 183). Στο τέλος της ανάγνωσης παγερή σιωπή επικράτησε στην αίθουσα.

Οι μαθητές σε ζεύγη κρατούσαν σημειώσεις συγκρίνοντας τα δύο κείμενα σε έναν πίνακα και σημείωναν τους τρόπους με τους οποίους η ταινία και το διήγημα χειρίζεται τον ήχο, την αφήγηση, την οπτική γωνία, τα κοστούμια, το φως, το διάλογο, τους ήρωες και τον τρόπο που διαγράφεται ο χαρακτήρας τους, το χρόνο κλπ.

Οι μαθητές συγκρίνοντας τα δύο κείμενα έκαναν παρατηρήσεις όπως οι ακόλουθες:

Σημείωσαν τον περιορισμένο διάλογο της ταινίας, *«δεν υπάρχει διάλογος, γιατί ο άντρας απλά κάνει μια ερώτηση, δεν περιμένει απάντηση»*, σε σύγκριση με τον λίγο πιο αυξημένο στο διήγημα, *«ο άντρας απευθύνει το λόγο στη γυναίκα»*. Σημείωσαν επίσης τον αυξημένο ρόλο στην ταινία των φυσικών ήχων, του χώρου και του φωτισμού με την εναλλαγή ανοιχτών - κλειστών χώρων, φωτεινών - σκοτεινών πλάνων: *«ακούμε τα βήματα του άντρα, τη φωτιά, φυσικούς ήχους, λίγες ομιλίες»*, *«χωριό (εξωτερικός χώρος) - σπίτι (εσωτερικός χώρος) – χωράφι (εξωτερικός χώρος)»*. Ενώ στο διήγημα *«υπάρχουν εικόνες που δημιουργούν την αίσθηση του ήχου»*, *«σπίτι (εσωτερικός χώρος) – χωράφι (εξωτερικός χώρος)»*. Εντόπισαν την αντιστοιχία ανάμεσα στις εικόνες της ταινίας και την περιγραφή του διηγήματος: *«[στο διήγημα] έχουμε περιγραφή, ενώ στην ταινία εικόνα και ήχο»*. Έκαναν μια πολύ ενδιαφέρουσα επισήμανση συγκρίνοντας μια βασική τεχνική λογοτεχνικής και κινηματογραφικής εκδοχής της ιστορίας: *«η κάμερα μας δείχνει τι βλέπει ο άντρας»*, *«φαίνεται σαν να είμαστε στη θέση του ήρωα»*, *«[αφηγείται] ο ήρωας»*. Ενώ στο διήγημα η οπτική είναι ουδέτερη και η αφήγηση τριτοπρόσωπη: *«[αφηγείται] ένας άοριστος τριτοπρόσωπος αφηγητής»*, *«[αφηγείται] κάποιος άλλος έξω από την ταινία»*, *«εξωδιηγητικός, μη δραματοποιημένος, ουδέτερη αφήγηση»*. Εντόπισαν ότι στην ταινία η αφήγηση *«δίνει την αίσθηση ότι γίνονται αυτή τη στιγμή»*, *«η πλοκή εξελίσσεται μπροστά μας»*, *«η αφήγηση συντελείται μπροστά μας»*, ενώ στο διήγημα υπάρχει *«αναδρομή λόγω της χρήσης παρελθοντικών χρόνων»*.

Δηλαδή οι μαθητές έκαναν ενδιαφέρουσες επισημάνσεις συγκρίνοντας τα δύο κείμενα και στοιχεία της κινηματογραφικής και λογοτεχνικής αφήγησης που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε ένα, παρατηρήσεις που είναι παρόμοιες με τον προβληματισμό που αναπτύσσεται στη συζήτηση περί κινηματογραφικής μεταφορές (film adaptation theory) και περί πιστότητας (fidelity discourse).

Γ. Η δραστηριότητα σχετικά με το «Πίστομα» ολοκληρώθηκε με μια ατομική άσκηση παραγωγής λόγου. Ζητήθηκε από τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις που σημείωσαν να γράψουν μια βιβλιοπαρουσίαση στην τοπική εφημερίδα για το διήγημα.

Κάποιοι μαθητές παρουσίασαν απλώς την υπόθεση της ταινίας και του διηγήματος και κάποια στοιχεία για τους χαρακτήρες, τον τόπο, το χρόνο, τους δημιουργούς των κειμένων. Ορισμένοι ωστόσο επιχείρησαν να περιλάβουν και κριτικές παρατηρήσεις για το διήγημα και την ταινία τόσο αυτοτελώς για το κάθε κείμενο όσο και συγκριτικά, κρίσεις που ακούστηκαν στη συζήτηση που προηγήθηκε είτε δικές τους.

Μια μαθήτρια έγραψε ότι το διήγημα *«μεταδίδει αντιλήψεις της τότε εποχής»* και *«απεικονίζει τη σκληρή πραγματικότητα της κοινωνίας του τόπου αυτού και παράλληλα τους ηθικούς νόμους που είχαν δημιουργηθεί»*, ότι *«ο άντρας θέλει να αποκαταστήσει την τιμή του σκοτώνοντας το αθώο παιδί και η γυναίκα στέκεται*

απαθής μπροστά σε όλη αυτή την κατάσταση χωρίς να αντιδράει». Επισήμανε ότι «η φράση “βαλ’ το πίστομα μέσα” περικλείει όλο το νόημα του κειμένου».

Μια άλλη μαθήτρια διατύπωσε την άποψη ότι ήταν «μια εποχή που οι άνθρωποι δεν ήταν ανοιχτόμυαλοι» και ότι «ο σκληρός άντρας δεν λογάρισε τη σημασία της ζωής», «συμπεριφέρθηκε στη γυναίκα σα σκουπίδι» και διατύπωσε μια εκτίμηση για την πιθανή επίδραση που είχε το διήγημα την εποχή που δημοσιεύτηκε: «χάρη σ’ αυτό το διήγημα αρκετοί άνθρωποι ίσως μπήκαν στην ιδέα να αλλάξουν συμπεριφορά και να εκτιμήσουν πράγματα τα οποία θεωρούσαν δεδομένα».

Μια μαθήτρια ακόμη έγραψε ότι η γυναίκα έθαψε το μωρό «και μαζί μ’ αυτό και την αμαρτία που διέπραξε».

Μια μαθήτρια τέλος διατύπωσε ακόμη μια επισήμανση που εμφανίζεται στις συζητήσεις περί κινηματογραφικής μεταφοράς (film adaptation theory) και περί πιστότητας των κινηματογραφικών μεταφορών ως προς τα λογοτεχνικά βιβλία (fidelity discourse). «Ακόμη μια περίπτωση που φαίνεται να επιβεβαιώνει την άποψη ότι σε αντίθεση με τα κλασικά ή σύγχρονα σημαντικά διηγήματα, τα αφηγήματα περιορισμένων διηγημάτων αποτελούν μια ενδιαφέρουσα κινηματογραφική διήγηση». Μάλιστα διατύπωσε την άποψη ότι «το διήγημα είναι πιο ωραίο από την ταινία γιατί λέει πιο πολλές λεπτομέρειες και μπορείς να φανταστείς».

Δ. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στην αξιολόγηση της διδασκαλίας όλης της ενότητας από τους ίδιους τους μαθητές με προφορική συζήτηση στην τάξη και ερωτηματολόγιο που έγινε μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου διατυπώθηκε ένα σχόλιο για το «Πίστομα»: «μέχρι τώρα δεν είχαμε τη δυνατότητα να δούμε με εικόνες πώς μπορεί ένας δημιουργός να αποδώσει το έργο του, τώρα την είχαμε αυτή την ευκαιρία και γνωρίσαμε κι έναν άλλο τρόπο έκφρασης, με την εικόνα, και μου άρεσε πάρα πολύ, [...] το καλύτερο που είδαμε ήταν το “Πίστομα”. Πέρυσι σ’ ένα τρίμηνο μελετούσαμε πολλά διαφορετικά κείμενα με διαφορετικό θέμα, ενώ τώρα με ένα συγκεκριμένο θέμα πολλά λογοτεχνικά έργα που τα βλέπαμε από την ίδια οπτική γωνία και βλέπαμε τις διαφορές που είχαν και τις ιδιαιτερότητες του κάθε συγγραφέα».

Η εμπειρία αυτή μαζί με όλες τις άλλες που είχαν έβαλε τους μαθητές να κάνουν παρατηρήσεις ως προς τη διαδικασία της γνώσης και τις διαφορετικές ερμηνείες που υπάρχουν, δηλαδή είχαν επίγνωση αυτής της διαδικασίας, γεγονός που αποκαλύπτει το κριτικό τους βλέμμα. Πιθανόν ή ίδια η διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης και του ερωτηματολογίου να τους ώθησε σε μια τέτοια στάση στοχασμού για τη διδακτική εφαρμογή και τη γνωστική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν.

### **Συμπερασματικές παρατηρήσεις**

Η δραστηριότητα φάνηκε ότι έβαλε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια συγκριτική προσέγγιση, τους ενέπλεξε στη διερεύνηση της συνομιλίας των δύο κειμένων και προχώρησαν σε αρκετές κριτικές παρατηρήσεις, έγινε δηλαδή ένα πρώτο βήμα προς μια κριτική προσέγγιση, οι ενδείξεις φανερώνουν ότι άρχισαν να διαμορφώνουν ένα πιο κριτικό βλέμμα. Εκτιμούμε ότι δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να διατυπώσουν προσωπικές και αυθεντικές ερμηνείες, καθώς ο ρόλος της εκπαιδευτικού περιορίστηκε στην προβολή της ταινίας, την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και το συντονισμό της συζήτησης. Από κοινού με τους

μαθητές επιχειρήθηκε να οικοδομηθεί νόημα με τρόπο σταδιακό, νόημα που είχε κάθε στιγμή προσωρινό χαρακτήρα, άρα εμπλουτίζονταν ή αναθεωρούνταν συνεχώς (Langer, 1995: 9-10 και 14-15).

Εντόπισαν και έκριναν στάσεις και αξίες που διέπουν τα δύο κείμενα. Η μελέτη της ταινίας τους έδωσε την ευκαιρία να νοηματοδοτήσουν το διήγημα και η μελέτη του διηγήματος να νοηματοδοτήσουν την ταινία. Φάνηκε να έχουν επίγνωση της εποχής στην οποία αναφέρεται η πλοκή και είναι γραμμένο το διήγημα, χωρίς όμως να είναι σαφές ότι είχαν επίγνωση ότι το διήγημα είναι ένα έργο παλαιότερο, ενώ η ταινία ένα σύγχρονο δημιούργημα. Εντόπισαν ωστόσο την κριτική στάση των δημιουργών απέναντι στις αξίες που συνοδεύουν την ιστορία, δηλαδή αντιλήφθηκαν ότι τα έργα και οι δημιουργοί τους ασκούν κριτική στις αξίες και στάσεις της εποχής. Έδειξαν σε μεγάλο βαθμό κατανόηση και επίγνωση βασικών συμβάσεων της κινηματογραφικής αφήγησης και χρησιμοποίησαν σε ικανοποιητικό βαθμό αναφορές σ' αυτές για να ερμηνεύσουν το οπτικό κείμενο και να εξηγήσουν τις εντυπώσεις που τους προκαλεί, την ατμόσφαιρα που δημιουργεί, τους χαρακτήρες που πλάθει και την πλοκή που προωθεί. Επιπλέον η συνειδητοποίηση των συμβάσεων της κινηματογραφικής αφήγησης τους έδωσε τη δυνατότητα να κατανοήσουν κάποιες από τις αρχές της λογοτεχνικής αφήγησης και να συγκρίνουν τους τρόπους κατασκευής και μετάδοσης των νοημάτων, κατασκευής ατμόσφαιρας, χαρακτήρων, πλοκής κλπ. Εκτιμούμε δηλαδή ότι αποτέλεσε μια εμπειρία που βελτίωσε τις ερμηνευτικές τους ικανότητες. Οι μαθητές λειτούργησαν ως αναγνωστική κοινότητα και η ανάγνωση της λογοτεχνίας αντιμετωπίστηκε ως διαδικασία παραγωγής ερωτημάτων και ο χρόνος στην τάξη αφιερώθηκε στη διερεύνηση των ερωτημάτων κι όχι στην αξιολόγηση των απαντήσεων (Τσαρμποπούλου, 2007: 30-31).

Όμως θεωρούμε ότι δεν προχώρησε πέραν από ένα σημείο ο αναστοχασμός και η συζήτηση για την ιδεολογία και τις αξίες που οι παραπάνω συμβάσεις αναπαράγουν καθώς και ο αναστοχασμός για τη δική τους ανάγνωση και τα κείμενα που οι ίδιοι παράγαν.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την ανταπόκριση των μαθητών σε μια μεμονωμένη δραστηριότητα, ενώ η ανάλυση της έρευνας δράσης συνολικά βρίσκεται σε εξέλιξη. Φιλοδοξούμε να προκύψουν πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα με την καταγραφή της ανταπόκρισης των μαθητών σε μια ευρύτερη, ετήσιας διάρκειας διδακτική εφαρμογή που περιλάμβανε την κινηματογραφική ταινία και άλλα οπτικοακουστικά είδη ως ισότιμα με τα λεκτικά κείμενα στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εντούτοις κατά την παράλληλη επεξεργασία της ταινίας μικρού μήκους και του διηγήματος «Πίστομα» ο προφορικός και γραπτός λόγος των μαθητών φανέρωσε ότι κατέκτησαν σε ένα βαθμό τη «μεταγλώσσα», το τεχνικό λεξιλόγιο, όχι ως μια μηχανιστική διαδικασία (Buckingham, 2008: 140), αλλά ως εργαλείο για να μιλήσουν για τα κείμενα, το νόημα που δίνουν σ' αυτά, να διατυπώσουν και να στηρίξουν τις απόψεις τους και γενικότερα να προβληματιστούν για τον τρόπο που έχουν δομηθεί τα κείμενα και για τις αξίες και την ιδεολογία που εντοπίζουν σ' αυτά.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

### **Διδακτικό υλικό**

Φουρτούνη Γιώργου (2011) «Πίστομα», ταινία μικρού μήκους. (Διαθέσιμο στο προσωπικό κανάλι του δημιουργού στο Vimeo: <https://vimeo.com/34179276>, προσπελάστηκε στις 23-7-2016)

Θεοτόκη Κωνσταντίνου (1899) «Πίστομα», διήγημα. (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα «Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού»: [http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=82&author\\_id=11](http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=82&author_id=11), προσπελάστηκε στις 23-7-2016)

### **Ξενόγλωσσες**

Bazerman, C. (1997). The life of genre, the life of classroom. στο Bishop, W. & H., Ostrom (eds). *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives* (pp. 19-26). Portsmouth: Heinemann. (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Charles Bazerman στο Παιδαγωγικό Τμήμα του πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας: <http://mina.education.ucsb.edu/bazerman/chapters/56.lifegenre2.doc>, προσπελάστηκε στις 23-7-2016)

British Film Institute (2000). *Moving Images in the Classroom. A Secondary Teachers' Guide to using Film & Television*. London: British Film. (Διαθέσιμο: <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-moving-images-in-the-classroom-2013-03.pdf>, προσπελάστηκε στις 23-7-2016)

Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Culler, J., (2000). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.

Golden, J., (2001). *Reading in the dark. Using Film as a Tool in the English Classroom*. Urbana Illinois: National Council of Teachers of English.

Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

South Australian Curriculum, Standards and Accountability (SACSA) Framework (2006), English, Senior Years Band, Curriculum Scope and Standards. (Διαθέσιμο: <http://www.sacsa.sa.edu.au/link.asp?ID=FRAMEWORK:B4.3D:TAG>, προσπελάστηκε στις 23-7-2016)

### **Ελληνόγλωσσες**

Αποστολίδου, Β. (1999). *Κριτήρια λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Αποστολίδου, Β. (2015). Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην Α' λυκείου. Οι θεωρητικές του προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση. Στο *Νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και εκπαίδευση*. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα 28-30 Νοεμβρίου 2013. (σ.79-94). Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας - Τμήμα Φιλολογίας - Φιλοσοφική Σχολή – ΕΚΠΑ.

Giotopoulou, K. (2009). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην τελευταία τάξη του λυκείου στην Ελλάδα και τη Νότια Αυστραλία. In E. Close, G. Couvalis, G. Frazis, M. Palaktsoglou, and M. Tsianikas (eds.) *Greek Research in Australia*:

- Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2007* (σσ. 529-544). Adelaide: Flinders University Department of Languages - Modern Greek. (Διαθέσιμο <http://hdl.handle.net/2328/8114>, προσπελάστηκε στις 23-7-2016)
- Giotoπούλου, Κ. (2013). Η κινηματογραφική ταινία στο μάθημα της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση. In M. Tsianikas, N. Maadad, G. Couvalis, and M. Palaktsoğlu (eds.) *Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2011* (σσ. 361-376). Adelaide: Flinders University Department of Language Studies - Modern Greek. (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/2328/26885>, προσπελάστηκε στις 23-7-2016)
- Ζερβού, Α. (2004). *Στη χώρα των θαυμάτων: το παιδικό ανάγνωσμα ως σημείο συνάντησης παιδιών και ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Απόφαση 70001/Γ2, ΦΕΚ αρ. φύλλου 1562, τ. Β΄, 27 Ιουνίου 2011. (Διαθέσιμο: [http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-A111/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%A3/programma\\_spoudon\\_ne\\_logot\\_new.pdf](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-A111/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%A3/programma_spoudon_ne_logot_new.pdf), προσπελάστηκε στις 23-7-2016)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. (2011β). Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης]. (Διαθέσιμο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>, προσπελάστηκε στις 23-7-2016)
- Πυλαρινός, Θ. (2007). *Multum in parvo: Από το "Πίστομα!" και την Τιμή και το Χρήμα του Κωνστ. Θεοτόκη στην τιμή και την υπόληψη του "Ασπροπόταμου" του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Ιόνιος Λόγος, Α΄, 181-191*. (Διαθέσιμο: [http://history.ionio.gr/download.php?f=ahf\\_ionios\\_logos/il\\_01\\_02.pdf](http://history.ionio.gr/download.php?f=ahf_ionios_logos/il_01_02.pdf), προσπελάστηκε στις 20-5-2016)
- Τσαρμποπούλου, Α. (2007). *Κριτικός Γραμματισμός και διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών επιστήμες της αγωγής, κατεύθυνση διδακτική της γλώσσας. (Διαθέσιμο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/107204/files/gri-2008-1648.pdf>, προσπελάστηκε 25-7-2016)
- Χοντολίδου, Ε. (2013). Τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο. Επιμορφωτική ημερίδα για τα Προγράμματα Σπουδών στη Λογοτεχνία, Δράμα 2-2-2013. (Διαθέσιμο: <http://users.sch.gr/stava/sf/lit/1.4.pdf>, προσπελάστηκε στις 23-7-2016)



## **Οπτικοακουστικά αφηγήματα στο Δημοτικό Σχολείο: πολιτισμική γέφυρα σκέψης και δημιουργίας**

**Δρ. Χρυσουγή Γλένη**

*Σχολική Σύμβουλος 2ης περιφ. Δ.Ε. Φθιώτιδας*

*Επιστημονική Συνεργάτης του ΚΕΔΑ/Φ.Π.Ψ.*

xgleni@otenet.gr

### **Περίληψη**

Τα δύο μοντέλα διδακτικής εφαρμογής που περιγράφονται στην παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, αστικό και αγροτοκτηνοτροφικό, 12/θέσιο και 2/θέσιο, διαφορετικές χρονιές, βασισμένα στον παιδαγωγικό αναστοχασμό ως προς τις αναπαραστάσεις για την ετερότητα, την συμπεριφορά, τις ακαδημαϊκές δεξιότητες καθώς και το κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ των μαθητών. Στο πρώτο πρόγραμμα κεντρικός σκοπός ήταν η προσέγγιση, η κατανόηση και η αποδοχή της ετερότητας, στο δεύτερο ήταν η βελτίωση της γλώσσας και στις τέσσερις δεξιότητες. Κεντρικό διδακτικό μοντέλο και στα δύο προγράμματα αποτέλεσε το μοντέλο της Κριτικής Παιδαγωγικής σε συνδυασμό με το μοντέλο διδασκαλίας μέσω ταινιών των «3C». Οι κυριότερες παρατηρήσεις μας ως προς τα αποτελέσματα του πρώτου προγράμματος αφορούν την αλλαγή στις αναπαραστάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών ως προς την ετερότητα, ενώ στο δεύτερο πρόγραμμα υπήρξε ενίσχυση των κινήτρων μάθησης, ανάπτυξη της γλώσσας και της κριτικής σκέψης.

**Λέξεις κλειδιά:** Διδασκαλία των Τεχνών και των Μέσων, οπτικοακουστικό αφήγημα, αναπαράσταση, ενσυναίσθηση.

### **Abstract**

The two projects of teaching through films described in this paper, "Film Education and Otherness in Primary school" and "Audiovisual Adventures at Regini Country" have taken place in different school environments, urban and rural / twelve-teacher-school and two-teacher school respectively, during different school years. Both projects originated in the pedagogical reflections on students' representations about dissimilarity, their behaviour, their academic skills, as well as their socio - cultural backgrounds. The first project's primary goal was to approach, understand and accept Otherness, whereas the second project aimed at the improvement of language as a whole. Our teaching model based on Critical Pedagogy in combination with the teaching through films model of "3C". Our main observations with regards to the first project were the alterations of students' behavior and representations of dissimilarity. The second project resulted in the empowerment of learning stimuli, language and the development of critical thinking.

**Keywords:** Teaching Arts and Media, audiovisual narrative, representation, empathy.

### **Εισαγωγή**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αδρομερής παρουσίαση δύο διδακτικών εφαρμογών στο πλαίσιο της Κινηματογραφικής Παιδείας, τα οποία πραγματοποιήθηκαν το πρώτο σε 12/θέσιο δημοτικό σχολείο της Κυψέλης για τρία χρόνια και το δεύτερο σε 2/θέσιο σχολείο της Φθιώτιδας. Στην πρώτη εφαρμογή η ετερότητα ήταν ο κεντρικός «ελκυστής» δράσεων και στόχων, ενώ στη δεύτερη

εφαρμογή ήταν η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και η ανάπτυξη ή η βελτίωση των κινήτρων μάθησης.

Η εποχή της επίλυσης των προβλημάτων αποκλειστικά από τις θεσμοθετημένες εξουσίες, δείχνει να έχει τελειώσει. Αυτό που αντιστέκεται σε έναν «σε κατάσταση αποδιοργάνωσης παγκόσμιο καπιταλισμό» (Μάρκου, Γ., 2011: 11) είναι η αγωνιστικότητα των προσώπων, τα οποία μπορούν να δημιουργούν και λειτουργούν σε ομάδες κοινής ευαισθησίας, αλληλεγγύης και ενδιαφερόντων. Η εκπαίδευση καλείται να βοηθήσει τα άτομα να αναπτύξουν δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην κατανόηση και διαφύλαξη του ανθρώπινου μέτρου και την αποφυγή της ύβρης.

Στο δεύτερο παγκόσμιο συνέδριο της Ουνέσκο στη Σεούλ (2010) διατυπώθηκε ατζέντα, κατά την οποία η διδασκαλία των Τεχνών στην εκπαίδευση:

- α) αποτελεί ισχυρό παράγοντα ποιότητας και ανανέωσης στην εκπαίδευση,
- β) απαιτεί την εφαρμογή ποιοτικών προγραμμάτων και δράσεων που θα αξιολογούνται,
- γ) συμβάλει στην επίλυση των κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο κόσμος σήμερα. Στις στρατηγικές των παραπάνω κεντρικών σημείων (goals) επισημαίνονται μεταξύ άλλων:

- α) η σημασία της διδασκαλίας των Τεχνών ως θεμέλιο για ισορροπημένη δημιουργική, γνωστική, συναισθηματική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη παιδιών, νέων και των δια βίου εκπαιδευόμενων,

- β) η συμβολή της διδασκαλίας των Τεχνών στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων,

- γ) η επίδρασή της στην ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών πολιτών,

- δ) η προώθηση και προφύλαξη της πολιτιστικής και κοινωνικής ευημερίας μέσω της εκπαίδευσης των τεχνών,

- ε) η ενδυνάμωση μέσω της καλλιτεχνικής παιδείας, της κοινωνικής ευθύνης, της κοινωνικής συνοχής, της πολιτιστικής πολυμορφίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου.

### **Θεωρητικοί Άξονες**

Ο κινηματογράφος αποτελεί παγκόσμια γλώσσα με σημαντική απήχηση και δύναμη, που μπορεί να ασκήσει πολλαπλή επίδραση στους μαθητές ως προς την κριτική σκέψη και την αντίληψή τους για τον κόσμο. Ως παιδαγωγικό μέσο, η μελέτη των οπτικοακουστικών αφηγημάτων στο σχολείο συντελεί αφενός στην καλλιέργεια ενός πολύμορφου εγγραμματισμού, αφετέρου αναδεικνύει τη συλλογικότητα, την πολυτροπικότητα, το διακείμενο, το διαπολιτισμό, κλ.π. Όπως επισημαίνεται από τον David Buckingham, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας αποτελούν υλικό ή δίαυλο μέσω του οποίου μεταφέρονται ή μεταδίδονται σημαντικές πληροφορίες, δίνονται έμμεσα αναπαραστάσεις, εικόνες και επιλεκτικές εκδοχές του κόσμου. Η σημαντική τους αυτή διαμεσολαβητική ιδιότητα και ταυτότητα τα καθιστά ισχυρό εργαλείο στην εκπαίδευση, ενώ η εκπαίδευση στα ΜΜΕ στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής κατανόησης, στον αναστοχασμό, στην ενεργό συμμετοχή και τελικά στον αλφαριθμητισμό σε έναν τομέα τόσο ισχυρό στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Εννοιολογικά πεδία τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει ένας τέτοιος εγγραμματισμός μπορούν να αποτελέσουν τα: «η γλώσσα των κινούμενων εικόνων», «παραγωγοί και κατηγορίες κοινού», «μηνύματα και αξίες», «παραγωγή», «γλώσσα», «αναπαράσταση» ( Buckingham,

2007: 112-122). Ιδιαίτερα για το πεδίο των αναπαραστάσεων και της ιδιαίτερης και ισχυρής σχέσης τους με την εικόνα, ο κινηματογράφος και η τηλεόραση, οι δύο οθόνες, χρησιμοποιούν εικόνες αποδεκτές σε μια κοινωνία αλλά δημιουργούν και νέες εικόνες « οι οποίες δίπλα στις οπτικές σειρές που έχουν ήδη γίνει αποδεκτές, εμφανίζονται άλλες θεάσεις όπως της δύναμης, της βίας, του πολέμου, της εξαθλίωσης οι οποίες με την επανάληψη και την ανασύνθεσή τους από ταινία σε ταινία καθίστανται υπόρρητες αναφορές των σημάτων που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία, ενώ εξαπλώνονται οπτικά στερεότυπα που χαρακτηρίζουν έναν κοινωνικό σχηματισμό» (Sorlin, 2006: 46-47).

Η οπτικοακουστική αγωγή, ως προσέγγιση με σχεδόν εικοσαετή ιστορία στην ελληνική εκπαίδευση, στοχεύει σε τεχνικές, γνωστικές, επικοινωνιακές και ανθρωπιστικές δεξιότητες με κυρίαρχα εργαλεία τον πολιτισμό, την κριτική σκέψη, την αίσθηση, το συναίσθημα- συγκίνηση και τη δημιουργία. Κατά τον Δημήτρη Σπύρου, το μάθημα του κινηματογράφου στο σχολείο ωθεί το παιδί στην αυτενέργεια, στην λειτουργία του σε ομάδα, στην γνωριμία του με τον πανανθρώπινο πολιτισμό, στην επικοινωνία του με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, στην απόκτηση κοινωνικής συνείδησης και κριτικής σκέψης και καταληκτικά στην γνώση του εαυτού του και στην αναγνώριση των κλίσεων του. Ως προσέγγιση στην εκπαίδευση, μπορεί να περιγραφεί ως μελέτη : α) του προϊόντος, β) των δημιουργών και γ) των θεατών μέσω της πληροφόρησης, του συλλογισμού και της παραγωγής- δημιουργίας ενώ, ως σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει τέσσερα μέρη: α) την θέαση όπου επιλέγονται τρεις ταινίες ανά σχολική χρονιά, μία κλασική, μία ελληνική και μία πολυβραβευμένη ξένη ταινία πρόσφατης παραγωγής, β) τα αρχεία των δασκάλων, όπου περιλαμβάνονται το πλήθος των στοιχείων για την ταινία όπως η προέλευση, ο χώρος, ο σκηνοθέτης κ.α., γ) τα αρχεία για τα παιδιά όπου περιλαμβάνονται όλες οι εργασίες επέκτασης και μετά-δημιουργίας, δ) τα σχολικά κινηματογραφικά εργαστήρια. Κατά τον ίδιο, και μέσα από την ταυτότητα του Σκηνοθέτη αλλά και του Καλλιτεχνικού Διευθυντή του Φεστιβάλ Ολυμπίας για Παιδιά και Νέους καθώς και προέδρου και ιδρυτικού μέλους του Νεανικού Πλάνου, ακολουθώντας τη σκέψη του ερευνητή του Γερμανικού Ιδρύματος Νεότητας κ. Jurgen Barthelemes, ο ιδιαίτερος «θεσμός» του Κινηματογράφου για Παιδιά και Νέους ο οποίος πρέπει να βρίσκεται σε συνεργασία με την κινηματογραφική εκπαίδευση, έχει έξι διαστάσεις: την εκπαιδευτική, την αισθητική, την συναισθηματική, την πολιτιστική, την κοινωνική και την πολιτική (Σπύρου, 2006: 271-280).

Κατά το μοντέλο της Gary Bazalgette – “3Cs”, τρεις είναι οι δομικοί άξονες της Παιδείας στα Μέσα: η Κριτική Προσέγγιση - Critical, η Πολιτιστική προσέγγιση - Cultural και η Δημιουργική προσέγγιση - Creative (Ανδριοπούλου, 2010: 14-19): α) Η κριτική προσέγγιση αποτελεί δομικό στοιχείο της Παιδείας στα Μέσα, αφού συμβάλλει στην καλλιέργεια των κριτικών δεξιοτήτων ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στην θετική ή αρνητική αξιολόγηση των προϊόντων των ΜΜΕ., β) Η Πολιτιστική προσέγγιση αναφέρεται στην συνάντηση των μαθητών αλλά και στην αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από τον παγκόσμιο κινηματογράφο. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές αναπαράστασης του συναισθήματος και της γλώσσας του σώματος. γ) Η Δημιουργική προσέγγιση αποτελεί το στάδιο δημιουργίας ενός νέου κινηματογραφικού προϊόντος από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι έχουν

ενεργό ρόλο σε όλα τα στάδια. Από την ιδέα και το σενάριο μέχρι την επιλογή της παρουσίασης των τίτλων τέλους.

Ο όρος 'ετερότητα' δηλώνει γενικά ανομοιογένεια και διαφορά σε ένα σύνολο. Επίσης, οι όροι διαφορετικότητα ή ετερότητα αποτελούν συστατικά μιας γενικευμένης «πολιτικής της αναγνώρισης» και μπορούν να αναφέρονται στην ηλικία, την κοινωνική τάξη, το φύλο, τις φυσικές ικανότητες, τις προτιμήσεις συντρόφου, κ.ά. (Γλένη, 2012). Παράλληλα, η προσέγγιση της ετερότητας με την οποία προσπαθούμε να «δαμάσουμε το απειλητικό άγνωστο που ενδύεται τη μορφή του Άλλου αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αναγνωρίσουμε και να αναλύσουμε την ετερότητα που φέρουμε εντός μας, προσφέροντας ένα είδος αναγνώρισης και νομιμοποίησης των πολλαπλών εκφάνσεων της ταυτότητάς μας, καθώς και την αποδοχή του εύρους των εκπλήξεων που αυτή μας επιφυλάσσει» (Στεργίου, 2013: 225).

Τόσο για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, όσο και για την παιδαγωγική της ένταξης, η αποδοχή, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση, η ατομική και κοινωνική μεταρρύθμιση αποτελούν κοινούς στόχους αλλά και εργαλεία για μια κοινωνία η οποία επιδιώκει το «βάθεμα» της δημοκρατίας.

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, στοχεύει σε ένα ορθολογικό, αναστοχαστικό, απελευθερωμένο από πολιτισμικά στερεότυπα χειραφετημένο υποκείμενο, που μπορεί να λειτουργεί πολιτισμικά και ταυτόχρονα υπερπολιτισμικά, μέσα από επικοινωνία (δια- πολιτισμική). Αντίστοιχα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση γίνεται κατανοητή ως ευρύτερη μεταρρύθμιση του σχολείου και παρουσιάζει βασικά χαρακτηριστικά τα εξής: α) Ένταξη. Απευθύνεται σε όλους, β) Συνοχή. Η κοινωνική συνοχή επιδιώκεται με τον εφοδιασμό όλων των παιδιών με γλωσσικούς κώδικες και δεξιότητες του αναλυτικού προγράμματος, γ) Διαπερατότητα. Αφορά όλο το σχολικό περιβάλλον, δ) Αναγνώριση. Αναγνωρίζει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και τις άνισες σχέσεις εξουσίας στην εκπαίδευση οι οποίες προσδιορίζονται και συζητούνται, ε) Διαδικασία. Αφορά τις αναδομήσεις στο πρόγραμμα, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, τα πρόσωπα, την τοπική κοινωνία. (Μάρκου, 2011: 55-56).

Τέλος, ως ιδιαίτερος «δομικός λίθος» αλλά και στόχος στα δύο εγχειρήματα που θα περιγραφούν στη συνέχεια, αποτέλεσε η δεξιότητα- κατάσταση της ενσυναίσθησης ( empathy). Κατά τον Karl Rogers, ο οποίος συγκεκριμενοποίησε το περιεχόμενό της στην ψυχοθεραπεία και επέκτεινε το περιεχόμενό της σε κάθε διαπροσωπική σχέση, «η κατάσταση της ενσυναίσθησης... είναι (εκείνη κατά την οποία) κάποιος αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου με ακρίβεια και με τις συναισθηματικές συνιστώσες και νοήματα, που τον κάνουν σαν να ήταν αυτός ο άλλος, χωρίς ποτέ να χάνει τη «σαν να» συνθήκη» (Στεργίου, 2014: 218). Διαστάσεις της ενσυναίσθησης αποτελούν: α) η συναισθηματική επικοινωνία και επαφή, β) η γνωστική, η οποία αφορά την ικανότητα κατανόησης της θέσης του Άλλου, του τρόπου σκέψης και των αντιδράσεών του, γ) η επικοινωνιακή, η οποία αφορά την έκφραση με αποδέκτες.

## **Οι διδακτικές εφαρμογές**

### **A. Κινηματογραφική Αγωγή και Ετερότητα στην Αθήνα – Κυψέλη.**

#### **Το πλαίσιο**

Το πρόγραμμα αναδύθηκε και σχεδιάστηκε με σκοπό την κατανόηση της ετερότητας και τη δημιουργία ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης ύστερα από αλληλεπίδραση και αναστοχασμό πάνω στα καθημερινά προβλήματα των σχέσεων των μαθητών και στην έντονη συζήτηση για την πολιτισμική ετερότητα και τα ζητήματα της μετανάστευσης. Το τμήμα παρουσίαζε όλα τα είδη ετερότητας (πολιτισμική, οικογενειακή, μαθησιακή, συμπεριφοράς, ειδικών αναγκών, θρησκευτική) και πραγματοποιήθηκε τις χρονιές 2009-2012 στις τάξεις Δ-ΣΤ. Προηγήθηκε η παρατήρηση ταινιών για τον σχολικό εκφοβισμό από τις πηγές: Summerhill και NCPC μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος Δάφνη.

### **Μεθοδολογικές παρατηρήσεις**

Για τις ανάγκες του προγράμματος ως προς την προσέγγιση των πολλών τομέων της ετερότητας καθώς και την εφαρμογή των κεντρικών προτεινόμενων στοιχείων της Παιδείας των Μέσων στα οποία αναφερθήκαμε, αξιοποιήσαμε αποσπάσματα ή ολόκληρα, διαφορετικά είδη οπτικοακουστικών αφηγημάτων: ταινίες μικρού μήκους, ταινίες μεγάλου μήκους για παιδιά και νέους (εμπορικές και μη), ταινίες για εφήβους και μεγάλους. Κεντρικό σκεπτικό της αξιοποίησης «εμπορικών» ταινιών οι οποίες ήταν διαθέσιμες (περίοδος «Αναγέννησης της Disney», προτεινόμενες από το ΥΠΠΕΠΘ ή αγορασμένες από τους γονείς των μαθητών, ή από προσφορές στον έντυπο τύπο) και ιδιαίτερα στην αρχή, ήταν η αξιοποίηση της εξοικείωσης των μαθητών με τις ταινίες αυτές. Κατά τον Pierre Sorlin, «ο κόσμος δείχνει εξαιρετική ευαισθησία απέναντι σε όσα γνωρίζει και, όταν είναι εξοικειωμένος με τον συγκεκριμένο τομέα, προσέχει και το παραμικρό...» (Sorlin, 2006: 50), ενώ όπως επισημαίνεται από την Αλεξάνδρα Κορωναίου, «αποτελεί υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος η μελέτη και ανάλυση των ποικίλων τεχνολογικών μορφών επικοινωνίας, ώστε τα σημερινά παιδιά να μην είναι άγριο παθητικοί καταναλωτές των τεχνολογικών προϊόντων, αλλά κοινωνικά δρώντα υποκείμενα των εξελίξεων και των αλλαγών» (Κορωναίου, 2006: 158). Έτσι, ακολουθώντας την κριτική σκέψη, εντοπίσαμε τις αποστάσεις από τις πραγματικές ιστορίες ή τα λογοτεχνικά κείμενα π.χ. στην «Ποκαχόντας», στην «Παναγία των Παρισίων», «Μουλάν», τα στερεότυπα για την γυναικεία ομορφιά, τη θέση της γυναίκας, τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια, κ.α. Επίσης, η επιλογή ταινιών για εφήβους και την οικογένεια στηρίχτηκε στον προβληματισμό ως προς τις «εργαλειακές» ταινίες για παιδιά και νέους, οι οποίες συχνά «ολισθαίνουν» στον διδακτισμό ή υπολείπονται σε έμπνευση ή υπερβάλλουν στα διακειμενικά στοιχεία τα οποία απευθύνονται στους ενήλικες, ή δημιουργούν πολλά προβλήματα κατανόησης από τους σημερινούς μαθητές εξαιτίας των αγνώστων ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών. Έτσι, ακολουθώντας το σκεπτικό ότι κατάλληλη ταινία για παιδιά- θεατές «εννοούμε αυτήν η οποία επιτρέπει σε αυτά να ταυτιστούν με τον εννοούμενο ή ιδανικό θεατή της και κατά συνέπεια να γονιμοποιήσουν όλα εκείνα τα σπέρματα νοημάτων και συναισθημάτων τα οποία η ταινία εν δυνάμει περιέχει» (Οικονομίδου, 2006: 250), επιλέξαμε ταινίες, κυρίως στην ΣΤ τάξη, οι οποίες δεν ανήκαν ως προς την «κατασκευή» τους μόνο στις «παιδικές».

Τέλος, το στάδιο της θέασης γινόταν την Παρασκευή τις τελευταίες δύο ώρες κατά το ολοήμερο πρόγραμμα, όπου κάθε ταινία χρειαζόταν συνήθως δύο εβδομάδες για την ολοκλήρωσή της, ενώ την τρίτη ή και την τέταρτη εβδομάδα γινόταν η επεξεργασία. Η όλη διαδικασία περιείχε στοιχεία «τελετουργίας», αφού οι

μαθητές περίμεναν με ανυπομονησία και χαρά τις δύο τελευταίες ώρες της Παρασκευής για διασκέδαση και μάθηση, διαμόρφωναν την τάξη σε μία αίθουσα κινηματογραφικής προβολής, ενώ οι γονείς συμμετείχαν με την προσφορά σπιτικού ποπ κορν.

Τα στάδια που ακολουθήσαμε ήταν τα εξής:

- Συζήτηση με τους μαθητές και επιλογή για το είδος της ετερότητας.
- Ανακοίνωση της ταινίας, εισαγωγική συζήτηση για το θέμα, τον σκηνοθέτη, τη χώρα προέλευσης, την εποχή, το είδος, ενημέρωση των γονέων.
- Σκοποθεσία ανάλογα με το περιεχόμενο και διαφοροποίηση ανάλογα το επίπεδο κατανόησης των μαθητών, είτε λόγω ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας, είτε λόγω άλλων ιδιαιτεροτήτων των μαθητών.
- Υποθέσεις.
- Θέαση.
- Επεξηγήσεις ή επισημάνσεις στο διακείμενο, συγκεκριμένο.
- Συνολική αποτίμηση της ταινίας στον συναισθηματικό, αισθητικό, σκηνοθετικό τομέα (μουσική, εφέ, κοστούμια). Έκφραση εντυπώσεων, αναζήτηση πρωταγωνιστών, δευτεραγωνιστών, εξωπραγματικών στοιχείων, πλοκής, λύσης, συνοπτικής παρουσίασης, αλλαγές.
- Εμβάθυνση και ανάλυση του περιεχομένου της ταινίας και σύνδεση με την περιοχή της ετερότητας.
- Αναζήτηση πληροφοριών, πρωτότυπου λογοτεχνικού κειμένου, σύνδεση με το «εδώ και τώρα» των μαθητών και τα ιστορικά και κοινωνικά δεδομένα.
- Καλλιτεχνική επέκταση της ταινίας μέσα από ζωγραφιές, ποιήματα, αφηγηματικά κείμενα, παιχνίδι ρόλων.
- Θεατρική απόδοση επιλεγμένων κρίσιμων σκηνών με την τεχνική του «ζωντανέματος της εικόνας»

### **Τα οπτικοακουστικά αφηγήματα**

Οι ταινίες που επιλέξαμε από τις οποίες είδαμε μέρος ή ολόκληρες και τις επεξεργαστήκαμε, ήταν: Ψάχνοντας τον Νέμο ( Άντριου Στάντον, 2003), Η Παναγία των Παρισίων I (Γκάρι Τρούσντεϊλ και Κίρκ Γουάις, 1996), II (Bradley Raymond, 2002), Ποκαχόντας I (Μάικ Γκάμπριελ και Έρικ Γκόλντμπεργκ, 1995), II (Τομ Έλερι Μπράντλεϊ Ρέιμοντ, 1998), Χάπι Φιτ ( George Miller, Warren Coleman, Judy Morris, 2006), Η Πεντάμορφη και το Τέρασ (Γκάρι Τρούσντεϊλ και Κίρκ Γουάις, 1991), Μουλάν ( Tony Bancroft, Barry Cook, 1998), Κιρικού ( Michel Ocelot, 1998), Αζούρ και Ασμάρ ( Michel Ocelot, 2006), Πώς να εκπαιδεύσετε το δράκο σας (Κρις Σάντερς και Ντιν ΝτεΜπλουά, 2010), Στράιπ (Frederik Du Chau, 2005), Η φάρμα των ζώων (John Halas, Joy Batchelor, 1954), Ο μικρός Πρίγκιπας, Ψηλά στον ουρανό (Πίτερ Ντόκτερ, 2009), Ant Bully (John A. Davis, 2006), Τα μπλε γυαλιά ( Γιάννης Κουφονίκος 2011), Το κόκκινο μπαλόνι (Άλμπερτ Λαμορίς, 1956), Epic (Κρις Γουέτζ, 2013), Croods (Κέρκ Ντε Μίκο, Κρις Σάντερς, 2013) , Arthur and Minimoι (Λικ Μπεσόν, 2006), Hugo ( Μάρτιν Σκορτσέζε, 2011), Εργοστάσιο σοκολάτας (Τιμ Μπάρτον, 2005), Ο Ψύλλος (Δημήτρης Σπύρου, 1990), Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων (Τιμ Μπάρτον, 2010) , Το σκασιαρχείο (Jean- Paul le Chanois, 1949), El Greco (Γιάννης Σμαραγδής, 2007), My left foot (Jim Sheridan, 1989), Ο έμπορος της Βενετίας (Michael Radford, 2009), Τα παιδιά της χορωδίας (Christofe Barratier, 2004), Άρωμα Γυναίκας (Martin Brest,

2005), Ο Λόγος του Βασιλιά (Τομ Χούπερ, 2005), Το όνομά μου είναι Σαμ (Jessie Nelson, 2001), Billy Elliot (Στιβεν Ντάλντρι, 2000), Rain man (Μπάρι Λέβινσον, 1988).

## ***B. Οι οπτικοακουστικές περιπέτειες της Ρεγκινοχώρας***

### ***Το πλαίσιο***

Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε προϊόν παρατήρησης και αναστοχασμού πάνω στα μαθησιακά προβλήματα τα οποία εμφανίζουν οι 30 μαθητές του διθέσιου δημοτικού σχολείου στο Ρεγκίνι Φθιώτιδας και πραγματοποιήθηκε με την χορηγία του ιδρύματος Λάτση, ύστερα από την επιτυχή πρόταση που κατατέθηκε από την Προϊσταμένη του σχολείου κα Νικολέτα Κόκορα και τη δική μου εποπτεία και συνεργασία ως Σχολικής Συμβούλου του σχολείου. Το διθέσιο σχολείο του Ρεγκινίου βρίσκεται σε ένα ορεινό χωριό της Φθιώτιδας κοντά στη Λαμία. Το κοινωνικό - γονεϊκό περιβάλλον είναι κυρίως αγροκτηνοτροφικό με χαμηλά εισοδήματα. Οι περισσότεροι μαθητές δεν μετακινούνται ιδιαίτερα από το χωριό και δεν έρχονται σε επαφή με τα κοινωνικοπολιτισμικά γεγονότα της Λαμίας. Η μόνη επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον ως προς την οργανωμένη μάθηση, τις τέχνες και τις επιστήμες είναι το δημοτικό σχολείο. Αποτέλεσμα αυτών των παραμέτρων είναι το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο αλλά και διαφοροποίηση ως προς την ευρύτερη παιδεία σε σύγκριση με αυτό που συχνά χαρακτηρίζει μαθητές στις πόλεις. Επίσης, λόγω της εδραιωμένης παραδοσιακής ζωής στο χωριό (οι μαθητές ακολουθούν στις εργασίες με τα ζώα και τα χωράφια) σε συνδυασμό με την κοινωνικοοικονομική κρίση, αρκετοί μαθητές παρουσιάζουν στασιμότητα κινήτρων για μάθηση. Η ιδέα για αυτήν τη διδακτική εφαρμογή προήλθε από την θετική ανταπόκριση των μαθητών σε προβολή ταινίας στο σχολείο. Τα προϊόντα από τη διαφοροποιημένη προσέγγιση, προσαρμοσμένη στις διαφορετικές ηλικιακές ανάγκες των μαθητών ενός διθέσιου σχολείου, καθώς και το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν επισκεφτεί μια κινηματογραφική αίθουσα μας οδήγησε στην κατάθεση του συγκεκριμένου προγράμματος. Τέλος, το στάδιο της θέασης γινόταν κάθε δεύτερη Παρασκευή τις τελευταίες δύο ώρες. Η όλη διαδικασία περιείχε στοιχεία «τελετουργίας», αφού οι μαθητές περίμεναν με αγωνία το συνδυασμό διασκέδασης και έμμεσης μάθησης, η οποία στην πορεία απέκτησε καλύτερο τεχνολογικό προφίλ, αφού η χορηγία από το Ίδρυμα Λάτση μας εξασφάλισε, εκτός άλλων, μηχανήμα και οθόνη προβολής.

### ***Μεθοδολογικές παρατηρήσεις***

Το πρόγραμμα στόχευσε μέσω των οπτικοακουστικών αφηγημάτων στην ανάπτυξη της γλώσσας και στην ευρύτερη ανάπτυξη και ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών για μάθηση. Ακολούθησε το προτεινόμενο μοντέλο των τριών «C» (cultural, critical, creative) και τα τέσσερα στάδια σχεδίου διδασκαλίας του Δ. Σπύρου ακολουθώντας το μοντέλο της κριτικής διδασκαλίας, και αξιοποιώντας τις βασικές της αρχές. Το πρόγραμμα διήρκεσε από τον Νοέμβριο μέχρι τον Μάιο. Προσδοκώμενα αποτελέσματα ήταν η ενίσχυση και βελτίωση των τεσσάρων δεξιοτήτων στη γλώσσα, για όλους τους μαθητές μέσα από εγκεκριμένες ταινίες οι οποίες αποτέλεσαν το εξωτερικό κίνητρο για την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης, κριτικής σκέψης και μεταγνώσης. Αξίες όπως ο σεβασμός, ο διάλογος, η ενσυναίσθηση επιδιώχθηκαν, ενώ προσεγγίστηκαν θέματα προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Οι μαθητές μέσω του προγράμματος είχαν την

δυνατότητα: να διευρύνουν τις προσλαμβάνουσές τους μέσω άλλων «παραστάσεων», να επιλέξουν και να δημιουργήσουν, να σκεφτούν και να εκφραστούν, να συναισθανθούν και να κρίνουν.

Τα στάδια που ακολουθήσαμε ήταν τα εξής:

- Εισαγωγική περίοδος: σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες μαθητών με το Ο/Α αφήγημα.
- Γνωριμία των μαθητών με το κινηματογραφικό «γλωσσάρι» (υλικό ΥΠΠΕΠΘ).
- Επιλογή εγκεκριμένων ταινιών.
- Εισαγωγική συζήτηση για το θέμα, τον σκηνοθέτη, τη χώρα προέλευσης, την εποχή, το είδος και ότι άλλο μπορούσε να γίνει κατανοητό από τις δύο μεγάλες ηλικιακές ομάδες (Α,Β,Γ και Δ,Ε,ΣΤ τάξεις).
- Προβολή ταινιών στο σχολείο και επεξεργασία τους: σκοποθεσία, επεξηγήσεις ή επισημάνσεις στο διακείμενο, συγκείμενο οπτικό, ακουστικό ή λεκτικό (κυρίως στην αρχή του προγράμματος), υποθέσεις για το θέμα, την εξέλιξη ή το τέλος, συνολική αποτίμηση της ταινίας στον συναισθηματικό, αισθητικό, σκηνοθετικό τομέα (μουσική, εφέ, κοστούμια). Έκφραση εντυπώσεων, αναζήτηση πρωταγωνιστών, δευτεραγωνιστών, εξωπραγματικών στοιχείων, πλοκής.
- Γραπτή ή προφορική κριτική προσέγγιση των ηρώων, της πλοκής, της λύσης, εμβάθυνση και ανάλυση του περιεχομένου της ταινίας.
- Παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από ποικίλες ασκήσεις.
- Καλλιτεχνική επέκταση της ταινίας μέσα από ζωγραφιές, ποιήματα, αφηγηματικά κείμενα.
- Προετοιμασία και επίσκεψη σε κινηματογραφική αίθουσα στη Λαμία για την παρακολούθηση του Μικρού Πρίγκιπα
- Δημιουργία ταινίας σε συνεργασία με το Νεανικό Πλάνο και τον Ηλία Φωτόπουλο με επιλεγμένο θέμα από τους μαθητές το επίκαιρο πρόβλημα της προσφυγιάς, ενώ δημιουργήθηκε και ταινία καταγραφής των εμπειριών των μαθητών. Η ταινία ονομάστηκε: «Καλίκ, ο μικρός δημιουργός».
- Παρουσίαση των σκέψεων των μαθητών και προβολή της ταινίας στη γιορτή λήξης του έτους με θεατές τους γονείς, παράγοντες της κοινότητας και το σύνολο της εκπαιδευτικής ομάδας που συμμετείχε στο πρόγραμμα.
- Συμμετοχή της ταινίας, προσεχώς, σε διεθνές φεστιβάλ για παιδιά και νέους με την εισήγηση του Νεανικού Πλάνου.

### **Τα οπτικοακουστικά αφηγήματα**

Οι ταινίες που επιλέξαμε από τις οποίες είδαμε μέρος ή ολόκληρες και τις επεξεργαστήκαμε, ήταν: Ψάχνοντας τον Νέμο (Άντριου Στάντον, 2003), Χάπι Φιτ (George Miller, Warren Coleman, Judy Morris, 2006), Κιρικού (Michel Ocelot, 1998), Αζούρ και Ασμάρ (Michel Ocelot, 2006), Ο μικρός Πρίγκιπας (Μαρκ Όσμπορν, 2015), Ψηλά στον ουρανό (Πίτερ Ντόκτερ, 2009), Το κόκκινο μπαλόνι ( Άλμπερτ Λαμορίς, 1956), Στράιπ (Frederik Du Chau, 2005).

### **Συμπεράσματα**

Τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα και των δύο προγραμμάτων, ανέδειξαν αναμφισβήτητα σε μεγάλο ποσοστό την επιτυχία των σκοπών και των στόχων τους. Συγκεκριμένα, και για το πρώτο πρόγραμμα, το οποίο ήταν τριετές και με την ίδια εκπαιδευτικό, τα ποσοτικά προϊόντα περιλάμβαναν τη δημιουργία γραπτών



κειμένων και οπτικοακουστικών αφηγημάτων κάθε σχολική χρονιά. Επίσης, υπήρξαν εικαστικές δημιουργίες, σκηνικά και η πολυτροπική παράσταση στο τέλος, ενώ βιντεοσκοπήθηκε δειγματική διδασκαλία με κοινό φοιτητές του ΠΤΔ και με επίκεντρο την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στα ποιοτικά προϊόντα εντάσσεται η επίτευξη του κύριου σκοπού, δηλαδή, η προσέγγιση, κατανόηση και αποδοχή της ετερότητας, ο οποίος εκπληρώθηκε μέσα από την αλλαγή ή τον επηρεασμό στις αναπαραστάσεις των μαθητών για τον «Άλλον» με όποια διαφορετικότητα. Η αποδοχή, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση και το ισχυρό συναίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα φανερώθηκαν σταδιακά στις σχέσεις των μαθητών και ιδιαίτερα ανάμεσα σε αυτούς που βίωναν τον εαυτό τους, στην έως τότε σχολική τους ζωή, με θυμό ή με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, το τμήμα – ομάδα πραγματοποίησε πράξεις αλληλεγγύης προς ιδρύματα αλλά και προς το σύνολο της σχολικής κοινότητας με την αγορά βιβλίων και την επανασύσταση του σχολικού κήπου.

Οι ταινίες και οι άλλες δράσεις στο τμήμα (Παπαδόπουλος και Γλένη, 2014: 235-254) μας έφεραν κοντά σε εκείνο που ο Βασίλης Ραφαηλίδης ισχυρίζεται για τον κινηματογράφο, ότι «μπορεί να ξαναδημιουργήσει τον κόσμο, διορθώνοντας τα λάθη του Θεού, της φύσης και των ανθρώπων» (Ραφαηλίδης, 2003: 74).

Για το δεύτερο πρόγραμμα στα ποιοτικά χαρακτηριστικά ανήκουν οι διάλογοι, τα συναισθήματα, οι σκέψεις και τα ερωτηματικά που δημιούργησαν οι ταινίες, το γλωσσάρι, η διαδικασία εύρεσης θέματος για την «δικιά μας» ταινία, η γνωριμία με την υλικοτεχνική υποδομή, το λογισμικό και η διαδικασία του STOP MOTION, η εμπειρία θέασης ταινίας σε κινηματογραφική αίθουσα, ο προβληματισμός για τη συγγραφή σεναρίου, η πληροφόρηση για το προσφυγικό θέμα. Όπως και στο προηγούμενο πρόγραμμα, οι μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν συχνά μειωμένη συμμετοχή στο «κλασικό» μάθημα και χαλαρά κίνητρα για μάθηση, εμφάνισαν ζωηρό ενδιαφέρον και συμμετοχή, σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, εκπληρώνοντας το βασικό μας σκοπό. Το αμείωτο ενδιαφέρον και η ενεργητική τους συμμετοχή παρατηρήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ κατά το δημιουργικό στάδιο και στη φάση συγγραφής σεναρίου αναδείχθηκαν και συζητήθηκαν προκαταλήψεις και στερεότυπα ως προς την έννοια του πρόσφυγα. Στα ποσοτικά χαρακτηριστικά ανήκει το σύνολο των γραπτών αλλά και των εικαστικών δημιουργιών των μαθητών, τα οποία συγκεντρώθηκαν σε Portfolio, η ταινία «Καλίκ - Ο μικρός Δημιουργός» και η ταινία «ντοκιμαντέρ» για την εμπειρία των μαθητών μέσα από το πρόγραμμα.

Μέσα από τον δρόμο του Κινηματογράφου οι μαθητές, με καθοδήγηση, μίλησαν, ακροάστηκαν με προσοχή, παρατήρησαν και συγκεντρώθηκαν, έγραψαν ανάλογα με την ηλικιακή τους βαθμίδα διαφορετικά κειμενικά είδη, στοχάστηκαν για τον «ξένο»- πρόσφυγα, βίωσαν το σχολείο με δημιουργική χαρά και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον μέσα από τις οπτικοακουστικές τους περιπέτειες οι οποίες περιμένουν να συνεχιστούν και την επόμενη χρονιά.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Bazalgette, C. & Buckingham, D. (1995) eds. *In front of the Children. Screen Entertainment and Young Audiences*, London, BFI.

Buckingham, D., (2007). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sorlin, P. (2006). *Κοινωνιολογία του Κινηματογράφου*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση. *Συχνότητες*, 10.
- Κορωναίου, Α. (2006). Παιδί, κινηματογράφος και... εκπαίδευση. Στο Βάσω Θεοδωρίδου & Μαρία Μουμουλίδου & Αναστασία Οικονομίδου (επιμ.) «Πιάσε με αν μπορείς...» *Η Παιδική Ηλικία και οι Αναπαραστάσεις της στον Σύγχρονο Ελληνικό Κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Μάρκου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη II*. Αθήνα.
- Οικονομίδου, Α., (2006). «Βλέπεις ό,τι βλέπω;» το ζήτημα του εννοούμενου θεατή. Στο Βάσω Θεοδωρίδου & Μαρία Μουμουλίδου & Αναστασία Οικονομίδου (επιμ.) «Πιάσε με αν μπορείς...» *Η Παιδική Ηλικία και οι Αναπαραστάσεις της στον Σύγχρονο Ελληνικό Κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Παπαδόπουλος, Σ. & Γλένη Χρυσουγή (2014). Συνάντηση των Τεχνικών Θεάτρου με την Κινηματογραφική Αγωγή: Ένα τριετές Πρόγραμμα με Σκοπό την Κατανόηση της Ετερότητας και τη Δημιουργία Ενσυναίσθησης και Αλληλεγγύης σε Μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Στο Βασίλειος Μπάρος & Λήδα Στεργίου & Κωνσταντίνος Χατζηδημού (επιμ.). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ραφαηλίδης, Β. (2003). *Ταξίδι στο μύθο δια της Ιστορίας και στην Ιστορία δια του μύθου*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Σπύρου, Δ. (2006). Σχολείο και Κινηματογράφος. Στο Βάσω Θεοδωρίδου & Μαρία Μουμουλίδου & Αναστασία Οικονομίδου (επιμ.) «Πιάσε με αν μπορείς...» *Η Παιδική Ηλικία και οι Αναπαραστάσεις της στον Σύγχρονο Ελληνικό Κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Στεργίου, Λ. (2013). Η Κινηματογραφική Δημιουργία ως εργαλείο Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο Χρήστος Γκόβαρης (επιμ.). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## Παράρτημα

### Ενδεικτικές Εργασίες μαθητών

#### Α. Κινηματογράφος και Ετερότητα

Το παιχνίδι με τους τίτλους των ταινιών (παράδειγμα δημιουργικής γραφής με την χρήση και αξιοποίηση συγκεκριμένων φράσεων και λέξεων - παιχνίδια λεξικού). Το κείμενο αξιοποιήθηκε ως οπισθόφυλλο στο πρόγραμμα της πολυτροπικής παράστασης κατά την οποία ο κινηματογράφος συναντήθηκε με τις τεχνικές θεάτρου.

«Μια φορά κι έναν καιρό, σε ένα **εργοστάσιο σοκολάτας**, κατοικούσε ένας **μικρός πρίγκιπας**, ο **Κιρικού**. Ήταν τόσο θλιμμένος! Είχε τα πάντα, αλλά ταυτόχρονα και τίποτα. Η οικογένειά του τον παραμελούσε.

Ένα βράδυ με πανσέληνο, αποφάσισε να πάρει τη ζωή του στα χέρια του. Θα ξεκινούσε **ταξίδι** σε ολόκληρο τον **κόσμο σε 80 ημέρες**. «Εριξε μαύρη πέτρα» πίσω του και ξεκίνησε. Άρχισε ταξιδεύοντας σε θάλασσες, ωκεανούς, τεράστια κύματα. Κάποια μέρα «έπιασε» στεριά. Εκεί, υπήρχε ένας παράξενος κόσμος γεμάτος ζώα, δράκους, δεινόσαυρους, νεράιδες και γοργόνες. Ήταν όλα τόσο περίεργα, μιας και οι πιο ψηλοί άνθρωποι είχαν ύψος 90 εκατοστά! Υπήρχε βαβούρα, άκουγε ψιλές και τσιριχτές φωνές να ουρλιάζουν: **Ameliiii!**, **Όλιβερ Τουίστ**, **Δαυίδ Κόπερφιλντ!** Περπάτησε λίγο και ενώ τσιρίδες και στριγκλιές ακούγονταν, μιας και ήταν ο πιο ψηλός από όλους και με τα βήματά του γινόντουσαν σεισμοί, εκεί που οι άλλοι ήταν σαν «**ψύλλοι**». Κάπου εκεί, συνάντησε έναν ανθρωπάκο που

**εκπαίδευε το δράκο του.** Τους συστήθηκε και τους ρώτησε πώς τους έλεγαν. Εκείνοι του απάντησαν: «Εγώ είμαι ο **Αζούρ και ο Ασμάρ** είναι ο δράκος μου. Βρίσκεσαι στον **Μικρόκοσμο** και μπορώ να σου πω ότι μας έχεις τρομοκρατήσει». Ο Κιρικού προσπαθούσε να απολογηθεί, αλλά είχε κάνει τεράστιες ζημιές». Πήγαινε στον μάγο **Stripe**, είναι ζέβρα – στο λέω για να μην παραξενευτείς. Θα σε κάνει μικροσκοπικό και όλα θα γίνουν μια χαρά. Θα έρθεις κατευθείαν στους ρυθμούς του Μικρόκοσμου» είπε ο Αζούρ. Δεν καθυστέρησε καθόλου ο Κιρικού και αφού έγινε μικροσκοπικός, συνέχισε το ταξίδι του.[...] είδε μια ταμπέλα που έγραφε η «Χώρα των Θαυμάτων». Καθόταν και τη θαύμαζε και είπε στον εαυτό του: «είναι γραφτό να πάω σε αυτή τη χώρα». Και συμπλήρωσε λέγοντας: «Λες να είναι εκεί η **Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων** επειδή είναι κορίτσι θαύμα;» Χωρίς δέκατη σκέψη, ο Κιρικού πέρασε τα σύνορα και συνάντησε έναν μωβ παπαγάλο που επανειλημμένα έλεγε: «**Με λένε Σαμ, Με λένε Σαμ**». Ο Κιρικού τον προσπέρασε αδιάφορα και κατάλαβε ότι αυτή η χώρα ήταν ένα κακόγουστο αστείο.

Χωρίς πολλά πολλά, πέρασε σε μία τρισδιάστατη χώρα αποκαλούμενη **Contact**. Μπροστά του αντίκρισε έναν μπρατσωμένο άνδρα που μύριζε ανύπαρκτα λουλουδάκια στην καρφίτσωμένη κονκάρδα του που έγραφε: *Στις υπηρεσίες σας ο **Μονομάχος***. Σκέφτηκε πως ήταν καλύτερα να μην του μιλήσει. Ξαφνικά, του επιτέθηκαν διαστημόπλοια που έριχναν «**Άρωμα Γυναίκας**»!. Με γρήγορες κινήσεις σαν τον **Billy Elliot** τα απέφυγε. Ύστερα περίεργες μυρωδιές του χάιδεψαν τη μύτη και γαργαλήθηκε. Φταρνίστηκε και τότε έγινε η «**Πτώση του Βυζαντίου**» που από τότε έμεινε στην ιστορία ως το «μεγάλο Αψού»! Αποφάσισε να ακολουθήσει τις άτακτες μυρωδιές και να τις ανακαλύψει. Ερχόντουσαν από μια άλλη χώρα αποκαλούμενη «**A Beautifull mind**». «Ωραία ονομασία», είπε.» Κάτι ενδιαφέρον θα είναι» σκέφτηκε. Προχώρησε... Μύριζε μπαχαρικά **πολίτικης κουζίνας** που δεν τα καταλάβαινε... Και τότε αποφάσισε πως κουράστηκε και πως ήθελε να γυρίσει σπίτι του, στις σοκολάτες του και στην αδιάφορη ζωή του.. Δάκρυσε. Είχε **ψυχή βαθιά** ο Κιρικού. [...].»

Οι συγγραφείς: Κλάρα Παπά, Αλεξία Ασημάκη, Κώστας Τσερεντζούλιας, Μιχάλης Βύρομπεκ, Μάριος Μπούργος, Μανώλης Μήτροβιτς

## **B. Οπτικοακουστικές περιπέτειες στη Ρεγκινοχώρα**

### **Τραγούδι χιπ – χοπ για τον Κιρικού**

Ο Κιρικού είναι ήρωας. Ο Κιρικού είναι γενναίος

Κι η μάγισσα του υποκλίθηκε και του πε πως είναι ωραίος!

Οοοοο Κιρικού!

Ο Κιρικού μεγάλωσε μέσα στην πολιορκία

Κι όμως αυτός κατάφερε να φέρει ελευθερία!

Οοοοο Κιρικού!

Ο Κιρικού κατάφερε να φέρει την ομόνοια

Και τότε η μάγισσα κατάλαβε πως τέλειωσε η διχόνοια

Οοοοο Κιρικού

Ο Κιρικού είναι νικητής, η μάγισσα ηττημένη

Και τότε όλοι οι άνθρωποι γίνανε αγαπημένοι

Οοοοο Κιρικού

Ο Κιρικού είναι αυτός που της έβγαλε το καρφί

Και τότε η μάγισσα έγινε καλή! Οοοοο Κιρικού

## **Οπτικοακουστική μετάφραση και εκμάθηση ξένων γλωσσών: In-Edit kids**

**Δρ. Κατερίνα Γουλέτη**  
Διδάσκουσα Τμήμα Αγγλικής ΑΠΘ  
[katerina.gou@yahoo.gr](mailto:katerina.gou@yahoo.gr)

### **Περίληψη**

Σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού αποτελεί βασικό στοιχείο, ιδίως στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το πολιτισμικό περιβάλλον και εξοικειώνονται με αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την οπτικοακουστική μετάφραση ως εργαλείο, με σκοπό να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προαγάγει ένα κλίμα αλληλεπίδρασης, με διαδραστικές ασκήσεις για όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας. Με γνώμονα αυτές τις ιδέες τέθηκε σε εφαρμογή το πρότζεκτ INEDIT KIDS στην πιλοτική φάση του οποίου, συμμετείχαν περισσότεροι από 100 μαθητές, ηλικίας 14-17 ετών, από σχολεία της Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές υποτίτλισαν αποσπάσματα ταινιών που προβλήθηκαν στο πλαίσιο του φεστιβάλ INEDIT 2016 (Κιν/φος ΟΛΥΜΠΙΟΝ) και είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με καινοφανή για αυτά αντικείμενα, όπως η μεταφορά διαγλωσσική μεταφορά λόγου και η γλώσσα του κινηματογράφου.

### **Abstract**

According to contemporary teaching methods, the inclusion of audiovisual material is an essential element in the act of foreign language learning. Students come in touch with the cultural context and are familiarized with instances authentic communication. The teacher can use the act of audiovisual translation as a tool in the aim of attracting students' attention and enhancing cooperation via interactive exercises for all the levels of the learning process. In the light of these idea, the project "INEDIT KIDS " was initiated and more than 100 students (aged 14-17) from Thessaloniki took part in its pivotal phase. The students subtitles parts of the films shown on the big screen under the auspices of INEDIT Music Documentary Festival 2016 (Olympion Cinema). They had the chance to come in contact with unfamiliar and pioneering fields, such as the nterlingual language transfer and cinematic language.

**Key words:** Audiovisual Translation, Foreign Language Learning, InEdit Kids

### **Εισαγωγή**

#### **Υποτίτλισμός και Διδακτική Ξένων Γλωσσών**

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία της διδακτικής, δεν υπάρχει μία και μοναδική, σωστή μέθοδος διδασκαλίας και προκειμένου το αποτέλεσμα να θεωρείται επιτυχημένο. Για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να γίνει χρήση διαφόρων τεχνικών και μεθοδολογικών εργαλείων (**εκλεκτισμός**) τα οποία θα προσαρμόζονται στις ανάγκες, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των εκάστοτε μαθητών. Μέσα από την υιοθέτηση της **οπτικοακουστικής μετάφρασης** (υποτίτλισμός και μεταγλώττιση) στην εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές:

- αναπτύσσουν δεξιότητες γραφής (ξένη γλώσσα και μητρική σε περίπτωση ευθείας ή αντίστροφης μετάφρασης), ανάγνωσης, ακουστικής πρόσληψης (εξ

ακόης μετάφραση) και κατανόησης πληροφοριών (επεξεργασία περιεχομένου και απαλοιφή επουσιωδών τμημάτων κατ' επιταγή των χωροχρονικών περιορισμών που επιβάλλουν μείωση έως και 50% του συνολικού περιεχομένου) καθώς και προφορικής παραγωγής λόγου.

- συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αντί να είναι παθητικοί δέκτες της διδασκαλίας του εκάστοτε καθηγητή (**επικοινωνιακή** προσέγγιση, εναρμονισμένη με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις).
- δουλεύουν πάνω σε υλικό που μπορεί να γίνει αντικείμενο μελέτης μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων, γλωσσικές δεξιότητες, μουσική παιδεία, κινηματογραφικοί κώδικες κτλ. (**διαθεματικότητα**). Συζήτηση για ένταξη του συγκεκριμένου πονήματος στο ενδοσχολικό μάθημα του Πρότζεκτ με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων.
- δημιουργούν υπότιτλους ή συμμετέχουν σε κάποια γενικότερη δραστηριότητα που σχετίζεται με τον υποτιτλισμό και δίνεται προτεραιότητα στην πράξη, καθώς οι μαθητές είναι εκείνοι που τίθενται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καλούνται να κάνουν πράγματα (**εργασιοκεντρική** προσέγγιση).
- συνεργατική δράση μεταξύ των εκπαιδευομένων οι οποίοι μπορούν να επωφεληθούν και να αντλήσουν από το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και τους συμμαθητές τους (**κοινωνικός κονστрукτιβισμός**). Οι τάξεις στο ελληνικό σχολείο συνήθως χαρακτηρίζονται ως mixed ability classes. Τα ετερόκλητα αυτά στοιχεία των μαθητών καταγράφηκαν και υπήρξε καταμερισμός εργασιών βάσει των ικανοτήτων χωρίς να αποκλείεται κανένας. Οι δυνατοί στα αγγλικά βοήθησαν στο κομμάτι της ορολογικής έρευνα και μετάφρασης, οι ικανότεροι στους υπολογιστές ασχολήθηκαν με τα τεχνικά κομμάτια συγχρονισμού και αποδελτίωσης ενώ οι μουσικοί (συμμετοχή του Μουσικού Σχολείου Θεσσαλονίκης) ασχολήθηκαν με τους υπό μετάφραση στίχους.

### **Περιγραφή Πρότζεκτ**

Μέσα στα πλαίσια της υιοθέτησης σύγχρονων μορφών διδασκαλίας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν και με τη διαδικασία της οπτικοακουστικής μετάφρασης στην πράξη. Με μια σειρά δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η γνωριμία των παιδιών με έναν καινούργιο και ευχάριστο τρόπο προσέγγισης της ξένης γλώσσας και αποκτούν την ευκαιρία να θέσουν σε εφαρμογή τα όσα έμαθαν στην πράξη μέσω του φεστιβάλ μουσικών ντοκιμαντέρ **Inedit Festival**.

Τα βήματα στη διαδικασία ορίζονται ως εξής:

- Παρουσίαση στους εκπαιδευτικούς των δυνατοτήτων τέτοιων πρακτικών στην αίθουσα (θεωρητικό υπόβαθρο, λογισμικό, εναλλακτικές δραστηριότητες). Η προπαρασκευαστική αυτή παρουσίαση ήταν τρίωρη και σκοπός ήταν η διασαφήνιση των στόχων του όλου εγχειρήματος.
- Παρουσίαση στους μαθητές των προγραμμάτων υποτιτλισμού, εξοικείωση με τους κανόνες και τις μεταφραστικές πρακτικές (εβδομαδιαίες επισκέψεις στα πλαίσια του μαθήματος της αγγλικής)
- Χρήση αυθεντικού οπτικοακουστικού υλικού μουσικών ντοκιμαντέρ όπως αυτά θα προβληθούν από το Inedit Music Festival.

- Δημιουργία μικρών ομάδων και εκπόνηση υποτιτλισμού αποσπασμάτων των ταινιών. Επιπρόσθετες δραστηριότητες εμπέδωσης της πρακτικής.
- Προβολή ταινιών .

### **Δεδομένα**

- ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ Μάρτιος Απρίλιος 2016
- ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ Εκπαιδευτήρια Βασιλειάδη (Β Λυκείου) Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (Γ Γυμνασίου)
- ΥΠΟΔΟΜΕΣ Εργαστήριο Πληροφορικής

### **Οπτικοακουστικό υλικό – Μουσικά ντοκιμαντέρ**

- Με τη χρήση των μουσικών ντοκιμαντέρ ως βασικό οπτικοακουστικό υλικό διασφαλίζεται πως στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιούνται αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να αποκτούν πολύ σφαιρικότερη εικόνα και γνώση της ξένης γλώσσας την οποία διδάσκονται και της κουλτούρας αυτής (αυθεντικό συγκείμενο γλωσσικής εκφοράς από φυσικούς ομιλητές με γλωσσικά ιδιώματα, σύγχρονες εκφράσεις της καθομιλουμένης και ενδεχόμενες ιδιαιτερότητες στην προφορά ).
- Η ύπαρξη του μουσικού στοιχείου κινητροδοτεί τον μαθητή καθώς η μέθοδος αυτή συνδυάζει εικόνα, κείμενο, ήχο, πολιτισμικές πληροφορίες κ.α., αποτελώντας συνδυασμό που εξοπλίζει τον εκπαιδευόμενο με ισχυρά όπλα και εργαλεία στη διδακτική αίθουσα και έξω από αυτή.
- Η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες που αφορούν τη μουσική και τον κινηματογράφο καταφέρνει να εγείρει το ενδιαφέρον τους. Η πρακτική αποτύπωση της δουλειάς τους μέσα από προβολή του υλικού που έχουν δουλέψει στον κινηματογράφο σαφώς και ολοκληρώνει ευχάριστα και δημιουργικά την όλη προσπάθεια.

### **Ταινία**

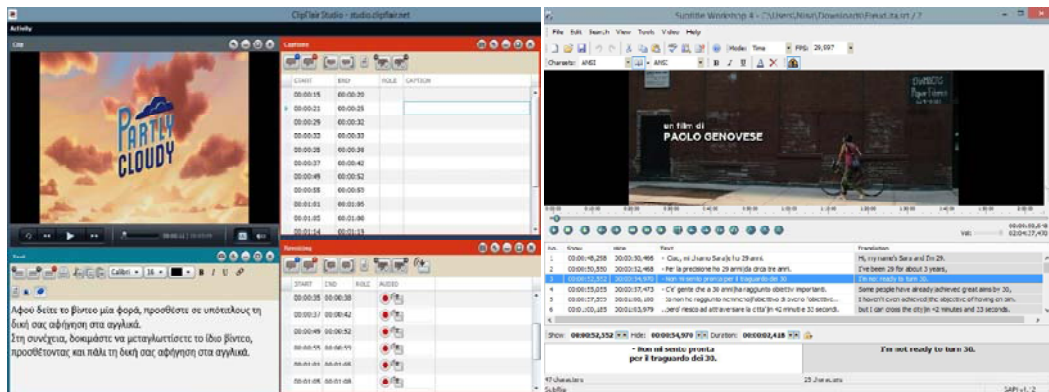
Το προς μετάφραση υλικό ήταν από το μουσικό ντοκιμαντέρ που προβάλλεται στο φεστιβάλ, το *Alive Inside* που καταγράφει τις θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής σε ασθενείς με άνοια και Αλτσχάιμερ. Αν και το θέμα της ταινίας αποτελούσε από μόνο του μία πρόκληση, τα παιδιά το αγκάλιασαν πραγματικά. Η ταινία απέσπασε στο φεστιβάλ του Sundance το βραβείο κοινού το 2014.

Υπήρχαν αρκετές ιδιαιτερότητες ως προς την ύπαρξη ιατρικής ορολογίας (άνοια, νευρώνες εγκεφάλου) και διαφοροποίησης του γλωσσικού μητρώου (εναλλαγή από επίσημο επιστημονικό σε φιλικό οικογενειακό) Τέλος η χρήση *american english* με την ύπαρξη αρκετών γλωσσικών ιδιωτισμοί αποτέλεσαν ξεχωριστές προκλήσεις.

### **Υποτιτλισμός**

Για τον σκοπό της διδασκαλίας μέσω του υποτιτλισμού αυτόν καθ' εαυτό, έχουν δημιουργηθεί ειδικά προγράμματα λογισμικού, Στόχος είναι η εκμάθηση (ξένων) γλωσσών μέσω της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαδικασία παραγωγής υποτίτλων. Καθώς ο σκοπός είναι καθαρά εκπαιδευτικός, το περιβάλλον εργασίας είναι όσο το δυνατόν απλούστερο.

Εναλλακτικά, μπορεί να γίνει χρήση ήδη υπαρχόντων υποτιτλιστικών προγραμμάτων, τα οποία συνήθως χρησιμοποιούνται και από επαγγελματίες του χώρου. Ένα ευρέως διαδεδομένο πρόγραμμα υποτιτλισμού ελεύθερου λογισμικού που ο καθένας μπορεί να κατεβάσει από το διαδίκτυο, είναι το **Subtitle Workshop**. Είναι ένα πρόγραμμα πολύ εύκολο στη χρήση του, με πολύ απλό περιβάλλον εργασίας, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει ο καθένας με μια στοιχειώδη γνώση Η/Υ. Το τελικό προϊόν που παράγει είναι ικανοποιητικότατο ακόμη και για επαγγελματίες μεταφραστές, καθώς το πρόγραμμα χρησιμοποιείται και από εταιρείες υποτιτλισμού και δεν υστέρει σε σύγκριση με άλλα υποτιτλιστικά προγράμματα ως προς τις βασικές του λειτουργίες.



### Λίστα ενδεικτικών επιπρόσθετων δραστηριοτήτων

Πέρα από τη βασική δραστηριότητα της υποτιτλιστικής πράξης αποσπασμάτων ταινιών που θα προβληθούν στο φεστιβάλ μπορούν να διεξαχθεί μια σειρά από δραστηριότητες με κοινή θεματική. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται μεγαλύτερη ποικιλία ερεθισμάτων στον μαθητή και προάγονται επιμέρους δεξιότητες.

### Training Though Lyrics

Γλωσσική επεξεργασία τραγουδιών που υπάρχουν στις ταινίες μπορεί να γίνει παράλληλα μέσω ιστοσελίδων με δραστηριότητες που αφορούν στους στίχους (καραόκε, συμπλήρωση κενών εξ ακοής ή πολλαπλής επιλογής).

Ο κάθε χρήστης της σελίδας μπορεί να επιλέγει το επίπεδό του και να βρίσκει τραγούδια με την ανάλογη δυσκολία, ή να αλλάζει τον βαθμό δυσκολίας ακόμη και μέσα στο ίδιο τραγούδι, επιλέγοντας τον αριθμό των κενών.

lyricstraining Genres Search Learning English Log In Sign Up

Score 26 Gaps 6/95 Hits 6 Fails 0 Bonus x2 ?

I want to break free ... .. lies  
... .. satisfied, I don't ... .. you

I Want To Break Free  
Queen #ENG 7 months | 19320 plays | almatown

Παρεμφερής δραστηριότητα αποτελεί η λειτουργία CC (*closed captioning*) το **YouTube** επιτρέπει τη προσθήκη υποτίτλων. Το μόνο που χρειάζεται κανείς για να φτιάξει δικούς του υπότιτλους χρησιμοποιώντας το YouTube είναι να δημιουργήσει έναν λογαριασμό ώστε να μπορεί να ανεβάζει και να επεξεργάζεται βίντεο ή να χρησιμοποιεί ήδη ανεβασμένα κλιπάρια.

### Dubbing Your Avatar

Μένοντας στην ίδια θεματική η οπτικοακουστική μετάφραση μπορεί να δουλέψει μέσα από εργαλεία μεταγλώττισης. Μέσα από ηλεκτρονική πλατφόρμα προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα δημιουργίας ενός avatar το οποίο μπορεί να μιλάει, είτε αν του γράψουν το κείμενο προς εκφορά είτε ακόμη δίνοντας οι ίδιοι φωνή στο avatar μέσω ηχητικής εγγραφής και μικροφώνου. Η δραστηριότητα μπορεί να αφορά στην εκφορά δελτίου τύπου σχετικά με το φεστιβάλ ή κριτική ταινιών.

Give It A Voice

Type Your Text  
Hello, my name is Nina.

Accent/Language: English  
Voice: Emily (UK)

Sometimes, you need to spell words fo-net-ick-ly

FX DONE

1 Start Customizing Your Avatar

**Character Style**  
Select a character from one of our many styles: Classic, Animals, Oddballs and more!

**Customization**  
Change the look, clothing and accessories.

**Voice**  
Add your own voice via phone, microphone, text to speech or upload a file.

**Background**  
Choose a background from our library or upload your own.

2 Publish and Share with Friends

Click **Publish** to email to a friend or get code to take your Voki avatar anywhere.

**Teachers,**  
Get even more out of Voki with **Voki Classroom** and **Voki Presenter**



### **Movie Making**

Προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους η δυνατότητα να δημιουργήσουν «κινηματογραφικά» κλιπ κινουμένων σχεδίων, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του σκηνοθέτη και επιλέγοντας το σκηνικό, τους πρωταγωνιστές, τη μουσική και την πλοκή σε διασύνδεση με την προς μετάφραση ταινία. Τους δίνει ακόμη ρόλο σεναριογράφου, καθώς μπορούν να συμπληρώσουν τους διαλόγους που επιθυμούν, οι οποίοι εμφανίζονται με μορφή animation στο τελικό αποτέλεσμα.

### **Αξιολόγηση**

Πριν ξεκινήσει κανείς την εφαρμογή ενός πρότζεκτ εξετάζεις αν υπάρχουν τα συστατικά εκείνα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν «εγγύηση» για την επιτυχία της υλοποίησης του. Στη δική μας περίπτωση είχαμε τα εξής: Ένα παγκόσμιο φεστιβάλ μουσικού ντικμαντέρ το In-Edit Greece και ένα ολοκαινούργιο για τα παιδιά αντικείμενο, τον υποτιτλισμό ικανό να τα κινητροδοτήσει και την ταυτόχρονη ύπαρξη τόσων άλλων οικείων και αγαπημένων στοιχείων. Νέες τεχνολογίες, κινηματογράφος και μουσική» «Σκοπός πάντα είναι η μάθηση αλλά αν αυτό γίνεται με έναν ευχάριστο και πρωτότυπο τρόπο (edutainment αγγλιστί) το αποτέλεσμα πιστεύαμε πως θα δικαίωνε όλους μας. Έτσι ξεκινήσαμε την προσπάθεια να βάλουμε την οπτικοακουστική μετάφραση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Να μαθαίνουν δηλαδή αγγλικά και άλλες γλώσσες και μέσα από τον υποτιτλισμό και τη μεταγλώττιση.

Ήταν μια συλλογική προσπάθεια που αποτυπώνεται πρακτικά. Για τα παιδιά σημαίνει πολλά να βλέπουν τη δουλειά τους να καταγράφεται στην οθόνη. Στο τέλος της ταινίας ειδικά, η αναφορά στην απόδοση των διαλόγων από τα σχολεία τους κερδίζεται δικαιωματικά. Το όμορφο με τη διδασκαλία είναι πως τα παιδιά όταν παθιάζονται και ενθουσιάζονται με κάτι στο δείχνουν με τον πιο ειλικρινή τρόπο. Ένα ταξίδι ξεκίνησε φέτος με νεαρούς συνταξιδιώτες και ελπίζουμε να συνεχίσει και τα επόμενα χρόνια.

### **Ιστοσελίδες**

[www.voki.com](http://www.voki.com)

[www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com)

[www.lyricgaps.com](http://www.lyricgaps.com)

[www.dvolver.com](http://www.dvolver.com)

[www.clipflair.net](http://www.clipflair.net)

[www.youtube.com](http://www.youtube.com)

## **Ο πολυτροπικός γραμματισμός ως μαθησιακή διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης: αποπλαισιωμένες πολυτροπικές δραστηριότητες ή πολυτροπικές δράσεις με νόημα;**

**Νικόλαος Γραίκος**

Διδάκτορας Ιστορίας της Τέχνης Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., Σχολικός  
Σύμβουλος  
graikos@otenet.gr

### **Περίληψη**

Στη μελέτη μας παρουσιάζουμε τους στόχους, τις διαδικασίες και τα μέχρι σήμερα συμπεράσματα, της πολύχρονης έρευνας-δράσης που πραγματοποιούμε στην Α/θμια Εκπ/ση, με κύριο στόχο τη διερεύνηση της συμβολής των «μαθητικών πολυτροπικών δράσεων» στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού των παιδιών. Οι «μαθητικές πολυτροπικές δράσεις» οργανώνονται με βάση την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες, που κινούν το ενδιαφέρον τους σ' όλα τα στάδια εξέλιξής τους, δηλ. της επιλογής, της προετοιμασίας, της παραγωγής εργασιών με τη χρήση πολλών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας, της επεξεργασίας, της παρουσίασης και της αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους με βάση πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι ο πολυτροπικός γραμματισμός δεν προωθείται με τη μορφή αποπλαισιωμένων δραστηριοτήτων, που μπορεί να διδαχθούν ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, αλλά με βάση την εμπλοκή των παιδιών σε «πολυτροπικές δράσεις» διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, που έχουν νόημα γι' αυτά και διαχέονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

**Λέξεις κλειδιά:** πολυτροπικός γραμματισμός, έρευνα-δράση, μαθητικές πολυτροπικές δράσεις

### **Abstract**

In this paper [*Multimodal literacy as learning process of interpersonal interaction: Decontextualized activities or meaningful multimodal actions?*] I present the goals, the procedures and the latest results of a long-term action-research which is held on Primary schools. The main goal of this research is to investigate if meaningful "students' multimodal actions" contribute to the multimodal literacy development. The "students' multimodal actions" are organized based on students' involvement to activities that drive their interest in all their stages, which are: the activity selection, the production using multiple modes of expression and communication, the collaborative revision, the presentation and the assessment of the results based on real communication situations. The main conclusions of this research are that multimodal literacy cannot be achieved from decontextualized activities, that are taught as isolated teaching subjects, but from students' involvement in "multimodal actions" which have a meaning to them and diffuse to all school subjects as well.

**Keywords:** multimodal literacy, action-research, meaningful multimodal actions

### **Εισαγωγή**

Ο πολυτροπικός γραμματισμός αποτελεί θεωρητικό αιτούμενο των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών της τελευταίας δεκαπενταετίας σε πολλά διδακτικά αντικείμενα (Χαραλαμπόπουλος, 2003: 392; Γραίκος, 2006β: 81; Μακρή &

Παπαδημητρίου, 2012: 535). Μετά την εισαγωγή των νέων διδακτικών εγχειριδίων, πριν από έντεκα περίπου σχολικά έτη, επιχειρήθηκε η πραγμάτωση των θεωρητικών αυτών διακηρύξεων στο επίπεδο των εκπαιδευτικών προτάσεων μέσα από προτεινόμενες δραστηριότητες, που διαχέονται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα με κύριο βάρος το γλωσσικό μάθημα (Γρόσδος, 2008: 79-83). Ωστόσο, στο πρακτικό αυτό επίπεδο, η βαρύτητα δόθηκε περισσότερο στην αποσπασματική εκμάθηση πολυτροπικών χαρακτηριστικών μέσα από τυπικές ασκήσεις και αποπλαισιωμένες δραστηριότητες, χωρίς να προωθούνται πρακτικές παραγωγής ολοκληρωμένων πολυτροπικών δράσεων, που θα έχουν νόημα για τα παιδιά.

Κύριος στόχος της έρευνας, που πραγματοποιούμε εδώ και δεκαπέντε περίπου σχολικά έτη (από το σχολικό έτος 2001-02 κι εξής) σε όλες τις τάξεις και σε διάφορα σχολεία της Α/θμιας Εκπ/σης, είναι η μελέτη της συμβολής των «μαθητικών πολυτροπικών δράσεων» στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού των παιδιών. Οι «μαθητικές πολυτροπικές δράσεις» οργανώνονται με βάση την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες, που κινούν το ενδιαφέρον τους σ' όλα τα στάδια εξέλιξής τους, δηλαδή της επιλογής, της προετοιμασίας, της παραγωγής εργασιών με τη χρήση πολλών τρόπων (modes) έκφρασης και επικοινωνίας, της επεξεργασίας, της παρουσίασης και της αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους με βάση πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.

### **Θεωρητικές προϋποθέσεις**

Οι θεωρητικές προϋποθέσεις της μελέτης μας βασίζονται στις αρχές της έρευνας-δράσης (action-research) και συγκεκριμένα στη συμμετοχική αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αναστοχαστική κατανόηση, τη συνεργατική δράση και τη βελτίωση των μαθησιακών πρακτικών στο πλαίσιο των συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών της τάξης και του σχολείου (Lewin, 1948/1997; Carr & Kemmis, 1986; Atweb et. al., 1998; Elliott, 2001; Κατσαρού & Τσάφος, 2002; Cohen et. al., 2008: 385-410). Όπως θα παρουσιάσουμε παρακάτω στο κεφάλαιο για τη μεθοδολογία της έρευνας, οι ερευνητικές μας διαδικασίες βασίζονται στην «αυτοστοχαστική διερεύνηση» (self-reflective enquiry) και στην άμεση εμπλοκή του ερευνητή στην οργάνωση και στην πραγμάτωση της δράσης με βάση τη «γενική ερευνητική ιδέα» (Lewin, 1948/1997: 145-147), η οποία στην προκειμένη περίπτωση, αφορά στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των «μαθητικών πολυτροπικών δράσεων».

Οι θεωρητικές προϋποθέσεις της ερευνητικής μας μελέτης, όσον αφορά στην εννοιολόγηση των «μαθητικών πολυτροπικών δράσεων», βασίζονται στις αντίστοιχες έννοιες της «μαθητικής δράσης», της πολυτροπικότητας και του γραμματισμού.

### **Η έννοια της «μαθητικής πολυτροπικής δράσης»**

Η έννοια της «μαθητικής δράσης» σχετίζεται με την αρχή ότι η μάθηση συντελείται σε συμμετοχικά περιβάλλοντα που λειτουργούν ως «κοινότητες μάθησης» (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999). Πρόκειται στην ουσία για «εγκατεστημένες» (situated) δράσεις (Rogoff et al., 2001), που συντελούνται σε συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και κινητοποιούν ολόπλευρα τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, τόσο από την άποψη της γνωστικής κατανόησης, όσο και από την

άποψη της παραγωγής έργου με βάση το προσωπικό νόημα και το ενδιαφέρον. Η διαφορά σε σχέση με τις δραστηριότητες, οι οποίες καλύπτουν ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας του σημερινού σχολείου, είναι χαρακτηριστική. Οι «δραστηριότητες» λειτουργούν ως καθοδηγούμενες αποπλαισιωμένες ασκήσεις, οι οποίες παρά την αναμφισβήτητη σημασία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν περιορισμένη διαδικαστική και μετα-γνωστική στόχευση (Γκότοβος, 1986: 37–48). Οι «δράσεις» προϋποθέτουν την κινητοποίηση των μαθητριών/τών στην παραγωγή έργου που έχει νόημα για αυτές/ούς, διατηρώντας το ενδιαφέρον τους σ' όλα τα στάδια εξέλιξης της δράσης, δηλαδή της επιλογής του έργου που πρόκειται να παραχθεί, του σχεδιασμού του είτε ατομικά είτε ομαδικά, της παραγωγής, της συλλογικής επεξεργασίας και της παρουσίας του στην ενδοσχολική κοινότητα ή ευρύτερα στους γονείς και στην τοπική κοινωνία.

Κατά συνέπεια, οι ειδικότερες μεθοδολογικές αρχές των μαθητικών δράσεων είναι η συμμετοχική έρευνα-δράση (action research) (Carr & Kemmis, 1986; Atweb et al., 1998; Κατσαρού & Τσάφος, 2002), η συνεργατική (Johnson & Johnson, 1999; Dillenbourg, 1999) και διαπροσωπική κοινωνικο-πολιτισμική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών (Wertsch, 1991), η αυτενέργεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην οργάνωση των διαδικασιών (Frey, 1986), οι εθνογραφικές προσεγγίσεις (Hymes, 1996; Gordon et al., 2007) και οι δράσεις μαθητείας που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης (Rogoff, 1991). Από την άποψη της παραγωγής μαθητικού έργου, οι μεθοδολογικές τεχνικές βασίζονται στο βίωμα (Boud et al., 1993), στο προσωπικό νόημα και στην ενεργό συμμετοχή (Christensen & James, 1999/2008; Baynham, 2002; Robertson-Egan & Bloome, 2003), που οδηγεί στον αναστοχασμό και στη μεταγνώση (Fairclough, 1996; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Αναλόγως με το είδος του σκοπού τα είδη των «μαθητικών δράσεων» είναι:

- (α) Επίλυση προβλήματος και κατασκευές: Σκοπός, η επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος και η υλική πραγμάτωση μιας ιδέας σε διδακτικά αντικείμενα επιστήμης και τεχνολογίας (Μαθηματικά, Φυσική, Μελέτη Περιβάλλοντος κ.ά.).
- (β) Δράσεις παραγωγής κειμένων: Σκοπός, η παραγωγή γλωσσικών κειμένων με βάση πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.
- (γ) Δράσεις δημιουργικής έκφρασης και αισθητικής: Σκοπός, η αισθητική απόλαυση και η έκφραση εμπειριών με διάφορα καλλιτεχνικά μέσα.
- (δ) Κοινωνικο-πολιτισμικές και εθνογραφικές δράσεις: Σκοπός, η κατανόηση κοινωνικο-πολιτισμικών προβλημάτων ή ζητημάτων, η ανάληψη δράσης για την επίλυσή τους, ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η ανακοίνωση στο κοινωνικό περιβάλλον των προτεινόμενων λύσεων.
- (ε) Συνδυαστικές ερευνητικές δράσεις που εμπλέκουν περισσότερες των δύο προηγούμενων κατηγοριών δράσεων.

Ειδικότερα οι «μαθητικές πολυτροπικές δράσεις» έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά τον σχεδιασμό, παραγωγή, επεξεργασία και παρουσίαση από τα παιδιά εργασιών, που συνδυάζουν εικόνα, γραπτό ή προφορικό λόγο, μουσική και κίνηση. Εντάσσονται σε όλες τις προηγούμενες κατηγορίες δράσεων και αφορούν στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (Γραίκος, 2006β) και αφηγήσεων (Γραίκος, 2013), μαθηματικών προβλημάτων (Γραίκος, 2011β), εθνογραφικών και πολιτισμικών δράσεων (Γραίκος, 2006α: 2011β; 2011γ). Επιπροσθέτως, των μεθοδολογικών αρχών που αναφέραμε για τις «μαθητικές δράσεις», οι αντίστοιχες

«πολυτροπικές δράσεις» αντλούν τεχνικές από τη λειτουργική χρήση της γλώσσας (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997), τους πολυγραμματισμούς (multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000) και τις βασισμένες στην τέχνη μεθοδολογίες (art based methodologies) (Leavy, 2009; Πουρκός, 2015). Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται επίσης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πολλαπλών μορφών έκφρασης και επικοινωνίας (Gardner, 1983/2011; 1993/2006).

### **«Πολυτροπικές Δράσεις» και θεωρία της πολυτροπικότητας**

Οι «μαθητικές πολυτροπικές δράσεις» βασίζονται στη θεωρία της πολυτροπικότητας (multimodality), η οποία διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής και επικοινωνίας από τους G. Kress και T. van Leeuwen με βάση την αρχή ότι η σύγχρονη επικοινωνία επιτυγχάνεται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους (modes) (Kress & Leeuwen, 2001a; 2001b). Οι θεωρητικές προϋποθέσεις της πολυτροπικότητας συνδέονται με τη συστημική, λειτουργική γλωσσολογική θεωρία του M.A.K. Halliday (Halliday, 1978), ο οποίος μελέτησε τη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα, τις θεωρίες του Barthes (Barthes, 1988/2001) και την αντιληπτική πρόσληψη του οπτικού φαινομένου όπως τη διατύπωσε ο R. Arnheim (Arnheim, 1999). Στόχος της θεωρίας της πολυτροπικότητας είναι η ολιστική ερμηνεία του τρόπου παραγωγής πολυτροπικού νοήματος και η ανάλυσή του σε στρωματογραφικά, σημασιολογικά επίπεδα, τα οποία λειτουργούν, σε κανονιστικό επίπεδο, ως ένα είδος «οπτικής γραμματικής».

Ωστόσο η κατανόηση των πολυτροπικών διασυνδέσεων μπορεί να πραγματωθεί και με άλλα μεθοδολογικά εργαλεία εκτός των σημειωτικών κωδικοποιήσεων (Barry, 1999). Ο ίδιος ο G. Kress σε μεταγενέστερο χρόνο, θα εκφράσει αμφιβολίες για το εγχείρημά του να μεταφέρει τις γλωσσικές μεταλειτουργίες (metafunctions) του Halliday [αναπαραστατική (ideational), διαπροσωπική (interpersonal), κειμενική (textual)] στην «οπτική πολυτροπική γραμματική» (Hestbæk Anderesn, et. al., 2015: 77-78, 148-149). Οι νέες μορφές πολυτροπικότητας (Bowcher & Royce, 2006; Page, 2012), οι μελέτες για την εικονικότητα της γλώσσας (Haiman, 1994/2006), αλλά και οι διεπιστημονικές διασυνδέσεις με τις ερμηνευτικές θεωρίες της ιστορίας της τέχνης, του οπτικού γραμματισμού και της λογοτεχνίας, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα των νέων θεωρήσεων (Elkins, 2008; Dayan, 2011).

Κατά συνέπεια ο όρος «πολυτροπικότητα» χρησιμοποιείται στην ερευνητική μας μελέτη με όλες τις διασταλτικές ερμηνείες που λαμβάνει από την νεότερη κριτική. Στην ουσία χρησιμοποιείται με την γενικότερη έννοια της συνέργειας πολλαπλών (κι όχι μόνο σημειωτικών) τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας.

### **Νέοι, πολυτροπικοί γραμματισμοί**

Ο υπερπληθωρισμός των νέων μέσων επικοινωνίας δημιουργεί νέα δεδομένα στην καθημερινή πραγματικότητα και μεταλλάσσει τις έννοιες του ενεργού και αναστοχαστικού πολίτη. Η συζήτηση, για τα νέα είδη πολιτειότητας, αφορά άμεσα την εκπαίδευση και παραπέμπει σε νέα είδη γραμματισμού, όπως για παράδειγμα στον οπτικοακουστικό και στον πολυτροπικό γραμματισμό (multimodal literacy) (Jewitt & Kress 2003). Στα νέα αυτά είδη γραμματισμού, η στόχευση μεταφέρεται όχι μόνο στην ανάπτυξη πολυτροπικών δεξιοτήτων, αλλά κυρίως στην κριτική

κατανόηση των πολλαπλών τρόπων με βάση τους οποίους οι κοινωνικοί θεσμοί και τα μέσα επικοινωνίας επηρεάζουν και καθορίζουν την κοινωνική και κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα, μεταφέροντας έτσι τη συζήτηση από το λειτουργικό επίπεδο στο σημασιολογικό επίπεδο της παραγωγής πραγματικού εκπαιδευτικού νοήματος (Gee, 2006).

### **Μεθοδολογία τα έρευνας**

Οι ερευνητικές μας διαδικασίες οργανώνονται με βάση τις αρχές της έρευνας-δράσης (Carr & Kemmis, 1986; Atweb et. al., 1998; Κατσαρού & Τσάφος, 2002; Cohen et. al., 2008: 385-410), αφού έχουν τη μορφή της «αυτοστοχαστικής διερεύνησης» (self-reflective enquiry), όσον αφορά στην άμεση εμπλοκή του ερευνητή στην οργάνωση και πραγμάτωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (διδασκαλίες, συμμετοχή στη σχολική ζωή κ.ά.), αλλά και στη βελτίωση των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών με βάση την κατανόηση και την αναστοχαστική επεξεργασία των δεδομένων (Elliott, 2001). Προϋποθέτουν επίσης τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς με τους οποίους πραγματοποιούνται συνδιδασκαλίες ή αναπτύσσονται συνεργασίες στο ενδοσχολικό περιβάλλον, όπως παρουσιάσεις διδασκαλιών και ανταλλαγή διδακτικών εμπειριών. Η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς εντάχθηκε σε μεγάλο βαθμό, μετά την τοποθέτηση του ερευνητή στη θέση του Σχολικού Συμβούλου (από το σχολικό έτος 2007-08 κι εξής). Μέχρι τότε οι ερευνητικές διαδικασίες εξελίσσονταν κατά βάση στο ατομικό επίπεδο της τάξης, ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις αναπτύσσονταν συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, αλλά και με εκπαιδευτικούς που εφάρμοζαν το πρόγραμμα της «διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997; Γραϊκός, 2006γ).

### **Το ερευνητικό δείγμα**

Το ερευνητικό δείγμα αφορά ένα μεγάλο αριθμό (πλέον των διακοσίων) «μαθητικών δράσεων» που πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα δεκαπέντε (15) σχολικών ετών. Από την άποψη των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών, οι μαθητικές αυτές δράσεις έχουν τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που εντάσσονται στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών του σχολείου και πραγματοποιούνται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου σε ποικίλα διδακτικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Φιλαναγνωσία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κ.ά.).

Η διάρκειά τους είναι από δέκα (10) μέχρι σαράντα (40) διδακτικές ώρες εκτός από τα πολύμηνα προγράμματα που εντάσσονται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή οργανώνονται με τη μορφή πιλοτικής εφαρμογής και διαρκούν πάνω από εξήντα (60) διδακτικές ώρες.

Από την άποψη των διδακτικών πρακτικών, όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, έχουν τη μορφή ολοκληρωμένων μαθησιακών διαδικασιών, όσον αφορά στη συμμετοχή των μαθητριών/ών σε όλες τις φάσεις προετοιμασίας, παραγωγής, επεξεργασίας, παρουσίασης και αποτίμησης των αποτελεσμάτων.

### **Σκοποί, υποθέσεις εργασίας, ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοποί της έρευνάς μας είναι:

(α) να διαπιστωθούν οι αποτελεσματικότερες πρακτικές πολυτροπικού γραμματισμού των παιδιών, οι οποίες μπορούν να ανταποκριθούν στην πραγματικότητα του σημερινού πρωτοβάθμιου σχολείου.

(β) να ερευνηθούν οι διαδικασίες που μπορούν να προάγουν τις κριτικές και μεταγνωστικές δεξιότητες πολυτροπικού γραμματισμού των παιδιών.

(γ) να διαπιστωθεί ο ρόλος του συνεργατικού σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 1994).

Η βασική υπόθεση εργασίας της έρευνάς μας είναι ότι ο πολυτροπικός γραμματισμός των παιδιών μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερος, εάν συνδεθεί με διαδικασίες παραγωγής ολοκληρωμένων «μαθητικών πολυτροπικών δράσεων», οι οποίες, βασίζονται στην πραγμάτευση από τα παιδιά θεμάτων, που έχουν προσωπικό νόημα γι' αυτά και ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα σχετίζονται με τις θεωρητικές και εκπαιδευτικές προϋποθέσεις που θέσαμε. Τα βασικότερα από αυτά είναι:

(α) Πόσο εφικτές μπορεί είναι οι μαθητικές πολυτροπικές δράσεις στο υπάρχον πρόγραμμα του πρωτοβάθμιου σχολείου;

(β) Πόσο χρήσιμη για τον πολυτροπικό γραμματισμό των παιδιών είναι η εκμάθηση αποπλαισιωμένων πολυτροπικών χαρακτηριστικών, που αφορούν πολυτροπικά κείμενα, ανάλυση εικόνων και οπτικών τεκμηρίων, με τη μορφή ενός άλλου διδακτικού αντικειμένου, χωρίς η διαδικασία αυτή να συνδέεται με την παραγωγή πολυτροπικών εργασιών που θα έχουν νόημα γι αυτά;

(γ) Πόση σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να παίξει η συμμετοχή τους σε συνεργατικές ερευνητικές δράσεις;

### **Οργάνωση του ερευνητικού δείγματος και διδακτικές πρακτικές**

Το ερευνητικό μας δείγμα οργανώνεται σε τρεις γενικές κατηγορίες «μαθητικών πολυτροπικών δράσεων»:

(α) Δράσεις που αφορούν στην προσέγγιση ποικίλων μορφών πολυτροπικών κειμένων, που εντάσσονται κατά βάση στο διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας και οργανώνονται σε γλωσσικές ενότητες με συγκεκριμένες θεματικές, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο της τάξης, όπως για παράδειγμα: «Δικαιώματα και υποχρεώσεις», «Οι φίλοι μας τα ζώα», «Η γειτονιά μου», «Η ζωή στις μεγαλουπόλεις», «Παιδιά πρόσφυγες» κ.ά. Χαρακτηριστικά είδη πολυτροπικών κειμένων που προσεγγίζονται είναι τα κόμικς, οι αφίσες, τα ρεπορτάζ, οι προσκλήσεις, οι εικονογραφημένες ιστορίες κ.ά.

(β) Δράσεις που αφορούν στις διασυνδέσεις πολυτροπικού λόγου και μορφών επιστημονικού λόγου και εντάσσονται στα διδακτικά αντικείμενα των Μαθηματικών, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Πληροφορικής της Μελέτης Περιβάλλοντος κ.ά. Οργανώνονται σε διδακτικές ενότητες σύμφωνα με τα περιεχόμενα των αντίστοιχων διδακτικών εγχειριδίων. Χαρακτηριστικά κείμενα που προσεγγίζονται είναι τα μαθηματικά προβλήματα, οι ιστορικές μαρτυρίες, οι ιστοσελίδες, τα διαγράμματα, οι έρευνες κ.ά.

(γ) Ευρύτερες δράσεις που διασυνδέουν ποικίλες μορφές πολυτροπικού λόγου με τις τέχνες και τις επιτελέσεις στο χώρο. Οργανώνονται ως αυτόνομα προγράμματα μικρής ή μεγάλης διάρκειας, διασυνδέοντας τα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας,

των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής, της Μουσικής κ.ά. Χαρακτηριστικές δράσεις αυτού του τύπου είναι οι θεατρικές παραστάσεις, η οργάνωση εικαστικών παρουσιάσεων, η παραγωγή video, οι μαθητικές εφημερίδες κ.ά.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι διαδικασίες που ακολουθούνται για την υλοποίηση των πολυτροπικών δράσεων οργανώνονται σε γενικές γραμμές με βάση τα παρακάτω στάδια (Γραίκος, 2004; 2006α; 2011α; 2011β).

(α) Αποφασίζεται σε ενδοσχολικό επίπεδο η συνεργασία της/του εκπαιδευτικού της τάξης ή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με τον ερευνητή/συνεργάτη, για την από κοινού οργάνωση της «μαθητικής δράσης». Όπως προαναφέραμε η πρακτική αυτή εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2007-08, όποτε ο ερευνητής τοποθετήθηκε στη θέση του Σχολικού Συμβούλου. Στο αρχικό αυτό στάδιο τίθενται οι στόχοι της κοινής δράσης, οι οποίοι περιστρέφονται γύρω από την έννοια της «μαθητικής δράσης» και στη συγκεκριμένη περίπτωση, με την αποτελεσματικότητά της στον πολυτροπικό γραμματισμό των παιδιών (Γραίκος, 2015). Η οριοθέτηση αυτή, έχει το χαρακτήρα της βασικής ερευνητικής «ιδέας» (Lewin, 1948/1997: 145-147), γύρω από την οποία οργανώνονται τα περαιτέρω στάδια.

(β) Σχεδιασμός και οργάνωση της «μαθητικής δράσης» με βάση τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές προϋποθέσεις που προαναφέραμε, δηλαδή με τη μορφή εμπρόθετων διαδικασιών που βασίζονται στο μαθητικό ενδιαφέρον. Ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο η «μαθητική δράση» συνήθως εντάσσεται σε κάποια θεματική ενότητα των διδακτικών εγχειριδίων.

(γ) Ακολουθεί η υλοποίηση της δράσης κατά την οποία αρχικά τα παιδιά γνωρίζουν συναφή πολυτροπικά κείμενα ή μορφές πολυτροπικού λόγου της καθημερινής τους εμπειρίας, όπως κόμικς, εικονογραφημένες ιστορίες κ.ά. και συζητούν για τους στόχους παραγωγής τους και τους τρόπους χρήσης τους από κοινωνικές ομάδες και θεσμούς. Σε αυτή τη φάση η γνωριμία με τα πολυτροπικά είδη λόγου γίνεται γενικά, χωρίς λεπτομερείς επεξηγήσεις του οργανωτικού προτύπου και των άλλων πολυτροπικών χαρακτηριστικών, αφού η βαθύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών αυτών προβλέπεται να γίνει στη φάση της επεξεργασίας της παραγόμενης πολυτροπικής δράσης.

(δ) Στη συνέχεια επιχειρούνται συγκρίσεις με άλλες πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας και διασυνδέσεις με άλλες μορφές τέχνης (διακειμενικές διασυνδέσεις).

(ε) Στο επόμενο στάδιο και ανάλογα με το είδος της πολυτροπικής δράσης κατανοούνται κάποια βασικά τεχνικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με την κύρια πολυτροπική εργασία που θα παραχθεί. Για παράδειγμα, εάν πρόκειται η κύρια εργασία να είναι κάποια κινηματογραφική ταινία, επιχειρείται η κατανόηση των βασικών κινηματογραφικών συμβάσεων. Εάν η εργασία έχει λογοτεχνικό περιεχόμενο, γίνεται η κατανόηση των βασικών λογοτεχνικών συμβάσεων ή των θεατρικών συμβάσεων, εάν πρόκειται για την οργάνωση κάποιας θεατρικής παράστασης κ.ο.κ.

(ζ) Ακολουθεί η παραγωγή των «πολυτροπικών δράσεων» με βάση το στόχο της δράσης και την περίσταση επικοινωνίας.

(η) Στην επόμενη φάση πραγματοποιείται η «διπλή» επεξεργασία της πολυτροπικής δράσης, ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο (γλωσσική και πολυτροπική, μαθηματική και πολυτροπική, κ.ο.κ.), στην οποία συζητείται η ανταπόκρισή της στον αρχικό στόχο με βάση την πολυτροπική της αποτελεσματικότητα. Βασικά



χαρακτηριστικά αυτής της φάσης είναι η αξιοποίηση της διαισθητικής γνώσης των παιδιών και στη συνέχεια η συστηματοποίησή της στο πλαίσιο των συμβατικών απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος (Γραίκος, 2006β: 86-87; 2011α; 2011β).

(θ) Στο τελευταίο, μεταγνωστικό στάδιο, πραγματοποιείται η συλλογική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της «μαθητικής δράσης» με βάση τους αρχικούς στόχους και ο αναστοχασμός για την αποφυγή των ίδιων λαθών στην επόμενη δράση.

(ι) Στη διάρκεια της δράσης πραγματοποιούνται διαλείμματα ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και στο τέλος συμμετέχουν στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων με βάση συγκεκριμένες διαδικασίες ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης των δεδομένων.

### **Τεχνικές ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων**

Οι τεχνικές ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων βασίζονται σε μοντέλα ποιοτικής ανάλυσης (Denzin & Lincoln, 2000; Cohen et. al., 2008: 108-109; Πουρκός, 2015), ενώ αξιοποιούνται και ποσοτικά δεδομένα. Οι βασικές διαδικασίες ανάλυσης και αποτίμησης δεδομένων που πραγματοποιήθηκαν ήταν οι παρακάτω:

(α) Επιχειρείται αρχικά η διερεύνηση των στοιχείων πολυτροπικού γραμματισμού που είναι ήδη γνωστά στα παιδιά με βάση τις προηγούμενες πολυτροπικές εργασίες τους. Για παράδειγμα στο διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας διερευνώνται αρχικά οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών σε πολυτροπικά κείμενα, που θα παράγουν στη συνέχεια, όσον αφορά στο οργανωτικό τους πρότυπο, στα γραμματικά και πολυτροπικά τους χαρακτηριστικά και στους σκοπούς της χρήσης τους σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

(β) Τα στοιχεία που αναλύονται και ερμηνεύονται στη συνέχεια αφορούν:

- στη διατήρηση του μαθητικού ενδιαφέροντος σε όλες τις φάσεις της δράσης, με αξιολογικό δείκτη τα αιτήματά τους για την πραγματοποίηση παρόμοιων δράσεων στο μέλλον.

- στην ποιοτική ανάλυση των μαθητικών πολυτροπικών εργασιών σε σχέση με τη βελτίωση και συστηματοποίηση των αρχικών γνώσεων των παιδιών και την ενσυνείδητη κατανόηση των πολυτροπικών χαρακτηριστικών, με αξιολογικούς δείκτες την ποικιλία της πολυτροπικής διατύπωσης, τη δημιουργική και καλλιτεχνική έκφραση και την πρακτική αποτελεσματικότητα σε σχέση με την κατάσταση επικοινωνίας.

(γ) Ζητείται η διατύπωση γνώμης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη δράση ως προς την αποτελεσματικότητά της, με βάση τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, των πρακτικών δυσκολιών ένταξης των δραστηριοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, της διαπίστωσης αλλαγών στο επίπεδο γραμματισμού των παιδιών και της διατήρησης του μαθητικού ενδιαφέροντος σε όλη τη διδακτική διαδικασία. Ποιοτικός αξιολογικός δείκτης της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών είναι το ενδιαφέρον τους για την πραγματοποίηση αντίστοιχων δράσεων στο μέλλον.

(δ) Οι σημειώσεις και τα ημερολόγια που συμπληρώνουμε ως ερευνητές σε όλη τη διάρκεια των δράσεων, στη συνέχεια αποδελτιώνονται και επιχειρείται ο αναστοχασμός των λαθών και των δυσκολιών. Αξιολογικός δείκτης αποτελεσματικότητας της διαδικασίας είναι ο βαθμός των οργανωτικών βελτιώσεων που σημειώνονται στις επόμενες δράσεις.

### **Συμπεράσματα**

Τα βασικότερα συμπεράσματά μας σε σχέση με την αρχική υπόθεση εργασίας και τα συναφή ερωτήματα είναι τα εξής:

(α) Το αίτημα για αποτελεσματικό πολυτροπικό γραμματισμό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ακολουθώντας αυτόνομες και αποπλαισιωμένες δραστηριότητες οπτικοακουστικού, καλλιτεχνικού ή άλλου γραμματισμού, εκτός του παιδαγωγικού πλαισίου και των συγκεκριμένων συνθηκών της σχολικής τάξης, αλλά με βάση την εμπλοκή των παιδιών σε ερευνητικές δράσεις παραγωγής πολυτροπικών εργασιών σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.

(β) Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών διαδικασιών κριτικού πολυτροπικού γραμματισμού προϋποθέτει συστηματικά οργανωμένα στάδια (Binder & Kotsopoulos, 2011). Σε πρώτο επίπεδο, είναι πολύ σημαντικό ο πολυτροπικός γραμματισμός να βασίζεται σε εμπρόθετες «μαθητικές δράσεις», οι οποίες έχουν νόημα για τα παιδιά και εξελίσσονται σε συγκεκριμένα στάδια προετοιμασίας, παραγωγής και αποτίμησης. Σε δεύτερο επίπεδο, βασικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων για την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων παίζει η διαδικασία συνεργατικής επεξεργασίας των παραγόμενων πολυτροπικών εργασιών, στη διάρκεια της οποίας συστηματοποιείται η εμπειρική και διαισθητική πολυτροπική κατανόηση και αναπτύσσονται μεταγνωστικές και κριτικές δεξιότητες βελτίωσης των εργασιών, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις περιστάσεις επικοινωνίας παραγωγής τους. Σε ένα τρίτο επίπεδο, έχει μεγάλη σημασία η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία και η ανάληψη δράσεων κοινωνικο-πολιτισμικής εμβέλειας (Freire, 2009). Σε ένα τέταρτο επίπεδο, σημαντική είναι η διάχυση των διαδικασιών πολυτροπικού γραμματισμού σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου με βάση την εμπλοκή των μαθητών σε ανάλογες «πολυτροπικές δράσεις», που θα συνοδεύονται από αντίστοιχες εκπαιδευτικές διαδικασίες παραγωγής και επεξεργασίας των εργασιών τους (Γρόσδος, 2013).

(γ) Η συστηματική και μακροχρόνια εμπλοκή της σχολικής τάξης σε πρακτικές πολυτροπικού γραμματισμού, διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, μεταλλάσσει προς το θετικότερο τις γενικότερες παιδαγωγικές νοοτροπίες της σχολικής ζωής (Haynes, et. al. 1997). Οι συμμετοχικές ερευνητικές διαδικασίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Γραίκος, 2015), ωστόσο αναδεικνύουν και τον σημαντικό ρόλο της ειδικής επαγγελματικής γνώσης. Γι' αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση προώθησης διαδικασιών πολυτροπικού γραμματισμού στο σχολείο, είναι η ουσιαστική από άποψη χρόνου και ποιότητας, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ουσιαστική υποστήριξή τους με σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δεν θα λειτουργεί ως ένα ακόμη «διδακτικό εγχειρίδιο», αλλά μια εύχρηστη και αποτελεσματική πηγή θεωρητικής γνώσης και πρακτικών ιδεών και κυρίως, αφετηρίας εκπαιδευτικού αναστοχασμού.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Arnheim, R. (1999). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Όρασης*. (Ι. Ποταμιάνος, Μεταφρ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Atweb, B., Kemmis, St., & Weeks, P. (Eds.) (1998). *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*. New York & London: Routledge.

- Barry, J. (1999). *Culture and the Semiotics of Meaning: Culture's Changing Signs of Life in Poetry, Drama, Painting and Sculpture (Semaphores and Signs)*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Barthes, R. (2001). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο* (4η εκδ./ 1η εκδ. 1988). (Γ. Σπανός, Μετάφρ. Γ. Βέλτσος, Πρόλ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Binder, M. & Kotsopoulos, S. (2011). Multimodal Literacy Narratives: Weaving Threads of Young Children's Identity Through the Arts. *Journal of Research in Childhood Education, 25:4*, 339-363.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). Introduction: Understanding Learning from Experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds), *Using Experience for learning* (pp. 1-18). Buckingham: The Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Bowcher, W. L., & Royce, T. D. (Eds.) (2006). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. London & New York: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.) (2008). *Research with Children: Perspectives and Practices*. (2nd ed./1st ed. 1999). London & New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press.
- Dayan, P. (2011). *Art as Music, Music as Poetry, Poetry as Art, from Whistler to Stravinsky and Beyond*. Aldershot: Ashagate.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1-19). Oxford: Elsevier.
- Elkins, J. (Ed.) (2008). *Visual Literacy*. New York & London: Routledge.
- Elliott, J. (2001). *Action Research for Educational Change*. (7th ed. / 1st ed. 1991). Buckingham: Open University Press.
- Fairclough, N. (Ed.) (1996). *Critical Language Awareness*. London & New York: Longman.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (1η έκδ. 2006 / 2η έκδ. 2009). (Μ. Νταμπαράκης, Μετάφρ., Τ. Λιάμπας, Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Frey, K. (1986). *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη (Κ. Μάλλιου, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons* (2nd ed. Completely Revised and Updated /1st ed. 1993). New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. (3rd ed./1st ed.1983). New York: Basic Books.
- Gee, J. P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 55-88). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2007). Ethnographic Research in Educational Settings. In P. A. Atkinson, S. Delamont, A. Coffey, J. Lofland & L. Lofland (Eds), *Handbook of Ethnography* (pp. 188-203). London: Sage Publications Ltd.
- Haiman, J. (2006). Iconicity. In *Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol. 5, pp. 457–461) (2<sup>nd</sup> ed./1<sup>st</sup> ed. 1994). Oxford: Elsevier Science.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8:3, 321-329.
- Hestbæk Anderesen, T., Boeriis, M., Maagerø, E. & Seip Tønnessen, E. (2015). *Social Semiotics; Key figures, new directions*. London & New York: Routledge.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor & Francis.
- Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang Publishing Group.
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, comperative and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kress, G., & Leeuwen, T. van (2001a). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.
- Kress, G., & Leeuwen, T. van (2001b). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York & London: The Guilford Press.
- Lewin, K. (1997). *Resolving Social Conflicts. Field Theory in Social Science*. (Reprinted edition / 1st ed. 1948). Washington, DC: American Psychological Association.
- Page, R. (Ed.) 2012. *New Perspectives on Narrative and Multimodality*. London & New York: Routledge.
- Robertson-Egan, A., & Bloome, D. (Επιμ.) (2003). *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*. (Μ. Κάραλη, Μεταφρ.). Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in the Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., & Turkianis, C. G., & Bartlett, L. (Eds.) (2001). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London, Sydney & Singapore: Harvester Wheatsheaf.

- Γκότοβος, Α. Ε. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γραίκος, Ν. (2004). "Αναγνώσεις" πολυτροπικών κειμένων: ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί. Icon and Child* (σσ. 465–478, 724–725). Θεσσαλονίκη: Cannot not design publications.
- Γραίκος, Ν. (2006α). *Αφηγήσεις και φωτογραφίες για το περιβάλλον του τόπου μου. Οι εθνογραφικές και οι εικονιστικές μαρτυρίες στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Κονταριώτισσα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γραίκος, Ν. (2006β). Προσέγγιση του Πολυτροπικού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της Διδασκαλίας της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Η Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας Σήμερα: Προκλήσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά 26ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (σσ. 81-98). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Γραίκος, Ν. (2006γ). Εφαρμογή της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 117–124.
- Γραίκος, Ν. (2011α). Προτάσεις επεξεργασίας παραγόμενου, πολυτροπικού, μαθητικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Μ.Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 427-444). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Γραίκος, Ν. (2011β). Γλωσσικός γραμματισμός και επεξεργασία μαθητικών ερευνητικών δράσεων (μαθηματικά προβλήματα, περιβαλλοντικές και εθνογραφικές δράσεις). Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής*. Πρακτικά 31ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (σσ. 89-101). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Γραίκος, Ν. (2011γ). Μαθητικές πολιτισμικές δράσεις με νόημα και το ερώτημα της ενοποίησης του λόγου και της τέχνης στο σχολείο. Στο Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης Π. (Επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών* (σσ. 57-64:Β). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Γραίκος, Ν. (2013). Προσεγγίσεις πολυτροπικών αφηγήσεων στο σχολείο: θεωρητικό, παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο. Στο: Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος & Ν. Γραίκος (Επιμ.), *Αφήγηση και φιλιαναγνωσία στην εκπαίδευση* (σσ. 94-120). Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Κατεύθυνση Λογοτεχνίας) & Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης.
- Γραίκος, Ν. (2015). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και ενδοσχολική επιμόρφωση: ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Στο: Γ. Αλεξανδράτος, Γ. Μπαραλός & Π. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις*.

- 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.). Πρακτικά (σσ. 92-100:1). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού. Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.* (Διαθέσιμο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/112440>, προσπελάστηκε στις 31/8/2011).
- Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.* (Διαθέσιμο <http://invenio.lib.auth.gr/record/133473/?ln=en>, [προσπελάστηκε 21/10/2015]).
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2002). *Από τη διδασκαλία στην Έρευνα: η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή, Δ., & Παπαδημητρίου, Φ. (2012). *Η Οπτική Τροπικότητα ως Πηγή Δόμησης Μοντέλων της Πραγματικότητας σε Πολυτροπικά Κείμενα Μαθητών: Μια Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού. Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών (σσ. 535-562).* Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2015). *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Επιστημολογικά - μεθοδολογικά ζητήματα και νέες προοπτικές.* Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2003). *Νέες τεχνολογίες, πολυτροπικότητα και γλώσσα. Φιλολογος, 113, 392-403.*
- Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας-θεωρία και πρακτική εφαρμογή.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

## **Οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής με ταυτόχρονη απόπειρα επίτευξης στόχων οπτικοακουστικού γραμματισμού. Διδακτικές προτάσεις στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης.**

**Σταύρος Γρόσδος**  
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.  
stavgros@gmail.com

### **Περίληψη**

Η διδακτική παρέμβαση αποτελεί τμήμα ερευνητικής μελέτης με τα χαρακτηριστικά έρευνας δράσης, στην οποία τα έργα της τέχνης (ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου) χρησιμοποιήθηκαν ως ερεθίσματα παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο με την τεχνική της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων: "Τι θα συνέβαινε αν...". Ταυτόχρονα, επιχειρήθηκαν βήματα επίτευξης στόχων οπτικοακουστικού γραμματισμού με την απόπειρα κριτικής προσέγγισης των οπτικοακουστικών προϊόντων. Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων κατέδειξε ότι είναι εφικτή η υλοποίηση προγραμμάτων δημιουργικής γραφής με την χρήση εικόνων στο δημοτικό σχολείο, η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας μεταβάλλει σε θετική κατεύθυνση τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην διαδικασία της συγγραφής κειμένων και η χρήση τεχνικών δημιουργικής γραφής οδηγεί στην βελτίωση των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά.

**Λέξεις κλειδιά:** δημιουργική γραφή, οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογραφικές αφηγήσεις, πολυτροπικότητα

### **Abstract**

The teaching contribution is part of a research study bearing the features of an action study, in which works of art (paintings, book illustrations and cinema pictures) were used as stimuli for generating ideas at the pre-writing stage with the technique of modifying and overturning patterns: "What would happen if...". Simultaneously, there has been an attempt to achieve audiovisual literacy goals through a critical procedure of the audiovisual products. The processing of the research data has shown that it is possible to implement creative writing programmes with the use of pictures at primary schools, the implementation of creative writing activities on children at pre-puberty age can alter positively the students' attitude towards the writing procedure of texts, and working using creative writing techniques can lead to an improvement of the texts the students write regarding their creative characteristics.

**Key words:** creative writing, audiovisual literacy, film narration, multimodality

### **Εισαγωγή**

Ο κινηματογράφος, περισσότερο ίσως από τις άλλες μορφές εικονικής έκφρασης, συμπλέει με την έννοια των πολυγραμματισμών και αποτελεί δείγμα πολυτροπικού κειμένου, καθώς διαθέτει το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας (modes): το κείμενο - γραπτό ως σενάριο και προφορικό με τους πραγματικούς ή τους σιωπηρούς διαλόγους, την εικόνα (φωτογραφία), το χρώμα, τα ζωγραφικά έργα ως σκηνικά,

τη γλώσσα του σώματος, τους ήχους, τη μουσική ή τα ακουστικά εφέ, κ.ά. Συνεπακόλουθα συνδέεται με μορφές τέχνης (έκφρασης) αλλά και επιστημονικούς χώρους: τη λογοτεχνία, το θέατρο, την ιστορία, τη μουσική, τα κινήματα αμφισβήτησης τον χορό, τις πλαστικές τέχνες (Γρόσδος, 2011: 67).

Η λογοτεχνική αφήγηση συναντά την κινηματογραφική αφήγηση. Ο κινηματογράφος, όπως και η λογοτεχνία, αφηγούνται μία ιστορία. Κάθε πλευρά έχει τον δικό της τρόπο αφήγησης, ο κινηματογράφος, όπως και η λογοτεχνία, έχει τη δική του γλώσσα. Στη βάση κάθε ταινίας υπάρχει ένα σενάριο, δηλαδή ένα κείμενο. Αυτό σημαίνει ότι για να υπάρξει μια κινηματογραφική δημιουργία πρέπει να προϋπάρχει αυτό το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, του οποίου όμως οι όποιες λογοτεχνικές αρετές δεν σημαίνει ότι θα το καταστήσουν αποτελεσματικό ή επιτυχημένο.

Η στενή σχέση μεταξύ κινηματογράφου και λογοτεχνίας επιβεβαιώνεται από τον τεράστιο αριθμό των κινηματογραφικών ταινιών που βασίζονται σε λογοτεχνικά έργα και την τεράστια εμπορική επιτυχία τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι από το 1927 έως το 2004, οι 47 από τις 77 ταινίες που κέρδισαν το Όσκαρ Καλύτερης Ταινίας βασίζονται σε μυθιστορήματα (ποσοστό 61%) (Arvanitis & Kaklamanidou, 2006). Η παραπάνω διαπίστωση δεν αφορά μόνο το ενήλικο κοινό αλλά και τα κινηματογραφημένα λογοτεχνικά έργα με παιδικό κοινό. Ενδεικτικά αναφέρονται τα λογοτεχνικά έργα: P. L. Travers (1934), Μαίρη Πόπινς, (κινηματογραφική μεταφορά: 1964, σκηνοθεσία: Ρόμπερτ Στίβενσον, παραγωγή Disney), Ρενέ Γκοσινί, Ο Μικρός Νικόλας (κινηματογραφική μεταφορά: 2009, σκηνοθεσία: Λορέν Τιράρ), οι κινηματογραφικές μεταφορές του Πινόκιο με αφηγηματική μορφή ή μορφή animation: α. Pinocchio (1940) Animation, σκηνοθεσία: Norman Ferguson, T. Hee, παραγωγή: Disney. β. Οι περιπέτειες του Πινόκιο (1996), σκηνοθεσία: Steve Barron. γ. Πινόκιο, η ταινία (2002), σκηνοθεσία: Ρομπέρτο Μπενίνι. δ. Πινόκιο, το ρομπότ, Animation (2004), και οι πρόσφατες κινηματογραφικές μεταφορές των έργων του Ρενέ Γκοσινί, Αστερίξ: α. Ο Αστερίξ εναντίον Καίσαρα (1999), σκηνοθεσία: Claude Zidi, β. Αστερίξ και Κλεοπάτρα (2002), σκηνοθεσία: Alain Chabat, γ. Ο Αστερίξ στους ολυμπιακούς αγώνες (2007), σκηνοθεσία: Frederic Forestier). Η σχέση αυτή είναι πλέον τόσο στενή που υποχρεώνει τους John Orr και Collin Nicholson (1992: 1) να ομολογήσουν: «εάν το βιβλίο ήταν αναγκαίο για την ταινία, η ταινία, με τη σειρά της κατέστη ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός ευρύτερου κοινού για το βιβλίο». Τα εκατομμύρια των αντιτύπων της σειράς των επτά μυθιστορημάτων φαντασίας "Χάρι Πότερ" από τη βρετανίδα συγγραφέα Τζ. Ρόουλινγκ και η εισπρακτική επιτυχία των ισάριθμων κινηματογραφικών ταινιών επιβεβαιώνουν ότι, αν και «η Ιστορία του κινηματογράφου έχει αποδείξει επανειλημμένα την αυτονομία των δύο πεδίων, και η μεταφορά στην οθόνη κλασικών (με την ευρεία έννοια), αλλά και σύγχρονων λογοτεχνικών έργων, στην ουσία, δεν έβλαψε ούτε τον σκηνοθέτη ούτε τον συγγραφέα» (Καλφόπουλος, 2003: 46). Μία προσπάθεια δημιουργίας ψηφιακής βιβλιοθήκης (βάση δεδομένων) κινηματογραφικών ταινιών που αναφέρονται σε λογοτεχνικά έργα οδήγησε στην καταγραφή 1512 κινηματογραφικών ταινιών που αντιστοιχούν σε 642 συγγραφείς (Arvanitis & Kaklamanidou, 2006).

Η θέαση της κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί για τα παιδιά, ίσως την πιο ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση, συμμετοχή σε μία έμμεση και σκοπούμενη εμπειρία, που προσφέρει τα περισσότερα στοιχεία της επικοινωνιακής



διαδικασίας (Γρόσδος, 2011: 75-76). Αν θεωρήσουμε ότι η Τέχνη μάς οδηγεί προς μια εντύπωση υπερβατικότητας σε σχέση με τον κόσμο των όντων και των αντικειμένων, ο κινηματογράφος -από τη γέννησή του κιόλας- έδειξε να εκπληρώνει σε μέγιστο βαθμό αυτόν τον στόχο. Η κινηματογραφική ταινία έχει την ικανότητα να μας φέρνει σε επαφή με την πραγματικότητα (αυτή που δημιουργεί ή αυτή που υπάρχει), αλλά την ίδια στιγμή μας ωθεί προς το υπερβατικό, το υπερρεαλιστικό, επειδή ακριβώς αυτή η πραγματικότητα πρέπει να συλληφθεί από τη φαντασία. Κατά τη διάρκεια της ταινίας, και ιδιαίτερα μετά το τέλος της, η σχολική τάξη μεταμορφώνεται σε κοινότητα αναγνωστών-θεατών. Τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά, θα ακούσουν, θα μιλήσουν αυθόρμητα, θα εκφράσουν απόψεις, θα σχολιάσουν, θα περιγράψουν, θα επιχειρηματολογήσουν, θα συγκρίνουν, θα ερμηνεύσουν και θα γράψουν, αναπτύσσοντας τις γλωσσικές δεξιότητες. Αποσπάσματα ταινιών αποτελούν ερεθίσματα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (δημιουργική γραφή) (Γρόσδος, 2010· 2011· 2016).

### **Οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογραφικές ταινίες και δημιουργική γραφή**

Στη συνάντηση του παιδιού με την κινηματογραφική ταινία (ουσιαστικά με τον δημιουργό), δημιουργούνται δύο διαφορετικές στάσεις, δύο είδη θεατών. Ο πρώτος θεατής είναι αυτός που αφήνεται να παρασυρθεί από μια ταινία, τη μορφή και το περιεχόμενό της, είναι ο ανυποψίαστος θεατής. Ταυτίζεται άλλοτε με τη ματιά της κάμερας (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τους πρωταγωνιστές της δράσης (δευτερογενής ταύτιση). Θα τον χαρακτηρίζαμε ως έναν. Ο ανυποψίαστος θεατής θα συγκινηθεί, θα γελάσει και θα κλάψει ή θα αδιαφορήσει και θα βαρεθεί. Ο δεύτερος είναι ο κριτικός θεατής. Ενδιαφέρεται για τον τρόπο κατασκευής της ταινίας, για τη δομή της, για το πώς χρησιμοποιούνται οι εικόνες και οι ήχοι για να δώσουν τη συνολική εντύπωση. Είναι γενικά ο θεατής που έχει την ικανότητα να αποστασιοποιείται από τη μυθοπλασία της ταινίας. Η ματιά του είναι περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική, η διάθεσή του απέναντι στην ταινία είναι ερευνητική και ανακαλυπτική. Κάθε φορά που βλέπουμε μια εικόνα ή μια ταινία, οι δύο αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν, αλληλεπικαλύπτονται και μερικές φορές εναντιώνονται ο ένας στον άλλον (Achar, 2006).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, σε εφαρμογή της έννοιας του οπτικοακουστικού γραμματισμού, ο οποίος ορίζεται ως ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης), αλλά και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων, στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων κινηματογραφικής έκφρασης, τα παιδιά μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων σύμφωνα με την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή. Ταυτόχρονα, αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται μία κινηματογραφική ταινία, στη συνέχεια, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά εργαλεία, γίνονται τα ίδια παραγωγοί, αναπτύσσουν δεξιότητες προσωπικής έκφρασης, οργανώνουν και πραγματοποιούν απλές οπτικοακουστικές παρουσιάσεις (γράφουν σενάρια, φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν, κινηματογραφούν, δημιουργούν comics, κ.ά.) (Θεοδωρίδης, 2002).

Τα παιδιά, με τη θέαση μιας κινηματογραφικής ταινίας, συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση ενός γεγονότος που ανταποκρίνεται ή όχι στην πραγματικότητα. Πρόκειται, ουσιαστικά, για επινοούμενες δράσεις, για παιχνίδια προσομοίωσης. Η επικοινωνιακή και συναισθηματική δύναμη της κινηματογραφικής ταινίας θα ωθήσει το παιδί να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με το προσομοιωτικό γεγονός, να "εισβάλλει" σ' αυτό επιλέγοντας για τον εαυτό του ένα φανταστικό ρόλο, να ταυτιστεί με πρόσωπα και γεγονότα και μέσω της ταύτισης να δράσει, να εκδηλώσει (και να καταγράψει) σκέψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές. Δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν τα στοιχεία της ρεαλιστικότητας και της αληθοφάνειας προς το πραγματικό γεγονός, και τα στοιχεία της περιστασης επικοινωνίας για να λειτουργήσει η κινηματογραφική ταινία ως ερέθισμα εκδήλωσης της δημιουργικότητας. Η συναισθηματική ταύτιση του παιδιού και ο βαθμός συμμετοχής του στο γεγονός-ερέθισμα είναι συνάρτηση: (α) των προηγούμενων οπτικοακουστικών εμπειριών του, (β) της ελκυστικότητας και του παιγνιώδη χαρακτήρα του γεγονότος, (γ) της θεματολογίας του γεγονότος, η οποία εμπίπτει στα ενδιαφέροντα του παιδιού και (δ) στο κατά πόσο η φύση του γεγονότος επιτρέπει την εκδήλωση των εμπειριών του παιδιού.

Μετά τη θέαση της ταινίας τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους και να εκφράσουν συναισθήματα και επιθυμίες. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. Εκείνο που προέχει είναι να διαφυλαχθεί η αυθόρμησία, γι' αυτό περιορίζουμε τα λόγια και δίνουμε τον πρώτο λόγο στα παιδιά ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας. Η κινηματογραφική τέχνη δημιουργεί ένα αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, τα παρασύρει σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται βγαίνοντας στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά.

Στο δεύτερο επίπεδο προσέγγισης της κινηματογραφική ταινίας, τα παιδιά δεν περιορίζονται στην αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα: *πού; πότε; ποιο;* αλλά αναζητούν το *πώς;* και το *γιατί;* της δημιουργίας. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο *τι* λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και *πώς* απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας, έτσι, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε ταινία είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. Σύμφωνα με τον Bordwell (1989: 1-13), ο θεατής τη κινηματογραφική ταινίας κατανοεί και ερμηνεύει, κατασκευάζοντας ο ίδιος νοήματα: (α) Αναφορικό νόημα (referential meaning). Ο θεατής κατασκευάζει έναν σαφή κόσμο, δημιουργώντας μία εκδοχή της ιστορίας. (β) Άμεσο νόημα (explicit meaning). Ο θεατής δρα αφαιρετικά, προσδίδει φιλοσοφικό νόημα στην ταινία, πιστεύοντας ότι η ίδια η ταινία υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο επιθυμεί να ερμηνευτεί. (γ) Έμμεσα νοήματα (implicit meaning). Ο θεατής κατασκευάζει κρυφά συμβολικά νοήματα, όταν δεν μπορεί να δικαιολογήσει την παρουσία ασύμβατων στοιχείων στην ταινία. (δ) Απωθημένα νοήματα (repressed meanings). Ο θεατής θεωρεί ότι στην ταινία αποτυπώνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δημιουργού και οι προσωπικές του εκφράσεις.

Οι μαθητές/τριες αποτελούν μία **κοινότητα θεατών** οι οποίο μέσα από τον διάλογο και με διάμεσο τα εκφραστικά μέσα της ταινίας θα αναζητήσουν, όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά τις υπονοούμενες έννοιες (η γνώση του κόσμου έξω από την σχολική αίθουσα). Οι μαθητές/τριες αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των

υπονοούμενων εννοιών και ενσωματώσουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν διαφορετικά θέματα (διεπιστημονικότητα) ή ένα θέμα από ποικίλες οπτικές. Οι συζητήσεις "ενορχηστρώνονται" με τέτοιον τρόπο ώστε να χρησιμοποιούνται οι πληροφορίες και οι εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά ή ο εκπαιδευτικός στην τάξη, και μέσα από τις διεπιδράσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, να αναζητείται ο τρόπος με τον οποίο τα οπτικοακουστικά προϊόντα απηχούν ή διαμορφώνουν ιδεολογία, να καλλιεργούνται διαφορετικές μορφές κριτικής στάσης που χαρακτηρίζουν πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας (διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των ταινιών) και να διαμορφώνονται, σταδιακά, βήμα προς βήμα, συγκεκριμένες ιδεολογικές στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στις ταινίες (Γρόσδος, 2010· 2011).

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ερεθίσματα (British Film Institute, χ.χ.) για σχολιασμό μετά τη θέαση:

- Υπήρξε κάτι που συμπαθήσατε;
- Υπήρξε κάτι που αντιπαθήσατε;
- Σας εξέπληξε κάτι; Τι τράβηξε την προσοχή σας;
- Τι σας μπέρδεψε; (δεν κατανοήσατε)
- Έχετε δει παρόμοιες ταινίες; Σε τι μοιάζανε; Σε τι διαφέρανε;
- Είδατε-μάθατε κάτι καινούριο;
- Αλλάξατε γνώμη για κάτι;
- Θα επιθυμούσατε να ξέρετε πώς έγινε η ταινία; Τι θα επιθυμούσατε να ξέρετε;
- Τι θα λέγατε σε κάποιον που θα σας ρωτούσε γι' αυτήν την ταινία;
- Πόσες διαφορετικές ιστορίες μπορείτε να βρείτε στην ταινία;
- Πώς θα κάνατε την ταινία καλύτερη;

Ενδεικτικές ειδικότερες ερωτήσεις-ερεθίσματα (Θεοδωρίδης, 2001) με στόχο την ανάδειξη των εκφραστικών μέσων της ταινίας με εμπειρικό τρόπο, ο οποίος στηρίζεται στις απόψεις, στις εμπειρίες και στα συναισθήματα των παιδιών.

- Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας του έργου; Πώς είναι; (περιγραφή). Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει; Τι αισθάνεται; (σε διαφορετικές στιγμές). Πώς δείχνει ο σκηνοθέτης τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή;
- Πώς συμπεριφέρθηκε (αντέδρασε) ο πρωταγωνιστής σε μια συγκεκριμένη σκηνή; Οι άνθρωποι που γνωρίζετε θα αντιδρούσαν με τον ίδιο τρόπο; Τι θα γινόταν αν όλοι έκαναν το ίδιο; Εσείς, πώς θα αντιδρούσατε; Γιατί; Περιγράψτε και συγκρίνετε τη στάση δυο πρωταγωνιστών.
- Από αυτά που είδατε, τι έχει συμβεί σε εσάς;
- Ποιος χαρακτήρας σας ενδιέφερε πιο πολύ; Είναι το σημαντικότερο πρόσωπο στην ταινία; Είναι κάποιο άλλο πρόσωπο;
- Ποια συναισθήματα γεννά σε σένα το κοίταγμα μιας συγκεκριμένης σκηνής; Με ποιους τρόπους ο σκηνοθέτης το καταφέρνει αυτό;

Τα αφηγηματικά στοιχεία της κινηματογραφικής ταινίας χρησιμοποιούνται ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής, συμβάλλοντας στη χρήση πολυπαραδειγματικών τεχνικών/ στρατηγικών οι οποίες περιλαμβάνουν πλήθος και ποικιλία δραστηριοτήτων. Στην εφαρμογή της τεχνικής της **τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων**, "Τι θα συνέβαινε αν...", η θέαση της κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί το ξεκίνημα. Οι επεμβάσεις στα αφηγηματικά στοιχεία ξεκινούν με την ερώτηση: " Τι θα συνέβαινε αν...;". Η ιστορία αναπτύσσεται με διαφορετικό τρόπο καθώς συμβαίνουν ανατροπές στο **ύφος**: "Κάντε την ιστορία να αρχίζει από

το τέλος προς την αρχή”, στους **χαρακτήρες**: “Ποιος ήρωας θα ήθελες να είσαι και γιατί”, στην **πλοκή**: “Συνεχίστε την ιστορία και γράψτε ένα διαφορετικό τέλος (δυσάρεστο, πιθανό, χαριτωμένο, συγκινητικό, μακάβριο)”, στο **σκηνικό**: “Αν η ιστορία συνέβαινε σήμερα ή συνέβαινε σε άλλο τόπο”, και στην **αφηγηματική σκοπιά**: μετατροπή του αφηγηματικού κειμένου σε κόμικ (άσκηση στη χρήση εναλλακτικών κωδίκων επικοινωνίας) (Γρόσδος, 2014α).

### **Η ερευνητική μελέτη**

Η διδακτική παρέμβαση αποτελεί τμήμα ερευνητικής μελέτης (Γρόσδος, 2014β) με τα χαρακτηριστικά έρευνας δράσης, στην οποία τα έργα της τέχνης (ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου) χρησιμοποιήθηκαν ως ερεθίσματα παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο με την τεχνική της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων: “Τι θα συνέβαινε αν...”. Ταυτόχρονα, επιχειρήθηκαν βήματα επίτευξης στόχων οπτικοακουστικού γραμματισμού με την απόπειρα κριτικής προσέγγισης οπτικοακουστικών προϊόντων.

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι, διαμέσου της υλοποίησης μίας διδακτικής πρότασης με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε σχολικές τάξεις στις οποίες φοιτούν παιδιά προεφηβικής ηλικίας (τάξεων Δ΄, Ε΄ και Στ΄ του δημοτικού σχολείου), με εμπλοκή των εννοιών της δημιουργικής γραφής και του οπτικοακουστικού γραμματισμού, με τα έργα της τέχνης (ζωγραφικά έργα, εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και εικόνες του κινηματογράφου) να χρησιμοποιούνται ως ερεθίσματα παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο, με την τεχνική της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων, και την ταυτόχρονη εφαρμογή δραστηριοτήτων οπτικοακουστικού γραμματισμού με στόχους την απόλαυση/ κατανάλωση, την κριτική προσέγγιση και την παραγωγή εικόνων:

Η διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε από δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ισάριθμες σχολικές τάξεις (Δ΄, Ε΄ και Στ΄) δημοτικών σχολείων του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης, τη σχολική χρονιά 2012-2013.

Η διδακτική παρέμβαση έχει όλα τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης καθώς από το ξεκίνημα υπήρχε μια διδακτική πρόταση, ανοιχτή σε βελτιωτικές αλλαγές, μια κυκλοειδής σπείρα σχεδιασμού, δράσης, αξιολόγησης και επαναδιατύπωσης του σχεδίου και η καθεμία απ΄ τις ενέργειες συσχετίζεται με τις άλλες, και, τέλος ενεργός εμπλοκή των συμμετεχόντων (ερευνητής, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες) στην πρακτική σε όλα τα στάδια της έρευνας δράσης. Το ξεκίνημα αποτέλεσε μια προβληματική κατάσταση, ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, απαιτεί βελτιωτικές παρεμβάσεις και αποτυπώνεται σε δύο εμπειρικές διαπιστώσεις: (α) Η συχνά εκδηλωνόμενη αρνητική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στις διαδικασίες γραπτού λόγου στο σχολείο, (β) Η αδυναμία των μαθητών/τριών στην παραγωγή ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο (Γρόσδος, 2014α).

Ως προς την συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση (παρατήρηση, συμπλήρωση ερωτηματολογίου και συνέντευξη).

### **Η διδακτική πρόταση**

Μέρος των εννέα (9) τετράωρων μαθημάτων, τα οποία σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, αποτελούν οι τρεις διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση αποσπασμάτων κινηματογραφικών ταινιών (Μαίρη Πόπινς -σκην. Ρόμπερτ Στίβενσον, Τα κόκκινο μπαλόνι -σκην. Αλμπέρ Λαμορίς, Το χαμίνι -σκην. Τσάρλι Τσάπλιν).

Τα στάδια της διδασκαλίας: (α) Προβολή του έργου (κινηματογραφική ταινία), (β) Συζήτηση - Πρώτες αυθόρμητες εντυπώσεις των μαθητών/τριών, (γ) Προσέγγιση του έργου, (δ) Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής (φύλλο εργασίας), (ε) Προεκτάσεις (δραστηριότητες εικαστικές, μουσικές, κίνησης, αυτοσχεδιασμοί κ.λπ.).

### **Πρώτη παρέμβαση**

Τα διδακτικά βήματα:

1. Προβολή της ταινίας Μαίρη Πόπινς (1964), σκηνοθεσία: Ρόμπερτ Στίβενσον, από το ξεκίνημα έως το χρονικό σημείο 00.41.48. Η προβολή διακόπτεται στη σκηνή όπου η Μαίρη Πόπινς μαζί με τα παιδιά εισβάλλουν στη ζωγραφιά και πριν οι μαθητές/τριες δουν το πλάνο του τοπίου της ζωγραφιάς. Δίδεται η υπόσχεση ότι κάποια στιγμή η προβολή της ταινίας θα ολοκληρωθεί.
2. Οι μαθητές/τριες εκφράζουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους και ακολουθεί Καταιγισμός ιδεών. "Πείτε την πρώτη λέξη που σας έρχεται στο νου, βλέποντας την ταινία". Ο εκπαιδευτικός γράφει τις λέξεις (ή τις φράσεις) στον πίνακα, οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σημασιολογικά ή άλλο κριτήριο. Αφορμή για συζήτηση των τεχνικών, π.χ. εφέ, και των πολιτιστικών στοιχείων της ταινίας.
3. Ακολουθούν δημιουργικές δραστηριότητες προφορικής έκφρασης:
  - Ποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας θα ήθελες να είσαι και γιατί;
  - Την ομπρέλα τη χρησιμοποιούμε για να προφυλαγόμαστε από τη βροχή. Σκέψου και γράψε κι άλλους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια ομπρέλα, όσο το δυνατόν περισσότερους και ασυνήθιστους (ομαδική εργασία).
  - Με ποιον τρόπο θα ήθελες να μάθεις τη συνέχεια της ιστορίας: Διαβάζοντας το βιβλίο ή Βλέποντας την ταινία; (γιατί;)
  - Αν είχες τις ικανότητες της Μαίρης Πόπινς, π.χ. να πετάει, τι θα έκανες για να αλλάξεις τον κόσμο; (ομαδική εργασία)
4. Δημιουργική γραφή (με ομαδικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό).
  - Φαντάσου ότι μπαίνεις κι εσύ μέσα στη ζωγραφιά μαζί με τη Μαίρη Πόπινς και τα παιδιά. Τι συμβαίνει στη συνέχεια; Συνέχισε και ολοκλήρωσε την ιστορία. Γράψε την πιο ενδιαφέρουσα και συναρπαστική ιστορία που μπορείς.
5. Προεκτάσεις /Επιπλέον δραστηριότητες μετά τη δημιουργική γραφή:
  - Δείτε την συνέχεια της ταινίας Μαίρη Πόπινς (διάρκεια 2 ώρες και 20'). Συζητήστε τις αυθόρμητες απόψεις των παιδιών. Ποια συνέχεια δώσατε εσείς, ποια έδωσαν οι δημιουργοί της ταινίας; (Ποιοι είναι οι δημιουργοί της ταινίας;)
  - Σχολιάστε την στάση των πρωταγωνιστών σε συγκεκριμένες στιγμές της πλοκής. Σχολιάστε το τέλος. Αν ήσασταν εσείς δημιουργοί της ταινίας... Τι σας άρεσε, τι δεν σας άρεσε...

- Βρείτε στο διαδίκτυο, δείτε (και συζητήστε) έργα ζωγραφικής με θέμα τις ομπρέλες. Στη συνέχεια ζωγραφίστε τις μαγικές ομπρέλες, τις οποίες τα παιδιά σκέφτηκαν στο πρώτο δίωρο.
- Χωριστείτε σε ομάδες. Κάθε ομάδα παιδιών συνεδριάζει και οργανώνει ένα σύντομο παντομιμικό δρώμενο μέσα από την πλοκή της ταινίας. Όταν το δρώμενο παρουσιάζετε στην τάξη, τα παιδιά των άλλων ομάδων προσπαθούν να θυμηθούν σε ποιο σημείο της ταινίας αναφέρεται.
- Διαβάστε στα παιδιά το κείμενο Μαίρη Πόπινς (σελ. 9-17) από το Travers, P. (2008). *Μαίρη Πόπινς*. Αθήνα: Άγκυρα και συζητήστε τις διαφορές στην αφήγηση ανάμεσα στο κείμενο και την ταινία (Τι υπάρχει στη μία αφήγηση που δεν υπάρχει στην άλλη αφήγηση).

### **Δεύτερη παρέμβαση**

Τα διδακτικά βήματα:

Προβολή ολόκληρης (διάρκεια 38') της ταινίας: *Το κόκκινο μπαλόνι* (1956), σκηνοθεσία Αλμπέρ Λαμορίς. Οι μαθητές/τριες εκφράζουν αυθόρμητα τις εντυπώσεις τους. Ακολουθεί συζήτηση: Τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε, Ποιο τέλος θα έδιναν αν ήταν σεναριογράφοι, Τι ένιωσαν σε διάφορες στιγμές του έργου και γιατί (με ποιους τρόπους ο σκηνοθέτης "γέννησε" αυτά τα συναισθήματα), Ποια σκηνή θα ήθελαν να ξαναδούν κ.ά. Γιατί τα άλλα παιδιά έσκασαν το κόκκινο μπαλόνι; Τι θα έκαναν, αν ήταν μπροστά στο επεισόδιο με το σκάσιμο του μπαλονιού;

2. Δημιουργική γραφή (με ομαδικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό). Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά. Κάθε ομάδα θα αλλάξει το τέλος της ιστορίας. Αν δεν θέλουν να αλλάξουν την σκηνή του τέλους, τότε επιλέγουν να αλλάξουν κάποια άλλη σκηνή της ταινίας: "Είστε δημιουργοί της ταινίας και ο παραγωγός σας ζήτησε να αλλάξετε το τέλος της ιστορίας γιατί πιστεύει ότι το τέλος που υπάρχει δε θα αρέσει στα παιδιά"

3. Οι ιστορίες/ σενάρια διαβάζονται στην τάξη.

4. Οι μαθητές/τριες φαντάζονται και ανακοινώνουν προφορικά στην τάξη το ξεκίνημα της ταινίας.

5. Προβολή ολόκληρης της ταινίας και συζήτηση για την ανάγκη να μην "σπάει" ένα έργο τέχνης: "Τι στερούμαστε όταν βλέπουμε ένα μόνο κομμάτι της ταινίας;" (τμήματα της πλοκής, ολοκληρωμένους χαρακτήρες, κορύφωση κ.ά. ), ή τα κείμενα στο ανθολόγιο τα οποία είναι αποσπάσματα, οι διαφημίσεις της τηλεόρασης ενδιάμεσα στην ταινία κ.ά.

Εναλλακτική πρόταση προσέγγισης:

Προβολή της ταινίας από το χρονικό σημείο 27.20' έως το χρονικό σημείο 32.30'. Δημιουργική γραφή (με ομαδικό φύλλο εργασίας, χωρίς παρεμβάσεις ή διορθώσεις από τον εκπαιδευτικό). Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά. Κάθε ομάδα θα εμφανίσει στην αφήγηση έναν καινούριο ήρωα/πρωταγωνιστή και, βέβαια, θα ξαναγράψει τμήματα της ιστορίας. "Ξαφνικά εμφανίζεται ένα καινούριο πρόσωπο. Ποιος είναι; Πώς είναι; Είναι φίλος ή εχθρός του παιδιού; Φαντάσου και γράψε την συνέχεια της ιστορίας. Τι συμβαίνει στη συνέχεια; Συνέχισε και ολοκλήρωσε την ιστορία. Γράψε την πιο ενδιαφέρουσα και συναρπαστική ιστορία που μπορείς". Οι ιστορίες/ σενάρια διαβάζονται στην τάξη.

### **Τρίτη παρέμβαση**

Οι δραστηριότητες έχουν ως αντικείμενο επεξεργασίας τις εντυπώσεις που δημιουργεί η μουσική (ο ήχος) σε μία ταινία και ταυτόχρονα προσφέρει την ευκαιρία για μύηση των παιδιών στον βωβό κινηματογράφο. Η ταινία διασπάται σε τρία (3) αποσπάσματα, στις πρώτες τρεις σκηνές:

Απόσπασμα 1: από την αρχή έως 54 δευτερόλεπτα

Απόσπασμα 2: από τα 55 δευτερόλεπτα έως 2.10΄

Απόσπασμα 3: από 2.11΄ έως 4.18΄

Τα διδακτικά βήματα:

1. Μοιράζουμε το φύλλο εργασίας. Προβάλλουμε την ταινία: Το χαμίνι (The kid, 1921), σκηνοθεσία Τσάρλι Τσάπλιν, από το ξεκίνημα έως το χρονικό σημείο 55 δευτερόλεπτα, χωρίς τα παιδιά να βλέπουν τις εικόνες, αλλά να ακούνε μόνο την μουσική της ταινίας (αυτό το πετυχαίνουμε βάζοντας ένα χαρτί μπροστά στον φακό του βιντεοπροβολέα). Οι μαθητές/τριες ακούνε μόνο την μουσική του συγκεκριμένου αποσπάσματος της ταινίας.

2. Οι μαθητές/τριες, έχοντας ακούσει μόνο την μουσική στο ξεκίνημα της ταινίας, φαντάζονται και ξεκινούν μια ιστορία στο φύλλο εργασίας. Είναι αυτονόητο ότι η ιστορία που θα ξεκινήσει κάθε παιδί έχοντας ακούσει μόνο την μουσική, δεν θα έχει σχέση με την πλοκή της ταινίας.

3. Προβάλλουμε το απόσπασμα της ταινίας πλήρες, με εικόνα και ήχο.

4. Συνεχίζουμε την προβολή της ταινίας από το χρονικό σημείο 56 δευτερόλεπτα έως το χρονικό σημείο 2.10΄, αλλά οι μαθητές/τριες ακούνε μόνο την μουσική του δεύτερου αποσπάσματος, χωρίς εικόνα.

5. Οι μαθητές/τριες, έχοντας ακούσει μόνο την μουσική του δεύτερου αποσπάσματος, συνεχίζουν την ιστορία που ξεκίνησαν στο πρώτο βήμα, έχοντας δει μόνο το πρώτο απόσπασμα.

6. Προβάλλουμε ολοκληρωμένο, με ήχο και εικόνα, και το δεύτερο απόσπασμα.

7. Ακούμε την μουσική από το τρίτο απόσπασμα, από το χρονικό σημείο 2.11΄ έως το χρονικό σημείο 4.15΄ χωρίς εικόνα.

8. Οι μαθητές/τριες συνεχίζουν την συγγραφή της ιστορίας.

9. Προβάλλουμε ολοκληρωμένο το τρίτο απόσπασμα.

10. Διαβάζουμε τις ιστορίες στην τάξη.

11. Προβάλλουμε και συζητάμε ολόκληρη την ταινία.

12. Προεκτάσεις /Επιπλέον δραστηριότητες μετά την δημιουργική γραφή:

- Ακούμε την μουσική από αποσπάσματα (σκηνές) ταινιών και ζητάμε από τα παιδιά να μαντέψουν ή να φανταστούν τι μπορεί να συμβαίνει στην ταινία. Τα παιδιά αφηγούνται την αυθόρμητη ιστορία που φαντάστηκαν. Στη συνέχεια βλέπουμε το απόσπασμα της ταινίας με εικόνα και ήχο.

- Κάνουμε το αντίστροφο. Δείχνουμε απόσπασμα (σκηνή) μιας ταινίας, έχοντας κλείσει τον ήχο. Στη συνέχεια δείχνουμε το ίδιο απόσπασμα με ήχο. Τα παιδιά συγκρίνουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους στις δύο περιπτώσεις: με μουσική και χωρίς μουσική: "Τι προσφέρουν οι ήχοι και η μουσική σε μια ταινία;"

### **Συμπεράσματα**

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων κατέδειξε ότι είναι εφικτή η υλοποίηση προγραμμάτων δημιουργικής γραφής με την χρήση κινούμενων εικόνων στο δημοτικό σχολείο, η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε παιδιά

προεφηβικής ηλικίας μεταβάλλει σε θετική κατεύθυνση τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην διαδικασία της συγγραφής κειμένων και η χρήση τεχνικών δημιουργικής γραφής οδηγεί στην βελτίωση των κειμένων που παράγουν οι μαθητές/τριες ως προς τα δημιουργικά τους χαρακτηριστικά.

Τα ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν: (α) στην καταγραφή θετικών συμπερασμάτων ως προς τη λειτουργικότητα της διδακτικής πρότασης, (β) τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε διδακτικές προτάσεις με παρόμοιο περιεχόμενο, (γ) στην αλλαγή στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και (δ) τη βελτίωση των παραγόμενων κειμένων των μαθητών/τριών ως προς τα δημιουργικά χαρακτηριστικά (φαντασία, πρωτοτυπία). Ταυτόχρονα αποτυπώθηκε η αναγκαιότητα της παρουσίας ανοιχτού και θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική αίθουσα ως προαπαιτούμενο διδακτικών παρεμβάσεων οπτικοακουστικής έκφρασης και δημιουργικής γραφής.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Achard, J.-P., *Dialectiques de l'image*.

(Διαθέσιμο:<http://www.surlimage.info/ECRITS/dialectique.html>, προσπελάστηκε στις 3/8/2016).

Arvanitis, P. & Kaklamanidou, B. (2006). A database of filmed novels. Methodology and didactic use. Στο: *Literary Studies in Open and Distance Learning University Programs* (διεθνές συνέδριο). Ιεράπετρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου - International Research Group HERMENEIA: Literary Studies and Digital Technologies και το Hellenic Network of Open and Distance Education.

Bordwell, D. (1989). *Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*. Cambridge Massachusetts - London England: Harvard University Press.

British Film Institute (χ.χ.). *Asking questions - the Tell Me approach*, (Διαθέσιμο: <http://www.bfi.org.uk/education/teaching/movingshorts/englishdrama/asking.html> προσπελάστηκε στις 3/8/2016).

Orr, J. & Nicholson, C. (1992). *Cinema and Fiction: New Modes of Adapting 1950-1990*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.

Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.

Γρόσδος, Σ. (2014α). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή: από το παιδί γραμματέα στο παιδί παραγωγό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2014β). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση. Στο: Κωτόπουλος, Η.Τ., Βακάλη, Α., Νάνου, Β. και Σουλιώτη, Δ. (επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4-6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή».

Γρόσδος, Σ. (2016). 9+1, Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα όγδοο: Οι κινηματογραφικές ταινίες και η δημιουργική γραφή. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 97, 80-89.



Θεοδωρίδης, Μ. (2001). *Πάμε σινεμά; Πρόγραμμα γνωριμίας με τον Κινηματογράφο*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού - ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.

Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.

Καλφόπουλος, Κ. (2003). "Τι απέγινε η Κατρίν Ντεμονζό". *Το Δέντρο (αφιέρωμα: Λογοτεχνία και Σινεμά)*, 127-128, 46-49.

## Ψηφιακή αφήγηση: ένα ταξίδι στο Χρόνο

**Γεώργιος Δελιόπουλος**

Δρ. Φιλολόγος

georgedeliopoulos@yahoo.gr

**Γλύκα Διονυσοπούλου**

*M.Sc Ιστορικός Τέχνης- Εικαστικός*

glyka\_dion@yahoo.com

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης για την ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, η οποία εφαρμόστηκε στο 5<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κοζάνης. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη με τη χρήση, την κριτική αποτίμηση και τη δημιουργία οπτικοακουστικών μηνυμάτων. Στα πλαίσια, λοιπόν, της διδασκαλίας της ιστορίας οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ποικίλα σχετικά οπτικοακουστικά μηνύματα. Στη συνέχεια, τους δόθηκαν ασκήσεις προσωπικής έκφρασης κι έγραψαν τις δικές τους ιστορίες για διάφορα ιστορικά γεγονότα, σαν να ήταν οι ίδιοι αυτόπτες μάρτυρες των γεγονότων. Κατόπιν, με τη βοήθεια σχετικών λογισμικών ηχογράφησαν τις ιστορίες τους, τις επένδυσαν με εικόνες και ηχητικά εφέ και δημιούργησαν αφηγηματικά βίντεο για κάθε ιστορία. Οι εργασίες των παιδιών παρουσιάστηκαν στην τοπική κοινωνία σε μια προσπάθεια εξωστρέφειας του σχολείου. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης έδειξαν ότι η διδακτική πρόταση βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν την ιστορική γνώση εύκολα, ευχάριστα και δημιουργικά.

**Λέξεις κλειδιά:** ιστορία, οπτικοακουστικός γραμματισμός, ψηφιακή αφήγηση, ελεύθερα λογισμικά

### Abstract

This paper presents a teaching practice for the subject of history, being carried out at 3rd grade class of the 5<sup>th</sup> Gymnasium of Kozani. Students were asked to develop their historical thinking by using, critically evaluating and creating audiovisual aids. During history lessons there have been used various audiovisual aids. Then, students, based on given creative writing exercises, wrote their own stories about historical events, as if they were eyewitnesses of these events. Consequently, they recorded their stories, found relative images and sound effects and created digital storytelling videos for each story with appropriate software. Students' work was presented to local community in an effort to make school more extrovert. In conclusion, evaluation and self-evaluation results showed that this teaching practice helped students understand history easily, pleasantly and creatively.

**Keywords:** history, audiovisual literacy, digital storytelling, free software

### Εισαγωγή

Η ζωή στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες δομείται σε μεγάλο ποσοστό πάνω στην ολοένα και αυξανόμενη χρήση των εικόνων, ενώ ο λόγος στην ηλεκτρονική επικοινωνία υποβαθμίζεται όλο και περισσότερο και υποτάσσεται στην εικόνα (Berger, 1993). Παιδιά και ενήλικες ενημερώνονται, επικοινωνούν, μαθαίνουν καθημερινά μέσα από ένα πλήθος οπτικοακουστικών μηνυμάτων στην τηλεόραση, το διαδίκτυο και στα διάφορα έντυπα.

Τα οπτικοακουστικά μηνύματα έχουν ποικίλα σημαινόμενα, τα οποία απαιτούν μια σύνθετη διαδικασία αποκρυπτογράφησης και υπόκεινται σε διαφορετικές ερμηνείες. Τα οπτικοακουστικά μηνύματα δεν αποτελούν πιστό ομοίωμα της πραγματικότητας, αλλά μια κατασκευή της (Βρύζας, 2005: 430) και γι' αυτό αναγκάζουν τους θεατές να αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους με νέο τρόπο (Bruner, 1997: 73-76). Συνήθως, μεταφέρουν λιγότερες πληροφορίες σε σχέση με τον λόγο (Kress, 2004), ενώ συχνά εμφανίζονται ελκυστικά ως σημαίνοντα αλλά φτωχά ως σημαινόμενα, δίχως νόημα και περιεχόμενο (Σέμογλου, 2001: 270). Ωστόσο, είναι πιο άμεσα και ζωντανά, διεγείρουν τα συναισθήματα, ενεργοποιούν δημιουργικά τον αναγνώστη για περαιτέρω σκέψη και προσφέρουν ευκολότερη ανάκληση των γνώσεων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Γρόσδος και Ντάγιου, 2005; Μπασσαντής, 1988).

Το γεγονός ότι οι άνθρωποι κατακλύζονται σήμερα από οπτικοακουστικά μηνύματα δε σημαίνει αυτόματα ότι κατανοούν τις οπτικές συμβάσεις ή τα αξιοποιούν με δημιουργικό τρόπο. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι άνθρωποι είναι κορεσμένοι από εικόνες αλλά ανεκπαιδευτοί ως προς την κριτική τους ανάγνωση (Γρόσδος, 2009). Επομένως, το σύγχρονο σχολείο, ακολουθώντας τις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές στους τομείς της πληροφορίας και των πολυμέσων, δεν πρέπει να περιοριστεί στο λόγο ως το μοναδικό τρόπο κατασκευής νοήματος. Οφείλει να καλλιεργήσει στα παιδιά τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα, να τα εξοικειώσει δηλαδή με τη χρήση και τον συνδυασμό διαφόρων μέσων και μορφών επικοινωνίας (Cope&Kalantzis, 2000; Χοντολίδου, 1999).

Ένας από τους νέους γραμματισμούς, που καλείται να καλλιεργήσει το σύγχρονο σχολείο στα παιδιά, είναι και ο οπτικοακουστικός γραμματισμός (audiovisual literacy). Πρόκειται για την ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας, χρήσης, κριτικής αποτίμησης και παραγωγής οπτικοακουστικών μηνυμάτων (Kress & Van Leeuwen, 2001). Τα παιδιά δε γνωρίζουν και απολαμβάνουν μόνο ως απλοί θεατές τα οπτικοακουστικά μηνύματα, αλλά αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι σε αυτά και εκπαιδεύονται στα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να τα παράγουν και να τα παρουσιάζουν (Θεοδωρίδης, 2002).

Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιχειρήθηκε η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού στη διδασκαλία της ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου ή μάλλον η συνδυασμένη καλλιέργεια ιστορικού και οπτικοακουστικού γραμματισμού. Το βασικό ζητούμενο ήταν διπλό: αφενός πώς η δημιουργική αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μηνυμάτων θα μπορούσε να συνδράμει σε μια νέα, δυναμική και πολυδιάστατη αντίληψη της νεότερης και σύγχρονης ιστορικής πραγματικότητας και αφετέρου πώς μέσω της διδασκαλίας της ιστορίας θα μπορούσαν τα παιδιά να ασκηθούν παράλληλα στη δημιουργική αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μηνυμάτων.

### **Διδακτικοί στόχοι**

Ως βασικός σκοπός της διδακτικής πρότασης θα μπορούσε να οριστεί η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης μέσω της χρήσης, της κριτικής αποτίμησης και της δημιουργίας οπτικοακουστικών μηνυμάτων. Από κει και πέρα, στη στοχοθεσία συνδυάστηκαν οι διδακτικοί στόχοι του οπτικοακουστικού

γραμματισμού με τους στόχους για τη διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο, όπως αυτοί ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, 2003).

Μέσα από το μάθημα της ιστορίας επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες του Γυμνασίου να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη σπουδή του παρελθόντος ως παράγοντα απόκτησης αυτογνωσίας και κατανόησης της κοινωνίας. Επίσης, καλούνται να αναπτύξουν την κριτική ιστορική τους σκέψη και συνείδηση, κατανοώντας την αξία της ορθής αξιοποίησης των γραπτών και οπτικοακουστικών πηγών. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και της διαλεκτικής σχέσης παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Μέσα από τη γνώση του παρελθόντος οι μαθητές καθίστανται ικανοί να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα στο σύγχρονο κόσμο με πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού για το διαφορετικό.

Η καλλιέργεια του οπτικοακουστικού γραμματισμού έχει ως πρώτο στόχο τη χρήση και την αισθητική απόλαυση των σχετικών με την ιστορία οπτικοακουστικών μηνυμάτων. Η αισθητική τους απόλαυση είναι ένας τρόπος να καταστεί το μάθημα της ιστορίας πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον για τα παιδιά, δημιουργώντας μια πιο θετική στάση απέναντι στη μελέτη του παρελθόντος. Μέσω της οπτικοακουστικής αναπλαισίωσης της ιστορικής γνώσης αναπτύσσεται η αισθητική και πολιτισμική συνείδηση, ενώ τα παιδιά αντιλαμβάνονται με πιο απτό τρόπο την πολιτισμική τους ταυτότητα. Παράλληλα, υιοθετούν κριτήρια αξιολόγησης των οπτικοακουστικών μηνυμάτων, μαθαίνοντας να αξιοποιούν με κριτικό τρόπο τις πληροφορίες και τα σημεινόμενά τους. Τέλος, εξοικειώνονται με τις τεχνικές και τα εργαλεία (κυρίως ψηφιακά) για τη δημιουργία οπτικοακουστικών μηνυμάτων. Τα παιδιά, δηλαδή, αποκτούν τις αναγκαίες δεξιότητες, ώστε να μπορούν να εκφράσουν και να επικοινωνήσουν τη δική τους ιστορική αντίληψη μέσω των οπτικοακουστικών μηνυμάτων (Γρόσδος, 2009: Πίνακας 2).

### **Μεθοδολογία**

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω διδακτικοί στόχοι, επιλέχθηκαν διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές, τόσο κατά τη φάση της διδασκαλίας όσο και κατά τη φάση της δημιουργίας οπτικοακουστικών μηνυμάτων από τα παιδιά.

Όπως προδίδει και ο τίτλος, ο βασικός άξονας της διδακτικής πρότασης ήταν η ψηφιακή αφήγηση και η αξιοποίηση των ΤΠΕ. Οι μαθητές/-τριες δημιούργησαν βίντεο με ψηφιακές αφηγήσεις για γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας, εμπλουτίζοντας και ενισχύοντας τις δικές τους γραπτές αφηγήσεις με εικόνες και ηχητικά εφέ (Latham, 2005). Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, που δημιουργεί μια πολυδιάστατη εμπειρία, ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, την οργάνωση της σκέψης και την κριτική ικανότητα των παιδιών. Οι πολλοί συνδυαζόμενοι κώδικες στην ψηφιακή αφήγηση (μουσική, λόγος, εικόνα) βοηθούν τους μαθητές να

προσεγγίσουν και να αποτυπώσουν την κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα με πρωτότυπους τρόπους (Σεραφείμ&Φεσάκης, 2010).

Για τη δημιουργία των βίντεο οι μαθητές/-τριες αναζήτησαν εικόνες και ηχητικά εφέ μέσα από ιστοξερευνήσεις (webquests). Οι ιστοξερευνήσεις ενεργοποίησαν τους μαθητές σε στοχευμένες πλοηγήσεις στο Διαδίκτυο με ξεκάθαρους στόχους, όπου έπρεπε να κρίνουν και να αξιολογήσουν τα προς επιλογή δεδομένα (Dodgē, 2001; Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007). Στην ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ελεύθερα λογισμικά ανοιχτού κώδικά (Audacity, Pixlr), ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν τις δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα των ελεύθερων λογισμικών. Τα τελευταία δίνουν σε όλους τη δυνατότητα πρόσβασης σε ψηφιακά εργαλεία με σχεδόν μηδενικό κόστος και άριστη απόδοση, χωρίς τα γνωστά προβλήματα από ιούς (Παρασκευάς, 2015). Επίσης, τα ελεύθερα λογισμικά προωθούν την ισότητα στην ψηφιακή εποχή, τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και τη συνεργασία μεταξύ προγραμματιστών και χρηστών.

Οι εργασίες των παιδιών προέκυψαν μέσα από μια διαδικασία δημιουργικής γραφής σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Ο όρος «δημιουργική γραφή» δε χρησιμοποιείται με τη στενή του έννοια, αναφερόμενος αποκλειστικά στα γραπτά κείμενα προσωπικής έκφρασης. Αναφέρεται σε κάθε δραστηριότητα και τελικό προϊόν (βίντεο, αφίσα, διήγημα, ποίημα κ.ά.), που προκύπτει ή σχετίζεται με τη δημιουργική έκφραση των παιδιών, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητες του καθενός. Η δημιουργική έκφραση είναι μέγα ζητούμενο της εκπαίδευσης, καθώς κατά γενική ομολογία τα παιδιά αισθάνονται ολοένα και πιο πιεσμένα και φιμωμένα μέσα στα ασφυκτικά πλαίσια των τυπικών, σχολικών τους υποχρεώσεων. Παράλληλα, η φαντασία, ο πειραματισμός και η εκτόνωση, που συνδέονται με την πρακτική της δημιουργικής γραφής, δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη (Μαγνήσαλης, 2003; Παπάς, 1985).

Όπου ήταν εφικτό, επιχειρήθηκε μια διαθεματική/ διεπιστημονική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, ώστε να συνδυαστεί με γνώσεις και δεξιότητες από άλλα σχολικά μαθήματα, όπως τη νεοελληνική γλώσσα, τη λογοτεχνία, την κοινωνική και πολιτική αγωγή, την πληροφορική, τα εικαστικά ή τη μουσική. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/-τριες παρακινήθηκαν στο να αξιοποιήσουν ποικίλες πηγές πληροφόρησης, να επεξεργαστούν κριτικά και να συνδυάσουν δημιουργικά τις διάφορες γνώσεις και πληροφορίες (Χατζημιχαήλ, 2010: 222; Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002; Ματσαγγούρας, 2003).

Αν και οι μαθητές/-τριες δεν εργάστηκαν σταθερά χωρισμένοι σε τυπικές ομάδες, ωστόσο ανέπτυξαν μεταξύ τους γνήσια συνεργατικές σχέσεις σε όλα τα στάδια της διδακτικής πρότασης, δημιουργώντας μικρές ή μεγάλες ομάδες. Σε κάποιες περιπτώσεις ορισμένοι μαθητές με συγκεκριμένες δεξιότητες ανέλαβαν τον ρόλο του διδάσκοντα, βοηθώντας τους συμμαθητές τους. Έγινε, λοιπόν, προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις κλίσεις, τις προηγούμενες γνώσεις τους ή τη βοήθεια των συμμαθητών τους και ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι κυρίως συμβουλευτικός και λιγότερο παρεμβατικός. Πάντως, η συνεργασία των παιδιών αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς κινητοποιήθηκαν σχεδόν όλοι οι μαθητές, αναπτύσσοντας μεταξύ τους τις αξίες και τις δεξιότητες της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Επιπλέον, η

διδασκαλία κύλησε πιο ευχάριστα και γρήγορα, ενώ οι μαθητές/-τριες έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (Κογκούλης, 1994; Ματσαγγούρας, 2000).

Με την παρουσίαση των εργασιών έγινε προσπάθεια τα παιδιά και το ίδιο το σχολείο να επιδείξουν εξωστρέφεια. Οι εργασίες δεν παραδόθηκαν απλώς στον καθηγητή, αλλά παρουσιάστηκαν στη σχολική αίθουσα, στο υπόλοιπο σχολείο, σε σχολικά φεστιβάλ και σε εκδηλώσεις ανοιχτές προς την τοπική κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/-τριες μπήκαν στη διαδικασία της προσωπικής τους έκθεσης και δημόσιας έκφρασης των απόψεων και της ιστορικής τους αντίληψης. Η ανατροφοδότηση από τα θετικά ή αρνητικά σχόλια των συμμαθητών, των υπόλοιπων καθηγητών ή άγνωστων θεατών για τις εργασίες τους στάθηκε μια ωφέλιμη εμπειρία και διαδικασία για τα ίδια τα παιδιά. Παράλληλα, οι ιστορικές τους αναπαραστάσεις απέκτησαν μια νέα δυναμική, ξέφυγαν από τους τέσσερις τοίχους της σχολικής αίθουσας. έγιναν κτήμα και ερέθισμα για σκέψη μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας. Τέλος, το Γυμνάσιο κατάφερε να παρουσιάσει το έργο του στην τοπική κοινωνία και να αναδείξει καλύτερα το μορφωτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό του ρόλο (Κουλαϊδής κ.ά., 2006; Ορφανός κ.ά., 2005).

Αναπόσπαστο κομμάτι κάθε μαθησιακής διαδικασίας είναι και η αξιολόγηση. Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ετεροαξιολόγησης μεταξύ των μαθητών, της αυτοαξιολόγησης με φύλλα που συμπλήρωσαν στο τέλος και της απλής, ελεύθερης, εμπειρικής παρατήρησης από τον εκπαιδευτικό. Με την αυτοαξιολόγηση οι μαθητές/-τριες ασκήθηκαν στο να αξιολογούν τεκμηριωμένα την ατομική και συλλογική τους προσπάθεια, να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να τις διορθώνουν. Επίσης, πολλά συμπεράσματα προέκυψαν μέσα από τη συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και την από κοινού εκτίμηση της ποιότητας της συνεργασίας και του βαθμού επίτευξης των αρχικών στόχων. Φυσικά, εκείνο που ενδιαφέρει περισσότερο δεν είναι τόσο το τελικό αποτέλεσμα, όσο οι αξίες και οι συμπεριφορές που υιοθέτησαν οι μαθητές στην πορεία (Κασσωτάκης, 2003; Κωνσταντίνου, 2000).

### **Προγραμματισμός**

Η διδακτική πρόταση «Ψηφιακή αφήγηση: ένα ταξίδι στο Χρόνο» εφαρμόστηκε στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, σε δύο τμήματα (27 και 26 μαθητές/-τριες) της Γ΄ τάξης του 5<sup>ου</sup> Γυμνασίου Κοζάνης, το διδακτικό έτος 2015-2016. Διακρίνεται σε τρία βασικά στάδια: στο στάδιο της διδασκαλίας με τη χρήση και την κριτική αποτίμηση πλούσιου οπτικοακουστικού υλικού, στο στάδιο της δημιουργικής γραφής με τη συγγραφή πρωτότυπων κειμένων και στο στάδιο της ψηφιακής αφήγησης.

Τα δύο πρώτα στάδια πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα του κάθε τμήματος και εντάχθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας, χωρίς να απαιτηθούν επιπλέον ώρες. Σ' αυτά τα δύο στάδια χρησιμοποιήθηκε ένας βιντεοπροβολέας για την προβολή του οπτικοακουστικού υλικού (ιστορικές φωτογραφίες, αναπαραστάσεις, εικόνες έργων τέχνης, χάρτες, ιστορικά τεκμήρια, ντοκιμαντέρ, τραγούδια, ηχητικά ντοκουμέντα, ταινίες), το μεγαλύτερο μέρος του οποίου αντλήθηκε από ιστότοπους μουσείων (Εθνικό Ιστορικό Μουσείο), εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ιδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Φωτόδεντρο, University

College London, Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση), από το Εθνικό Οπτικοακουστικό Αρχείο της ΕΡΤ, από συλλογές σε εκπαιδευτικά ιστολόγια, καθώς και από το YouTube. Σε κάθε περίπτωση, ο στόχος ήταν να διασφαλιστεί η επιστημονική εγκυρότητα των ιστορικών απεικονίσεων. Εκτός από οπτικοακουστικό υλικό χρησιμοποιήθηκαν και αποσπάσματα από ιστορικά μυθιστορήματα ή διηγήματα. Η ιστορική λογοτεχνία δεν είναι ακριβώς οπτικοακουστικό υλικό, ωστόσο δημιουργεί πολλές εικόνες στη φαντασία των παιδιών και μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα.

Για το τρίτο στάδιο της ψηφιακής αφήγησης απαιτήθηκαν επιπλέον 16 ώρες, οι οποίες εξοικονομήθηκαν από την ένταξη της διδακτικής πρότασης σε πολιτιστικό πρόγραμμα. Οι μαθητές/-τριες δημιούργησαν τις ψηφιακές τους αφηγήσεις στο εργαστήριο πληροφορικής, μένοντας στο σχολείο 1-2 ώρες κάθε εβδομάδα μετά το τέλος των μαθημάτων από τον Ιανουάριο ως τον Απρίλιο. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο αλλά και τους ιστότοπους, από τους οποίους αντλήθηκε το οπτικοακουστικό υλικό της διδασκαλίας, για να βρουν εικόνες και ηχητικά εφέ. Επίσης, χρησιμοποίησαν τα ελεύθερα λογισμικά Pixlr και Audacity για την επεξεργασία εικόνων και την ηχογράφηση των ιστοριών τους αντίστοιχα, ενώ για τη δημιουργία των βίντεο επέλεξαν το εμπορικό λογισμικό Windows Movie Maker, το οποίο γνώριζαν ήδη πολύ καλά.

### **Διεξαγωγή διδασκαλίας**

#### **1<sup>ο</sup> στάδιο: Διδασκαλία με χρήση οπτικοακουστικού υλικού**

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς η προβολή οπτικοακουστικού υλικού με βιντεοπροβολέα ήταν οργανικά ενταγμένη στη διδασκαλία της ιστορίας. Οι εικόνες και τα ηχητικά άλλοτε αποτελούσαν την εισαγωγή και την αφορμή για τη διδασκαλία ενός κεφαλαίου, άλλοτε διασαφήνιζαν και συμπλήρωναν το σχολικό εγχειρίδιο ή ένα φύλλο εργασίας, ενώ συχνά λειτουργούσαν και ως αφορμή για επανάληψη και ανακεφαλαίωση. Ορισμένες φορές η διδασκαλία γινόταν αποκλειστικά με οπτικοακουστικό υλικό, με κατάλληλες ερωτήσεις προς τα παιδιά και σχετική συζήτηση, χωρίς καθόλου χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Σε κάθε περίπτωση, ο στόχος ήταν η γραπτή ιστορική γνώση να οπτικοποιηθεί στη φαντασία των παιδιών, να γίνει πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα, ώστε να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον και να γίνει πιο εύκολα κτήμα τους. Γι' αυτό, ήταν εξίσου σημαντικό και η ιστορική αφήγηση του διδάσκοντα να είναι παραστατική και γλαφυρή, ώστε να δημιουργεί στη φαντασία των παιδιών πολλές εικόνες.

Η προσέγγιση του οπτικοακουστικού υλικού γινόταν μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις προς τα παιδιά και την παροχή συγκεκριμένων πληροφοριών από τον διδάσκοντα για το δημιουργό, το χρόνο ή τον σκοπό δημιουργίας του προβαλλόμενου οπτικοακουστικού υλικού. Αρχικά, ορισμένες ερωτήσεις εστίασης (π.χ. Τι κάνουν οι άνθρωποι στην εικόνα; Ποιο γεγονός απεικονίζεται;) βοηθούσαν τους μαθητές/-τριες να εστιάσουν σε συγκεκριμένα σημεία της εικόνας, να παρατηρήσουν και να ερευνήσουν σημαντικές λεπτομέρειες. Στη συνέχεια, μέσα από ερωτήσεις ανάλυσης και ερμηνείας (π.χ. Γιατί διαμαρτύρονται οι συγκεντρωμένοι στην εικόνα; Ποια είναι η στάση του καλλιτέχνη απέναντι στο εικονιζόμενο γεγονός;), σε συνδυασμό με τις ιστορικές τους γνώσεις ή άλλες γραπτές και οπτικοακουστικές πηγές, οι μαθητές/-τριες ανέλυαν και διατύπωναν

τεκμηριωμένες κρίσεις για τα εικονιζόμενα πρόσωπα και γεγονότα, ενώ προχωρούσαν και σε συσχετισμούς με ευρύτερα ιστορικά φαινόμενα ή ζητήματα (Palikidis, 2014). Με αυτή τη μέθοδο διδακτικής προσέγγισης τα παιδιά συνειδητοποίησαν τις συμβάσεις που διέπουν τις ιστορικές απεικονίσεις και τα ηχητικά ντοκουμέντα. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η απεικονιζόμενη ιστορική πραγματικότητα αντιπροσωπεύει την υποκειμενική άποψη του δημιουργού της εικόνας και όχι μια αντικειμενική αλήθεια.

## **2<sup>ο</sup> στάδιο: Δημιουργική γραφή**

Μόλις τελείωνε κάποιο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου, δίνονταν από το διδάσκοντα ορισμένες ασκήσεις-σενάρια, βάση των οποίων τα παιδιά έγραφαν μια φανταστική προσωπική τους εμπειρία από κάποιο ιστορικό γεγονός ή πρόσωπο του κεφαλαίου που μόλις είχε τελειώσει, σαν να υπήρξαν αυτόπτες μάρτυρες του παρελθόντος. Τα παιδιά, λοιπόν, καλούνταν να κάνουν ένα νοερό ταξίδι στο Χρόνο, αξιοποιώντας τη δημιουργική τους φαντασία, τις ιστορικές γνώσεις που είχαν αποκομίσει αλλά και τις εικόνες που είχαν εντυπωθεί στο μυαλό τους από τη διδασκαλία με το οπτικοακουστικό υλικό. Τα κειμενικά είδη που έπρεπε να γράψουν ποίκιλλαν ανά κεφάλαιο (διήγημα, ημερολόγιο, άρθρο σε εφημερίδα, ποίημα, συνθήματα κ.ά.) κι επομένως, τα παιδιά χρησιμοποίησαν προηγούμενες γνώσεις τους πάνω στους κανόνες συγγραφής των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών από άλλα μαθήματα (λογοτεχνία, νεοελληνική γλώσσα).

### **Κεφάλαιο Δ΄**

#### **ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΔΡΥΣΗ ΤΟΥ ΕΩΣ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20ού ΑΙΩΝΑ**

Προσγειώνεσαι με τη μηχανή του χρόνου στην Ελλάδα την εποχή του Όθωνα και μαζί με άλλους δυσσαρεστημένους πολίτες γράφετε συνθήματα στους τοίχους για τα παράπονα και τα αιτήματά σας από την Αντιβασιλεία και τον Όθωνα. Ξαφνικά, γίνεστε αντιληπτοί από τη φρουρά του βασιλιά και σας κυνηγούν για να σας συλλάβουν. Κατάγραψε στο ημερολόγιο τα συνθήματα που γράψατε και την περιπέτεια που έζησες.

Πίνακας 1. Άσκηση-σενάριο για το Κεφάλαιο Δ΄ του σχολικού εγχειριδίου.

Όπως φαίνεται και στην άσκηση-σενάριο του κεφαλαίου Δ΄ (Πίνακας 1), αυτές οι ασκήσεις ήταν ιδιαίτερα στοχευμένες, καθώς ζητούσαν από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες ιστορικές γνώσεις από το διδαχθέν κεφάλαιο (στη συγκεκριμένη περίπτωση την αυταρχική πολιτική της Αντιβασιλείας και του Όθωνα και την αντίδραση του ελληνικού λαού). Στα κείμενά τους τα παιδιά αξιοποίησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό το οπτικοακουστικό υλικό της διδασκαλίας, το οποίο τα βοήθησε να πλάσουν τις δικές τους εικόνες για το παρελθόν.

Ορισμένα από τα κείμενα που έγραφαν κάθε φορά τα παιδιά παρουσιάζονταν στην τάξη και αποτελούσαν μια καλή αφορμή για ανακεφαλαίωση και συζήτηση πάνω στα σχετιζόμενα ιστορικά ζητήματα. Για τα παιδιά και ειδικά για εκείνα που είχαν μια φυσική συστολή, η παρουσίαση ήταν μια ωφέλιμη εμπειρία, καθώς χαιρόνταν που παρουσίαζαν την εργασία τους στην τάξη και αναδείκνυαν τις ικανότητες τους στην αφήγηση. Μάλιστα, για ορισμένα παιδιά αυτές οι ασκήσεις στάθηκαν η αφορμή για να ανακαλύψουν ή να συνειδητοποιήσουν τη συγγραφική τους κλίση. Επιπρόσθετα, το κλίμα μέσα στην



τάξη κατά την παρουσίαση των εργασιών ήταν ζωντανό και ευχάριστο, ενώ όλα τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις ευρηματικές ιστορίες των συμμαθητών τους.

Στο τέλος της χρονιάς, λοιπόν, κάθε παιδί είχε στο τετράδιό του ένα σύνολο κειμένων με τις προσωπικές του ιστορικές αφηγήσεις, οι οποίες χρονικά διέτρεχαν όλη τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία. Αντιπροσωπευτικές αφηγήσεις από κάθε κεφάλαιο συγκεντρώθηκαν σε ένα ψηφιακό βιβλίο, επιμελημένο και διακοσμημένο από τα παιδιά.

### **3<sup>ο</sup> στάδιο: Ψηφιακή αφήγηση**

Σ' αυτό το στάδιο οι μαθητές/-τριες, εργαζόμενοι στο εργαστήριο πληροφορικής για 16 ώρες μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου, μετέτρεψαν τις γραπτές τους αφηγήσεις σε ψηφιακές.

Αρχικά, ενημερώθηκαν για τα λογισμικά που θα χρησιμοποιούσαν και για τους ιστότοπους μουσείων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τα εκπαιδευτικά ιστολόγια, στα οποία μπορούσαν να βρουν επιστημονικά τεκμηριωμένες εικόνες και ηχητικά. Αυτή η ενημέρωση διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες και ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα περισσότερα παιδιά δεν αξιολογούν τα αποτελέσματα των μηχανών αναζήτησης και συχνά αντλούν ατεκμηρίωτες πληροφορίες και οπτικοακουστικό υλικό από αβέβαιης εγκυρότητας ιστότοπους.

Στη συνέχεια, επέλεξαν ποια από τις γραπτές τους αφηγήσεις ήθελαν να κάνουν ψηφιακή και ποια σημεία της ιστορίας τους ήθελαν να επενδύσουν με εικόνα και ήχο. Κατόπιν, σε δύο διδακτικές ώρες και συνεργαζόμενοι μεταξύ τους σε ομάδες, αναζήτησαν τις εικόνες και τα ηχητικά που επέλεξαν. Έπειτα, σε έξι διδακτικές ώρες ηχογράφησαν με το λογισμικό Audacity τις ιστορίες τους και επέλεξαν μουσικό χαλί για τις ηχογραφημένες τους αφηγήσεις. Τέλος, σε έξι διδακτικές ώρες και συνεργαζόμενοι μεταξύ τους σε ομάδες, δημιούργησαν με το λογισμικό Windows Movie Maker τα ψηφιακά τους βίντεο, συνδυάζοντας τις εικόνες και τα ηχητικά που είχαν επιλέξει με τις ηχογραφημένες αφηγήσεις και το επιλεγμένο μουσικό χαλί.



Σχήμα 1. Οι μαθητές/-τριες συνεργάζονται στην αναζήτηση εικόνων και στη δημιουργία βίντεο.

Στο στάδιο της ψηφιακής αφήγησης τα παιδιά αξιοποίησαν προηγούμενες γνώσεις τους από το μάθημα της πληροφορικής, συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους (Σχήμα 1), ενώ όσοι είχαν ψηφιακές δεξιότητες τις μοιράστηκαν με τους υπόλοιπους και τους βοήθησαν, αναλαμβάνοντας συχνά καθοδηγητικό ρόλο.

Επιπλέον, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με κάποιες λειτουργίες του διαδικτύου και λογισμικά που δεν τα γνώριζαν καθόλου.

### Παρουσίαση εργασιών

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι εργασίες των παιδιών παρουσιάζονταν, σχολιάζονταν και κρίνονταν μέσα στην τάξη σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Σε μια προσπάθεια εξωστρέφειας των μαθητών και του σχολείου, οι εργασίες παρουσιάστηκαν σε σχολικούς διαγωνισμούς και φεστιβάλ, όπως στο 6<sup>ο</sup> μαθητικό φεστιβάλ ψηφιακής δημιουργίας στη Φλώρινα και στο 2<sup>ο</sup> μαθητικό διαγωνισμό του σωματείου «Οι Φίλοι του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα». Μάλιστα, στο συγκεκριμένο διαγωνισμό η ομάδα μαθητών του ενός τμήματος απέσπασε το 3<sup>ο</sup> βραβείο. Επίσης, τα βίντεο και το ψηφιακό βιβλίο αναρτήθηκαν στο ιστολόγιο του σχολείου (<http://blogs.sch.gr/5gymkoza>), ώστε να είναι διαθέσιμα σε όλους εντός και εκτός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στο τέλος της χρονιάς, έγινε μια ανοιχτή προς το κοινό και τα τοπικά ΜΜΕ εκδήλωση, στην οποία μαζί με άλλα προγράμματα του σχολείου παρουσιάστηκαν και οι εργασίες των παιδιών. Στην εκδήλωση προβλήθηκε ιδιαίτερα ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου και το ουσιαστικό έργο που επιτελείται από μαθητές και εκπαιδευτικούς πέραν των τυπικών τους υποχρεώσεων, σε μια προσπάθεια αποκατάστασης της αρνητικής εικόνας που υπάρχει για το ελληνικό δημόσιο σχολείο.

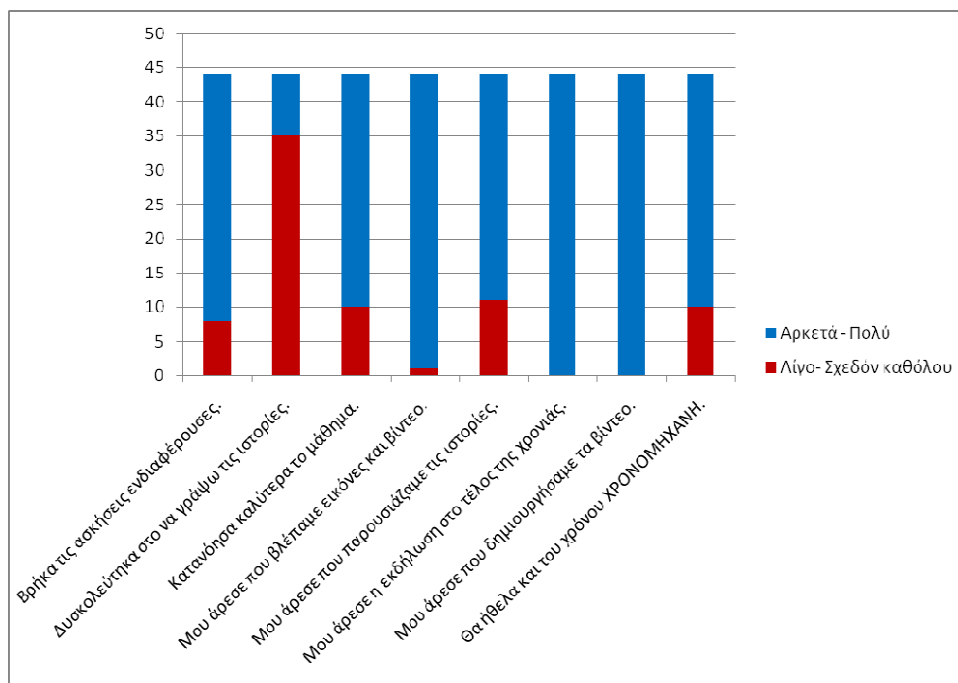
### Αξιολόγηση

Οι μαθητές/-τριες ετεροαξιολογούνταν σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς στα πλαίσια των παρουσιάσεων. Με την παρουσίαση των εργασιών τους εκτός σχολείου τόλμησαν να εκτεθούν σε ένα ευρύτερο κοινό και κατά κάποιο τρόπο αξιολογήθηκαν από αυτό, καθώς σχολιάστηκαν και κρίθηκαν για τις δημιουργίες τους. Στο τέλος, οι μαθητές συμπλήρωσαν και φύλλο αυτοαξιολόγησης (Πίνακας 2).

Τμήμα: Φύλο:				
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Βρήκα τις ασκήσεις και τις ιστορίες ενδιαφέρουσες.				
Δυσκολεύτηκα να γράψω τις ιστορίες.				
Μέσα από τις ιστορίες έμαθα και κατανόησα καλύτερα τα κεφάλαια του μαθήματος της ιστορίας.				
Μου άρεσε που βλέπαμε πολλές εικόνες και βίντεο στο μάθημα της ιστορίας.				
Μου άρεσε που παρουσιάζαμε τις ιστορίες στην τάξη.				
Μου άρεσε που συζητούσαμε για το μάθημα της ιστορίας μέσα από τις ιστορίες που είχαμε γράψει.				
Μου άρεσε που παρουσιάσαμε τις ιστορίες σε εκδήλωση στο τέλος της χρονιάς.				
Μου άρεσε που συγκεντρώσαμε τις ιστορίες σε ψηφιακό βιβλίο.				

Μου άρεσε που δημιουργήσαμε τα βίντεο με τις εικόνες και τις ηχογραφήσεις των ιστοριών μας.				
Θα ήθελα και του χρόνου να γίνεται το μάθημα της ιστορίας με τον ίδιο τρόπο.				

Πίνακας 2. Φύλλο αυτοξιολόγησης μαθητών/-τριών.



Σχήμα 2. Γράφημα με τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών στο φύλλο αυτοαξιολόγησης.

Μέσα από τις απαντήσεις τους (Σχήμα 2) αλλά και μέσα από τις παρατηρήσεις του διδάσκοντα και τη συζήτηση διδάσκοντα-παιδιών φάνηκε ξεκάθαρα ότι στους περισσότερους άρεσε η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση με το πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, με τις γραπτές και ψηφιακές ιστορίες που δημιουργούσαν, παρουσίαζαν και συζητούσαν εντός και εκτός τάξης. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δε δυσκολεύτηκαν με τις ασκήσεις-σενάρια, ενώ τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα της ιστορίας.

### Συμπεράσματα

Με τη διδακτική πρόταση «Ψηφιακή αφήγηση: ένα ταξίδι στο Χρόνο» έγινε προσπάθεια οι μαθητές/-τριες της Γ' τάξης να κατανοήσουν καλύτερα τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία μέσα από την οπτικοακουστική αναπλαισίωσή της. Τους δόθηκε η δυνατότητα να προσεγγίσουν την ιστορική γνώση και να εκφράσουν την ιστορική τους αντίληψη με εικόνες και ηχητικά, θεωρώντας ότι αυτός ο τρόπος είναι πιο ευχάριστος, ενδιαφέρων και οικείος για τη γενιά των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Παράλληλα, ασκήθηκαν στο να προσεγγίζουν τα οπτικοακουστικά μηνύματα γύρω τους όχι ως απόλυτες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας αλλά ως υποκειμενικές απόψεις που χρήζουν κριτικής «ανάγνωσης».

Συνοψίζοντας, η διδακτική πρόταση πέτυχε τους αρχικούς διδακτικούς της στόχους. Όπως φάνηκε από την εφαρμογή και την αξιολόγησή της, οι μαθητές/-

τριες προσέγγισαν και κατανόησαν την ιστορική γνώση με κριτική σκέψη, εύκολα, ευχάριστα και δημιουργικά. Εξοικειώθηκαν με τις συμβάσεις, τα σημανόμενα και τα ψηφιακά εργαλεία δημιουργίας των οπτικοακουστικών μηνυμάτων, ενώ συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους και τόλμησαν να παρουσιάσουν το έργο τους σε κοινό εντός και εκτός σχολείου.

Τελειώνοντας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τη διευθύντρια του 5<sup>ου</sup> Γυμνασίου Κοζάνης, κ. Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα, όλους τους συναδέλφους του σχολείου και ειδικότερα τους καθηγητές πληροφορικής, καθώς και το σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου για τη στήριξη και την πολύτιμη βοήθειά τους στην οργάνωση και υλοποίηση της διδακτικής πρότασης.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*, μτφ. Η. Ρόκου & Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28(8), 6-9.58.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Kress, G. & Th. Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Lathem, S.A. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. Στο *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005*
- Palikidis, A. (2014). A question model. Στο *Shared Histories for a Europe without Dividing Lines*. σσ. 528-531. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Προσπελάστηκε στις 15/6/2016 από [http://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/HISTORYTEACHING/Projects/SharedHistories/SharedHistories\\_en.asp](http://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/HISTORYTEACHING/Projects/SharedHistories/SharedHistories_en.asp)
- Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*, σσ. 427-438. Θεσσαλονίκη.
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο *Πανελλήνιο συνέδριο Παιδί και οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας*, Θεσσαλονίκη.
- Γρόσδος, Σ. και Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Προσπελάστηκε στις 5/6/2016 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.

- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α. και άλλοι (2006). *Ανοικτό Σχολείο στην Κοινωνία*. Αθήνα.
- Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α. & Τόγια, Κ. (2005). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση και επίτευξη των στόχων του. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας «Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα»*. Δράμα, 4-6/11/2005.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπασαντής, Δ. (1988). Το σύστημα επικοινωνίας στο παγκόσμιο χωριό, αφιέρωμα: Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. *Διαβάζω*, 194, 16-29.
- Παπάς, Α. (1985). Δημιουργική και αναπαραγωγική εκπαίδευση. *Περιοδικό «Σχολείο και ζωή»*, 4,5,6 (Απρίλιος – Μάιος – Ιούνιος 1985), Αθήνα.
- Παρασκευάς, Μ. (2015). Το λογισμικό και ο ρόλος του στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Στο Παρασκευάς, Μ., Ασημακόπουλος, Γ., Τριανταφύλλου, Β. *Κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Προσπελάστηκε στις 15/6/2016 από <http://hdl.handle.net/11419/400>.
- Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, σσ. 270-274. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σεραφείμ Κ. και Φεσάκης Γ., «Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών» στο *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, «Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»*, Ημαθία Απρίλιος 2010, σ. 1558-1569.
- Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σ. 355-374), Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Χατζημιχαήλ, Μ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 212-225.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

## **Ο Ντανταϊστικός κινηματογράφος επισκέπτεται το 1ο Δ.Σ. Γιαννιτσών**

**Εμορφίλη Δημητριάδου**

*Εικαστικός-Εκπαιδευτικός*

filis\_dim@hotmail.com

**Αλέξανδρος Μοσκοφίδης**

*Εκπαιδευτικός Πληροφορικής*

ale3andro@gmail.com

### **Περίληψη**

Δημιουργία ενός ντανταϊστικού κινηματογραφικού έργου από τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης του 1 Δ.Σ. Γιαννιτσών. Διδακτικά βήματα: εισαγωγή και ανάλυση καλλιτεχνικού κινήματος, παραγωγή ψηφιακού έργου, αξιολόγηση.

### **Abstract**

The creation of a Dadaist film project by students 6th grade of 1st Elementary School of Giannitsa. Teaching steps: introduction and analysis of artistic movement, production of digital project, evaluation.

Ο **Ντανταϊσμός** ή **Νταντά** (*Dada*) ήταν ένα καλλιτεχνικό κίνημα αισθητικής αναρχίας που αναπτύχθηκε μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο στις περισσότερες μορφές τέχνης της εποχής. Μεταξύ άλλων, το κίνημα αντιδρά στον πόλεμο και τις καταστροφές, ενώ σε όλα αυτά αντιπροτείνει το χιούμορ και τον παραλογισμό. Ο E.H.Gombrich (Gombrich, 2007:601) γράφει στο *Χρονικό της Τέχνης* "Αναμφιβόλως, αυτοί οι άνθρωποι ήθελαν να γίνουν σαν μικρά παιδιά και να βγάλουν τη γλώσσα στη σοβαροφάνεια και το στόμφο της Τέχνης με Τ κεφαλαίο". Δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε γιατί επιλέξαμε το Νταντά να μας επισκεφθεί στο σχολείο μας. Θέλουμε κι εμείς και οι μαθητές μας, σαν μικρά παιδιά να κάνουμε ένα σχόλιο σε όλα αυτά που μας συμβαίνουν.

Ήρθε συγκεκριμένα στην ΣΤ, όπου τα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα με τις νέες τεχνολογίες είτε από προσωπική εμπειρία είτε από την περσινή επαφή τους στο σχολείο με την δημιουργία μιας stopmotion animation ταινίας. Στο περσινό project συμμετείχαν τα παιδιά την Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης, οπότε το έδαφος ήταν ήδη προετοιμασμένο και έφορο. Ο φετινός μας στόχος ήταν να γνωρίσουμε ένα καλλιτεχνικό κίνημα και να το αναλύσουμε διεξοδικά με έναν πιο βιωματικό και εμπειρικό τρόπο. Επίσης να αποκτήσουμε εμπειρία στις νέες τεχνολογίες και να αποκωδικοποιήσουμε από τις απαρχές του (πειραματικός κινηματογράφος) το θαυμαστό κόσμο του κινηματογράφου. Και ειδικότερα να πειραματιστούμε στο μοντάζ ασυνεχίας μεταφέροντας τα δικά μας υπόρρητα και συνειρμικά μηνύματα.

Πριν απ' όλα αναλύσαμε το πλαίσιο του κινήματος και ήρθαμε σε επαφή με τους καλλιτέχνες και τα έργα τους. Ο Hans Arp, M. Duchamp, F. Picabia, K. Schwitters είναι οι πιο γνωστοί εκπρόσωποι του εικαστικού κινήματος. Ακόμα και σήμερα, επηρεάζουν καλλιτέχνες που θέλουν να εκφράσουν ότι η αμφισβήτηση μπορεί να

είναι και πρόοδος.

Έπειτα ήρθαμε σε επαφή με το κινηματογραφικό είδος. Θυμηθήκαμε διεξοδικά τα κινηματογραφικά στοιχεία τα οποία θα χρησιμοποιούσαμε για να πραγματοποιήσουμε το βίντεο. Αυτά που όλοι ονομάζουμε κινηματογραφική γλώσσα και αναφέρονται στο σενάριο, το storyboard, τις σκηνές, τα πλάνα, τον ήχο, το μοντάζ. Η παρουσίαση αυτή συμπληρώθηκε από έντυπο υλικό καθώς και παραδείγματα που παρουσίαζαν την κάθε ενότητα.

Ύστερα από όλη αυτήν την προετοιμασία, είμασταν πλέον έτοιμοι να απολαύσουμε με πιο έμπειρο μάτι τις ταινίες Νταντά. Οι ταινίες των Man Ray (Leretouralraison, 1923 / EmakBakia, 1926), Rene Clair & Francis Picabia (Entr'acte, 1924), Fernand Leger & Dubley Murphy (Belletmecanique, 1924), Hans Richter (Vormittagsspek, 1928 / Rhythmus 21, 1921 / Filmstudie, 1925) είναι χαρακτηριστικά κινηματογραφικά ντανταϊστικά έργα.

Πάνω σε αυτά τα φιλμ στηριχθήκαμε και αναλύσαμε τις βασικές αρχές τους για την υλοποίηση του δικού μας φιλμ. Παρατηρήσαμε ότι τα ντανταϊστικά έργα χρησιμοποιούν πρωτότυπες μεθόδους λήψης και ειδικά εφέ, όπως το λουπάρισμα, τα πολλαπλά τυπώματα, τα φωτογράμματα, το οπτικό κολλάζ, το φωτομοντάζ και τη γραμμική αφαίρεση. Τα περισσότερα από τα εφέ είναι πολύ εύκολο να τα μιμηθούμε και να τα χειριστούμε λόγω της προόδου της ψηφιακής τεχνολογίας. Επικεντρωθήκαμε σε αυτά τα εφέ καθώς επίσης και στο τυχαίο. Ο ντανταϊστής καλλιτέχνης πίστευε πως είναι αδύνατο να ελεγχθεί όλη η πορεία της δημιουργίας του και επέτρεπε την παρεμβολή του τυχαίου, κατά κανόνα με σατιρική και ειρωνική διάθεση. Το τυχαίο έγινε λοιπόν και το δικό μας σήμα κατατεθέν.

Σε αυτό το στάδιο υλοποίησης της εργασίας οι μαθητές ύστερα από μία συστηματική κριτική ανάλυση των ταινιών, προτείναν ένα «τύπου σενάριο» για την ταινία που θα δημιουργούσαμε. Καταγράψαμε και επεξεργαστήκαμε όλη η τάξη μαζί τις προτάσεις έως ότου φτάσαμε σε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Στόχος μας δεν ήταν η καταγραφή ενός τυπικού σεναρίου αλλά σκηνές που με το μοντάζ θα συρράβονταν και θα δημιουργούσαν με την δική μας αισθητική, την αναβίωση μιας ταινίας Νταντά έτσι όπως το σύνολο της τάξης την είχε αντιληφθεί. Η βάση για την υλοποίηση αυτού του σταδίου ήταν η χρησιμοποίηση των πρωτότυπων μεθόδων λήψης και των ειδικών εφέ όπου χρησιμοποιούσαν οι ντανταϊστές στα έργα τους και όπως τα είχαμε εντοπίσει όταν τα παρουσιάσαμε. Στο σενάριο αυτό έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και το ντεκουπάζ (ανάλυση των σκηνών σε πλάνα) και αμέσως μετά ανέλαβε δράση η καλλιτεχνική ομάδα του τμήματος η οποία με βάση το σενάριο-ντεκουπά, σχεδίασε το storyboard της ταινίας.

Το storyboard είναι ένας συνοπτικός οδηγός της ιστορίας μας που περιέχει όλα τα στοιχεία που χρειαζόμαστε για να ξεκινήσουμε την καταγραφή των εικόνων. Περιέχει όλες τις πληροφορίες του σεναρίου αλλά και έναν πλήρη οδηγό για τις σκηνές και τα πλάνα, με σχέδια του σκηνικού και της γωνίας λήψης της κάμερας. Η διαδικασία αυτή ήταν ήδη γνωστή στα παιδιά.

Ύστερα από αυτό το στάδιο χωριστήκαμε σε ομάδες ηθοποιών που θα συμμετείχαν στις αντίστοιχες σκηνές αλλά και σε ομάδες που ήταν υπεύθυνες στη διαδικασία παραγωγής της ταινίας μας (εικονολήπτης, διευθυντής φωτογραφίας, ενδυματολόγος κ.λπ.). Καθορίσαμε το χρονοδιάγραμμα σε κάθε ένα από τα

γυρίσματα αλλά και στη διαδικασία του μοντάζ μέχρι τους τελικούς τίτλους και τον ήχο. Οι μαθητές ήταν πλέον έτοιμοι να αναλάβουν δημιουργική δράση.

Για τα γυρίσματα χρησιμοποιήσαμε τον εξοπλισμό του σχολείου και τον χώρο του. Οι ηθοποιοί φροντίσαμε να είναι διαφορετικοί σε κάθε σκηνή έτσι ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε όλα τα στάδια υλοποίησης της ταινίας. Πριν από τις λήψεις σχεδιάζαμε το κάθε μας βήμα και κάναμε κάποιες πρόβες για να αποφύγουμε τις διαρκείς επαναλήψεις που ενδεχομένως θα μας μπέρδευαν στο μοντάζ. Κάθε φορά που ολοκληρωνόταν η λήψη μιας ολόκληρης σκηνής, μια ομάδα έπαιρνε την κάρτα μνήμης με τις λήψεις, τις αντέγραφε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ξεκινούσε να δουλεύει το μοντάζ με το λογισμικό επεξεργασίας. Παράλληλα γινόταν και μια αναζήτηση για την μουσική επένδυση της ταινίας. Η διαδικασία αυτή εξασφάλισε την παράλληλη εργασία των ομάδων των μαθητών ενώ ήταν και απαραίτητη για να ολοκληρωθεί ταχύτερα η δημιουργία της ταινίας. Όταν ολοκληρώθηκε η επεξεργασία όλων των σκηνών της ταινίας ενώθηκαν όλες μεταξύ τους και ακολούθησε η προσθήκη των τίτλων και της μουσικής επένδυσης τους.

Όπως αναφέρθηκε, η υλοποίηση όλων των επιμέρους βημάτων της εργασίας έγινε στους χώρους του σχολείου. Για την λήψη των σκηνών χρησιμοποιήθηκε μια High Definition Video Camera και ένα τρίποδο για σταθερότητα στην διάρκεια των λήψεων.

Η συμμετοχή των παιδιών και ο ενθουσιασμός ήταν έκδηλα σε όλα τα στάδια παραγωγής της ταινίας. Το θέμα της ταινίας που αποτέλεσε και την πρώτη επαφή παραγωγής ταινίας, βοήθησε στη συμμετοχή του συνόλου στην διαδικασία. Δηλαδή το γεγονός ότι η ταινία ακολουθήσε ένα σενάριο χωρίς ήρωες και πρωταγωνιστές καθώς επίσης ότι η ηθοποιία βασιζόταν μόνο σε κινήσεις απλές και καθημερινές αποτέλεσε έναν καθοριστικό παράγοντα για την συμμετοχή όλων των παιδιών της τάξης.

Υπήρξε λοιπόν, μία βιωματική γνωριμία με ένα «άγνωστο πεδίο» της ιστορίας της τέχνης. Ένα δύσκολο και δυσνόητο πεδίο που όμως κατανοήθηκε με επιτυχία από τους νεαρούς μαθητές.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί, ότι οι μαθητές απέκτησαν τεχνικές δεξιότητες και έλαβαν γνώσεις μέσα από την συνεργατική εργασία της παραγωγής ταινίας. Αυτό βοήθησε στην ανάπτυξη των δεσμών της τάξης και έθεσε τις βάσεις για μία καλύτερη συνεργασία στο μέλλον, ως μαθητές και ως πολίτες του αύριο.

Εμείς ως ενήλικες κατανοήσαμε τρία πράγματα.

1. Το Dada έχει αρκετά κοινά αισθητικά στοιχεία με αυτό που κατανοούν και εκφράζουν οι νεαροί μαθητές μας.
2. Οι μαθητές κατανοούν το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο ζουν και μπορούν να ανάγουν τα κοινά στοιχεία της εποχής τους σε ένα καλλιτεχνικό κίνημα.
3. Επίσης, αποτελούν φορείς αξιόλογων συναισθημάτων και έκφρασης αν τους το επιτρέψουμε.

Να τους αφήσουμε να κάνουν αυτό που μπορούν να κάνουν καλύτερα απ' όλα, να σκέφτονται, να αισθάνονται και να δημιουργούν μόνοι τους.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Fernard Leger & Dubley Murphy (1924). *Belletrmecanique*, (Διαθέσιμο:



<https://www.youtube.com/watch?v=ZTdlE4Vy2c>, προσπελάστηκε στις 20/6/2016)

Gombrich E.H. (2007). *Το Χρονικό της Τέχνης*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Hans Richter (1921). *Rhythmus 21*, (Διαθέσιμο:

<https://www.youtube.com/watch?v=FYPb8uIQENs>, προσπελάστηκε στις 20/6/2016)

Hans Richter (1925). *Filmstudie*, (Διαθέσιμο:

<https://www.youtube.com/watch?v=fxIIgnC6bg0>, προσπελάστηκε στις 20/6/2016)

Hans Richter (1928). *Vormittagsspuk*, (Διαθέσιμο:

<https://www.youtube.com/watch?v=vCwkWgnzh-Q>, προσπελάστηκε στις 20/6/2016)

Man Ray (1923). *Le retour a la raison*, (Διαθέσιμο:

<https://www.youtube.com/watch?v=zwLD5WWQptw>, προσπελάστηκε στις 20/6/2016)

Man Ray (1926). *Emak Bakia*, (Διαθέσιμο:

<https://www.youtube.com/watch?v=ezkw2i8INIU>, προσπελάστηκε στις 20/6/2016)

Rene Clair & Francis Picabia (1924). *Entr' acte*, (Διαθέσιμο:

<https://www.youtube.com/watch?v=rGvauaVlz3o>, προσπελάστηκε στις 20/6/2016)

## **Οπτικοακουστικός γραμματισμός στη β' ξένη γλώσσα**

**Χριστίνα Δημητριάδου**

Εκπαιδευτικός γερμανικής γλώσσας και φιλολογίας, 9<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο

Νάουσας

spyridonas2@gmail.com

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διαθεματική προσέγγιση της γερμανικής γλώσσας με την αξιοποίηση της 7<sup>ης</sup> τέχνης, που υλοποιήθηκε ως πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο «Βίντεο-project-Διαμάχες στο σχολείο». Μαθητές της ΣΤ' τάξης του 9<sup>ου</sup> ΔΣ Νάουσας, με την καθοδήγηση των δύο καθηγητριών γερμανικής φιλολογίας, δημιούργησαν κατά το σχολικό έτος 2014-15 μία ταινία, η οποία χρησιμοποιήθηκε για να επικοινωνήσει ένα σημαντικό θέμα: το σχολικό εκφοβισμό. Τα κριτήρια επιλογής του θέματος ανάγονται στον αντίκτυπο του φαινομένου της σχολικής βίας στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Παράλληλα έγινε συνδυασμός με την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας με στόχο την επέκταση των γνώσεων στα γερμανικά. Η ταινία παρουσιάστηκε στο 12<sup>ο</sup> Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Νάουσας, στο νέο τμήμα ταινιών, το οποίο λειτούργησε για πρώτη φορά το 2015, φιλοξενώντας μαθητικές ταινίες των σχολικών μονάδων του Ν. Ημαθίας. Αξιοποιώντας τις δυνατότητες του κινηματογράφου, επιδιώχθηκε η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ταυτόχρονη προσέγγιση της β' ξένης γλώσσας.

**Λέξεις-κλειδιά:** διαθεματικότητα, οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, κινηματογραφική παιδεία, γερμανικά

### **Abstract**

The present paper presents a cross-curricular approach of the German language with the use of the 7<sup>th</sup> art, implemented as a cultural project entitled "Video-project-Fights at school". 6<sup>th</sup> Grade Students at the 9<sup>th</sup> Primary School of Naousa, created under guidance of their two German Philology teachers, during the school year 2014-15, a film to communicate an important issue: school bullying. The criteria for the choice of the topic stem from the phenomenon of school violence in students' everyday life. A parallel combination with German language acquisition was aimed at expanding their knowledge of German. The film was screened at the 12<sup>th</sup> International Film Festival, Naousa, at the new part of films, operating for the first time in 2015, hosting movies by primary and secondary students of Imathia. Exploiting the possibilities of the seventh art, the purpose was to upgrade teaching with a simultaneous approach to the 2<sup>nd</sup> foreign language.

**Key-words:** cross-curricular teaching, audio-visual literacy, film education, German

### **Εισαγωγή**

Η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία εξελίσσεται σήμερα προς νέες καινοτόμες κατευθύνσεις. Η πρακτική της απομόνωσης ενός γνωστικού αντικείμενου και της διδασκαλίας του με τον παραδοσιακό τρόπο του παρελθόντος αρχίζει να αντικαθίσταται σταδιακά από διαθεματικές (cross-curricular) προσεγγίσεις, οι οποίες υποστηρίζονται μάλιστα από διαθεματικά προγράμματα σπουδών (Θωμαΐδης, κ.ά., 2006: 2-3). Τα εμπλουτισμένα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) διευκολύνουν επιπλέον τις συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι αποκτούν μεγαλύτερη

αυτοπεποίθηση ως προς τη διδασκαλία αντικειμένων που ενδιαφέρουν τους μαθητές (Edgerton 1990 στο: Ματσαγγούρας, 2011, σελ. 21-22) και επιφέρουν πιο εύπλαστες εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες επικεντρώνονται στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, μέσα από ένα συνδυασμό επιστημών και βιωμάτων της καθημερινής ζωής (Αργυροπούλου, 2004).

Επιβάλλεται στο σημείο αυτό να εξεταστεί συνοπτικά η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, όπως περιγράφεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΔΕΠΠΣ, 2003). Σκοπός της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας είναι γενικά η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο μαθητής καλείται, καταφεύγοντας σε γλωσσικά, παραγλωσσικά και εξωσχολικά στοιχεία, να επικοινωνεί σε συνθήκες αυθεντικές ή φανταστικές, και μέσω αυτής της δεξιότητας να αναπτύξει τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Ως μεθοδολογία επίτευξης των συγκεκριμένων στόχων, το ΔΕΠΠΣ θέτει ένα πλαίσιο συμμετοχικής μάθησης, εμπλοκής πολλών γνωστικών αντικειμένων και διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης, κατά την οποία οι μαθητές «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», επεξεργαζόμενοι το μαθησιακό υλικό μέσα από πολλά γνωστικά αντικείμενα.

Ειδικότερα, η διαθεματικότητα αποτελεί το “κλειδί” που θα εξασφαλίσει αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, θα καταγράψει δεδομένα από πολλές γνωστικές περιοχές και πολλά άτομα της ίδιας ή άλλης χώρας. Στον άξονα του εγγραμματισμού μάλιστα, δύο από τις ενδεικτικές θεματικές ενότητες αναφέρονται στην καθημερινή ζωή και το σχολείο. Ο σχολικός εκφοβισμός λοιπόν, που πραγματεύεται η ταινία των μαθητών, αποτελεί ένα θέμα ενταγμένο στην παραπάνω θεματική, καθώς προβάλλει ένα πρόβλημα που εμφανίζεται τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που περιγράφονται για να υποστηρίξουν τη μάθηση φτάνουν από παιχνίδια ρόλων, δραματοποιημένη ανάγνωση κειμένων και θέατρο, μέχρι μετάφραση και παρακολούθηση video με σκοπό την κατανόηση αυθεντικών διαλόγων και την αποκωδικοποίηση πληροφοριών, αν και δε γίνεται καμία αναφορά σε πιο παραγωγικές κινηματογραφικές δράσεις. Η παραγωγή, ωστόσο, της ταινίας, αξιοποιεί όλα τα παραπάνω, επεκτείνοντάς τα σε μια συνθετική δημιουργία. Ειδικά η μετάφραση θεωρείται σημαντικός παράγοντας εκμάθησης και αξιολόγησης των γνώσεων ξένων γλωσσών, αν αναλογιστεί κανείς και το μέλλον των γλωσσικών επαγγελμάτων, τα οποία θα εξασκηθούν από σημερινούς μαθητές ξένων γλωσσών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ, 2003) της γερμανικής γλώσσας, υπηρετεί το σκοπό διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών, όπως αυτό διατυπώνεται στο ΔΕΠΠΣ Ξένων Γλωσσών. Δομείται πάνω στους ίδιους άξονες -του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας- και αναπτύσσει παρόμοιες θεματικές ενότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες. Δίνει επίσης μεγάλη αξία στη διαθεματική διάσταση και έμφαση σε μορφές δημιουργικών δραστηριοτήτων οι οποίες προάγονται με παιγνιώδη μορφή και τις συνθετικές εργασίες (Projektarbeiten). Στην πρώτη περίπτωση, επιτυγχάνεται η επικοινωνιακή ικανότητα και η ενεργοποίηση, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζονται η προσοχή και συγκέντρωση των μαθητών, καθώς το μάθημα λαμβάνει μια πιο διασκεδαστική διάσταση. Στην περίπτωση των σχεδίων εργασίας, οι μαθητές

εξασκούνται στη συλλογική εργασία και σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες και έχουν ευκαιρίες βιωματικής μάθησης. Αξιοσημείωτο δε είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές πηγές, σύμφωνα με το ΑΠΣ γερμανικής γλώσσας, δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο. Αντιθέτως, υποστηρίζεται η χρήση εποπτικού υλικού, οπτικοακουστικών μέσων και νέων τεχνολογιών για τον ευέλικτο σχεδιασμό εργασιών. Μέσα σε αυτό το πνεύμα, συνεπώς, η δημιουργία μιας ταινίας από μαθητές δημοτικού πληροί όλες τις προϋποθέσεις ενός project.

Το γύρισμα μιας ταινίας είναι μια δημιουργική διαδικασία, την οποία οι γενιές του παρελθόντος δεν μπορούσαν παρά να ονειρευτούν. Η σύγχρονη τεχνολογία, ωστόσο, καθιστά ένα τέτοιο εγχείρημα ένα απλό ψυχαγωγικό παιχνίδι, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, ώστε μπορεί να υλοποιηθεί ακόμη και στην πρωτοβάθμια βαθμίδα. Η παραγωγή μιας ολιγόλεπτης ταινίας των περίπου 5' προάγει πολλαπλές δεξιότητες: πέρα από την ανάλυση της πλοκής και την ενσάρκωση των χαρακτήρων, οι μαθητές διδάσκονται το χειρισμό του εξοπλισμού, βελτιώνοντας έτσι τον τεχνολογικό και οπτικοακουστικό τους γραμματισμό. Ποιος όμως είναι ο λόγος να αναπτυχθεί ο εγγραμματισμός στον οπτικοακουστικό τομέα; Η ραγδαία εξάπλωση των ΜΜΕ κατά τα προηγούμενα χρόνια, θεωρήθηκε ως μια πολλά υποσχόμενη εξέλιξη και στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς αναμενόταν η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ του σχολείου και του παράλληλου σχολείου, όπως ονομάστηκαν τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Κορωναίου, 2001: 20-29).

Σήμερα, η ιδιάζουσα αυτή μορφή επικοινωνίας μόλις και μετά βίας χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, μολονότι το σχολείο οφείλει να εκμεταλλευτεί κάθε μορφή επικοινωνίας, ώστε να διαμορφώσει τις επόμενες γενιές σε σκεπτόμενους πολίτες. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μεμονωμένες προσπάθειες εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν ένα πείραμα γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στη σχολική και παράλληλη σχολική πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο και τα αναλυτικά προγράμματα χρειάζονται μια εκ βάθους αναμόρφωση, η οποία δε θα βασίζεται μονάχα στον εγγραμματισμό της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά επιπρόσθετα θα προωθεί τον εγγραμματισμό στην πολυτροπική πληροφορία, η οποία συνδυάζει το κείμενο με τον ήχο και την εικόνα (Αθανασάτου κ.ά., 2011: 1-60). Στο Πρόγραμμα Σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, οι Θεοδωρίδης και Λεωνίδα (2013) προτείνουν την οπτικοακουστική ως πτυχή καλλιτεχνικής έκφρασης στο πλαίσιο της Αισθητικής Παιδείας. Τα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους προαναφερθέντες, μιας τέτοιας παιδείας, πρέπει να συνίστανται στην ολιστική προσέγγιση, κατά την οποία οι δραστηριότητες διαχέονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αντί να συνθέτουν ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο· συνίστανται ακόμη στην ομαδοσυνεργατική εργασία και την κριτική θεώρηση της πραγματικότητας.

Αναπόσπαστο μέρος της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης είναι και ο κινηματογράφος. Προσεγγίζοντας το θέμα εννοιολογικά, η Ανδριοπούλου (2010: 15-20) εντάσσει την κινηματογραφική παιδεία (film literacy, cine-literacy) στην οπτικοακουστική αγωγή και την παιδεία στα Μέσα (media literacy). Σύμφωνα με τον Σπύρου (2001: 31-39), ο κινηματογράφος θα μπορούσε να βρει τη θέση του στην επίσημη εκπαίδευση, όχι για να μετατρέψει τους μαθητές σε επαγγελματίες,

αλλά για να ανοίξει τους ορίζοντες της αυτενέργειας, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της αναλυτικής σκέψης. Δεν μπορεί, ασφαλώς, να αποκλειστεί το ενδεχόμενο, κάποιιο να ανακαλύψουν μια ιδιαίτερη κλίση προς την 7<sup>η</sup> τέχνη. Αυτό που προέχει, ωστόσο, είναι να προαχθεί η δημιουργικότητα των μαθητών, η ικανότητα της κρίσης και το ομαδικό πνεύμα εργασίας.

Η δημόσια εκπαίδευση έχει εντάξει στα προγράμματα σπουδών μαθήματα όπως η μουσική, η αισθητική και η θεατρική αγωγή. Σκοπός των μαθημάτων αυτών είναι η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών. Ωστόσο, και ο κινηματογράφος αποτελεί τέχνη. Κατά την Καραθανάση (2001: 47-59) μάλιστα, το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στο μέγιστο βαθμό στην ενδυνάμωση της καλλιτεχνικής εξωτερικεύσης. Ο λόγος ύπαρξης οποιαδήποτε τέχνης είναι η έκφραση. Ο κινηματογράφος, ως αληθινή τέχνη, εκπληρώνει αυτόν ακριβώς το σκοπό. Ένας κοινός κρίκος σύνδεσης του κινηματογράφου με το σχολείο αποτελεί το μάθημα της λογοτεχνίας. Οι σχέσεις ανάμεσα στη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο υπήρξαν από ανέκαθεν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Καλογήρου, 2001: 90-92), οι οποίες δημιουργούν φίλους της ανάγνωσης, φίλους της 7<sup>ης</sup> τέχνης. Ο κινηματογράφος εμπνέεται από τη λογοτεχνία και πολλές φορές συμβαίνει και το αντίστροφο. Στην περίπτωση βέβαια του κινηματογραφικού σεναρίου, πρόκειται για ένα ιδιαίτερο αφηγηματικό είδος, που παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον, καθώς χρησιμοποιεί ειδική γλώσσα και επιπλέον αποκτά αξία, όταν αποκτά ζωή. Κατά συνέπεια, η δημιουργία μιας ταινίας συμβάλλει, ώστε οι μικροί καλλιτέχνες να γνωρίσουν το αφηγηματικό είδος του σεναρίου και του κώδικα που χρησιμοποιεί, να αναγνωρίσουν τη στενή σχέση που υφίσταται ανάμεσα στη σεναριακή αφήγηση και τον κινηματογράφο και να εξωτερικεύσουν συναισθήματα, αλλά και θετικές και αρνητικές στάσεις ζωής.

Κατά την άποψη των Αθανασάτου & συν. (2011: 1-60), μέσω της 7<sup>ης</sup> τέχνης επιτυγχάνεται η αναβάθμιση των μαθησιακών διεργασιών στο σχολείο. Όμως με ποιον ακριβώς τρόπο μπορούν να βελτιωθούν οι μαθησιακές διεργασίες; Η Ανδριοπούλου (2010: 15-20) προτείνει τα «3Cs» της Gary Bazalgette: την κριτική προσέγγιση (critical), την πολιτιστική προσέγγιση (cultural) και τη δημιουργική προσέγγιση (creative). Αξίζει εδώ να αναφερθεί η μελέτη που ανατέθηκε το 2011 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε μια σύμπραξη ερευνητών υπό την ηγεσία του Βρετανικού Ινστιτούτου Κινηματογράφου (BFI), με αντικείμενο τη διερεύνηση του βαθμού ανάπτυξης του κινηματογραφικού εγγραμματισμού (film literacy) στην Ευρώπη στην τυπική, μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση (Screening Literacy\_Executive Summary, 2012). Σημαντικός όρος αναφοράς της έρευνας αποτελεί ο ορισμός που δίνεται για την κινηματογραφική παιδεία: 'The level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films; the competence to critically watch a film and to analyse its content, cinematography and technical aspects; and the ability to manipulate its language and technical resources in creative moving image production'.

Με βάση τον ορισμό αυτό, εξάγεται το συμπέρασμα πως η κινηματογραφική παιδεία αποτελεί πλέον ένα ξεχωριστό πεδίο γνώσης για την Ευρώπη, η οποία αναγνωρίζει πως το πεδίο αυτό οφείλει να περιλάβει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον κινηματογράφο, να επιλέγει συνειδητά μέσα από την τεράστια γκάμα κινηματογραφικών προϊόντων, να αναλύει το περιεχόμενο, να αποκτά γνώσεις στην κινηματογραφία και γνώσεις τεχνικής φύσης, να χειρίζεται τη γλώσσα και το

τεχνολογικό υλικό, ώστε να παραχθεί ένα δημιουργικό αποτέλεσμα κινούμενης εικόνας.

Από τα δυναμικά μοντέλα της Βόρειας Ιρλανδίας και των Σκανδιναβικών χωρών που εφαρμόζουν εθνικές στρατηγικές ένταξης του κινηματογράφου στο εκπαιδευτικό σύστημα ως την περίπτωση της Ελλάδας, για την οποία αναφέρονται δηλώσεις από τις οποίες προκύπτει πως υπάρχει εθνική συνείδηση της αξίας και των ευκαιριών που παρέχει η κινηματογραφική παιδεία (Screening Literacy\_Executive Summary, 2012), η Ευρώπη εκδηλώνει βαθμιαία την επιθυμία της να κάνει την κινηματογραφική της κληρονομιά προσβάσιμη σε ενήλικες, νέους και παιδιά.

Αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η συγγραφή του Πλαισίου Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Framework for Film Education in Europe, 2015), ένα εργαλείο για κάθε ενδιαφερόμενο, μέσα και έξω από την εκπαιδευτική κοινότητα, για να δημιουργήσει ευκαιρίες μάθησης για όλες τις ηλικίες, αλλά κυρίως για νέους και παιδιά. Ως απώτερος σκοπός του Πλαισίου αναφέρεται: 'To inspire and equip people across Europe to be able to access, enjoy, understand, create, explore, and share film in all its forms throughout their lives.' Διακρίνεται ξεκάθαρα η δημιουργική, κριτική και πολιτιστική προσέγγιση, ο συνδυασμός των οποίων αποσκοπεί στο να εμπνεύσει τους πολίτες της Ευρώπης, να τους καταστήσει ικανούς να έρθουν σε επαφή με τον κινηματογράφο, να τον απολαύσουν, να τον κατανοήσουν, να τον εξερευνήσουν, να τον μοιραστούν και να τον δημιουργήσουν και μάλιστα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Παράλληλα οι πρακτικές που περιλαμβάνονται ενδεικτικά στο Πλαίσιο στοχεύουν ειδικότερα στη διαμόρφωση ανθρώπων που είναι κριτικοί σκεπτικιστές, περιπετειώδεις δημιουργοί, εκφραστικά άτομα, ευαίσθητοι συμβαλλόμενοι, ενθουσιώδεις υποστηρικτές, αναστοχαζόμενοι δημιουργοί και ενεργοί συνεργάτες. Η Ευρώπη καλεί τα μέλη της να αξιοποιήσουν το Πλαίσιο και να το εμπλουτίσουν. Κάθε διδακτικό εγχείρημα λοιπόν αποτελεί μια απόπειρα εμπλουτισμού.

Με τη δημιουργία μιας ταινίας από τους μαθητές, ακολουθήθηκε η κινηματογραφική εκπαίδευση ως διαδικασία πληροφόρησης, ερμηνείας και παραγωγής (Σπύρου, 2001: 31-39). Αφενός, οι μαθητές αξιοποίησαν πληροφορίες και καινούργιες γνώσεις σχετικά με την παραγωγή, αφετέρου μετέτρεψαν τη θεωρία σε πράξη, ακολουθώντας την παραγωγική οδό ζωντανής δράσης (live action) (Barrance, 2010), ενώ παράλληλα το προϊόν αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και ανάλυσης για όλους τους εμπλεκόμενους και τους θεατές, καθώς όλοι έγιναν δέκτες και ερμηνευτές. Η παράμετρος της ερμηνείας ενός πολυτροπικού κειμένου, όπως μιας ταινίας, ειδικά στο ξενόγλωσσο μάθημα, προκύπτει από την αλληλοσυμπλήρωση του οπτικού (visual) και του λεκτικού (verbal) (Kaiser, 2011).

Ειδικά, η παραγωγική διαδικασία, δηλαδή η δημιουργική προσέγγιση, αποδεικνύεται ως ο πιο ψυχαγωγικός άξονας, γιατί απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια παραγωγής και γιατί συχνά οι δημιουργοί ανταμείβονται ηθικά με την προώθηση και δημόσια προβολή μετά την ολοκλήρωση (Ανδριοπούλου, 2010: 15-20). Ωστόσο, δεν μπορεί να παραβλεφθεί η πολιτιστική διάσταση μιας τέτοιας δημιουργίας (πολιτιστική προσέγγιση), καθώς «με το να παράγει κάποιος μια ερασιτεχνική ταινία, διασώζει και προστατεύει μικρές, εφήμερες, πολιτισμικές οντότητες.» (Zimmerman 1999: 291 στο: Γρόσδος, 2011).

Δημιουργείται εύλογα το ερώτημα: μπορεί ο κινηματογράφος να αξιοποιηθεί σε ένα ξενόγλωσσο μάθημα και συγκεκριμένα στο μάθημα των γερμανικών στην πρωτοβάθμια βαθμίδα; Η διερεύνηση αυτού του ζητήματος απαιτεί την εξέτασή του από διάφορες σκοπιές. Οι Θεοδωρίδης και Λεωνίδα (2013), στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική έκφραση, αναπτύσσουν ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο οποιουδήποτε μαθήματος ξένης γλώσσας, όπως η οπτικοακουστική αφήγηση, η φωτοαφήγηση και η κινηματογράφηση. Άρα, η άσκηση μικρής ταινίας από ομάδες μαθητών ως διαθεματική δραστηριότητα προσανατολισμένη σε κοινωνικό προβληματισμό στο πλαίσιο ξενόγλωσσου μαθήματος, έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να διαμορφώσουν το δικό τους οπτικοακουστικό κείμενο, να ασκηθούν στη «διακειμενική μετάφραση», δηλαδή, στη μετατροπή ενός είδους λόγου σε ένα άλλο.

Η ενσωμάτωση του κινηματογράφου στο μάθημα των γερμανικών στο δημοτικό μπορεί να ακολουθήσει τις προσεγγίσεις που έχουν προαναφερθεί. Εξαρτάται από το αν ο εκπαιδευτικός επιλέγει να ακολουθήσει την οδό της κριτικής θέασης, της πολιτιστικής επεξεργασίας ή της δημιουργικής σύνθεσης. Όποια οδό κι αν επιλεγεί, σημασία έχει να προσδοθεί στην 7<sup>η</sup> τέχνη παιδευτική αξία. Τούτη η αξία υπάρχει όταν παρουσιάζει στους μαθητές τον τρόπο να μαθαίνουν (Αθανασάτου, κ. συν., 2011: 1-60). Ένα ακόμη κριτήριο ένταξης αποτελεί ασφαλώς η θεματολογία. Η ταινία επικεντρώνεται στο σχολικό εκφοβισμό και χρησιμοποιεί ως κανάλι επικοινωνίας τη γερμανική γλώσσα. Το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, σε θέματα πρόληψης και προαγωγής της υγείας των μαθητών/τριών, έχει δημιουργήσει στο πλαίσιο της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (ΣΕΠΕΔ) το τμήμα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Αγωγής. Επιπλέον, έχει δημιουργήσει δίκτυο Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων σε όλες τις Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Έργο των φορέων αυτών είναι η εξάπλωση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας σε όλη την επικράτεια, ένα από τα οποία είναι ο εκφοβισμός και η ενδοσχολική βία. Με απώτερο σκοπό την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σχετικά με το φαινόμενο, το Υπουργείο έχει καθιερώσει την 6<sup>η</sup> Μαρτίου ως Πανελλήνια Ημέρα κατά της Βίας στο Σχολείο, καλώντας την εκπαιδευτική κοινότητα να οργανώσει δράσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση. Ανάμεσα σε άλλα, προτείνονται προβολές ταινιών με σχετική θεματολογία. Συνεπώς, μια ταινία που δημιουργείται από τους ίδιους τους μαθητές και συνδυάζει την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας με την πραγματοποίηση δράσης ενάντια στην ενδοσχολική βία αποκτά παιδευτική αξία και αποτελεί εργαλείο που αναβαθμίζει τη διδακτική διαδικασία.

### **Περιγραφή Δράσης**

#### **Σκοπός/Στόχοι**

Όπως έχει προαναφερθεί, στο 9<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νάουσας, δημιουργήθηκε μια ταινία μικρού μήκους στο πλαίσιο του μαθήματος της γερμανικής γλώσσας και ειδικότερα στο πλαίσιο ενός προγράμματος που υλοποιήθηκε με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης με στόχο την υποστήριξη και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το project εντάχθηκε στο πλαίσιο της οργάνωσης δράσεων για την Πανελλήνια Ημέρα κατά της Βίας στο σχολείο (6 Μαρτίου).

Γενικός σκοπός της δράσης ήταν η παραγωγή ενός ολιγόλεπτου βίντεο στο μάθημα των γερμανικών, ώστε να συνεισφέρει στη διαδικασία αντίληψης - γερμ. Reflexion - μιας πραγματικότητας (Ammann & Roost, 2012), του φαινομένου της βίας στο δημοτικό από τους μαθητές. Οι ειδικότεροι στόχοι που επετεύχθησαν ήταν: α)απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων: οι μαθητές ακολούθησαν τη λογική μιας δραματικής πράξης και κατανόησαν τις συμπεριλαμβανόμενες σε αυτήν σκηνές, έμαθαν τους διαλόγους των σκηνών, συμμετείχαν σε παιχνίδι ρόλων, χρησιμοποίησαν τη γλώσσα ως κύριο εκφραστικό εργαλείο, άρθρωσαν το λόγο με καθαρότητα και σαφήνεια, β)τεχνολογικός γραμματισμός: οι μαθητές έμαθαν να χειρίζονται βιντεοκάμερα, έμαθαν το χειρισμό ενός Η/Υ και βασικές λειτουργίες του λογισμικού Movie Maker, όπου επεξεργάστηκαν το ψηφιακό υλικό, γ)απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων: οι μαθητές παρήγαγαν έργο συνεργατικά, ασκήθηκαν σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, προώθησαν με τη βοήθεια του παραγόμενου προϊόντος στάσεις ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό, δ)βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων: οι μαθητές διεύρυναν τις λεξικολογικές και γραμματικές τους γνώσεις στα γερμανικά, βελτίωσαν την κατανόηση του ακουστικού λόγου και της προφοράς, ανέπτυξαν την ικανότητα της κατανόησης του γραπτού και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

### **Στάδια εργασίας**

Το συνολικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τρεις φάσεις: Κατά την Α΄ Φάση, οι μαθητές εισήχθησαν στη θεματική, η οποία επικεντρώθηκε στο φαινόμενο της βίας στο σχολείο, τις μορφές και τα είδη της, τα κίνητρα που κρύβονται πίσω από τον εκφοβισμό που εκδηλώνεται ανάμεσα σε μαθητές, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Επιλέχθηκε η ανάγνωση του βιβλίου του Μερκούριου Αυτζή «Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα» (θέμα βιβλίου: βία, εκφοβισμός), ένα βιβλίο γραμμένο για μικρότερη ηλικία, που όμως, λόγω του απλού γλωσσικού επιπέδου, θεωρήθηκε κατάλληλο για την περαιτέρω επεξεργασία στη β΄ ξένη γλώσσα. Ακολούθησε συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές ανέλυσαν χαρακτήρες, πλοκή, χωροχρόνο, σειρά γεγονότων, σκηνές στις οποίες εντοπίζεται η βία· αφηγήθηκαν την ιστορία από την οπτική άλλων χαρακτήρων του βιβλίου, αναζήτησαν τα πιθανά αίτια πίσω από τη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών, εξέφρασαν συναισθήματα, διερεύνησαν άλλες μορφές βίας και εξωτερίκευσαν προσωπικά βιώματα. Ακολούθησαν βιωματικά εργαστήρια, στα οποία οι μαθητές υποδύθηκαν διάφορους ρόλους: του θεατή, θύματος, θύτη, υποστηρικτική.

Έχοντας φέρει στο προσκήνιο ένα υπόβαθρο γνώσεων και εμπειριών, οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά μέσα από δημιουργικές αφηγηματολογικές και εικαστικές δραστηριότητες. Αρχικά, συνέγραψαν την περίληψη της ιστορίας στα ελληνικά, την οποία, κατόπιν, μετάφρασαν στη γερμανική με τη βοήθεια λεξιλογίου. Η δημιουργική γραφή επεκτάθηκε στη συγγραφή φανταστικών ηλεκτρονικών μηνυμάτων στα ελληνικά με κεντρικό θέμα τον πρωταγωνιστή του βιβλίου, τα οποία επίσης μεταφράστηκαν στα γερμανικά και παρουσιάστηκαν ως παιχνίδι ρόλων σε ειδική εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η ιστορία καταγράφηκε επίσης σαν ποίηση, ενώ διάφορες εκδοχές διαλόγων ανάμεσα σε χαρακτήρες, υπαρκτούς ή μη στην ιστορία (ο Ορφέας και η γιαγιά του, η διευθύντρια, ο πατέρας του), αποτύπωναν μια εντελώς διαφοροποιημένη οπτική: πώς θα ήταν τα πράγματα, αν το θύμα αποφάσιζε να



μιλήσει; Οι διάλογοι επίσης μεταφράστηκαν στα γερμανικά και παρουσιάστηκαν στην εκδήλωση ως δρώμενα.

Η Α΄ Φάση ολοκληρώθηκε με την καταχώριση γεγονότων μιας εβδομάδας, εμπνευσμένων από την ιστορία, στο φανταστικό «ημερολόγιο» του Ορφέα· με την επιλογή σκηνών από το βιβλίο και την οπτικοποίησή τους μέσω της ζωγραφικής και με το σχεδιασμό δύο φιγούρων των συναισθημάτων: αρνητικών, που βιώνει ένα παιδί όταν βρίσκεται ακόμη στη θέση του θύματος, και θετικών όταν τα πάντα αποκαθίστανται όπως συνέβη στην περίπτωση του Ορφέα. Τέλος, το υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές κατά την Α΄ Φάση συγκεντρώθηκε σε ένα βιβλίο.

Καθώς η Α΄ Φάση αποτέλεσε ένα στάδιο καταιγισμού ιδεών, στη Β΄ Φάση, οι μαθητές συγκέντρωσαν τις ιδέες αυτές και τις χρησιμοποίησαν στη συγγραφή του δικού τους σεναρίου στα ελληνικά, το οποίο μεταφράστηκε κατόπιν στη γερμανική. Η μετατροπή του σεναρίου σε ταινία προϋπόθετε την εξοικείωση των μαθητών με το χειρισμό μιας βιντεοκάμερας. Ακολούθησε λοιπόν η δραματοποίηση, κατά την οποία ενδιαφερόμενοι εθελοντές είχαν την ευκαιρία να δοκιμαστούν στην ενσάρκωση ρόλων στην ελληνική γλώσσα και στη βιντεοσκόπηση δοκιμαστικών εκτελέσεων του σεναρίου. Οι δοκιμές κρίθηκαν αναγκαίες, ώστε να ξεπεράσουν οι μαθητές τους φόβους τους και να “χτίσουν” αυτοπεποίθηση (Barrance, 2014). Οι πειραματικές βιντεοσκοπήσεις παρουσιάστηκαν στην τάξη για αναστοχασμό, διορθωτικές παρεμβάσεις και καταγραφή νέων ιδεών. Οι πρόβες επαναλήφθηκαν και ακολούθησε η κατανομή των ρόλων, καθώς και η ανάθεση αρμοδιοτήτων (σκηνογράφος, σκηνοθέτης, ηθοποιοί, κλπ.). Η τρίτη φορά των δοκιμών, η οποία διεξήχθη στα γερμανικά, αφού οι ηθοποιοί είχαν μάθει τους ρόλους τους, οδήγησε στην παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού, μέσω κανονικών βιντεοσκοπήσεων, από διαφορετικές οπτικές γωνίες, με σκοπό τη δημιουργική σύνθεση κατά το μοντάζ.

Προαπαιτούμενο για την επεξεργασία του οπτικοακουστικού υλικού από τους μαθητές ήταν η γνωριμία τους με ένα λογισμικό μοντάζ. Έτσι, διοργανώθηκε ειδικό εργαστήριο, στο οποίο οι μαθητές γνώρισαν τις λειτουργίες του *Movie Maker*, με το οποίο μπορούν να εκτελεστούν απλές εργασίες οπτικής κωδικοποίησης.

Στη Γ΄ Φάση, οι μαθητές-μοντέρ εισήγαγαν στο πρόγραμμα του *Movie Maker* το ψηφιακό υλικό και πειραματίστηκαν με τις δυνατότητές του, δημιουργώντας την ταινία «Σπάσε τη σιωπή».

### **«Σπάσε τη σιωπή»**

Η ταινία διαπραγματεύεται τον εκφοβισμό. Εξάλλου, είναι ευρέως γνωστός ο όρος *Bullying*, με τον οποίο καταλαβαίνει κανείς συστηματικά και επαναλαμβανόμενα “καψώνια”, σωματικά και ψυχικά, δυνατότερων μαθητών έναντι πιο αδύναμων. Οι δράστες –*Bullies*– απομονώνουν το αβοήθητο θύμα και του επιτίθενται με ποικίλους τρόπους. Από λεκτικές προσβολές και ταπεινώσεις μέχρι και σωματικές επιθέσεις εκτείνεται το οπλοστάσιο των βασανιστηρίων που εφαρμόζουν οι *Bullies*.

Η ανάπτυξη του συνολικού πολιτιστικού προγράμματος, υπό την καθοδήγηση των καθηγητριών γερμανικής γλώσσας, επιχειρήθηκε ενάντια στα φαινόμενα επιθετικότητας και βίας, απέναντι στη συχνότητα των οποίων οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κρούσουν τον κώδωνα του κινδύνου, καθώς δεν είναι

λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες ανάλογα φαινόμενα οδήγησαν σε δραματικές εξελίξεις και δολοφονικό αμώκ σε σχολεία.

Η ιστορία της ταινίας διαδραματίζεται σε μια σχολική τάξη, όπου μια παρέα μαθητών εκμεταλλεύεται τα διαλείμματα, αλλά και την ώρα του μαθήματος για να παρενοχλήσει έναν άλλο συμμαθητή. Όσπου, μια μέρα, το θύμα παίρνει μια πολύ γενναία απόφαση: να σπάσει τη σιωπή. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι η γερμανική, ενώ ελληνικοί υπότιτλοι εξασφαλίζουν την κατανόηση από το ευρύτερο κοινό.

Συνεπώς, οι μαθητές αξιοποίησαν την 7<sup>η</sup> τέχνη με σκοπό να μεταδώσουν ένα άκρως σημαντικό μήνυμα: όταν ένα παιδί πέφτει θύμα βίας, ειδικά στο σχολείο, πρέπει να βρει το θάρρος να μιλήσει σε κάποιον ενήλικα. Η συνειδητοποίηση ότι δεν καλείται να αντιμετωπίσει το πρόβλημα στηριζόμενο μονάχα στις δικές του δυνάμεις, αλλά μπορεί να έχει στο πλευρό του ανθρώπους που θα το βοηθήσουν, είναι το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της λύσης. Αυτό ακριβώς είναι το κεντρικό ζητούμενο που επιχειρεί να μεταφέρει η ταινία.

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων, η ταινία παρουσιάστηκε ως μέρος όλου του προγράμματος στη σχολική κοινότητα, σε ειδική εκδήλωση αφιερωμένη στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, συμμετείχε στο νέο τμήμα προβολής μαθητικών ταινιών μικρού μήκους των σχολικών μονάδων Ν. Ημαθίας, που λειτούργησε πρώτη φορά με την υποστήριξη των Διευθύνσεων της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας κατά το 12<sup>ο</sup> Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Νάουσας, όπου έλαβε διάκριση για την επεξεργασία της εικόνας και την οπτική σύνθεση.

### **Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση των μαθητών περιέλαβε τις εξής φάσεις: α) Διαγνωστική: οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν τη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποίησαν τις υφιστάμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και τις χρησιμοποίησαν για να σχεδιάσουν τη δράση, β) Διαμορφωτική: οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη συζήτηση, το διάλογο, τις δραστηριότητες, την παραγωγή υλικού από τους μαθητές, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη συνεισφορά στη συλλογική εργασία, το διαμοιρασμό πληροφοριών, την εκτέλεση των καθηκόντων και υποχρεώσεων, τη δημιουργικότητα και τη συνέπεια, σχημάτισαν άποψη και αξιολόγησαν τους μαθητές, σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, παρέχοντας παράλληλα εμπύχωση όπου κρινόταν απαραίτητο για την κατάκτηση των στόχων, γ) Τελική: οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν όλες τις εργασίες που δημιουργήθηκαν από τις ομάδες.

Πολύ εποικοδομητική υπήρξε επίσης η αυτό-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, καθ' όλη τη διάρκεια δεν έκριναν μονάχα τους μαθητές, αλλά και τον εαυτό τους, καθώς και το σενάριο που είχαν εκπονήσει. Ο γενικός απολογισμός συνοψίζεται στο ότι η δράση ήταν δομημένη κατά τρόπο, ώστε διευκόλυνε την ενεργή συμμετοχή και τη χρήση των ΤΠΕ ως δημιουργικών εργαλείων, ενθάρρυνε τη συνεργατική εργασία, ενδυνάμωσε την οικοδόμηση της κατανόησης και τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό, δημιούργησε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές συμμετείχαν τακτικά σε επιμέρους δράσεις, τα αποτελέσματα των οποίων θα ήταν αδύνατον να επιτύχουν χωρίς χρήση τεχνολογίας και οπτικοακουστικού εξοπλισμού.

Για την αξιολόγηση από τους μαθητές, τους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις επόμενες διδακτικές διαδικασίες. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν αφορούσαν την άποψη των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή τους στη δημιουργία μιας ταινίας, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, το βαθμό βελτίωσης του προφορικού και γραπτού τους λόγου στη γερμανική γλώσσα, την επιθυμία τους για ανάλογες δράσεις στο μέλλον, τη γνώμη τους για τη χρήση των ΤΠΕ, τη μέθοδο που ακολουθούν για να μάθουν καινούργιο λεξιλόγιο στην ξένη γλώσσα, την καταλληλότητα του θέματος που πραγματεύτηκε η ταινία, τη θετική ή αρνητική επίδραση της συνεργασίας, τα θετικά και αρνητικά σημεία του προγράμματος και προσωπικές ιδέες για επόμενα μαθήματα. Η ανταπόκριση των μαθητών υπήρξε άκρως ευνοϊκή, ενθαρρυντική για τους συντονιστές και σίγουρα προσέφερε ευοίωνες ενδείξεις για την υλοποίηση ανάλογων δραστηριοτήτων μελλοντικά.

### **Γενικός απολογισμός**

Γενικά, ο μετασχηματισμός της καθιερωμένης προσέγγισης των γερμανικών και η βελτίωση της διδασκαλίας μπορούν να αποτιμηθούν ως εξής: Κατά τη διάρκεια του project, οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά, παράγοντας συλλογικό έργο, για τη δημιουργία του οποίου χρειάστηκε να διανύσουν διαδρομές δημοκρατικής λήψης αποφάσεων, συζητήσεων, επίλυσης προβλημάτων, διορθωτικών παρεμβάσεων, πρακτικές που αποδεικνύονται πιο ευεργετικές ακόμα και από την ίδια τη γνώση (Θεοδωρίδης, 2015). Καθώς ήταν η τελευταία τάξη του δημοτικού, οι εμπλεκόμενοι είχαν ήδη ασκηθεί και από προηγούμενες χρονιές στην αρμονική σύμπραξη. Έτσι, η φιλοδοξία παραγωγής ενός οπτικοακουστικού έργου πραγματοποιήθηκε χωρίς να απαιτηθεί ιδιαίτερη προσπάθεια για την επίτευξη δημιουργικής συνοχής στην τάξη.

### **Συμπεράσματα**

Ο τεχνολογικός και οπτικοακουστικός εγγραμματισμός σε συνδυασμό με διαθεματικές προσεγγίσεις οδηγούν στην ανανέωση των ξενόγλωσσων μαθημάτων. Ειδικότερα, η κινηματογραφική τέχνη αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο, η χρησιμότητα του οποίου για την εκπαίδευση είναι πολλαπλή. Αναζωογονεί τους μαθητές, δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον γεμάτο θετικά ερεθίσματα και βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν καινούργιο λεξιλόγιο μέσα σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες. Με δεδομένο ότι η οπτικοακουστική εκπαίδευση έχει διεισδύσει σήμερα ευρύτατα στις σχολικές τάξεις, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ξενόγλωσσων ειδικοτήτων στον τομέα αυτό είναι μια αναγκαιότητα στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκριθεί.

Στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας, η εκπαίδευση γενικά έχει αναλάβει ένα ρόλο ύψιστης σπουδαιότητας. Η Δια Βίου Μάθηση εισχωρεί στη ζωή μας και αντικαθιστά την παραδοσιακή μάθηση. Έτσι, η εκπαίδευση οδεύει προς την αυτοκατευθυνόμενη, αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση, γεγονός που απαιτεί μια κριτική στάση στην κοινωνία, που αποκτάται μέσω του οπτικοακουστικού γραμματισμού (Heider & Dall, 2004).

Μάλιστα, καθώς η κινηματογραφική συμπεριλαμβάνεται στην οπτικοακουστική παιδεία, θα ήταν χρήσιμη επιπλέον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικά και στην κινηματογραφική εκπαίδευση, ώστε η σωστή κατάρτιση και επιλογή ποιοτικού κινηματογραφικού υλικού να συμβάλλουν, ώστε

το Νέο Σχολείο να γίνει πράξη. Κατά τον Lardoux (2014), η ανάγκη για κινηματογραφική εκπαίδευση με σκοπό την υποστήριξη της παιδαγωγικής διαδικασίας, επιτάσσεται από τα δεδομένα της εποχής, καθώς ο θεατής αναπτύσσει έναν πιο ώριμο τρόπο θεώρησης κάθε πολυτροπικού προϊόντος. Κατά τον ίδιο, μάλιστα, προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στην κινηματογραφική παιδεία, η οποία αποτελεί το προαπαιτούμενο οποιασδήποτε εκπαίδευσης οπτικοακουστικού χαρακτήρα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### **Ξενόγλωσσες**

- Ammann, D., Roost, D. (2012). Das triadische Kompetenzmodell: Wissen, Nutzung, Reflexion. In Dossier cineducation.ch 2 - Qualitätsentwicklung. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [www.cineducation.ch/files/cineducation\\_2\\_de.pdf](http://www.cineducation.ch/files/cineducation_2_de.pdf).
- Barrance, T. (2010). Using Film in Schools: A Practical Guide. Film: 21st Century Literacy. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://www.mediaedwales.org.uk/training\\_and\\_consultancy/using-film-in-schools](http://www.mediaedwales.org.uk/training_and_consultancy/using-film-in-schools)
- Barrance, T. (2014). Filmmaking guide Primary. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <http://www.filmclub.org/assets/pdf/Filmmaking-Guide-Primary.pdf>
- BFI (2012). Screening Literacy: Executive Summary. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://www.europacreativamedia.cat/rcs\\_auth/convocatories/Screening\\_literacy\\_resum\\_estudi.pdf](http://www.europacreativamedia.cat/rcs_auth/convocatories/Screening_literacy_resum_estudi.pdf)
- BFI (2015). A Framework for Film Education. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-filmeducation-brochure-2015-06-12.pdf>
- Heider, A., Dall, E. (2004). Guideline for Media Literacy in Education. European Centre for MediaLiteracy, ECML. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://ecml.pc.unicatt.it/download/results/Guidelines%20for%20Media%20Literacy\\_v1.0\\_en.pdf](http://ecml.pc.unicatt.it/download/results/Guidelines%20for%20Media%20Literacy_v1.0_en.pdf)
- Kaiser, M. (2011). New Approaches to Exploiting Film in the Foreign Language Classroom. L2 Journal, 3(2). Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <http://escholarship.org/uc/item/6568p4f4>
- Lardoux, X. (2014). For a European Film Education Policy. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://www.europacreativamedia.cat/rcs\\_media/For\\_a\\_European\\_Film\\_Education\\_Policy.pdf](http://www.europacreativamedia.cat/rcs_media/For_a_European_Film_Education_Policy.pdf)

#### **Ελληνόγλωσσες**

- Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Ε., Παραδείση, Μ. (2011). Η Αξιοποίηση του Κινηματογράφου στην Εκπαίδευση. Στο Π.Ι. (Ed.), Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό Τόμος Γ': Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση, σελ. 1-60. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <http://ict-1therino-tinos.weebly.com/uploads/5/0/3/5/50351471/9.texnes.pdf>
- Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. Μοντέλα Λειτουργίας και Προκλήσεις. Συχνότητες, τεύχος 10, σελ. 15-20. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από

- [http://www.iom.gr/inst/iom/gallery//%CE%A3%CE%A5%CE%A7%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%A3/Sychnotites%2010\\_FINAL.pdf](http://www.iom.gr/inst/iom/gallery//%CE%A3%CE%A5%CE%A7%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%A3/Sychnotites%2010_FINAL.pdf)
- Αργυροπούλου, Χ. (Μάρτιος, 2004). Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Ευέλικτη Ζώνη και σχέδια εργασίας. Μια καινοτομία στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διδακτικά παραδείγματα. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k\\_dia/dia2.htm](http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k_dia/dia2.htm)
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/31.pdf>
- Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Νάουσας (χ.χ.). Προφίλ Φεστιβάλ. [online]. Ανακτημένο Δεκέμβριος, 2015 από <http://niff.gr/el/festival/profile-of-the-festival>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). Πτυχές της διδασκαλίας ξένων γλωσσών – μετάφραση και αξιολόγηση στο: Διασυνورياκή Ημερίδα Εργασίας. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 3 Οκτωβρίου 2015. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <http://ec.europa.eu/greece/pdf/2015-10-20-conclusions-workshop-f-l-teaching.pdf>
- Θεοδωρίδης, Μ., Λεωνίδα, Μ. (2013). Πρόγραμμα Σπουδών για την Οπτικοακουστική Έκφραση. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://www.karposontheweb.org/LinkClick.aspx?fileticket=OJftK8D9\\_5g%3D&portalid=0&language=el-GR&timestamp=1425896360103](http://www.karposontheweb.org/LinkClick.aspx?fileticket=OJftK8D9_5g%3D&portalid=0&language=el-GR&timestamp=1425896360103)
- Θεοδωρίδης, Μ.(2015). Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://www.karposontheweb.org/Portals/0/Material/articles/%CE%93\\_4.%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80.%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9F%CE%91%20%CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7\\_2015.pdf](http://www.karposontheweb.org/Portals/0/Material/articles/%CE%93_4.%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80.%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9F%CE%91%20%CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7_2015.pdf)
- Θωμαΐδης, Γ., Πετράκης, Γ., Τουλούμης, Κ., Σταφυλλίδου, Μ. (2006). Γλώσσα, Ιστορία και Ευκλείδεια Γεωμετρία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ. 2-3.
- Καλογήρου, Τ. (2001). Οι φιλικές Σχέσεις Λογοτεχνίας και Κινηματογράφου. Στο ΠΟΚΕΠΕ (ed.), Παιδί και Κινηματογράφος (σελ. 90-92). Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραθανάση, Α. (2001). Θετικές και αρνητικές επιδράσεις του κινηματογράφου στον ψυχισμό του παιδιού. Στο ΠΟΚΕΠΕ (ed.), Παιδί και Κινηματογράφος (σελ. 47-59). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κορωναίου, Α. (2001). Σχολείο και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Στο ΠΟΚΕΠΕ (ed.), Παιδί και Κινηματογράφος (σελ. 20-29). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας Η. (2011). Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 21 – 22.
- Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) (Μάρτιος 6, 2012). Δράσεις κατά της βίας στο σχολείο την 6η Μαρτίου 2012. Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από <http://www.sch.gr/96-announces/2250-6-2012>
- Σπύρου, Δ. (2001). Κινηματογραφική Εκπαίδευση και θεσμοθέτηση του κινηματογράφου για παιδιά και νέους-ένα γενικό πλαίσιο για κινηματογραφική εκπαίδευση. Στο ΠΟΚΕΠΕ (ed.), Παιδί και Κινηματογράφος (σελ. 31-39). Αθήνα: Σαββάλας.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) Ξένων Γλωσσών & Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) Αγγλικής Γλώσσας. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) Γερμανικής Γλώσσας. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/16aps\\_Germanikon.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/16aps_Germanikon.pdf)

## **Ανοίγουμε Δρόμους στην Φαντασία Χτίζοντας την Παιδαγωγική του Ονείρου**

**Τριανταφυλλιά Δημοπούλου**

*Ηθοποιός, Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής, Κινηματογραφίστρια*  
triantafiliad@hotmail.com

### **Περίληψη**

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι το όνειρο και πως μπορεί να αποτελέσει διδακτική πρόταση στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Σκοπός της, να αναδειχθεί η σημασία της ενεργοποιημένης φαντασίας, για δημιουργία και χαρά, μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Οι στόχοι της έρευνας αλλά και των δράσεων είναι α)γνωστικοί: μέσα από το όνειρο ανασυστήνεται η έννοια της μεταφοράς, αποκαλύπτονται μυστικά των ειδών του αφηγηματικού λόγου (χρονικές συντάξεις, ελλείψεις, δραματικά ερωτήματα, κορύφωση, κ.ά.) και επιτυγχάνεται οπτικός εγγραμματισμός, β)παιδαγωγικοί: οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν την δημιουργικότητά τους, δείχνοντας εμπιστοσύνη στη φαντασία, στις ικανότητες τους αλλά και στην φαντασία και στις ικανότητες των άλλων, καλλιεργώντας ενσυναίσθηση και αυτενέργεια γ)αισθητικοί: αναπτύσσεται καλλιτεχνική αντίληψη και αποκτείται καλλιτεχνική εμπειρία. Η ανάπτυξη του προγράμματος που προτείνεται, αφορά το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής με διάχυση και σε άλλα μαθήματα, μιας και η παραγωγή κινηματογραφικής ταινίας κινείται σε πολυτροπικό επίπεδο δράσης.

**Λέξεις κλειδιά:** όνειρο, ταινία, καλλιτεχνική δημιουργία, ανατροφοδότηση.

### **Abstract**

The object of this study is the dream and how it can be used as part of the curriculum of the school subject Theatre Education in Year 5 (5th Grade) of Primary School. The aim of the study is to show the importance of imagination for creation and joy, inside and outside the school environment. The objectives of the study and of the activities are a) cognitive : the concept of metaphor is reconstructed through the dream, certain secrets of narrative forms are revealed ( time, omissions , dramatic questions , climax, etc.) and visual literacy is achieved, b) pedagogical : students develop their creativity, trust their imagination and their own abilities as well as the imagination and the abilities of others, thus cultivating self-motivation and empathy, c) aesthetic : students acquire artistic perception and art experience. Our proposal about the curriculum of the school subject Theatre Education adopts a cross-curricular approach, compatible with the demands of the production of a film.

**Keywords:** dream, film , artistic creation , feedback.

### **Εισαγωγή**

Διαπιστώνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες όλο και περισσότερο, κατακλύζονται από πλήθος πληροφοριών και παροχή γνώσεων τόσο στο σχολείο όσο και στο στενό οικογενειακό περιβάλλον. Η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, ο περιοδικός τύπος και κυρίως το διαδίκτυο συνδράμουν στην κατεύθυνση αυτή, παρέχοντας στα παιδιά ακόμη μεγαλύτερη πληροφορία, που πολλές φορές παρεκκλίνει του μέτρου, κινούμενη ανεξέλεγκτα, λόγω της φύσης και του είδους της επικοινωνίας. Αποτέλεσμα, οι πληροφορίες που παρέχονται να δημιουργούν σύγχυση και η πληθώρα των γνώσεων να μην προλαβαίνει να καταγραφεί στον

εγκέφαλο. Έχει αποδειχθεί εξ άλλου, ότι η πληροφορία σε κατάσταση στρες δεν αφομοιώνεται και δύσκολα καταφέρνει να γίνει γνώση (Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. 2001).

Τα παιδιά, «καταναλωτές γνώσης», σε εποχές κρίσης, χάνουν τη διάθεση για παιχνίδι, τη συγκέντρωσή τους, τον ενθουσιασμό και όλο και περισσότερο απομονώνονται και παρουσιάζουν νευρώσεις. Αντί οι τόσες γνώσεις να προάγουν την ευφροσύνη τους καταλήγουν εν τέλει να τη μπλοκάρουν. Ο Carl Jung (Jung, 1991) παρατήρησε ότι «...οι γνώσεις μας έχουν αυξηθεί αλλά όχι και η εξυπνάδα μας» και εντόπισε πρόβλημα στον πολιτισμό μας, αντιπαραβάλλοντάς τους αρχαίους, που δεν έστρεφαν τη σκέψη τους τόσο στην υλική πραγματικότητα, αλλά προτιμούσαν «έναν τύπο σκέψης που πλησίαζε περισσότερο εκείνον της φαντασίας». Ο σημερινός άνθρωπος ενδιαφέρεται περισσότερο για την επιστήμη και την τεχνολογία, ενώ οι αρχαίοι για την μυθολογία. Οι πολιτισμοί τους χτίζονταν πάνω στον μύθο ενώ οι πολιτισμοί μας χτίζονται πιά πάνω στη λογική. Τότε οι νευρώσεις ήταν σπάνιο φαινόμενο· σήμερα γίνονται κανόνας. (Jung, 1991: 31-32). Έτσι εγείρεται κεφαλαίωδες ζήτημα για τον πολιτισμό μας, ο οποίος υπερεκτιμά τη λογική εστιάζοντας στην επιστήμη και οδηγώντας τον άνθρωπο σε θλίψη και αδιέξοδο, μήπως θα έπρεπε να στραφεί και σε έναν άλλον τρόπο· αυτόν της ψυχής και της φαντασίας.

Πώς όμως να εκκινηθεί η φαντασία σήμερα, που χρόνια τώρα φιμώνεται στον ορθολογισμό της επιστήμης; Στόχος της πρότασης αυτής είναι να στρέψει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών σε τόπους, που η λογική ανατρέπεται χωρίς να καταργείται και δίνεται μια ευκαιρία αμφισβήτησης των πρέπει και των γιατί, ανοίγοντας την ψυχή στη χαρά της απελευθέρωσης και της δημιουργίας. Το όνειρο κι η τέχνη, θα γίνουν το μέσο μεταφοράς σε αυτούς τους τόπους της «άλλης» πραγματικότητας, που δεν γίνεται αντιληπτή με τις αισθήσεις. Εξ άλλου, αν ο στόχος είναι «η ποίηση», «οι αισθήσεις μας, με τον πολύ αμφίβολο χαρακτήρα των αξιωμάτων τους είναι από την ποιητική σκοπιά, αναξιόπιστες για αναφορά» (Breton, 1983: 40).

Το «θεατρικό παιχνίδι» θα σταθεί η αφορμή για το ξεκίνημα. Δεν αποτελεί μόνο πηγή χαράς για το παιδί, αλλά το βοηθά να γνωρίσει τον κόσμο και την ταυτότητά του· να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και φαντασία· να καλλιεργήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Στη συνέχεια, και έχοντας πάντα στο κέντρο το παιδί, θα επιχειρηθεί μια αναζήτηση στο χώρο της φαντασίας και της ψυχής, με οδηγό το όνειρο. Από εδώ θα αντληθούν όλα εκείνα «τα σημεία» που χρειάζονται, για την κατανόηση της τέχνης και των μυστικών της αλλά και για την ανακάλυψη του εαυτού, μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας.

«Κίνητρο» (Ausubetal, 1978) για την υλοποίηση της παιδαγωγικής πρότασης, ορίστηκε η παραγωγή κινηματογραφικής ταινίας μικρού μήκους· χωρίς να αποκλείει βέβαια και οποιοδήποτε άλλο· θεωρώντας ότι ο Κινηματογράφος, με τις σημειολογικές του αναφορές είναι πιο κοντά, ως μορφή τέχνης, στην ονειρική δραστηριότητα. Η δημοφιλία του Κινηματογράφου και λόγω της σχέσης του αυτής με το όνειρο, αγγίζει τις ψυχές των παιδιών, όπως «η καλή γιαγιά με τα παραμύθια, τα πολύ παλιά τα χρόνια». Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, θα αποτελέσει το πεδίο υποδοχής και εφαρμογής αυτής της πρότασης, μιας και δεν έχει ακόμα ενταχθεί επίσημα στα σχολικά προγράμματα το μάθημα του Κινηματογράφου.



### **Διατύπωση θέματος**

Με αφορμή το «όνειρο», να εκκινηθεί το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός των μαθητών/τριών για συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, και να επιτευχθεί συσχετισμός του εαυτού με έννοιες και ιδέες που οδηγούν στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου δια μέσου του οπτικοακουστικού γραμματισμού.

### **Στόχοι**

Με αφορμή το όνειρο, και συσχετισμό του εαυτού, με έννοιες και ιδέες για κατασκευή νοημάτων και παραγωγής αφηγηματικού Λόγου (Χατζηγεωργίου, 2004: 402), δια μέσω οπτικού γραμματισμού οι στόχοι της παρούσας διδακτικής πρότασης-εφαρμογής είναι:

-Να αναλυθεί η έννοια του ονείρου επιστημονικά, φιλοσοφικά και καλλιτεχνικά ώστε να εντοπιστούν πρακτικές χρήσης του, σε δημιουργική κατεύθυνση· τόσο για την παραγωγή πολιτισμικού όσο και εκπαιδευτικού έργου

-Να διερευνηθούν δυνατότητες συσχετισμού των ονείρων με την μάθηση μέσω της Αισθητικής Αγωγής

-Να προκληθεί ενσυναίσθηση, συγκέντρωση, ετοιμότητα, παρατήρηση και προσοχή, πρωτοτυπία, καθώς και στροφή προς τα μέσα και ανάπτυξη ικανότητας διάκρισης «του σημαντικού», μέσω της ενεργοποίησης του φαντασιακού, το παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό

-Να καλλιεργηθεί το θάρρος της έκθεσης και της έκφρασης, η εμπιστοσύνη στον εαυτό και στον άλλο, η οξυδέρκεια, η δημιουργικότητα και η αυτενέργεια, μέσω της εμπύχωσης

-Η εξοικείωση με μορφές της Τέχνης και την ιστορία τους, να οδηγήσουν στην ανάγκη, αναζήτησης και κατάκτησης νέων εμπειριών και γνώσεων, στη Δημιουργική Γραφή, στην γνώση της οπτικοακουστικής αφήγησης και στην παραγωγή καλλιτεχνικού έργου

### **Διδακτικά Βήματα**

- Ορισμός ονείρου-Αφηγήσεις ονείρων
- Διασύνδεση του ονείρου με Ψυχανάλυση και Λογοτεχνία: εμφανές και λανθάνον περιεχόμενο του ονείρου (Freud, 2013)/σημαίνον και σημαινόμοιο (Saussure, 1979) /αρχέτυπα και σύμβολα (Jung, 1991).
- Διασύνδεση του ονείρου με την Τέχνη: νταντά, σουρεαλισμός, μεταφυσική ζωγραφική.
- Ελεύθεροι συνειρμοί: αυτόματη γραφή, ονειρική απεικόνιση.
- Διασύνδεση του ονείρου με Κινηματογράφο και Δημιουργική Γραφή (ομαδικό σενάριο): προβολή αποσπασμάτων κινηματογραφικών ταινιών, ανάγνωση κινηματογραφικής εικόνας, κατασκευή “κυκλικής ιστορίας”, χρήση αφηγηματικής του ονείρου, επεξεργασία αφήγησης, ιδεοθύελλα αλλά και βασικές σεναριακές αρχές, μελέτη πλάνων, κινήσεις κάμερας-στόριμπορντ, ντεκουπάζ.
- Ανάθεση αρμοδιοτήτων (μέθοδος project): κινηματογραφικές ειδικότητες, έρευνα, διάχυση στα μαθήματα της Γλώσσας, των Εικαστικών, της Πληροφορικής και της Μουσικής.

- Εμπειρίες με νόημα-Καλλιτεχνική Δημιουργία: πρόβες, γυρίσματα, μοντάζ, δημόσια προβολή, ανατροφοδότηση.

### **Εφαρμογή-Συμπεράσματα**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες των δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης του 55ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης (σχολικό έτος 2015-2016), με σκοπό να ονειρευτούν και κινήτρο την παραγωγή κινηματογραφικής ταινίας, μέσα από 36 μονώρα μαθήματα ανά τμήμα, στο πλαίσιο εκπόνησης πολιτιστικού προγράμματος με τίτλο *Ανοίγουμε δρόμους στην φαντασία χτίζοντας την παιδαγωγική του ονείρου*, της Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, εφάρμοσαν την διδακτική πρόταση για *Μια Παιδαγωγική του Ονείρου*, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Η συγκεκριμένη πρόταση αποτέλεσε και αντικείμενο «μελέτης περίπτωσης» στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, της υπογράφουσας, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή» του Τμήματος Νηπιαγωγών, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Η Ε΄ τάξη του 55ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, χωρίζεται σε δύο τμήματα, που στεγάζονται σε διαφορετικά κτίρια του συγκροτήματος. Το τμήμα Ε1 έχει 17 παιδιά - 9 κορίτσια και 8 αγόρια. Το τμήμα Ε2 έχει 19 παιδιά -12 κορίτσια και 7 αγόρια.

Το σχολείο χαρακτηρίζεται για την ιδιαιτερότητά του, μιας και φιλοξενεί μαθητές και μαθήτριες του κέντρου της Θεσσαλονίκης, με έντονες διαφοροποιήσεις σε επίπεδο πρόσληψης, μαθησιακές δυσκολίες, διάχυση προσοχής και διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές· πράγμα που προδηλώνει και τις ανάλογες δυσκολίες διαχείρισης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κτίριο που φιλοξενεί το σχολείο, αποτελούσε πρώην χώρο ναυτικών φυλακών και παρόλη την αποκατάσταση και προσαρμογή του στις ανάγκες του σχολικού συγκροτήματος, διατήρησε την χωροταξική του εικόνα με κλειστή και «περιφρουρημένη» αυλή. Τα παιδιά στο σχολείο αυτό, κατά τη διάρκεια του διαλλείματος είναι εγκλωβισμένα σε τσιμεντένιο προαύλιο, που περικλείεται από τοίχους και ψηλά κτίρια. Ανύπαρκτα σημεία διαφυγής, με μόνη εξαίρεση τον ουρανό κατακόρυφα πάνω τους. Έτσι η έννοια του διαλλείματος, μετά από απαιτητική πνευματική εργασία, είναι και αυτή προβληματική, πράγμα που επιτείνει τις δυσκολίες μάθησης αλλά και έκφρασης.

Το πρόγραμμα, αφού προηγήθηκαν μαθήματα ψυχοσωματικής έκφρασης και ανάπτυξης ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, ξεκίνησε και στα δύο τμήματα (σε διαφορετικές ώρες διδασκαλίας- 36 για κάθε τμήμα) με την ερώτηση: «Όταν βαριέστε στο μάθημα τι κάνετε για να περάσει η ώρα;». Οι δύο επικρατέστερες απαντήσεις στο σύνολο των παιδιών και των δύο τμημάτων ήταν: «Χαζεύουμε» ή «ονειρευόμαστε». Οι απαντήσεις αυτές, τροφοδότησαν το επόμενο βήμα. Προτάθηκε έτσι, να γίνει μάθημα το όνειρο και μέσα από αυτό να προκύψει παιχνίδι, θέατρο και παραγωγή κινηματογραφικού έργου. Ο ενθουσιασμός ήταν ολοκληρωτικός. Πριν ακόμη δοθούν διευκρινίσεις, δεν υπήρξε μαθητής ή μαθήτρια που να μην εκφράσει χαρά. Επιφωνήματα, χαμογελαστά πρόσωπα και καταιγισμός ερωτήσεων. Δόθηκε ο ορισμός του ονείρου και ακολούθησε ημιδομημένος διάλογος που οδήγησε συνακόλουθα σε αφηγήσεις ονείρων. Με σκοπό τη μεγαλύτερη συμμετοχή στις αφηγήσεις προσωπικών ονείρων (εξομολογήσεις), αφηγήθηκε και η εκπαιδευτικός όνειρα.

Αυτοί που αφηγήθηκαν αρχικά τα όνειρά τους, ήταν οι πιο ζωηρές και εξωστρεφείς προσωπικότητες της τάξης (κυρίως παιδιά μεταναστών). Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα στα παιδιά που δεν αφηγήθηκαν όνειρα, υπήρχαν και στα δύο τμήματα δύο τρία παιδιά, που δήλωναν απόλυτα ότι δεν βλέπουν όνειρα. Όταν στο επόμενο βήμα ζητήθηκε, όσοι θέλουν να γράψουν όνειρά τους και να τα καταθέσουν, ακόμη και τα παιδιά αυτά τελικά γράψαν όνειρα, δείχνοντας να ξεχνούν τις προηγούμενες δηλώσεις τους. Μετά την επιβράβευση των γραπτών, τα παιδιά που δεν θέλανε να αφηγηθούν οι ίδιοι τα όνειρά τους, ζήτησαν αυτά να διαβαστούν από την ίδια την εκπαιδευτικό στην τάξη. Στη συνέχεια τα όνειρα γίναν συνθήκες αυτοσχεδιασμών και θεατρικού παιχνιδιού.

Η παρατήρηση των παραπάνω δράσεων, έφερε στο φως κείμενα με σωστή σύνταξη και πλούσιο λεξιλόγιο· τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο με ελάχιστα λάθη έκφρασης. Ειδικά στην προφορική παρουσίαση των ονείρων, που ο ενθουσιασμός ήταν μεγάλος, εντύπωση δημιούργησε η σωστή φωνητική «απεύθυνση», η γλαφυρότητα και καθαρότητα του λόγου. Μαθητές και μαθήτριες μετρίου και κάτω μαθησιακού επιπέδου, δεν παρουσίασαν κανενός είδους συντακτικό ή γραμματικό λάθος κατά τη διάρκεια της προφορικής αφήγησης. Στα γραπτά κείμενα επειδή δόθηκε απόλυτη ελευθερία -τα όνειρα όπως ειπώθηκε «δεν έχουν πρόβλημα»- υπήρχε πληθώρα ορθογραφικών λαθών και αδιαφορία διαχωρισμού παραγράφων, που όμως δεν επισημάνθηκε ως λάθος στα παιδιά. Η μόνη επισήμανση που έγινε, ήταν ότι ο δια-χωρισμός των παραγράφων, βοηθά στην κατανόηση των κειμένων και στις επόμενες φορές, ίσως θα έπρεπε να δοθεί η κατάλληλη προσοχή. Κατά τα άλλα, και στον γραπτό λόγο, τόσο στην σύνταξη όσο και στην επιλογή των κατάλληλων λέξεων, τα κείμενα ήταν εντυπωσιακά καλά. Συμπεραίνεται έτσι, ότι το όνειρο ως «οικείος τόπος» και τόπος ελευθερίας, ενεργοποιεί δημιουργικά τους μαθητές και τις μαθήτριες ξεμπλοκάροντας μηχανισμούς ματαίωσης και άρνησης. Σε μία μελλοντική δράση, όπου τα κείμενα αυτά, πιθανά να ακολουθούσαν το δρόμο της δημοσίευσης (ορισμός κινήτρου), θα μπορούσε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά, μιας δεύτερης και τρίτης γραφής (μέθοδος συγγραφής), όπου εκεί, θα βελτίωναν την εμφάνιση του γραπτού τους από ορθογραφική σκοπιά αλλά και ζητημάτων σύνθεσης της πλοκής, προκαλώντας έτσι σημαντικές εμπειρίες γνώσεων.

Παρατηρήθηκε ακόμη στα κείμενα των μαθητών και μαθητριών που είχαν αφηγηθεί τα όνειρά τους στην τάξη και θέλησαν αργότερα να τα γράψουν, οι προσθέσεις νέων στοιχείων στην γραπτή αφήγηση, με σκοπό την καλύτερη απόδοση νοημάτων· πράγμα που φέρνει στο νου τις παρατηρήσεις του Freud (Freud, 2013) για την εκλογίκευση ή την λογοκρισία στα όνειρα. Φυσικά ακολούθησαν οι ανάλογες διασυνδέσεις με τη θεωρία του Freud αλλά και τις επιστημονικές μελέτες που υπήρξαν πριν και μετά από αυτόν.

Στη συνέχεια, συζητήθηκαν ζητήματα ερμηνείας των ονείρων και ο συμβολισμός τους· μοτίβα και μεταμορφώσεις· έγινε διάκριση του ονείρου από την ονειροπόληση. Διευκρινίστηκε ότι και οι εφιάλτες είναι όνειρα. Παρουσιάστηκαν στοιχεία της αρχιτεκτονικής του ονείρου. Χρονικές ελλείψεις και επανάληψη. Σημειώθηκε το χαλαρό αφηγηματικό δέσιμο και το παράδοξο πέρασμα από τη μια εικόνα στην άλλη. Σε αυτό το σημείο ανατίθεται έρευνα (μέθοδος project) για πληροφορίες σχετικά με το όνειρο στην παράδοση (παροιμίες, δημοτικό τραγούδι, παραμύθι), την ιστορία και την λογοτεχνία.

Το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών, στράφηκε κυρίως στην ερμηνεία των ονείρων και συγκεκριμένα στη μεταφυσική διάσταση-μαγεία και όνειρο αποτελούν κύριες πτυχές του αγνώστου, που ερεθίζουν τη φαντασία των παιδιών. Έγινε σαφής διάκριση της ονειρομαντείας και ονειροκρισίας από την ψυχαναλυτική προσέγγιση. Διαφώνησαν με την άποψη του Φρόιντ ότι το όνειρο εκφράζει επιθυμίες. Έφεραν παραδείγματα ονείρων τους με θανάτους αγαπημένων προσώπων, ή καταδίωξης ή βίας και η προσοχή στράφηκε στο πως τους επηρεάζουν τα videogames και οι ταινίες που βλέπουν κατά τη διάρκεια της ημέρας, χωρίς να γίνει μεγαλύτερη ανάλυση στην Φροϋδική θεωρία. Ανακάλυψαν σχέσεις αναφοράς στις πριν τον Freud θεωρίες, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και δημιουργώντας τις κατάλληλες νοητικές διασυνδέσεις. Κατασκευάσανε με εξωτερικά ερεθίσματα ιστορίες, όπως αναφέρουν οι πρώτες μελέτες για τα όνειρα, χρησιμοποιώντας τους «ελεύθερους συνειρμούς». Συνεπώς, απέκτησαν εμπειρίες με νόημα (Egan, 1994: 27-32).

Τα παιδιά αφηγήθηκαν όνειρα, που τους έχουν μείνει στη μνήμη για τη μεγάλη τους ένταση. Όνειρα που τα έχουν δει περισσότερο από μια φορά. Ανέβηκαν σε καρέκλες και αφηγήθηκαν με δυνατή φωνή, ξεπερνώντας φόβο και συστολές. Νίκησαν την ανασφάλεια της αρνητικής κριτικής. Χάρηκαν και επικοινωνήσαν. Κράτησαν ημερολόγια ονείρων. (Σημείωση: αυτή η δραστηριότητα πρέπει να ανατίθεται σε περίοδο διακοπών, για καλύτερα αποτελέσματα).

Επιχειρήθηκε μέσα από το όνειρο να γνωρισθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με την Τέχνη. Αφού γίνηκε αναφορά στην αναγκαιότητα της Τέχνης και στο τι αυτή σημαίνει σε ημιδομημένο διάλογο, έγινε μια σύντομη αναδρομή από την εκπαιδευτικό, στα κινήματα τέχνης του 20ου αι στο πλαίσιο πάντα, του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Παρουσιάστηκαν σε ημιδομημένο διάλογο και πάλι, σουρεαλιστές καλλιτέχνες (ζωγράφοι, φωτογράφοι) και ιχνηλατήθηκαν οι ονειρικές αναπαραστάσεις στα έργα τους. Πιο αναλυτική παρουσίαση ακολούθησε στο μάθημα των Εικαστικών.

Με ερέθισμα τη μουσική και με κλειστά μάτια τα παιδιά «ονειρεύτηκαν», ζωγράφησαν ή γράψανε ατομικά, και παίζανε αναπαριστώντας ομαδικά. Τα αποτελέσματα των δράσεων συζητήθηκαν και αξιολογήθηκαν από την ομάδα. Προέκυψε μέσα σε ενθουσιασμό, η ιδέα μήπως αυτά τα κείμενα ή τα σχέδια θα μπορούσαν να δημοσιευθούν. Η τελευταία αυτή εμπειρία –κατά κοινή δήλωσή- τους έκανε φοβερή εντύπωση και ζητούσαν συνεχώς στα επόμενα στάδια να την επαναλάβουν. (Λόγω χρονικής πίεσης αυτό, δεν έγινε). Το κίνητρο που παρέμενε, δηλαδή η παραγωγή κινηματογραφικής ταινίας, δεν άφηνε τέτοιου είδους χρονικά περιθώρια. Αν υπήρχε η δυνατότητα να έχει το σχολείο μόνιμο/η εκπαιδευτικό Θεατρικής Αγωγής, τότε πολλά πράγματα από το πρόγραμμα δεν θα ήταν απλές νύξεις, αλλά ουσιαστικές και σε βάθος διδακτικές προτάσεις, με δυναμική προοπτική και εξέλιξη στο μέλλον. Το ακαθόριστο εργασιακό καθεστώς του/της εκπαιδευτικού της Θεατρικής Αγωγής και η έλλειψη μόνιμης τοποθέτησης, δημιουργεί χαώδεις συμπεριφορές και προχειρότητα, γιατί εν τέλει τίποτε δεν ολοκληρώνεται, αν δεν ορίζεται η εξελικτική του πορεία στον χρόνο.

Ακολούθως, δόθηκαν πληροφορίες και έγινε διασύνδεση με τον σουρεαλισμό στην ποίηση. Διαβάστηκαν σουρεαλιστικά ποιήματα και επιχειρήθηκε μέσα από παιχνίδια δημιουργικής γραφής, η αποδόμηση τους. Χρησιμοποιώντας την μέθοδο της Αυτόματης Γραφής, δοκιμάστηκε η παραγωγή σουρεαλιστικών κειμένων ή

ποιημάτων. Εδώ δεν υπήρξε απόλυτη συναίνεση, με αποτέλεσμα το 1/4 περίπου και των δύο τμημάτων την ώρα που υπόλοιποι γράφανε, να προτιμήσει την ζωγραφική με την μέθοδο της ονειρικής απεικόνισης. Εντύπωση προκαλεί ότι αυτό το ¼ ήταν όλα αγόρια. Η εμπειρία της Αυτόματης Γραφής, έδωσε την ώθηση για το επόμενο βήμα, την γραφή σεναρίου ενός «συλλογικού ονείρου».

Πριν την συλλογική γραφή σεναρίου και με τα δυο τμήματα της Ε΄ τάξης, προβλήθηκαν αποσπάσματα σουρεαλιστικών ταινιών αλλά και κινουμένων σχεδίων. Σχολιάστηκαν οι χαλαρές νοηματικές συνδέσεις των σουρεαλιστικών πλάνων και η σχέση που μπορεί αυτές να έχουν με τα όνειρα. Έγινε διάκριση φανερού και κρυμμένου περιεχομένου, εντοπίζοντας συμβολισμούς. Μέσα από ημιδομημένο διάλογο, εντοπίστηκε η ελευθερία έκφρασης του σουρεαλιστή καλλιτέχνη (παρόμοια με εκείνη του ονειρευόμενου) και τι αντίκτυπο έχει αυτή στο συναίσθημα των θεατών (εδώ μαθητών και μαθητριών). Από το Ε1 τέσσερα αγόρια, τα πιο ζωηρά κατά τη διάρκεια της προβολής αλλά και του διαλόγου, άρχισαν να εκφράζονται κοροϊδευτικά για αυτό που έβλεπαν. Στο Ε2 μόνο ένα αγόρι παρατηρήθηκε να αλλάζει διάθεση και να παίρνει απόσταση από την συζήτηση. Στην προβολή των κινουμένων σχεδίων με τα όνειρα, το κλίμα αποκαταστάθηκε και στα δύο τμήματα. Ενδιαφέρουσα ήταν η διασύνδεση που έγινε από μερίδα παιδιών, σε απόσπασμα της Φαντασίας του Disney στη σκηνή του «ονείρου του μάγου», πως ο Mickey mouse έβλεπε να τον χτυπά το κύμα στο όνειρό του, γιατί το σώμα του στην πραγματικότητα ήταν μέσα σε νερά. Ακολούθως έγινε αναφορά στα πλάνα, στη θέση και στις κινήσεις της κάμερας καθώς και στον τρόπο που αυτά χρησιμοποιούνται, για να αποδοθούν τα νοήματα και οι ιδέες, στα δύο κινηματογραφικά είδη.

Επαναφέροντας στη διαδικασία, την παραγωγή ταινίας μικρού μήκους με αφορμή το όνειρο, ξεκίνησε η γραφή σεναρίου πρώτα από το Ε1. Το συλλογικό όνειρο είχε τους εξής περιορισμούς, που έπρεπε να ληφθούν σοβαρά υπόψη από την αρχή: α) έλλειψη χρημάτων και μέσων, για την εκπλήρωση των πιο τρελών προτάσεων -π.χ. ελικόπτερα, μηχανοκίνητα τέρατα, φανταστικά σκηνικά κ.ά.- β) αδυναμία παραγωγής λήψεων σε green screen γ) περιορισμό χώρου -η ταινία έπρεπε να γυρισθεί μόνο στο σχολείο- και δ) να προβλεφθούν ρόλοι για όλα τα παιδιά .

Μέσα από «ελεύθερους συνειρμούς», ακολουθώντας την τεχνική της «κυκλικής ιστορίας» (Greig, 2007: 48) και κατόπιν με ημιδομημένο διάλογο πάνω σε αυτό που προέκυψε, δημιουργήθηκε ένας σκελετός ιστορίας αρκετά προβληματικός, στο τμήμα του Ε1. Ο σκελετός αυτός που έφτιαξε το Ε1, μεταφέρθηκε στο Ε2 για να συζητηθεί και να γίνουν προτάσεις βελτίωσης και συμπλήρωσης, με την τεχνική του brainstorming. Στα διαπιστωμένα προβλήματα και αδιέξοδα που παρουσιάστηκαν, διασυνδέθηκε το όνειρο με τις σημειωτικές του αναφορές. Ακόμη έγινε αναφορά στη δραματοουργία του κλασσικού σεναρίου, όχι για να περιορισθεί η έκφραση των ιδεών αλλά για να βοηθήσει στα αδιέξοδα που παρουσιάστηκαν (Field, 1986) Οι συζητήσεις μεταφέρονταν από τμήμα σε τμήμα, για πάνω από τρία μονώωρα μαθήματα. Οι μαθητές και μαθήτριες του ενός τμήματος επικροτούσαν τις ιδέες του άλλου, τις συμπλήρωναν και το αντίστροφο. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι η αναζήτηση των παιδιών στη κατεύθυνση δίπολου αντιθέσεων, χωρίς αυτό να προκληθεί από την εκπαιδευτικό. Πράγμα που θυμίζει «το φανταστικό διώνυμο» του Rodari (2003: 53-55) αλλά και «των

αντιθέτων εννοιών» του Egan και Levi- Strauss (στο Χατζηγεωργίου, 2004:392-394). Παράλληλα η ιστορία συμπληρωνόταν και άρχισαν να αναδεικνύονται χαρακτήρες και κάποια υποτυπώδη δραματικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να βοηθηθεί η γραφή, ήταν: το «τι συμβαίνει», «πώς αυτό συμβαίνει» και αν υπάρχει το «γιατί». Έτσι προέκυψε συλλογικό σενάριο που ανέλαβαν κάποια παιδιά να το δακτυλογραφήσουν σε σεναριακή φόρμα.

Εντύπωση προκαλεί η θεματική του τελικού σεναρίου, που είχε να κάνει με τον πόλεμο του «καλού» με το «κακό», με αναφορές σε καταστροφές, θανάτους και απώλειες αγαπημένων καθώς και σε εμφύλιες διαμάχες. «Το κακό» προσωποποιήθηκε σε παιδιά του ίδιου του σχολείου-«Είναι δικοί μας», αναφέρεται στο σενάριο που γράφτηκε. Μετέπειτα, στο αδιέξοδο που προέκυψε, για το ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποιηθούν για να σταματήσει η ισχύς του «κακού» στις σκηνές που είχαν επιλεγεί, φάνηκε εκτός από την η ευρηματικότητά τους, η σημαντική επίδραση των εικόνων των σύγχρονων προσφύγων. Στην αρχή επέλεξαν να μιλήσουν «στους κακούς» και να τους πείσουν να «αλλάξουν προς το καλό», με αυτά που θα τους πουν. Στη συνέχεια, και αφού εξηγήθηκε, ότι και κάτι άλλο πρέπει να βρεθεί πιο ισχυρό, γιατί ο κινηματογράφος θέλει περισσότερο εικόνες και όχι πολλά λόγια, αποφασίστηκε να δείξουν φωτογραφίες από νεκρούς αγαπημένους και να τους περικυκλώσουν με αυτές. Κι όταν τέλος διευκρινίσθηκε, πως ούτε αυτό αρκεί και πρέπει να υπάρχει κλιμάκωση σε τρία στάδια (υπόδειξη δραματουργικής τεχνικής), τα παιδιά σκεφτήκαν ίχνη με αίμα, που θα δημιουργούν εφιάλτες και ενοχές στους «κακούς». Ολόκληρη αυτή η επινοημένη δράση, θα μπορούσε να θυμίζει έκφραση του συλλογικού ασυνειδήτου του Jung (1997), αν όντως την συναντούσαμε στο όνειρο ενός κοιμώμενου. Εδώ βέβαια πρόκειται για μια δράση αγρύπνιας, που όμως επιχειρήθηκε να προσομοιάσει με την ο-νειρική, στο πλαίσιο του δυνατού. Η σημαντική σύμπτωση, που ίσως να δικαιώνει τη θεωρία του Jung για την έκφραση του ασυνειδήτου μέσω της τέχνης (1991) αλλά και της συγχρονότητας, είναι ότι ενώ η εκπαιδευτικός του προγράμματος παρακολουθούσε κατά τύχη στο διαδίκτυο μια ταινία μικρού μήκους για τους πρόσφυγες, Ellis (2015) της Jane Rosenthal, διαπίστωσε ότι η ιδέα με τις φωτογραφίες, που είχαν προτείνει τα παιδιά για να στοιχειώνουν τους «κακούς» τους, χρησιμοποιούνταν για παρόμοιους λόγους και σε αυτήν την ταινία. Είναι σίγουρο ότι τα παιδιά δεν είχαν δει την ταινία αλλά ούτε και η εκπαιδευτικός που εμπύχωνε, άρα πιθανώς η «μαγεία» του ονείρου, «έβαλε τα δυνατά της» για την πρόκληση ακόμη μεγαλύτερου ενθουσιασμού, στην πορεία για την ολοκλήρωση του εγχειρήματος.

Το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός επιστρέψαν και το πρόγραμμα συνεχίστηκε με παρουσίαση των κινηματογραφικών ειδικοτήτων και με ανάθεση αντίστοιχων αρμοδιοτήτων σε ομάδες έργου (project). Οι αρμοδιότητες ανατέθηκαν σύμφωνα με τις επιθυμίες των παιδιών, για διαφύλαξη του ενθουσιασμού.

Στο μάθημα της Πληροφορικής τα παιδιά, δημιούργησαν σε storyboard την ιστορία, ατομικά αλλά και ομαδικά. Παρουσίασαν μάλιστα την εργασία τους αυτή, στο 8ο Μαθητικό Συνέδριο Πληροφορικής στο Νόησις στην Θεσσαλονίκη.

Οι ομάδες εργασίας αποτελούνταν μεικτά, από μαθητές και μαθήτριες και των δύο τμημάτων, οπότε η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων αλλά και εξωσχολικά ήταν αυτονόητη. Τα δύο

τμήματα άρχισαν να επικοινωνούν δημιουργικά και να γεφυρώνουν τις όποιες διαφορές τους.

Με διάθεση και ενθουσιασμό, μαζί με την εικαστικό Κυριακή Κύρμου τα παιδιά προετοίμασαν σκηνικά και props, ενώ υπήρξε και μεγάλη εθελοντική βοήθεια από μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, που είδαν τα γυρίσματα σαν γιορτή του σχολείου. Μάλιστα ο πατέρας και ο θείος μιας μαθήτριας, εικονολήπτες στο επάγγελμα, ήρθαν να βοηθήσουν αμισθί. Ακόμα ο γιός μιας δασκάλας του σχολείου, έμαθε για τα γυρίσματα και ήρθε για να βοηθήσει σε ήχο και μοντάζ. Συμπεραίνεται ότι η δυναμική της παραγωγής ταινίας, κινητοποίησε όχι μόνο παιδιά αλλά και μεγάλους, ανοίγοντας τη δράση των παιδιών και στην κοινωνία.

Στα γυρίσματα που κράτησαν έξι ώρες, η συμμετοχή των παιδιών ήταν ενθουσιώδης, με ελάχιστα δείγματα κόπωσης το τελευταίο δίωρο, που και αυτά εντοπιζόνταν μόνο στα λάθη που γίνονταν και όχι στη διάθεση. Γενικά το αποτέλεσμα κρίθηκε ως ικανοποιητικό, με μόνη παρατήρηση την προβληματική των ρακόρ και των χαμόγελων σε κρίσιμα δραματικά σημεία. Αυτό δυστυχώς δεν μπορούσε να αποφευχθεί λόγω του περιορισμένου χρονοδιαγράμματος και των ελλειπών προβών.

Το μοντάζ της ταινίας δεν έγινε από τα παιδιά και αυτό γιατί δεν είχε προβλεφθεί ξεκάθαρα από το project. Στο μάθημα της πληροφορικής, είχε αποφασισθεί να δουλευθούν μόνο προγράμματα για τα κόμικς και αν προλαβαίνανε ένα πρώτο ραφκατ στο premiere pro. Συνεπώς ως μέρος και η ίδια, η υπογράφουσα εκπαιδευτικός αυτού του project σε εξέλιξη, συντόνισε το μοντάζ του υλικού, προσπαθώντας να αποδώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ιδέες και τα νοήματα του ονείρου των μαθητών και μαθητριών.

Το μάθημα της Μουσικής δεν ενεπλάκη καθόλου στην διαδικασία του προγράμματος, ενώ θα μπορούσε, λόγω αδυναμίας του αντίστοιχου εκπαιδευτικού να συμμετέχει. Έτσι η μουσική επιλογή και μετά από επιθυμία των παιδιών να μην θέλουν μουσική, αλλά περιέργους ήχους στην ταινία τους, έγινε με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού της Θεατρικής Αγωγής.

### **Αξιολόγηση**

Η Αξιολόγηση έγινε μέσα από τον έλεγχο των ημερολογίων μαθημάτων, που πρέπει να τηρούνται και αποτελούν καθοριστική πηγή ανατροφοδότησης των δράσεων για το μέλλον. Επίσης ο βαθμός συμμετοχής στο πρόγραμμα, καθώς και η διάθεση που επέδειξαν οι μαθητές και οι μαθήτριες αποτελέσαν την κύρια ένδειξη αξιολόγησης του προγράμματος.

### **Το Σενάριο**

Μια αντιπολεμική ιστορία: Το όνειρο αποτέλεσε το όχημα για να προσεγγισθεί ο αφηγηματικός λόγος και κατόπιν να επιχειρηθεί η εικονοποίησή του. Οι χρονικές ελλείψεις και η συμβολική γλώσσα του, προσέφερε στους μαθητές και στις μαθήτριες, την εξοικείωση που χρειάζεται για την οπτικοακουστική αφήγηση.

Η τεχνική της αυτόματης γραφής (brain storming), γίνεται η αφετηρία για το στήσιμο της ιστορίας και κατόπιν οι αυτοσχεδιασμοί και τα αδιέξοδα, δίνουν την ώθηση για την ολοκλήρωσή της. Σχολιάστηκαν δραματικά ερωτήματα, ανατροπές και στήσιμο σκηνών, μέσα σε γόνιμο και ομαδικό διάλογο.

Το επόμενο βήμα, ήταν η συζήτηση για την πλαανοθεσία (το ντεκουπάζ). Αποτέλεσμα αυτής της συζήτησης ήταν η δημιουργία κόμικς, που λειτούργησε εν τέλει ως storyboard της κινηματογραφικής ταινίας, που πρόκειται να δημιουργηθεί.

Όπως πίσω από κάθε όνειρο, κρύβεται και μια αλήθεια, φαίνεται ότι και στο όνειρο των παιδιών της Ε΄ Τάξης του 55ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, κρύβεται η αλήθεια του φόβου του πολέμου, που μετατρέπει το όνειρο σε εφιάλτη.

Ο σκελετός του σεναρίου βασισμένος στις λέξεις: πυροβολισμός, μπάλα, παιχνίδια, σφύριγμα, τάξη, κλειδί, πόρτα, έξοδος, σκάλα, πάρτι, μπαλόνια, κέικ, χαρά, ενοχή, φωτογραφία, αίμα.

### **Το Όνειρο**

#### ΣΚΗΝΗ 1

##### ΗΜΕΡΗΣΙΟ / ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ/ ΑΥΛΗ

Ακούγεται πυροβολισμός. Από τον ουρανό πέφτει μια μπάλα ποδοσφαίρου. Στην αυλή τα ΠΑΙΔΙΑ τρέχουν να την πιάσουν.

Η ΧΡΥΣΑ παίρνει τη μπάλα με τα πόδια και τη κλωτσά.

Αρχίζει ένα παιχνίδι με «σουτάκια». Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ βγαίνει στην αυλή.

Σφυρά με την σφυρίχτρα του. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ τρέχουν χωρίς την μπάλα, προς το μέρος του. Κατευθύνονται στο εσωτερικό του σχολείου. Η μπάλα μένει στο άδειο προαύλιο.

#### ΣΚΗΝΗ 2

##### ΗΜΕΡΗΣΙΟ/ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ ΤΑΞΗ

Τα ΠΑΙΔΙΑ από την πόρτα βλέπουν την τάξη άνω κάτω .

Τα θρανία και οι καρέκλες είναι σκορπισμένα στο πάτωμα δεξιά και αριστερά .Οι χάρτες είναι σκισμένοι το ίδιο και οι κουρτίνες. Τα βιβλία είναι πεταμένα στο πάτωμα. Τα ΠΑΙΔΙΑ μπαίνουν μέσα και κοιτούν με απορία. Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ μπαίνει τελευταίος.

ΔΑΣΚΑΛΟΣ: Παιδιά ότι κι αν έγινε, εμείς πρέπει να συνεχίσουμε. Το σχολείο δεν πρέπει να κλείσει.

ΗΧΟΣ: κλείδωμα πόρτας

Εκείνη την ώρα κλείνει και κλειδώνει η πόρτα από έξω. Όλοι τρομάζουν και κοιτιούνται μεταξύ τους . Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ προσπαθεί να ξεκλειδώσει την πόρτα .

ΠΑΙΔΙ 1: Από δω. Από δω γρήγορα.

Τα ΠΑΙΔΙΑ τρέχουν στη πίσω πόρτα. Ένα κορίτσι την ανοίγει και φεύγουν.

#### ΣΚΗΝΗ 3

##### ΗΜΕΡΗΣΙΟ /ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ 1

Ο διάδρομος αρχικά άδειος. Τα ΠΑΙΔΙΑ τρέχουν. Το ΠΑΙΔΙ 2 και ΠΑΙΔΙ 3 κοιτούν που και που προς τα πίσω, αν τους ακολουθεί κανείς. Εξαφανίζονται στο βάθος. Ο διάδρομος άδειος και εμφανίζονται ΠΑΙΔΙΑ/ ΣΤΡΑΤΙΩΤΕΣ να τρέχουν προς την πλευρά που χάθηκαν πριν οι υπόλοιποι.

#### ΣΚΗΝΗ 4

##### ΗΜΕΡΗΣΙΟ/ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ 2

Τα ΠΑΙΔΙΑ τρέχουν. Το ΠΑΙΔΙ 4 και ΠΑΙΔΙ 5 κοιτούν που και που προς τα πίσω, αν τους ακολουθεί κανείς.



ΣΚΗΝΗ 5

ΗΜΕΡΗΣΙΟ/ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ 3

Οι στρατιώτες τρέχουν στο διάδρομο κοιτώντας δεξιά αριστερά στις αίθουσες.

ΣΚΗΝΗ 6

ΗΜΕΡΗΣΙΟ/ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ 4

Τα ΠΑΙΔΙΑ τρέχουν στον διάδρομο. Χάνονται στο βάθος.

ΣΚΗΝΗ 7

ΗΜΕΡΗΣΙΟ/ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ΥΠΟΓΕΙΟ

Τα ΠΑΙΔΙΑ μπαίνουν στο υπόγειο. Πολλά μπαλόνια είναι γύρω τους, παντού. Τα ΠΑΙΔΙΑ συγκεντρώνονται στο κέντρο . Παίρνουν τα μπαλόνια και αρχίζουν να παίζουν.

ΠΑΙΔΙ 2: Ε! Σταματείστεεεε!

ΠΑΙΔΙ 3: Πρέπει να τους παγιδέψουμε.

ΧΡΥΣΑ: Έλα ας σκεφτούμε κάτι.

ΠΑΙΔΙ 4: Να τους φέρουμε στο υπόγειο

ΧΡΥΣΑ: Πώς ;

ΠΑΙΔΙ 5: Να κάνουμε θόρυβο!

ΧΡΥΣΑ: Πώς όμως;

ΠΑΙΔΙ 6 : Το βρήκα να σκάσουμε τα μπαλόνια.

ΟΛΟΙ: Μπράβο!

ΣΤΕΛΙΟΣ: Ησυχία! Θα μας ακούσουν!

ΠΑΙΔΙ 2: Σταματήστε!... ΣΚΑΣΤΕ

ΠΑΙΔΙ 1 :Ψάξτε για καρφίτσες .

ΠΑΙΔΙ 7: Τις βρήκα.

Τα ΠΑΙΔΙΑ σκάνε τα μπαλόνια . Ο θόρυβος είναι δυνατός.

ΣΚΗΝΗ 8

ΗΜΕΡΗΣΙΟ/ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ 4

Οι ΣΤΡΑΤΙΩΤΕΣ μπαίνουν στον άδειο ΔΙΑΔΡΟΜΟ 4 ψάχνοντας από πού έρχεται ο θόρυβος. Κατευθύνονται στην πόρτα του υπογείου.

ΣΚΗΝΗ 9

ΗΜΕΡΗΣΙΟ/ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ΥΠΟΓΕΙΟ

ΟΙ ΣΤΡΑΤΙΩΤΕΣ μπαίνουν στο υπόγειο. Γύρω από την πόρτα είναι κρυμμένοι τα ΠΑΙΔΙΑ 8, 9 και 10. Ρίχνουν πάνω τους ένα τεράστιο πανί. Τους ακινητοποιούν. Αφού τους πιάσουν τους δένουν με καλώδια. Τους φέρνουν στο κέντρο και αρχίζουν τις ερωτήσεις:

ΧΡΥΣΑ :Ποιοι είστε;

ΠΑΙΔΙ 12: Από πού ήρθατε;

ΠΑΙΔΙ 11:Τι θέλετε από μας;

ΠΑΙΔΙ 8: Ποιος σας έστειλε;

ΠΑΙΔΙ 13: Τι σας κάναμε;

Οι ΣΤΡΑΤΙΩΤΕΣ τους κοιτούν χωρίς να απαντάνε. Το ΠΑΙΔΙΑ/ ΑΓΟΡΙΑ τους βγάζουν τις κουκούλες.

ΠΑΙΔΙ 9: Τους ξέρω. Είναι από το σχολείο μας.

ΠΑΙΔΙ 10: Είναι δικοί μας.

ΠΑΙΔΙ 14: Γιατί;

Οι ΣΤΡΑΤΙΩΤΕΣ σκύβουν το κεφάλι προς τα κάτω. Τα ΠΑΙΔΙΑ τους οδηγούν σε άλλο χώρο.

ΣΚΗΝΗ 10

ΗΜΕΡΗΣΙΟ/ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ/ΥΠΟΓΕΙΟ στο βάθος

Τα ΠΑΙΔΙΑ τους πάνε σε μία άλλη αίθουσα, όπου στο πάτωμα έχει όλο παλάμες με αίμα. Τα ΠΑΙΔΙΑ τους ξελύνουν και τους αφήνουν μέσα. Φεύγουν. Ανάμεσά τους με στολή και η ΧΡΥΣΑ. Κοιτάζουν στο πάτωμα και γυρίζουν γύρω γύρω πάνω στις παλάμες με αίμα. Τα ΠΑΙΔΙΑ μπαίνουν. Γύρω στους τοίχους φωτογραφίες νεκρών. Αυτοί ζαλίζονται. Η κάμερα περιστρέφεται. Τότε ακούγεται πάλι πυροβολισμός [κρότος]. Η κίνηση σταματά. Γίνεται σκοτάδι.

ΣΚΗΝΗ 11

ΗΜΕΡΗΣΙΟ/ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ/ΑΥΛΗ

Η ΧΡΥΣΑ χτυπημένη από την μπάλα, είναι ξαπλωμένη στο πάτωμα της αυλής. Δίπλα της η μπάλα. Ανοίγει τα μάτια της και βλέπει όλα τα ΠΑΙΔΙΑ/ΣΤΡΑΤΙΩΤΕΣ (χωρίς στολές) από πάνω της. Δείχνει να τρομάζει. Οι ΣΤΡΑΤΙΩΤΕΣ 1 ΚΑΙ 2 απλώνουν τα χέρια να την σηκώσουν. Συνέρχεται και σηκώνεται. Η κάμερα από ψηλά δείχνει τα ΠΑΙΔΙΑ να παίζουν στο προαύλιο και ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ να τα επιβλέπει. ΤΕΛΟΣ

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978)., *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt Rinehart and Winston
- Egan K. (1994). "Young Children's Imagination and Learning: Engaging Children's Emotional Response". *Young Children*, 49, 27-32
- Field, S. (1986). Το Σενάριο. Η Τέχνη και η Τεχνική. μτφ. Πολύκαρπος Πολυκάρπου, Αθήνα: Κάλβος
- Greig, N. (2007). *Θεατρική Γραφή*, μτφ. ΠένυΦυλακτάκη, Θεσσαλονίκη: universitystudiopress
- Jung, C. (1991). Σύμβολα της Μεταμόρφωσης, μτφ. Φωτεινός Κατσαούνης, Αθήνα: 2η Αρσενίδης
- Γιούνγκ, Κ. (1997). Εισαγωγή στην Ερμηνεία των ονείρων, μτφ: Κώστας Δόλκας, Αθήνα:Ιάμβλιχος
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. (2001). *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Breton, A. (1983). Τι είναι ο Σουρεαλισμός, μτφ: Σπύρος Ηλιόπουλος, Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος
- Ρηντ, Χ. (1978). *Ιστορία της Μοντέρνας Ζωγραφικής*, μτφ. Ανδρέας Παππάς, Γιώργος Μανιάτης, Αθήνα: Υποδομή
- Rodari, G. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας*, μτφ. Γιώργος Κασαπίδης, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μτφ. Φ. Δ. Αποστολόπουλου, Αθήνα: Παπαζήσης

Φρόνιτ, Σ. (2013). *Η Ερμηνεία των Ονείρων*, μτφ: Λευτέρης Αναγνώστου, Αθήνα: Επίκουρος

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *ΓΝΩΘΙ ΤΟ CURRICULUM*, Αθήνα: 2η, Ατραπός

## **Η συμβολή του οπτικοακουστικού γραμματισμού στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.**

**Παναγιώτης Δόμβρος**

*Εκπαιδευτικός Αγγλικών – Θεατρολόγος (MA Leeds University), 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο  
Πανοράματος, Θεσσαλονίκη  
pdomvros@gmail.com*

### **Περίληψη**

Με τελικό στόχο να παρουσιάσει το παράδειγμα μιας ολοκληρωμένης πρακτικής εφαρμογής νέων διδακτικών προσεγγίσεων εναρμονισμένων με τη φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών, η εισήγηση αποσαφηνίζει σύντομα την έννοια του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση μέσα σε ένα διαθεματικό-διαμεσολαβητικό πλαίσιο και ανιχνεύει την πιθανότητα μιας συνολικής ή εν μέρει επαναστοχοθέτησης της διδασκαλίας των συγκεκριμένων μαθημάτων με έμφαση στη χειραφέτηση του μαθητή μέσω μιας ελεύθερης ή μερικώς καθοδηγούμενης διερεύνησης της προσφερόμενης γνώσης-εμπειρίας. Ιχνηλατεί τη σημασία της βιωματικής εμπειρίας και της επικοινωνιακής λειτουργίας του διαγλωσσικού ή/και διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή και στη χρήση των ΤΠΕ ως εργαλείου διερεύνησης της γνώσης. Στο καθαρά πρακτικό μέρος, παρουσιάζεται μια διδακτική εφαρμογή, δοκιμασμένη στην τάξη. Παρακολουθούμε τη διερεύνηση της έννοιας της «φιλίας» από μαθητές της Α' γυμνασίου στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και των Αγγλικών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και με πολυποίκιλο υλικό που παρουσιάζεται από διαφορετικά μέσα.

**Λέξεις κλειδιά:** Οπτικοακουστικός Γραμματισμός, Διαθεματικότητα, Διαμεσολάβηση, Αγγλικά, Λογοτεχνία

### **Abstract**

This paper aims at presenting an example of the use of media literacy in the classroom. It examines the use of media literacy in a cross-curricular teaching of Greek Literature and English as a Foreign Language. It also traces the mediatory function of language and stresses the experiential aspect of teaching. It also touches upon basic principles of comparative literature study as well as the use of ICT in the classroom.

**Keywords:** Media Literacy, English, Comparative Literature, Mediation

### **Εισαγωγή: Θεωρητικές Αποσαφηνίσεις**

Τα τελευταία χρόνια η συζήτηση έχει περάσει πλέον, τουλάχιστον όσον αφορά τους μαθητές μας, από τον ψηφιακό γραμματισμό στη λεγόμενη *οπτικοακουστική αγωγή* ή *παιδεία στα μέσα* (media literacy) (Gillmor, 2010; Hobbs, 2010), αν και προσωπικά προτιμώ τον όρο *οπτικοακουστικό γραμματισμό*.

Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός αφορά την κατανόηση των διαδικασιών με τις οποίες τα μέσα παράγονται, αναλύοντας λεκτικές και οπτικές «γλώσσες» που χρησιμοποιούν για να παράγουν μηνύματα. Καθώς τα ψηφιακά μέσα έχουν καταστεί εύκολα προσβάσιμα, οι μαθητές αναπτύσσουν καλύτερη κριτική κατανόηση των μέσων παράγοντάς τα. (Buckingham at al., 2007) Βρισκόμαστε

πλέον μπροστά σε μια μη αναστρέψιμη κατάσταση όπου επιβάλλεται η αλλαγή στη σχέση μας με τη νέα γενιά και την τεχνολογία της εάν επιθυμούμε να γεφυρώσουμε το ψηφιακό χάσμα που έχει δημιουργηθεί. Στην κοινωνία της πληροφορίας είμαστε οι περισσότεροι *ψηφιακοί μετανάστες* αντιμέτωποι με τους μαθητές μας, τους *ψηφιακούς ημεδαπούς*, (Prensky, 2001α, 2001β) οι οποίοι πολλές φορές οδηγούν σε ανατροπή των ιεραρχιών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, όταν με αφοπλιστική απλότητα υποδεικνύουν τη λύση στον ψηφιακό γρίφο που εμείς μπορεί να αντιμετωπίζουμε.

Ο φόβος μας για τη νέα τεχνολογία επηρεάζει την έκταση της χρήσης της (Merrin, 2008) Πόσες φορές δεν φωνάξαμε κάποιο μαθητή στο σχολείο ή κάποιο γιο ή κόρη στο σπίτι για να μας λύσει το δυσεπίλυτο για μας πρόβλημα που έθετε ο υπολογιστής, το tablet ή το κινητό; Πόσες φορές δεν παρακολουθήσαμε μαγεμένοι την ταχύτητα με την οποία ο νεαρός ψηφιακός ημεδαπός έδωσε σε μας τους ψηφιακούς μετανάστες τη λύση; Αυτό που όμως συχνά προκαλεί εξίσου μεγάλη εντύπωση είναι ότι αν ζητήσουμε από το «παιδί θαύμα» να μας εξηγήσει πώς το έκανε είναι πολύ πιθανό να μη μπορεί να μας απαντήσει άμεσα. Τις περισσότερες φορές θα πρέπει να επαναλάβει τα βήματα για να μπορέσει να μας εξηγήσει. Η δράση πάντα υπερिशύει του (ανα)στοχασμού στην περίπτωση των μαθητών. (Balaguer, 2012) Η μετακίνηση της νέας γενιάς από τους παθητικούς θεατές της εποχής της τηλεόρασης στους ενεργούς, «διαδράτοντες» νέους και νέες της ψηφιακής εποχής (Tapscott, 2008) είναι πια δεδομένη.

Τα νέα μέσα δεν έχουν αντικαταστήσει τα παλιά. Κατά μέσω όρο οι νέοι ακόμα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο μπροστά στην τηλεόραση από ότι στο διαδίκτυο (Ofcom, 2008). Μερικοί ακόμα συνεχίζουν, σε πείσμα της εποχής, να διαβάζουν βιβλία. Παρόλα αυτά όμως αν συνεχίσουμε να βασιζόμαστε τη διδασκαλία μας σε μέσα που, αν όχι παρωχημένα, σίγουρα αποτελούν ένα μικρό πια μέρος του περιβάλλοντος των μαθητών μας, κινδυνεύουμε να καταστήσουμε ότι συμβαίνει στην τάξη μας, άσχετο με την καθημερινότητα των μαθητών μας (Bucingham, 2010).

### **Το σκεπτικό πίσω από το εγχείρημα**

Η ιδέα για το εγχείρημα προέκυψε κατά την αναζήτηση του αγγλικού κειμένου του διηγήματος του Oscar Wilde "The devoted Friend" το οποίο βρίσκεται σε μετάφραση και με τίτλο «Ο Πιστός Φίλος» στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' γυμνασίου. Ο αρχικός στόχος ήταν η παρουσίαση του κειμένου στους μαθητές της Α' γυμνασίου στο μάθημα των Αγγλικών ως μια μικρή εισαγωγή στην Αγγλική Λογοτεχνία. Ταυτόχρονα, την περίοδο εκείνη, υπήρχε έντονη δραστηριοποίηση όλων μας στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού και της απομόνωσης, φυσικής και ψυχολογικής, πολλών μαθητών, ιδιαίτερα στην Α' γυμνασίου. Έτσι άρχισε να γεννιέται η ιδέα μιας ολιστικής προσέγγισης στην έννοια της «φιλίας» και πως αυτή βιώνεται σε διάφορες ηλικίες αλλά και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Κατά τη διάρκεια της έρευνας για το κατάλληλο υλικό προέκυψε ότι η χρήση μόνο της αγγλικής γλώσσας περιόριζε κατά πολύ το εύρος του υλικού το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί λόγω και της περιορισμένης, σε αυτή την ηλικία, γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Η ιδέα της διαθεματικής προσέγγισης ήταν πλέον η μόνη λύση.

Το γεγονός ότι πλέον η ελληνική γλώσσα αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι του εγχειρήματος και το ότι θα ήταν απαραίτητη τόσο η εμπειρία όσο και η εξειδικευμένη γνώση ενός φιλόλογου της Ελληνικής. Η συμβολή αυτή όχι μόνο έδωσε μια νέα διάσταση στην αναζήτηση και επιλογή του υλικού, αλλά ταυτόχρονα αποτέλεσε και το συνεργατικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο θα καλούνταν οι μαθητές να λειτουργήσουν αργότερα.

Η διδακτική παρέμβαση δεν είναι δομημένη πάνω σε κάποιο αυστηρά τεχνοκρατικό μοντέλο αλλά υιοθετούν μια πιο ολιστική προσέγγιση στο θέμα που αφήνει στον κάθε σχεδιαστή/εμπυχωτή τη δυνατότητα να αυξομειώνει την παρουσία του ενός ή του άλλου στοιχείου ανάλογα με τη διακριτική του ευχέρεια. Έγινε μια προσπάθεια γεφύρωσης των παραδοσιακών και νέων τεχνικών και μέσων στην διδασκαλία. Η πρόθεση ήταν η δημιουργία ενός μοντέλου παρέμβασης με το οποίο θα αισθανόταν όλοι άνετα άσχετα με το βαθμό έκθεσής του στις νέες τεχνολογίες και τα νέα μέσα.

Οι Τ.Π.Ε αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της παρέμβασης. Η χρήση Web 2.0 εργαλείων, αλλά και άλλα εργαλεία όπως online ασκήσεις, εννοιολογικοί χάρτες και σταυρόλεξα, αποτέλεσαν κεντρικό κομμάτι της δουλειάς. Η χρήση του διαδικτύου και των απεριόριστων δυνατοτήτων του, τόσο για την συγκέντρωση του υλικού από τον εκπαιδευτικό αλλά και της διερεύνησής του από τους μαθητές ήταν καταλυτική.

Τέλος, αν και θα υπάρξει και επιμέρους αναφορά, θα έπρεπε να υπογραμμιστεί η διαμεσολαβητική προσέγγιση, κατά κύριο λόγο στην αγγλική, αλλά και ενίοτε στην ελληνική γλώσσα. Η συχνότητα της χρήσης της αγγλικής γλώσσας δεν αποτέλεσε πρόβλημα σε καμία φάση της διαδικασίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ήταν ελεύθεροι να χρησιμοποιούν την αγγλική, όποτε αυτό κρίνονταν απαραίτητο από τους ίδιους και από τη φάση της διαδικασίας που βρίσκονταν (Dendrinos, 2006). Οι ομάδες εργασίας είχαν εκ των προτέρων δημιουργηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε μαθητές με μεγαλύτερη γλωσσική ευχέρεια να μπορούν να βοηθούν αυτούς με λιγότερη. Η ανομοιογενής σύνθεση των ομάδων δεν απέτελεσε πρόβλημα (Κανάκης, 1987) αλλά βοήθησε στην ομαλή διεξαγωγή και σχεδόν ταυτόχρονη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του εγχειρήματος.

### **Το Υλικό**

Το κείμενο το οποίο θα αποτελούσε τη βάση της διδακτικής παρέμβασης αποφασίστηκε να είναι «Ο Πιστός Φίλος» του Oscar Wilde. Το κείμενο υπήρχε ήδη στο βιβλίο Νεοελληνικών Κειμένων στα ελληνικά και οι μαθητές το είχαν ήδη διδαχθεί. Θέλοντας την παρουσία του κειμένου και στα αγγλικά αλλά και ταυτόχρονα θέλοντας να αποφευχθεί η επανάληψη του κειμενικού είδους διασκευάστηκε το αγγλικό κείμενο σε ένα σύντομο θεατρικό έργο.

*⌘* **The Devoted Friend** *⌘*  
A short play based on Oscar Wilde's short story.  
Adapted by Panayotis Domvros

**Characters**  
The Miller  
Hans  
The Miller's Wife  
The Miller's Son  
A woman  
The Doctor

*Scene 1 Spring Time*

*Big Hugh the Miller leans over Hans's wall picks a flower and fills his pockets with plums and cherries*

Miller: Real friends should have everything in common!  
Hans: (*nodding*) I feel very proud of having a friend with such noble ideas!  
Woman: How strange that the rich Miller never gives you anything in return, though he has a hundred sacks of flour stored away in his mill, and six cows, and a large flock of woolly sheep!  
Hans: I don't care about such things. Nothing gives me greater pleasure than to listen to all the wonderful things the Miller has to say about the unselfishness of true friendship.

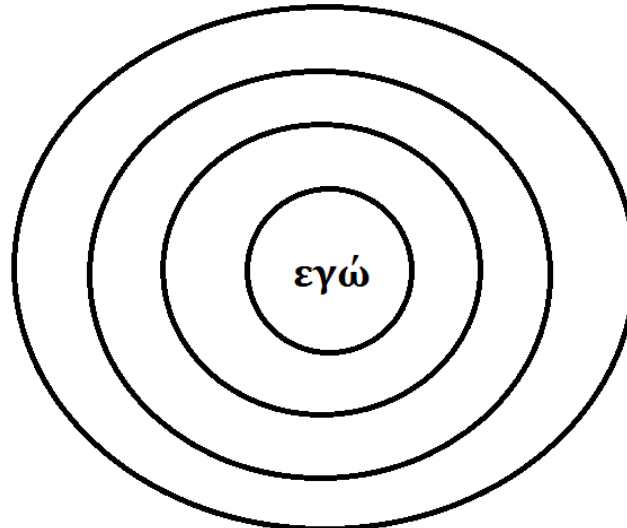
**Σχήμα 1 – Το θεατρικό**

Το θεατρικό αυτό γυρίστηκε σε ταινία μικρού μήκους σε ανύποπτο χρόνο από μαθητές του σχολείου διαφορετικούς από αυτούς που θα μετείχαν στο project, διατηρώντας τη μυστικότητα που θα δημιουργούσε την έκπληξη για τους άλλους μαθητές και ταυτόχρονα εμπλέκοντας περισσότερους μαθητές σε μια δημιουργική διαδικασία.

**To Project**

Το τμήμα χωρίστηκε σε 4 ομάδες εργασίας, 3 ομάδες των 7 και μία ομάδα των 6 ατόμων. Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από μαθητές που βρίσκονταν σε διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας έτσι ώστε να υπάρχει πάντα η δυνατότητα αλληλοβοήθειας (Χατζηδάκη, χ.χ). Η διαμόρφωση της αίθουσας έδινε στην κάθε ομάδα ένα σημαντικό βαθμό «ιδιωτικότητας». Κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της ένα laptop με σύνδεση στο internet και φυσικά οι μαθητές είχαν δημιουργήσει τους λογαριασμούς ταχυδρομείου gmail με τους οποίους αποκτούσαν πρόσβαση στην ιστοσελίδα. Οι μαθητές είχαν επίσης στη διάθεσή τους όλα τα φύλλα εργασίας που αφορούσαν την κάθε ομάδα και σε έντυπη μορφή σε ειδικό φάκελο. Σε κάθε ομάδα, πέρα από το ηλεκτρονικό λεξικό, υπήρχε και ένα επίτομο αγγλοελληνικό λεξικό. Τέλος πριν από την έναρξη του project η κάθε ομάδα επέλεξε τα άτομα που λειτουργούσαν ως χειριστές, γραμματείς κλπ. (Hamayan & Perlman 1990).

Η πρώτη ώρα του project λειτούργησε ως αφόρμηση. Θέλοντας να εισάγουμε τον όρο της φιλίας δώσαμε μια «αρνητική» εκδοχή της μέσω προβολής αποσπάσματος από την τηλεοπτική σειρά "The Big Bang Theory". Ακολούθησαν βιωματικές δραστηριότητες όπως «Οι κύκλοι της φιλίας» και η δημιουργία πόστερ, όπου, στην πρώτη οι μαθητές ιεράρχησαν τους φίλους τους σε τρεις ομόκεντρους κύκλους με κέντρο τους ίδιους και με βάση το βαθμό φιλίας που είχαν, και στη δεύτερη ιεράρχησαν καρτέλες με τις πιθανές ιδιότητες ενός καλού φίλου (και στις δύο γλώσσες).



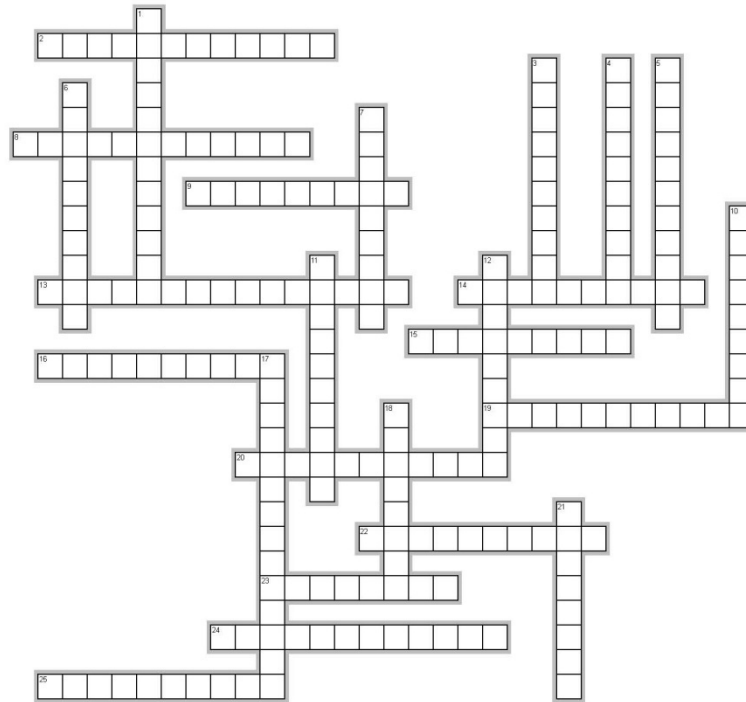
Σχήμα 2 – Κύκλοι της φιλίας

Εναλλακτικά προτάθηκε και η δημιουργία ενός radlet με την ιεράρχηση των ιδιοτήτων. Κατόπιν προβλήθηκε η κινηματογραφημένη έκδοση του θεατρικού *The Devoted Friend* που είχε ετοιμαστεί από άλλους μαθητές όπως προαναφέρθηκε, καθώς και το διαφημιστικό σποτ "Calsberg puts friend to the test".

Στο πρώτο αυτό μέρος οι μαθητές δέχθηκαν ερεθίσματα που τους οδήγησαν στην επικέντρωση στην έννοια της φιλίας. Η κωμική τηλεοπτική σειρά *The Bing Bang Theory* και το έξυπνο διαφημιστικό της μπίρας έδωσαν μια ανάλαφρη ατμόσφαιρα και από νωρίς απελευθέρωσαν τους μαθητές από προϋδεασμούς και προκαταλήψεις για τη διάρθρωση της μαθησιακής εμπειρίας. Οι βιωματικές δραστηριότητες έφεραν στην επιφάνεια τα προσωπικά στοιχεία του καθενός και βοήθησαν στο δέσιμο των μελών της ομάδας κατά τη δημιουργία του πόστερ. Στο τέλος ανατέθηκε στους μαθητές εργασία στο σπίτι με φύλλα εργασίας και στα Ελληνικά και στα Αγγλικά.



**ΦΙΛΙΚΟ ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ**



**Οριζόντια**

2. αυτός που αγαπάει τη μουσική
8. που αγαπά/θεοποιεί το χρήμα
9. που έχει την ιδιότητα να απορροφά τα υγρά
13. αυτός που του αρέσει το ποδόσφαιρο και παρακολουθεί συχνά τους αγώνες
14. που θέλει να αρέσει στους άλλους (με το ντύσιμο, τη συμπεριφορά, τα λόγια κ.λπ.)
15. η φιλική και πρόθυμη υποδοχή ξένων
16. η αγάπη προς την πατρίδα, ο πατριωτισμός
19. αυτός που προσπαθεί να βοηθήσει τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη
20. αυτός που αγαπάει τον πόλεμο, που επιλέγει την (πολεμική) σύγκρουση ως μέσο επίλυσης διαφορών (κυρ. μεταξύ κρατών) και επικράτησης
22. η αγάπη, το ενδιαφέρον για μάθηση, η συστηματική επίδιξη απόκτησης γνώσεων
23. που αγαπάει τα ζώα
24. που αγαπά την ελευθερία, αποστρέφεται τις απαρχαιωμένες αντιλήψεις που λειτουργούν δεσμευτικά στην δημόσια και ιδιωτική ζωή
25. εκείνος που τρέφει ιδιαίτερη αγάπη προς τους Έλληνες και κάθε τι ελληνικό που την εκδηλώνει όμως με λόγια ή έργα

**Κάθετα**

1. που χαρακτηρίζεται από αγάπη για την ειρήνη στη δημόσια ζωή αλλά και στην ιδιωτική, στην καθημερινή ρουτίνα, ο μη ανταγωνιστικός
3. η αγάπη προς την πατρίδα, ο πατριωτισμός
4. που βοηθάει, που συντρέχει τους φτωχούς
5. που αγαπάει το θέατρο και πηγαίνει συχνά σε θεατρικές παραστάσεις
6. που αρρωσταίνει εύκολα
7. που διακατέχεται από φιλοδοξία
10. ο επιστήμονας που ασχολείται με τη μελέτη, την ερμηνεία και την κριτική έκδοση κειμένων, επίσης ο καθηγητής της Μέσης Εκπαίδευσης που διδάσκει τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και την ιστορία
11. που αγαπά υπερβολικά το χρήμα
12. ήταν ο Σωκράτης
17. που συμπάθει τους Αμερικανούς, τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, και υποστηρίζει την πολιτική ή τα συμφέροντά τους
18. καβγαδίζω, τσακώνομαι, μαλώνω, λογομαχώ
21. σπαδός μιας αθλητικής ομάδας

Σχήμα 3 – Φύλλο εργασίας στα Ελληνικά

**Rings of Friendship**

**Friends, Classmates, People I know**

Think of a friend, a classmate a person you know.

- What are they like? (how old; tall/short; friendly, lazy etc.)
- What do they like doing? (sports, free time activities)
- Is there anything special about them?
- Anything else about them that is interesting.

**Example:**  
*Billy's eleven years old. He's quite short. He doesn't like sports, but he loves computer games. His favourite game is the Sims. Billy is one of the weirdest kids in school. He thinks worms are cool! He often plays with them and one time I think he ate one!*

Now it's time to write. Think of three people and write about them. Which ring of friendship do they belong to?

The worksheet features a yellow vertical bar on the left with two rings, and three large horizontal writing areas on the right. Illustrations include a girl playing a harp, a boy with a cake, and a boy with a soccer ball.

Σχήμα 4 – Φύλλο Εργασίας στα Αγγλικά

Στη δεύτερη και τρίτη διδακτική ώρα η τάξη χωρίστηκε σε 4 ομάδες εργασία και μελέτησε την αρνητική όψη της φιλίας όπως αυτή διαφαίνεται στο κείμενο του βιβλίου τους «Ο πιστός φίλος» το οποίο είχαν ήδη διδαχθεί. Οι δραστηριότητες ήταν κοινές σε όλες τις ομάδες και αφορούσαν στην επανεξέταση του κειμένου στα Ελληνικά και στη μελέτη του θεατρικού κειμένου στα Αγγλικά. Η κάθε ομάδα είχε να κάνει αντιστοίχιση σκηνών του Αγγλικού κειμένου στο Ελληνικό.

Στην επόμενη φάση οι ομάδες διαφοροποιήθηκαν ως προς τις εργασίες και ανέλαβαν τη μετατροπή του ελληνικού πεζού σε θεατρικό με το αγγλικό θεατρικό κείμενο ως οδηγό (ομάδα 1: σκηνές 1,5 / ομάδα 2: σκηνή 2 / ομάδα 3: σκηνή 3 / ομάδα 4: σκηνές 6,7), διαδικασία εύκολη και σχετικά γρήγορη μια και υπήρχε

εύκολη αντιστοίχιση του ενός κειμένου με το άλλο. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση για το «τι ΔΕΝ θέλω να είναι ο φίλος μου».

Στη φάση αυτή του project οι μαθητές βίωσαν τη διαδικασία της ομαδικής συγγραφής ενός θεατρικού κειμένου. Το αγγλικό κείμενο που χρησιμοποίησαν ως πρότυπο βοήθησε και ταυτόχρονα έθεσε τους μαθητές σε μία υποσυνείδητη σύγκριση των εκφραστικών μέσων των δύο γλωσσών.

Στο υπόλοιπο της διδακτικής ώρας έγινε η παρουσίαση του θεατρικού με τις ομάδες να εναλλάσσονται στις διάφορες σκηνές και προκάλεσε αίσθηση τόσο στους μαθητές όσο και στο ακροατήριο που παρακολουθούσε τη διαδικασία και η ευχαρίστηση των παιδιών ήταν έκδηλη. Κατόπιν οι μαθητές επέστρεψαν στα πόστερ που είχαν φτιάξει την πρώτη ώρα και αναθεώρησαν την ιεράρχηση των ιδιοτήτων του καλού φίλου.

### **Συμπεράσματα**

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα με το χρόνο. Όταν κάποια στιγμή υπήρξε πρόβλημα με την προβολή κάποιων video λόγω της αργής σύνδεσης στο internet χρησιμοποιήθηκαν αντίγραφα των video off-line. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και έφεραν εις πέρας τις δραστηριότητες που τους ανατέθηκαν. Η χρήση των ΤΠΕ κατέστησε εφικτή την γρήγορη πρόσβαση σε υλικό διαφορετικής προέλευσης. Δεν πρέπει να αγνοήσει κανείς το γεγονός του αυξημένου ενδιαφέροντος και υψηλού κινήτρου των μαθητών όταν πρόκειται για χρήση ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

*Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, (2010), Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Β΄ Έκδοση Αναθεωρημένη και Βελτιωμένη, Πάτρα, Νοέμβριος 2010.*

*Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, (2013), Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, Γ΄ Έκδοση Αναθεωρημένη και Βελτιωμένη, Πάτρα, Μάρτιος 2013.*

Ανδριοπούλου, Ε. (2013). Παιδεία στα Μέσα και Ελληνική Κρίση: Ρυθμιστικά Πρότυπα και Προτάσεις Εθνικής Πολιτικής. Νο. 6 Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ) Διαθέσιμο: <http://goo.gl/q8gB9V> προσπελάστηκε στις 30/6/2015

Κανάκης, Ι. (2001) *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός)

Κουλαϊδής Β. (επιμ.). (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής & Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία : «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και για «για Ποιους». Εισήγηση στο Διήμερο επιστημονικό συμπόσιο: «*Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές*» Θεσσαλονίκη 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Θεσσαλονίκη: Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Διαθέσιμο: <http://goo.gl/o8rtprq> προσπελάστηκε στις 30/6/2015

Χατζηδάκη, Α. (χ.χ). *Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση της Γ2*. Διαθέσιμο: [www.edc.uoc.gr/](http://www.edc.uoc.gr/)

- [ptde/ptde/anounc/a\\_tomeas/omadosynergatiki\\_prosegisi.pdf](#) προσπελάστηκε στις 30/6/2015
- Balaguer Prestes, R. (2012). 21<sup>st</sup> Century Students and 21<sup>st</sup> Century Skills. Διαθέσιμο: <http://www.pearsonelt.com/professionaldevelopment/articles> προσπελάστηκε στις 30/6/2015
- Buckingham, D (2010) Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culturev Ανακτήθηκε στις 27-1-2013, Διαθέσιμο: [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-981-287-326-2\\_2#page-1](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-981-287-326-2_2#page-1) προσπελάστηκε στις 30/6/2015
- Buckingham, D, Willett, R., Whiteman N. & Burn A. (2007) The Impact of the Media on Children and Young People with a particular focus on computer games and the internet Ανακτήθηκε στις 27-1-2013, Διαθέσιμο: [http://www.lloyDMINSTER.info/libdocs/byronreview/annex\\_g.pdf](http://www.lloyDMINSTER.info/libdocs/byronreview/annex_g.pdf) προσπελάστηκε στις 30/6/2015
- Dendrinou, B. (2006). Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. JAL. Διαθέσιμο: [http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/texts/Dendrinou\\_mediation%20JAL.pdf](http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/texts/Dendrinou_mediation%20JAL.pdf) προσπελάστηκε στις 30/6/2015
- Gillmor, D. (2010). *Mediactive*. Διαθέσιμο: [http://mediactive.com/wp-content/uploads/2010/12/mediactive\\_gillmor.pdf](http://mediactive.com/wp-content/uploads/2010/12/mediactive_gillmor.pdf) προσπελάστηκε στις 30/6/2015
- Hobbs, R. 2010. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute. Διαθέσιμο: [www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital and Media Literacy A Plan of Action.pdf](http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf) προσπελάστηκε στις 30/6/2015
- Merrin, W. (2008). *Media Studies 2.0*. Διαθέσιμο <http://twopointzeroforum.blogspot.com/> προσπελάστηκε στις 30/6/2015.
- Ofcom (2008) *Media Literacy: Report on UK Children's Media Literacy* London: Ofcom
- Prensky, M. (2001) (α). "Digital Natives, Digital Immigrants" από το *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5. Διαθέσιμο: <http://marcprensky.com/writing-1/> προσπελάστηκε στις 30/6/2015
- Prensky, M. (2001) (β). "Digital Natives, Digital Immigrants Part II. Do They Really Think Differently" από το *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No.6 Διαθέσιμο: <http://marcprensky.com/writing-1/> προσπελάστηκε στις 30/6/2015
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, New York: McGraw-Hill

## **Οπτικοακουστική εκπαίδευση και δημοφιλής κουλτούρα: μελέτη περίπτωσης γνωστής τηλενουβέλας**

**Αντώνης Ζαρίντας**

*Δάσκαλος M.Ed., M.Sc., Ερευνητής Advanced Media Institute*

zarintas@gmail.com

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη δημοφιλή κουλτούρα στο σχολείο και συγκεκριμένα με τη μελέτη περίπτωσης γνωστής τηλενουβέλας σε μια Ε' τάξη Δημοτικού Σχολείου. Η μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε σημαντικό σκέλος μιας ολοκληρωμένης ενότητας Εκπαίδευσης στα Μέσα που αφορούσε την ολιστική προσέγγιση και διερεύνηση του μιντιακού οικοσυστήματος. Το σχολείο, συνήθως, δίνει το μήνυμα ότι αυτά που ενδιαφέρουν τα παιδιά –κοντολογίς, η δημοφιλής κουλτούρα των Μέσων– δεν ενδιαφέρουν το ίδιο. Στην παιδαγωγική όμως των Μέσων τα θέματα διδασκαλίας αναδύονται από τις ζωές των παιδιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα ανεπίσημα ενδιαφέροντα των παιδιών μετατοπίζονται από την περιφέρεια της σχολικής ζωής στην κεντρική σκηνή. Η παρέμβαση έδειξε ότι η εισαγωγή της δημοφιλούς κουλτούρας στην τάξη δίνει «φωνή» και ευκαιρίες για σχολική επιτυχία σε όλα τα παιδιά, ειδικά σε εκείνα που συνήθως δεν δείχνουν ενδιαφέρον στο παραδοσιακό μάθημα. Ταυτόχρονα, δημιουργεί κλίμα ευφορίας, εγκαθιδρύει δημοκρατικές πρακτικές και καλλιεργεί με απολαυστικό και βιωματικό τρόπο κριτική διάθεση.

**Λέξεις κλειδιά:** εγγραμματισμός στα Μέσα, εκπαίδευση στα Μέσα, δημοφιλής κουλτούρα

### **Abstract**

The present paper deals with popular culture in school and specifically with the case study of a well known telenovela applied to a 5<sup>th</sup> grade class of a public primary school. It was an important chapter of an extended unit on Media Education, which concerned the holistic approach of the media ecosystem. Typically the school gives the sense that the pupil's informal media experiences don't have a place in class. However, in media pedagogy the teaching topics emerge from pupils lives. In this way, the children's informal experiences are shifted from the periphery to the central scene of the class. The study showed that the insertion of the popular culture in the class gives voice and chances of success to all children without exceptions, particularly to those who ordinarily do not show interest in traditional teaching ways. Furthermore, it creates a pleasant and democratic learning space and cultivates critical awareness.

**Keywords:** media literacy, media education, popular culture

### **Εισαγωγή**

Η πλήρης μεσοποίηση του πολιτισμού τοποθετεί τα Μέσα στο θεμέλιο της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής. Όλες οι σφαίρες της ζωής –εργασία, εκπαίδευση, πολιτότητα, εμπόριο, κοινωνικές σχέσεις, οικογένεια, ψυχαγωγία– αναπόφευκτα και αναγκαστικά βασίζονται στην υποδομή των Μέσων (Livingstone & Wang, 2014). Πλέον, ο εγγραμματισμός στα Μέσα (media literacy) είναι απαραίτητο στοιχείο για την ομαλή ένταξη και συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του 21ου αιώνα όσο ο βασικός εγγραμματισμός ανάγνωσης/γραφής/αριθμητικής ήταν για τον 20ο αιώνα. Η διδασκαλία των Μέσων δεν είναι εστιασμένη στο να αλλάξει τα Μέσα,

αλλά την εκπαιδευτική πρακτική αυξάνοντας τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών και ενδυναμώνοντάς τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Η Εκπαίδευση στα Μέσα (media education) προσφέρει τη δυνατότητα μετασχηματισμού της τάξης και του σχολείου σε ένα μέρος όπου οι φωνές των μαθητών αποκτούν αξία και γίνονται δεκτές με σεβασμό. Συνακολούθως, η διδασκαλία συνδέεται με τη δημοφιλή κουλτούρα και τις εμπειρίες των μαθητών, ενώ οι μαθητές αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση να εκφράζονται σε μια ποικιλία μορφών χρησιμοποιώντας τη γλώσσα, τη φαντασία και την τεχνολογία (Hobbs, 2004).

Στην παιδαγωγική των Μέσων τα θέματα αναδύονται από τις ζωές και τις εμπειρίες των παιδιών κάτι που σημαίνει ότι η δημοφιλής κουλτούρα εισέρχεται στην τάξη (Lundgren, 2014). Η διδασκαλία επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων μέσω διερεύνησης και συνεργασίας, ενώ ο δάσκαλος επιτρέπει και προτρέπει τα παιδιά να θέτουν τα δύσκολα ερωτήματα που συνήθως αποφεύγονται, όπως για παράδειγμα για τις ιδεολογίες και αξίες των μηνυμάτων. Η ανάπτυξη, άλλωστε, κριτικής αυτονομίας αποτελεί θεμελιώδη στόχο της μιντιακής παιδείας (Masterman, 2001). Η κριτική, όμως, δεν πρέπει να συγχέεται με τη στείρα επίκριση των πάντων. Πρόκειται για ένα ολισθηρό σημείο όπου ο δάσκαλος των Μέσων χρειάζεται να είναι προσεκτικός να μην διολισθήσει σε ρητορεία μίσους προς τα ΜΜΕ ή και πολιτικού ευαγγελισμού. Τουναντίον, η κριτική αυτονομία εκπηγάει μέσα από τη διδασκαλία και ενθάρρυνση των μαθητών να ρωτούν γι' αυτά που βλέπουν, ακούν, διαβάζουν, ακόμα και για τα δικά τους συστήματα πεποιθήσεων, εν απουσία δασκάλου, ενήλικα ή οποιουδήποτε εμπυχωτή.

Η παρούσα εισήγηση αφορά μια σειρά μαθημάτων σχετικά με τη μελέτη περίπτωσης γνωστής τηλενουβέλας. Τα μαθήματα εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ενότητας Εκπαίδευσης στα Μέσα που δομήθηκε για να διερευνήσει και να προσεγγίσει ολιστικά το μιντιακό οικοσύστημα. Εφαρμόστηκε στα είκοσι πέντε παιδιά μιας Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου της Κύπρου τη σχολική χρονιά 2014-2015. Ο σκοπός ήταν να υποστηριχθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες εγγραμματισμού στα Μέσα, αναλύοντας κριτικά τα διάφορα είδη Μέσων και παράγοντας μιντιακό περιεχόμενο που θα τα βοηθήσει να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνική ζωή. Προς τούτο, αξιοποιήθηκαν διάφορες διδακτικές πρακτικές και αναλυτικές τεχνικές από τη διεθνή βιβλιογραφία και από την παιδαγωγική εμπειρία του δασκάλου-ερευνητή. Τον Δεκέμβριο του 2015 η ενότητα αναδείχθηκε στην 3<sup>η</sup> θέση σε διεθνή διαγωνισμό που διοργάνωσε το κοινωφελές ίδρυμα «Evens» για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων εγγραμματισμού στα Μέσα (στη διεύθυνση [www.milpeer.eu/documents/130/](http://www.milpeer.eu/documents/130/) βρίσκονται αναρτημένα, εν συνόψει, τα σχέδια μαθήματος).

### **Μεθοδολογία**

Τα μαθήματα οργανώθηκαν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και βασίστηκαν σε ένα μη ιεραρχικό μοντέλο διδασκαλίας, όπως άλλωστε προτάσσει η Εκπαίδευση στα Μέσα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διεξάγεται μέσα από την ενεργοποίηση των διαμαθητικών σχέσεων και εδράζεται σε ισότιμες και σύμμετρες σχέσεις (Ματσαγγούρας, 1997). Εξ αυτού, οι παραδοσιακοί ρόλοι

ανακατανεμήθηκαν και οι αρμοδιότητες του δασκάλου αποκεντρώθηκαν. Προτάθηκε, επίσης, μια νέα σχέση με τον σχολικό χώρο και τα υλικά. Έτσι, οι μαθητές ένιωσαν άνετα να κάνουν την τάξη και ολόκληρο το σχολείο εργαστήριο, να πειραματιστούν δημιουργικά με τα Μέσα, να συνεργαστούν επιλύοντας προβλήματα, να εκφραστούν ελεύθερα μακριά από το περιοριστικό δίπολο σωστό-λάθος ή το τι είναι σχολικά ορθό να πουν, να παρωδήσουν άφοβα, να αποδομήσουν και να αναδομήσουν μιντιακά κείμενα. Ταυτοχρόνως, ο δάσκαλος λειτουργούσε ως διαμεσολαβητής και διευκολυντής, παρά ως επιτηρητής και κάτοχος προκατασκευασμένης γνώσης.

### **Διδακτικά βήματα**

Η εισήγηση επικεντρώνεται στη μελέτη περίπτωσης μιας γνωστής τηλενουβέλας, καταπιάνεται όμως σε γενικό επίπεδο με το θέμα της δημοφιλούς κουλτούρας. Η συζήτηση περί εισαγωγής της δημοφιλούς κουλτούρας στο σχολείο είναι μακρά και έντονη, αφού συμπυκνώνει όλες τις εντάσεις για το τι συνιστά τέχνη και ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου. Για τον Masterman (2001) το σχολείο ιστορικά αναλαμβάνει τον ρόλο της διαφύλαξης της υψηλής κουλτούρας επιχειρώντας να εμβολιάσει τους μαθητές να αντιστέκονται στη φερόμενη διαφθορά του πολιτισμού από τα μαζικά Μέσα. Ως εκ τούτου, περιβάλλει τα παιδιά με μια πατερναλιστική και προστατευτική στάση. Περισσότερο καλλιεργεί τον φόβο και την απαξία απέναντι στα Μέσα παρά την ενδυνάμωση και την κριτική συμμετοχή. Ωστόσο, η δημοφιλής κουλτούρα, οι απολαύσεις, η άτυπη εξωσχολική εμπειρία αποτελούν τον κόσμο των παιδιών και συνεπώς έναν χώρο πλούσιο σε μαθησιακές δυνατότητες. Στην παιδαγωγική των Μέσων τα ανεπίσημα ενδιαφέροντα των παιδιών μετατοπίζονται από την περιφέρεια στην κεντρική σκηνή (Grace & Tobin, 2001). Την ίδια στιγμή ο δάσκαλος τα επικυρώνει χωρίς κατ' ανάγκη να τα ιδιοποιείται. Δεν υπάρχει πολιτικός ευαγγελισμός ούτε σωστό-λάθος. Όλα τίθενται υπό διαπραγμάτευση στο φως της κριτικής.

Επί του προκειμένου, για τη μελέτη της τηλενουβέλας υιοθετήθηκε μια πολυπρισματική προσέγγιση. Αυτό ήταν αναπόφευκτο εφόσον τα μιντιακά προϊόντα δεν μπορούν να αποκοπούν από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο κατασκευάζονται. Σε κάθε μάθημα συνεξετάζονταν όλες σχεδόν οι βασικές έννοιες των Μέσων, όπως για παράδειγμα το κοινό, οι απολαύσεις, οι αναπαραστάσεις, οικονομικοί παράγοντες κ.ά. Υπήρχε μια λογική ακολουθία, συνδιαμορφωνόταν όμως με τους μαθητές και βασιζόταν πάνω σε όσα είχαν ήδη γίνει γνωστά.

Εν πρώτοις, τα παιδιά κλήθηκαν να ψηφίσουν την αγαπημένη τους τηλεοπτική εκπομπή για να μελετηθεί εις βάθος. Η σειρά που πλειοψήφησε ήταν μια γνωστή τηλενουβέλα που μεταδίδεται στην Κύπρο και την Ελλάδα σε ιδιωτικό κανάλι σε βραδινή ώρα. Από τα είκοσι πέντε παιδιά της τάξης τα είκοσι τρία προέκριναν την τηλενουβέλα, ενώ μόνο ένα υποστήριξε κινούμενα σχέδια, κι ένα άλλο αθλητικά. Φαίνεται ότι μία από τις συνέπειες της μεσοποίησης του πολιτισμού είναι τα παιδιά να μεγαλώνουν σε μικρότερη ηλικία (Buckingham, 2008). Καταλήγουν τελικά να παρακολουθούν μαζί με τους γονείς τους εκπομπές για μεγάλους. Το γεγονός αυτό αλλάζει ριζικά τις εμπειρίες τους, αφού οι τηλενουβέλες μπορούν να ειπωθούν ως κλειδαρότρυπα στον περίπλοκο κόσμο των ενηλίκων. Αντί της από κοινού παθητικής παρακολούθησης, οι γονείς μέσω μιας διαλογικής παρέμβασης έχουν τη δυνατότητα να διαμεσολαβούν τη μιντιακή χρήση των

παιδιών συζητώντας, επί παραδείγματι, τις αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα, τις αξίες, τα συμφέροντα των μιντιακών προϊόντων ή θέτοντας τις θεμελιώδεις ερωτήσεις: ποιος έφτιαξε το μήνυμα, για ποιο σκοπό, ποιο είναι το κοινό-στόχος, ποιες αξίες προωθούνται και ποιες παραλείπονται, πώς διαφορετικοί άνθρωποι ερμηνεύουν το μήνυμα, ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται για να αποσπάσουν την προσοχή κ.λπ. (Hobbs, 2011). Να καλλιεργήσουν, δηλαδή, μια στάση κριτικής εγρήγορσης απέναντι στο κάθε Μέσο που εισχωρεί στον χρόνο και χώρο της οικογένειας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αναμένεται ότι τα παιδιά θα ενδυναμωθούν και θα είναι λιγότερο ευάλωτα στις αρνητικές επιδράσεις, ενώ ταυτόχρονα θα είναι σε θέση να διαχειρίζονται έξυπνα και δημιουργικά τα διάφορα Μέσα.

Τα πρώτα μαθήματα ήταν εξολοκλήρου δομημένα από τους μαθητές. Τους ζητήθηκε να συλλέξουν και να φέρουν στην τάξη πηγές και πληροφορίες για τη σειρά. Μετασχημάτισαν, κατ' ουσίαν, το μάθημα όπως τα ίδια ήθελαν και με βάση το υλικό που τους ενδιέφερε. Έφεραν στην τάξη παρουσιάσεις, φωτογραφίες, αποκόμματα από περιοδικά, γραπτές εργασίες, βίντεο, τους στίχους του τραγουδιού της σειράς και άλλα. Αφού μελέτησαν στις ομάδες τους το υλικό, συνέθεσαν ένα τελικό προϊόν με τις σημαντικότερες πληροφορίες, το οποίο παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Οι παρουσιάσεις των ομάδων υποβοηθήσαν την ανάδυση διαφόρων ζητημάτων. Τα ερωτήματα, δηλαδή, διατυπώθηκαν αβίαστα από τους μαθητές και δεν ήταν κάτι που προγραμματίστηκε αυστηρά από τον δάσκαλο.

### ***Κοινό και απολαύσεις***

Κατ' αρχήν, σε ποιο κοινό απευθύνεται η τηλενουβέλα; Η πλειοψηφία της τάξης είχε την εντύπωση ότι το κοινό-στόχος είναι τα παιδιά, ενώ ορισμένα η οικογένεια. Είναι άξιο αναφοράς, το γεγονός ότι μια τηλενουβέλα που προβάλλεται καθημερινά το βράδυ και περιέχει σκηνές και λεξιλόγιο που ενοχλεί προσλαμβάνεται από τα παιδιά ως παιδική ή και οικογενειακή. Την ίδια στιγμή προβληματίστηκαν πάνω στις απολαύσεις που αντλούν από την παρακολούθηση της συγκεκριμένης σειράς, αλλά και των αλλαγών που επιφέρει στην προσωπική μιντιακή ρουτίνα και οικογενειακή λειτουργία. Ήταν σαφές ότι η σειρά όριζε μια αδιαπραγμάτευτη οικογενειακή στιγμή. Γονείς και παιδιά μοιράζονταν τον χρόνο τους παρακολουθώντας μαζί τηλεόραση. Αυτό που ορίζεται ως ζώνη ενηλίκων ή και οικογενειακή στην πράξη δεν υφίσταται. Οι βιομηχανίες των Μέσων χρησιμοποιούν τεχνάσματα για να διευρύνουν το κοινό και να συμπεριλάβουν τα παιδιά εφόσον θεωρούνται πλέον μια μεγάλη αυτόνομη μιντιακή καταναλωτική ομάδα (Buckingham, 2008).

### ***Αναπαραστάσεις***

Οι αναπαραστάσεις, μέσω των οποίων σκιαγραφείται ο κόσμος και η σχέση τους με την πραγματικότητα, απασχόλησαν εκτενώς την τάξη. Ήταν σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι τα μιντιακά προϊόντα είναι κατασκευές, οι οποίες προβάλλουν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις ενισχύοντας συγκεκριμένες ιδεολογίες (Masterman, 2001). Προς τούτο, η τηλενουβέλα προσεγγίστηκε ως κείμενο με συμβάσεις, στερεότυπα, ιδεολογία, αξίες. Μέσα από τις μαθητικές εργασίες και σύντομων στιγμιότυπων της σειράς, τα παιδιά με σκεπτικισμό και κριτική διάθεση επεχείρησαν να εντοπίσουν τα στοιχεία διαμέσου των οποίων η τηλενουβέλα



διερμήνευε τον κόσμο. Συγκεκριμένα, προβληματίστηκαν για τον ρεαλισμό, τη θέση κάθε φύλου, τα στερεότυπα, τον τρόπο ζωής που προβάλλει, τις ηθικές αξίες και άλλα. Η απόσταση, επί παραδείγματι, της πολυτελούς ζωής των πρωταγωνιστών από τον μέσο άνθρωπο ήταν κάτι που αμέσως εντοπίστηκε. Ορισμένα παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσει που βλέπουν πλούσιους και όμορφους ανθρώπους να ζουν με πολυτέλεια, διότι ονειρεύονται να ζήσουν παρόμοιες στιγμές. Εκφράστηκε, επίσης, η άποψη ότι αυτές οι εικόνες προκαλούν τον απλό κόσμο, ειδικά στην Κύπρο και την Ελλάδα που μαστίζονται από κρίση. Παράλληλα, όλες οι παρατηρήσεις που γίνονταν ερμηνεύονταν στη βάση των συμφερόντων της σειράς. Εξάλλου, κάθε σειρά αποτελεί μια δομημένη αναπαράσταση του κόσμου και όχι μια ουδέτερη αντανάκλασή του.

### **Οικονομικά ζητήματα**

Τα ΜΜΕ είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με γενικότερα πλέγματα κοινωνικής, οικονομικής και θεσμικής εξουσίας και ως εκ τούτου έχει τεράστια σημασία να κατανοήσουν οι νέοι τους πολύπλοκους και συχνά αντιφατικούς τρόπους με τους οποίους όλα αυτά λειτουργούν (Buckingham, 2008). Αναπότρεπτα, η οικονομική πτυχή της τηλενουβέλας αποτέλεσε μέρος των μαθημάτων. Αναλύθηκε ο ρόλος του μάρκετινγκ, της παραγωγής, της τηλεθέασης και των διαφημίσεων στην οικονομική επιτυχία της τηλενουβέλας. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η ιστοσελίδα της σειράς, στοιχεία τηλεθέασης και διαφημίσεις στον τύπο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στο αρχικό στάδιο της ενότητας τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να συνδέουν το μιντιακό περιεχόμενο με οικονομικούς παράγοντες. Σταδιακά όμως απέκτησαν την επίγνωση που έχει ο οικονομικός παράγοντας στη διαμόρφωση του τελικού μιντιακού προϊόντος. Κατά συνέπεια, η αποκάλυψη των οικονομικών επιδιώξεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για μεγιστοποίηση του κέρδους πρέπει να αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές στιγμές της διδασκαλίας των Μέσων.

### **Κριτική ανάλυση**

Το επόμενο στάδιο καταπιάστηκε με την αποδόμηση ενός επεισοδίου. Αυτό σημαίνει τη μετατροπή του οικείου σε ανοίκειο, να εστιάσουν δηλαδή οι μαθητές σε κάτι που γνωρίζουν πολύ καλά και να εξετάσουν πολύ προσεκτικά τον τρόπο που έχει δομηθεί, όπως και να σκεφτούν για ποιο λόγο δομήθηκε με αυτό τον τόπο (Buckingham, 2008). Όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να κερδίσουν την προσοχή των τηλεθεατών ήρθαν αβίαστα στο προσκήνιο. Σε γενικές γραμμές, εξετάστηκαν: η μουσική επένδυση, το προφίλ των πρωταγωνιστών, οι ενδυματολογικές προτιμήσεις, τα πλάνα, το σκηνικό, το λεξιλόγιο, οι συχνές εναλλαγές στη ροή και οι ανατροπές κ.ά. Μελετώντας τα επεισόδια, τα παιδιά παρατήρησαν ότι στην αρχή κάθε επεισοδίου παρουσιάζονταν σκηνές από το προηγούμενο με σκοπό να εισάγουν ομαλά τον θεατή στην πλοκή. Αυτό εξυπηρετεί την εγκαθίδρυση μιας συνολικής αφήγησης, αλλά ταυτόχρονα με αυτόνομη λειτουργία, ώστε να υποδέχεται όλους τους τηλεθεατές –πιστούς και περιστασιακούς. Διάφορα, λοιπόν, τεχνάσματα επιστρατεύονται για την αύξηση της τηλεθέασης. Στις μιντιακά εγγράμματες τάξεις τα τεχνάσματα αυτά εξετάζονται τόσο στο κειμενικό επίπεδο όσο στο διαπροσωπικό και αναπαραστατικό. Στο αναπαραστατικό επίπεδο εξετάζεται η αφήγηση: ποιοι οι

συμμετέχοντες, τι κάνουν, ποιος/α κερδίζει τις εντυπώσεις, πότε/πού/πώς ενεργούν κ.λπ. Στο διαπροσωπικό ο τρόπος που επιχειρείται η οικοδόμηση σχέσης με τον θεατή: πλάνο και κοινωνική απόσταση, γωνία λήψης και εξουσία, ποιος ο αποδέκτης, ποια η στάση του δημιουργού και πώς την προβάλλει κ.λπ. Στο κειμενικό εξετάζεται η διάταξη των διαφόρων οπτικών και λεκτικών στοιχείων της εικόνας: τα αντικείμενα που περιλαμβάνει και η ταξινόμησή τους, η διάταξη των στοιχείων στον οριζόντιο και κάθετο άξονα, το κείμενο, το μέγεθος, η ευκρίνεια, η τονική και χρωματική αντίθεση κ.ά.

### **Παραγωγή**

Τα μαθήματα βασίστηκαν στη διαλεκτική ανάμεσα στην κριτική και τη δημιουργικότητα. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, η ταυτόχρονη ανάγνωση και γραφή επικοινωνιακού περιεχομένου και η καλλιέργεια αναστοχαστικής διάθεσης. Εξ αυτού, η παραγωγή μιντιακού περιεχομένου δεν ήταν το τελικό προϊόν ή το επιστέγασμα των μαθημάτων. Η προσομοίωση μιας σκηνής και η δημιουργία διαφημιστικού τρέιλερ, στην ουσία αποτέλεσαν έναν ευρηματικό τρόπο για εμφιλοχώρηση στον κόσμο της κατασκευής νοήματος. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργήθηκε συνειδητά ένας χώρος για παιχνίδι και πειραματισμό, στο πλαίσιο του οποίου πραγματικά δεν υπάρχουν «ορθές απαντήσεις» (Buckingham, 2008).

Κατά την προσομοίωση τα παιδιά ανέλαβαν τον ρόλο της παραγωγής σκηνοθετώντας με δημιουργική διάθεση μια σκηνή της τηλενουβέλας. Το αποτέλεσμα ήταν μια παρωδία με αρκετά γκροτέσκο στοιχεία. Δεν ήταν μια απλή μηχανική μίμηση που οδηγεί στην ανεπαίσθητη εσωτερίκευση των κυρίαρχων μηνυμάτων. Αντιθέτως, η διακωμώδηση του δραματικού χαρακτήρα της σειράς συνέβαλε στην απομυθοποίησή της. Τα νοήματα απογυμνώθηκαν από το πειστικό και φυσικοποιημένο πλαίσιο της τηλεόρασης και έγιναν αντικείμενο διαπραγματεύσεως. Εξάλλου, όπως εντοπίζει ο Buckingham (2001), είναι πολύ σπάνιο για τους μαθητές απλώς να αντιγράψουν κυρίαρχες μιντιακές πρακτικές. Υπάρχει σχεδόν πάντα ένα στοιχείο παρωδίας, μια απόσταση, μια κριτική δυνατότητα, στους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν τις δημοφιλείς μορφές και είδη. Σ' αυτό το πλαίσιο, η προσομοίωση μιας σκηνής αλλά και η δημιουργία τρέιλερ ήταν ευκαιρίες για ασεβές παιχνίδι και συλλογική απόλαυση. Η τάξη έγινε ένα μεγάλο κινηματογραφικό εργαστήριο με τα παιδιά να σχεδιάζουν, να κάνουν πρόβες και να τραβούν πλάνο. Συνειδητοποίησαν τις απαιτήσεις της εγγραφής μέσα σε μια διαδικασία «γράφω-σβήνω» ώστε να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Πάντοτε, η παραγωγή συνοδευόταν από συστηματικό αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση των επιλογών τους, αλλά και ετεροαξιολόγηση των έργων των υπολοίπων ομάδων. Ο στόχος, όμως, δεν ήταν κάποια επαγγελματική παραγωγή, αλλά ο πειραματισμός μέσα από το παιχνίδι. Η παραγωγή δεν είναι αυτοσκοπός. Ο πρωταρχικός στόχος δεν είναι να αποκτήσουν τα παιδιά τεχνικές δεξιότητες, αλλά να συμμετέχουν κριτικά και όχι να συμμετέχουν απλώς για τη συμμετοχή (Buckingham, 2008). Η παραγωγή βοήθησε εν τέλει στη συνειδητοποίηση ότι τα μιντιακά προϊόντα είναι κατασκευές που εδράζονται σε συγκεκριμένες αντιλήψεις και συμφέροντα και χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές για να το πετύχουν. Βοήθησε, επίσης, στη δημιουργία ενός απολαυστικού και απαλλαγμένου από κάθε είδους λογοδότησης μαθησιακού χώρου κριτικής και αναστοχασμού. Εξ αυτού βρήκε «φωνή» το αμίλητο, αυτό που

συνήθως δεν μπορεί να ακουστεί στα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μαθήματα. Τούτο ενδεχομένως να αποτελεί και το σημαντικότερο επίτευγμα σε κάθε τάξη που ασχολείται με τη διδασκαλία των Μέσων και της δημοφιλούς κουλτούρας.

### **Αξιολόγηση**

Για την αξιολόγηση ολόκληρης της ενότητας εφαρμόστηκαν διάφοροι μέθοδοι: συντρέχουσα, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, αναστοχασμός, κριτικό σχόλιο, φάκελος επιτευγμάτων. Με τη συντρέχουσα αξιολόγηση ο δάσκαλος κατέγραφε καθημερινά τις παρατηρήσεις του από την πορεία των μαθημάτων και προέβαινε στις ανάλογες αναδιαμορφώσεις. Με την αυτοαξιολόγηση τα παιδιά έκριναν τα έργα τους, ενώ με την ετεροαξιολόγηση τα έργα άλλων παιδιών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, όπως για παράδειγμα την τεκμηρίωση και το λεξιλόγιο. Ο ομαδικός αναστοχασμός αφορούσε ένα είδος μεταγλώσσας, μια μορφή αυτοκριτικής που έκαναν τα παιδιά μετά την παρουσίαση του έργου τους. Τα κριτικά σχόλια ήταν μια κατ' οίκον προαιρετική άσκηση καταγραφής κάποιας παρατήρησης σχετικά με τα Μέσα. Διατηρήθηκε σε προαιρετική βάση, ώστε να μην θεωρηθεί μία ακόμη συμβατική υποχρεωτική άσκηση, αλλά μια συνειδητή επιλογή απόρροια εσωτερικής ανάγκης. Η πρακτική αυτή αποσκοπούσε στην ανεπιτήδευτη καλλιέργεια κριτικής διάθεσης μέσα στο οικείο οικογενειακό περιβάλλον και βάσει των προσωπικών μιντιακών συνηθειών των παιδιών. Τέλος, στους φακέλους επιτευγμάτων συγκεντρώνονταν αντιπροσωπευτικά τεκμήρια της ατομικής και ομαδικής δουλειάς, όπως αποφάσιζαν τα ίδια τα παιδιά.

### **Συμπεράσματα**

Η παρέμβαση κατέδειξε ότι τα παιδιά συνήθως ξέρουν περισσότερα από τους δασκάλους τους σχετικά με τη δημοφιλή κουλτούρα, είναι ο τομέας που είναι ειδικά. Το γεγονός αυτό μετακύλησε την εξουσία της γνώσης από τον διδάσκοντα στους διδασκομένους προσδίδοντάς τους αυτοπεποίθηση. Ως εκ τούτου, η μελέτη της τηλενουβέλας, έδωσε «φωνή» και ευκαιρίες για σχολική επιτυχία σε όλα τα παιδιά, ειδικότερα σε εκείνα που συνήθως δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο παραδοσιακό μάθημα. Ταυτόχρονα, δημιούργησε κλίμα ευφορίας. Εκτός από πιο δημοκρατική, η τάξη έγινε και πιο απολαυστική, γεγονός που υποβοήθησε την επίτευξη των αρχικών μαθησιακών στόχων. Συν τοις άλλοις, η υποδοχή της δημοφιλούς κουλτούρας συγκρότησε ένα ασφαλές πεδίο στο οποίο οι κυρίαρχοι ορισμοί ρευστοποιούνταν και συνδέονταν με τα συμφέροντα που επιχειρούν να εξυπηρετήσουν. Η μετατροπή, σε τελική ανάλυση, της τάξης σε εργαστήριο ισότιμων μελών που εκφέρουν άφοβα την άποψή τους ενίσχυσε την καλλιέργεια κριτικής διάθεσης.

### **Επίλογος**

Η δημοφιλής κουλτούρα κάνει πράξη το μη ιεραρχικό μοντέλο διδασκαλίας, στο οποίο οι μαθητές εμπλέκονται άμεσα στη διαμόρφωση της μάθησής τους. Συγχρόνως, ενοποιεί την εργασία με το παιχνίδι δημιουργώντας έναν διασκεδαστικό χώρο για κριτική και αλλαγή. Εν ολίγοις, συνιστά ένα πεδίο κατάλληλο για ολιστική διερεύνηση του μιντιακού οικοσυστήματος, στο βαθμό που ανεπιτήδευτα υποβοηθά την ανάδυση ποικίλων ζητημάτων που αφορούν τα Μέσα. Η υποτίμηση εκ μέρους του σχολείου της δημοφιλούς κουλτούρας –

τουτέστιν, των εξωσχολικών μιντιακών εμπειριών των παιδιών– και η εμμονή στη λεγόμενη υψηλή κουλτούρα, δίνει το μήνυμα ότι αυτά που ενδιαφέρουν τα παιδιά δεν ενδιαφέρουν το ίδιο. Με τη στάση όμως αυτή εδραιώνεται και το αντίστροφο: αυτά που ενδιαφέρουν το σχολείο δεν ενδιαφέρουν τα παιδιά. Η δημοφιλής κουλτούρα επικυρώνει την απομάκρυνση και απελευθερώνει νέες οπτικές. Προσφέρει ευκαιρίες κριτικής προσέγγισης σε καθετί φυσικοποιείται ή γίνεται αντικείμενο εξύμνησης. Αμφισβητεί τους κυρίαρχους ορισμούς της σχολικής γνώσης, το εκπαιδευτικό μονοπώλιο του σχολείου και την παραδοσιακή ευταξία. Κομίζει μια νέα ριζοσπαστική θεώρηση της μάθησης και γι' αυτό, όπως επισημαίνει καίρια ο Buckingham (2008), εκλαμβάνεται από τους φορείς που χαράζουν πολιτική ως πρόβλημα:

Το πρόβλημα για φορείς που χαράζουν πολιτική δεν είναι η τεχνολογία, αλλά η δημοφιλής κουλτούρα. Είναι ευτυχείς με την τεχνοκρατική ρητορεία σχετικά με τη μετασηματιστική δύναμη της τεχνολογίας, όμως δυσκολεύονται να την ευθυγραμμίσουν με τις πραγματικότητες της καθημερινότητας των παιδιών.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Buckingham, D. (2001). Pedagogy, Parody and Political Correctness. Στο D. Buckingham, *Teaching Popular Culture* (σσ. 63-87). London: UCL Press.
- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grace, D., & Tobin, J. (2001). Butt Jokes and Mean-teacher Parodies: Video Production in the Elementary Classroom. Στο D. Buckingham, *Teaching Popular Culture* (σσ. 42-62). London: UCL Press.
- Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 42-59.
- Hobbs, R. (2011). The State of Media Literacy: A Rejoinder. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 601-604.
- Livingstone, S., & Wang, Y.-H. (2014). On the difficulties of promoting media literacy. Στο B. De Abreu, & P. Mihailidis, *Media Literacy Education in Action* (σσ. 161-172). New York: Routledge.
- Lundgren, P. (2014). Towards a European network for Media Literacy. Στο B. De Abreu, & P. Mihailidis, *Media Literacy Education in Action* (σσ. 61-68). New York: Routledge.
- Masterman, L. (2001). *Teaching the Media*. London: Routledge.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.

*Το κείμενο δημοσιεύτηκε στον συλλογικό τόμο: «Γραμματισμός στα Μέσα» /Media Literacy: Μια αναζήτηση της έννοιας και της λειτουργίας της, εκδ. Advanced Media Institute & Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις, 2018*

## Ραδιοφωνική εκπομπή από παιδιά νηπιαγωγείου

**Αθηνά Ζησοπούλου**

Νηπιαγωγός  
atzisop@yahoo.gr

**Ελένη Ζησοπούλου**

Νηπιαγωγός *Dr ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ*  
elzisop@yahoo.gr

### Περίληψη

Ο γραμματισμός στα μέσα προάγει τον κριτικό στοχασμό και καθιστά τους ανθρώπους δημιουργικούς παραγωγούς μηνυμάτων με τη χρήση γλώσσας, ήχου και εικόνας. Στόχος του προγράμματος ήταν τα παιδιά να προσεγγίσουν το ραδιόφωνο ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Το πρόγραμμα αφορούσε παιδιά νηπιαγωγείου που γνώρισαν τα βασικά χαρακτηριστικά του ραδιοφώνου και δημιούργησαν την δική τους ραδιοφωνική εκπομπή την οποία και παρουσίασαν ζωντανά στον FM 100,6. Μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες και παιχνίδια ήρθαν σε επαφή με τη χρήση και τη λειτουργία του ραδιοφώνου, προσέγγισαν τη ραδιοφωνική γλώσσα και τα διαφορετικά είδη εκπομπών.

**Λέξεις κλειδιά:** ραδιόφωνο, ραδιοφωνική εκπομπή, ραδιοφωνική γλώσσα

### Abstract

Media Literacy empowers students to be critical thinkers and creative message producers in a wide variety of forms. The aim of the program has been the children's approach to radio as a mean of expression and communication. The program was about kindergarten children that got to know the basic characteristics of the radio and created their own radio show which they presented live at FM 100,6. Through organized activities and games, the children had the chance to understand the use and the function of the radio, to approach the radio language and the different kinds of shows.

**Keywords:** radio, radio show, the language of radio

### Εισαγωγή

Ο όρος *γραμματισμός* προσδιορίζει την ικανότητα ενός ατόμου, όχι μόνο να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τα διάφορα είδη λόγου ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε κάθε είδους επικοινωνιακή περίσταση, χρησιμοποιώντας τον προφορικό και το γραπτό λόγο ή κάθε άλλα δόκιμο σημειωτικό τρόπο (Χατζησαββίδης, 2003).

Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, του Διαδικτύου και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, επηρέασαν το λόγο και την επικοινωνία, διαμορφώνοντας νέα κειμενικά είδη, δίνοντας έμφαση στην πολυτροπικότητα των κειμένων με τη χρήση της εικόνας, των κιναισθητικών πράξεων αλλά και των πολυμέσων (Χοντολίδου, 1999).

Η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται και περιλαμβάνει τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, ο οποίος ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης (Kress & Van Leeuwen, 2001) αλλά δημιουργίας οπτικοακουστικών εννοιών και παραγωγής οπτικοακουστικών

μηνυμάτων. Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές- ερευνητές και αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων, για παράδειγμα η κριτική ακρόαση ραδιοφωνικών εκπομπών. Χρησιμοποιώντας τα οπτικοακουστικά εργαλεία γίνονται τα ίδια παραγωγοί, αναπτύσσουν δεξιότητες προφορικής έκφρασης, οργανώνουν και πραγματοποιούν δικές τους παρουσιάσεις (Θεοδωρίδης, 2002, Ανδρεάδου κ.ά., 2006).

Το ραδιόφωνο είναι ένα τυφλό μέσο επικοινωνίας (Crisell, 1986). Τα μηνύματα του αποτελούνται από ήχους και σιωπές. Το κυριότερο μειονέκτημα του ραδιοφώνου, σε σχέση με τα άλλα Μ.Μ.Ε. είναι ότι είναι εντελώς μη οπτικό. Αυτό το μειονέκτημα οδηγεί όμως τον δέκτη – ακροατή να προσφύγει στη φαντασία.

### **Οι στόχοι του προγράμματος**

Οι στόχοι του προγράμματος ήταν:

- να γνωρίσουν την ιστορική και τεχνολογική εξέλιξη του ραδιοφώνου
- να ακούσουν διαφορετικά ραδιοφωνικά προγράμματα
- να αντιληφθούν ότι το ραδιόφωνο είναι μέσο ενημέρωσης και ψυχαγωγίας
- να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ραδιοφωνικών εκπομπών
- να γνωρίσουν ποιοι άνθρωποι εργάζονται στο ραδιόφωνο
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά είδη προφορικού λόγου (συνέντευξη, διαφήμιση, μικρής διάρκειας εκπομπή στην τάξη κ.λπ.)
- να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους με διάφορους τρόπους και να γνωρίσουν τη δύναμη και τις δυνατότητές της
- να δημιουργήσουν τη δική τους εκπομπή
- να αναπτύξουν ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητες, να εκφραστούν ομαδικά και δημιουργικά

### **Στοιχεία Εφαρμογής**

Το πρόγραμμα αφορούσε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2015-16 στο 4<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Πυλαίας στη Θεσσαλονίκη, πήραν μέρος είκοσι τρία παιδιά και ο χρόνος εφαρμογής του ήταν τέσσερις μήνες.

### **Διδακτικά βήματα**

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις.

*Στην πρώτη φάση* έγινε ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις και επίδειξη εποπτικού υλικού (ραδιόφωνα, μικρόφωνα κ.ά.). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συστηματική ακρόαση ραδιοφωνικών εκπομπών στην τάξη. Η νηπιαγωγός ετοίμαζε το χώρο για να κάθονται άνετα τα παιδιά και γινόταν η ακρόαση μιας εκπομπής. Ακολουθούσε συζήτηση για την εκπομπή, το περιεχόμενο, τον τρόπο που ήταν δομημένη (λόγος, μουσική, διαφημίσεις, σήμα έναρξης και λήξης).

Ενημερώθηκαν οι γονείς για το πρόγραμμα και σε συνεργασία μαζί τους μαζέψαμε εποπτικό και ακουστικό υλικό για το ραδιόφωνο.

Μετά από πολλές ακροάσεις έγινε κατηγοριοποίηση των εκπομπών (αθλητικές, παιδικές, ενημερωτικές, ψυχαγωγικές) και μιλήσαμε για την εξέλιξη του

ραδιοφώνου μέσα από την παρατήρηση διαφορετικών ραδιοφωνικών συσκευών και των διαφόρων ειδών ραδιοφώνων που μελετήσαμε.

Σε αυτή τη φάση όλες οι δράσεις μας έδωσαν αφορμή να συζητήσουμε για την επικοινωνία και τη μετάδοση των μηνυμάτων και των πληροφοριών και μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία εκπαιδεύσαμε τα παιδιά στην επεξεργασία των πληροφοριών που ακούν.

Σε δεύτερη φάση προσεγγίσαμε τη ραδιοφωνική γλώσσα μέσα από παιχνίδια και συνεργατικές δράσεις. Οργανώσαμε και υλοποιήσαμε παιχνίδια με τη φωνή για το χρώμα, την ένταση, τη χροιά, το ρυθμό κ.ά. (απαγγείλαμε με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους ποιήματα, αινίγματα, φράσεις, συνθήματα). Μέσα από παιχνίδια δώσαμε τις ευκαιρίες στα παιδιά να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν σε διαφορετικές περιστάσεις (συζήτηση με ένα φίλο, απαγγελία ποιήματος σε γιορτή του σχολείου, ανακοίνωση νέων σε γονείς, εκπαιδευτικό κ.ά.). Εντοπίσαμε τα διαφορετικά είδη προφορικού λόγου (αφήγηση παραμυθιού, αφήγηση σημαντικών γεγονότων, διαφήμιση, συνέντευξη, παρουσίαση ειδήσεων κ.ά.). Γνωρίσαμε ποιοι άνθρωποι εργάζονται στο ραδιόφωνο (δημοσιογράφος, εκφωνητής, τεχνικός, υπεύθυνος μουσικής επιμέλειας). Παίξαμε παιχνίδια ρόλων και γίναμε δημοσιογράφοι, εκφωνητές, τεχνικοί και κάναμε τις δικές μας ραδιοφωνικές εκπομπές. Εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες δημιουργήσαμε και παρουσιάσαμε διαφημίσεις, κάναμε μία ραδιοφωνική εκπομπή όπου τα παιδιά παρουσίαζαν με το δικό τους τρόπο τον καιρό, δημιουργήσαμε την εκπομπή της τάξης μας με ψυχαγωγικό χαρακτήρα όπου ανακοινώναμε σημαντικά νέα και επιλέγαμε τα αγαπημένα μας τραγούδια και μουσικές.

Η ομάδα - τάξη αποφάσισε τη δημιουργία μιας ωριαίας ραδιοφωνικής εκπομπής την οποία και θα παρουσιάζαμε ζωντανά στον ραδιοφωνικό σταθμό Fm 100,6 στη ζώνη που ο σταθμός παρέχει στο κοινό. Το θέμα της εκπομπής ήταν σχετικό με το πρόγραμμα *etwinning* «Μουσική Πινακοθήκη» που δουλεύαμε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε συνεργασία με άλλα δέκα νηπιαγωγεία από όλη την Ελλάδα. Με αυτό τον τρόπο θα δίναμε τη δυνατότητα να μας ακούσουν εκτός από τους γονείς και το κοινό της Θεσσαλονίκης και άλλοι άνθρωποι σε όλη την Ελλάδα.

Κατά την προετοιμασία της εκπομπής εντοπίσαμε με τα παιδιά τα στοιχεία του προγράμματος που θέλαμε να αναφέρουμε, επιλέξαμε αγαπημένα μας τραγούδια για να επενδύσουμε μουσικά την εκπομπή μας, προετοιμαστήκαμε για το πότε θα μιλήσει το κάθε παιδί και τι θα πει, ζητήσαμε από τα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία να μας πουν τα αγαπημένα τους τραγούδια για να τους τα αφιερώσουμε. Φτιάξαμε την αφίσα με τα στοιχεία της ραδιοφωνικής εκπομπής και τυπώσαμε προσκλήσεις για τους γονείς και τα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία για να μας ακούσουν ζωντανά. Επισκεφθήκαμε το ραδιοφωνικό σταθμό την ημέρα της εκπομπής και αφού εξοικειωθήκαμε με το χώρο και τους ανθρώπους που εργαζόταν στο ραδιόφωνο, μπήκαμε στο στούντιο όπου ζωντανά κάναμε τη δική μας εκπομπή.

Η τρίτη φάση περιελάμβανε δράσεις μετά τη ραδιοφωνική εκπομπή. Δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να απεικονίσουν τις εντυπώσεις τους από την εμπειρία τους στο ραδιοφωνικό σταθμό και τη ζωντανή εκπομπή. Η εκπομπή ηχογραφήθηκε και δόθηκε στα παιδιά για να την ακούν όποτε επιθυμούν. Τέλος τα παιδιά δημιούργησαν στο χώρο της τάξης το δικό τους ραδιοφωνικό στούντιο

που έγινε η αφορμή να παράγουν σε μικρές ομάδες ποικίλες ραδιοφωνικές εκπομπές.

Για την εφαρμογή του προγράμματος χρησιμοποιήσαμε τη συνεργατική μορφή διδασκαλίας, τα σχέδια εργασίας και οργανώσαμε τις δράσεις μας χρησιμοποιώντας τη συζήτηση και το διάλογο, την επίδειξη, την παρατήρηση, τα παιχνίδια ρόλων, τη δραματοποίηση, τον καταιγισμό ιδεών, το παιχνίδι.

### **Διδακτικό υλικό**

Για την υλοποίηση του προγράμματος χρησιμοποιήσαμε ποικίλο εκπαιδευτικό και ενημερωτικό υλικό, όπως εικόνες, βιβλία, ραδιοφωνικές συσκευές, μικρόφωνα, το διαδίκτυο και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ψηφιακές συσκευές αποθήκευσης, το ραδιοφωνικό στούντιο, φύλλα εργασίας.

### **Αξιολόγηση**

Στη φάση της αρχικής αξιολόγησης έγινε ανίχνευση των ιδεών των παιδιών για το ραδιόφωνο μέσα συζήτηση και γραφική απεικόνιση. Στη φάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης αξιολογήσαμε τις γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά, τη σχέση με το ραδιόφωνο, τη συμβολή τους στη ραδιοφωνική εκπομπή μέσα από ερωτήσεις, φύλλα εργασίας, παιχνίδια ρόλων κ.ά. Στη τελική αξιολόγηση δόθηκε σε όλα τα παιδιά ένα φύλλο αξιολόγησης το οποίο και συμπλήρωσαν στο σχολείο και στάλθηκε και ένα φύλλο αξιολόγησης και στο σπίτι για τους γονείς. Μέσα από αυτά τα φύλλα αντλήσαμε πληροφορίες για τη νέα σχέση που απέκτησαν τα παιδιά με το ραδιόφωνο μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

### **Αποτελέσματα**

Από τη μελέτη των φύλλων αξιολόγησης και την καθημερινή παρατήρηση στο σχολείο προέκυψε ότι το λεξιλόγιο των παιδιών εμπλουτίστηκε με λέξεις σχετικές με το ραδιόφωνο και τις ραδιοφωνικές εκπομπές. Τα παιδιά αναφέρονταν τα επαγγέλματα που ήταν σχετικά με το ραδιόφωνο και ακούγανε αγαπημένες ραδιοφωνικές εκπομπές με μεγαλύτερη συχνότητα. Οι γονείς αναφέρονταν ότι τα παιδιά ζητούσαν και επιλέγανε να ακούσουν εκπομπές στο ραδιόφωνο και με αυτό τον τρόπο απέκτησαν αγαπημένες εκπομπές. Τέλος ζητούσαν από τους γονείς τους να ακούνε της εκπομπή που συμμετείχαν τα ίδια και να παίζουν σχετικά παιχνίδια στο σπίτι. Το ραδιόφωνο μπήκε στη ζωή των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο. Το πρόγραμμα συνέβαλε ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητες και εκφραστούν ομαδικά και δημιουργικά και να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στις ραδιοφωνικές εκπομπές.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Ανδρεάδου, Χ., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., (2006). «Κινηματογράφος στο σχολείο: μία αισθητική εμπειρία» στο: 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων. *Πολιτισμός και Αισθητική Εκπαίδευση*. Πειραιάς: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). «Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός» Αθήνα.



Χατζησαββίδης, Σ.(2003). «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», στο Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (αφιερωματικός τόμος). Φλώρινα. Βιβλιολογεΐον. σ. 189-196

Χοντουλίδου, Ε.(1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας» στο *Γλωσσικός Υπολογιστής* (τ.Ι, σσ. 115-118) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

Grisell, A. (1986). *Understanding Radio*. London: Routledge.

## **Βλέπω, Παίζω και Δημιουργώ με ταινίες μικρού μήκους**

**Ουρανία Ιατροπούλου**

*Νηπιαγωγός*

rania.iatropoulou@gmail.com

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία αφορά στην διδακτική εφαρμογή σε νηπιαγωγείο, τριών ταινιών μικρού μήκους και αποσπασμάτων ταινίας, με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών στον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό και την επαφή τους με την τέχνη και τις τεχνικές του κινηματογράφου. Στην πρώτη ταινία, «The Lion's Cage – Charlie Chaplin», προσεγγίζεται η εργασία στο τσίρκο, με έμφαση στο είδος της ταινίας και στις αλλαγές που προκαλούνται στο ύφος και στα μηνύματα που μεταφέρει η ταινία, όταν αλλάζει η μουσική. Η προσέγγιση της απώλειας και του κύκλου της ζωής πραγματοποιείται μέσα από το απόσπασμα της ταινίας «Up – Ψηλά στον ουρανό». Μέσα από την επαφή με την τέχνη του θεάτρου και τις τεχνικές της κινούμενης εικόνας (πλάνο, φως - σκιά, την περιγραφικότητα μουσικής και ήχων) τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την έκφραση συναισθημάτων. Επικέντρωση στα συναισθήματα επιδιώκεται στην ταινία «Το δέντρο που έδινε» με τη χρήση τεχνικών θεάτρου και δημιουργίας αφήγησης με κατασκευασμένους ήρωες.

**Λέξεις κλειδιά:** τέχνες, οπτικοακουστική εκπαίδευση, τεχνικές, κινούμενη εικόνα (animation)

### **Abstract**

The following extracts of three short films relates to the teaching methods in a kindergarten to raise awareness to the children on audiovisual literacy, there connection with the art and techniques of theatre. In the first film, "the lions cage-Charlie chaplin", it approaches the work in a circus, emphasizing the type of film and the changes that are caused in the style and the message that the film conveys when there is changes in the music. The second film "up-high in the sky" approaches loss and the cycle of life. Through the connection of the art of theatre and animation techniques (film shot, lights, shadows and the description of sounds & Music) we can see the children come to contact with their feelings of emotion. The film "The tree that gave" portrays a strong emphasis on feelings, through theater techniques and storytelling, using created by the children heroes.

**Keywords:** arts, audiovisual education, techniques, animation

### **Εισαγωγή**

Είναι ευρέως γνωστός ο ρόλος της εικόνας στην επικοινωνία, την ψυχαγωγία και την πληροφόρηση. Η ανάγκη δημιουργίας κριτικά σκεπτόμενων πολιτών είναι επιτακτική προκειμένου να αποφευχθεί η πρόσληψη λαθεμένων πληροφοριών και η κατασκευή στρεβλωμένων στερεότυπων. Μέσα από τον οπτικοακουστικό γραμματισμό επιδιώκεται το παιδί να σταθεί απέναντι σε ότι του προσφέρεται ως θεατής, ως κριτικός και ως παραγωγός (Γρόσδος, 2010). Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα των τεχνών και κυρίως του κινηματογράφου, στην εκπαίδευση (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2007, Θεοδωρίδης, 2009), στην επαφή των παιδιών με πολιτιστικά δημιουργήματα, στην δημιουργία προτύπων μέσω του μηχανισμού της ταύτισης, στην επίδραση των ταινιών στη συμπεριφορά, αλλά και

στην προσέγγιση δύσκολων θεμάτων, όπως είναι η απώλεια, επιχειρήθηκε μια διδακτική προσέγγιση με τη χρήση ταινιών ή αποσπασμάτων ταινιών.

Στόχος του προγράμματος ήταν να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την τέχνη και τις τεχνικές του κινηματογράφου, όπως τα κάδρα, ο φωτισμός, η μουσική, η αφήγηση, αλλά και συνδυαστικά με άλλες τέχνες όπως το θέατρο, η λογοτεχνία, ο χορός. Βασική επιδίωξη ήταν η ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών στον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό. Κατά το σχεδιασμό του προγράμματος δόθηκε έμφαση στις τεχνικές του κινηματογράφου και συγκεκριμένα στον επικοινωνιακό και εμφατικό τους ρόλο, στην πρόκληση συναισθημάτων και διαθέσεων αλλά και στις διαφορές ανάμεσα στα διάφορα κινηματογραφικά είδη (Κοκκίδου, 2009. Τερζητάνου, 2013 – 14, Παύλου, 2013 – 14. Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2007, Δημοπούλου, 2013 – 14).

### **Διδακτική Εφαρμογή**

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο 37<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης, σε 18 παιδιά κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014 και είχε διάρκεια τρεις περίπου μήνες.

Στόχοι του ήταν η εξοικείωση και η γνωριμία των παιδιών τόσο με διάφορες τεχνικές του κινηματογράφου, όπως τα είδη του ήχου και την συμπληρωματική λειτουργία τους (θόρυβοι, ομιλίες, μουσική, σιωπή) σε ένα οπτικοακουστικό απόσπασμα, τα κάδρα και ο φωτισμός, όσο και με τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούνται (θέατρο, χορό, κινήσεις – εκφράσεις, μουσική, αφήγηση), ως ανθρώπινες κατασκευές. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην επιλογή διαφορετικών ειδών κειμένων, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να εντοπίσουν τις ιδιαιτερότητες μεταξύ δυο συγκρίσιμων στοιχείων που προέρχονται από εντελώς διαφορετικά είδη οπτικοακουστικών κειμένων (animation – ταινία, λογοτεχνία μέσα σε κείμενο ή σε βιβλίο και σε ταινία). Επιδιώχτηκε ακόμα οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες διάκρισης της δράσης των ηρώων σε κάθε κινηματογραφικό απόσπασμα και της αναπαράστασης παίζοντας ρόλους ή με συμβολικούς ήρωες - υποκατάστατα. Τέλος, μέσα από τα επιλεγμένα οπτικοακουστικά κείμενα προσεγγίστηκαν θέματα που αφορούσαν τις ανάγκες της τάξης, όπως η απώλεια, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους.

### **Μεθοδολογία – Σχεδιασμός - Υλοποίηση**

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη των στόχων ήταν πρωτίστως η βιωματική προσέγγιση, η ομαδοσυνεργατική, αλλά και η ατομική εργασία και το debate. Κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα:

Αρχικά επιλέχτηκαν οι ταινίες και τα αποσπάσματα των ταινιών. Συγκεκριμένα επιλέχτηκαν τρεις ταινίες, «The Lion's Cage», απόσπασμα της ταινίας «Το τσίρκο» του Charlie Chaplin (The Circus, 1928), απόσπασμα της ταινίας «Up – Ψηλά στον ουρανό» (Peter Docter, 2009) και η ταινία κινουμένων σχεδίων «Το δέντρο που έδινε» (Shel Silverstein, 1964). Στη συνέχεια, καταγράφηκε και ταξινομήθηκε το υλικό, όπως η θεματολογία της κάθε ταινίας, οι έννοιες που θα αναπτύσσονταν, οι τεχνικές στις οποίες θα δίνονταν έμφαση και τα μέσα με τα οποία θα επιτυγχανόνταν τα παραπάνω. Ως τρίτο βήμα του σχεδιασμού

ακολούθησε η επεξεργασία των στοιχείων αυτών και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων.

Στην ταινία «Charlie Chaplin – The Lion’sCage» προσεγγίστηκε το θέμα της εργασίας στο τσίρκο, δίνοντας έμφαση στον είδος της ταινίας (κωμωδία, βουβός κινηματογράφος) και στις αλλαγές που προκαλούνται στο είδος αλλάζοντας τη μουσική και βάζοντας διαλόγους. Τα παιδιά ήρθαν σε πρώτη επαφή με τα πλάνα.

Από τη δεύτερη ταινία «Up – Ψηλά στον ουρανό» επιλέχτηκε ένα απόσπασμα, το οποίο αφορούσε το θέμα του κύκλου της ζωής και της απώλειας. Οι μαθητές γνώρισαν την τέχνη του θεάτρου (θεατρική απόδοση), και την τεχνική της κινούμενης εικόνας (animation), δημιούργησαν τα ίδια κινούμενη εικόνα στα λογισμικά Revelation Natural Art και movie maker. Εξερεύνησαν την περιγραφικότητα της μουσικής και των ήχων, συνέκριναν τον έγχρωμο και τον ασπρόμαυρο κινηματογράφο και εξοικειώθηκαν με τα πλάνα, το φως και τη σκιά και το ρόλο τους στην ταινία.

Στην τελευταία ταινία, «Το δέντρο που έδινε» η προσέγγιση του θέματος επικεντρώθηκε στα συναισθήματα, τα οποία βίωσαν μέσα από την αφήγηση και τεχνικές του θεάτρου δημιουργώντας τη δική τους ιστορία και αποδίδοντας την με ήρωες που κατασκεύασαν από πλαστελίνη. Το τελικό προϊόν του προγράμματος παρουσιάστηκε στους γονείς σε μια ενδοσχολική εκδήλωση.

### **Υλικό - Αξιολόγηση**

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις δραστηριότητες, εκτός από υλικά της τάξης για τις θεατρικές αναπαραστάσεις, αφορούσε στις Νέες Τεχνολογίες και συγκεκριμένα σε εφαρμογές και υπηρεσίες του διαδικτύου Web 2.0, όπως το Youtube, το porcorn maker, σε λογισμικά όπως το movie maker, το Revelation Natural Art, τόσο ως μέσο προβολής, όσο και για τη δημιουργία ταινίας, αφήγησης και λόγου. Επίσης, δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας τα οποία εξυπηρετούσαν την έκφραση συναισθημάτων και ιδεών των μαθητών και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, των τεχνικών και μεθόδων των οπτικοακουστικών μέσων και του κινηματογράφου. Υλικά χειροτεχνίας, όπως μπογιές, χαρτιά, μαρκαδόροι, πλαστελίνη συνέβαλαν στην δημιουργία και παραγωγή εικαστικών έργων.

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε σε τρεις άξονες, τους στόχους, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα, με τη μορφή συμπερασμάτων. Όσον αφορά στους στόχους, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης (θέατρο, κινηματογράφος, μουσική) και διάφορες τεχνικές (πλάνο, ήχος, αφήγηση), εξέφρασαν ιδέες, προβληματίστηκαν, δημιούργησαν και διασκέδασαν. Αναφορικά με την διαδικασία εξοικειώθηκαν με συνεργατικές μεθόδους, έμαθαν να κάνουν σεβαστές και αποδεκτές όλες τις απόψεις και έδωσαν λύσεις σε προβλήματα που προέκυψαν.

### **Συμπεράσματα**

Στο μέτρο που είναι δυνατό να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα, καθώς η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική εφαρμογή και όχι επιστημονική μελέτη, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο κινηματογράφος αποτέλεσε μια ευχάριστη μεθοδολογική προσέγγιση για τις σχολικές επιδιώξεις και την ενασχόληση δύσκολων θεμάτων, όπως η απώλεια ή η αιχμαλωσία ζώων. Συνέβαλε ώστε να γίνει η μάθηση «διασκεδαστική», ενώ προσεγγίστηκαν γνωστικά αντικείμενα ως

αναγκαιότητα, όπως η γλώσσα ή τα μαθηματικά. Δόθηκε η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και να συμβάλουν στις δραστηριότητες ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους και ήρθαν σε επαφή με τέχνες και τεχνικές των οπτικοακουστικών κειμένων.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2009). Κινηματογράφος και παιδί: μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου. Στο Κούρτη Ε. (επιμ.) *Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος* (5, 1 – 18), ΟΜΕΠ Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοκκίδου, Μ. (2009). Μουσικός Γραμματισμός: η περίπτωση της τηλεοπτικής διαφήμισης. Στο Πανελλήνιο Συνέδριο *Παιδί & Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ21 – 22 Νοεμβρίου 2009
- Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*, Βασικό επιμορφωτικό υλικό (τ. Γ), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σπύρου, Δ. (2004 - 2005). *Σχολείο και Κινηματογράφος*, στον κατάλογο του Κυριακάτικα απογεύματα στο σινεΦιλίπ.

### **Ηλεκτρονικές Πηγές**

- CharlieChaplin, thelion'scage: The Circus (1928), ηλεκτρονική διάθεση: <https://www.youtube.com/watch?v=79i84xYelZI> (πρόσβαση 2014)
- Lesson Activity .Editing and Sound -Analysing sound tracks in film and television, Ηλεκτρονική διάθεση: <<http://cultureedu.gr>> (πρόσβαση 2015)
- Teaching with Movies: A Guide for Parents and Educators. Developed by The F.I.L.M. Project, ηλεκτρονική διάθεση: <<http://www.heartlandfilm.org/wp-content/uploads/TeachingwithMoviesguide.pdf>> (πρόσβαση 2013)
- Using Films at school, A practical guide. Film: 21st Century Literacy, A strategy for film education across the UK, UK film: Council Lottery Funded. Greece: Background information, 2010, ηλεκτρονική διάθεση: <<http://www.filmeducation.org/pdf/misc/C21 Using film in schools.pdf>>, (πρόσβαση 2013)
- Up, Ψηλά στον Ουρανό (Peter Docter), Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures, 2009
- Γρόσδος Στ. Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων, Ελλάδα: Πληροφορίες 2011, ηλεκτρονική διάθεση: <<https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/31.pdf>> (πρόσβαση 2013 - 2014)
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (τ.Β), ηλεκτρονική διάθεση <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/> (πρόσβαση 2012)
- Το δέντρο που έδινε Shel Silverstein (1964), Αφήγηση: Michaelkleanthis, Μουσική: Flairck (SyldavianWalz), Οπτικοποίηση: CotsidimosProduction, ηλεκτρονική διάθεση: <[https://www.youtube.com/watch?v=if\\_PTrX1dNA](https://www.youtube.com/watch?v=if_PTrX1dNA)> (πρόσβαση 2014)

Παύλου Θ. (2014). Επιμορφωτική συνάντηση για Δίκτυα και Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων, Οι Τέχνες, ο Τύπος και οι Νέες Τεχνολογίες ως βοηθητικά εργαλεία για την ολοκλήρωση και παρουσίαση των πολιτιστικών προγραμμάτων

Τερζητάνου Χ. (χ.χ.). Παραδείγματα συνομιλίας τεχνών στην τάξη, Ηλεκτρονική διάθεση: <<http://cultureedu.gr>> (πρόσβαση 2015)

Σταματίου Τσάπελης Α. Κινηματογράφος και εκπαίδευση. Πώς (και γιατί) να αξιοποιήσουμε μια ταινία μικρού μήκους στην τάξη, Ηλεκτρονική διάθεση: <<http://cultureedu.gr>> (πρόσβαση 2015)

## **Διδασκαλία ταινίας τεκμηρίωσης (ντοκιμαντέρ) στο μάθημα της ερευνητικής εργασίας της Α' λυκείου**

**Δέσποινα Καβαλλάρη**

*Οικονομολόγος εκπαιδευτικός  
γυμνάσιο & λυκειακές τάξεις Καρυάς Λευκάδας  
deskavallari@yahoo.gr*

**Χριστίνα Δημητριάδου**

*Εκπαιδευτικός γερμανικής γλώσσας και φιλολογίας,  
9<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Νάουσας  
spyridonas2@gmail.com*

### **Περίληψη**

Η παρούσα αποτελεί πρόταση διδασκαλίας της Ερευνητικής Εργασίας της Α' Λυκείου και εντάσσεται στο θεματικό κύκλο «Τέχνη και Πολιτισμός». Αξιοποιώντας μεθοδολογικές στρατηγικές διερεύνησης, καθώς και δυνατότητες διεπιστημονικής διασύνδεσης, αποσκοπεί να συνεισφέρει στην καλλιέργεια της δεξιάτητας "ανάγνωσης" από τους μαθητές του κινηματογραφικού είδους των ντοκιμαντέρ. Μέσα από την έρευνα, την ανάλυση ντοκιμαντέρ & συνεντεύξεων σκηνοθετών ταινιών τεκμηρίωσης και την κριτική αντιπαράθεσή τους με τα δελτία ειδήσεων, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν την ικανότητα να αξιολογήσουν την αξιοπιστία του των ντοκιμαντέρ ως πηγή πληροφόρησης σε σύγκριση με το δελτίο ειδήσεων· να ενδυναμώσουν τη δυνατότητα αντίληψης του κινηματογράφου ως μορφή τέχνης· να ενισχύσουν τον οπτικοακουστικό τους εγγραμματισμό· να αξιοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο σχεδιασμό ενός ντοκιμαντέρ· να μετουσιώσουν τον οπτικοακουστικό τους γραμματισμό σε πράξη μέσω της δημιουργικής παραγωγής ενός ντοκιμαντέρ. Η μαθησιακή διαδικασία θα αξιολογηθεί μέσω του φακέλου της Ερευνητικής Εργασίας, ο οποίος θα αποτελείται από συλλογική ερευνητική έκθεση και τεχνήματα υπο-ομάδων.

**Λέξεις κλειδιά:** ερευνητική εργασία, οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, κινηματογραφική εκπαίδευση, ντοκιμαντέρ

### **Abstract**

This paper constitutes a teaching proposal for the interdisciplinary subject of the 1<sup>st</sup> Grade of Senior High School and is integrated in the thematic area of "Arts and Culture". Exploiting methodological research strategies and possibilities of multidisciplinary connectivity, it aims at contributing to the students' ability to "read" the cinematic genre of documentaries. Through research, analysis of documentaries and interviews by directors of documentaries and their critical comparison with news bulletins, students are expected to develop the skill to assess reliability of documentaries as an information source, as compared to TV news; empower their ability of perceiving cinema as art; reinforce their audio-visual literacy; use the acquired knowledge in planning a documentary; translate their audio-visual literacy into action through the creative production of a documentary. The learning process will be assessed through the collective dossier of the project, which will comprise the collective research report and team creations.

**Keywords:** interdisciplinary subject, audio-visual literacy, film education, documentary

**Εισαγωγή**

Η διδακτική πρόταση έχει σχεδιαστεί για να εφαρμοστεί στο μάθημα Ερευνητικών Εργασιών της Α΄ τάξης του Νέου Λυκείου. Η εκπόνησή της στηρίζεται στις παιδαγωγικές αρχές της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης, της Διεπιστημονικής σύμπραξης εκπαιδευτικών και της Ομαδικής εργασίας των εκπαιδευόμενων (Ματσαγγούρας, 2011). Στο μεθοδολογικό πλαίσιο της διερεύνησης, οι ελεγχόμενες μορφές συνδυάζονται με τη φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding) και ειδικότερα με την παρώθηση των μαθητών, για να καταλήξουν σε ακαθοδήγητες προσεγγίσεις, όπου το πεδίο δράσης σχεδιάζεται από τους ίδιους τους μαθητές (Herron 1971, Hmelo-Silver, Duncan and Chinn 2007 όπ. αναφ. στο: Ματσαγγούρας, 2011), με τη δημιουργία ταινιών τεκμηρίωσης. Το project διευκολύνει τη διεπιστημονική συνεργασία εκπαιδευτικών των επιστημονικών κλάδων των ΤΠΕ, της Φιλολογίας και της Αγγλικής Γλώσσας, καθώς εμπλέκει περιεχόμενο, μεθοδολογία και γνωστικό υλικό και των τριών γνωστικών αντικειμένων. Εξάλλου, η αλληλοσυμπλήρωση διαφορετικών επιστημονικών κλάδων είναι εκείνο το στοιχείο που, σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2011), οδηγεί τους μαθητές σε μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση και ερμηνεία της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας, την οποία οφείλουν να κατανοήσουν σε όλη της την πολυπλοκότητα για την αντιμετώπιση του παρόντος και το χειρισμό του μέλλοντος (D' Hainaut, 1986). Τέλος, η κοινωνική οργάνωση των μαθητών κατά την εφαρμογή του project, επιτρέπει φάσεις ατομικής εργασίας, οι οποίες όμως καταλήγουν σε συλλογικές δημιουργίες, με τις οποίες προάγονται η θετική αλληλεξάρτηση, η ανάληψη ευθυνών, η αλληλεπίδραση, κοινωνικές δεξιότητες και διαδικασίες ομαδικής επεξεργασίας δεδομένων (Barron & Darling-Hammond, 2008). Η διερεύνηση, η διεπιστημονικότητα και οι συνεργατικές μορφές μάθησης στοχεύουν σε ένα και μοναδικό πράγμα: τον (εγ)γραμματισμό.

Ο εγγραμματισμός παραπέμπει στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται το λόγο, είτε διαβάζοντας είτε γράφοντας. Ωστόσο, κατά τον Varis (2003: 16-17), ο ορισμός του γραμματισμού έχει απολέσει την ιδιότητα του απόλυτου και περικλείει πια διάφορα επίπεδα όπως το γραμματισμό της τεχνολογίας, της πληροφορίας, των μέσων, της παγκοσμιοποίησης. Ένα είδος γραμματισμού sine qua non είναι η οπτικοακουστική παιδεία. Η λειτουργία της διαμεσολάβησης της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς η εκπαίδευση γενικά:

*«Αποτελεί τη διαμεσολαβημένη σχέση μας με τη γνώση, η τέχνη αποτελεί έκφραση του καλλιτέχνη-διαμεσολαβητή που μας καλεί να αντικρίσουμε τον κόσμο από τη δική του ματιά,... Η λειτουργία της διαμεσολάβησης -προκειμένου να ενημερωθούμε για κάτι- αφενός στηρίζεται στην εμπιστοσύνη μας προς όποιον επιλέξαμε ως εκπρόσωπό μας, αφετέρου όμως προϋποθέτει την κριτική μας εγρήγορση ώστε συνεχώς να "θυμόμαστε" ότι η προσωπική οπτική του διαμεσολαβητή, ενώ συμβάλλει στη δική μας κατανόηση της πραγματικότητας που μας περιβάλλει, ταυτόχρονα αποτελεί μια επιλεκτική όψη αυτής της πραγματικότητας.»* (Θεοδωρίδης, 2015: 25-26).

Σε συνάφεια με τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό βρίσκεται ο εγγραμματισμός στα μέσα, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω (Varis, 2003: 16-17), με τον οποίο επεκτείνεται η έννοια της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου σε όλες τις μορφές επικοινωνίας. Οι Haider & Dall (2004: 5) θεωρούν πως ο γραμματισμός στα μέσα περιλαμβάνει την κατανόηση οπτικού υλικού, των μέσων



(τηλεόραση, ραδιόφωνο, κλπ), των χαρακτήρων και των συμφραζομένων και το πώς ο συγκερασμός αυτών οδηγεί στην παραγωγή μηνυμάτων, τα οποία με τη σειρά τους είναι αποτέλεσμα πραγματικών γεγονότων και προσωπικών αντιλήψεων. Η δίχρονη έρευνα του Irish Film Institute (2012: 28), λαμβάνει υπόψη τα τρία "Cs" που χαρακτηρίζουν τον εγγραμματισμό στα μέσα: "*critical understanding, cultural access and creative engagement*", δηλαδή την κριτική κατανόηση, την πολιτισμική πρόσβαση και τη δημιουργική εμπλοκή, προσθέτοντας τη δεξιότητα "communication" (επικοινωνία) ως τέταρτο κλειδί στο «σετ» των δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Buckingham (2001), η εκπαίδευση στα μέσα αναφέρεται ξεκάθαρα στη διδασκαλία στην οποία τα μέσα αποτελούν τον παιδαγωγικό στόχο και όχι το παιδαγωγικό μέσο.

Μέσα στο ευρύ φάσμα του οπτικοακουστικού γραμματισμού, δεν μπορεί να παραβλεφθεί η παράμετρος του Κινηματογραφικού Εγγραμματισμού και η συγγενειά του με τον εγγραμματισμό στα μέσα. Ο κινηματογράφος έχει τη δύναμη να επηρεάζει τον τρόπο με το οποίο βλέπουμε τον κόσμο. Στο ρόλο του θεατή, αναπτύσσουμε μια διαλογική σχέση μαζί του, ενώ στο ρόλο του δημιουργού λαμβάνουμε μια σειρά αποφάσεων που αφορούν στον τρόπο δομής και παρουσίασης μιας ταινίας. Σύμφωνα με το Πλαίσιο για την Κινηματογραφική Εκπαίδευση στην Ευρώπη (2015), η κριτική του κινηματογράφου είναι μία από τις τρεις σημαντικές διαστάσεις προσέγγισής του. Πτυχές ενός κριτικού προσανατολισμού αποτελούν η ικανότητα και προθυμία να ανακαλύψει ο θεατής τον τρόπο με τον οποίο ο κινηματογράφος απεικονίζει τον κόσμο. Το ντοκιμαντέρ, ως είδος κινηματογραφικής τέχνης, χρειάζεται «μετάφραση» από το θεατή, καθώς αποτελεί μια ελεύθερη απόδοση της πραγματικότητας, που παραποιεί άλλοτε σε λιγότερο κι άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό (Φραγκούλης, 2016), ένα μονταρισμένο ντοκιμαντέρ έχει ήδη υποστεί «χειραγώγηση», από το δημιουργό του (Kalow, 2011), ενώ, όπως συμβουλεύουν οι Κυριακουλάκος & Καλαμπάκας (2016, κεφ. 11), ένας μοναχικός οδοιπόρος μπορεί να μην είναι τελικά και τόσο μόνος στο ορεινό μονοπάτι όπου τον συναντούμε.

Υπό αυτό το πρίσμα, και λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα, η προσέγγιση του ντοκιμαντέρ, ως μέρος ολόκληρου του κινηματογραφικού σύμπαντος, ως παράμετρος οπτικοακουστικού εγγραμματισμού και εγγραμματισμού στα μέσα, αλλά και κυρίως διαθεματικής προσέγγισης μέσω της εμπλοκής άλλων γνωστικών αντικειμένων, αποτελεί μια κατάλληλη επιλογή πρακτικής άσκησης των μαθητών: η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας επιτυγχάνεται μέσω της ενθάρρυνσής τους να διερευνήσουν και να θέσουν ερωτήματα για το σκοπό, τους χαρακτήρες, την αφήγηση, τη θεματική, τις αξίες, τα μηνύματα, τα μέσα παραγωγής και την αισθητική πλευρά των ταινιών τεκμηρίωσης.

## **Περιγραφή**

### **Σκοπός-Στόχοι-Υποδομή-Υλικό**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί εισαγωγικά, το σχέδιο διδασκαλίας έχει ως γενικότερο σκοπό οι μαθητές να μπορέσουν να συστηματοποιήσουν και να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους γύρω από τις ταινίες τεκμηρίωσης. Ειδικότερα, με την ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας, αναμένεται να: α) αναγνωρίσουν τη διαφορά ανάμεσα σε μια ταινία τεκμηρίωσης και ένα δελτίο ειδήσεων, β) κατανοήσουν ότι η "αλήθεια"

είναι μια περίπλοκη έννοια που διαφοροποιείται από την “ακρίβεια”, γ) αναπτύξουν τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού και τις δεξιότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, δ) αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στο μιντιακό “κείμενο”. Η υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση απαιτεί: α) πρόσβαση σε εργαστήριο ΤΠΕ, β) σύνδεση στο διαδίκτυο, γ) ηχητικό σύστημα εργαστηρίου, δ) φωτογραφικό υλικό, έντυπο ή ψηφιακό, ε) φύλλο εργασίας «Ντοκιμαντέρ & Δελτίο ειδήσεων-Ομοιότητες και διαφορές», στ) φύλλο εργασίας «Οπτικοακουστικός γραμματισμός».

### **Στάδια εργασίας**

#### **Α' φάση**

##### **Εισαγωγή/Αφόρμηση: Εντοπισμός συμβάσεων**

Ένας από τους τρόπους για να διαχωρίσει κανείς τα διάφορα μιντιακά μέσα είναι να αναγνωρίσει τις μοναδικές συμβάσεις που χρησιμοποιεί κάθε είδος για να επικοινωνήσει τα μηνύματά του. Αυτές οι τεχνικές αποτελούν τις συμβάσεις του. Για να προωθήσουμε την ικανότητα αντίληψης από τους μαθητές της έννοιας των συμβάσεων, καθώς και την ικανότητά τους να κατανοήσουν με ποιον τρόπο επηρεάζουν την ερμηνεία, προτείνεται η ακόλουθη δραστηριότητα:

1) Ζητάμε από τους μαθητές να φανταστούν ότι «σερφάρουν» στην τηλεόραση αναζητώντας ειδήσεις. Αναγνωρίζουν ένα δελτίο και σταματούν στο συγκεκριμένο κανάλι. Κάθε μαθητής σχεδιάζει γρήγορα σε ένα χαρτί τι «βλέπει» στην οθόνη. Οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους 30-60' για να ολοκληρώσουν τα σκίτσα τους. Παράλληλα, τονίζουμε ότι σκοπός είναι να καταγράψουν την αρχική εικόνα που έφεραν στο μυαλό και όχι να δημιουργήσουν αριστουργήματα.

2) Τα σκίτσα παρουσιάζονται στην ολομέλεια. Εν συνεχεία, καλούμε τους μαθητές να δημιουργήσουν μια λίστα των συνηθέστερων χαρακτηριστικών ενός δελτίου (παρουσιαστής, γραφείο, οθόνη, laptop, έγγραφα, στούντιο, κλπ). Με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, οι μαθητές εντοπίζουν στοιχεία που μας βοηθάνε να αναγνωρίζουμε προγράμματα ειδήσεων (συμβάσεις δελτίων ειδήσεων). Η λίστα μπορεί είτε να συγκεντρωθεί στον πίνακα από τον εκπαιδευτικό με συνεισφορά των ιδεών από τους μαθητές, είτε σε κάποια διαδικτυακή mindmapping πλατφόρμα (π.χ. padlet), που θα επιτρέπει την πρόσβαση του κάθε μαθητή και τη σύγχρονη online συνεργασία/εργασία.

3) Η λίστα μπορεί να συμπληρωθεί από πρόσθετες συμβάσεις (οπτική λήψης, είδος πλάνου, φωτισμός, στυλ συνέντευξης ανταποκριτών που ενσωματώνονται στο δελτίο, στερεότυπα όπως φύλο και ενδυμασία παρουσιαστών, κλπ).

4) Για την ενίσχυση της κατανόησης ότι οι συμβάσεις αποτελούν ένα πλέγμα στρατηγικών που μεταδίδουν συγκεκριμένα μηνύματα, δείχνουμε στους μαθητές μια φωτογραφία ή ψηφιακή εικόνα ή clip που μοιάζει με δελτίο ειδήσεων, αλλά είναι στην πραγματικότητα σατιρική μίμηση/παρωδία π.χ. Ράδιο Αρβύλα,

<https://www.youtube.com/watch?v=G TUblR5cDY>. Είναι προτιμητέο να επιλεγεί

υλικό αναγνωρίσιμο από τους μαθητές. Εισάγουμε τους μαθητές σε συζήτηση σχετικά με το λόγο που μπορεί να δημιουργηθεί κάτι που μοιάζει με δελτίο ειδήσεων, ενώ δεν είναι. Οι απαντήσεις μπορεί να περιλάβουν χιούμορ, αποδοκιμασία, επίκριση, κλπ.

5) Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με ερώτηση που απευθύνουμε στους μαθητές για το αν γνωρίζουν άλλα μιντιακά είδη που παρέχουν πληροφόρηση για κοινωνικά θέματα. Αν κανένας μαθητής δεν αναφέρει το ντοκιμαντέρ, αναφέρουμε

τον όρο και ενημερώνουμε ότι πρόκειται να δραστηριοποιηθούν στην εφαρμογή ενός διαθεματικού ομαδοσυνεργατικού project με θέμα τις ταινίες τεκμηρίωσης και τις συμβάσεις τους: θα εξετάσουν ποια χαρακτηριστικά παραπέμπουν σε ντοκιμαντέρ και εάν τα ντοκιμαντέρ λένε την αλήθεια ή όχι και θα δημιουργήσουν το δικό τους ντοκιμαντέρ.

**Παρουσίαση ντοκιμαντέρ στην τάξη: ανάλυση συμβάσεων βάση ερωτήσεων & σύνταξη λίστας: χαρακτηριστικά μιας ταινίας τεκμηρίωσης**

Παρουσιάζουμε στους μαθητές ένα ολιγόλεπτο ντοκιμαντέρ με θέμα «Έξυπνες πόλεις». Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε την ταινία Curitiba: The Smart City (02:58).

<https://www.youtube.com/watch?v=CIgWDaZeajY>. Για την καλύτερη κατανόηση από τους μαθητές, μπορούν να προστεθούν ελληνικοί ή αγγλικοί (ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας) υπότιτλοι, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας και των ΤΠΕ. Τα βήματα:

1) Ρωτάμε τους μαθητές αν έχουν δει ποτέ ντοκιμαντέρ και ζητάμε από εκείνους που έχουν εμπειρία να περιγράψουν συντόμως το θέμα, το περιεχόμενο και τις εντυπώσεις τους από ντοκιμαντέρ που έχουν δει. Εν συνεχεία, θέτουμε μια σειρά ερωτήσεων που βοηθούν στην αφύπνιση και άντληση από υφιστάμενες γνώσεις:

-Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη ντοκιμαντέρ;

-Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία ενός ντοκιμαντέρ (οι συμβάσεις, από τι αναγνωρίζουμε ότι πρόκειται για το συγκεκριμένο είδος και όχι για κάτι άλλο;)

-Ποια μπορεί να είναι η θεματολογία; Είναι κάτι που μπορεί να δει κανείς επίσης σε ένα δελτίο ειδήσεων ή μια εφημερίδα;

-Ποιος αφηγείται την ιστορία;

-Τι πλάνα χρησιμοποιούνται;

-Ποιος ή τι εμφανίζεται στην οθόνη την περισσότερη ώρα;

-Οι κινούμενες εικόνες παραπέμπουν σε καταστάσεις που συμβαίνουν ταυτόχρονα;

-Πώς περιγράφεται το θέμα: ως δραματοποίηση/αναπαράσταση ή ως απεικόνιση πραγμάτων, καταστάσεων, ανθρώπων, σκηνών, κλπ;

2) Δείχνουμε το ντοκιμαντέρ. Για καλύτερα αποτελέσματα ανάλυσης, μπορούμε να υποκινήσουμε τη συζήτηση πάνω στις παραπάνω ερωτήσεις κάνοντας παύσεις κατά την προβολή σε συγκεκριμένα σημεία και εμβαθύνοντας σε σχετικά ερωτήματα. Εναλλακτικά, προμηθεύουμε τους μαθητές με τα ζητήματα που θα συζητηθούν εκ των προτέρων. Τονίζουμε, ωστόσο, ότι σκοπός είναι να αναλύσουν τη δομή της ταινίας και όχι τα μηνύματα του σκηνοθέτη. Στο τέλος, οι μαθητές παράγουν ομαδικά λίστες, οι οποίες συνοψίζουν τις συμβάσεις των ταινιών τεκμηρίωσης, κάνοντάς τις να ξεχωρίζουν από άλλα κινηματογραφικά είδη. Οι λίστες παρουσιάζονται στην ολομέλεια και αλληλοσυμπληρώνονται από τις ομάδες.

**Παρουσίαση συνέντευξης: ανάλυση βάση ερωτήσεων**

Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές θα πρέπει να αρχίζουν να κατανοούν βασικές δομές που διαφοροποιούν ένα ντοκιμαντέρ από ένα δελτίο ειδήσεων. Ενδεχομένως, να έχουν παρατηρήσει ότι και οι δύο κινηματογραφικές μορφές χρησιμοποιούν συνεντεύξεις, αλλά η διάρκεια αυτών τείνει να είναι μεγαλύτερη στα ντοκιμαντέρ· ή ότι οι δημοσιογράφοι των δελτίων ειδήσεων προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν

από το θέμα τους, ενώ στα ντοκιμαντέρ χρησιμοποιούν συχνά προσωπικές ιστορίες ανθρώπων και μεταφέρουν συγκεκριμένες οπτικές, αντί να εξασφαλίσουν να ακουστούν όσο το δυνατόν περισσότερες φωνές. Το ντοκιμαντέρ αξιοποιεί τον κινηματογράφο ως τέχνη, ενσωματώνει το χιούμορ με έναν τρόπο που δε συμβαίνει σε ένα δελτίο ειδήσεων.

Η τρίτη δραστηριότητα αποτελείται από δύο μέρη: Α) Παρακολούθηση μιας συνέντευξης στην ολομέλεια, Β) Ομαδο-συνεργατική παρακολούθηση μιας συνέντευξης και σύνοψη των σημαντικότερων σημείων. Ενημερώνουμε τους μαθητές ότι πρόκειται να εμβαθύνουν στα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα ντοκιμαντέρ και ότι η καλύτερη δυνατή πηγή για να τα μάθουν είναι οι συνεντεύξεις των σκηνοθετών:

Α) Η τάξη παρακολουθεί τη συνέντευξη του σκηνοθέτη Σταύρου Ψυλλάκη για το ντοκιμαντέρ του «Άλλος δρόμος δεν υπήρχε» (9’):

<https://www.youtube.com/watch?v=sSbUJSIi8bY>. Ακολούθως, ζητάμε από τους μαθητές να επισκεφτούν τον παρακάτω ιστότοπο και να διαβάσουν τη συνέντευξη που παραχώρησε ο Σταύρος Ψυλλάκης για την ταινία στο Ματθαίο Φραντζεσκάκη το 2009. <https://camerastyloonline.wordpress.com/2012/08/13/allos-dromos-den-ypirixe-mia-tainia-tou-stavrou-psillaki-me-ton-niko-kokovli/>.

Διασταυρώνοντας τα δεδομένα, καλούμε τους μαθητές να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα: Ποιος είναι ο στόχος ενός ντοκιμαντέρ; Ένα ντοκιμαντέρ λέει την αλήθεια;

Η παρακολούθηση και η ανάγνωση των συνεντεύξεων δίνει στους μαθητές μια καλή ευκαιρία να μάθουν να ασκούν ανάλογες πρακτικές και μελλοντικά. Μπορούμε να παρέμβουμε στη συζήτηση που ακολουθεί εφιστώντας την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένα σημεία της συνέντευξης, ζητώντας το σχολιασμό και την προσωπική οπτική τους. Τέτοια σημεία θα μπορούσαν να είναι μέσα από το βίντεο:

*«...για να γίνει μία ταινία, επιστρατεύεις ό, τι έχεις συγκεντρώσει σαν εμπειρία στη ζωή, ό, τι καλλιέργεια, ό, τι ευαισθησία έχεις ή δεν έχεις, ό, τι σου έχει μιλήσει στη ζωή, όλα αυτά τα επιστρατεύεις κάθε φορά κι αυτό το θεωρώ πολύ πιο ισχυρό όπλο από την καθαυτό έρευνα...».*

*«Τα ντοκιμαντέρ είναι μια χειροποίητη δουλειά...».*

Β) Αναθέτουμε στους μαθητές να επιλέξουν ανά τέσσερις από έναν κατάλογο συνεντεύξεων σκηνοθετών ντοκιμαντέρ και να παρακολουθήσουν μια συνέντευξη, έχοντας στο μυαλό τις δύο προαναφερθείσες ερωτήσεις. Ο σχολιασμός πραγματοποιείται γραπτώς και παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης (Ο χρόνος που παρατίθεται παρακάτω αναφέρεται στη διάρκεια των συνεντεύξεων και όχι στη διάρκεια των ταινιών). Μπορούμε επίσης να δημιουργήσουμε ένα wiki της τάξης, όπου οι ομάδες θα συγκεντρώνουν τις εργασίες τους, οι οποίες θα είναι προσβάσιμες για όλους. Το αποτέλεσμα θα είναι ένα συλλογικό συγγραφικό έργο, ένα “κολλάζ” συμπερασμάτων σχετικά με το κινηματογραφικό είδος των ντοκιμαντέρ. Λίστα συνεντεύξεων σκηνοθετών:

1) Συνέντευξη του Διονύση Γρηγοράτου για την ταινία του «Fils de Grece» (24:28). Ο σκηνοθέτης σημειώνει ότι η ταινία είναι μυθοπλασία και όχι ντοκιμαντέρ γιατί σου επιτρέπει να βγάλεις την ψυχή των συναισθημάτων που κατέκλυζαν τα παιδιά, τους γονείς, τους συνοδούς που θυμίζουν αρχαία τραγωδία. Σύμφωνα με τον Γρηγοράτο, το καινούργιο που φέρνει η ταινία είναι ότι επιλέχτηκε αρχειακό

υλικό, για λόγους πραγματιστικών και αυθεντικότητας, που ενσωματώνεται στο υλικό των λήψεων στον Γράμμο, δίνοντας άλλη διάσταση στην εξέλιξη της ιστορίας προωθώντας τη δράση. Το «Fils de Grece» αναφέρεται στη «μαζική μετακίνηση 60.000 και πλέον παιδιών, μακριά από τις εστίες τους στη διάρκεια του Εμφυλίου Πολέμου. 30.000 περίπου από τον "Δημοκρατικό στρατό", εκτός της Πατρίδας, σε ιδρύματα Πολιτικών Προσφύγων σε χώρες της χωρισμένης Ευρώπης του Ψυχρού Πολέμου, και άλλα τόσα από τον κυβερνητικό στρατό, σε "Παιδοπόλεις" που ίδρυσε η Βασίλισσα Φρειδερίκη».

<https://www.youtube.com/watch?v=cvSzik45NFw>

2) Συνέντευξη του Μενέλαου Καραμαγγιώλη για την ταινία τεκμηρίωσης «Δεύτερη ευκαιρία» (05:56). Πρωταγωνιστής είναι ο Ρόκας, ένας έφηβος από τη Λιθουανία που βρίσκεται κρατούμενος στις φυλακές ανηλίκων Αυλώνα σε μια χώρα που δεν έχει ξαναδεί, ούτε μιλάει τη γλώσσα της. Ή θα μείνει στο κελί του παραιτημένος ή θα βρει τρόπο να επαναπροσδιορίσει τη ζωή του... Στο σχολείο της φυλακής θα προσπαθήσει να μάθει ελληνικά, να ανακαλύψει τα κρυμμένα ταλέντα του κι ίσως μια μέρα να σπουδάσει στο Πολυτεχνείο. Θα τα καταφέρει; Υπάρχει στην αληθινή ζωή μια δεύτερη ευκαιρία; Για 3 χρόνια μέσα από τη φυλακή παλεύει να πετύχει αυτούς τους στόχους καθώς η κάμερα αποτυπώνει την αγωνία του να ξαναρχίσει τη ζωή του από την αρχή.

<https://www.youtube.com/watch?v=RMaQNp2Edgg>

3) Ο Νίκος Καζαντζάκης είναι παγκοσμίως γνωστός για τα μυθιστορήματά του. Λίγοι όμως γνωρίζουν, και ακόμη λιγότεροι έχουν διαβάσει την Οδύσσεια, ένα επικό ποίημα 33.333 στίχων, το πιο σπουδαίο, κατά τον ίδιο, έργο του. Στη Σουηδία, ένας άντρας 102 ετών, μαθαίνει ελληνικά και μεταφράζει την Οδύσσεια. Το ντοκιμαντέρ του Μένιου Καραγιάννη «Ο Νίκος Καζαντζάκης και η «Οδύσσειά» του (07:28) ταξιδεύει στη Σουηδία, στην Αμερική, στην Κρήτη, στην Αθήνα, στην Τήνο. Είναι ένα ταξίδι αναζήτησης, τόσο στις πτυχές του άγνωστου αυτού έργου, όσο και στην προσωπικότητα του συγγραφέα.

<https://www.youtube.com/watch?v=qDEz6D6eTz4>

4) Η ταινία του Δημήτρη Κουτσιαμπασάκου «Σιωπηλός Μάρτυρας» (05:51) φέρνει στο προσκήνιο την γκρεμισμένη πια Φυλακή των Τρικάλων. Το 2006 η Φυλακή Τρικάλων κλείνει ύστερα από 110 χρόνια λειτουργίας. Επτά πρόσωπα που συνδέθηκαν καθοριστικά με τη φυλακή, επιστρέφουν σ' αυτήν για να ανασυνθέσουν το παρελθόν της, φωτίζοντας με τις προσωπικές τους αφηγήσεις διαφορετικές όψεις της ιστορίας της νεώτερης Ελλάδας. Τι επιφυλάσσει το μέλλον για το ιστορικό συγκρότημα της φυλακής; Ποια θα είναι η νέα χρήση του; Μια απροσδόκητη ανακάλυψη φέρνει στο φως το μυστικό του μνημείου και θέτει ένα καίριο ερώτημα: πώς διαχειριζόμαστε την ιστορική μνήμη;

[https://www.youtube.com/watch?v=nRwk\\_pxe8IA](https://www.youtube.com/watch?v=nRwk_pxe8IA)

5) Οδοιπορικό στα χωριά της Νοτιοδυτικής Πίνδου μαζί με τον Νίκο Αναστασίου, μανάβη, ο οποίος με το φορτηγάκι του κάνει από τη δεκαετία του '80 κάθε εβδομάδα, όλο το χρόνο, ένα δρομολόγιο 75 χιλιομέτρων. Ο Δημήτρης Κουτσιαμπασάκος μιλάει για τον «Μανάβη» (02:13).

<https://www.youtube.com/watch?v=7R6piccSdHs>

6) Ο Κίμων Τσακίρης μιλάει στο Euronews για την «Αρχαιολόγο» (06:37). Το φιλμ καταγράφει την προσπάθεια της αρχαιολόγου Γεωργίας Καραμήτρου-Μεντεσιδη

να σώσει ό, τι μπορεί, πριν χαθεί για πάντα στο βυθό μιας τεχνητής λίμνης στη Δυτική Μακεδονία. <https://www.youtube.com/watch?v=BIWcEEDBm0I>

7) Ο Βαγγέλης Καλαμπάκας μιλάει στο Euronews για το ντοκιμαντέρ του «Ο Θεός δεν μοιράζει καραμέλες» (08:20). Θέμα τα χιλιάδες παιδιά που καταλήγουν κάθε χρόνο στα ορφανοτροφεία της Αιθιοπίας.

<https://www.youtube.com/watch?v=jL6lBoKn4Po>

8) Στο ντοκιμαντέρ της Βάλερυ Κοντάκου «Μάνα» (07:47), πρωταγωνίστριες είναι μια παρέα από καλόγριες που είναι οι πρωτεργάτριες του Λυρείου Παιδικού Χωριού, το οποίο προσφέρει καταφύγιο σε παραμελημένα και κακοποιημένα παιδιά. <https://www.youtube.com/watch?v=LKsFwvagSLg>

9) Παρουσίαση του ντοκιμαντέρ "Μια μέρα με τον Έβο Μοράλες" (04:59) του δημοσιογράφου Ιάσονα Πιπίνη. <https://www.youtube.com/watch?v=aRVe6WBc62Y>

10) Η Αμάντα Λιβανού είναι παραγωγός. Ο Παναγιώτης Ευαγγελίδης είναι σεναριογράφος, σκηνοθέτης και μεταφραστής. Κέρδισαν μαζί το βραβείο μεγάλου μήκους ταινίας τεκμηρίωσης της Ελληνικής Ακαδημίας Κινηματογράφου για την ταινία "Λάμπουν στο Σκοτάδι" (09:30).

<https://www.youtube.com/watch?v=l0gHhIE4NGM>

Για μεγαλύτερη υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, μπορούμε να θέσουμε μια σειρά ερωτημάτων, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταλλάξουν απόψεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα για το σκοπό των ντοκιμαντέρ και το βαθμό προαγωγής της αλήθειας. Τέτοιου είδους ερωτήσεις, που υποκινούν περισσότερη διερεύνηση, μπορούν να συσχετιστούν με τις ακόλουθες θεματικές: Η διαφορά ανάμεσα στην αλήθεια και την ακρίβεια, ανάμεσα στο υποκειμενικό και το αντικειμενικό, στην εξωτερίκευση της προσωπικής οπτικής και την απόλυτη απεικόνιση της πραγματικότητας, ο ρόλος των αποδεικτικών στοιχείων για τον καθορισμό της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, οι τεχνικές που αξιοποιούνται από τους σκηνοθέτες των ταινιών τεκμηρίωσης για την παρουσίαση της πραγματικότητας (ειδικά στις περιπτώσεις που η χρήση μιας κάμερας και η απλή καταγραφή δεν επαρκούν για να συλλάβουν ένα συμβάν ή μια κατάσταση), τα ειδικά κινηματογραφικά ζητήματα ή προβλήματα που λαμβάνει υπόψη του ο σκηνοθέτης, ο κύριος στόχος του παραγωγού, η διαφορά ανάμεσα σε μια ταινία τεκμηρίωσης και άλλα είδη. Προσπαθούμε να υποκινήσουμε τους μαθητές να απαντήσουν κατά το δυνατόν σε όσο γίνεται περισσότερες ερωτήσεις.

***Παρουσίαση ντοκιμαντέρ: (διαθεματική προσέγγιση-σύνδεση με μάθημα)  
Κριτική ανάλυση βάσει φυλλαδίου εργασίας & σύγκριση με μάθημα του  
σχολείου (μέθοδοι και οπτικές παρουσιάσεις του θέματος)***

Στην τέταρτη δραστηριότητα, συνδέουμε το κινηματογραφικό είδος ταινιών τεκμηρίωσης με το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), ώστε να επιτύχουμε μια διαθεματική προσέγγιση, που ούτως ή άλλως είναι εμφανής και στα θέματα της λίστας των συνεντεύξεων.

Για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών πριν από την παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ, διανέμουμε το φύλλο εργασίας «Οπτικοακουστικός γραμματισμός» και ζητούμε από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το ερωτηματολόγιο για να αναλύσουν το ντοκιμαντέρ που θα παρακολουθήσουν. Ενδείκνυται η ομαδική εργασία και η παύση ανά 10' για τη διεξαγωγή μιας έρευνας σχετικά με το τι έχει καταγραφεί σε κάθε δεδομένο σημείο.

Για τη διεξαγωγή της 4<sup>ης</sup> δραστηριότητας, θα μπορούσε π.χ. να αξιοποιηθεί το ντοκιμαντέρ «Μέγας Κωνσταντίνος» ~ History Channel (42:09):

[http://www.dailymotion.com/video/xrimt4\\_%CE%BC%CE%AD%CE%B3%CE%B1%CF%82%CE%BA%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%82-history-channel\\_people](http://www.dailymotion.com/video/xrimt4_%CE%BC%CE%AD%CE%B3%CE%B1%CF%82%CE%BA%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%82-history-channel_people).

Η ταινία μπορεί να συνδεθεί με το μάθημα της ιστορίας Α' Γενικού Λυκείου <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-A102> και συγκεκριμένα με το κεφάλαιο: Η Ύστερη Αρχαιότητα (4ος-6ος αι. μ.Χ.): Μ. Κωνσταντίνος: Εκχριστιανισμός και ισχυροποίηση της ρωμαϊκής Ανατολής (Μαστραπάς, 2015: 236-270). Οι μαθητές προβαίνουν σε συγκρίσεις αναφορικά με τις μεθόδους που αναπτύσσουν τα δύο είδη (βιβλίο και ταινία) για να χειριστούν και να παρουσιάσουν ένα θέμα. Έτσι, ταυτόχρονα με τα μέσα έκφρασης που αναλύονται, εξετάζεται και το ιστορικό θέμα και οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν για τα ιστορικά γεγονότα. Είναι πολύ σημαντικό, να ασκηθούν στη μελέτη εναλλακτικών οπτικών ενός θέματος και η οπτικοακουστική παιδεία, με το ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων καλλιτεχνικής και αισθητικής εκπαίδευσης, προσφέρεται για να εκπληρώσει αυτό το σκοπό (Θεοδωρίδης, 2015: 13). Επίσης, δεν πρέπει εδώ να παραβλεφθεί η δυνατότητα εμπλοκής και του εκπαιδευτικού φιλολογίας που διδάσκει το μάθημα της ιστορίας.

#### **Αξιολόγηση : Δημιουργία οπτικοακουστικού κειμένου**

Στην 5<sup>η</sup> δραστηριότητα χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 4 ατόμων και αναθέτουμε σε κάθε ομάδα να παράγει μια πολυτροπική έκθεση (κείμενο, ήχος, κινούμενη εικόνα, βίντεο) με θέμα: «Μια ταινία τεκμηρίωσης λέει μια αλήθεια, αλλά όχι ΤΗΝ αλήθεια». Ουσιαστικά, οι μαθητές αξιοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τις προηγούμενες δραστηριότητες και τα συμπεράσματα των ερωτηματολογίων και τις διοχετεύουν σε μια συνοπτική ανάπτυξη ιδεών με οπτικοακουστικά μέσα. Ενδεικτική λίστα λογισμικών επεξεργασίας βίντεο (πέρα από το Movie Maker των Windows): <http://sxoleio.eu/Video-tools.php>. Σε περίπτωση που η πλειοψηφία των μαθητών δε γνωρίζει τις λειτουργίες του λογισμικού που θα χρησιμοποιηθεί, μπορεί να διοργανωθεί ειδικό workshop για την παρουσίασή του με τη σύμπραξη του εκπαιδευτικού των ΤΠΕ. Διαφορετικά, η αλληλοδιδασκαλία μέσα στην ομάδα είναι η προτεινόμενη οδός.

#### **Συμπεράσματα: συγκριτική ανάλυση ταινίας τεκμηρίωσης & δελτίου ειδήσεων**

Διατηρώντας αυτή τη φορά την ομαδοποίηση των μαθητών, αναθέτουμε στις ίδιες ομάδες να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν ένα απόσπασμα 5' από ένα δελτίο ειδήσεων και να συμπληρώσουν τον πίνακα στο φύλλο εργασίας «Ντοκιμαντέρ & Δελτίο ειδήσεων-Ομοιότητες και διαφορές». Για να σιγουρέψουμε τον κινηματογραφικό εγγραμματισμό των μαθητών και τον εγγραμματισμό τους στα μέσα, διεξάγουμε προηγουμένως μια μικρή συζήτηση πάνω στις εξής θεματικές:

- Όλα τα μηνύματα των ΜΜΕ είναι ανθρώπινες κατασκευές
- Κάθε μέσο έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και δομικούς κώδικες
- Τα μηνύματα των ΜΜΕ κατασκευάζονται για ορισμένο σκοπό
- Τα μηνύματα των ΜΜΕ εμπεριέχουν αξίες και προσωπικές πεποιθήσεις

-Οι άνθρωποι αξιοποιούν τις προσωπικές τους δεξιότητες, απόψεις και εμπειρίες για να "εκμαιεύσουν" τα δικά τους νοήματα από τα μηνύματα

-Τα ΜΜΕ μπορούν να επηρεάσουν πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, ακόμη και τη δημοκρατία.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προσφέρεται επίσης για επέκταση: οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν γραπτώς ή οπτικοακουστικά με ποιον τρόπο η συνέντευξη που παρακολούθησαν παρέχει τεκμήρια για την υποστήριξη των παραπάνω θέσεων. Με βάση την έρευνα της τάξης κατά την Α' Φάση, οι μαθητές προβαίνουν σε ανάπτυξη ερευνητικής έκθεσης, βασιζόμενοι στο υλικό που μελέτησαν και τα συμπεράσματα που εξήγαγαν.

### ***Β' Φάση***

#### ***Μεταφορά γνώσης: δημιουργία ταινίας τεκμηρίωσης***

Η Β' Φάση αποτελεί πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την Α' Φάση. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων, γράφουν το σενάριο μιας δικής τους ταινίας τεκμηρίωσης, σχεδιάζουν τα βήματα εργασίας, εκτελούν τη διαδικασία της παραγωγής και επεξεργάζονται το ψηφιακό υλικό με ένα λογισμικό μοντάζ. Το θέμα της ταινίας και η κατανομή των καθηκόντων, καθώς και άλλες αποφάσεις καθορίζονται από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους, ενώ ο εκπαιδευτικός παρέχει υποστήριξη, όταν του ζητείται. Παράλληλα, ενημερώνουμε τους μαθητές για την αναγκαιότητα της εξασφάλισης γραπτής άδειας, όπου απαιτείται (Kalow, 2011: 31). Εάν δεν επαρκεί ένα τετράμηνο, τότε οι φάσεις Β' και Γ' μπορούν να υλοποιηθούν στο Β' τετράμηνο.

### ***Γ' Φάση***

#### ***Παρουσίαση/Ανατροφοδότηση: αναστοχασμός***

Οι ομάδες προβάλλουν στην τάξη ή σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα τις ταινίες τεκμηρίωσης που δημιούργησαν. Οπωσδήποτε πρέπει να δοθεί ευκαιρία στους μαθητές, σε «στρογγυλό τραπέζι», να εξηγήσουν ή να αναλογιστούν κατά πόσο οι παραγωγικές τους επιλογές επηρεάστηκαν από τις γνώσεις και δεξιότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού που κατέκτησαν κατά τις προηγούμενες δραστηριότητες και συζητήσεις.

### ***Αξιολόγηση***

Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας, οι μαθητές υποβάλλουν τη συλλογική ερευνητική έκθεση, τις οπτικοακουστικές εκθέσεις και τις ταινίες τεκμηρίωσης των υπο-ομάδων και ό, τι σχετικό υλικό έχει δημιουργηθεί στη διάρκεια της εργασίας προς αξιολόγηση (ΥΠΠΘ, 2016, σελ 5-6). Η ερευνητική εργασία και τα τεχνήματα των ομάδων παρουσιάζονται σε ειδική εκδήλωση που οργανώνεται από το σχολείο στη σχολική κοινότητα (Ματσαγγούρας, 2011), ενώ ειδικά οι ταινίες τεκμηρίωσης δύναται να συμμετέχουν με γονική άδεια σε κάποιο μαθητικό φεστιβάλ κινηματογράφου.



### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Barron, B., Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry –Based and Cooperative Learning*. (σελ. 3-5) Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>
- BFI (2015). *A Framework for Film Education*. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-filmeducation-brochure-2015-06-12.pdf>
- Buckingham, D. (2001). *Media Education. A Global Strategy for Development*. A policy paper prepared for UNESCO, Sector of Communication and Information. Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL\\_ID=5681&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=5681&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Camerastyloonline (2012, Αύγουστος 13). Άλλος δρόμος δεν υπήρχε (2009). Μια ταινία του Σταύρου Ψυλλάκη. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://camerastyloonline.wordpress.com/2012/08/13/allos-dromos-den-ypirxe-mia-tainia-tou-stavrou-psillaki-me-ton-niko-kokovli/>
- D' Hainaut, L. (1986). *Interdisciplinarity in General Education*. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education. Paris: UNESCO. Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από [http://www.unesco.org/education/pdf/31\\_14.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/31_14.pdf)
- Entertvgr. (2016, Απρίλιος 12). Το χιουμοριστικό video με την Άντζελα Δημητρίου που έκανε τον Κανάκη να κλαίει από τα γέλια! [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από [https://www.youtube.com/watch?v=G\\_TUblR5cDY](https://www.youtube.com/watch?v=G_TUblR5cDY)
- euronews (στα ελληνικά). (2015, Μάρτιος 19). 17ο Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Θεσ/νίκης: «Ο Θεός δεν μοιράζει καραμέλες». [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=jL6lBoKn4Po>
- euronews (στα ελληνικά). (2015, Μάρτιος 20). Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Θεσ/νίκης: «Μάνα» της Βάλερυ Κοντάκου. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=LKsFwvagSLg>
- euronews (στα ελληνικά). (2015, Μάρτιος 24). «Η αρχαιολόγος» του Κίμωνα Τσακίρη. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=BIWcEEDBm0I>
- euronews (στα ελληνικά). (2016, Μάρτιος 17). 18ο Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Θεσ/νίκης: Ο Μενέλαος Καραμαγγιώλης στην κάμερα του Euronewsnc. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=RMaQNp2Edgg>
- euronews (στα ελληνικά). (2016, Μάρτιος 19). 18ο Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ: Ο Δημήτρης Κουτσιμπασάκος και η φυλακή Τρικάλων. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [https://www.youtube.com/watch?v=nRwk\\_pxe8IA](https://www.youtube.com/watch?v=nRwk_pxe8IA)
- euronews (στα ελληνικά). (2016, Μάρτιος 19). 18ο Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Θεσ/νίκης: Ο Νίκος Καζαντζάκης και η «Οδύσσειά» του. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=qDEz6D6eTz4>
- Heider, A., Dall, E. (2004). *Guideline for Media Literacy in Education*. European Centre for Media Literacy (ECML), σελ. 5. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <http://ecml.pc.unicatt.it/download/results/Guidelines%20for%20Media%20Literacy%20v1.0%20en.pdf>

- Hellenic Film Academy (2015, Ιανουάριος 11). *Factory 2014 Seminars #7 Α.Λιβανού & Π.Ευαγγελίδης: "Ντοκιμαντέρ/ Μυθοπλασία/ Συνεργασία"*. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=I0gHhIE4NGM>
- HispanTV Atenas. (2016, Μάρτιος 11). *Παρουσίαση: "Μια μέρα με τον Έβο Μοράλες" του Ιάσονα Πιπίνη – ΣΚΑΙ*. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=aRVe6WBc62Y>
- Θεοδωρίδης, Μ. (2015). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση*. (σελ. 13 & 25-26). Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <http://www.karposontheweb.org/Portals/0/Material/articles/%CE%93%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9F%CE%91%20%CE%88%CE%BA%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7> 2015.pdf
- IRISH FILM INSTITUTE (2012). *IFI Film Focus. New Directions in Film and Media Literacy* (σελ. 28). Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://www.ifi.ie/wp-content/uploads/ifi\\_filmfocus\\_wv.pdf](http://www.ifi.ie/wp-content/uploads/ifi_filmfocus_wv.pdf)
- Κυριακουλάκος, Π., Καλαμπάκας, Ε. (2016). *Κινηματογράφος και Πραγματικότητα: Το Ντοκιμαντέρ*. [κεφάλαιο 11 συγγράμματος]. Στο Κυριακουλάκος, Π., Καλαμπάκας, Ε. 2016. *Η Οπτικοακουστική Κατασκευή*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Κεφ. 11). Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από: <http://hdl.handle.net/11419/5719>
- Kalow, N. (2011). *Visual storytelling: The digital video documentary*. The Center for Documentary Studies at Duke University (σελ. 31). Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [https://documentarystudies.duke.edu/uploads/media\\_items/visual-storytelling-the-digital-video-documentary.original.pdf](https://documentarystudies.duke.edu/uploads/media_items/visual-storytelling-the-digital-video-documentary.original.pdf)
- KRASODAD (2012, Ιούνιος 14). *Μέγας Κωνσταντίνος ~ History Channel*. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από [http://www.dailymotion.com/video/xrimt4\\_%CE%BC%CE%AD%CE%B3%CE%B1%CF%82%CE%BA%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%82-history-channel\\_people](http://www.dailymotion.com/video/xrimt4_%CE%BC%CE%AD%CE%B3%CE%B1%CF%82%CE%BA%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%82-history-channel_people)
- Lundahl, R. (2009, Σεπτέμβριος 13). *Curitiba: The Smart City*. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος, 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=CIGWDaZeajY>
- Μαστραπάς, Α. (2015). *Ιστορία του Αρχαίου κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού* (Βιβλίο Μαθητή, Α' Γενικού Λυκείου, σελ. 236-270). Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-A102>
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα ΟΕΔΒ. Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από [http://kesyp.chal.sch.gr/files/kathig/odigos\\_erevnikwn\\_ergasiwn\\_A\\_lykeiou\\_project.pdf](http://kesyp.chal.sch.gr/files/kathig/odigos_erevnikwn_ergasiwn_A_lykeiou_project.pdf)
- Nikosiliopoulos (2014, Ιανουάριος 27). *Σταύρος Ψυλλάκης "Άλλος δρόμος δεν υπήρχε"*. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=sSbUJSIi8bY>
- Thodoros Karras (2015, Φεβρουάριος 27). *Συνέντευξη Δ. Γρηγοράτου για τη νέα του ταινία Fils de Grece*. [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=cvSzik45NFw>

- ΥΠΠΘ (2014, Σεπτέμβριος 12). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας (project) της Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου και Α' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχ. Έτος 2014-15*. Ανακτήθηκε Απρίλιος 2016 από [http://www.minedu.gov.gr/?option=com\\_content&view=category&id=59&lang=el](http://www.minedu.gov.gr/?option=com_content&view=category&id=59&lang=el)
- Varis, T. (2003). The challenge of new literacies and e-learning competencies. Στο *Elearning: Better eLearning for Europe* (σελ. 16-17). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/en/research/projects/tolp/betterelearningforeurope.pdf>
- Φραγκούλης, Γ. (2016.). *Ντοκιμαντέρ ένας πρώτος ορισμός*. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 2016 από <http://www.cinemainfo.gr/cinema/theory/kinimatografikontokimanter/ntokimanterenasprotosrismos/index.html>
- Χριστίνα Κανατάκη (2013, Απρίλιος 25). Δημήτρης Κουτσιαμπασάκος\_ "Μανάβης". [Video file]. Ανακτημένο Απρίλιος 2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=7R6piccSdHs>

## **Η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση: ένα σενάριο διδακτικής στο μάθημα της Ιστορίας**

**Ελένη Καραμανώλη**  
Φιλολόγος, Υποψ. Διδάκτορας Α.Π.Θ.  
ekaramanol@edlit.auth.gr

### **Περίληψη**

Η απόλυτη κυριαρχία των οπτικοακουστικών μέσων στη σημερινή εποχή συμβάλλει στην επίρρωση της ανάγκης για την αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση. Ο κινηματογράφος μπορεί να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική και μορφωτική εξέλιξη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία της Ιστορίας είναι πιο δύσκολη στην εποχή της εικόνας και του εύκολου εντυπωσιασμού. Ο τρόπος προσέγγισης των πηγών επαναπροσδιορίζεται και οι ερμηνευτικές μέθοδοι αναδιαμορφώνονται ανάλογα με την εποχή. Η κινούμενη εικόνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους ιστορικούς καθώς είναι οπτικοακουστική πηγή με τεράστια απήχηση στο κοινό και ταυτόχρονα ένας αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος. Έτσι τη σέβονται ως ένα κριτικό τύπο μαρτυριών, που αποτελεί τον καθρέφτη των γεγονότων του παρελθόντος. Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα της Ιστορίας και συγκεκριμένα για τον Εμφύλιο Πόλεμο (1946-1949) στην Ελλάδα αξιοποιώντας μία κινηματογραφική ταινία. Με την εφαρμογή του εν λόγω σεναρίου οι μαθητές προσδοκείται να αντιληφθούν την αποτελεσματική προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από εναλλακτικές πρακτικές ερχόμενοι αντιμέτωποι με την κινηματογραφική εκδοχή της ιστορίας.

**Λέξεις κλειδιά:** οπτικοακουστικός γραμματισμός, ιστορικός γραμματισμός, κινηματογράφος, διδακτική ιστορίας

### **Abstract**

Nowadays, the ultimate supremacy of audiovisual media contributes to the reinforcement of the need for the utilization of audiovisual literacy in education. Cinema contributes to the educational and cultural development to all grades of education. History teaching is more difficult in the image age and flash in the pan. The way we approach sources is redefined and the interpretative methods are remodeling according to the age. The moving image has a special interest for historians as it is an audiovisual source that has a great effect to the audience and is an effective way approaching the past. Historians respect the moving image as a critical type of evidences that are the mirror of past events. This paper aims to present a didactic scenario for history lesson and specifically for Civil War (1946-1949) in Greece with the utilization of a film. Students are expected to perceive the effective approach of the past by using alternative practices meeting with cinematographically version of history.

**Keywords:** audiovisual literacy, historical literacy, cinema, teaching history

### **Εισαγωγή**

Ο κινηματογράφος αποτελεί μία πλούσια και σύνθετη πηγή πληροφοριών, lingua franca, για την εποχή μας. Αναπαράγει και αντανακλά μία σταθερή όψη για τον κόσμο με διάφορους τύπους συμπεριφοράς, εθίμων, ιεραρχίας, αξιών, που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία, αναδεικνύοντας τον κόσμο και μία συγκεκριμένη κοινωνία βοηθώντας το κοινό να δημιουργήσει μία ειδική άποψη (Chansel, 2001). Η

κινηματογραφική ταινία στις μέρες μας είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως το πιο διαδεδομένο και ισχυρό μέσο για τη μεταφορά μίας αίσθησης του παρελθόντος στους ανθρώπους του παρόντος. Μέσα από αφηγηματικές τεχνικές μεταφέρει ηθικά μηνύματα εξαιτίας των έμμεσων ή άμεσων ισχυρισμών που πηγάζουν από «αληθινά» ιστορικά γεγονότα και ανθρώπους. Έτσι, καταλήγει να είναι ένα ισχυρό πολιτιστικό εργαλείο. Η άποψη πως ο κινηματογράφος είναι πρωταρχικά διασκέδαση είναι λανθασμένη καθώς είναι μεν διασκέδαση αλλά αποτελεί και καλλιτεχνικό τύπο συζήτησης για τον πολιτισμό. Έτσι μία ταινία μπορεί να είναι και τα δύο, η διχοτομία δεν είναι απόλυτη (Halsall, 2001).

Ο κινηματογράφος αποτελεί το μεγάλο εκπαιδευτή της εποχής μας και έτσι είναι ένας από τους κυριότερους φορείς ιστορικών μηνυμάτων. Οι ταινίες νομιμοποιούνται ως μαρτυρίες μόνο μετά από λεπτομερή έλεγχο της φύσης και του ιστορικού τους πλαισίου. Έτσι, ο ερευνητής είναι απαραίτητο να γνωρίζει πώς παρήχθησαν, για να αντιμετωπίσει το τι μπορούν να μας πουν, ταυτόχρονα πρέπει να κατανοεί όχι μόνο τι δείχνουν αλλά και πώς (Gunning, 2002). Σε σχολικό επίπεδο, διανύοντας την εποχή της εικόνας (visual culture) η διδασκαλία δεν μπορεί να αγνοήσει το σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια ο κινηματογράφος μπορεί να καταστεί χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο. Στις Η.Π.Α αποτελεί τη δεύτερη πιο δημοφιλή πηγή στις τάξεις που διδάσκονται οι θεωρητικές επιστήμες (social studies) (Paris, 1997).

Αναφορικά με το μάθημα της ιστορίας απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του είναι η χρήση ιστορικών πηγών, οι οποίες αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την ιστορική κατανόηση αλλά και την κατάκτηση του ιστορικού γραμματισμού. Οι οπτικοακουστικές πηγές ενσωματώνουν τα ίχνη της παρουσίας των ανθρώπων μέσα στο χρόνο ακόμα και τις σιωπές τους. Η χρήση, λοιπόν, των παραστατικών πηγών από τους ιστορικούς για την κατανόηση και την αισθητοποίηση του παρελθόντος είναι αναγκαία καθώς έχουν την ίδια αξία με τις γραπτές (Haskell, 1993).

### **Οπτικοακουστικός-ιστορικός γραμματισμός**

#### **Ο οπτικοακουστικός-ιστορικός γραμματισμός στην εκπαίδευση**

Ο όρος «οπτικός γραμματισμός», σύμφωνα με τη Διεθνή Εταιρεία Οπτικού Γραμματισμού (International Visual Literacy Association, 2008), αναφέρεται: «στις οπτικές ικανότητες που αναπτύσσει το άτομο κοιτάζοντας και ταυτόχρονα ενσωματώνοντας και άλλες αισθητικές εμπειρίες. Το οπτικά εγγράμματο άτομο είναι σε θέση να διακρίνει και να ερμηνεύει οπτικές ενέργειες, αντικείμενα, σύμβολα. Μέσω της δημιουργικής χρήσης αυτών των ικανοτήτων είναι ικανό να επικοινωνεί με τους άλλους, να εκτιμά, να κατανοεί και να απολαμβάνει τα αριστουργήματα (masterpieces) της οπτικής επικοινωνίας». Επομένως, ο οπτικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας οπτικών μορφών που αφορούν την οπτική επικοινωνία αλλά και της κριτικής αποτίμησης, δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων (Kress & Van Leeuwen 2001: 15-16; Kress 2004). Επιτρέπει στον αποδέκτη να συλλέξει τις πληροφορίες που περιέχονται στην εικόνα, να τις τοποθετήσει στο πλαίσιο που αναφέρονται, να τις ερμηνεύσει και να τις αξιολογήσει (Thibault & Walbert, 2003). Σε σχολικό επίπεδο οι μαθητές περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο τα απεικονιζόμενα εικαστικά στοιχεία παριστάνονται με οπτικές συνθέσεις μεγάλης ή

μικρής πολυπλοκότητας και έκτασης, της κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών καθώς και της παραγωγής οπτικών μηνυμάτων (Γρόσδος, 2009; Kress, 2010).

### **Τα οφέλη του οπτικοακουστικού και ιστορικού γραμματισμού**

Τα οφέλη του οπτικοακουστικού γραμματισμού για τους μαθητές είναι ποικίλα και πολυσήμαντα. Καταρχάς, καλλιεργείται η κριτική σκέψη και έτσι αποφεύγεται η χειραγωγήση ή εξαπάτηση από τα οπτικά μηνύματα κάθε είδους. Έπειτα, προωθείται η άσκηση της αντίληψης, της μνήμης, της δημιουργικότητας, η ενίσχυση της αποκλίνουσας σκέψης, η άσκηση στην κατηγοριοποίηση, η ταξινόμηση και η αρχειοθέτηση ιδεών. Επιπλέον, διευκολύνεται η διατήρηση και η ανάκληση γνώσεων, η διάκριση του σημαντικού από το περιττό, της κεντρικής από τις δευτερεύουσες ιδέες, ο εντοπισμός προκαταλήψεων ή αναχρονισμών (Μαυροσκούφης, 2004).

Βασικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, είναι η ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού, που επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των παιδιών στην ανακάλυψη της ιστορικής γνώσης. Μέσω του ιστορικού γραμματισμού οι μαθητές/-τριες είναι απαραίτητο να κατανοήσουν τη δόμηση τη γνώσης ως προς το παρελθόν, που βασίζεται στην κριτική χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και στην ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και έχουν χρησιμοποιηθεί για πολιτικούς και ιδεολογικούς σκοπούς. Με άλλα λόγια, ο ιστορικός γραμματισμός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου και της ιστορικής σκέψης (Ρεπούση, 2004; Waiker, 2006).

Η διδασκαλία της Ιστορίας, λοιπόν, είναι πιο δύσκολη στην εποχή της εικόνας και του εντυπωσιασμού, γιατί έρχεται αντιμέτωπη με νέα προβλήματα. Το πρώτο πρόβλημα που χρήζει αντιμετώπισης σχετικά με την ανάλυση των οπτικοακουστικών πηγών είναι δύναμη της εικονικής αναπαράστασης, που οδηγεί στο χαρακτηρισμό της ως ρεαλιστικής, πιστής απεικόνισης της πραγματικότητας (τεκμηριωτική λειτουργία). Το δεύτερο πρόβλημα είναι ότι η εικόνα δεν είναι σχεδόν ποτέ ουδέτερη, απαλλαγμένη από προπαγανδιστικές και ιδεολογικές χειραγωγήσεις. Άλλωστε, η εικόνα είναι αντανάκλαση της βασικής πραγματικότητας, μπορεί να υπάρχει διαστρέβλωση ή παραμόρφωση ακόμα και απουσία της βασικής πραγματικότητας, τέλος, είναι δυνατό να μην έχει και καμιά απολύτως σχέση με οποιαδήποτε πραγματικότητα (Chandler, 1999; Lemke, 1998).

### **Ιστορικές δομικές έννοιες-χρήση οπτικοακουστικών ντοκουμέντων**

Βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης και γνώσης, αλλά και της επικοινωνίας, αποτελεί η έννοια. Η εννοιολογική μάθηση αφορά την ανάλυση του τρόπου δημιουργίας του ιστορικού λόγου και θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την σύνδεση της διδακτικής πράξης με την έρευνα και τη θεωρία σχετικά με τις ιστορικές έννοιες. Η ιστορικές έννοιες είναι δύο ειδών: α) οι έννοιες πρώτου βαθμού (substantive or first order concepts), που είναι ουσιαστικές έννοιες με τις οποίες οι ιστορικοί σκέφτονται το παρελθόν και το αφηγούνται, και β) οι έννοιες δεύτερου βαθμού (structural or second order concepts), που αφορούν την εσωτερική δομή της ιστορίας και την ιστορική γνώση και κατανόηση και

σχετίζονται με την έρευνα, την τεκμηρίωση, τις μεθόδους, έννοιες όπως η αιτιότητα, η αλλαγή, η ενσυναίσθηση, το αποτέλεσμα (Lee, 1991: 52).

Η αξιοποίηση των οπτικοακουστικών πηγών (εικαστικά δημιουργήματα, φωτογραφίες, σκίτσα, αφίσες, γελοιογραφίες, χάρτες, κινηματογράφος, τηλεόραση, διαγράμματα, γραφήματα) μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών δευτέρου βαθμού. Πιο συγκεκριμένα, κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, προωθείται η ερευνητική μάθηση, αναπτύσσεται η ιστορική φαντασία, η ενσυναίσθηματική ικανότητα και η παρατηρητικότητα, αρκεί όμως να μην αξιοποιούνται μόνο ως προς το αποδεικτικό τους μέρος αλλά και ως χώρος δυναμικής οπτικής αναπαράστασης (Burke, 2003). Οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο για την εισαγωγή σε ένα θέμα, την κατανόηση των γεγονότων και των εννοιών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικού και οπτικού γραμματισμού, τη σύνδεση γεγονότων, την αποσαφήνιση της ιστορικής ακολουθίας/ανακολουθίας λειτουργώντας ως έρευνα για περαιτέρω γνώση.

### **Πλεονεκτήματα από τη χρήση ταινιών στο μάθημα της Ιστορίας**

Η αξιοποίηση του κινηματογράφου ως εναλλακτικού μέσου για την διδακτική της ιστορίας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και να οδηγήσει στην ικανοποίηση διδακτικών στόχων του εκπαιδευτικού. Αρχικά επιτυγχάνεται κατανόηση των έσω, σε τέτοιο βαθμό που δεν προσφέρουν τα άλλα μέσα. Επιπλέον, προωθείται η δραστηριοποίηση των μαθητών, η συγγραφή ενδιαφέροντων κειμένων και εργασιών, έτσι με αυτήν την ακολουθία εξελίσσεται η μάθηση. Οι μαθητές εισάγονται σε μία διαδικασία κριτικής παρακολούθησης και ανάλυσης μέσα από την ανάθεση εργασιών πραγματοποιείται μία γρήγορη θεώρηση της ταινίας, η ανάλυσή της και τέλος, η παρουσίαση συμπερασμάτων που θα αναφέρονται οι λόγοι που χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη ταινία ως εργαλείο ιστορίας. Επιπροσθέτως, μαθαίνουν να διατυπώνουν σχόλια για την ταινία και με τις σωστές ερωτήσεις καθοδηγείται η σκέψη τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με θεμελιώδη ερωτήματα που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν την ιστορία σε βάθος: πώς μπορούμε να ορίσουμε την «αλήθεια» για ένα παρελθόν που συνέχεια αλλάζει; Παρεκκλίνει η ταινία από την «αληθινή» ιστορία; Αν ναι, γιατί; Πώς και γιατί η ιστορική αφήγηση προσαρμόζεται σε διαφορετικά ακροατήρια και εποχές; πώς αλλάζει από εποχή σε εποχή η οπτική και το περιεχόμενο της ιστορίας (Weinstein, 2001);

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν αγάπη για τον κινηματογράφο, αποκομίζουν γνώσεις για καλές ταινίες και αποκτούν κριτήρια, ώστε να προσεγγίζουν κριτικά την εικόνα αποκτώντας ταυτόχρονα γνώσεις για την ιστορική αναπαράσταση. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία πραγματοποιείται μία αποτελεσματική και ενεργητική μάθηση, εξάπτεται το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και συλλογή υλικού (Weinstein, 2001).

### **Δυσκολίες από τη χρήση των ταινιών στο μάθημα της ιστορίας**

Η αξιοποίηση της ταινίας στην τάξη μπορεί να παρουσιάσει και κάποια προβλήματα. Πολλές φορές, η ταινία στην τάξη μετατρέπεται σε "edutainment" με

παραμόρφωση των ιστορικών θεμάτων και ενίσχυση της παθητικής θέασης και αποδοχής χωρίς ερωτήματα φανερώνοντας την έλλειψη κριτικής σκέψης. Μία λύση στην παντοδυναμία της οπτικής κουλτούρας είναι η κριτική προσέγγισή της (Paris, 1997).

Μία ακόμα δυσκολία που μπορεί να προκύψει σε μία προβολή ταινίας είναι ότι οι μαθητές συχνά ταυτίζονται με το παρελθόν που προβάλλεται και προσεγγίζουν την ιστορική ταινία άκριτα. Μερικές φορές μάλιστα, ερμηνεύουν την παρουσίαση της ιστορίας μέσω της ταινίας σαν πραγματικό συμβάν. Επιπλέον, δυσκολεύονται να αναλύσουν την ταινία με ιστορική ακρίβεια. Ταυτόχρονα, η καθηλωτική δύναμη των ταινιών συχνά έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να αποδέχονται παθητικά τις προβαλλόμενες ιστορίες και να τις αντιλαμβάνονται ως ιστορική αλήθεια. Πώς λοιπόν, μπορούν να αξιοποιηθούν οι ταινίες ώστε να προωθούν μία κριτική στάση; Αρχικά να μάθουν να θέτουν ερωτήσεις για το πώς το παρελθόν αναπαρίσταται σε αυτά τα μέσα. Η οπτική αναπαράσταση και ο ήχος της ταινίας μπορεί να εισάγει τους μαθητές σε μεθόδους που οι διαλέξεις και τα εγχειρίδια δεν μπορούν (Seixas, 1994). Παρόλα αυτά η ταινία δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αντικαταστάσει το σχολικό εγχειρίδιο αλλά μπορεί να βελτιώσει το μαθησιακό περιβάλλον τοποθετώντας τους μαθητές σε ένα οικείο προς αυτούς πεδίο (Burkowski&Alvarino, 2009).

Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι στην περίπτωση που η παρεχόμενη πληροφορία της ταινίας έρχεται σε αντίθεση με εκείνη του κειμένου οι μαθητές λανθασμένα ανακαλούν τη λάθος πληροφορία που τους έχει δοθεί από την ταινία. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να είναι πολύ προσεκτικοί στην επιλογή ταινιών και να προειδοποιούν τους μαθητές για τις βασικές ανακρίβειες της ταινίας (Butler et al, 2009).

Οι μεγαλύτερες ενοχλήσεις σε μία ιστορική ταινία προκαλούνται στην περίπτωση της ανακρίβειας, σε τέτοιες καταστάσεις είναι σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να αποτρέψουν τους μαθητές από το να παρακολουθήσουν μία ταινία. Άλλωστε οι ιστορικές ταινίες ακόμα και αν στηρίζονται σε καλή ιστορική έρευνα δεν αποτελούν πρωτογενή πηγή για τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται. Είναι απαραίτητο να είναι ξεκάθαρο στους μαθητές πως η ταινία μπορεί να αναδημιουργήσει την εικόνα του παρελθόντος και αυτή η αναπαράσταση περνάει μέσα από τα μάτια των δημιουργών και όχι των ανθρώπων της εποχής. Οι κινηματογραφιστές δίνουν προτεραιότητα στις λεπτομέρειες της εποχής (κουστούμια, τόποι, έπιπλα κ.λπ.) και λιγότερο στο χαρακτήρα ή τη χρονολόγηση, ακόμα και την αφήγηση (Lang, 2002).

### **Προετοιμασία εκπαιδευτικού για τη χρήση της ταινίας**

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ταινίες με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εξερευνήσουν την ιστορία. Οι ταινίες δεν είναι αυτόνομα/αυτοδύναμα ντοκουμέντα, αλλά περιλαμβάνουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για ιστορικά γεγονότα, η αξιοποίηση των οποίων εξαρτάται από την ταινία που θα επιλεγεί να χρησιμοποιηθεί και τις ερωτήσεις που θα θέσουν οι μαθητές για αυτή (Marcus, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να την παρακολουθήσει προσωπικά πριν την προβολή στην τάξη με σκοπό να επιλέξει συγκεκριμένες



σκηνές, να τις αναλύσει, να τις συγκρίνει και να κρατήσει σημειώσεις για τα ενδιαφέροντα/σημαντικά σημεία, διαλόγους κ.λπ. (Lang, 2002).

Η αξιολόγηση και η επιλογή μίας ταινίας είναι μία διαδικασία που διέπεται από κάποια χαρακτηριστικά. Έτσι, εξετάζεται αν υπάρχει σεβασμός στις ιστορικές λεπτομέρειες, αν υπάρχει επιτυχημένη ειδική ερμηνείας του παρελθόντος, αν παρατηρείται υπέρβαση τύπων και χαρακτήρων και αν υπάρχει πιστότητα στην απόδοση του κλίματος, ακόμη και αν πλάθει ή αγνοεί λεπτομέρειες (Carnes, 1995).

Η επιλογή είναι σκόπιμο να πραγματοποιείται σε συσχέτιση με την ύλη/θέματα, να υπάρχει σαφήνεια στις προϋποθέσεις για την εξέτασή της. Βασικός στόχος είναι να αναδειχθεί μία εναλλακτική και έξυπνη θέση για τα γεγονότα, να αποδοθεί το κλίμα, η αίσθηση μίας εποχής, μίας κατάστασης.

Είναι απαραίτητο να υπάρχει επιτυχής σύνδεση ανάμεσα στην εμπειρία που προσφέρει η παρακολούθηση της ταινίας και στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης. Παρόλα αυτά οι ερευνητές κατέληξαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν εκμεταλλεύονται πλήρως τα πλεονεκτήματα της προβολής μίας ιστορικής ταινίας για να διδάξουν την ιστορική κατανόηση. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται ξεκάθαρη στοχοθεσία ώστε να προωθήσουν την αποτελεσματική ενσωμάτωση της ταινίας στην εκπαιδευτική πράξη. Έτσι, είναι αναγκαίο να είναι εξοπλισμένοι με κριτικές δεξιότητες πολυγραμματισμού. Η ιστορική κατανόηση μπορεί να γίνει θεμέλιο για το χαρακτήρα και του μαθητή και του εκπαιδευτικού ως πολίτες, κληρονόμους του παρελθόντος και δημιουργούς του μέλλοντος (Donnell, 2014).

### **Δραστηριότητες**

Η προσέγγιση και η επεξεργασία του εικαστικού υλικού υπακούει σε κάποιους κανόνες (Goodyear, 2002). Η ανάλυση των οπτικών πηγών αφορά: το είδος εικόνας (φωτογραφία προσώπου, στιγμιότυπου, έργο τέχνης, γελοιογραφία, σκίτσο κ.ά.), το δημιουργό του έργου, τις συνθήκες δημιουργίας του, την περιγραφή βασικών εικονιστικών στοιχείων, την εξαγωγή πρώτων συμπερασμάτων και τη διατύπωση βάσιμων υποθέσεων. Τέλος, αφορά τον εντοπισμό και την αποκωδικοποίηση τυχόν συμβόλων, το συσχετισμό, με τις εμπειρίες των μαθητών, την ερμηνεία μηνύματος, εάν αυτό χρειάζεται ή ήταν στις προθέσεις του δημιουργού της εικόνας και την απήχηση στο κοινό της εποχής. Ο μαθητής, όταν έρχεται αντιμέτωπος με μία οπτικοακουστική πηγή, είναι αναγκαίο να διαπιστώνει σε ποια κατηγορία ανήκει και να προσδιορίζει ή να εκτιμά τις συνθήκες δημιουργίας της. Επίσης, να εντοπίζει και να ερμηνεύει τα σύμβολα συνδέοντάς τα με το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας. Καταληκτικά, να ερμηνεύει το μήνυμα αλλά και συνολικά την εικόνα στο πλαίσιο του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας, των γεγονότων και των προσώπων στα οποία αναφέρεται (Ανδρεάδου, 2011; Μαυροσκούφης, 2005).

### **Επίλογος- Προβληματισμοί**

Οι ιστορικοί δεν είναι οι μόνοι θεματοφύλακες στη συλλογή του παρελθόντος. Αν και αναγνωρίζουν ότι οι κινηματογραφικές ταινίες αποτελούν το κυριότερο μέσο της εποχής μας για τη διάδοση των ιστορικών μηνυμάτων, αποφεύγουν να εξισώσουν τις ιστορίες στην οθόνη με τα ντοκουμέντα καθώς παράγεται μία «νοθευμένη ιστορία» (bastardized history). Οι ιστορικές ταινίες αποτελούν έναν

νόμιμο τρόπο να κάνουμε ιστορία (αναπαράσταση, ερμηνεία, σκέψη πάνω στην ιστορία, απόδοση νοήματος-σημασίας), με άλλα λόγια παρουσιάζουν γεγονότα, δημιουργούν τεκμήρια και φέρνουν το παρελθόν στη ζωή. Οι ιστορικοί, μέχρι πρότινος, τις θεωρούσαν ως κοινωνιολογικά ντοκουμέντα, που αντανakλούσαν το κλίμα μίας εποχής, ή ιδεολογικές κατασκευές, για την προώθηση πολιτικών ή ηθικών αξιών ή μύθων (Rosenstone, 1995). Παρόλα αυτά μία ταινία μπορεί να προσφέρει με πιο ξεκάθαρο τρόπο μία ερμηνεία εκεί όπου τα κείμενα δημιουργούν δυσκολίες λόγω των υψηλών απαιτήσεων, ακόμα και αν είναι μονοσήμαντο, προπαγανδιστικό (π.χ. πατριωτικά μηνύματα) (Lang, 2002).

Οι πηγές αποτελούν εργαλεία του παρόντος για τη σύνδεσή του με το παρελθόν. Ο τρόπος προσέγγισης των πηγών επαναπροσδιορίζεται και οι ερμηνευτικές μέθοδοι αναδιαμορφώνονται ανάλογα με την εποχή. Οι ιστορικοί σέβονται τις εικόνες ως ένα κριτικό τύπο μαρτυριών που αποτελούν τον καθρέφτη των γεγονότων του παρελθόντος (Curtis, 2002). Η αξιοποίησή τους στοχεύει στην πληροφόρηση, ταυτόχρονα αποτελεί πρόκληση για δημιουργική αξιοποίηση, για προβληματισμό, συγκέντρωση πληροφοριών για αποκωδικοποίηση και ποιοτική προσέγγιση (Βρεττός, 1994). Πώς είναι δυνατό να επιτευχθεί η ιστορική γνώση και συνείδηση, αν δεν αξιοποιηθεί ο πλούτος των τεκμηρίων που παρέχεται από τις πηγές; Πώς μπορεί να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών, που αποτελεί βασικό στόχο του Αναλυτικού Προγράμματος, χωρίς τη χρήση των κατάλληλων ερεθισμάτων;

### **Διδακτικό σενάριο με την αξιοποίηση του κινηματογράφου**

Στο παρόν διδακτικό σενάριο έχει επιλεγεί μία κινηματογραφική ταινία με ιστορικό περιεχόμενο, που αφορά την περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου στην Ελλάδα. Η διδακτική χρήση του κινηματογράφου προσφέρεται για την ανάπτυξη γνώσεων σε ιστορικές αναπαραστάσεις, βοηθά στην απόδοση νοήματος με άμεσο τρόπο και συγκεκριμένο σε γεγονότα που συνέβησαν άλλοτε και αλλού για τα οποία οι μαθητές γνωρίζουν λίγα πράγματα, παρέχει ικανοποιητική αίσθηση του τόπου και της ιστορικής περιόδου, εθίζει τους μαθητές στη διατύπωση ενεργητικών ερωτημάτων και μπορεί να αποτελέσει βάση για εισαγωγή των μαθητών σε ζητήματα ιστορικής ερμηνείας ή μέσο διασάφησης γεγονότων και θεμάτων.

Με το εν λόγω διδακτικό σενάριο προσδοκάται οι μαθητές να αντιληφθούν την αποτελεσματική προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από εναλλακτικές πρακτικές ερχόμενοι αντιμέτωποι με την κινηματογραφική εκδοχή της ιστορίας. Με στόχο να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να ενισχυθεί η παρατηρητικότητά τους και φυσικά να καλλιεργηθεί η ικανότητα άντλησης πληροφοριών, πράγμα που σημαίνει ότι το σχολείο δεν μπορεί να αγνοεί το σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον και την κυριαρχία της κινούμενης εικόνας, ούτε τη δύναμή της ως μέσου μαρτυρίας και τεκμηρίωσης. Έτσι, η κριτική και συστηματική αξιοποίηση του κινηματογράφου ως ιστορική πηγή μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στην ανάπτυξη γνώσεων πάνω σε ιστορικές αναπαραστάσεις και αφηγήσεις (Marcus et al, 2010).

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο στοχεύει καταρχάς στο: να κάνει αισθητή τη διάκριση των οπτικών ντοκουμέντων, διευρύνοντας την έννοια του οπτικού ντοκουμέντου. Έπειτα, στην αξιοποίηση τους ως ιστορικών πηγών, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο παρατήρησης, και ανάγνωσής του, την ανακάλυψη

της οπτικής γωνίας του δημιουργού και την ανάδειξη του ρόλου του θεατή. Τέλος, στοχεύει στην επεξεργασία των ιστορικών εννοιών δευτέρου βαθμού μέσα στο χρόνο, με το να τίθενται κριτήρια και να τοποθετούνται τα δεδομένα σε χρονολογική σειρά. Προτείνεται να ακολουθηθεί η συμμετοχική μέθοδος διδασκαλίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Ιστορία Γενικής Παιδείας Γ΄ Τάξης Γενικού Λυκείου.

Κεφάλαιο Δωδέκατο: Η Ελλάδα από το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου έως τα τέλη του 20ού αιώνα.

Διδακτική Ενότητα: Ο εμφύλιος πόλεμος και τα κύρια προβλήματα της μετεμφυλιακής Ελλάδας (1944-1963).

Χρονική διάρκεια: 2 X 45΄

Κινηματογραφική ταινία: Ψυχή Βαθιά

Α΄. Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- 1) Να εμβραθύνουν στις συνθήκες που οδήγησαν στον Εμφύλιο Πόλεμο
- 2) Να κατανοήσουν τα αίτια του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου, να γνωρίσουν τα κύρια σημεία του και να προβληματιστούν σχετικά με τις συνέπειες.
- 2) Να αξιολογήσουν την έκταση των συνεπειών του Εμφυλίου Πολέμου για την ελληνική κοινωνία.
- 3) Να αντιληφθούν την έννοια της ενσυναίσθησης με την προβολή της ταινίας
- 4) Να αντιληφθούν την έννοια της συνέχειας και της αλλαγής έτσι όπως προβάλλονται τα γεγονότα μέσα από την ταινία.
- 5) Να κατανοήσουν την έννοια της ηθικής διάστασης στην ταινία αναζητώντας σημεία που αποκλίνουν από την ιστορική ακρίβεια, εντοπίζοντας τα προσωπικά στοιχεία του δημιουργού.

Γ΄. Πορεία της διδασκαλίας:

επιλογή γενικού υλικού με κριτήρια τη διδακτική πρόθεση και λειτουργία

- σύγκριση τμημάτων του υλικού με άλλες ιστορικές πηγές και βιβλιογραφία-αξιολόγηση-καταγραφή σχολίων επιλογή συγκεκριμένου υλικού ανάλυση-σημειώσεις, σχόλια σε επιλεγμένες σκηνές ή διαλόγους
- σύγκριση με άλλο υλικό προβολή του υλικού κατόπιν εισαγωγικής συζήτησης
- παρουσιάζει τα πληροφοριακά στοιχεία της ταινίας, όπως το όνομα και το συνολικό έργο του σκηνοθέτη, το ρεύμα στο οποίο ανήκει η ταινία (νεορεαλισμός κ.ά), χρονολογία της ταινίας, ονόματα ηθοποιών, αναφορά στην πιθανή μεταφορά του έργου από τη λογοτεχνία ή το αντίστροφο
- διευκρίνιση των καθηκόντων των μαθητών διακοπές της προβολής για συζήτηση και ανάλυση
- προβολή αποσπασμάτων με και χωρίς ήχο, με στόχο την αξιολόγηση της επίδρασής του στον τρόπο πρόσληψης της κινούμενης εικόνας δεύτερη συνολική προβολή
- κατ' οίκον εργασία

1<sup>ο</sup> Στάδιο: προεργασία διδάσκοντος

Να αναζητήσουν, να αξιολογήσουν και να επιλέξουν το κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό που μπορούν να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία

τους. Να έχουν οργανώσει το υλικό έτσι, ώστε να υπάρχει πολυπρισματική προσέγγιση στη διδακτική ενότητα, με έμφαση στην κατανόηση των δομικών ιστορικών εννοιών.

2<sup>ο</sup> Στάδιο: διεξαγωγή της διδασκαλίας

1<sup>ο</sup> Βήμα: γρήγορη θεώρηση του υλικού

2<sup>ο</sup> Βήμα: ανάλυση σύγκριση με άλλο υλικό

3<sup>ο</sup> Βήμα: ο εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές:

1. παρουσίαση συμπερασμάτων με τη μορφή κειμένου

2. λόγοι χρησιμοποίησης υλικού (τα πρόσωπα, τον τόπο, τις χρονολογίες, τις συμπεριφορές, τα κουστούμια, την αφήγηση, τους διαλόγους, τη μουσική)

Τέλος, σχολιάζουν με βάση άλλες πηγές, τα ιστοριογραφικά κείμενα και την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου

3. αναζήτηση πληροφοριών για το υλικό (τίτλος, χρόνος και τόπος παραγωγής, δημιουργός, υποδοχή από το κοινό και τους ειδικούς κ.λπ.) ανάλυση συγκεκριμένων σκηνών, ένασμα για περαιτέρω έρευνα-καταλογογράφηση σχετικών θεμάτων.

Δ'. Φύλλο εργασίας

1) Έχοντας παρακολουθήσει την ταινία να συσχετίσετε το περιεχόμενο της με το περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης του εγχειριδίου. Τι παρατηρείτε; Ποιες ομοιότητες και ποιες αποκλίσεις εντοπίζετε;

2) Το υπό εξέταση υλικό προσφέρει μία ικανοποιητική ιστορική εικόνα;

3) Το υλικό είναι αποτελεσματικό; Θεωρείτε πως ασκεί επιρροή;

4) Συλλαμβάνει το κλίμα της εποχής; Προσφέρει αξιόλογη ιστορική εμπειρία;

5) Να παρουσιάσετε τα συμπεράσματά σας με τη μορφή κειμένου (4-6 σελίδες)

6) Αφού αναζητήσετε πληροφορίες για το προβαλλόμενο υλικό(τίτλος, χρόνος, τόπος παραγωγής, δημιουργός) να αναζητήσετε την υποδοχή από το κοινό και τους ειδικούς. Σε ποια σημεία συμφωνείτε/διαφωνείτε και γιατί.

7) Να δημιουργήσετε σύντομες ταινίες και να συγγράψετε σενάριο με 2-3 σκηνές το πολύ με διάρκεια μέχρι 10-15'.

8) Παρακολουθώντας προσεκτικά τα παρακάτω αποσπάσματα να εντοπίσετε ποιες ιστορικές δομικές έννοιες προβάλλονται και πώς τις αντιλαμβάνεστε;

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### **Ξενόγλωσσες**

Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (μτφρ. Α.Π. Ανδρέου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Burkowski, J.- Alvarino, X. M. (2009). *Teaching Social Studies Through Film*, (Διαθέσιμο: [https://www.educationfund.org/uploads/docs/Publications/Curriculum\\_Ideas\\_Packets/Teaching%20Social%20Studies%20Through%20Film%20\(2009\).pdf](https://www.educationfund.org/uploads/docs/Publications/Curriculum_Ideas_Packets/Teaching%20Social%20Studies%20Through%20Film%20(2009).pdf), προσπελάστηκε στις 21/7/2016)

Butler. A. C., Zaromb F. M., Lyle K. B., & Roediger H. L. (2009), Using Popular Films to Enhance Classroom Learning, *Association for Psychological Science*, 20 (9), 1161-1168, (Διαθέσιμο: [http://psych.wustl.edu/memory/Roddy%20article%20PDF's/Butler%20et%20al%20\(2009\)\\_PsychSci.pdf](http://psych.wustl.edu/memory/Roddy%20article%20PDF's/Butler%20et%20al%20(2009)_PsychSci.pdf), προσπελάστηκε στις 17/7/2016)

Carnes, M. (1995). *Past Imperfect: History According to the movies*. New York: Henry Holt and Co.

- Chandler, D. (1999). Semiotics for the beginners, (Διαθέσιμο: <http://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow/471793/116/137/1641/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B9%D1%88%D0%B8%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%94%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D0%BB%D1%8C%20%D0%90%D0%BB%D0%BC%D0%B0%D1%81%D0%B1%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0/2015/2>, προσπελάστηκε στις 13/7/2016)
- Chansel, D. (2001). *Europe on-screen. Cinema and the teaching of history*, Council for cultural Co-operation, Strasbourg: Council of Europe.
- Curtis, J. (2002). Making Sense of Documentary Photography. *History Matters: The U.S. Survey on the Web*, 1-24 (Διαθέσιμο: <http://historymatters.gmu.edu/mse/photos/photos.pdf>, προσπελάστηκε 15/7/2016)
- Donnell, D. (2014). Using feature films in teaching historical understanding: Research and practice, *Agora*, 49 (1), 4-12, (Διαθέσιμο: [http://www.academia.edu/10007279/Using feature films in teaching historical understanding Research and practice](http://www.academia.edu/10007279/Using_feature_films_in_teaching_historical_understanding_Research_and_practice), προσπελάστηκε 22/7/2016)
- Gunning, T. (2002). Making sense of film. *History Matters: The U.S. Survey on the Web*, 1-19, (Διαθέσιμο: <http://historymatters.gmu.edu/mse/film/film.pdf>, προσπελάστηκε στις 11/7/2016)
- Krees, G. & Van Leeuwen Th. (2001). *Reading Images. The grammar of visual design*. London-New York: Routledge.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Lang, S. (2002). Mushrooms and snake-oil: using film at AS/A Level, *Teaching History* 108, 44-48.
- Lee, P. (1991). Historical Knowledge in the National Curriculum. In: Aldrich, R. (Ed.), *History in the National Curriculum* (pp. 39-65). London: Kogan Page.
- Lemke, J. L. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In J.R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science* (pp. 87-113). London: Routledge.
- Marcus, A. S. (2005). "It Is as It Was": Feature Film in the History Classroom, *The Social Studies*, 61-67, (Διαθέσιμο: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/It%20Is%20as%20It%20Was--Feature%20Film%20in%20the%20Classroom.pdf>, προσπελάστηκε στις 30/6/2016)
- Marcus A. S., Metzger S. A., Paxton R. J. & Stoddard J. D. (2010). *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*, Taylor & Francis e-Library: Routledge.
- Paris, M. J. (1997). Integrating Film and Television into Social Studies Instruction, *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN*, (Διαθέσιμο: <http://www.ericdigests.org/1998-2/film.htm>, προσπελάστηκε στις 17/7/2016)
- Halsall, P. (2002). Thinking about Historical Film, *Myth, Epic, and Romance: Medieval History in Film*, (Διαθέσιμο: [http://www.academia.edu/679616/Thinking About Historical Film Is it Worth the Trouble](http://www.academia.edu/679616/Thinking_About_Historical_Film_Is_it_Worth_the_Trouble), προσπελάστηκε στις 7/7/2016)

- Haskell, F. (1993). *History and its Images. Art and the Interpretation of the Past*. New Haven-London: Yale University Press.
- Rosenstone, R. (1995). *Revisioning History: Film and the Construction of a New Past*, Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Seixas, P. (1994). Confronting the Moral Frames of Popular Film: Young People Respond to Historical Revisionism, *American Journal of Education*, 102 (3), 261–85, (Διαθέσιμο: <http://www.academicroom.com/article/confronting-moral-frames-popular-film-young-people-respond-historical-revisionism>, προσπελάστηκε 10/7/2016)
- Thibault, M. & Walbert, D. (2003). Reading images: An introduction to visual literacy. *Learn NC*. (Διαθέσιμο: <http://www.learnnc.org/lp/pages/675>, προσπελάστηκε στις 13/7/2016)
- Walker, T. R. (2006). Historical Literacy: Reading History through Film, *The Social Studies*, 30-34, (Διαθέσιμο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.623.3696&rep=rep1&type=pdf>, προσπελάστηκε στις 13/7/2016)
- Weinstein, P. (2001). Movies as the Gateway to History: The History and Film Project, *The History Teacher*, 35 (1), 27-48.

### **Ελληνόγλωσσες**

- Ανδρέαδου, Χ. (2011). Οπτικά Ντοκουμέντα. Στο: Μ. Ρεπούση-Α.Τζιβάς (επιμ.), *Από τα ίχνη στις μαρτυρίες, Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας* (238-285). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας: τέχνη και ιστορικό γεγονός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση: Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο: Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή & Β. Πλιόγκου (επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο *Παιδί και οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, 21-22 Νοεμβρίου 2009 (σσ.30-48). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

## **Διαδραστική διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών μέσω οπτικοακουστικών τεχνών.**

**Βασιλική Κατσαρού**

*M.A. Οικονομολόγος Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*  
vaskatsarou@gmail.com

### **Περίληψη**

Η διδακτική μας πρόταση ακολουθεί την επιστημολογική αντίληψη για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και το πλαίσιο της εποικοδομητικής διάστασης και της κοινωνικοπολιτισμικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης. Υποστηρίζει τη συμμετοχή των μαθητών με ενεργό και συνεργατικό τρόπο και προωθεί ως μέθοδο την ομαδοσυνεργατική. Έχει σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας και να ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες δυσκολίες των ανθρώπων με αναπηρίες, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση και να καλλιεργηθεί ο σεβασμός. Επιδιώκουμε να αναπτύξουμε σχέσεις αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης και να προωθήσουμε την αναγκαιότητα μιας άλλης προσέγγισης που θα μας οδηγήσει σε συμπεριφορές αντιρατσιστικές, δημοκρατικές και ανθρωπιστικές. Η ανάπτυξη της δημιουργικής παράλληλα με την κριτική σκέψη θεωρείται αφενός απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, συνειδητοποιημένων και χειραφετημένων, και αφετέρου αναγκαία ικανότητα για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών και την αντιμετώπιση των προκλήσεων στον 21<sup>ο</sup> αιώνα.

**Λέξεις Κλειδιά:** Βιωματική μάθηση, ενσυναίσθηση, αναπηρίες, κοινωνικές επιστήμες

### **Abstract**

Our teaching proposal follows the epistemological thinking of the holistic approach of the knowledge and the context of constructive approach and socio-cultural interaction in the learning process. It supports the involvement of students in active and collaborative manner and promotes a method of cooperative teaching. It aims to help students develop relations of cooperation and effective communication and discover the particular difficulties of people with disabilities, in order to develop empathy and to cultivate respect. We seek to develop solidarity and trust and to promote the need for a different approach which will lead us to antiracist, democratic and humanitarian attitudes. The development of creativity alongside with critical thinking is considered both a prerequisite for the formation of active, conscious and emancipated citizens, furthermore a necessary capacity for the efficient and orderly functioning of the modern societies in order to address the challenges in the 21st century.

**Keywords:** Active learning, empathy, disabilities, social science

### **Εισαγωγή**

Με την παρούσα διδακτική εφαρμογή επιχειρούμε να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν μία ολιστική σχέση με τον κόσμο ως σύνολο καταστάσεων και σχέσεων μέσα στις οποίες εμπλέκεται ένα υποκείμενο ενσάρκωμένο, ενεργό, σύγχρονο και προικισμένο με συναισθηματικότητα (Charlot, 1999: 122). Στην προσπάθειά μας αυτή και προκειμένου να ξεφύγουμε από την καλλιέργεια μιας εξωτερικής και μηχανικής σχέσης με τη γνώση, ακολουθήσαμε τις αρχές της βιωματικής μάθησης, η οποία δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που

παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Δεδούλη, 2002: 146).

Βασικός στόχος της παρούσας διδακτικής εφαρμογής, όπως αυτός ορίζεται και από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας για την πρώτη τάξη του γενικού λυκείου, είναι να διαμορφώσει έναν ελεύθερο, υπεύθυνο και ενεργό πολίτη, ο οποίος έγκαιρα και με επίγνωση θα κατανοήσει τη σημασία και την αξία της δημοκρατίας, θα σέβεται τους πολιτειακούς θεσμούς, θα αγαπά και θα αγωνίζεται για τη δημοκρατία και την πολιτεία. Η βιωματική μάθηση με την ενεργό συμμετοχή εμποδίζει τον αυταρχισμό που μπορεί να συνοδεύει την μαθησιακή διαδικασία και προωθεί ταυτόχρονα την ανάπτυξη της θετικής αυτοεικόνας των παιδιών ενδυναμώνοντας έτσι έμμεσα τόσο τη διάθεσή τους για μάθηση όσο και τα χαρακτηριστικά τους εκείνα που αντιτίθενται σε ολοκληρωτισμούς. Παράλληλα, η εργασία σε ομάδες ενισχύει την καλλιέργεια των συμμετοχικών και συνεργατικών αξιών και βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, συνεπώς αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και έτσι μπορούν να δράσουν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Mezirow, 1991: 197).

Η συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή αντλεί αρκετά στοιχεία και από τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Αν και η συγκεκριμένη θεωρία αφορά κυρίως την εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρούμε ότι οι σημερινοί έφηβοι, καθώς πλησιάζουν με γοργούς ρυθμούς προς την ενηλικίωση έχουν ως ένα βαθμό διαμορφώσει νοηματικούς συσχετισμούς με τους οποίους ερμηνεύουν συνθήκες, καταστάσεις και φαινόμενα και δια μέσου των οποίων αφομοιώνουν νέες εμπειρίες. Με την παρούσα διδακτική προσέγγιση επιδιώκεται η προοδευτική ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να μετασχηματίζουν το πεδίο αναφορών τους έτσι ώστε να παραχθούν πιστεύω, γνώμες και κρίσεις περισσότερες αληθινές ή αιτιολογημένες και ταυτόχρονα να οδηγηθούν οι μαθητές σε μία κατεύθυνση περισσότερο περιεκτική, διαφοροποιημένη, ανοικτή σε άλλες οπτικές γωνίες και ολοκληρωμένα νοηματοδοτικά σχήματα η αξιοπιστία των οποίων τεκμηριώνεται διαμέσου της ορθολογικής συζήτησης και του κριτικού αναστοχασμού (Mezirow, 1991:7).

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας διδακτικής εφαρμογής επιλέχθηκε μεταξύ άλλων το εργαλείο της προσομοίωσης, η οποία επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων και μιμείται καταστάσεις πραγματικής ζωής (Cash, 1983: 83). Παράλληλα, ένα μεγάλο κομμάτι της εφαρμογής υλοποιήθηκε εκτός των θυρών του σχολείου (outdoor education), καθώς η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και αναπτύσσει σε μεγαλύτερο βαθμό την ενσυναίσθηση, ευνοεί την ενεργό μάθηση και κινητοποιεί ακόμη και τους πιο αδιάφορους μαθητές, αφού τους δίνει νέους χώρους και τρόπους έκφρασης, πέρα των στενών πλαισίων της τυπικής μαθησιακής διαδικασίας.

### **Στοιχεία Εφαρμογής**

Η διδακτική αυτή εφαρμογή υλοποιήθηκε από τους μαθητές της Α΄ Λυκείου του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Πανεπιστημίου Κρήτης – Ρέθυμνο, στο πλαίσιο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας, κατά το εαρινό εξάμηνο του σχολικού έτους



2015-2016. Στην εφαρμογή συμμετείχαν δέκα μαθητές οι οποίοι ολοκλήρωσαν την εργασία σε οκτώ δίωρες συναντήσεις, εντός και εκτός σχολικού ωραρίου. Η υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής και εκτός σχολικού ωραρίου κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθεί το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που πολλές φορές είναι απαγορευτικό στα στενά πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος, το οποίο δεν αφήνει περιθώρια στους μαθητές να οριοθετήσουν το δικό τους χωροχρόνο και να χαράξουν το δικό τους σχέδιο μαθήματος, το οποίο θα εκφράζει και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους.

Οι στόχοι της παρούσας αυτής διδακτικής εφαρμογής υπήρξαν οι ακόλουθοι: να αναγνωρίζουν και να διατυπώνουν οι μαθητές τις θεμελιώδεις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να αναπτύξουν ικανότητες αυτογνωσίας και δεξιότητες ενσυναίσθησης, να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα, να αναγνωρίζουν και να επιδεικνύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες, να συνειδητοποιήσουν ότι είναι μέλη μιας ομάδας, η οποία χαρακτηρίζεται τόσο από ομοιότητες όσο και από διαφορές, να καλλιεργήσουν την αίσθηση του ανήκειν σε διαφορετικές ομάδες, να ενθαρρυνθούν για την υιοθέτηση συμπεριφορών που προάγουν την αποδοχή του διαφορετικού, να αποκτήσουν θετική αυτοαξιολόγηση, συνείδηση του ρόλου τους στην ομάδα και το αίσθημα της ασφάλειας, να εξοικειωθούν με τη χρήση νέων τεχνολογιών, να παράγουν ένα πρωτότυπο οπτικοακουστικό προϊόν.

### **Διδακτικά Βήματα**

Βασική επιδίωξη κατά την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής υπήρξε η ένταξη εναλλακτικών μαθητοκεντρικών μεθόδων προσέγγισης της γνώσης στη διδακτική πρακτική που βασίζονται σε τεχνικές ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης και σε παιδαγωγικές θεωρίες βιωματικής και εμπλατισμένης μάθησης.

### **Αφόρμιση**

Για την αφόρμιση των μαθητών επιλέχθηκε η ταινία μικρού μήκους με τίτλο «Pet Shop – Κατάστημα Ζώων» (Μιχαήλ-Γαβριήλ Ζενέλης, 2008). Οι μαθητές παρακολούθησαν την ταινία και στη συνέχεια αφέθηκαν ελεύθεροι να εκφράσουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών. Στη συνέχεια, οι μαθητές σε ομάδες μελέτησαν το πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη σχετικά με τα προβλήματα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες (Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Μετά και από την μελέτη του πορίσματος έγινε εμφανές, ότι οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα άτομα με αναπηρίες διακατέχονταν από αντικειμενοποίηση. Οι μαθητές βλέπανε τον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρίες, ο οποίος παράγεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση, ως μία αμετάβλητη κατάσταση, πέρα από τον ανθρώπινο έλεγχο (Mezirow, 1990: 12). Κρίθηκε, λοιπόν, απαραίτητο ο σχεδιασμός μίας σειράς παιδαγωγικών δραστηριοτήτων προκειμένου οι μαθητές να αναθεωρήσουν ή/και να ανασκευάσουν τις (πιθανώς) εσφαλμένες αντιλήψεις τους, έτσι ώστε να προχωρήσουν στη συγκρότηση μιας ικανοποιητικότερης, καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης εικόνας του κόσμου (Παληός, 2003: 78).

### **Δραστηριότητες 1<sup>ης</sup> συνάντησης**

Στη διάρκεια της 1ης Συνάντησης έγινε στους μαθητές μία παρουσίαση σχετικά με τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε) και το Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε Η παρουσίαση αυτή πραγματοποιήθηκε εντός σχολικού ωραρίου, καθώς το αντικείμενό της αποτελεί κομμάτι της διδακτέας ύλης με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας. Μετά την παρουσίαση ακολούθησε μία δραστηριότητα εμπέδωσης και επανάληψης.

#### **Kahoot**

Οι μαθητές στο εργαστήριο πληροφορικής κλήθηκαν να παίξουν σε ομάδες ένα quiz το οποίο έχει δημιουργηθεί με το εκπαιδευτικό λογισμικό του Kahoot (<https://getkahoot.com>). Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού ενδείκνυται για την επανάληψη και εμπέδωση της ύλης, αλλά και την ενεργοποίηση – κινητοποίηση και ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών. Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δημιούργησα το quiz το οποίο μπορείτε να αναζητήσετε στην ιστοσελίδα του Kahoot ως EuropeanUnionbyvaskatsarou.

### **Δραστηριότητες 2<sup>ης</sup> συνάντησης**

Στη διάρκεια της δεύτερης συνάντησης πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες - παιχνίδια συνεργασίας, εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, μέσα από τα οποία στόχος υπήρξε οι μαθητές να ανακαλύψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους και να αισθανθούν οικείοι και αλληλέγγυοι με τους συμμαθητές τους. Οι ομαδοσυνεργατικές αυτές δραστηριότητες είναι ασκήσεις βιωματικής ενσυναίσθησης, που εμπλέκουν ενεργητικά όλους τους συμμετέχοντες και ισχυροποιούν τη δυναμική της ομάδας. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν οι δραστηριότητες: «Το κρεμμύδι της ομοιότητας/διαφορετικότητας» και «Οι ομάδες των άλλων», όπως αυτές παρουσιάζονται από τα διδακτικά σενάρια του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων στην ενότητα «Διαφορετικότητα: Δικαίωμα και Κατάκτηση» (Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, 2014)

### **Δραστηριότητες 3<sup>ης</sup> συνάντησης**

Κατά τη διάρκεια της 3ης συνάντησης οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τον κ.ο Δημήτρη Τσαχάκη, πρόεδρο του Σωματίου Ατόμων με Αναπηρία ΑμεΑ Νομού Ρεθύμνης, με τον οποίο συνομίλησαν και από τον οποίο πήραν πολλές πληροφορίες, καθώς επίσης και στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των ατόμων με αναπηρία που διαβιούν στο Νομό Ρεθύμνου, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τη δράση του Σωματίου για την επίλυση των προβλημάτων αυτών. Η συνάντηση αυτή μας βοήθησε ιδιαίτερα στον περεταίρω σχεδιασμό της ερευνητικής εργασίας, καθώς ο κ.ο Τσαχάκης μας επισήμανε τα συγκεκριμένα προβλήματα στα οποία θα πρέπει να εστιάσουμε και να αναδείξουμε. Επιπλέον, μας κατατόπισε σχετικά με το σημαντικό έργο της δημοτικής αρχής για την επίλυση των προβλημάτων αυτών.

### **Δραστηριότητες 4ης και 5<sup>ης</sup> συνάντησης**

Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν εκτός σχολικού ωραρίου. Οι μαθητές, σε ομάδες 4-5 ατόμων, επισκέφθηκαν διαδοχικά σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου, με στόχο να καταγράψουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες, τόσο όσον αφορά την κίνησή τους μέσα στην πόλη του Ρεθύμνου, όσο και την πρόσβασή τους στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Προκειμένου να ενισχυθεί η βιωματική μάθηση των μαθητών και η ενσυναίσθηση, οι μαθητές που συμμετείχαν μπήκανε κυριολεκτικά στη θέση ενός

ατόμου με αναπηρίες, καθώς ένας μαθητής ακολούθησε την ομάδα φορώντας ωτοασπίδες (κωφός), ένας άλλος έχοντας τα μάτια του δεμένα (τυφλός) και ένας τρίτος σε αναπηρικό αμαξίδιο (κινητικά προβλήματα). Οι μαθητές διέθεταν ο καθένας από μία «κάρτα ΣΟΣ» την οποία και μπορούσαν να επιδεικνύουν σε κάθε περίπτωση που αδυνατούσαν να ακολουθήσουν την ομάδα. Η όλη δράση κινηματογραφήθηκε. Την ομάδα ακολούθησε και ένας μαθητής ως παρατηρητής, ο οποίος κατέγραφε σε Φύλλο Εργασίας τα προβλήματα και τις αντιξοότητες με τις οποίες έρχονταν αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρίες.

Στο τέλος κάθε δράσης υπήρξε κριτικός αναστοχασμός. Οι μαθητές συμπλήρωναν τα Φύλλα Εργασίας και στη συνέχεια, σε κύκλο, μιλούσαν για την εμπειρία τους και τα συναισθήματα που βίωσαν. Η διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα των βιωματικών δράσεων, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να οργανώσουν την εμπειρία τους. Με τον τρόπο αυτό δίνεται στους μαθητές ο απαραίτητος χρόνος και το έναυσμα να σκεφτούν τι έκαναν, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, πόσες φορές αναγκάστηκαν να σηκώσουν τη κάρτα Σ.Ο.Σ, τι έμαθαν και κυρίως πως ένιωσαν. Μέσω της διαδικασίας του κριτικού αναστοχασμού οι βιωματικές δράσεις δεν αποτέλεσαν αποσπασματικές εμπειρίες για τους συμμετέχοντες μαθητές, αλλά μετασχηματίστηκαν και δόμησαν μια «γνώση βάθους» για τον κόσμο και την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Κλεάνθους, 1952: 330). Η στοχαστική ερμηνεία των εμπειριών επέτρεψε να διορθωθούν οι στρεβλώσεις στο συλλογισμό και στη στάση των μαθητών όσον αφορά τα άτομα με αναπηρίες. Η αλλαγή των απόψεων των μαθητών επετεύχθη καθώς οι μαθητές επαναδιατύπωσαν κριτικά το αντιληπτικό τους σύστημα και τις προσωπικές τους ιδεολογίες, ώστε να πετύχουν μια πιο περιεκτική, οξυδερκή, διαπερατή και ολοκληρωμένη οπτική που τους επέτρεψε να εντάξουν καλύτερα τις νέες τους εμπειρίες (Mezirow, 1991: 7). Ο εκπαιδευτικός συντόνιζε τη διαδικασία της ορθολογικής συζήτησης, ενθάρρυνε και ενεργοποιούσε τους μαθητές να εκφραστούν, δημιουργώντας και εξασφαλίζοντας για τον κάθε έναν από αυτούς ένα ελεύθερο πεδίο δράσης και έκφρασης, μέσα στο οποίο κατέστη δυνατή η ανίχνευση, η μελέτη και η καλλιέργεια ποικίλων συναισθημάτων, αλλά και η εξέταση στοιχείων, η αξιολόγηση συμπερασμάτων και η επίλυση διαφωνιών (Mezirow, 2000).

### **Δραστηριότητες 6ης - 7ης και 8<sup>ης</sup> συνάντησης**

Ένας από τους στόχους της παρούσας διδακτικής εφαρμογής ήταν και ο οπτικός γραμματισμός (visual literacy) των μαθητών μέσα από τη δημιουργία ενός πρωτότυπου οπτικοακουστικού προϊόντος. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μετασχημάτισαν τις εμπειρίες τους, παράγοντας οπτικές έννοιες και μηνύματα και έτσι ανέπτυξαν την αισθητική τους ικανότητα και απέκτησαν αυτοπεποίθηση, καθώς έγιναν οι ίδιοι δημιουργοί. Παράλληλα, μέσα από τη δημιουργία ενός οπτικοακουστικού προϊόντος, οι μαθητές κατανόησαν σε μεγαλύτερο βαθμό το νόημα των εμπειριών τους, καθώς κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων συναντήσεων, αναδείχθηκαν οι απεριόριστες εκφάνσεις που περιείχε το ζήτημα, ανιχνεύτηκαν σε βάθος τα συναισθήματα των μαθητών και καλλιεργήθηκε μια αντικομορμιστική στάση ικανή να αντιτεθεί σε αλλοτριωτικές καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Κόκκος, 2009: 82).

Οι συναντήσεις για τη δημιουργία του οπτικοακουστικού προϊόντος πραγματοποιήθηκαν εκτός σχολικού ωραρίου στο εργαστήριο πληροφορικής του

σχολείου. Οι μαθητές σε ομάδες των 3 ατόμων κλίθηκαν να μοντάρουν τα πλάνα των κινηματογραφικών λήψεων, χρησιμοποιώντας ένα απλό πρόγραμμα μοντάζ, όπως το Windows MovieMaker. Ο εκπαιδευτικός φρόντισε το σχηματισμό των ομάδων, ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένας μαθητής εξοικειωμένος με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Κάθε μία από τις 3 ομάδες παρέδωσε ένα ολιγόλεπτο βίντεο 1,5-2,5 λεπτών. Τα ολιγόλεπτα αυτά βίντεο ενοποιήθηκαν, ώστε να δώσουν το τελικό οπτικοακουστικό προϊόν της δράσης. Παράλληλα, μία ομάδα ασχολήθηκε με τη συγγραφή του κειμένου της αφήγησης που επένδυσε ηχητικά το βίντεο και την επιλογή των μουσικών κομματιών. Στην 8η και τελευταία συνάντηση ηχογραφήθηκε και να ενσωματώθηκε στο βίντεο το κείμενο της αφήγησης. Το οπτικοακουστικό προϊόν της διδακτικής εφαρμογής υπάρχει αναρτημένο [εδώ](#)

Η διδακτική εφαρμογή ολοκληρώθηκε με την προβολή του βίντεο σε μία ανοιχτή εκδήλωση του σχολείου στην τοπική κοινωνία, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να επικοινωνήσουν το προϊόν της εργασίας τους. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε ακόμη περισσότερο την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς τους επέτρεψε να μετασχηματίσουν την εμπειρία τους σε δράση υπέρ των ατόμων με αναπηρίες και να γίνουν οι ίδιοι πομποί αντιρατσιστικών μηνυμάτων και παραδείγματα ενεργών, δημοκρατικών και αλληλέγγυων πολιτών.

### **Υλικό που χρησιμοποιήθηκε**

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής χρησιμοποιήσαμε τα εξής υλικά και μέσα: φύλλα χαρτί, φωτοτυπίες, ηλεκτρονικός υπολογιστής, βιντεοπροβολέας και σύνδεση στο διαδίκτυο, μαντήλια, ωτοασπίδες, μπαστούνι, αναπηρικό αμαξίδιο, βιντεοκάμερα για την κινηματογράφηση της βιωματικής δράσης, το εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου και κινητά τηλέφωνα για την ηχογράφηση της αφήγησης, προγράμματα μοντάζ (Windows Movie Maker, Power Director 10) για την παραγωγή του οπτικοακουστικού προϊόντος.

### **Αξιολόγηση**

Μετά το πέρας της κάθε συνάντησης οι μαθητές συμπλήρωναν φύλλα αξιολόγησης με τα οποία αξιολογούσαν τη συμμετοχή τους στην ομάδα, αλλά και την κάθε δράση ξεχωριστά. Επιπρόσθετα, οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα τελικό φύλλο αξιολόγησης που αφορούσε την αξιολόγηση συνολικά της διδακτικής εφαρμογής. Μετά την ανάλυση των φύλλων αξιολόγησης διαφαίνεται ότι οι μαθητές δείχνουν μία προτίμηση στις βιωματικές δραστηριότητες, τις οποίες αξιολογούν με υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τις κλασικές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Ενδιαφέρον είναι ότι οι μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στην προσομοίωση στο ρόλο του ατόμου με κινητικά προβλήματα ή του τυφλού, βαθμολογούν υψηλότερα την ενεργό συμμετοχή τους στην ομάδα, σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι υποδύθηκαν τους ρόλους του παρατηρητή ή του κωφού. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και αν εξετάσουμε τους δείκτες συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία, με χαρακτηριστική την περίπτωση της μαθήτριας η οποία χειριζόταν την κάμερα και η οποία βαθμολόγησε αρκετά χαμηλότερα τις σχετικές με τη συναισθηματική εμπλοκή ερωτήσεις. Όσον αφορά τη διαδικασία του μοντάζ, παρά την απογοητευτική αξιολόγηση της πρώτης συνάντησης, στη συνέχεια καθώς οι μαθητές

εξοικειωνότανε με τα τεχνικά χαρακτηριστικά του προγράμματος και επέλυαν τις τεχνικές δυσκολίες που παρουσιάζονταν, φαίνεται ότι διασκέδασαν με την όλη διαδικασία και αξιολογούν τις γνώσεις που αποκόμισαν στο συγκεκριμένο τομέα τις πλέον χρήσιμες για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Ιδιαίτερα θετικά αξιολογείται και η διδακτική εφαρμογή στο σύνολό της με όλους τους μαθητές να δηλώνουν ότι ευχαρίστως θα συμμετείχαν ξανά σε μία παρόμοια δράση, παρά το γεγονός ότι 8 από τους 10 θα επιθυμούσαν να υποδυθούν ένα διαφορετικό ρόλο. Τέλος, μετά την προβολή του βίντεο στην ολομέλεια της τάξης και το σχετικό ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσε το σύνολο των μαθητών διαφαίνεται ευκρινώς η αλλαγή στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών ως προς την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία, καθώς 17 από τους 20 μαθητές θεωρούν ότι ο αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και όχι μία αμετάβλητη κατάσταση πέρα από τον ανθρώπινο έλεγχο.

### **Συμπεράσματα**

Μετά και από τη διαδικασία της αξιολόγησης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε η παρούσα διδακτική εφαρμογή, κατέστησε σε μεγάλο βαθμό δυνατή την υλοποίηση των αρχικά επιδιωκόμενων στόχων της. Ωστόσο, θα ήταν προτιμότερο η όλη εκπαιδευτική δράση να είχε σχεδιαστεί για να υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια ολόκληρου του σχολικού έτους και όχι μόνο κατά τη διάρκεια του δευτέρου τετραμήνου, προκειμένου να εμπλακούν περισσότεροι μαθητές, αλλά και για να πραγματοποιηθούν οι επιμέρους δράσεις ομαλά και χωρίς την πίεση χρόνου που αντιμετωπίσαμε, καθώς προχωρούσαμε προς τη λήξη των μαθημάτων και την έναρξη των εξετάσεων. Οι χρονικοί περιορισμοί του ωρολογίου σχολικού προγράμματος και το βαρύ πρόγραμμα εξωσχολικών μαθημάτων των μαθητών του λυκείου, είναι κάτι που θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό παρόμοιων δράσεων στο μέλλον.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στόχος κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας είναι να δημιουργήσει περισσότερο ελεύθερα και ολοκληρωμένα άτομα, τα οποία θα συμβάλλουν ενεργά και υπεύθυνα στη δημιουργία μιας καλύτερης, δικαιότερης και αλληλέγγυας κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Mezirow, η ανθρώπινη αίσθηση της ελευθερίας σχετίζεται με το στοχασμό και την αυτοπροσαρμοζόμενη ισχύ της σκέψης και συνεπώς, μία κεντρική διεργασία είναι αυτή με την οποία αξιολογούμε και επαναξιολογούμε τους λόγους που υποστηρίζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και πράττουμε, μία διαδικασία η οποία, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να ξεκινάει από την εφηβική ηλικία. Με την παρούσα διδακτική εφαρμογή πιστεύουμε ότι καταφέραμε να συμβάλουμε προς αυτή την κατεύθυνση, βοηθώντας τους μαθητές να μάθουν να αποφασίζουν με περισσότερη αντίληψη για το τι είναι σωστό, καλό και όμορφο και να μπορούν να ενσυναισθάνονται και να διαπραγματεύονται τους δικούς τους σκοπούς, τις δικές τους αξίες, πεποιθήσεις, προδιαθέσεις, κρίσεις και συναισθήματα παρά να ενεργούν με αυτά των άλλων (Mezirow, 2003).

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cash, K. (1983). *Designing and using simulation for training*. Technical Note, 20, Massachusetts Univ.: Amherst.

- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* τ.6 145-159. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ζενέλης, Μ. (2008). PetShop – Ταινία μικρού μήκους (Διαθέσιμο: <https://www.youtube.com/watch?v=bEix-ioVN90> προσπελάστηκε στις 25/7/2016)
- Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία (2014). Πρόγραμμα Δημοκρατία και Εκπαίδευση (Διαθέσιμο: <http://foundation.parliament.gr> προσπελάστηκε στις 25/7/2016)
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα
- Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 29-31 Μαΐου 2009*
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as a transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63
- Παλός, Ζ. (2003). Θεωρίες μάθησης και μάθηση ενηλίκων. *Εκπαιδευτικό υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τομ. Ι*, Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας – ΕΚΕΠΙΣ. σελ. 59-84.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Συνολική Προσέγγιση. Α' Τόμος*. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες. Β' Τόμος*. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2015). Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Διαθέσιμο: <http://www.synigoros.gr/resources/porisma-eidikh-agwgh.pdf> προσπελάστηκε στις 25/7/2016)

## **Δημιουργία βίντεο animation με την τεχνική του stop motion με παιδιά νηπιαγωγείου και τίτλο «Η αρπαγή της Περσεφόνης»**

**Χρυσουγή Κέκελη**  
Νηπιαγωγός  
Chrysk14@gmail.com

### **Περίληψη**

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα τελευταία χρόνια έρχονται να προστεθούν τα επιτεύγματα της τεχνολογικής και ψηφιακής επανάστασης που έχουν συντελεστεί στην κοινωνία μας. Ως αποτέλεσμα το ελληνικό σχολείο καλείται να εκσυγχρονισθεί και να συμπεριλάβει στις πρακτικές και τις μεθόδους του τις νέες τεχνολογίες συνδυασμένες με εφαρμογές κατάλληλες να διδάξουν αλλά και να ψυχαγωγήσουν τους μαθητές. Η τεχνική stop motion animation πετυχαίνει να δώσει στον θεατή την ψευδαίσθηση της κίνησης. Στο νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στην εξοικείωση των μαθητών με την ψηφιακή τεχνολογία αλλά και στην καλλιέργεια μιας σειράς δεξιοτήτων όπως είναι η συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, ο καταμερισμός εργασιών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η δημιουργική φαντασία, η επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι και διασκεδάζοντας. Η παρούσα διδακτική εφαρμογή παρουσιάζει την κατασκευή ενός βίντεο animation με την τεχνική του stop motion που έγινε από παιδιά νηπιαγωγείου και βασίστηκε στο μύθο της αρπαγής της Περσεφόνης.

**Λέξεις κλειδιά:** Νέες τεχνολογίες, animation, stop motion, νηπιαγωγείο.

### **Abstract**

In the educational process, in recent years come to be added the achievements of the technological and digital revolution that has taken place in our society. As a result greek school has to modernize and incorporate the practices and methods of new technologies combined with applications appropriate to teach and entertain students. The stop motion animation technique achieves to give the viewer the illusion of motion. In kindergarten can contribute not only to familiarize students with digital technology but also to the cultivation of a range of skills such as cooperation to achieve a common goal, work sharing, participation in decision making, creative imagination, problem solving. Children learn through play and having fun. This didactic application shows the construction of an animation video u the technique of stop motion made by kindergarten children and was based on the myth of the abduction of Persephone.

**Keywords:** New technologies, animation, stop motion, kindergarten.

### **Εισαγωγή**

Στις μέρες μας το stop motion animation αποτελεί μια τεχνική η οποία γίνεται ακόμα πιο προσιτή και αξιοποιήσιμη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό απορρέει από την είσοδο των νέων τεχνολογιών και των οπτικοακουστικών μέσων στην καθημερινότητά μας αλλά και στις σχολικές αίθουσες. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση σε κάθε ενδιαφερόμενο του τρόπου που η τεχνική του stop motion animation μπορεί να αξιοποιηθεί ακόμη και σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Η διαδικασία και το αποτέλεσμα

θεωρούμε ότι ενέχει ποικίλα οφέλη για όλους τους μαθητές. Παράλληλα, τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν είναι συνήθως προσβάσιμα και προσιτά στους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά θα θέλαμε να παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα διδακτική εφαρμογή και να αναφερθούμε στις θεωρίες μάθησης που την υποστηρίζουν. Οι θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίστηκαν οι δραστηριότητες της διδακτικής εφαρμογής είναι ο εποικοδομητισμός, ο κοινωνικός εποικοδομητισμός (Vygotski), και η ενεργός εποικοδομητική μάθηση (Papert), το ανακαλυπτικό μοντέλο, η θεωρία μάθησης της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner) και η συνεργατική μάθηση.

Στην υπόθεση της εποικοδόμησης της γνώσης ή του κονστρουκτιβισμού, κυρίαρχο ρόλο στη μάθηση και τη διδασκαλία παίζουν οι ιδέες των παιδιών, με αποτέλεσμα να προκύπτουν καινούριοι ρόλοι για το μαθητή αλλά και για το δάσκαλο. Η γνώση είναι μεταβαλλόμενη, οικοδομείται από τον καθένα χωριστά και γι' αυτό είναι υποκειμενική (Driver et al, 2000). Το υποκείμενο συμμετέχει ενεργά στη δόμηση των δικών του νοημάτων, με τρόπο που εξαρτάται από τις δικές του γνωστικές δομές. Το παραπάνω έχει δύο πολύ βασικές συνέπειες. Η πρώτη είναι ότι η διαφορετική γνωστική δομή αξιοποιεί με διαφορετικό τρόπο κάθε νέα πληροφορία ή ιδέα, με τον κάθε μαθητή να αποτελεί από πλευράς γνωστικής δομής ξεχωριστή περίπτωση. Η δεύτερη είναι ότι για να αφομοιωθεί η νέα γνώση θα πρέπει να ενσωματωθεί στην υπάρχουσα γνωστική δομή του μαθητή –σε αντίθετη περίπτωση θα χαθεί (Κόκκοτας, 1998). Η βάση της εποικοδομητικής προσέγγισης θεωρεί τα υποκείμενα ως συμμετέχοντα ενεργά στη δόμηση των δικών του νοημάτων (Κόκκοτας, 1998).

Ο Vygotsky, από τους πρώτους εκφραστές της ιδέας του κοινωνικού εποικοδομητισμού εξέφρασε τη σημασία τη δράσης του παιδιού εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, με τον όρο αυτό ο Vygotsky αναφέρεται στη μαθησιακή φάση ανάμεσα στο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή και στο επίπεδο που μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Πρέζας, 2003). Προκειμένου να αξιοποιήσουμε όσο το δυνατόν καλύτερα και περισσότερο τις δυνατότητες που προσφέρει το Windows Movie Maker και η τεχνική του stop motion που εφαρμόσαμε η βοήθεια της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές ήταν απαραίτητη.

Ο Papert σημαντικός θεωρητικός της συνεργατικής μάθησης και δημιουργός της γλώσσας προγραμματισμού Logo, που υποστηρίζει την ενεργό εποικοδομητική μάθηση, έδωσε νέα διάσταση στον εποικοδομητισμό, προτείνοντας ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον υποβοήθησης της διδασκαλίας με χρήση Η/Υ, σε συνεχή αναφορά με την εμπειρία. Η κεντρική ιδέα της θεωρίας του είναι ότι κατά την κατασκευή από το μαθητή κάποιου αντικειμένου που θα επιδείξει στους άλλους, το λάθος του έχει ενδιαφέρον (Πρέζας, 2003). Σημαντική προϋπόθεση της συνεργατικής μάθησης είναι η εργασία σε μικρές ομάδες καθώς με τον τρόπο αυτό τα άτομα εργάζονται μεγιστοποιώντας τα ατομικά και συλλογικά επιτεύγματα. Επομένως, μια συνεργατική ομάδα είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μελών της. Παράλληλα, τα παιδιά που εργάζονται ως ομάδα αναπτύσσουν αισθήματα αποδοχής και ικανότητες για θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους στην τάξη (Αυγητίδου, 2008). Επίσης, στα πλαίσια μιας ομάδας, όπου τα μέλη της διαφωνούν μεταξύ τους η δημιουργία κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης μπορεί να οδηγήσει και αυτή σε μάθηση καθώς κατά τη διάρκεια της



κοινωνικής αλληλεπίδρασης το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με αντίθετες απόψεις και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναδιοργανώσει και να αναδομήσει τις γνώσεις του.

Η προσπάθεια του μαθητή για μάθηση μέσα από την ανακάλυψη και τη διερεύνηση συστηματοποιήθηκε και τεκμηριώθηκε μέσα από τις θέσεις του Jerome Bruner. Ο Bruner ανήκει στην κατηγορία των γνωστικών ψυχολόγων της μάθησης, που δίνει έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης μέσα από την κατανόηση των δομών και των επιστημονικών αρχών ενός αντικείμενου και των τρόπων του σκέπτεσθαι του μαθητευόμενου, καθώς και στην υιοθέτηση της ανακαλυπτικής μεθόδου, ή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης εκ μέρους του μαθητευόμενου (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Ο μαθητής αποκτά τη γνώση χρησιμοποιώντας τις δικές του δυνάμεις για να εμβαθύνει στο αντικείμενο της μάθησης και να ανακαλύψει τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του. Η λογική σκέψη του ατόμου παίζει ρόλο, όμως ο Bruner θεωρεί ότι το άτομο πρέπει να προχωρήσει παραπέρα και να καλλιεργήσει τη διαισθητική σκέψη, που του επιτρέπει να κάνει πνευματικά άλματα, να πρωτοτυπεί, να εφευρίσκει ριζοσπαστικές λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις (Τριλιανός, 2002).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, όταν η εκπαίδευση κατευθύνεται σε όλες τις νοημοσύνες οι μαθητές κερδίζουν πολλά. Η μάθηση πολλαπλής νοημοσύνης υιοθετεί ενεργή συμμετοχή που ενεργοποιεί την ευχαρίστηση και τα κίνητρα μάθησης (Πρέζας, 2003). Τα επτά βασικά επίπεδα νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner είναι: α) η γλωσσική νοημοσύνη, β) η λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, γ) η χωροταξική νοημοσύνη, δ) η μουσική νοημοσύνη, ε) η σωματοκινητική νοημοσύνη, στ) η διαπροσωπική νοημοσύνη, ζ) η ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Πρέζας, 2003).

Όσον αφορά, επίσης, την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αυτή επιχειρείται πλέον σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και υπάρχουν πολλοί λόγοι που την υποστηρίζουν (Ελλάδα, 2013).

Αρχικά, η ίδια η μεταμόρφωση της σύγχρονης κοινωνίας μέσα από την τεχνολογική επανάσταση απαιτεί από τους μαθητές να αποκτήσουν ένα είδος «πληροφοριακής κουλτούρας» που θα τους επιτρέψει να ενσωματωθούν καλύτερα σε αυτήν. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την ενεργή συμμετοχή τους ως πολιτών στο μέλλον στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Παράλληλα, τα νέα δεδομένα που έχουν κάνει πιο πολύπλοκες τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η γενική κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος καθιστούν αναγκαία τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, δημιουργώντας περιβάλλοντα που ενισχύουν την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων από τους μαθητές και την απόκτηση σημαντικών γνώσεων. Τέλος, οι απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων από τους μαθητές αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο στη μελλοντική τους έξοδο στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τον Perkins (1994) ο συνδυασμός εικόνας και φαντασίας αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο τόσο στη σύνθεση όσο και στην ανασύνθεση του προβαλλόμενου νοήματος. Ως εκ τούτου τα οπτικοακουστικά μέσα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας αποκτούν ένα σημαντικό, διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στον κόσμο και στο υποκείμενο, συντελώντας στην απόκτηση της γνώσης. Εξίσου καθοριστικός, ωστόσο, είναι και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού που θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός και διευκολυντικός, και να οδηγήσει στην καλύτερη

αξιοποίηση του μέσου διδασκαλίας αναδεικνύοντας την κριτική λειτουργικότητά του, προκειμένου να αντληθούν τα οφέλη που αυτό προσφέρει.

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύει τη σημασία της χρήσης στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφορετικών οπτικοακουστικών μέσων καθώς μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών (Ανδριοπούλου, 2010, Barrance, 2010, Boyle, 1997). Παράλληλα, η αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού κατά τη διδασκαλία και ιδίως οι ταινίες και τα βίντεο με κινούμενα γραφικά τραβούν την προσοχή των αισθητήριων οργάνων του μαθητών, κάνουν τη διδασκαλία περισσότερο ενεργητική και ζωντανή. Επίσης, η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διάφορες οπτικοακουστικές συσκευές) συμβάλλει στην ενεργοποίηση όλων των μαθητών και κατ' επέκταση στην προαγωγή της μάθησης.

Η τεχνική που εφαρμόστηκε είναι αυτή του stop motion animation. Ο όρος animation, που στα ελληνικά αποδίδεται ως εμπύχωση ή κινούμενη εικόνα, ορίζεται ως η συνθετική παραγωγή της κίνησης μέσω της συνεχόμενης χρήσης των ελάχιστων χρονικών στιγμών, που δίνει στο θεατή την ψευδαίσθηση της κίνησης. Μια σειρά από εικόνες δισδιάστατες ή τρισδιάστατες ή θέσεων μοντέλου προβάλλονται με μεγάλη ταχύτητα αλλά και με τέτοιον τρόπο που ο θεατής έχει την αίσθηση ότι βλέπει μια κινούμενη εικόνα, ενώ στην πραγματικότητα παρακολουθεί εικόνες να διαδέχονται η μία την άλλη (Βασιλειάδης, 2006).

Το κινούμενο σχέδιο ιστορικά προηγείται του κινηματογράφου, ωστόσο από τις πρώτες χειροκίνητες μηχανές που έδιναν ζωή στα σχέδια μέχρι τις σημερινές ψηφιακές ταινίες και το animation έχει χρησιμοποιηθεί καλλιτεχνικά, εμπορικά και εκπαιδευτικά (Λαζαρίδης, 2008).

Το αποτέλεσμα του stop motion animation ουσιαστικά επιτυγχάνεται με τη φωτογράφιση μιας σειράς μονών καρτέ, το καθένα εκ των οποίων απεικονίζει αυξητικές αλλαγές στη θέση της εικόνας και τα οποία στη συνέχεια προβάλλονται μέσω ενός προγράμματος προβολής με μεγάλη ταχύτητα, δημιουργώντας έτσι στο θεατή την αίσθηση της κίνησης (Τσιγγίδου, Σ., Τακουλίδου, Μ. & Βλαχοπούλου, Α.)

## **Σώμα**

### **Στοιχεία Εφαρμογής**

Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια

Τάξη/εις: Νηπιαγωγείο

Χρονολογία εφαρμογής: 2014

Διάρκεια εφαρμογής: 10 μέρες

### **Στόχοι – Επιδιώξεις**

- Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τα μέσα και τις διαδικασίες δημιουργίας ενός animation.
- Να αντιληφθούν και να αναπαράγουν την χρονική διαδοχή των γεγονότων στον σχετικό μύθο (της αρπαγής της Περσεφόνης).
- Να κατασκευάσουν τα σκηνικά και μέρος των αξεσουάρ των ηρώων.
- Να εκφραστούν δημιουργικά.
- Να συνεργάζονται αρμονικά σε μικρές ομάδες.
- Να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.
- Να συνθέσουν και να αναπαράγουν προφορικά μικρές προτάσεις.

- Να εξοικειωθούν με τη λειτουργία του windows movie maker.
- Να καλλιεργηθεί η ενεργός συμμετοχή και η αυτοπεποίθησή τους.
- Να διασκεδάσουν.

### **Διδακτική μεθοδολογία**

Τα παιδιά εργάστηκαν σε μικρές ομάδες κατά τα πρότυπα της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες που αφορούν την κατασκευή του βίντεο αποτέλεσαν μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου εργασίας-project. Το θέμα προσεγγίστηκε διεπιστημονικά και βιωματικά, ενώ απαραίτητη ήταν η χρήση νέων τεχνολογιών σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής των δραστηριοτήτων.

### **Υλικό που χρησιμοποιήθηκε**

Ως υλικό ουσιαστικά χρησιμοποιήθηκε ο μύθος. Τα παιδιά, επίσης, έφεραν playmobil, για να φτιάξουμε τους ήρωες της ιστορίας.

Για την κατασκευή των σκηνικών χρησιμοποιήθηκε πλαστελίνη, χαρτί και μαρκαδόροι.

Η λήψη των φωτογραφιών έγινε με φωτογραφική μηχανή και η ηχογράφηση των φωνών των παιδιών με ψηφιακό μαγνητόφωνο.

Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την προβολή των εικόνων και τη μετατροπή τους σε ταινία είναι το Microsoft Movie Maker.

### **Διδακτικά Βήματα**

Οι δραστηριότητες που αφορούν τη δημιουργία του βίντεο έγιναν στο πλαίσιο ενός προγράμματος που εφαρμόζαμε την περίοδο εκείνη στην τάξη, με τίτλο «Το σιτάρι για τον άνθρωπο».

- Διαβάσαμε τον μύθο της αρπαγής της Περσεφόνης από τον Πλούτωνα και παρακολουθήσαμε στο youtube ανάλογο βιντεάκι.
- Αποφασίσαμε να φτιάξουμε κι εμείς το δικό μας βίντεο.
- Τα παιδιά αφηγήθηκαν την ιστορία με μικρές προτάσεις, τις οποίες κατέγραψε η νηπιαγωγός.
- Αφού μελετήσαμε την ιστορία πιο διεξοδικά, αποφασίσαμε για τα σκηνικά στην κάθε σκηνή.
- Τα παιδιά χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες και κατασκεύασαν τα σκηνικά ζωγραφίζοντας σε χαρτί και με τη χρήση πλαστελίνης (για τον Όλυμπο).
- Έφεραν playmobil. Σε ορισμένα προσθέσαμε και λεπτομέρειες από πλαστελίνη.
- Προχωρήσαμε στη λήψη φωτογραφιών που έγινε κυρίως από τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, για την μετακίνηση των ηρώων.
- Χρησιμοποιώντας ένα ψηφιακό μαγνητόφωνο έγινε η ηχογράφηση των παιδιών τα οποία έλεγαν τα λόγια που είχαμε προαποφασίσει ότι θα ακουστούν.
- Οι φωτογραφίες περάστηκαν σε φάκελο στον υπολογιστή, επιλέξαμε αυτές που θα κρατούσαμε και τις βάλαμε στο windows movie maker.
- Φτιάξαμε την πρώτη και την τελευταία καρτέλα των τίτλων. Τα παιδιά έγραψαν τον τίτλο, τα ονόματά τους και επέλεξαν το εφέ παρουσίασης.
- Το βιντεάκι επενδύθηκε μουσικά.

### **Τρόπος Αξιολόγησης**

Για τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν εφαρμόστηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά την οποία η ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό είναι διαρκείς και διατρέχει το πρόγραμμα καθώς επίσης διαμορφώνει την εξέλιξη των δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας, 2004). Οι παρεμβάσεις που έγιναν από την πλευρά της εκπαιδευτικού σχετίζονταν κυρίως με ζητήματα οργάνωσης, υπέρβασης εμποδίων, χρήσης των υλικών και των μέσων αλλά και σε θέματα που αφορούν στην τήρηση των κανόνων εντός των ομάδων.

Μέσα από την παρατήρηση της όλης διαδικασίας έγινε σαφές αρχικά ότι οι παιδαγωγικοί στόχοι, που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν. Τα παιδιά εξασκήθηκαν σε δεξιότητες όπως είναι η επίλυση προβλήματος, η λήψη αποφάσεων, η αρμονική και επικοινωνιακή συνεργασία σε ομάδες. Η διαδικασία τους συνεπήρε και το ενδιαφέρον τους κρατήθηκε αμείωτο σε όλες τις φάσεις. Η συμμετοχή τους ήταν ενεργή και καθοριστική καθ' όλη τη διάρκεια και καθοριστική ως προς το τελικό προϊόν. Παράλληλα, το διασκέδασαν πολύ και ένιωσαν περήφανα για το αποτέλεσμα.

Στα αρνητικά θα ανέφερα τον αριθμό των λήψεων που θα άπρεπε να είναι περισσότερες, λόγω της αργής σχετικά ομιλίας των παιδιών ή εναλλακτικά οι φωτογραφίες έπρεπε να τραβηχτούν μετά την ηχογράφιση της ιστορίας.

### **Αποτελέσματα**

Το τελικό προϊόν είναι ένα animation, με τίτλο «Η αρπαγή της Περσεφόνης». Το βίντεο έχει διάρκεια 9 λεπτών και είναι ανεβασμένο στο youtube στον ακόλουθο σύνδεσμο <https://youtu.be/zyJSQkUXpzE>

### **Συμπεράσματα**

Η παρούσα εργασία που αφορά την κατασκευή βίντεο με την τεχνική του stop motion animation από παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει ως στόχο να αναδείξει τον τρόπο που οι νέες τεχνολογίες και τα οπτικοακουστικά μέσα μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένας ακόμη στόχος είναι να γίνει αυτό με έναν εύκολο και προσιτό τρόπο ώστε να αποτελέσει ένα παράδειγμα καλής πρακτικής χωρίς όμως να απαιτεί ιδιαίτερα εξειδικευμένες γνώσεις από πλευράς του/της εκπαιδευτικού ούτε και δυσεύρετα και δυσπρόσιτα υλικά και μέσα για την υλοποίησή της. Με απλά υλικά και μέσα, που διαθέτει σχεδόν κάθε νηπιαγωγείο της χώρας, με τη χρήση του προγράμματος Windows Movie Maker που είναι εγκατεστημένο σε κάθε ηλεκτρονικό υπολογιστή, με όρεξη για πειραματισμό και δημιουργία αλλά και με την αξιοποίηση της φαντασίας των μικρών παιδιών μπορούν να παραχθούν ανάλογα προϊόντα.

Θεωρούμε ότι με τις δυνατότητες που προσφέρονται σήμερα από τις νέες τεχνολογίες, που έχουν εισχωρήσει στα σχολεία και στα σπίτια μας, μπορούμε να κάνουμε ακόμη περισσότερα βήματα προς την κατάκτηση της γνώσης με τρόπο παιγνιώδη, δημιουργικό και διασκεδαστικό. Κάθε θέμα που τίθεται σε επεξεργασία στο νηπιαγωγείο μπορεί να προσφέρει αφορμές και ιδέες για ανάλογες δραστηριότητες, αρκεί ο/η εκπαιδευτικός να έχει τη διάθεση να πειραματιστεί με τις νέες αυτές δυνατότητες που ανοίγονται μπροστά του και να εμπιστευτεί τη δημιουργική φαντασία των παιδιών για όλα τα υπόλοιπα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση. *Συχνότητες*, τ. 10, σ. 15-20.
- Αυγητίδου, Σ. (2008). Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές* (σ. 13-34). Αθήνα: Gutenberg.
- Barrance, T. (2010) *Film In Schools: A Practical Guide*, Film: 21st Century Literacy
- Boyle, T. (1997). *Design for Multimedia Learning*. London: Prentice Hall.
- Βασιλειάδης, Γ. (2006). *Animation, Ιστορία και Αισθητική του Κινούμενου Σχεδίου*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Driver, R. Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (2000). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών: Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. (Π. Ελλάδα. Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ (2007 - 2013). (2013, Μάρτιος). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1. Πάτρα. Κόκκοτας, επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Κόκκοτας, Π. Β. (1998). *Διδακτική των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Λαζαρίδης, Σ. (2008). *Ανάπτυξη Project με την τεχνική «Stop motion animation»*. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Δράμας, Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Πρέζας, Π. (2003). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Perkins, N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by looking at art*. The Geffty Centre for Education in the Arts.
- Ράπτης, Ν & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Τριλιανός, Α. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση: Επιστημονικές Θεωρήσεις και Τεχνικές Παρώθησης του Μαθητή κατά την Διδακτική Διαδικασία*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Τσιγγίδου, Σ., Τακουλίδου, Μ. & Βλαχοπούλου, Α. (2014). Η τεχνική stop motion animation στο νηπιαγωγείο: μια πρόταση συνεργασίας νηπίων με διαφορετική μητρική γλώσσα. *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη: 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*, Νάουσα, 4-6 Απριλίου 2014, 441-451.

## **Οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογραφική αφήγηση και ιστορία: Βασικές έννοιες και δεξιότητες της κινηματογραφικής αφήγησης.**

**Ευάγγελος Κελεσιδης**  
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.  
ekelesidis@gmail.com

**Γεώργιος Μπότσας**  
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.  
gbotsas@sch.gr

### **Περίληψη**

Στα πλαίσια του Δικτύου Σχολείων Τοπικής Ιστορίας της 1ης και 2ης Εκπαιδευτικών Περιφερειών Δημοτικής Εκπαίδευσης Χαλκιδικής «Η Χαλκιδική στο διάβα του χρόνου» στην Προφορική Ιστορία, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ένα πιλοτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα οπτικοακουστικού γραμματισμού με τίτλο «η κινηματογραφική αφήγηση στην εκπαίδευση». Μέσα από αυτό το πρόγραμμα επιχειρήθηκε να προσεγγισθεί η κινηματογραφική γλώσσα, η γραμματική και το συντακτικό της ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική πράξη. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα κινήθηκε σε πέντε άξονες: οι βασικές αρχές της κινηματογραφικής αφήγησης, οι τεχνικές της συνέντευξης, οι τεχνικές της βιντεοσκόπησης, το ιστορικό ντοκιμαντέρ και τα λογισμικά του ψηφιακού μοντάζ.

**Λέξεις κλειδιά:** οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογραφική αφήγηση, διδακτική της ιστορίας

### **Εισαγωγή**

Τα οπτικοακουστικά μέσα και οι νέες μορφές ψηφιακής έκφρασης αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητας μας εδώ και αρκετές δεκαετίες. Πολύ συχνά χρησιμοποιούνται αποσπάσματα από κινηματογραφικές ταινίες ή ντοκιμαντέρ για διδακτική χρήση. Αν λάβουμε υπόψη ότι τα παιδιά και οι νέοι καταναλώνουν πολλές χιλιάδες ώρες<sup>1</sup> μπροστά σε μια οθόνη τότε ο ισχυρισμός πως ο κινηματογράφος και η τηλεόραση αποτελούν τους μεγαλύτερους δασκάλους της εποχής μας (Rosenstone, 1995; Weinstein, 2001) φαίνεται να ισχύει απολύτως. Ο πολιτισμός μας μπορεί να χαρακτηριστεί «πολιτισμός της εικόνας» (Ραφαηλίδης, 1996: 70) καθώς η εικόνα βρίσκεται πλέον παντού, στην τηλεόραση, στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στα tablets ακόμα και στα κινητά τηλέφωνα (smartphones). Από αυτά τα Μέσα οι μαθητές αναπτύσσουν ένα ολόκληρο σύστημα από ιδέες και πεποιθήσεις για την πραγματικότητα, για το παρόν και

---

<sup>1</sup> Ο John Harrington αναφέρει από το 1973 ότι κάθε νέος ή νέα, μέχρι τα δεκαοχτώ του θα έχει παρακολουθήσει περίπου δεκαεφτά χιλιάδες (17.000) ώρες τηλεόρασης (Harrington, 1973)

παρελθόν, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην ιστορική κατανόηση όσο και στην κατανόηση και στην ερμηνεία της καθημερινής ζωής (Lee, 2005; Κελεσιδης, 2006). Επιπλέον, στο διαδίκτυο υπάρχουν χιλιάδες βίντεο που έχουν δημιουργηθεί από μαθητές και εκπαιδευτικούς καθώς τα σχετικά εργαλεία, κάμερες ή φορητές συσκευές με κάμερα και τολογισμικό για την επεξεργασία έχουν γίνει πολύ προσιτά. Η δυνατότητα δημοσιοποίησης του υλικού γίνεται πλέον εύκολα και μάλιστα σε παγκόσμιο κοινό, μέσα από το διαδίκτυο. Μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι πρόκειται για τη ανάδυση νέων μορφών επικοινωνίας που μπορούν να προσεγγισθούν ως πολιτισμική διαδικασία. Όπως επισημαίνει ο John Berger (2011) οι εικόνες μας περιβάλλουν παντού δημιουργώντας μια νέα γλώσσα, τη «γλώσσα των εικόνων».

Ενώ για τον παραδοσιακό γλωσσικό και σχολικό γραμματισμό το εκπαιδευτικό σύστημα αφιερώνει δέκα χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αυτές οι νέες μορφές επικοινωνίας δεν αποτελούν αντικείμενο επίσημης και συστηματικής εκπαίδευσης, παρ' όλο που η κινούμενη εικόνα, ως ένα «άλλος» πάροχος περιεχομένου, χρησιμοποιείται πλέον όπως προαναφέρθηκε όλο και πιο συχνά στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, αυτή η ολοένα αυξανόμενη χρήση τους ατομικά από τους εκπαιδευτικούς για να είναι αποτελεσματική απαιτεί την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και την καλλιέργεια νέων μορφών γραμματισμού (Alvarado, Gutch, & Wollen, 1987: 28). Έτσι, αν θέλουμε να δώσουμε στους μαθητές τα γνωστικά εφόδια για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού γίνεσθαι του παρόντος και του μέλλοντος (Χατζησαββίδης, 2005) θα πρέπει να τους φέρουμε σε επαφή με όλες τις νέες εκφραστικές μορφές όχι μόνο ως καταναλωτές αλλά και ως δημιουργοί. Το Μάρτιο του 2016 στα πλαίσια του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία, σχετική ομάδα εργασίας του Υπουργείου Παιδείας θέτει το θέμα της οπτικοακουστικής παιδείας ως προτεραιότητα, αναφέροντας ότι αυτή συνδέεται με τους εξής στόχους: α) τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό (audiovisualliteracy), β) την αισθητική και καλλιτεχνική παιδεία (aesthetic education, art education) και γ) τον τεχνολογικό εγγραμματισμό (medialiteracy, technologicalliteracy, digitalliteracy) (Αγγελίδη κ.ά., 2016). Η έννοια του «γραμματισμού» είναι μια δυναμική και πολυσύνθετη έννοια η οποία αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, με τη χρήση πολλαπλών κειμενικών ειδών (γλωσσικών και μη γλωσσικών). Ο γραμματισμός αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες το άτομο αποκτά τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης αναγνώρισης εικονικών ή άλλων μηνυμάτων, οι οποίες στο πλαίσιο του κοινωνικού σχηματισμού και της κοινότητας που ζει θεωρούνται απαραίτητες για την εμπλοκή του σε δραστηριότητες ανταλλαγής μηνυμάτων, πληροφοριών και γνώσης (Νάκου, 2010). Έτσι η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται συμπεριλαμβάνοντας όλες τις νέες μορφές επικοινωνίας όσον αφορά τόσο την ανάγνωση, ερμηνεία και κατανάλωση (χρήση) των όσο και την κριτική αποτίμηση και τη δημιουργία οπτικών εννοιών και οπτικοακουστικών μηνυμάτων (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2003; Γρόσδος, 2009). Ο «γραμματισμός» των παιδιών στα Μέσα καθίσταται πλέον πολύ σημαντικός στόχος και είναι απαραίτητο να καταστεί άμεση προτεραιότητα της εκπαίδευσης καθώς μεταξύ άλλων:

- παρατηρείται υψηλός βαθμόςδιάχυσης και κορεσμούτων σύγχρονων κοινωνιών από τα Μέσα
- αυξάνεταιη ιδεολογική σημασία των πληροφοριών και η επιρροή τους στη διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων
- η κατασκευή και η ροή των πληροφοριών αναδεικνύονται σε κεντρικό πυρήνα των δημοκρατικών διαδικασιών
- αυξάνεται η σημασία της οπτικοακουστικής επικοινωνίαςσε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής
- καθίσταται σημαντική η εκπαίδευση των μαθητών στις νέες μορφές γραμματισμού προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μέλλοντος (Masterman, 2005, p. 2).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφοράστον κινηματογραφικό γραμματισμό ή κινηματογραφική παιδεία (film literacy, cine-literacy), στον οποίο επικεντρωνόμαστε στην παρούσα εργασία, θεωρείται ότι αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις άξονες της οπτικοακουστικής παιδείας και της παιδείας στα Μέσα γενικότερα (medialiteracy) (Ανδριοπούλου, 2010).

### **Το επιμορφωτικό πρόγραμμα**

Κατά το δεύτερο έτος λειτουργίας του Δικτύου Σχολείων Τοπικής Ιστορίας «Η Χαλκιδική στο Διάβα του Χρόνου», το σχολικό έτος 2015-16, επιχειρήθηκε να προσεγγισθούν πλευρές της τοπικής ιστορίας.Έτσι σχεδιάστηκε, σε συνεργασία με το σκηνοθέτη Στέφανο Χατζημιχαηλίδη, ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο «η κινηματογραφική αφήγηση στην εκπαίδευση».Βασικός σκοπόςτου προγράμματος ήταν τόσο η ανάγνωση και η βαθύτερη κατανόηση της κινηματογραφικής αφήγησης όσο και η ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργίας ιστορικού ντοκιμαντέρ από τους εκπαιδευτικούς βασισμένο στην Προφορική Ιστορία. Η Προφορική Ιστορία αναφέρεται στη διαδικασία διεξαγωγής και καταγραφής συνεντεύξεων προκειμένου να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για το παρελθόν. Η προσέγγιση του επιμορφωτικού μας προγράμματος, ακολουθώντας τις επιστημονικές αρχές της Προφορικής Ιστορίας, βασίζεται τόσο την ερευνητική μεθοδολογία όσο και το αποτέλεσμα της, δηλαδή αφενός την πράξη της καταγραφής και αφετέρου το καταγεγραμμένο προϊόν(Abrams, 2014; Thompson, 2002). Το καταγεγραμμένο προϊόν, δηλαδή η καταγεγραμμένη συνέντευξη,γίνεται πιο ελκυστικό και παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον όταν οπτικοποιείται και παρουσιάζεται εικονιστικώς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005) δημιουργώντας μια νέα πιο ελκυστική πραγματικότητα την «πραγματικότητα της απεικόνισης» (Σταύρος Γρόσδος, 2008) Αναλυτικά οι στόχοι της επιμορφωτικής δράσης ήταν, οι εκπαιδευτικοί:

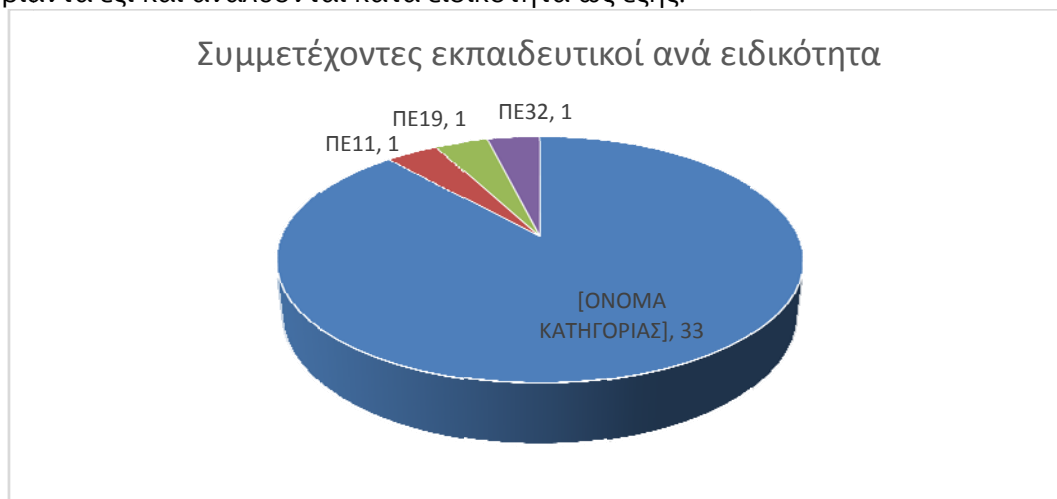
- Να γνωρίσουν τη γλώσσα και το συντακτικό της κινηματογραφικής αφήγησης
- Να μάθουν για τις δυνατότητες της προφορικής αφήγησης στην εποχή των εικόνων
- Να γνωρίσουν τις τεχνικές μιας βιντεοσκόπησης
- Να μπορούν να διαχειρίζονται το καταγεγραμμένο υλικό με λογισμικό επεξεργασίας βίντεο

Βασική μορφή υλοποίησης του σεμιναρίου ήταν η βιωματική άσκηση και η προσομοίωση. Πραγματοποιήθηκαν προβολές αφηγηματικών τεχνικών, ενώ χρησιμοποιήθηκε επίσης σε μικρότερο βαθμό η εισήγηση. Έγιναν εργαστηριακές



ασκήσεις με τη χρήση λογισμικού ψηφιακού μοντάζ. Τέλος, εκπονήθηκαν εργασίες από τους επιμορφούμενους στα πλαίσια της πρακτικής τους εξάσκησης.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πιλοτικό πρόγραμμα ήταν προαιρετική. Απευθύνθηκε πρόσκληση ενδιαφέροντος με την οποία ζητήθηκε να δηλώσουν συμμετοχή εκπαιδευτικοί της 1<sup>ης</sup> και 2<sup>ης</sup> Εκπαιδευτικών Περιφερειών Δημοτικής Εκπαίδευσης Χαλκιδικής, όλων των ειδικοτήτων, που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν χωρίς να καθορίζονται κάποιες προϋποθέσεις παρά μόνο ότι ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση όλων των ενοτήτων. Οι συμμετοχές ανήλθαν στις τριάντα έξι και αναλύονται κατά ειδικότητα ως εξής:



### **Η πραγματοποίηση του προγράμματος**

Η πιλοτική επιμορφωτική δράση πραγματοποιήθηκε την περίοδο Φεβρουαρίου - Μαρτίου 2016 σε πέντε (5) απογευματινά δίωρα εργαστηριακά μαθήματα και δύο (2) υποστηρικτικά δίωρα για την πρακτική εξάσκηση στο λογισμικό ψηφιακού μοντάζ (AdobePremiere). Η συνολική διάρκεια της δράσης ήταν 14 επιμορφωτικές ώρες και απαιτήθηκαν τουλάχιστον 10 ώρες για την εκπόνηση δημιουργικών ασκήσεων που δόθηκαν για την ανάπτυξη της προσωπικής καλλιτεχνικής έκφρασης των επιμορφούμενων σχετικά με το επιμέρους αντικείμενο.

Πιο αναλυτικά το περιεχόμενο της επιμορφωτικής δράσης ήταν δομημένο σε πέντε διακριτούς άξονες:

### **Από την αφήγηση στην κινηματογραφική αφήγηση.**

Στην εισαγωγική ενότητα της επιμορφωτικής δράσης επιχειρήθηκε ένας διάλογος της λογοτεχνικής με την κινηματογραφική γλώσσα καθώς και τόσο η λογοτεχνία όσο και ο κινηματογράφος αποτελούν αφηγηματικές τέχνες (Μήνη, 2012). Όπως είναι γνωστό η επικοινωνία μέσω των γλωσσικών σημείων αποτέλεσε την κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας σε όλους τους πολιτισμούς. Με αφετηρία αυτό, παρουσιάστηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μικρο και μακρο-δομής του αφηγηματικού και μη-αφηγηματικού λόγου. Η οργάνωση της αφήγησης γίνεται γύρω από τον άξονα χρονικής αλληλουχίας με βασικό οργανωτικό ζητούμενο την επίτευξη της πλοκής, ώστε η σύνδεση και η διάταξή τους να τα καθιστούν αξιομνημόνευτα. Αντίθετα, ο μη-αφηγηματικός λόγος επικεντρώνεται, όχι στο τι έγινε, αλλά στο πώς ήταν, είναι ή πρέπει να είναι κάτι. Χρησιμοποιείται για τη διατύπωση γενικεύσεων και αξιολογήσεων, για την περιγραφή πραγμάτων,

προσώπων, απόψεων, ιδεών και επιχειρημάτων (Μπούσια, 2010). Η ανακάλυψη του κινηματογράφου μετουσίωσε τον προφορικό και τον γραπτό λόγο σε οπτικό και οπτικοακουστικό. Δημιούργησε μια νέα υπερδιαλεκτική και διεθνή γλώσσα, η οποία χρησιμοποιεί ως πρώτη αίσθηση την όραση (Παζολίνι, 1989). Η «οπτικοποίηση» του πολιτισμού μας καθιστά ολοένα και περισσότερο σημαντικές τις ικανότητες για σωστή παρατήρηση (Ραφαηλίδης, 1996), κατανόηση και αποκωδικοποίηση. Η αφήγηση μέσω των γλωσσικών σημείων (γραπτή ή προφορική) επιτρέπει στον αναγνώστη να συλλάβει και να αναπαραστήσει την πραγματικότητα με τη φαντασία του, η κινηματογραφική αφήγηση δε δίνει «χώρο» στο νου να δημιουργήσει οπτικές συνθέσεις (Barthes, 1977). Ο κινηματογράφος δεν έχει τη δυνατότητα της πλήρους και σε βάθος ανάλυση όλης της κατάστασης, όπως στη λογοτεχνία. Στον κινηματογράφο η αντίληψή μας περιορίζεται στα φαινόμενα και είμαστε υποχρεωμένοι να κρίνουμε από αυτά (Ραφαηλίδης, 1996). Ενώ υπάρχουν πολλά κοινά μεταξύ της λογοτεχνικής και κινηματογραφικής αφήγησης, το σημαντικότερο κριτήριο διάκρισης ανάμεσά τους είναι η ιδιομορφία του κινηματογράφου ως προς το εκφραστικό υλικό του, δηλαδή ως προς την εκφραστική του ετερογένεια (Κολοβός, 1993). Στην κινηματογραφική αφήγηση συνυπάρχουν υλικά δανεισμένα από πολλές τέχνες καθώς η γλώσσα της συντίθεται από πέντε διαφορετικά εκφραστικά υλικά: *κινούμενες εικόνες, γραφικές παραστάσεις, ήχο ανθρώπινης ομιλίας, μουσικό ήχο και φυσικούς ήχους* (Λεοντάρης, 2001). Ωστόσο, το πέρασμα απ' τη λογοτεχνική γραφή στον κινηματογράφο λόγο δεν ήταν μια απλή υπόθεση. Απαιτήθηκε η θέσπιση νέων κανόνων, νέας «γραμματικής» και «συντακτικού», ώστε η αυτή αλληλουχία των εικόνων και των ήχων να γίνει κατανοητή από τον θεατή ως αντιληπτή δομή. Γλωσσολογικά, το κείμενο νοηματοδοτείται από το φορτίο της λέξης, τη γραμματική του κειμενικού του είδους, τη στίξη, την παραγραφοποίηση και τη νοηματική φόρμα (Kress & VanLeeuwen, 2006). Στην κινηματογραφική αφήγηση, αντί για γραπτό λόγο έχουμε φωνή, ενώ το συντακτικό δημιουργείται από το μοντάζ. Η στίξη του παραδοσιακού κειμένου, στον κινηματογράφο δίνονται με σβήσιμο μιας εικόνας σε μαύρο ή λευκό και το πέρασμα σε άλλο πλάνο. Η αλλαγή ενότητας στη λογοτεχνία εμφανίζεται με νέο υπότιτλο ή αριθμό ενότητας, ενώ στον κινηματογράφο με αλλαγή της σκηνής με σταδιακή εξαφάνιση της εικόνας και το πέρασμα σε άλλη (Κωττούλα, 2014). Στο επιμορφωτικό πρόγραμμα επιχειρήθηκε η ανάπτυξη και η παρουσίαση της «αισθητικής» του κινηματογράφου καθώς και της κινηματογραφικής «γραμματικής» και του «συντακτικού» που χρησιμοποιεί. Ακολουθώντας αυτούς τους άξονες στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε μια αναλυτική παρουσίαση όλων των αφηγηματικών τεχνικών με ιστορικά στοιχεία για την εξέλιξη και την ανάπτυξη του κινηματογράφου (Ραφαηλίδης, 1996).

### **Οι τεχνικές της συνέντευξης**

Εφόσον το βασικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών στην Προφορική Ιστορία είναι η συνέντευξη, αυτή η ενότητα αφιερώθηκε στα χαρακτηριστικά και τις τεχνικές της συνέντευξης. Η συνέντευξη είναι η συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων, μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιζόμενου, με σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής των ατόμων (Cohen & Manion, 1997) με προκαθορισμένες ερωτήσεις για ένα συγκεκριμένο θέμα. Στην

παρούσα περίπτωση που η συνέντευξη βιντεοσκοπείται προσφέρεται η δυνατότητα να καταγράφονται και άλλα μη λεκτικά στοιχεία εκτός από τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου, όπως άμεσες αντιδράσεις, εκφράσεις, χειρονομίες, ύφος, συναισθήματα που είναι πολύ σημαντικά στην εποχή της κινηματογραφικής εικόνας. Η συνέντευξη αν και έχει ομοιότητες με τη συζήτηση, καθώς και οι δύο συνιστούν μια πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση μέσα από μια λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, εν τούτοις διαφέρουν σημαντικά. Η συνέντευξη σχεδιάζεται για να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους, με συγκεκριμένο πλάνο και πλαίσιο. Μια συνέντευξη μπορεί να είναι απολύτως δομημένη, ημιδομημένη ή απολύτως ελεύθερη. Το μοντέλο της ημιδομημένης συνέντευξης προκρίνεται ως καταλληλότερο στην περίπτωσή μας. Στην ημιδομημένη ή εστιασμένη συνέντευξη, ορίζεται εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας, ώστε με βάση αυτό το πλαίσιο να διατυπώνονται συγκεκριμένες ερωτήσεις, αφήνοντας ωστόσο τους ερωτώμενους ελεύθερους να μιλήσουν για το θέμα και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις όπως αυτοί θέλουν. Ο συνεντευκτής κάνει τις ερωτήσεις και αν είναι απαραίτητο παροτρύνει ή επανέρχεται στο θέμα για να πάρει αυτά που οι Merton και Kendall ονομάζουν «σημαίνονται στοιχεία» (significant aspects) της συνέντευξης (Merton & Kendall, 1946), αλλά αν ο συνεντευξιζόμενος μιλά με άνεση για το θέμα, η συζήτηση μπορεί να διεξαχθεί χωρίς διακοπή (Bell, 2001). Για την καλή προετοιμασία της συνέντευξης κρίνεται απαραίτητο να προσδιοριστεί επακριβώς το θέμα της έρευνας-μελέτης, να μελετηθεί η σχετική βιβλιογραφία (επισκόπηση), να προσδιοριστούν οι στόχοι και τα τυχόν προβλήματα ή κενά που μπορεί να ανακύψουν και να διατυπωθούν οι ερωτήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο ή κατάλογο. Σημαντικό είναι να έχει προεπιλεγεί ο χώρος της συνέντευξης ώστε να δημιουργεί άνεση στον ερωτώμενο και να ελεγχθεί ως προς το φωτισμό, τους θορύβους, την άνεση να τοποθετηθεί ο εξοπλισμός της καταγραφής του βίντεο και του ήχου..

### **Η γλώσσα και οι τεχνικές της βιντεοσκόπησης**

Μια ταινία ξεκινά πάντα από το σενάριο. Αν και ο σκηνοθέτης αφηγείται την ιστορία με το δικό του τρόπο, ο σεναριογράφος είναι ο «συγγραφέας» της ιστορίας της. Το σενάριο είναι ένα ιδιότυπο «κείμενο εργασίας» *το οποίο δεν είναι ούτε η αφήγηση της ιστορίας με εικόνες και ήχους (όπως η τελική ταινία που θα δει ο θεατής), ούτε γραπτή αφήγηση της ιστορίας (όπως, ας πούμε, ένα μυθιστόρημα που διαβάζει ο αναγνώστης)* (Κιούκας, Φόρσος, Λιναράς, Θεοδωρίδης, & Μηλώσης, 2003). Ο σκηνοθέτης αναλαμβάνει τη μεταφορά του σεναρίου, με ενδιάμεσα βήματα το ντεκουπάζ (από το γαλλικό *découpage*) και το στόρι μπορντ (storyboard), στην τελική της μορφή. Βασικό αφηγηματικό εργαλείο του σκηνοθέτη είναι η κάμερα. Το κινηματογραφικό κάδρο, η θέση της κάμερας, η γωνία λήψης, οι κινήσεις της, η διάρκεια των πλάνων παρέχουν στο σκηνοθέτη τις εκφραστικές δυνατότητες, οι οποίες καταδεικνύουν την αισθητική και ηθική επιλογή του σκηνοθέτη (Ραφαηλίδης, 1996). Παρουσιάστηκαν αναλυτικά όλες οι τεχνικές της βιντεοσκόπησης και της ηχοληψίας (Καλαμπάκας, χ.χ.: 13–56; Ραφαηλίδης, 1996: 51–70) καθώς είναι γνωστό ότι το τελικό προϊόν της αφήγησης βασίζεται στην «πρώτη ύλη» που είναι τα πλάνα. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν προσομοιώσεις βιντεοσκόπησης στο χώρο από τους επιμορφούμενους για την πρακτική εξάσκησή τους.

### **Ανάπτυξη της ιδέας ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ**

Έχοντας ως στόχο τον οπτικοακουστικό γραμματισμό των εκπαιδευτικών σε ένα πρώτο επίπεδο ως κριτικοί θεατές αλλά και σε δεύτερο ως παραγωγοί μικρών ταινιών, στην ενότητα αυτή επιχειρήθηκε η μελέτη των χαρακτηριστικών των μη-αφηγηματικών ταινιών, των ιστορικών ντοκιμαντέρ. Παρουσιάστηκαν ιστορικά ντοκιμαντέρ και αναλύθηκε η δομή τους και ο οπτικοποιημένος τρόπος παρουσίασης των πληροφοριών. Μέσα από τη σύγκριση διαφόρων ειδών επιχειρήθηκε από τους επιμορφούμενους η ανάπτυξη ενός σεναρίου ιστορικού ντοκιμαντέρ είτε με βάση ένα θέμα πάνω στον ιστορικό χρόνο είτε την πλήρη παρουσίαση της ζωής σε μια ιστορική περίοδο. Ο χρόνος αποτελεί σημαντικό παράγοντα μιας κινηματογραφικής ταινίας. Όπως υπογραμμίζει ο Βασίλης Ραφαηλίδης (1996) η αισθητική του κινηματογράφου διέπεται από δυο βασικές αρχές, το “φιλικό” χώρο και χρόνο. Είναι η μόνη τέχνη που έχει τη δυνατότητα να διαστέλλει και να συστέλλει το χώρο και το χρόνο. Επομένως, ο σκηνοθέτης-δημιουργός είναι απαραίτητο να γνωρίζει πολύ καλά πώς να χειρίζεται αυτές τις αφηγηματικές τεχνικές χωρίς να δημιουργεί παρανοήσεις στο κοινό του σχετικά με το χώρο, το χρόνο, το ρυθμό και την ταχύτητα της αφήγησης.

### **Λογισμικά ψηφιακού μοντάζ**

Σε αυτήν την ενότητα έγινε επίδειξη και χρήση του δημοφιλούς εμπορικού λογισμικού ψηφιακού μοντάζ (AdobePremiere). Το συγκεκριμένο λογισμικό, ένα από τα κορυφαία της κατηγορίας του, είναι ένα ολοκληρωμένο λογισμικό που βασίζεται στη χρονική ροή του βίντεο και παρέχει δυνατότητες επεξεργασίας πολλαπλών καναλιών βίντεο, προσθήκης εικόνων και μουσικής. Πολύ συνοπτικά παρέχει δυνατότητες για:

- εισαγωγή ψηφιακού βίντεο, ήχου και γραφικών σε μια ευρεία ποικιλία μορφών
- επεξεργασία και χειρισμό όλων των στοιχείων σε ένα οπτικό διάγραμμα χρονικής ροής
- χρήση εφέ, φίλτρων, τίτλων, κ.ά.
- εξαγωγή του τελικού βίντεο σας σε διάφορες μορφές (ποικίλες μορφές βίντεο για τοπική χρήση, DVD αλλά και το διαδίκτυο).

Ως τελική δραστηριότητα ζητήθηκε από τους επιμορφούμενους μετά το πέρας των εργαστηρίων η παραγωγή ενός βίντεο με ελεύθερο θέμα. Στο τελευταίο δίωρο έγινε παρουσίαση και σχολιασμός των ταινιών μικρού μήκους που παρήγαγαν οι επιμορφούμενοι.

### **Συμπερασματικά**

Η πιλοτική επιμορφωτική δράση αποτέλεσε το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση του οπτικοακουστικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών ώστε να γίνουν ικανοί να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τους οπτικοακουστικούς κώδικες της κινηματογραφικής γλώσσας. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους πολλά τεχνολογικά μέσα για να δημιουργήσουν τις δικές τους κινηματογραφικές αφηγήσεις, τέτοια που δε θα μπορούσε ούτε να φανταστεί κανείς μόλις μερικές δεκαετίες πριν. Μετά το πέρας της επιμορφωτικής δράσης αρκετοί εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να εκφραστούν μέσα από δικές τους δημιουργίες σε διάφορα πεδία

και γνωστικά αντικείμενα. Δυο τέτοιες περιπτώσεις είναι των εκπαιδευτικών Σταθώρου Αγγλίας και Γιούρα Αθανάσιου-Στόγιου Δημήτριου που παρουσιάστηκαν στο παρόν συνέδριο. Πραγματοποιήθηκε επίσης μια έρευνα για τις απόψεις του συνόλου των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, την κινηματογραφική αφήγηση, την εφαρμογή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας η οποία παρουσιάζεται αναλυτικά.

Τέλος, δημιουργήθηκε η ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση στο θέμα από τους εκπαιδευτικούς της πιλοτικής δράσης αλλά και η ανάγκη για επανάληψη της επιμόρφωση σε πιο τακτική βάση

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Abrams, L. (2014). *Θεωρία Προφορικής Ιστορίας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Alvarado, M., Gutch, R., & Wollen, T. (1987). *Learning the Media An Introduction to Media Teaching*. Macmillan Education UK.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. (S. Heath, Ed.). London: Fontana Press. Retrieved from [http://dss-edit.com/prof-anon/sound/library/Barthes\\_Roland\\_-\\_Image\\_Music\\_Text.pdf](http://dss-edit.com/prof-anon/sound/library/Barthes_Roland_-_Image_Music_Text.pdf)
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berger, J. (2011). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Harrington, J. (1973). *The Rhetoric of Film*. New York: Thomson Learning.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London; New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). Routledge.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31–77). Washington, DC: National Academies Press.
- Masterman, L. (2005). *Teaching the Media*. Routledge.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541–557. <http://doi.org/10.1086/219886>
- Rosenstone, R. A. (1995). *Visions of the Past: The Challenge of Film to Our Idea of History*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν - Προφορική Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Weinstein, P. B. (2001). Movies as the Gateway to History: The History and Film Project. *The History Teacher*, 35(1), 27–48. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3054508>
- Αγγελίδη, Α., Αλέτρας, Ν., Βαλντέν, Ρ., Καλαμπάκας, Β., & Μουζάκη, Δ. (2016). *Στρατηγικοί Άξονες για την Εισαγωγή της Οπτικοακουστικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο*. Retrieved from [http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/03/AudioVisual\\_Education\\_Group\\_March2016\\_NEW.pdf](http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/03/AudioVisual_Education_Group_March2016_NEW.pdf)
- Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. *Συχνότητες*, (10), 15–20. Retrieved from <http://blogs.sch.gr/dertv/2011/01/06/η-κινηματογραφική-παιδεία-στην-εκπαί>

- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα*. Θεσσαλονίκη.
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. In Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή, & Β. Πλίογκου (Eds.), *Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης. Retrieved from <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/31.pdf>
- Καλαμπάκας, Β. (n.d.). *Κινηματογράφος*. ΥΠΑΙΘ - ΚΔΒΜ. Retrieved from <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf/enotites/6.4.pdf>
- Κελεσιδης, Ε. (2006). *Ο Κινηματογράφος ως Παράγοντας Διαμόρφωσης των Ιστορικών Ιδεών των Παιδιών. Η Περίπτωση του Τρωικού Πολέμου*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κιούκας, Α., Φόρσος, Ν., Λιναράς, Θ., Θεοδωρίδης, Μ., & Μηλώσης, Δ. (2003). *Η Κινηματογραφική Αφήγηση*. Αθήνα: Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης. Retrieved from [https://www.filmfestival.gr/educational\\_programmes/pdf/2nd.zip](https://www.filmfestival.gr/educational_programmes/pdf/2nd.zip)
- Κολοβός, Ν. (1993). *Δοκίμια θεωρίας και κριτικής κινηματογράφου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κωττούλα, Μ. (2014). Οι γλώσσες της αφήγησης ως διδασκαλία και μάθηση. *Νέος Παιδαγωγός*, 2. Retrieved from [http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs2/02.glosses\\_afigisis.pdf](http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs2/02.glosses_afigisis.pdf)
- Λεοντάρης, Γ. (2001). Ρόλοι και λειτουργίες του αφηγητή στη λογοτεχνική και την κινηματογραφική αφήγηση: Πρώτα στοιχεία για μια εισαγωγή στη συγκριτική αφηγηματολογία. *Σύγκριση*, (12), 160–172. Retrieved from <http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngrisi12/12.leontaris.pdf>
- Μήνη, Π. (2012). Μια μέθοδος ανάλυσης κινηματογραφικών διασκευών: Το παράδειγμα της διασκευής της Μάννας του Γκόρκι από τον Πουντόβκιν και τον Ντονσκόι. In Φ. Ταμπάκη-Ιωνά & Μ. Ε. Γαλάνη (Eds.), *Από τη λογοτεχνία στον κινηματογράφο* (pp. 19–42). Αθήνα: Αιγόκερως. Retrieved from [http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/tampaki\\_galani\\_logotehnia\\_kinimatografos.pdf](http://www.lit.auth.gr/sites/default/files/tampaki_galani_logotehnia_kinimatografos.pdf)
- Μπούσια, Ε. (2010). *Τα Αφηγηματικά Κείμενα: Δομή και Τεχνικές της Ανεπτυγμένης Αφήγησης*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Retrieved from [http://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/bitstream/10889/4629/3/Nimertis\\_Mpousia\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/bitstream/10889/4629/3/Nimertis_Mpousia(ptde).pdf)
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. In Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Ed.), *Εικόνα και Παιδί* (pp. 557–568). Θεσσαλονίκη.
- Νάκου, Α. (2010). *Ανάπτυξη διαδικτυακής μαθητικής εφημερίδας με χρήση συλλογικών μέσων επικοινωνίας και εννοιολογικών χαρτών*.
- Παζολίνι, Π. Π. (1989). *Ο κινηματογράφος της ποίησης*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Ραφαηλίδης, Β. (1996). *12 Μαθήματα για τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική των γραμματισμών στους πολυγραμματισμούς. In Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Eds.), *Από την παιδαγωγική των γραμματισμών στους πολυγραμματισμούς, σε Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (pp. 39–52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

## **Σκηνές από τη Σχολική Ζωή: Η μη λεκτική επικοινωνία στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη**

**Ελένη Κάρτσακα**

*Σχολική Σύμβουλος Καλλιτεχνικών Μαθημάτων*

kartsaka@gmail.com

**Γιαννούλα Κερκινόπουλου**

*Σχολική Σύμβουλος Γερμανικής*

gkerkino@gmail.com

### **Περίληψη**

Στην εποχή των εικόνων το μήνυμα έχει αποκτήσει σύνθετη σημασία.. Η επαφή του σύγχρονου ανθρώπου με όλο και πιο πολύπλοκα «κείμενα» απαιτεί, αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες και ανεπτυγμένη κριτική σκέψη. Για τον λόγο αυτό η καλλιέργεια ικανοτήτων αποκωδικοποίησης των οπτικοακουστικών σημείων και μηνυμάτων αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Στο σχολείο ο εκπαιδευτικός συνιστά κυρίαρχη εικόνα και σημαντικό συντελεστή της επικοινωνίας. Η αποκωδικοποίηση των σημείων και μηνυμάτων που δημιουργεί και εκπέμπει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί βασική συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας και πράξης. Το παρόν βιωματικό εργαστήριο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ως πρόταση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με στόχο την ευαισθητοποίησή τους στην αποκωδικοποίηση οπτικοακουστικών μηνυμάτων μέσα από την παρατήρηση, την ανάλυση και την ερμηνεία μη λεκτικών μηνυμάτων σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Το εργαστήριο φιλοδοξεί να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών και μαθητών και κατ' επέκταση στην αναβάθμιση της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας και πράξης. Οι δραστηριότητες δύναται να αξιοποιηθούν ως εργαλείο αυτοπαρατήρησης, και παρατήρησης, αυτογνωσίας και ερμηνείας της αυτοεικόνας και της εικόνας του άλλου αλλά και ως πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** Οπτικοακουστικός γραμματισμός, μη λεκτική επικοινωνία, τέχνες.

### **Abstract**

In an age of images, the message has become a complex matter and the contact with sophisticated "texts" requires increased communication skills and developed critical thinking. The cultivation of decoding capability of audiovisual messages is an important chapter in modern education. At school, the teacher constitutes the dominant figure and is an important factor of communication. The decoding of meanings and messages that the teacher creates and transmits are considered a key component of the educational process. The experiential workshop described in this presentation is a proposal for training of teachers, aiming at raising awareness in decoding audiovisual messages through the observation of non-verbal messages in different communicative situations. The workshop aims at contributing to the improvement of the relationship between teachers and students and thus to upgrade the teaching and learning process and practice. The included activities can be used as a self-knowledge tool, an interpretation not only of the self-image but also of the image of others and as a valuable educational tool for improving teaching skills.

**Keywords:** Audiovisual literacy, non-verbal communication, arts.

### **Εισαγωγή**

Η ανάπτυξη των οπτικοακουστικών μέσων τον 21ο αιώνα επέκτεινε τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες για επικοινωνία, ενώ παράλληλα η αλλαγή του τρόπου κατανόησης της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης οδήγησε σε νέα γνωστικά προβλήματα και προκλήσεις. Οι προαναφερόμενες αλλαγές δεν άφησαν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση.

Η αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας των ανθρώπων και ιδιαίτερα των νέων με την αξιοποίηση εικονικών αλληλεπιδραστικών εργαλείων (Doering, Beach, & O'Brien, 2007) επέβαλε τον εμπλουτισμό της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας με την εισαγωγή αντίστοιχων πολυμεσικών εφαρμογών και την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. Οι δυνατότητες των νέων κειμένων απαιτούν αλλαγή της παιδαγωγικής και προσέγγισης καθώς και αναπροσαρμογή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Η πολυμεσική επεξεργασία και μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς καθώς προσφέρει ποικίλες εναλλακτικές αυξάνοντας τα κίνητρα για μάθηση προσφέροντας ευκαιρίες για ελκυστικότερη μαθησιακή διαδικασία.

Στο προαναφερόμενο πλαίσιο ο οπτικοακουστικός γραμματισμός και η παιδαγωγική νομιμοποίηση των πολυτροπικών κειμένων αποτελεί ανάγκη και απαίτηση της εποχής ώστε παρόμοια κείμενα και αντίστοιχες μαθησιακές και διδακτικές προσεγγίσεις να τύχουν ανάλογης προσοχής στο σχολικό περιβάλλον (Hansford & Adlington, 2008; Flores -Koulis, Deal, Losinger, McCarthy, & Osebrugh, 2011).

### **Οπτικοακουστικός γραμματισμός στο σχολικό περιβάλλον**

Η κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων απαιτεί, παράλληλα με την αξιοποίηση του λεκτικού συστήματος και την ευαισθητοποίηση σχετικά με την σημασία της μη γλωσσικής επικοινωνίας. Ο μη γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας περιλαμβάνει ένα σύνολο συνειδητών και ασυνειδητών σημείων και μηνυμάτων που επιδέχονται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες καθώς συνδέονται με την εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας (Halliday & Hasan, 1989).

Οι διάφορες οπτικές προσέγγισης της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας όπως αποτυπώνονται στην πολιτιστική και ανθρωπολογική προσέγγιση (Hall), αναδεικνύουν την σημασία των παραγλωσσικών συστημάτων επικοινωνίας σε συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο. Επιπλέον η δομική γλωσσολογία αντιλαμβάνεται τη μη-λεκτική επικοινωνία ως ψυχογλωσσολογική εξετάζει το μη γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας παράλληλα με το γλωσσικό. Η ψυχοθεραπευτική προσέγγιση που βασίζεται στην ψυχοθεραπευτική παράδοση (Mehrabian, 1972), αξιοποιεί την μελέτη της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς για μια θετική αλλαγή της προσωπικότητας. Τέλος η ψυχολογική προσέγγιση (Ekman, Friesen, 1969 και 1972), που επιχειρεί να περιγράψει τις διάφορες μη λεκτικές μορφές και κατηγορίες συμπεριφοράς αξιοποιείται και για εκπαιδευτικούς σκοπούς, για τη βελτίωση της κοινωνικής και διαπροσωπικής επικοινωνίας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.



### **Η μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, η μη λεκτική επικοινωνία και η επίδρασή της στις ανθρώπινες σχέσεις αποκτά ιδιαίτερη σημασία και δυναμική για την ανθρώπινη επικοινωνία (Watzlawick, P, et.al., 2005) καθώς ανεξάρτητα από την αλλαγή των μέσων η επικοινωνιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και έχει καθοριστική σημασία για την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Στο σύγχρονο επικοινωνιακό και εκπαιδευτικό τοπίο τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής ως εικόνες και σημειωτικοί πόροι απαιτούν μια νέα 'παιδαγωγική ανάγνωση' η οποία, μεταξύ άλλων, συναρτάται με πρακτικές οπτικοακουστικού γραμματισμού εναρμονισμένες με τις ανάγκες και τους κώδικες της εποχής.

Η μη λεκτική επικοινωνία υποστηρίζει και συμπληρώνει την λεκτική επικοινωνία καθώς λεκτικά μεταφέρεται το περιεχόμενο ενός μηνύματος και μη λεκτικά το συναίσθημα. Σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει συγχρονισμός των δύο συστημάτων ενώ άλλοτε είναι δυνατόν να υπάρξουν διαφορές ή αντιφάσεις. Επειδή το οπτικό κανάλι κατέχει κυρίαρχη θέση στην επικοινωνία σε περιπτώσεις αντίφασης επικρατεί το μη λεκτικό μήνυμα. Επιπλέον τα μη λεκτικά σημεία αποδεικνύονται ισχυρότερα και αποτελεσματικότερα στο επίπεδο των συναισθημάτων και των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς βιολογικοί νόμοι που ελέγχουν τις κινήσεις, τις χειρονομίες, την έκφραση ρυθμίζουν τον νόημα και την αλληλεπίδραση των ατόμων καθώς η γλώσσα του σώματος λέει την αλήθεια και συχνά προδίδει τον ομιλητή (Pease, A. & B., 2004).

### **Μεθοδολογική προσέγγιση του βιωματικού εργαστηρίου**

Οι αρχές και η φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων παράλληλα με τις αρχές της βιωματικής, διερευνητικής και ενεργητικής μάθησης υποστηρίζουν μεθοδολογικά την οργάνωση του προτεινόμενου εργαστηρίου. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών εστιάζουν στην παροχή γνώσεων που αφορούν στην αποκωδικοποίηση των τρόπων επικοινωνίας και στην εξοικείωση με τεχνικές και στρατηγικές ανάγνωσης και νοηματοδότησης των πολυτροπικών κειμένων.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων διερεύνησης και κατανόησης της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας αποτελούν βασική επιδίωξη της επιμορφωτικής διαδικασίας. Στο προαναφερόμενο πλαίσιο το εργαστήριο φιλοδοξεί να προσφέρει ερεθίσματα κριτικής ανάγνωσης κειμένων και διερεύνηση της προσωπικής και συλλογικής οπτικής των συμμετεχόντων με απώτερο σκοπό τον μετασχηματισμό της παιδαγωγικής σκέψης και εμπειρίας. Η μεθοδική και στοχευμένη προσέγγιση οπτικοακουστικού υλικού μέσα από την ανάλυση ήχων, εικόνων, στάσεων, κινήσεων, εκφράσεων και άλλων οπτικών, ακουστικών ή άλλων πληροφοριών που προέρχονται από το πεδίο των αντιληπτικών, μνημονικών και λογικών λειτουργιών οδηγεί στον εντοπισμό διαφορετικών διαδρομών οικοδόμησης του νοήματος συμβάλλοντας στην ευαισθητοποίηση, τον αναστοχασμό και την διεύρυνση του ορίζοντα των εκπαιδευτικών.

Το εργαστήριο φιλοδοξεί να προσφέρει στην άρση της αμηχανίας απέναντι στους νέους τρόπους επικοινωνίας, στην επανεξέταση και αναθεώρηση των παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών και στην υιοθέτηση καινούριων στρατηγικών και τεχνικών προσέγγισης της διδακτικής διαδικασίας και πράξης. Η

καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικοακουστικού εγγραμματισμού επιτυγχάνεται μέσα από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα πολυτροπικά κείμενα και οι πολυγραμματισμοί σε συνάρτηση με την ενεργητική εμπλοκή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Για την επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων επιλέχθηκαν τα ακόλουθα βήματα (α) η οπτική παρακολούθηση, (β) η περιγραφή και ανάλυση εικαστικών έργων, κινηματογραφικών σκηνών και μουσικών αποσπασμάτων, (γ) η παιδαγωγική παρατήρηση, (δ) η δραματοποίηση (ε) η φωτογραφική αποτύπωση, (στ) η βιντεοσκόπηση κ.α.

Οι δράσεις και δραστηριότητες του προτεινόμενου βιωματικού εργαστηρίου περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια συνδεδεμένες με την αντίστοιχη στοχοθεσία.

### **Δράσεις και δραστηριότητες του βιωματικού εργαστηρίου**

Οι προτεινόμενες δράσεις και δραστηριότητες επικεντρώνονται στο σχολικό περιβάλλον με στόχο την ανάδειξη σκηνών από την σχολική καθημερινότητα, για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στους πολλούς και διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας (Χοντολίδου, 1999) και την κριτική εξέταση της στάσης τους σε διαφορετικές περιστάσεις. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η εστίαση στη σκόπιμη ή ασυνείδητη μετάδοση μη λεκτικών μηνυμάτων και πληροφοριών, η μεθοδική παρατήρηση και η αποκωδικοποίηση από τους συμμετέχοντες στο εργαστήριο μέσα από ατομικές ή συλλογικές διαδικασίες και ενέργειες. Οι μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας παρουσιάζονται σε συνάρτηση με την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης και τη βιωματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Στο προαναφερόμενο πλαίσιο η εμβάθυνση των γνώσεων που αφορούν στη μη λεκτική επικοινωνία πλαισιώνει τις δραστηριότητες του εργαστηρίου προκειμένου να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς και συνακόλουθα τους μαθητές με νέες μορφές γραμματισμού και επικοινωνίας.

### **Άσκηση γνωριμίας**

Στόχοι της δραστηριότητας είναι το δέσιμο της ομάδας, η επικοινωνία και εξοικείωση με το χώρο και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, η δημιουργία συνεργατικού κλίματος, και η ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ρητά και υπόρητα νοήματα της ατομικής εικόνας τους όπως προβάλλεται από τα παραγλωσσικά μηνύματα στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Για την εισαγωγή στο θέμα και την οικοδόμηση ευχάριστου παιδαγωγικού κλίματος επιλέχθηκε ένα παιχνίδι γνωριμίας που συνδυάζει ήχο και εικόνα. Τα παιχνίδια – ασκήσεις γνωριμίας κρίνονται απαραίτητα για το σπάσιμο του πάγου, για τη δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας στην ομάδα, και την εξοικείωση με τον τρόπο εργασίας που επιλέγεται. Η άσκηση απαιτεί την αυτοπαρουσίαση των μελών της ομάδας με αναφορά του ονόματος σε συνδυασμό με μια χαρακτηριστική κίνηση που αντιπροσωπεύει το άτομο ή το εκφράζει στην παρούσα στιγμή. Ο μίτος ξεκινά από τους εμπυχωτές οι οποίοι δίνουν πρώτοι το παράδειγμα καλώντας τους συμμετέχοντες να συνεχίσουν το παιχνίδι

επαναλαμβάνοντας τις πληροφορίες, τα ονόματα και τις κινήσεις των προηγούμενων συμμετεχόντων.

Ο εμπλουτισμός της διαδικασίας με νέες πληροφορίες και περιεχόμενο συνιστά πρόσκληση και πρόκληση συμμετοχής σε ένα παιχνίδι μίμησης, ανταπόκρισης και επικοινωνίας ενώ παράλληλα οι οπτικές πληροφορίες που παρέχονται προσφέρουν ένα παράδειγμα ενίσχυσης των μνημονικών τεχνικών που μπορεί να εφαρμοστεί με άριστη προοπτική και στην τάξη. Στο κλείσιμο του παιχνιδιού δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συνδέσουν σημασιολογικά την εμπειρία τους με την εκπαιδευτική διαδικασία αναζητώντας πιθανές σημασίες που θα πολλαπλασιάσουν την δυναμική της επικοινωνίας στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας.

### **Θεωρητική εισαγωγή**

Για την κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου των προτεινόμενων δραστηριοτήτων κρίνεται απαραίτητη σύντομη παρουσίαση που αφορά στην μη λεκτική επικοινωνία και τις λειτουργίες των πολυτροπικών κειμένων σε συνάρτηση με την σχολική ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο προαναφερόμενο πλαίσιο εξετάζονται θέματα που άπτονται της λειτουργίας του παραγωγιστικού κώδικα στην καθημερινή επικοινωνία στο σχολείο. (Βρεττός, 2003). Επιπλέον παρέχονται βασικές γνώσεις για την ανάλυση των οπτικοακουστικών κειμένων, οι οποίες και αξιοποιούνται στην πορεία του εργαστηρίου. Προς το σκοπό αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορες θεωρητικές προτάσεις προσέγγισης και ανάλυσης των οπτικών κειμένων, όπως για παράδειγμα η πρόταση ανάγνωσης οπτικών κειμένων των Ron Ritchhart and David Perkins «Making Thinking Visible» (Ritchhart και Perkins 2004) η πρόταση ανάγνωσης των εικόνων των Gunther Kress and Theo van Leeuwen, που παρουσιάστηκε ως «Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού» (Kress και Van Leeuwen, 2001 και 2010), ή η πρόταση αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς μέσα από την προσέγγιση έργων τέχνης του Αλέξη Κόκκου όπως παρουσιάστηκε στο βιβλίο «Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες» (Κόκκος, 2010).

### **Με αφορμή έργα τέχνης**

Για την προτεινόμενη δραστηριότητα αξιοποιούνται έργα τέχνης που απεικονίζουν σκηνές από τη σχολική ζωή. Επιλέχθηκαν τα έργα: «Σχολική φωτογραφία» του Stevan Dohanos, (1907-1994) και «Όταν ο δάσκαλος γυρίζει την πλάτη» του Jacob Taamann (1836-1923). Η επιλογή έργων άλλων εποχών είναι εμπρόθετη καθώς εστιάζει στην κριτική επεξεργασία και αναπλαισίωση των οπτικών κειμένων και τον εμπλουτισμό τους με σύγχρονο περιεχόμενο με απώτερο στόχο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις δυναμικές αλλαγές που συμβαίνουν στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό τοπίο και μεταβάλλουν διαρκώς το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Σε δύο από τις ομάδες δίνεται ένα φωτοαντίγραφο του (διαφορετικού για κάθε ομάδα) έργου τέχνης και καλούνται εντός ορισμένου χρονικού ορίου να προετοιμάσουν και να αναπαραστήσουν την σκηνή, εντάσσοντας το συμβάν και το περιεχόμενό του στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι άλλες δύο ομάδες καλούνται να συνεργαστούν και να αναπαραστήσουν το ίδιο θέμα, με λεκτική μόνο καθοδήγηση και δίχως

οπτική βοήθεια. Στη συνέχεια οι ομάδες παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους.

Η παρακολούθηση των αποτελεσμάτων οδηγεί στην διαπίστωση της ισχυρής επίδρασης των οπτικών κειμένων τα οποία με την οπτική τους αμεσότητά τους καθοδηγούν και επηρεάζουν καταλυτικά την πρωτοβουλία των ατόμων. Αντίθετα οι συμμετέχοντες θα διαπιστώσουν ότι η γλωσσική καθοδήγηση λόγω του αφηρημένου χαρακτήρα του γλωσσικού συστήματος παρέχει ελευθερία ως προς την επιλογή της προσέγγισης του θέματος και της παρουσίασης. Διαπιστώνεται στην πράξη ότι στην πρώτη περίπτωση οι αναπαραστάσεις τείνουν να μιμηθούν ή να αναπαράγουν το οπτικό κείμενο, ενώ στην δεύτερη περίπτωση οι προσεγγίσεις είναι ευφάνταστες, δημιουργικές και συχνά με επίκαιρο χαρακτήρα π.χ. η αναμνηστική φωτογραφία μπορεί να είναι μια selfie αναδεικνύοντας σύγχρονες συνήθειες επικοινωνίας.

### **Με αφορμή τον ελληνικό κινηματογράφο**

Η υποστήριξη και ο εμπλουτισμός με δημιουργίες που προέρχονται από το χώρο της Έβδομης Τέχνης θεωρείται καθοριστική για την επέκταση της οπτικοακουστικής εμπειρίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο Κινηματογράφος, ως μορφή έκφρασης αποτελεί μοναδικό εκπαιδευτικό, πολυτροπικό εργαλείο που διακρίνεται για την ενσωμάτωση πολλών και διαφορετικών σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας σε ένα ενιαίο κείμενο.

Η προαναφερόμενη ιδιαιτερότητα προσφέρει δυνατότητες πολλαπλών αναγνώσεων που πολλαπλασιάζει την συμμετοχική εμπειρία των ερμηνευτών. Επιπλέον η συμμετοχή στην διαδικασία ανάγνωσης κινηματογραφικών κειμένων προσφέρει την δυνατότητα αλλαγής της οπτικής των εκπαιδευτικών μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει η αναπλαισίωση μιας σκηνής συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας κριτικής μεταγλώσσας (Cope & Kalantzis, 2000). Στο προαναφερόμενο πλαίσιο με στόχο την αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών από την επαφή με την ελληνική καλλιτεχνική παραγωγή και ειδικότερα την κινηματογραφική παραγωγή σχεδιάστηκε μια δραστηριότητα που εστιάζει στον παλιό ελληνικό κινηματογράφο.

Για την δραστηριότητα αξιοποιείται σύντομο απόσπασμα της ελληνικής κωμικής, κινηματογραφικής ταινίας. Πρόκειται για την ταινία «Χτυποκάρδια στο θρανίο» σε παραγωγή Κλέαρχου Κονιτσιώτη και σκηνοθεσία Αλέκου Σακελλάριου, (Κ. Κονιτσιώτης, Α. Σακελλάριος, 1963). Μέσα από την δραματοποίηση του αποσπάσματος με ελεύθερο και δημιουργικό τρόπο παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να αναβιώσουν ρόλους της μαθητικής τους ζωής και με τον τρόπο αυτό να αναπτύξουν και να φωτίσουν τη σχολική πραγματικότητα από διαφορετική σκοπιά και οπτική.

Η αφαίρεση του ήχου από το απόσπασμα της ταινίας αποτελεί εμπρόθετη και καθοριστικής σημασίας επιλογή για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απελευθερωμένοι από τα 'δεσμά' του λόγου και τις πιθανές σημειολογικές προεκτάσεις του έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν το εικονικό ερέθισμα με δημιουργικό τρόπο αξιοποιώντας τη φαντασία, την κριτική σκέψη, το χιούμορ και τον αναστοχασμό. Οι συμμετέχοντες συνεργάζονται στην ομάδα για να δραματοποιήσουν τη σκηνή μεταφέροντας τη δράση στη σύγχρονη σχολική ζωή και πραγματικότητα.

Η παρουσίαση των δραματοποιημένων σκηνών αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες των ομάδων, τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και προσφέρει ευκαιρίες παρατήρησης και αυτοπαρατήρησης σε ένα αλληλεπιδραστικό και δυναμικό περιβάλλον. Επιπλέον η δραστηριότητα προσφέρει ευκαιρίες ανάδειξης της ατομικής και ομαδικής δημιουργικότητας και συγκροτεί ένα ιδεώδες πλαίσιο για τη συνειδητοποίηση της αλλαγής της σχολικής πραγματικότητας μέσα στο χρόνο.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με σύντομη αναστοχαστική συζήτηση στη βάση των ερωτημάτων: «Τι έχει αλλάξει;», «Τι έχει μείνει ίδιο;», «Τι ομοιότητες και διαφορές διαπιστώνετε σχετικά με την εξωτερίκευση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων;» και τέλος «Πώς το πλαίσιο της εποχής επηρεάζει την αποτύπωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών στον εξωγλωσσικό κώδικα;».

### **Με αφορμή μια ανάμνηση**

Η προτεινόμενη δραστηριότητα βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με την προηγούμενη δραστηριότητα καθώς εστιάζει στην κριτική προσέγγιση της ατομικής εμπειρίας και μνήμης. Στόχος της δραστηριότητας είναι η αξιοποίηση μνημονικών εικόνων του παρελθόντος μέσα από την ανάσυρση βιωμάτων της σχολικής ζωής και πραγματικότητας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων μεθοδικής παρατήρησης.

Οι εκπαιδευτικοί κατανέμονται σε δύο ισάριθμες ομάδες, έτσι ώστε σε κάθε παρατηρητή να αντιστοιχεί ένας συμμετέχων στο ρόλο του αντικείμενου παρατήρησης. Τα μέλη της μιας ομάδας αναλαμβάνουν ρόλο παρατηρητή, ενώ τα μέλη της άλλης ομάδας καλούνται να συμμετέχουν στη βιωματική εμπειρία μέσα από ένα ταξίδι μνήμης που πραγματοποιείται με κλειστά μάτια. Σε συνάρτηση με το μέγεθος της ομάδας ορίζονται δύο έως τέσσερις παρατηρητές, οι οποίοι και τοποθετούνται σε κάθε γωνία του χώρου προκειμένου να παρατηρήσουν τις διαδικασίες και τις αντιδράσεις όλων των εμπλεκόμενων στη δραστηριότητα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (υψηλή, χαμηλή, στο ύψος των συμμετεχόντων κ.ά.).

Τα μέλη της ομάδας που αποτελούν αντικείμενο παρατήρησης καλούνται να κλείσουν τα μάτια και να ταξιδέψουν νοερά στο παρελθόν και συγκεκριμένα σε κάποια στιγμή της σχολικής τους ζωής που είχε ιδιαίτερη αξία για αυτούς και να αναβιώσουν την εμπειρία τους ως μαθητές ανασύροντας μια σκηνή, ένα βίωμα, ένα συναίσθημα. Στην ανάμνηση ανακαλούν μηνύματα που αφορούν όλες τις αισθήσεις, π.χ. εικόνες, ήχους, απτικές, γευστικές και οσφρητικές εμπειρίες. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αναλάβει το ρόλο του παρατηρητή καλούνται να παρατηρήσουν μεθοδικά και να αποκωδικοποιήσουν τα οπτικά μηνύματα (κινήσεις, εκφράσεις, μη λεκτικά μηνύματα, κλπ.), καθώς και τη συνολική διαδικασία όπως εξελίσσεται στο χώρο και στο χρόνο.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται εντός ορισμένου χρόνου και στη συνέχεια κατατίθενται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το είδος της εμπειρίας. Συγκεκριμένα ο παρατηρητής καλείται να καταθέσει τα συμπεράσματα από την παρατήρησή του, περιγράφοντας το είδος και το πρόσημο (θετικό ή αρνητικό) της εμπειρίας. Επιπλέον ο παρατηρητής καλείται να καταθέσει την εικασία του σε σχέση με το περιστατικό που βίωσε ο συνεργάτης του στο εταιρικό σχήμα και να τεκμηριώσει τα συμπεράσματά του.

Στη συνέχεια το αντικείμενο της παρατήρησης καλείται να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τις διαπιστώσεις του παρατηρητή και να καταθέσει τα συναισθήματα που βίωσε προτείνοντας και ένα μουσικό κομμάτι με το οποίο θα επένδυε την ανάμνησή του. Η σειρά κατάθεσης των μαρτυριών είναι συγκεκριμένη και υπαγορεύεται από το στόχο της δραστηριότητας. Η προαναφερόμενη σειρά επιτρέπει τόσο στους άμεσους όσο και στους έμμεσους συντελεστές του επικοινωνιακού γεγονότος να διαπιστώσουν εάν η μεθοδική παρατήρηση επέτρεψε την ορθή αποκωδικοποίηση της μνημονικής εμπειρίας.

Για την προτεινόμενη δραστηριότητα επιλέγεται να μην ακούγεται μουσική κατά τη διάρκεια του μνημονικού ταξιδιού στη σχολική – μαθητική ζωή προκειμένου να διασφαλιστεί η ελευθερία της λειτουργίας της φαντασίας και των συνειρμών καθώς η επιλογή συγκεκριμένης μουσικής υπόκρουσης ενδέχεται να επηρεάσει το βίωμα προς τη μια ή άλλη κατεύθυνση.

### ***Με αφορμή την ταινία "the wall"***

Στόχος της δραστηριότητας είναι η ευαισθητοποίηση σχετικά με το ρόλο και την επίδραση που ασκούν η εικόνας και ο ήχος στον διεπιδραστικό συμμετέχοντα και ο έλεγχος και προβληματισμός σχετικά με την αλληλεπίδραση τους στην διαδικασία της οικοδόμησης του νοήματος.

Για την επίτευξη του στόχου της δραστηριότητας επιλέχθηκε η προβολή ενός αποσπάσματος της ταινίας "the wall" και συγκεκριμένα το περιστατικό διαπόμπευσης από τον εκπαιδευτικό ενός μαθητή του που γράφει ποιήματα. Το απόσπασμα προβάλλεται χωρίς ήχο, προκειμένου οι συμμετέχοντες οι οποίοι θα το παρακολουθήσουν χωρισμένοι σε ομάδες να εστιάσουν στα παραγωγιστικά μηνύματα (εκφράσεις, μιμητική, στάσεις σώματος, θέση και τοποθέτηση στο χώρο, απόσταση, οπτική γωνία κλπ.).

Ακολουθεί συζήτηση σε σχέση με τα συναισθήματα που βιώνουν τα υποκείμενα αλλά και τη σχέση εξουσίας όπως απορρέει από την εικόνα, δίχως ηχητικές παρεμβάσεις και παρεμβολές.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε μια διαδικασία δημιουργικής γραφής καταγράφοντας την δική τους εκδοχή για το διάλογο ανάμεσα στους πρωταγωνιστές καθώς στην περίστασή μας ο βουβός, στην ταινία, μαθητής αποκτά φωνή και εξωτερικεύει τα συναισθήματά του. Επιπλέον κάθε ομάδα αφιερώνει ένα ποίημα στον υβριστή και καταχραστή της διδασκαλικής εξουσίας εκπαιδευτικό το οποίο συνοδεύεται από μουσική επένδυση της επιλογής τους. Στην περίπτωση αυτή οι επιλογές μουσικής παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς επιλέγονται τραγούδια με διαφορετικό ύφος, γλώσσα και χρόνο δημιουργίας .

Με την ολοκλήρωση των εργασιών οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους με δημιουργικό τρόπο επιλέγοντας ανάμεσα στη δραματοποίηση, τη μουσική σύνθεση, την βιντεοσκόπηση, τη φωτογράφιση κ.ά. Τέλος η ολομέλεια παρακολουθεί το απόσπασμα της ταινίας, τη φορά αυτή με ήχο.

### ***Πως θέλω να με θυμούνται***

Για το κλείσιμο του εργαστηρίου επιλέχθηκε ως ερέθισμα ο πίνακας του Jan Steen «Τάξη σχολείου με δάσκαλο που κοιμάται» καθώς το έργο προσφέρει ευκαιρίες συζήτησης μέσα από τον παραλληλισμό με καταστάσεις που σκοπεύουμε να σατιρίσουμε στην πορεία της δραστηριότητας.

Με αφορμή το προαναφερόμενο έργο οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν το έργο τέχνης με νέα κριτική ματιά κι εφόδια τα ερεθίσματα και τη γνώση που αποκτήθηκε στην θεωρητική εισαγωγή αλλά και κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου. Στο προαναφερόμενο πλαίσιο ζητείται να σχολιάσουν την εικόνα και να την παραλληλίσουν με την δική τους εικόνα με προβολή στο μέλλον.

Για την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών προτείνονται τα εξής ερωτήματα. «Πως βλέπω τον εαυτό μου στο μέλλον;», «Πως θα ήθελα να με θυμούνται οι μαθητές μου;», «Τι είναι αυτό που θα με κάνει ξεχωριστό δάσκαλο λίγο πριν την συνταξιοδότησή μου;», «Πόσο και με ποιον τρόπο άλλαξε η αυτοεικόνα μου τα χρόνια της εκπαιδευτικής μου πορείας;» και τέλος «Τι βλέπουν οι άλλοι στο πρόσωπό μου;»

Η προτεινόμενη δραστηριότητα προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης των δυνατοτήτων της φαντασίας, της δημιουργικότητας και του χιούμορ. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να σχολιάσουν, να αυτοσαρκαστούν και να αναδείξουν εύθυμες ή ασυνήθιστες πτυχές της σχολικής ζωής μέσα από την αλλαγή του σκηνικού και του χρόνου.

Η δραστηριότητα αναδεικνύει τους τρόπους που βιώνονται και προσλαμβάνονται από τα διαφορετικά υποκείμενα οι κοινωνικές συνθήκες και καταστάσεις, ενώ παράλληλα παρέχεται τη δυνατότητα στοχασμού και κατάθεσης απόψεων γύρω από τον τρόπο που διαμορφώνονται τα οπτικοκειμενικά στερεότυπα κάθε εποχής.

Για την διευκόλυνση της συζήτησης και ως δημιουργικό ερέθισμα προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς το παρακάτω σενάριο: Είστε εκπαιδευτικός ετών 60 και σας δίνεται η ευκαιρία να διεκδικήσετε μια νέα θέση εργασίας σε σχολείο του εξωτερικού. Συντάξτε ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα για να αναδείξετε, τα προσόντα, τις ικανότητες και δεξιότητές σας, το διδασκαλικό σας προφίλ και τη γενικότερη εμπειρία σας ως εκπαιδευτικός. Κάθε ύφος και τρόπος γραφής επιτρέπεται, το χιούμορ, ωστόσο, επιβάλλεται». Η αυτοπαρουσίαση δημιουργεί μια εύθυμη και θετική ατμόσφαιρα και εκτονώνει πιθανές δυσαρμονίες και εντάσεις που προκλήθηκαν κατά την διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου.

Τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με μια λέξη, φράση ή κίνηση που απαντά στο ερώτημα: «Πως βίωσα το εργαστήριο και τί παίρνω μαζί μου;». Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε ένα κινητικό, ενεργητικό παιχνίδι καθώς καλούνται να πιάσουν σαπουνόφουσκες τις οποίες οι συντονιστές σχηματίζουν χρησιμοποιώντας το γνωστό παιδικό παιχνίδι. Η σύγκριση της αιθέριας και ευαίσθητης σαπουνόφουσκας με την παιδική ψυχή λειτουργεί ως διακριτική υπενθύμιση του είδους και την ποιότητα της εργασίας του εκπαιδευτικού.

### **Συμπεράσματα**

Το βιωματικό εργαστήριο αποτελεί μια πρόταση ενσωμάτωσης τεχνικών οπτικοακουστικού γραμματισμού στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης των δυνατοτήτων των πολυτροπικών κειμένων με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. ενώ ταυτόχρονα με έμμεσο και επικοινωνιακά διακριτικό τρόπο εκπαιδεύει τους συμμετέχοντες στην ανάγνωση και ερμηνεία οπτικοακουστικών κειμένων. Επιπλέον παρέχει τα κατάλληλα

εργαλεία και την ανατροφοδότηση που επιτρέπει την ανάπτυξη πρωτοβουλίας συμπερίληψης των οπτικοακουστικών κειμένων στη διδασκαλία ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στάσης σχετικά με την εικόνα του εκπαιδευτικού όπως παρουσιάζεται μέσα από τον γλωσσικό και παραγλωσσικό κώδικα επικοινωνίας.

Ο βιωματικός χαρακτήρας του εργαστηρίου εμπλουτίζει την εμπειρία των εκπαιδευτικών με νέες γνώσεις, τεχνικές και στρατηγικές προσέγγισης της αυτοεικόνας και της εικόνας του άλλου επιτρέποντας τον μετασχηματισμό της γνώσης με δημιουργικό τρόπο. Οι ενθουσιώδεις αντιδράσεις των συμμετεχόντων και η καθολική εμπλοκή τους στη διαδικασία αλλά και οι αντίστοιχοι πνεύματος κριτικές και αξιολογήσεις τεκμηριώνουν στην πράξη την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Ekman, P. et al, (1972). *Emotion in the human face: guidelines for research and a review of Findings*. New York, NY: Pergamon Press.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). *The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding*. *Semiotica*, 1, 49–98.
- Hall, E. (1959). *Silent Language*. Garden City. N.Y.: Doubleday.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. London: Edward Arnold.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). *Multiliteracies: The Design of Social Futures*. London: Palmer Press
- Kress, G. & Theo van Leeuwen. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press, pp1-2.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2010). "Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού". Παπαδημητρίου, Φ. (Επιμέλεια-Θεώρηση). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago, Illinois: Aldine-Atherton.
- Perkins, D. N., & Ritchhart, R. (2004). When is good thinking? In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 351–384). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Watzlawick, et al, (2005). *Ανθρώπινη Επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. Ε. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών Ατραπός.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1 (1). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.



## **Η Σχέση των Εφήβων & Ενηλίκων Μαθητών με τα Οπτικοακουστικά Μέσα: Παραγωγές των Εσπερινών Σχολείων της Εύβοιας**

**Ζαχαρούλα Κεχρή**

*Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Ν. Ευβοίας (M.Ed.)*

zkechri@gmail.com

**Βασιλική Κωνσταντινάκη**

*Διευθύντρια Εσπερινού Γυμνασίου Χαλκίδας*

vaconsta@gmail.com

**Γεωργία Μοσχολιού**

*Εκπαιδευτικός Αγγλικής στα Εσπερινά ΓΕΛ & ΕΠΑΛ Χαλκίδας (M.A.)*

georgiamoscholiou@yahoo.com

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί η σχέση της κοινότητας των εσπερινών σχολείων με τα οπτικοακουστικά προϊόντα. Τα ερευνητικά ερωτήματα ανιχνεύουν τις απόψεις και ανάγκες των εκπαιδευτικών και την επίδραση που ασκεί η παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων στους μαθητές. Η μεθοδολογία περιελάμβανε δομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και ανασκόπηση βιβλιογραφίας ενώ το δείγμα αποτελείτο από εκπαιδευτικούς και μαθητές του Εσπερινού Γυμνασίου, Εσπερινού ΓΕΛ και Εσπερινού ΕΠΑΛ Χαλκίδας. Όσον αφορά τις τεχνικές ανάλυσης, τα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν εξετάστηκαν συνδυαστικά, απεικονίζονται σε γραφήματα και ερμηνεύονται στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων και της σχετικής βιβλιογραφίας. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι τα οπτικοακουστικά προϊόντα απαλύνουν τις ανισότητες στο σχολείο, βελτιώνουν τη συμπεριφορά, αποκαλύπτουν νέες επαγγελματικές διεξόδους, βοηθούν στην κατανόηση σύνθετων ζητημάτων, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σχετική επιμόρφωση, μαθητές και εκπαιδευτικοί εκφράζονται μέσω των οπτικοακουστικών προϊόντων ευκολότερα για θέματα που τους προκαλούν αμηχανία και επιθυμούν να τα διδάσκονται ως μάθημα επιλογής.

**Λέξεις κλειδιά:** εσπερινά σχολεία, οπτικοακουστικά προϊόντα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

### **Abstract**

The purpose of this research is to discover the relation of the evening school community to the audiovisual products. The research detects the teachers' ideas and needs and the influence which the audiovisual production exerts on the students. The method included structured interviews, questionnaires and bibliography review; the sample consisted of teachers and students of evening (general or vocational) secondary schools of Chalkida. Concerning the analysis techniques, the resulting statistics were examined in combination, illustrated in charts and interpreted on the basis of the research questions and the bibliography. In conclusion, the audiovisual products function as levelers, improve students' behavior, bring to light new professional outlets and help in the comprehension and expression of complex or embarrassing issues. Finally, the research showed that teachers wish for further training, while students express the desire to be taught the audiovisual methods at school in the form of optional subjects.

**Key words:** evening schools, audiovisual products, teacher training.

## **Εισαγωγή**

### **Πλαίσιο διεξαγωγής**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Οπτικοακουστικός Γραμματισμός, στην Εκπαίδευση", ΑΠΘ, 2016. Τα Εσπερινά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Εύβοιας παρουσιάζουν τα τελευταία χρόνια έντονη δραστηριότητα στην παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων, έχουν αποσπάσει σημαντικές διακρίσεις και, στις παιδαγωγικές συναντήσεις των συλλόγων διδασκόντων με στελέχη της εκπαίδευσης, υπήρχε συχνά εκτενής αναφορά στα οφέλη που αποκόμιζε το σύνολο της σχολικής κοινότητας από αυτές τις δράσεις. Έτσι, όταν ανακοινώθηκε το Συνέδριο συζητήθηκε η δυνατότητα συστηματικής διερεύνησης των αναγκών, των οφελών και των προοπτικών του οπτικοακουστικού γραμματισμού στα εσπερινά σχολεία.

### **Σκοπός της εργασίας**

Αρχικά, περιορίστηκε το πεδίο του οπτικοακουστικού γραμματισμού στα ψηφιακά μέσα και έγινε δεκτό από κοινού ότι ως γραμματισμός εννοείται σε αυτή την περίπτωση η ικανότητα πρόσβασης σε αυτά, η κατανόηση και η κριτική αξιολόγησή τους καθώς και η δημιουργία περιεχομένου. Εν συνεχεία, υπήρξε καθορισμός του προβλήματος που ορίστηκε ως «εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν έχουν επαρκείς γνώσεις και αυτοπεποίθηση ώστε να χρησιμοποιήσουν τα οπτικοακουστικά μέσα αποτελεσματικά για την εκπαιδευτική κοινότητα και δη αυτή των εσπερινών σχολείων».

Ακολούθως, καθορίστηκε ότι ο σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί ποια είναι η σχέση των εφήβων/νέων ενηλίκων μαθητών με τα οπτικοακουστικά προϊόντα και ποια η εκπαιδευτική χρησιμότητά τους. Κατόπιν, διατυπώθηκαν οι κάτωθι υποθέσεις: (1) Βάσει της βιβλιογραφίας και της εμπειρίας των εισηγητριών, η δημιουργία οπτικοακουστικών προϊόντων από μαθητές, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στη θετική αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην ομαδική εργασία και παράλληλα συνεισφέρει στον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. (2) Οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται ότι έχουν ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης στην κατεύθυνση του οπτικοακουστικού γραμματισμού ώστε να δύνανται να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα τις σχετικές πρωτοβουλίες. Οι υποθέσεις διερευνήθηκαν μέσω των εξής ερευνητικών ερωτημάτων: (α) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την οπτικοακουστική εκπαίδευση; (β) Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη σχετικών επιμορφωτικών δράσεων; (γ) Ποια επίδραση ασκεί η παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων στους μαθητές; (δ) Ποια είναι η συμβολή των οπτικοακουστικών τεχνών στην παροχή ολοκληρωμένης εκπαίδευσης;

### **Θεωρητική προσέγγιση**

Όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο, η αξία του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση είναι σχεδόν αυταπόδεικτη αφού "ακουμπά"

πολλαπλά σε διαφορετικές θεωρίες μάθησης και μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε φιλοσοφία διδασκαλίας με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό.

Ειδικότερα, από παιδαγωγικής άποψης είναι πρωταρχικής σημασίας να αισθάνεται ο μαθητής ευχάριστα και η συμμετοχή του στη ζωή του σχολείου να ανταποκρίνεται στις προσωπικές ανάγκες του, να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να αισθάνεται ευχάριστα και τελικά να μαθαίνει σε ένα περιβάλλον το οποίο να παρέχει αφορμές για δράση, που να ερεθίζει και να παρακινεί σε απασχόληση έτσι ώστε να προάγεται η, κατά τον Piaget, "ενεργή μάθηση". Σύμφωνα με την παραδοχή της **Ενεργής Μάθησης**, πραγματική μάθηση υπάρχει όταν οι μαθητές **εμπλέκονται** σε ενεργή γνωστική επεξεργασία, δηλαδή όταν **προσέχουν** και **προσπαθούν** ενεργά να **επιλέξουν τα σημαντικά στοιχεία** του περιεχομένου του μαθήματος, να **τα κατανοήσουν** και να **τα συνδέσουν μεταξύ τους και με τις προηγούμενες γνώσεις τους** (Mayer, 2003).

Επιπλέον, ο καθηγητικός μονόλογος, οι τυποποιημένες ερωτήσεις και η αποκλειστική χρήση των διδακτικών βιβλίων, μετατρέπουν τη διδασκαλία σε μια προκαθορισμένη, ασφυκτική διαδικασία στην οποία συμμετέχει καθημερινά ο μαθητής, η οποία όμως δεν κινητοποιεί την κριτική ικανότητα των μαθητών και συχνά δεν άπτεται των ενδιαφερόντων τους ενώ παράλληλα, κατ' αυτό τον τρόπο, αγνοούνται συστηματικά τα ταλέντα και οι κλίσεις των μαθητών σύμφωνα με τη θεωρία της "πολλαπλής νοημοσύνης" (Gardner, 2011).

Η ενσωμάτωση της ενέργειας παραγωγής οπτικοακουστικών προϊόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία δικαιολογείται πλήρως από τη θεωρία της "ανακαλυπτικής μάθησης", που επιμένει στον σημαντικό ρόλο της ενεργητικότητας του ατόμου καθώς υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν μεταδίδεται, αλλά κατασκευάζεται και κατακτάται από τον μαθητή, η μάθηση απαιτεί εξερεύνηση, πειραματισμό, ανακατασκευή της γνώσης, ανακάλυψη και σύνδεσή της με τα τρέχοντα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία (Bruner, 1996).

Επιπλέον, η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας όπως επίσης η παραγωγή ψηφιακών προϊόντων εντός της σχολικής κοινότητας βοηθά, με τη δύναμη της εικόνας, στην εξάλειψη γλωσσικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών και άλλων ετεροτήτων ενώ παράλληλα εξισορροπεί το μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο, σύμφωνα με τον Bourdieu, μεταφέρει ο κάθε μαθητής στο σχολείο (Δραγώνα κ.α., 2001).

Η παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων στο πλαίσιο την μεθόδου των Σχεδίων Εργασίας, αξιοποιεί στο μέγιστο τη Μέθοδο Dewey "Learning by doing", ο οποίος υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής του μαθητοκεντρικού συστήματος της μάθησης, θεωρείται εισηγητής της βιωματικής μεθόδου, όπου η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή βρίσκεται σε πρώτο πλάνο και σε όλα τα στάδια υφίσταται ενεργός συμμετοχή του μαθητή και όχι στείρα μετάδοση και αποθήκευση γνώσεων. Η διδασκαλία είναι συμμετοχική και λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, με το δάσκαλο και με το αναλυτικό πρόγραμμα (Σοφού, 2007).

Τέλος, ο Vygotsky ανέπτυξε την έννοια της "ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης" ορίζοντάς την ως το κενό που υπάρχει για τον μαθητή μεταξύ αυτού που μπορεί να επιτύχει μόνος του και αυτού που μπορεί να κατακτήσει με τη βοήθεια κάποιου μεγαλύτερου ή εμπειρότερου. Εξελίσσοντας την απόκτηση γνώσης μέσω ομαδοσυνεργατικών προσεγγίσεων, οι Edwards & Mercer

χρησιμοποίησαν τον όρο "κοινή γνώση" για να ορίσουν την κατανόηση που δημιουργείται και μοιράζεται από τους ανθρώπους μέσω της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων (Παναγάκος, 2001).

Από τα ανωτέρω συνάγεται η αναγκαιότητα του οπτικοακουστικού γραμματισμού και η αξιοποίησή του ως διδακτική προσέγγιση για τη διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της προαγωγής και της οικοδόμησης νέας γνώσης από τη σχολική κοινότητα.

### **Η ερευνητική μελέτη**

Ως έναυσμα για την παρούσα ερευνητική εργασία λειτούργησαν οι συστηματικές παραγωγές ταινιών από τα εσπερινά σχολεία της Εύβοιας.

Ειδικότερα και όσον αφορά το Εσπερινό Γυμνάσιο Χαλκίδας, υπάρχει μια συνέχεια στο χρόνο όπως φαίνεται από τις αντίστοιχες παραγωγές κατά τα τελευταία πέντε σχολικά έτη: (α) 2011-12: «*Μένουμε Ελλάδα;*» (40'), Ντοκιμαντέρ για τη νεανική μετανάστευση, (β) 2012-13: «*Έτσι Άλλαξαν Όλα Ξαφνικά*» (20'), μυθοπλασία με μαθητές Ρομά, (γ) 2013-14: «*Marco Valdo, Μανιτάρια στην Πόλη*» (60'), μεταφορά κειμένου του Ιτ. Καλβίνο, (δ) 2014-15: «*Γρηγόριος, Μητροπολίτης Χαλκίδας*» (40'), Ιστορικό Ντοκιμαντέρ, και (ε) 2015-16: «*Κάθε Φως...Μια Ιστορία*» (40'), Μυθοπλασία για τους φαροφύλακες.

Οι παραγωγές του Εσπερινού ΓΕΛ Χαλκίδας ξεκίνησαν το 2013 και έκτοτε γίνονται σταθερά κάθε χρόνο, ήτοι: 2013-14: «*Οι Περιπέτειες Ενός Εσπερινού Μαθητή*» (45'), Μυθοπλασία & «*Εσπερινός Μαθητής*» ( 12'), Ντοκιμαντέρ, 2014-15: «*Η Φωτογραφία*» (45'), Μυθοπλασία για τον ρατσισμό κατά της τρίτης ηλικίας, και 2015-16: «*Vivere!*» (15'), Αλλαγή κοσμοθεωρίας.

Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να δραστηριοποιείται συστηματικά το Εσπερινό ΕΠΑΛ Χαλκίδας, με τις ακόλουθες παραγωγές: 2014-2015: «*Χαλκίδα-Η Πόλη και ο Άνθρωπος-Τρόπος να Δεις...Τρόπος να Ζεις*» Η πόλη της Χαλκίδας & οι πολίτες της, 2015-2016: «*Το Φως που μας Εμπνέει*», φωτογραφίες & σίχτοι ποιητών.

### **Η μέθοδος**

Αναφορικά με την επιλογή ερευνητικής μεθόδου, καταλήξαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε συνδυασμό με ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς των τριών εσπερινών σχολείων και με δομημένες συνεντεύξεις με κάποιους από του συμμετέχοντες (ποσοτική & ποιοτική έρευνα). Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 22 εκπαιδευτικούς σε σύνολο 55 εκπαιδευτικών που απασχολούνται στο Εσπερινό Γυμνάσιο, στο Εσπερινό ΓΕΛ και στο εσπερινό ΕΠΑΛ Χαλκίδας και από 32 μαθητές σε σύνολο 485 μαθητών. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που συμμετείχαν στις σχολικές παραγωγές.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων έγινε συνδυαστικά και στην κατεύθυνση εξυπηρέτησης των ερευνητικών ερωτημάτων, των στοιχείων της βιβλιογραφίας και των απόψεων που διατυπώθηκαν στις συνεντεύξεις. Η δε συγγραφή της τελικής εισήγησης πραγματοποιήθηκε έτσι ώστε να τονιστούν τα οφέλη του οπτικοακουστικού γραμματισμού – όπως αναδείχθηκαν μέσα από την παρούσα έρευνα - για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας στα εσπερινά σχολεία και με τις ιδιαιτερότητες που τα διακρίνουν.

Η έρευνά μας ικανοποιεί τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας (Βάμβουκας, 2002) και χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά που της προσδίδουν επιστημονικότητα: α) αναζητά σχέση ανεξάρτητων – εξαρτημένων μεταβλητών, β) χρησιμοποιεί ερωτηματολόγιο (τυποποιημένο μέσο) για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και γ) χρησιμοποιούνται τεχνικές στατιστικής ανάλυσης για την επεξεργασία των δεδομένων. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο, ελήφθησαν υπόψη στο σχεδιασμό του οι αρχές Davidson (Cohen & Manion, 1994).

Όσον αφορά τις τεχνικές ανάλυσης, τα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια εξετάζονται συνδυαστικά και με εναλλακτικούς τρόπους, απεικονίζονται σε γραφήματα και ερμηνεύονται στη βάση εξυπηρέτησης των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και στην κατεύθυνση επαλήθευσης/διάψευσης στοιχείων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ή των απόψεων που διατυπώθηκαν στις συνεντεύξεις.

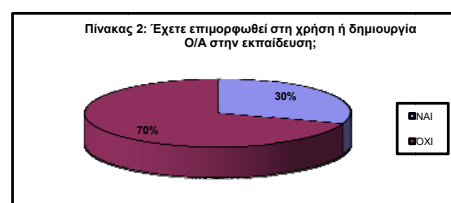
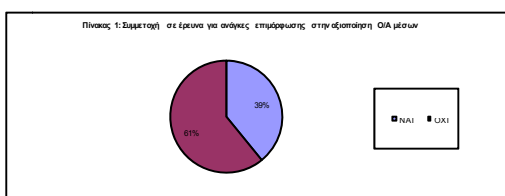
### **Τα αποτελέσματα**

Αρχικά, υπήρξε επισκόπηση στις ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας (βιβλία, άρθρα κλπ) όπου διαπιστώθηκε εγχώρια και διεθνής κινητικότητα για την προώθηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού ως ισχυρό εργαλείο στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα το βρετανικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα *"Film Nation UK's Filmclub"* (TheGuardian, 2013).

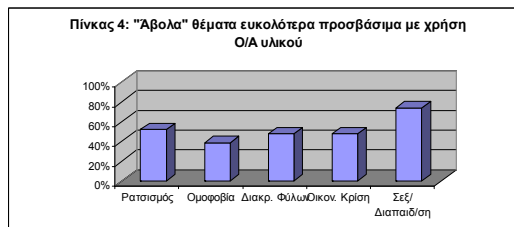
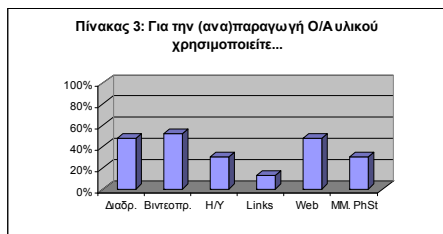
Από τις συνεντεύξεις, διαπιστώθηκαν κοινές δυσκολίες όπως η έλλειψη τεχνικού εξοπλισμού, ο μεγάλος εργασιακός φόρτος καθώς οι μαθητές εργάζονται τις πρωινές ώρες, η άγνοια τεχνικών, η δυσκολία στην ταύτιση χρόνου εργασίας των συμμετεχόντων στις ψηφιακές παραγωγές, η χρηματοδότηση των μετακινήσεων και οι πολύωρες λήψεις για τις ανάγκες των ντοκιμαντέρ. Ως παράγοντες που διευκόλυναν το έργο τους, αναφέρθηκαν η προσφορά τεχνογνωσίας και υλικού από ιδιώτες επαγγελματίες του χώρου, η υποστήριξη από φορείς, οι εξειδικευμένες γνώσεις κάποιων εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση από τη διεύθυνση του σχολείου. Τα οφέλη που τονίστηκαν στις συνεντεύξεις αφορούσαν στη συνδυαστική μάθηση, στην ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας, στη κατανόηση της ορθής διαχείρισης του χρόνου, στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και εσωτερικής ηρεμίας, αποφόρτισης από τα προβλήματα της καθημερινότητας και γενικότερη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας μέσω ερωτηματολογίων θα παρουσιαστούν σε δύο μέρη. Αρχικά, θα παρατεθούν τα αποτελέσματα για τον οπτικο-ακουστικό (O/A) γραμματισμό των εκπαιδευτικών στα Εσπερινά Σχολεία Ευβοίας.

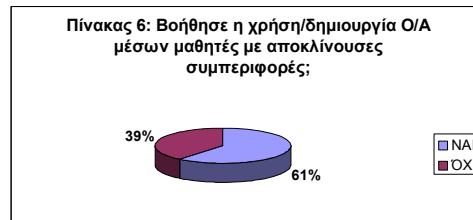
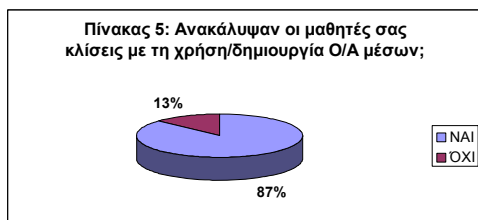
Όπως φαίνεται στους Πίνακες 1 & 2, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χρήση και παραγωγή O/A υλικού είναι μάλλον αχαρτογράφητες καθώς το 61% δήλωσε ότι δεν έχει συμμετάσχει σε σχετική έρευνα ενώ το 70% που δεν έχει επιμορφωθεί ποτέ στο αντικείμενο θα επιθυμούσε, σύμφωνα με άλλη ερώτηση, να συμμετάσχει σε σχετικό πρόγραμμα κατάρτισης.



Αναφορικά με τα γνωστικά εφόδια των εκπαιδευτικών, όπως εμφανίζεται στους Πίν. 3 & 4, με την παραγωγή ή αναπαραγωγή Ο/Α υλικού είναι εξοικειωμένοι σε ποσοστό περίπου 50% με τον βιντεοπροβολέα και τον διαδραστικό πίνακα σε σύνδεση με το διαδίκτυο ενώ σε ποσοστό 40-70% δέχονται ότι τα άβολα θέματα (π.χ. ρατσισμός, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, διακρίσεις κ.λπ.) είναι ευκολότερα προσβάσιμα μέσω Ο/Α υλικού.

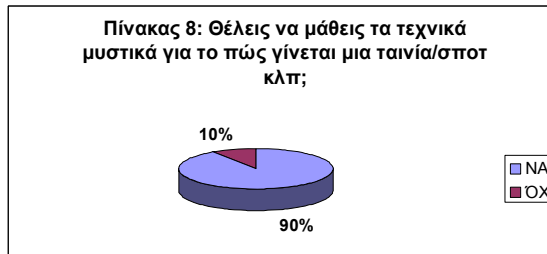
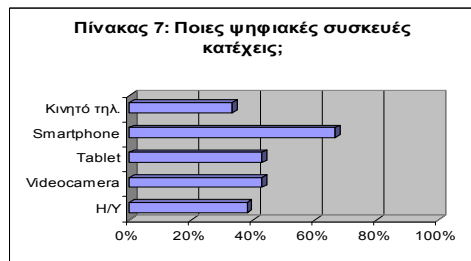


Στους Πίν. 5 & 6, παρουσιάζεται η γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη του Ο/Α γραμματισμού στη σχολική κοινότητα, η οποία είναι πολύ θετική αφού το 87% πιστεύει ότι οι συμμετέχοντες μαθητές ανακάλυψαν κλίσεις και ταλέντα μέσω της δημιουργίας Ο/Α προϊόντων ενώ το 81% δήλωσε ότι η χρήση ή/και η δημιουργία Ο/Α μέσων στο σχολείο, βοήθησε μαθητές με αποκλίνουσες συμπεριφορές να τις μετατρέψουν σε δημιουργικότητα.



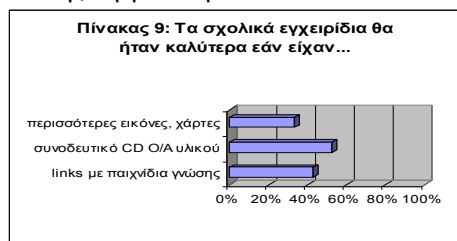
Εν συνεχεία, παρατίθενται τα ευρήματα για τον οπτικο-ακουστικό (Ο/Α) γραμματισμό σε μαθητές των Εσπερινών Σχολείων της Ευβοίας.

Όπως φαίνεται στον Πίν. 7, το 40-70% των μαθητών κατέχει τουλάχιστον μια ψηφιακή συσκευή ήχου/εικόνας ενώ σε ποσοστό 30% απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την συσκευές για φωτογραφίες και βίντεο. Επίσης, το 90% των συμμετεχόντων μαθητών δήλωσε ότι θα ήθελε να μάθει τα τεχνικά μυστικά για τη δημιουργία ποιοτικού Ο/Α υλικού (Πίν. 8).



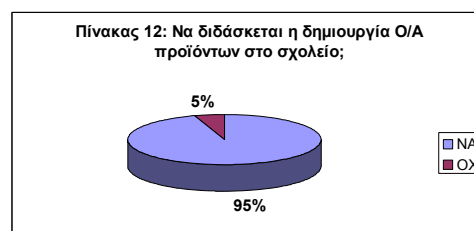
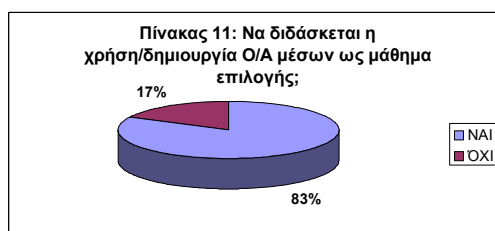
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο Πίν. 9 όπου οι μαθητές φαίνεται να υποστηρίζουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια θα ήταν καλύτερα εάν είχαν περισσότερες εικόνες και χάρτες (30%), links με παιχνίδια εμπέδωσης ή ανακάλυψης της νέας γνώσης (40%) ή συνοδευτικά CDs Ο/Α υλικού (50%). Επίσης, οι μαθητές δηλώνουν σε ποσοστό 81% ότι κατανοούν καλύτερα ένα δύσκολο θέμα βλέποντάς το (π.χ.

ντοκιμαντέρ) παρά διαβάζοντάς το. (Πίν. 10) Παρόλα αυτά και ενώ θα ήταν αναμενόμενο να δηλώσουν αρκετοί ότι θα εκφραζόντουσαν καλύτερα μέσω Ο/Α υλικού, το σχετικό ποσοστό είναι πολύ χαμηλό (15%), όταν δηλώνει το 65% "μιλώντας" και το 30% "γράφοντας. Όταν συζητήθηκε το συγκεκριμένο αποτέλεσμα στις συνεντεύξεις, το χαμηλό ποσοστό του αποδόθηκε στον ελλιπή Ο/Α γραμματισμό.



Επίσης, οι μαθητές δήλωσαν ότι μέσω της συμμετοχής τους έμαθαν περισσότερα για επαγγέλματα όπως η ψηφιακή επεξεργασία ήχου/εικόνας (20%), το μοντάζ (25%), η μουσική επένδυση (10%), η σκηνοθεσία (50%) και η ηθοποιία (65%) αλλά δεν υπάρχει αντιστοιχία ποσοστών όσον αφορά την επαγγελματική επιλογή τους μετά την εμπειρία τους στη δημιουργία Ο/Α προϊόντος. Ειδικότερα, τα επαγγέλματα του σκηνοθέτη και του φωτογράφου συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά (30%), του ηχολήπτη (20%) ενώ τα καθένα από υπόλοιπα επαγγέλματα όπως και αυτό του διαφημιστή συγκεντρώνουν από 10% το καθένα. Στις συνεντεύξεις, το υψηλό ποσοστό επιλογής του επαγγέλματος του φωτογράφου και τα χαμηλά των άλλων επαγγελμάτων αποδόθηκαν στις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης.

Αξιολογώντας ως πολύ θετική την εμπειρία τους στο πεδίο των Ο/Α προϊόντων, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και μαθητές επιθυμούν να διδάσκεται η χρήση και δημιουργία Ο/Α μέσω ως μάθημα επιλογής σε ποσοστό 83% και 95% αντίστοιχα.



## Ανάλυση

Συνεπώς και βάσει της έρευνάς μας, μπορούμε να αναφέρουμε επιγραμματικά τα παρακάτω οφέλη που αποκόμισε η κοινότητα των εσπερινών σχολείων από την ενεργό ενασχόληση με την παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων. Ειδικότερα, ο οπτικοακουστικός γραμματισμός φαίνεται να ενισχύει τη δημοκρατία στην εκπαίδευση καθώς αποτελεί δικαίωμα του κάθε πολίτη και υποχρέωση της πολιτείας η παροχή πρόσβασης στη νέα τεχνολογική γνώση, σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες και μέσω των δομών της τυπικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, όπως φάνηκε από την έρευνα, όταν η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών κατέχει εξελιγμένες ψηφιακές συσκευές ήχου/εικόνας, το σχολείο οφείλει να συμβαδίζει με τη ζωή και να τις ενσωματώνει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναντίρρητα, αφού ζούμε στην εποχή της κυριαρχίας της ταχείας πληροφόρησης μέσω των ψηφιακών μέσων, η σχολική μονάδα υποχρεούται να εκπαιδεύει τους μαθητές στην αναγνώριση του ρητού και κυρίως του λανθάνοντος μηνύματος ώστε να μην αποτελούν εύκολα θύματα αυτών που επιδιώκουν τη χειραγώγησή τους μέσω του διαδικτύου, των μέσων ενημέρωσης κ.λπ.

Επίσης, ο οπτικοακουστικός γραμματισμός συμβάλει στην ανίχνευση και ανάδειξη ταλέντων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο τόσο της θεωρίας της πολλαπλής όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενισχύοντας παράλληλα την προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης των μαθητών.

Τέλος, διαπιστώνεται η συμβολή του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εξάλειψη των εμποδίων έκφρασης λόγω ελλείμματος στο μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές όπως επίσης πιθανώς λόγω πολιτισμικών ή κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων, για παράδειγμα μετανάστες, αθίγγανοι, πρόσφυγες κλπ. Κατά τον ίδιο τρόπο, η δημιουργία ή απλά η χρήση των οπτικοακουστικά μέσων στην εκπαίδευση μπορεί να διευκολύνει την ενασχόληση με ευαίσθητα θέματα και να βελτιώσει το κλίμα της σχολικής μονάδας.

### **Συμπεράσματα**

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η ανάμειξη των μαθητών και εκπαιδευτικών των τριών εσπερινών σχολείων της Χαλκίδας στα προγράμματα κινηματογράφου και φωτογραφίας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα.

Η ιδιαιτερότητα των εσπερινών σχολείων: Πρωταρχικά, ο διαθέσιμος προσωπικός χρόνος αφιέρωσης του κάθε μέλους της εκάστοτε ομάδας ήταν και ο σημαντικότερος παράγοντας για την εμπλοκή του ή όχι στο πρόγραμμα. Δηλαδή, το γεγονός ότι επρόκειτο για εσπερινά σχολεία είχε ως αποτέλεσμα η συντριπτική πλειοψηφία των ενδιαφερομένων μαθητών να είναι ενήλικες και άρα, στο μεγαλύτερο μέρος τους, με οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις. Οπότε, ο διαθέσιμος χρόνος τους ήταν από την αρχή περιορισμένος. Ακριβώς εξ αιτίας αυτού, ο αριθμός των μελών των ομάδων συμμετοχής ήταν εξίσου περιορισμένος σε σχέση με τον συνολικά πληθυσμό της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, τα ανήλικα μέλη είχαν παρόμοιες δυσκολίες εύρεσης ελεύθερου χρόνου καθώς, ως μαθητές εσπερινού σχολείου, ανήκαν μοιραία στην κατηγορία των εργαζομένων μαθητών. Στην περίπτωση τους βέβαια, ζητήθηκε η γραπτή συγκατάθεση των κηδεμόνων τους για τυχόν εμπλοκή τους σε δραστηριότητες εκτός σχολείου.

Σχέσεις αλληλεπίδρασης: εκπαιδευτικοί και διευθυντής: Ενισχύθηκαν οι σχέσεις συνεργασίας τόσο ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, με τη διαθεματική προσέγγιση του θέματος των προγραμμάτων ζητήθηκε η βοήθεια διαφορετικών ειδικοτήτων, με αποτέλεσμα να εμπλακούν εμμέσως ακόμη περισσότεροι στη διαδικασία παραγωγής. Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων διευκόλυναν και παρότρυναν συναδέλφους και μαθητές στο έργο τους, δημιουργώντας θετικό κλίμα συνεργασίας. Άλλωστε, οι δύο εκ των τριών διευθυντών συμμετείχαν στο πρόγραμμα ως ενεργά μέλη. Αξίζει να σημειωθεί δε, ότι διαθέτουν και γνώσεις κινηματογράφου καθώς έχουν λάβει ανάλογη επιμόρφωση, κάτι που σαφώς διευκόλυνε το έργο των ομάδων εξασφαλίζοντας επιτυχή αποτελέσματα.



Ενεργοποίηση "δύσκολων" μαθητών: Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που οδηγεί στο συμπέρασμα της ευεργετικής χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων ως εργαλεία εκπαίδευσης, είναι αναμφίβολα η επιτυχία αφομοίωσης στις ομάδες εργασίας των μαθητών που επιδεικνυαν αρνητική συμπεριφορά κατά την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρήθηκε ζωτικής σημασίας η ανάμειξη στο πρόγραμμα μαθητών περιθωριοποιημένων ή ακόμη και επιθετικών και τα αποτελέσματα ήταν περισσότερο από ενθαρρυντικά. Οι αρχικά περιθωριοποιημένοι μαθητές, ως ενεργά μέλη της ομάδας, απέκτησαν το αίσθημα του «ανοίγειν» στη σχολική κοινότητα ενώ οι επιθετικοί το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στον κοινό στόχο για επιτυχή αποτελέσματα, μεταλλάσσοντας την επιθετικότητα σε έντονη δημιουργικότητα και καλή συνεργασία. Συνεπώς, το σχολείο με αυτόν τον τρόπο έδρασε για τα μέλη του ως μια εναλλακτική οικογένεια.

Ανάδειξη ταλέντων και επαγγελματικές προοπτικές: Η ανάμειξη με τον κινηματογράφο και τη φωτογραφία, αλλά και η συνεργασία και γνωριμία των μελών των ομάδων με επαγγελματίες του χώρου των οπτικοακουστικών μέσων, είχε ως αποτέλεσμα τη διευκόλυνση της ανακάλυψης ή ενίσχυσης κρυφών ταλέντων και δεξιοτήτων κάποιων μαθητών αλλά και καθηγητών σε τομείς όπως η φωτογραφία, η σκηνοθεσία, η ηθοποιία, το μοντάζ, η μουσική, οι νέες τεχνολογίες κ.ά. Συγκεκριμένα, ορισμένοι μαθητές οδηγήθηκαν στην ανακάλυψη νέων ενδιαφερόντων σχετικών με τους τομείς που προαναφέρθηκαν και συνεπώς, στην επιθυμία απόκτησης σχετικών προσόντων. Δημιουργήθηκαν λοιπόν οι κατάλληλες δομές ως προς τη διευκόλυνση επιλογής τομέα μόρφωσης καθώς και για μελλοντική διερεύνηση πιθανών ευκαιριών στον επαγγελματικό τομέα.

Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία: Μέσω των προγραμμάτων παραγωγής οπτικοακουστικών προϊόντων, άνοιξε διάυλος επικοινωνίας με τοπικούς φορείς που συνεισέφεραν στην υποστήριξη, οργάνωση, υλοποίηση αλλά και παρουσίαση των προϊόντων. Αναφέρονται ενδεικτικά ο Δήμος Χαλκιδέων, η Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Ευβοίας, η Περιφερειακή Ενότητα Εύβοιας, ο ΟΛΝΕ κ.ά. Επιπλέον, παράλληλα με τους επαγγελματίες οι οποίοι έδωσαν τα «φώτα» τους και «δάνεισαν» το χώρο τους (φωτογράφοι, σκηνοθέτες κ.λπ.), στο πλαίσιο του προγράμματος φωτογραφίας, υπήρξε επικοινωνία με απλούς πολίτες οι οποίοι φωτογραφήθηκαν στην καθημερινότητά τους. Επίσης, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η ευτυχής συγκυρία της διοργάνωσης του Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Χαλκίδας "DocFest" από τους τοπικούς αρμόδιους φορείς και η ευεργετική της επίδρασή του στην εργασία των ομάδων. Μέσω της επίσκεψης των μαθητικών ομάδων στις δραστηριότητες αυτού του θεσμού, αναπτύχθηκε η συζήτηση, ο προβληματισμός και η συναισθηματική εμπλοκή ενώ επίσης προωθήθηκε ο δημιουργικός διάλογος και η κριτική σκέψη των μαθητών.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, προκύπτει το συνολικά συμπέρασμα ότι η εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις που εμπεριέχουν στοιχεία οπτικοακουστικού γραμματισμού, έχει ως συνέπεια την άμεση αλληλεπίδραση σχολείου και κοινωνίας και άρα, καθιστά τα εσπερινά σχολεία αναπόσπαστο, «ζωντανό» κομμάτι της και όχι κάτι έξω από αυτήν.

Ανακεφαλαιώνοντας, γενικότερα: (α) Τα οπτικοακουστικά προϊόντα απαλύνουν τις ανισότητες στο σχολείο καθώς οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στα μαθήματα

του ωρολογίου προγράμματος. (β) Οι μαθητές κατανοούν τα σύνθετα ζητήματα καλύτερα μέσα από ταινίες παρά από γραπτά κείμενα. (γ) Μαθητές και εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εκφράζονται ευκολότερα μέσω μιας ταινίας για θέματα που τους προκαλούν αμηχανία όπως ο ρατσισμός, η ομοφοβία κλπ. (δ) Οι μαθητές ανακαλύπτουν ταλέντα τους και νέες επαγγελματικές διεξόδους με τη συμμετοχή τους στην παραγωγή οπτικοακουστικών προϊόντων. (ε) Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν βελτίωση στη συμπεριφορά μαθητών που συμμετέχουν σε ενδοσχολικές οπτικοακουστικές παραγωγές. (ε) Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν επιμόρφωση στο πεδίο του οπτικοακουστικού γραμματισμού, οι ανάγκες τους είναι αχαρτογράφητες και στη συντριπτική πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι θα πρέπει να διδάσκεται ως μάθημα επιλογής, άποψη που συμμερίζονται και οι μαθητές τους.

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι μέσω των παραγωγών οπτικοακουστικών προϊόντων από τα εσπερινά σχολεία, επετεύχθη ένας από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου ο οποίος είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών και η προετοιμασία τους ως ενεργοί πολίτες του αύριο.

### **Προτάσεις**

Όσον αφορά την αξιοποίηση του Ο/Α γραμματισμού στην εκπαίδευση, θα ήταν χρήσιμο να υπάρξει προσαρμογή καλών ευρωπαϊκών πρακτικών όπως αυτή του μη κερδοσκοπικού οργανισμού Film Nation UK, ο οποίος δραστηριοποιείται τα τελευταία χρόνια στο Ηνωμ. Βασίλειο. Μέρος αυτού αποτελεί το Filmclub που έχει ως στόχο να τοποθετήσει τις ταινίες στην καρδιά των μαθητών ούτως ώστε η θέαση ή/και η δημιουργία τους να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής και πολιτισμικής πραγματικότητάς τους (TheGuardian, 2013).

Σε συνεργασία με το Δίκτυο Εκπαιδευτικών της εφημερίδας TheGuardian, πραγματοποιούνται συναντήσεις, διοργανώνονται δίκτυα σχολείων για τον κινηματογράφο, λειτουργούν δανειστικά κέντρα εξοπλισμού και υποστηρίζονται προγράμματα Ο/Α γραμματισμού για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μέσα από την εμπειρία τους, οι ειδικοί του Filmclub τονίζουν την χρησιμότητα των Ο/Α μέσων στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (προβλήματα ακοής, δυσλεξία, αυτισμός κ.λπ.) ή με ελλιπή γνώση της σχολικής γλώσσας (π.χ. πρόσφυγες, μετανάστες, μειονότητες κ.ά.) δίνοντας ως απλό παράδειγμα τις κλασικές ταινίες του βωβού κινηματογράφου.

Κλείνοντας, παρατίθενται κάποιες προτάσεις με δυνατότητα άμεσης εφαρμογής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως η επιμόρφωση στο Ο/Α γραμματισμό των νεοδιοριστων αλλά και έμπειρων εκπαιδευτικών από τα ΠΕΚ του Υπ. Παιδείας σε συνδυασμό με επισκέψεις πεδίου σε σχετικούς φορείς (π.χ. ΑΠΘ/ΑΣΚΤ/Τμήμα Κινηματογράφου, Ελλ. Κέντρο Κινηματογράφου) και βιωματικές δράσεις.

Επιπλέον, προτείνεται η ένταξη του Τομέα τεχνικών κινηματογραφικών επαγγελμάτων στα ΕΠΑΛ ενώ η εισαγωγή του κινηματογράφου ως project στα ΓΕΛ και στα ΕΠΑΛ θα αποτελέσει μια πηγή επαγγελματικού προσανατολισμού και παράλληλα θα συνεισφέρει στην ανάδειξη των ταλέντων των μαθητών και στην ενίσχυση του πολιτισμικού ρόλου του σχολείου.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμη η διδασκαλία «εγγράμματης» χρήσης της Ο/Α γλώσσας καθώς οι σημερινές σχετικές γνώσεις μαθητών και εκπαιδευτικών μοιάζουν συνήθως με παιδικό συλλαβισμό της ψηφιακής γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Ο/Α γραμματισμός θα μπορούσε ιδανικά να τέμνεται με άλλα μαθήματα του σχολικού ωρολογίου προγράμματος και να χρησιμοποιείται για διαθεματική προσέγγιση των πεδίων γνώσης.

Σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί άμεσα να εισαχθεί ο Ο/Α γραμματισμός ως μάθημα στις παιδαγωγικές σχολές και παράλληλα να διδάσκονται παιδαγωγικά οι φοιτητές των σχολών που σχετίζονται με την παραγωγή Ο/Α μέσων.

Τέλος, χρησιμότερο όλων στον οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σχεδιασμό θα ήταν να λαμβάνεται υπόψη η πεποίθηση του Αριστοτέλη (384 π.Χ. – 322 π.Χ.) ότι "Νους είναι η ικανότητα αντίληψης των εννοιών, δηλαδή της ουσίας των πραγμάτων. Ο νους ξεκινά και στηρίζεται στις μαρτυρίες των αισθήσεων, αλλά δε σταματά σ' αυτές: τις συγκρίνει, βρίσκει το κοινό σημείο ανάμεσά τους με την αφαιρετική διαδικασία, για να φτάσει στην έννοια. Η αισθητική εμπειρία είναι το υλικό προς διαμόρφωση και πάλι, πρώτο δεδομένο και προϋπόθεση του νοητικού έργου: «ουδέν εν τω νω, ο μη πρότερον εν τη αισθήσει»" (Πάχος, 2012).

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Bruner, J. (1997), *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Coen, L. & Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Gardner, H. (2011), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Mayer, R. (2003), *The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media*, *Learning and Instruction* 13 (2003), pp. 125–139.
- TheGuardian, (2013). (Διαθέσιμο: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2013/nov/19/film-education-learning-tool-inclusion>, προσπελάστηκε στις 08/05/2016)
- Βάμβουκας, Μ. (2002), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα & Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Δραγώνα, Θ. κ.ά., (2001), *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία & Σχολείο*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παναγάκος, Ι. (2001), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων*. Αθήνα: Π.Ι., Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.6. (σελ. 80-90).
- Πάχος, Τ. (2012), *Αριστοτέλης 384-322 π.Χ.* (Διαθέσιμο: <http://history-pages.blogspot.gr/2012/07/384-322.html>, προσπελάστηκε στις 08/05/2016)
- Σοφού, Ε. (2007), *Τα σχέδια εργασίας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι., Θέματα εισαγωγής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (σελ. 81-94).

## **Κινηματογράφος: Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα μέσα από σκηνές ελληνικού κινηματογράφου**

**Μαρία Κουκλατζίδου**

*Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 3<sup>ου</sup> Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου  
Ευόσμου  
mkouklatzidou@yahoo.gr*

**Αλέξανδρος Μιχαήλ**

*Μ.Δ.Ε., Εκπαιδευτικός ΠΕ70 3<sup>ου</sup> Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου  
alexandrosfm@gmail.com*

### **Περίληψη**

Η τέχνη του κινηματογράφου αποτελεί τη λεγόμενη έβδομη τέχνη. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο επιχειρεί να χρησιμοποιήσει τις ελληνικές ταινίες με σκοπό την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, αλλά και την ανάπτυξη του μιντιακού γραμματισμού και γενικότερα του γραμματισμού των εικόνων, της κίνησής τους κτλ. Μέσα από την ενσωμάτωση ελληνικών ταινιών στη μαθησιακή πράξη επιδιώκεται η ανάπτυξη δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην υλοποίηση των παραπάνω σκοπών. Στο παρόν σενάριο χρησιμοποιούνται αποσπάσματα ελληνικών ταινιών τα οποία συνοδεύονται από κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες με απώτερο στόχο τη διδασκαλία πτυχών της ελληνικής γλώσσας μέσα από την τέχνη του κινηματογράφου. Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο έργου ΕΣΠΑ του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και εφαρμόστηκε σε μαθητές του 3<sup>ου</sup> Πειραματικού δημοτικού σχολείου Ευόσμου Θεσσαλονίκης.

**Λέξεις κλειδιά:** Κινηματογράφος, διδασκαλία, ελληνική γλώσσα.

### **Abstract**

The art of cinema is the so called seventh art. The teaching scenario suggested below makes use of Greek films in order to grow and enrich the Greek language and also to develop media literacy and in general image and movement literacy etc. By incorporating Greek films into the learning process, tutors aim at developing a series of activities that serve the aforementioned goals. This scenario makes use of extracts from famous Greek movies, accompanied by appropriately designed activities aiming at teaching aspects of the Greek language via the art of cinema. This teaching scenario has been designed within the framework of an ESF fund granted to the Center for the Greek Language and implemented in the 3<sup>rd</sup> grade of the Experimental Primary School of Evosmos, Thessaloniki.

**Key words:** Cinema, teaching, Greek language

### **Εισαγωγή**

Ο κινηματογράφος –και κατ' επέκταση οι (ελληνικές) ταινίες– αποτελεί ένα μέσο αφήγησης, το οποίο συνδυάζει κείμενο, εικόνα, κίνηση και ήχο. Ο κινηματογράφος, όπως και η λογοτεχνία, είναι μια αφηγηματική τέχνη. Ωστόσο, δεν χρησιμοποιεί μόνο τη γλώσσα, αλλά και άλλα σημειωτικά συστήματα για να αφηγηθεί: την (κινούμενη) εικόνα, τον ήχο, τη μουσική κ.ά. (Ζήρας, 2003: 41, 43). Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όταν προβλήθηκε η πρώτη κινηματογραφική ταινία, έχουν διευρυνθεί

σημαντικά οι κώδικες επικοινωνίας, κυρίως μέσα από την εξάπλωση των νέων μορφών ψηφιακής αφήγησης.

Επιπλέον, η εξάπλωση της οπτικοακουστικής πληροφορίας έδωσε νέα διάσταση στο πολυτροπικό μήνυμα. Τα όρια του προφορικού και γραπτού λόγου έχουν πλέον διευρυνθεί με αποτέλεσμα να έχουν δημιουργηθεί νέες ανάγκες στους ανθρώπους. Ο κινηματογράφος, ως μια ψηφιακή μορφή έκφρασης, συντηρεί πλέον έναν νέο ρόλο, ιδιαίτερα μέσα από την ένταξή του στα παιδαγωγικά δρώμενα. Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες στους εμπλεκόμενους για κοινωνική μάθηση, αισθητική καλλιέργεια, εμπέδωση κωδίκων επικοινωνίας, καλλιέργεια γλωσσικών στόχων κ.ά.

Οι μαθητές –μέσω του κινηματογραφικού κειμένου– έχουν την ευκαιρία να ανιχνεύσουν τόσο τα αφηγηματολογικά στοιχεία όσο και τον τρόπο με τον οποίο τα ποικίλα σημειωτικά συστήματα της κινηματογραφικής τέχνης συμβάλλουν στην τέχνη της αφήγησης και την υπηρετούν (Μωραΐτης, 2003: 91). Για την επιτυχία του εγχειρήματος αυτού, είναι ιδιαίτερα σημαντική η θέση του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος που αποκτά, ως «διαχειριστής πολιτισμού», μπορεί να επιδιώξει την καλλιέργεια νέων γραμματισμών, στοχεύοντας σε «έναν πιο σύνθετο *οπτικοακουστικό εγγραμματισμό* και καλλιεργώντας την ικανότητα των μαθητών να αναλύσουν ένα οπτικοακουστικό κείμενο (Αθανασάτου κ.ά., 2011).

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού υιοθετείται σε μεγάλο βαθμό ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης, 2012), σύμφωνα με τον οποίο λαμβάνονται υπόψη πέντε βασικές παράμετροι στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: α) οι γνώσεις για τη γλώσσα, β) οι γνώσεις για τον κόσμο, οι αξίες και οι στάσεις, γ) οι γραμματισμοί, δ) οι διδακτικές πρακτικές, καθώς και ε) οι ταυτότητες όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή πορεία.

Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση διδακτικών σεναρίων προσφέρουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί εις βάθος τα ζητήματα που προκύπτουν όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και κάθε άλλου γνωστικού αντικείμενου. Μέσα από την υλοποίηση σεναρίων μάθησης είναι εφικτό να ενεργοποιηθεί ένα ευρύ πεδίο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή πορεία, καθώς παρατηρείται μια περισσότερο μαθητοκεντρική/δραστηριοκεντρική προσέγγιση των επιθυμητών διδακτικών στόχων.

Ο εκπαιδευτικός, αποδεχόμενος τη βασική φιλοσοφία/ιδεολογία που διέπει τη μάθηση (και κατ' επέκταση τις μαθησιακές στρατηγικές που υιοθετεί), έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει μέσα σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο οι γνώσεις, οι γραμματισμοί και οι σχέσεις των εμπλεκόμενων βρίσκονται σε συνεχή επαναπροσδιορισμό.

Το παρόν διδακτικό σενάριο δε στηρίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα από τα διδακτικά εγχειρίδια της *Γλώσσας* και του *Ανθολογίου*. Αναφέρεται σε γλωσσικά φαινόμενα τα οποία μπορούν να διδαχθούν όποτε κρίνει ο εκπαιδευτικός. Ανάμεσα στους βασικούς στόχους του παρόντος σεναρίου είναι να δειχθεί ότι μέσα από τις ελληνικές ταινίες μπορούμε να ανακαλύψουμε και να μελετήσουμε συγκεκριμένα γραμματικά-συντακτικά φαινόμενα, προσφέροντας με τον τρόπο αυτό μια διαφορετική διάσταση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Μέσα από τις ιδιαίτερες επικοινωνιακές περιστάσεις που περιλαμβάνονται στις ελληνικές ταινίες οι μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν μια κριτική ματιά, καθώς και να αντιληφθούν την αξία και χρησιμότητα του λόγου. Αξιοποιώντας προγράμματα ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτυακές εφαρμογές, οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα αποκτήσουν γνώσεις, θα καλλιεργήσουν δεξιότητες και γραμματισμούς και θα αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στον πολιτισμό, στην τέχνη και ιδιαίτερα απέναντι στην έβδομη τέχνη.

Το σενάριο μάθησης ακολουθεί τη λογική των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), καθώς έχει ως κεντρικό άξονα τους διδακτικούς στόχους που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια της Γλώσσας. Η εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, όπως είναι τα σημεία στίξης, η παραγωγή γραπτού λόγου, οι βαθμίδες χρόνου, η αναζήτηση σε λεξικά, τα σχήματα λόγου (η κυριολεκτική και μεταφορική σημασία λέξεων-εκφράσεων) αποτελούν ορισμένους από τους στόχους για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας στην Γ΄ Τάξη του Δημοτικού.

Έτσι, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες επιχειρείται η εκμάθηση/εμπέδωση συγκεκριμένων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων αξιοποίησης τεχνολογικών εργαλείων υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού. Παράλληλα, επιδιώκεται η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων όλων των εμπλεκομένων, καθώς θα συμμετέχουν σε βιωματικές και συνεργατικές δράσεις. Τέλος, μέσα από την αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν την αξία του κινηματογράφου, να μάθουν να τη διαχειρίζονται και να αποκαλύπτουν τις κοινωνικές διαστάσεις που βρίσκονται εγκιβωτισμένες σε αυτόν, καθώς αποτελεί μία καλλιτεχνική έκφραση της ζωής των ανθρώπων.

Επίσης, η ενσωμάτωση των τεχνολογικών εργαλείων στη διδακτική πράξη επιτείνεται ολοένα και περισσότερο στη σύγχρονη εποχή. Οι δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες τις καθιστούν ιδιαίτερα χρήσιμες όσον αφορά την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Η μελέτη, η ανάλυση, η παραγωγή και ο σχολιασμός πολυτροπικών κειμένων προσδίδουν μια νέα διάσταση στη διαδικασία της μάθησης, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, αποκτούν πιο συμμετοχικό ρόλο και διαδρούν στο εκάστοτε πολιτισμικό και κοινωνικό συγκείμενο. Στο παρόν σενάριο μάθησης οι μαθητές εκτέθηκαν σε ένα πλήθος δραστηριοτήτων που εμπλέκουν διαδικτυακές (και μη) ψηφιακές εφαρμογές (τεχνολογικά περιβάλλοντα), στις οποίες είχαν τη δυνατότητα να ασχοληθούν εκτενέστερα με την ψηφιακή αφήγηση, να γνωρίσουν τον κινηματογράφο ως μέσο επικοινωνίας, να αποτυπώσουν τις ιστορίες τους (μέσα από το ίδιο *σημαίνον* να προκύψουν διαφορετικά *σημαινόμενα*), να αναζητήσουν την ερμηνεία λέξεων σε ηλεκτρονικό λεξικό και σε σώματα κειμένων, να δημιουργήσουν παρουσιάσεις των έργων τους κτλ.

Σημειώνεται πως το παρόν σενάριο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της πράξης: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία

συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους.

### **Στοιχεία εφαρμογής**

Βασικός στόχος του σεναρίου είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (και ιδιαίτερα των συγκεκριμένων στόχων του τίθενται στο σενάριο μέσα από ένα επικοινωνιακό μέσο, όπως είναι ο κινηματογράφος. Μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, επιχειρείται η καλλιέργεια ποικίλων γραμματισμών, οι οποίοι αποτελούν καίριο σημείο αναφοράς των προτεινόμενων σεναρίων μάθησης. Ακόμη, υιοθετείται η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων σε διδακτικές φάσεις του σεναρίου, καθώς η αξιοποίησή τους προσφέρει πολλά τόσο στην κατάκτηση των επιμέρους στόχων όσο και στον τεχνολογικό, λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό μαθητών και εκπαιδευτικών.

Για να εφαρμοστεί με μεγαλύτερη επιτυχία το σενάριο μάθησης, θα έπρεπε να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις οι οποίες θα διευκόλυναν την εκπαιδευτική διαδικασία (όπως για παράδειγμα είναι οι ταυτότητες των μαθητών και του εκπαιδευτικού, οι προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών, η προεργασία του εκπαιδευτικού, καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας). Πιο συγκεκριμένα, το διδακτικό σενάριο στόχευε να ενισχύσει θετικές συμπεριφορές όλων των εμπλεκόμενων απέναντι στην ενσωμάτωση του κινηματογράφου και των τεχνολογικών περιβαλλόντων στη διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να είναι διατεθειμένοι να εμπλουτίσουν ή να δημιουργήσουν νέες ταυτότητες όσον αφορά στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και εξελίσσονται. Επίσης, οι μαθητές θα έπρεπε να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών (βασικά μέρη του, λειτουργία και στοιχειώδης χειρισμός του, χρήση επεξεργαστών κειμένου και φυλλομετρητών κτλ) και να μπορούν να εργάζονται σε μικρές ομάδες, αποδεχόμενοι τη φιλοσοφία που διέπει τη συνεργατική μάθηση. Επίσης, θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει γραμματισμούς που σχετίζονται με την αναζήτηση και την αξιοποίηση πληροφοριών που διατίθενται σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές καθώς και να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση προγραμμάτων παρουσίασης, επεξεργασίας κειμένου και ψηφιακής αφήγησης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να είναι εξοικειωμένος με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, να έχει επισκεφθεί τις ιστοσελίδες που προτείνονται στο σενάριο, να γνωρίζει σε γενικές γραμμές την πλοκή των προτεινόμενων ελληνικών ταινιών, καθώς και να γνωρίζει πώς να χρησιμοποιήσει βασικά προγράμματα δημιουργίας παρουσιάσεων, επεξεργασίας κειμένου και ψηφιακής αφήγησης. Τέλος, για την ομαλή εφαρμογή του παρόντος διδακτικού σεναρίου απαιτούνταν η ύπαρξη ηλεκτρονικών υπολογιστών (ένας για κάθε ομάδα μαθητών) ή ένας κεντρικός υπολογιστής καθώς και διαδραστικός πίνακας ή βιντεοπροβολέας. Επίσης προβλέπεται σύνδεση στο διαδίκτυο, καθώς οι ιστοσελίδες και το λογισμικό είναι προσβάσιμα όταν ο χρήστης είναι σε σύνδεση.

Κατά τον σχεδιασμό του εν λόγω διδακτικού σεναρίου τέθηκαν ορισμένοι στόχοι όσον αφορά στις γνώσεις για τον κόσμο (αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής κ.ά.), για τη γλώσσα και για τους γραμματισμούς. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι είχαν ως εξής: *Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής*. Οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται: να αντιληφθούν τον κινηματογράφο

ως μια μορφή τέχνης, να γνωρίσουν μερικές ελληνικές ταινίες, να αντιληφθούν τη σημασία των ταινιών ως μέσου έκφρασης της καθημερινότητας των ανθρώπων και των εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικών περιστάσεων και να υιοθετήσουν πνεύμα συνεργασίας, ομαδικότητας στα πλαίσια ενός κοινού σχεδίου εργασίας. Όσον αφορά στις γνώσεις για τη γλώσσα, οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται: να γνωρίσουν και να μάθουν να χρησιμοποιούν ορθά τα σημεία στίξης (κόμμα, αποσιωπητικά, παύλες, τελείες), να γνωρίσουν και να μάθουν να χρησιμοποιούν ορθά τα σχήματα λόγου (μεταφορά – κυριολεξία), να καλλιεργήσουν τον γραπτό και τον προφορικό τους λόγο, να αφηγούνται ιστορίες λαμβάνοντας ως ερέθισμα ένα οπτικοακουστικό μήνυμα, να εντοπίζουν την ερμηνεία λέξεων σε ηλεκτρονικά και έντυπα λεξικά, να παραγάγουν αυθεντικά κείμενα ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις, να αναλύουν και να συνθέτουν πληροφορίες, να επιχειρηματολογούν κατά την κατάθεση προσωπικών απόψεων/εκτιμήσεων, να δημιουργούν, να επεξεργάζονται και να μορφοποιούν πολυτροπικά κείμενα, να εξοικειωθούν με την ψηφιακή αφήγηση και να συνειδητοποιούν τις λειτουργικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου. Όσον αφορά στους γραμματισμούς, οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται: να εστιάζουν την προσοχή τους σε οπτικοακουστικό υλικό και να μετατρέπουν το κείμενο σε γραπτό λόγο, να ασκηθούν στη χρήση λογισμικού προβολής ταινιών (επιλογές stop, play, pause) και να εντοπίζουν συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, να εξοικειωθούν με τη χρήση λογισμικού δημιουργίας παρουσιάσεων και επεξεργαστή κειμένου, να αξιοποιούν προγράμματα ψηφιακής αφήγησης (πχ. Storybird, Flipsnack, NeoBook κτλ), να δραματοποιούν δικές τους ιστορίες, να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό λεξικό και να εντοπίζουν λέξεις σε σώματα κειμένων, να ακολουθούν τις οδηγίες (ηλεκτρονικών) φύλλων εργασίας, να πληκτρολογούν και να μορφοποιούν πολυτροπικά κείμενα, να δημιουργούν και να χρησιμοποιούν αρχεία και φακέλους στους οποίους θα συγκεντρώνουν το υλικό που δημιουργούν και να καλλιεργούν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες.

Στο σενάριο μάθησης χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, μέθοδοι και στρατηγικές, ώστε να βοηθηθεί η κατάκτηση των διδακτικών στόχων, στην εκάστοτε μαθησιακή περίπτωση. Η εργασία σε ομάδες αποτελεί μια μέθοδο η οποία χαρακτηρίζει πολλές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Επιπλέον, μέσα από βιωματικές πρακτικές, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά σε διάφορες φάσεις εξέλιξης της μαθησιακής πορείας, ενώ η λειτουργία στην ολομέλεια της τάξης προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να επιχειρηματολογήσουν για την άποψη που εκφέρουν καθώς και να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθησή τους. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν ως απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για την εφαρμογή του σεναρίου ήταν:

#### *Ιστοσελίδες*

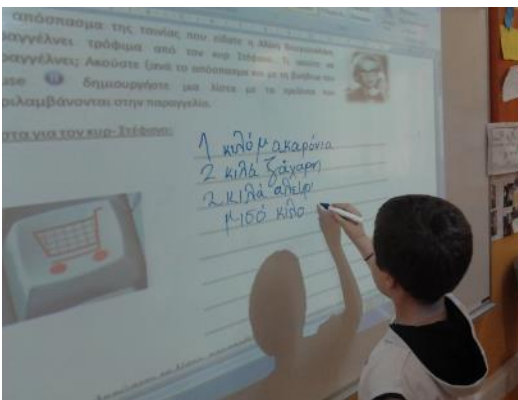
- Απόσπασμα από την ταινία «Μοντέρνα Σταχτοπούτα», <http://www.youtube.com/watch?v=fkMZDjHvhGE>
- Απόσπασμα από την ταινία «Αγάπη μου παλιόγρηα», <http://www.youtube.com/watch?v=iKjaGxqqUFE>
- Απόσπασμα από την ταινία «Ραντεβού στον αέρα», <http://www.youtube.com/watch?v=PxY4DHoPNNk>



- Ηλεκτρονική άσκηση για σχήματα λόγου (μεταφορά – κυριολεξία), <http://users.sch.gr/salnk/online/glossa/glsxhmata.htm>
- Στοιχεία ταινίας, <http://www.tainiothiki.gr/v2/filmography/view/1/1572/>
- Στοιχεία ταινίας, <http://www.tainiothiki.gr/v2/filmography/view/1/82>
- Στοιχεία ταινίας, <http://www.tainiothiki.gr/v2/filmography/view/1/1992>
- *Εικονικά περιβάλλοντα*
- Επεξεργαστής κειμένου
- Λογισμικό δημιουργίας παρουσιάσεων, PowerPoint
- Λογισμικό δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων
- *Ηλεκτρονικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής* ([http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/))

### **Διδακτικά βήματα**

Η αφόρμηση για το παρόν σενάριο μάθησης δόθηκε μέσα από την προβολή του αποσπάσματος από την ταινία «Μοντέρνα Σταχτοπούτα». Η εκπαιδευτικός πρόβαλε στον πίνακα της τάξης την πρώτη διαφάνεια από το αρχείο «Παρουσίαση εκπαιδευτικού\_1» το οποίο εμπεριέχεται στο συνοδευτικό φάκελο αρχείων. Στη συνέχεια πρόβαλε το σχετικό απόσπασμα στον πίνακα της τάξης με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα. Μόλις ολοκληρώθηκε η προβολή του αποσπάσματος, η εκπαιδευτικός μοίρασε στους μαθητές το πρώτο φύλλο εργασίας, το οποίο ήταν κοινό για όλες τις ομάδες μαθητών, ενώ παράλληλα πρόβαλε στον πίνακα της τάξης το φύλλο εργασίας, στο οποίο μία ομάδα μαθητών υλοποίησε την προβλεπόμενη δραστηριότητα.



Εικόνες 1 και 2. Οι μαθητές επιλύουν ασκήσεις του 1<sup>ου</sup> φύλλου εργασίας

Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με την καταγραφή των προϊόντων που περιλαμβάνονται στη λίστα παραγγελίας και τα ευρήματα των μαθητών που προέκυψαν.

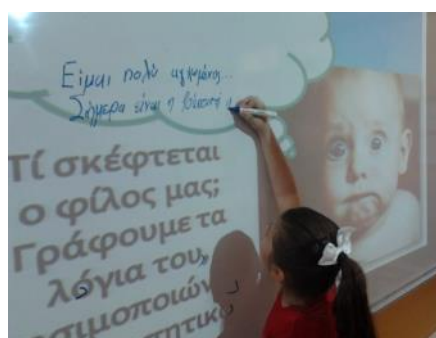
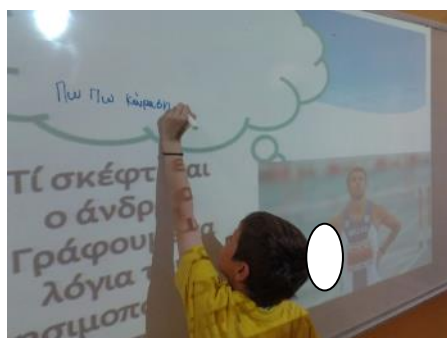
Μέσα από την παρατήρηση, οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι απουσιάζουν τα σημεία στίξης. Μόλις έγινε ο εντοπισμός της απουσίας των σημείων στίξης, η εκπαιδευτικός συνέχισε την προβολή των διαφανειών από την παρουσίαση που είχε ανοιγμένη στον υπολογιστή της. Οι μαθητές συζήτησαν στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με τη χρήση του κόμματος και επέλυσαν τις ασκήσεις που υπάρχουν μέσα σε συγκεκριμένες διαφάνειες.

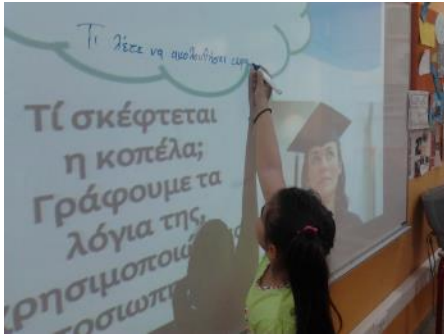


Εικόνες 3 και 4. Οι μαθητές επιλύουν ασκήσεις στον πίνακα της τάξης.

Μόλις ολοκληρώθηκε η πρώτη δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός πρόβαλε τη δεύτερη παρουσίαση «Παρουσίαση εκπαιδευτικού\_2». Μόλις εμφανίστηκε η πρώτη διαφάνεια, η εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές να εντοπίσουν τα σημεία στίξης που υπάρχουν στο κείμενο που υπάρχει μπροστά τους. Μέσα από συζήτηση οι μαθητές εστίασαν στα αποσιωπητικά και στη χρήση που έχουν. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε να εντοπιστεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών γύρω από τα σημεία στίξης και ειδικότερα γύρω από τα αποσιωπητικά. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προχώρησε στην προβολή των υπόλοιπων διαφανειών.

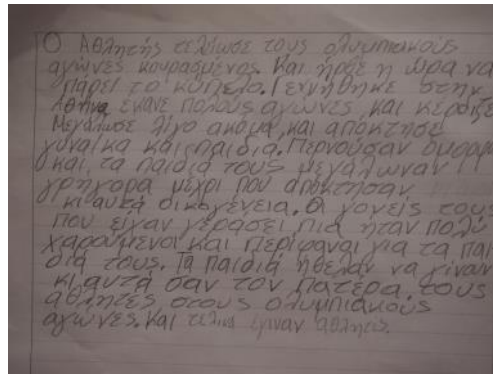
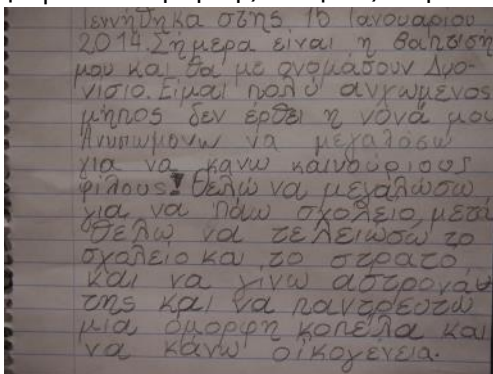
Μόλις προβλήθηκε η έκτη κατά σειρά διαφάνεια, η εκπαιδευτικός μοίρασε στις ομάδες των μαθητών το φύλλο εργασίας «Τα αποσιωπητικά», το οποίο ήταν διαφορετικό από ομάδα σε ομάδα. Μία ομάδα μαθητών ανέλαβε να υλοποιήσει τις εργασίες του φύλλου στον πίνακα της τάξης. Αξιοποιώντας το εν λόγω φύλλο εργασίας, οι μαθητές επιχειρήσαν να καταγράψουν τις ιδέες τους σχετικά με την εικόνα που έβλεπαν, χρησιμοποιώντας τα σημεία στίξης (και φυσικά τα αποσιωπητικά). Οι διαφάνειες 7-10 εμπεριείχαν τις εικόνες που υπάρχουν στα αντίστοιχα φύλλα εργασίας των ομάδων. Μόλις ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους οι ομάδες των μαθητών, η εκπαιδευτικός πρόβαλε κάθε διαφάνεια στον πίνακα και κάλεσε τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης το κείμενο που συνέταξαν και να επιχειρηματολογήσουν για αυτό. Στο τέλος, η εκπαιδευτικός πρόβαλε την τελευταία διαφάνεια της παρουσίασης, στην οποία υπήρχε μία άσκηση συμπλήρωσης κόμματος και αποσιωπητικών και η οποία επιλύθηκε από την ολομέλεια της τάξης.





Εικόνες 5, 6 και 7. Συμπλήρωση εργασιών του φύλλου εργασίας στον πίνακα της τάξης.

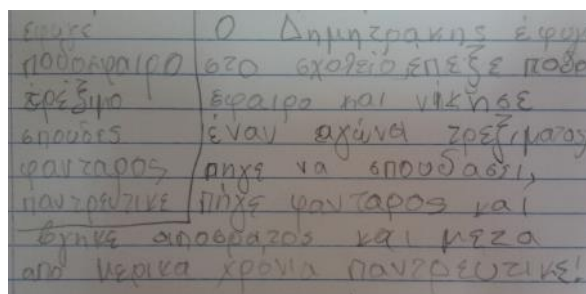
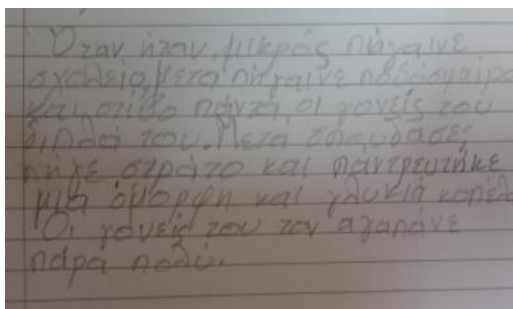
Στην επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές αποφάσισαν να δημιουργήσουν το δικό τους κινηματογραφικό σενάριο με αφορμή τα φύλλα εργασίας που αντιστοιχούσαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Οι μαθητές προσπάθησαν να δημιουργήσουν το δικό τους σενάριο σχετικά με τα πρόσωπα που παρουσιάζονται στο φύλλο εργασίας της κάθε ομάδας. Κατέγραψαν τις σκέψεις τους σε δικό τους φύλλο χαρτί και στη συνέχεια ανέλαβαν να δραματοποιήσουν στην ολομέλεια της τάξης την ιστορία που δημιούργησαν οι ίδιοι γύρω από την φωτογραφία που είχαν ως ερέθισμα. Μόλις ολοκλήρωσε η κάθε ομάδα τις εργασίες της ακολούθησε δραματοποίηση της ιστορίας στην ολομέλεια.



Εικόνες 8 και 9. Αποσπάσματα εργασιών μαθητών.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός πρόβαλε ένα άλλο απόσπασμα από την ταινία «Αγάπη μου παλιόγρηα». Αφού μοίρασε στους μαθητές το αντίστοιχο φύλλο εργασίας «Θυμάσαι τι χαρά που κάναμε;», οι μαθητές κατέγραψαν τα λόγια των ηθοποιών, τα οποία εμπλούτισαν στη συνέχεια με τη χρήση των σημείων στίξης που έμαθαν. Έπειτα, οι μαθητές κλήθηκαν να αφηγηθούν την ιστορία που υπάρχει στην ταινία (ιστορία με εικόνες). Η αφήγηση των μαθητών έλαβε χώρα σε φύλλο χαρτιού, αν και η συντάκτρια του σεναρίου προέβλεπε και την αφήγηση σε κάποιο λογισμικό, όπως τα Storybird, το NeoBook, το Flipsnack κτλ. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές να σκεφτούν τους χρόνους που χρησιμοποιούνται στο απόσπασμα της ταινίας, όπως επίσης και τις λέξεις που φανερώνουν χρόνο και βοηθούν στην εναλλαγή από την μία βαθμίδα χρόνου σε μια άλλη. Με αφορμή την άσκηση αυτή, η εκπαιδευτικός θύμισε στους μαθητές εκ νέου τις βαθμίδες χρόνου (παρελθόν, παρόν και μέλλον) και ακολούθησε συζήτηση

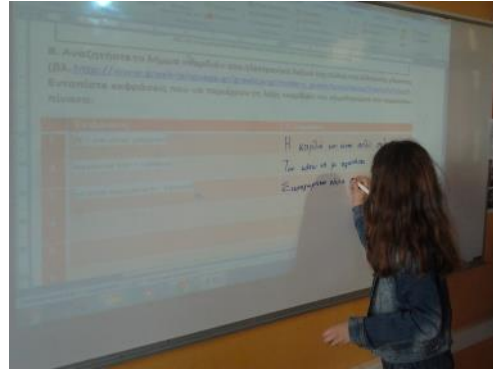
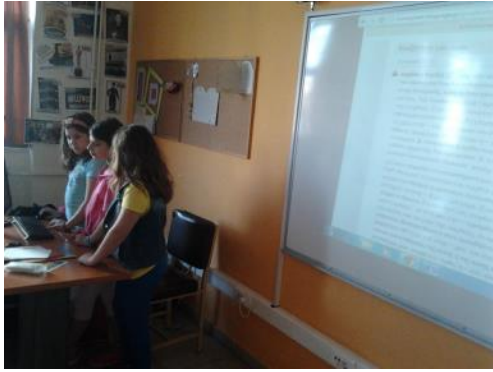
στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με τους χρόνους των ρημάτων που ανήκουν σε κάθε μια βαθμίδα.



Εικόνες 10 και 11. Δείγματα από κείμενα μαθητών.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός πρόβαλε στην ολομέλεια της τάξης το απόσπασμα της ταινίας «Ραντεβού στον αέρα». Αμέσως μετά την προβολή του αποσπάσματος, η εκπαιδευτικός μοίρασε στους μαθητές το αντίστοιχο φύλλο εργασίας «Ραντεβού στον αέρα!». Ακολουθώντας τις οδηγίες που περιλαμβάνονται σε αυτό οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με τα σχήματα λόγου, και ιδιαίτερα αυτά της μεταφοράς και της κυριολεξίας. Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να αναζητήσουν το λήμμα «καρδιά» στο *Ηλεκτρονικό Λεξικό Τριανταφυλλίδη* της «Πύλης» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (αναζήτηση και στα σώματα κειμένων).

Έπειτα, κλήθηκαν να συμπληρώσουν τον πίνακα με μεταφορικές εκφράσεις που περιέχουν την λέξη *καρδιά* και να αποδώσουν τη σημασία των εκφράσεων αυτών. Μόλις ολοκληρώθηκε η συγκεκριμένη διαδικασία, η εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές να δημιουργήσουν παρουσίαση σχετική με τα ευρήματα που προέκυψαν (εντοπισμός μεταφορικών εκφράσεων που εμπεριέχουν τη λέξη 'καρδιά' και απόδοση της ερμηνείας τους). Οι μαθητές αξιοποίησαν το PowerPoint ως λογισμικό παρουσίασης με απώτερο σκοπό την προβολή των αποτελεσμάτων τους στην ολομέλεια της τάξης. Επιπλέον, στον διαδικτυακό τόπο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας αναζήτησαν την ερμηνεία των λέξεων *σεκλέτι* και *καρτερών* που ακούγονται στο απόσπασμα της ταινίας.




Εικόνες 12 και 13. Οι μαθητές συμπληρώνουν τις ασκήσεις.

Στο τελευταίο διδακτικό δίωρο η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να αναστοχαστούν σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποίησαν. Στη συνέχεια πρόβαλε μια ηλεκτρονική άσκηση η οποία σχετίζεται με τα σχήματα λόγου (ως εμπέδωση σε αυτά που διδάχθηκαν). Έπειτα, κάλεσε τους μαθητές να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης τις δικές τους παρουσιάσεις από την 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> δραστηριότητα.

## Υλικό που χρησιμοποιήθηκε

### Φύλλο εργασίας

#### «Τα ψώνια απ' τον κυρ Στέφανο»

Στο απόσπασμα της ταινίας που είδατε η Αλίκη Βουγιουκλάκη παραγγέλνει τρόφιμα από τον κυρ Στέφανο. Τι ακούτε να παραγγέλνει; Ακούστε ξανά το απόσπασμα και με τη βοήθεια του Pause  δημιουργήστε μια λίστα με τα προϊόντα που περιλαμβάνονται στην παραγγελία.



Λίστα για τον κυρ- Στέφανο:

.....



.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Μόλις ολοκληρώσετε τη λίστα, προσπαθήστε να δημιουργήσετε κείμενο με τα ψώνια της παραγγελίας, όπως ακριβώς θα τα διάβαζε στο σενάριο η Αλίκη

Βουγιουκλάκη όταν μάθαινε τον ρόλο της (έτσι όπως τα ακούτε κι εσείς στο απόσπασμα).

.....  
.....  
.....  
.....

*Λείπει κάτι;*

**Φύλλο εργασίας**

**«Τα αποσιωπητικά»**

Α΄ ομάδα

Σκέφτομαι και συμπληρώνω ό,τι νομίζω στο συνεφάκι.

**Φύλλο εργασίας**

**«Τα αποσιωπητικά»**

Β' ομάδα

Σκέφτομαι και συμπληρώνω ό,τι νομίζω στο συννεφάκι.



**Φύλλο εργασίας**

**«Τα αποσιωπητικά»**

Γ ομάδα

Σκέφτομαι και συμπληρώνω ό,τι νομίζω στο συνεφάκι.

**Φύλλο εργασίας**

**«Τα αποσιωπητικά»**

Δ΄ ομάδα

Σκέφτομαι και συμπληρώνω ό,τι νομίζω στο συννεφάκι.

### Φύλλο εργασίας

#### «Θυμάσαι τι χαρά που κάναμε;»

Παρακολουθήστε το απόσπασμα της ταινίας «Αγάπη μου παλιόγρια» και συγκεκριμένα από το 0.01 έως το 0.29.

A. Καταγράψτε τα λόγια των ηθοποιών.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



B. Προσπαθήστε να χρησιμοποιήσετε τα σημεία στίξης που γνωρίζετε (τελεία, κόμμα, αποσιωπητικά, παύλες κτλ.). Σημειώστε τις αλλαγές στο κείμενο που έχετε γράψει.

Γ. Αφηγηθείτε την ιστορία του Δημητράκη με δικά σας λόγια (από το 0.49 έως το 2.15).

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Δ. Ποιον χρόνο ή ποιους χρόνους χρησιμοποιήσατε; Γιατί;

Ε. Υπάρχουν λέξεις που χρησιμοποιούμε για να φανερώσουμε τον χρόνο; Πώς συνδέουμε τα γεγονότα μεταξύ τους;

### Φύλλο εργασίας

#### «Ραντεβού στον αέρα!»

Στο απόσπασμα της ταινίας «Ραντεβού στον αέρα» ακούγονται οι εξής φράσεις:

- ❖ Η γυναίκα τραγούδι
- ❖ Η γυναίκα γέλιο
- ❖ Η γυναίκα λάστιχο
- ❖ Θα φάμε ξύλο
- ❖ Μόλις μας δώσει σινιάλο, βάλε το πικάπ
- ❖ Είναι βαρύ το βάσανο του πόνου.
- ❖ Έχω στενάχωρη καρδιά



Α. Τι σημαίνουν αυτές οι εκφράσεις; Πώς τις καταλαβαίνετε;

Β. Αναζητήστε το λήμμα *καρδιά* στο *Ηλεκτρονικό Λεξικό (Τριανταφυλλίδη)* της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα (βλ. [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)). Εντοπίστε εκφράσεις που να περιέχουν τη λέξη «καρδιά» και συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

	Έκφραση	Τι σημαίνει;
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Γ. Αναζητήστε στο *Ηλεκτρονικό Λεξικό (Τριανταφυλλίδη)* της «Πύλης» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (βλ. [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)) ή σε άλλο λεξικό τη σημασία των λέξεων που ακούγονται στο απόσπασμα της ταινίας:

Σεκλέτι:

.....

Καρτερώ:

.....

#### Τρόπος Αξιολόγησης

Στον ατομικό ηλεκτρονικό φάκελο κάθε μαθητή συγκεντρώθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες και περιγράφηκε ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των

μαθητών σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του σεναρίου. Με τον τρόπο αυτό αξιολογήθηκαν οι μαθητές τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμμετοχής στις επιμέρους ομάδες αλλά και στην ολομέλεια της τάξης. Τα ψηφιακά προϊόντα των μαθητών αναρτήθηκαν στο ιστολόγιο της τάξης αλλά και στον πίνακα ανακοινώσεων (εκτυπωμένα).

### **Αποτελέσματα - Συμπεράσματα**

Η αξιοποίηση αποσπασμάτων ελληνικών ταινιών στην εκπαιδευτική διαδικασία πρόφερε μία νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η παράθεση πολυτροπικών κειμένων και η κριτική προσέγγισή τους βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν καλύτερα ότι η ελληνική γλώσσα είναι ένα βασικό κομμάτι της επικοινωνίας μας, το οποίο συναντάμε σε όλες σχεδόν τις εκφάνσεις της ζωής μας. Παρατηρώντας και προσεγγίζοντας αποσπάσματα ελληνικών ταινιών, τα οποία ήταν αρκετά χιουμοριστικά για τους ίδιους, οι μαθητές κινητοποιήθηκαν εμφανώς περισσότερο και ανέλαβαν διαφορετικούς ρόλους σε ένα πρωτόγνωρο για αυτούς μαθησιακό πλαίσιο, όπου οι ψηφιακές αφηγήσεις (είτε έτοιμες είτε υπό παραγωγή) αποτυπώνουν την αξία της ορθής χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο ήταν αρκετά κατανοητό και δε δημιούργησε ιδιαίτερες δυσκολίες στους μαθητές κατά την εφαρμογή του. Επίσης, οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο σενάριο υλοποιήθηκαν στη σχολική αίθουσα με την ύπαρξη ενός υπολογιστή και ενός βιντεοπροβολέα.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Αθανασάτου Ι., Β. Καλαμπάκας & Μ. Παραδείση. (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό Τόμος Γ' Αξιοποίηση των Τεχνών Στην Εκπαίδευση – Η Αξιοποίηση του Κινηματογράφου στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζήρας, Α. (2003). Όψεις της αναγνωσιμότητας του κινηματογράφου, *Το Δέντρο (Λογοτεχνία και Σινεμά: αφιέρωμα)*, 40–45.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ*.
- Μωραΐτης, Μ. (2003). Ο λόγος του κειμένου και της εικόνας, *Το Δέντρο (Λογοτεχνία και Σινεμά: αφιέρωμα)*, 89-93.

## **TALK SHOW με θέμα: «Αλληλεγγύη στα προσφυγόπουλα: Τι μπορούμε να κάνουμε;»**

**Αναστασία Λαφόρα**

*Διευθύντρια 6<sup>ου</sup> Δ.Σ. Νάουσας, Msc στις Επιστήμες της Αγωγής*  
analafara@gmail.com

### **Περίληψη**

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο με θέμα την αλληλεγγύη στα προσφυγόπουλα και τις οικογένειές τους, με ταυτόχρονη ανάδειξη του κρίσιμου προσφυγικού προβλήματος και την εξεύρεση προτεινόμενων λύσεων, από τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης του Σχολείου, μέσα από ένα προσχεδιασμένο και καλά οργανωμένο Talk-Show. Το διδακτικό σενάριο διαρκεί 12-14 διδακτικές ώρες, υλοποιείται με χρήση οπτικο-ακουστικού υλικού και κάμερας, είτε στα πλαίσια Προγράμματος Αγωγής Υγείας είτε διαθεματικά στα πλαίσια της Γλώσσας, Γεωγραφίας, Θρησκευτικών, Κοινωνικής Αγωγής, ΤΠΕ και Εικαστικών. Το Talk-Show που θα βιντεοσκοπηθεί αποφασίζουν από κοινού και οι τέσσερις ομάδες που υποδύονται: τους/τις μαθητές/ριες, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους/τις δημοσιογράφους και προβάλλεται στη σχολική κοινότητα. Η αξιολόγηση του προγράμματος γίνεται μέσα από την ανταπόκριση και κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας στην έκκληση βοήθειας και αλληλεγγύης για τα προσφυγόπουλα, που θα απευθύνουν τα ίδια τα παιδιά και οι εκπ/κοί στο τέλος του προγράμματος σε πραγματικές συνθήκες, συμπεριλαμβάνοντας και την τοπική κοινωνία.

**Λέξεις κλειδιά:** διδακτικό σενάριο, Talk-Show, ενσυναίσθηση, πολυτροπικότητα, διαθεματικότητα

### **Abstract**

This paper includes the presentation of an instructive scenario regarding to solidarity towards Syrian war refugees and their families and the proposals for action suggested by sixth grade students, in order to find a solution to this current delicate issue, through a well organized Talk-Show. This scenario lasts 12-14 educational hours and requires specific audiovisual equipment. Furthermore, it will be an interdisciplinary project that incorporates various subjects, like Language, Geography, Religion, Social and Political Education, New Technologies and Arts. The Talk-show which will be recorded, will then be presented to the school community, introducing the final proposal and the decisions of each of the four teams: children, teachers, parents and journalists. The evaluation of the program will be performed based on the actual response of the local community to this calling for solidarity towards refugees.

**Key-words:** instructive scenario, Talk-Show, empathy, multimodality, interdisciplinary

### **Εισαγωγή**

Το παιδί στη σημερινή κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα συμμετέχει στη διαπραγμάτευση της παρουσίας του στον κόσμο και την κατασκευή της ατομικής και συλλογικής του ταυτότητας (Μπίμπου, 2001) μέσα από ρητορικές που δομούνται πολυτροπικά σε ένα σύνθετο επικοινωνιακό τοπίο. Ως πολίτης στην καθημερινότητά του καλείται να διαχειριστεί πλήθος σκοπούμενων οπτικοακουστικών μηνυμάτων, με τον λόγο να υποτάσσεται στην εικόνα, που είναι φτωχή σε πληροφοριακό φορτίο, με υψηλή όμως επικοινωνιακή συχνότητα και

εμβέλεια (Kress, 2004). Παράλληλα, ο λόγος τις περισσότερες φορές παραμερίζεται από την εικόνα ως εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας, αλλάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχέση της με τον λόγο, μέσα από την επικράτηση εκτός των άλλων και των οπτικοακουστικών στερεοτύπων (Berger, 1993).

Σε ένα τέτοιο πολυσύνθετο πλαίσιο αναπτύσσονται πολυγραμματισμοί, μέσα από την ποικιλία των μορφών επικοινωνίας που σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και πολυμέσων, οδήγησαν σε νέες κατασκευές νοημάτων, δεξιοτήτων και συμβάντων. Η έννοια του κειμένου διευρύνεται, γίνεται πολύσημη και πολυτροπική (Χοντολίδου, 1999), με την εικόνα να προωθεί εκτός των άλλων και την αλληλεπίδραση προφορικού και γραπτού λόγου, μετατοπίζοντας ταυτόχρονα το ενδιαφέρον στην παιδαγωγική του γραμματισμού και στην ανάπτυξη μιας κριτικής μεταγλώσσας, που πηγάζει μέσα από πλούσια «κείμενα» και «συγκείμενα» (Cope & Kalantzis, 2000).

Οι πολυγραμματισμοί που δημιουργήθηκαν συναποτελούν και συνκατασκευάζουν ένα ενιαίο σύνολο, στο οποίο η γνώση και οι δεξιότητες που αποκτούνται σε κάθε γραμματισμό χτίζουν τις γέφυρες κατανόησης και νοηματοδότησης του άλλου γραμματισμού. Έτσι η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει τον ολικό γραμματισμό, την ικανότητα δηλ. του ατόμου στην ανάγνωση, στην ερμηνεία, στη χρήση οπτικής επικοινωνίας αλλά και κριτικής προσέγγισης αυτής, και κυρίως την ικανότητα να παράγει οπτικά μηνύματα (μεταγνώση), κατανοώντας το πολιτισμικό φορτίο που αυτά φέρουν (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2004). Η εικόνα από την άλλη αποτελεί μια συνκατασκευή γλωσσών, ένα ακόμη «κείμενο» προς κατανόηση και ένα πλούσιο μέσο επικοινωνιακών ανταλλαγών μεταξύ των ατόμων (Γρόσδος & Ντάγιου, 2005). Η οπτική κατανόηση του εμπλουτισμένου «κειμένου», περιλαμβάνει εκτός των άλλων και τις στρατηγικές αποκωδικοποίησης, νοηματοδότησης και ερμηνείας του κόσμου μέσα από πολλαπλές αναπαραστάσεις (Δημητριάδου, 2006). Το άτομο και στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδί, από απλός καταναλωτής-θεατής των εικόνων του κόσμου, μετατρέπεται σε μελετητής, ερευνητής και παραγωγός-δημιουργός των εικόνων του κόσμου, συμμετέχοντας έτσι στην κατασκευή νοημάτων αλλά κυρίως των νέων δομών εξουσίας, που μπορεί να κατανοήσει και να αποδομήσει στη συνέχεια ως ενεργός πολίτης του μέλλοντος (Γρόλλιος, 2005; Apple, 1993; Freire, 1999).

Το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει έναν πολύ κομβικό ρόλο στην καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης του παιδιού, μέσα από προγράμματα και σχολικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν εμπλουτισμένα πολυτροπικά κείμενα και πηγές, που ανοίγουν εναλλακτικούς δρόμους κατανόησης του κόσμου. Το σχολείο οφείλει να είναι ανοικτό στην κοινωνία, να συνκατασκευάζει την κουλτούρα της τοπικής κοινότητας, μέσα από διαύλους επικοινωνίας που περιλαμβάνουν το άκουσμα, τη θέαση και την πολλαπλή ανάγνωση των μηνυμάτων του παιδιού, των συνομηλίκων, της οικογένειας, της γειτονιάς... της πόλης.

Μέσα από μια ολιστική θέαση των συμβάντων, η σχολική κοινότητα είναι σημαντικό να εμπνέει εμπιστοσύνη, να χτίζει ένα ουδέτερο και φιλικό περιβάλλον προς το παιδί, ώστε να το οδηγήσει σε συνεργασία με την οικογένεια σε κριτική εγρήγορση, συνειδητοποιώντας τη δυναμική των παραστάσεων του κόσμου που το περιβάλλει. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι αυτή η διαπίστωση εμπεριέχεται

εκτός των άλλων ως εκπαιδευτική προτεραιότητα και στοιχείο της αποτελεσματικής εκπαίδευσης στην Διακήρυξη της Ομοσπονδιακής Γερμανίας για την Εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. (1982).

Ταυτόχρονα, η θέση της /του εκπαιδευτικού αποτελεί κλειδί στην καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης του παιδιού, μέσα στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, όπου η πρόσβαση στην ατομική – προσωπική πληροφόρηση είναι ελεύθερη, με όλους τους κινδύνους που αυτό εμπεριέχει.

Η αλληλεπίδραση, η διάδραση, η πολυτροπικότητα και η δυναμική όλων των μορφών επικοινωνίας στις οποίες το παιδί από πολύ μικρό συμμετέχει, σε συνδυασμό με την απίστευτη ταχύτητα διάδοσης της πληροφορίας, καθιστά απαραίτητη την ανάπτυξη στο παιδί της κριτικής στάσης απέναντι σε όλα αυτά. Μέσα από την αμφισβήτηση, τη διαρκή και τεκμηριωμένη αξιολόγηση, τη θετική και αρνητική αποτίμηση των γεγονότων και των συμβάντων του κόσμου στον οποίο συμμετέχει, το παιδί μέσα από ένα προστατευμένο περιβάλλον, όπως αυτό της οικογένειας και του σχολείου, αναπτύσσει κώδικες αξιών και ηθικής. Μετατρέπεται σε έναν κριτικό θεατή που συμμετέχει ταυτόχρονα και σε μια κοινότητα θεατών -συμμαθητών/ριών- που επιχειρεί με τη βοήθεια και ενθάρρυνση του/της εκπαιδευτικού και του γονιού να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον πολυτροπικό κόσμο μέσα από αυθεντικούς διαλόγους, αποκωδικοποιώντας πολιτιστικά φορτία, αφηγήματα και δράσεις.

Μέσα από μια τέτοια διαδικασία κατασκευής νοημάτων το παιδί αποκτά δεξιότητες και ικανότητες που το καθιστούν παραγωγό και δημιουργό νοημάτων, εικόνων, αφηγήσεων, ταινιών και γενικότερα πολυτροπικών «κειμένων», που τα απευθύνει σε γονείς και συνομηλίκους (Θεοδωρίδης, 2002; Chapman, 1993; Krucsay, 1998). Μέσα από την παρακολούθηση της δημιουργίας π.χ. κινηματογραφικών «κειμένων», το παιδί κατανοεί ότι το οπτικοακουστικό προϊόν εμπεριέχει μια σειρά από συμβάσεις στον τρόπο κατασκευής του, με τον ίδιο τρόπο που ένα κείμενο έχει γραμματική και συντακτικό, έχει τεχνικούς κώδικες (ήχο, χρώμα, φωτογραφική μηχανή, κάμερα κ.ά.). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μαθαίνει έμμεσα και τον τρόπο λειτουργίας τους, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό.

Η όλη διαδικασία και ο τρόπος που αυτή προσεγγίζεται σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, σχηματοποιεί τις δύο κατευθύνσεις οπτικοακουστικής έκφρασης: τον οπτικοακουστικό αλφαριθμητισμό και την οπτικοακουστική παιδεία (Ανδρεάδου, 2006; Θεοδωρίδης, 2002; Θεοδωρίδης κ.ά., 1995; Buckingham, 2008). Η πρώτη τάση αποσκοπεί το παιδί να αναπτύξει κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα ώστε από καταναλωτής (ακροατής και θεατής) να μετατραπεί σε ερευνητής-μελετητής, καλλιεργώντας την αισθητική και πολιτισμική του συνείδηση. Η δεύτερη τάση αξιοποιώντας τις εκφραστικές συμβάσεις των οπτικών μέσων οδηγεί το παιδί στην παραγωγή τους (αναλύει και επεξεργάζεται την εικόνα με δυναμικό και διαδραστικό τρόπο) μετατρέποντας το ίδιο το παιδί ως δημιουργό και προστάτη μικρών πολιτισμικών οντοτήτων, που γράφουν και κινούν την ιστορία (Zimmerman, 1999: 291). Οι δύο παραπάνω τάσεις συμπληρώνουν η μία την άλλη και συνυπάρχουν συνήθως σε κάθε διδακτικό σενάριο ή διδακτική πρόταση.

Συνοψίζοντας, είναι απαραίτητο να αναφερθεί το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι έννοιες των πολυγραμματισμών και του οπτικού γραμματισμού δεν περιλαμβάνονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ., ούτε και ως απλές αναφορές



(ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002), ενώ οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια είναι διακοσμητικές «ψευδο-εικόνες», χωρίς να λειτουργούν ως συγκείμενο (Γρόσδος, 2008; Χοντολίδου, 1999).

### **Διδακτικό Σενάριο**

Το πρόγραμμα με το θέμα αυτό δεν έχει εφαρμοστεί σε πραγματικό χρόνο σε σχολική τάξη, η διδακτική όμως προσέγγισης έχει εφαρμοστεί στο παρελθόν με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό στην ΣΤ΄ τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με διάρκεια εφαρμογής 14 ώρες.

Σκοπός του προγράμματος είναι να προετοιμάσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας στους πρόσφυγες, καλλιεργώντας το σεβασμό στη διαφορετικότητα, μέσα από πολυτροπικές πηγές.

Επιμέρους στόχοι:

Τα παιδιά να:

- εργαστούν σε ομάδες
- μάθουν για τα φαινόμενα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης
- αποκτήσουν ενσυναίσθηση
- διερευνήσουν τα προβλήματα διαβίωσης και επιβίωσης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των προσφύγων και οι οικογένειές τους και το συναισθηματικό τους φορτίο
- έρθουν σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα
- εντοπίσουν το ρόλο τους στην αναπαραγωγή και διαχείριση των προβλημάτων
- επισημάνουν συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς και στάσεις ζωής
- διατυπώσουν προτάσεις και πιθανές λύσεις στα προβλήματα και το ρόλο που μπορούν να τα ίδια να διαδραματίσουν
- κατανοήσουν τη δύναμη της εικόνας και του βίντεο στην επικοινωνία του θέματος
- μάθουν για τη χρήση της κάμερας.

Η προσέγγιση και δόμηση του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιεί τη μέθοδο πρότζεκτ, ενώ ως μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιούνται ελάχιστα η μετωπική διδασκαλία, κυρίως η ομαδοσυμμερική, βιωματική ανακαλυπτική, με χρήση οπτικοακουστικού υλικού και κάμερας ((Ταρατόρη & Τσαλκατίδου, 2003).

Η πρόταση περιλαμβάνει σχέδια εργασίας που εμπλέκουν με διεπιστημονικό και διαθεματικό τρόπο (Χρυσυφίδης, 1996):

- τον/την Διευθυντή/τρια
- το διδακτικό προσωπικό του σχολείου
- τα παιδιά
- τους γονείς
- το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.
- Τα εργαλεία προσέγγισης και ανάλυσης περιλαμβάνουν:
- Θεωρητικές εισηγήσεις
- Παραμύθια, λογοτεχνικά κείμενα
- Παρακολούθηση ταινιών και συζήτηση
- Δραματοποιήσεις-Εναλλαγή ρόλων-Παιχνίδια-Ζωγραφική-Μουσική-
- Κατασκευές.

Το διδακτικό πακέτο περιλαμβάνει:

- βασικές-θεωρητικές κωδικοποιημένες έννοιες προσέγγισης που αφορούν τα φαινόμενα της προσφυγιάς, της μετανάστευσης, της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας κ.ά.
- σχέδια εργασίας (και φύλλα εργασίας) που απευθύνονται στα παιδιά
- προβολή ταινιών για παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Στο πρώτο στάδιο, το θέμα προσεγγίζεται με συζήτηση, brain-storming, παραμύθια, προβολή ταινιών με θέμα την προσφυγιά, εικαστική έκφραση, κ.ά. βάζοντας με τον τρόπο αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, αποσαφηνίζοντας έννοιες και φαινόμενα (διάρκεια 4 διδακτικές ώρες).

Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιείται πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, όπως πίνακες ζωγραφικής, πραγματικά βίντεο λόγω επικαιρότητας και φυσικά η προβολή κλασικών κινηματογραφικών ταινιών.

Στο δεύτερο στάδιο (4-6 διδακτικές ώρες), χωρίζονται τα παιδιά με τη βοήθεια του/της εκπ/κού σε 4 ομάδες και ανατίθενται όλοι οι ρόλοι για 4 τηλεοπτικές συζητήσεις:

A) των μαθητών/ριών, με κοινό από εκπαιδευτικούς και γονείς

B) των εκπαιδευτικών, με κοινό από μαθητές/ριες και γονείς

Γ) των γονέων, με κοινό από μαθητές και εκπαιδευτικούς

Δ) των δημοσιογράφων- αρχισυντακτών - παρουσιαστών, με κοινό από μαθητές/ριες, εκπαιδευτικούς και γονείς της παραπάνω τάξης.

Σε κάθε ομάδα γίνεται η επεξεργασία του θέματος και προετοιμάζονται οι απαντήσεις με προτεινόμενη διάρκεια προετοιμασίας 15-20 λεπτά, ενώ η βιντεοσκόπηση υπολογίζεται χωρίς τις πιθανές διακοπές να έχει διάρκεια γύρω στα 20 λεπτά.

Στο τρίτο στάδιο η ομάδα των δημοσιογράφων, προσκαλεί και αποδέχονται την πρόσκληση μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς (σε ρόλους) και συζητά τις συνθήκες διαβίωσης των προσφυγόπουλων, αναζητώντας τρόπους έκφρασης αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).

Η ίδια ομάδα των δημοσιογράφων συντονίζει και βοηθά τις ομάδες των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων να εκθέσουν τις απόψεις τους και αναζητούν προτάσεις και τρόπους υλοποίησης συγκεκριμένων ενεργειών και δράσεων.

Μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες αποφασίζεται από κοινού το σύνολο των προτάσεων και λύσεων που αφού βιντεοσκοπηθούν, θα προβληθούν σε εκδήλωση στο σχολείο, με θέμα την αλληλεγγύη στα προσφυγόπουλα.

Στο τελικό στάδιο εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου, γίνεται η προβολή των βιντεοσκοπημένων συζητήσεων σε όλο το σχολείο και στην ειδική εκδήλωση στους γονείς του σχολείου.

Τέλος απευθύνεται από τα παιδιά και τις/τους εκπαιδευτικούς κάλεσμα για υλοποίηση των συμπερασμάτων σε πραγματικές συνθήκες.

### **Διδακτικό υλικό**

Το διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει φύλλα εργασίας σχετικά με την κατανόηση εννοιών και παραμέτρων του θέματος, επεξεργασία παραμυθιών, τραγουδιών, ταινιών και έργων τέχνης, ανάλογα με το υλικό και τις πηγές που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός που υλοποιεί το πρόγραμμα.

Η διάρκεια του προγράμματος υπολογίζεται στις 12-14 διδακτικές ώρες περίπου, και υλοποιείται είτε ως πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, είτε εντάσσεται

διαθεματικά στα πλαίσια Γλώσσας, Γεωγραφίας, Θρησκευτικών, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, ΤΠΕ και Εικαστικών.

### **Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση του προγράμματος είναι διαμορφωτική, γίνεται καθημερινά από τον/την εκπαιδευτικό και στο τέλος κάθε δράσης. Δυσκολίες εμφανίζονται συνήθως στις βιντεοσκοπήσεις και στην επιλογή των πλάνων.

Η επιτυχία του προγράμματος θα αποτυπωθεί στην ανταπόκριση όλων στο κάλεσμα για αλληλεγγύη στις πραγματικές συνθήκες εφαρμογής των αποτελεσμάτων του σεναρίου, από τα παιδιά, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

### **Συμπεράσματα**

Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα που προτείνεται δεν έχει υλοποιηθεί ακόμη με το συγκεκριμένο θέμα, συνεκτιμώντας τα θετικά αποτελέσματα και την ανταπόκριση που είχε παρόμοιο πρόγραμμα με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, είναι θεμιτό να ελπίζουμε ότι θα πετύχει το σκοπό και τους επιμέρους στόχους του και για το λόγο αυτό προτείνεται η υλοποίησή του.

Η καθημερινή πρακτική έχει καταδείξει ότι όταν το σχολείο είναι ανοικτό στα προβλήματα της κοινωνίας αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον εναλλακτικής προσέγγισης της πραγματικότητας, με σκοπό την συνεργασία όλων των φορέων για την επίλυσή τους.

Το παιδί με ανακαλυπτικό και βιωματικό τρόπο, μελετώντας πολυτροπικές πηγές μαθαίνει πώς να μαθαίνει και υιοθετώντας στρατηγικές προσέγγισης αληθινών προβλημάτων, καλλιεργεί τη μεταγνώση, γίνεται δημιουργικό, αποτελεσματικό, με πλούσια, θετική αυτοεικόνα και υψηλή αυτοεκτίμηση, προσόντα εξαιρετικά χρήσιμα στην ενήλικη ζωή του.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### **Ξενόγλωσσες**

- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία* (μετφρ, Κοκαβέσης, Φ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies Literacy: Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Freire, P. (1999). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Krunksay, S. (1998), «Οπτικοακουστική Παιδεία. Πολιτικές και Στρατηγικές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Αυστρίας». Στο *Παιδί και οπτικοακουστικά μέσα. Η οπτικοακουστική παιδεία και τα δικαιώματα των παιδιών*. Θεσ/νίκη: Ευρωπαϊκό Κέντρο Παιδικής Τηλεόρασης.

### **Ελληνόγλωσσες**

- Ανδρεάδου, Χ. (2008). «Τοπική Ιστορία. Εργαστήρι Οπτικά ντοκουμέντα». Στο *Εκπαίδευση στη διαθεματική, επικοινωνιακή και πολύτεχνη διάσταση της σύγχρονης διδακτικής πράξης*. Θεσ/νίκη: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπ/κής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσ/νίκη: Βάνιας
- Γρόσδος, Σ. (2008), *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ.
- Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπ/σης Μουσουλμανοπαίδων». Στο *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας (Φλώρινα, Μάιος 2006), (198-209)*. Θεσ/νίκη: University Studio Press.
- Θεοδωρίδης, Μ., Ζέρη, Π. κ.ά. (1995). *Έκθεση Συμπερασμάτων της Επιτροπής Οπτικοακουστικής Έκφρασης του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός»*. Αθήνα (αδημ.).
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). «Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ- Εκπ/ση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο». *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*. 27, 33-38.
- Μπίμπου-Νάκου. (2001), Εισαγωγικό σημείωμα στο E. Dowling & E. Osborne (Eds), *Η οικογένεια και το σχολείο: Μια οικοσυστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*, (σ.σ. 33-62). Αθήνα: Gutenberg.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπ/σης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Θεσ/νίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

