

«Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/ριες ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού».

Μπαμπαλιούτας Ι. Δημήτριος¹, Παπαδοπούλου Μαρία²

¹ Δάσκαλος, Πτυχιούχος ΠΜΣ Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
dimbampal@sch.gr

²Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
mariapap@uth.gr

Περίληψη

Η εργασία αποτελεί μια απόπειρα σχεδιασμού και παραγωγής διδακτικού υλικού για μια μικρής κλίμακας έρευνα δράσης που διεξήχθη στο 33^ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας με μαθητές/ριες ΣΤ΄ τάξης. Δεκαέξι μαθητές/ριες συμμετείχαν στο εγχείρημα, το οποίο αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της κριτικής κατανόησης έντυπων διαφημίσεων.

Η διαδικασία περιλάμβανε αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και διδακτική παρέμβαση, με βάση το πλαίσιο ανάλυσης εικόνων της Οπτικής Κοινωνικής Σημειωτικής (Kress & van Leeuwen, 1996), με παράλληλη ανάλυση του λεκτικού κειμένου. Η παιδαγωγική προσέγγιση ακολούθησε την αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης», με διδασκαλία τρόπων ανάλυσης εικόνων και δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης έντυπων διαφημίσεων με επικοινωνιακό και συνεργατικό τρόπο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένη κριτική εμπλοκή των παιδιών με το πολυτροπικό διαφημιστικό κείμενο, καλύτερη κατανόηση της δομής του διαφημιστικού μηνύματος, κριτικότερη ανάγνωση και αμφισβήτησή του. Υπήρξαν επίσης ενδείξεις μεταβολής της στάσης των παιδιών προς διαφημιζόμενα προϊόντα, κυρίως τρόφιμα και αναψυκτικά.

Αν και η διδακτική παρέμβαση ήταν μικρής διάρκειας, τα αποτελέσματα της οποίας δεν μπορούν να γενικευθούν, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι μια διδακτική παρέμβαση αυτού του είδους μπορεί να επιφέρει ενθαρρυντικά και χρήσιμα αποτελέσματα στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: Κριτικός γραμματισμός, κοινωνική σημειωτική, έντυπες διαφημίσεις, πολυτροπικά κείμενα, πολυγραμματισμοί.

1. Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές στην οικονομία, στην κοινωνία και στην τεχνολογία (Kress, 2003), από αστάθεια και αλλαγή (Fairclough, 2000) καθώς και από την έλευση και κυριαρχία του «νέου καπιταλισμού» (Gee, 2000) που επιφέρει μια άνευ προηγουμένου ρευστότητα και ανασφάλεια στον εργασιακό χώρο αλλά και στη δημόσια και ιδιωτική ζωή των πολιτών (New London Group, 2000). Η οικονομική και ιδεολογική ηγεμονία της «παγκοσμιοποίησης» και της «αγοροποίησης» (Fairclough, 2000) κινεί το «κοινωνικό ποτάμι» σε μια πορεία εμπέδωσης της οικονομίας της αγοράς ως κυρίαρχου πλαισίου οργάνωσης της κοινωνίας και άκριτης υιοθέτησης παγκοσμιοποιημένων ιδεολογικών προτύπων και συμπεριφορών. Ο ρόλος των ΜΜΕ σ' αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός, διότι μέσω αυτών και της διαφήμισης, αναπλάθεται το πραγματικό και κατασκευάζεται ένας κόσμος «εικονικός», κοινωνικοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά και δημιουργώντας στάσεις, αξίες και τρόπους ζωής (Pailliotet, 2001; Dyson, 1997, όπως αναφέρεται από Pailliotet, 2001; Dyer, 1993; Βρύζας, 1997).

Είναι γεγονός ότι σε πολλές χώρες του κόσμου τα παιδιά ξοδεύουν περίπου 3 ώρες την ημέρα παρακολουθώντας τηλεόραση. Με τον ρυθμό αυτό στα 75 τους χρόνια θα έχουν παρακολουθήσει 9 χρόνια τηλεόραση. Στις ΗΠΑ 2 απ' τα 9 αυτά χρόνια θα αφορούν σε παρακολούθηση διαφημίσεων (Kubey, 2004), χωρίς σε αυτά να υπολογίζονται και οι υπόλοιπες μορφές διαφημίσεων στις οποίες εκτίθενται καθημερινά. Η διαφήμιση είναι εγγενώς παραπλανητική ή «άδικη» (Moore, 2004) και εκμεταλλεύεται παιδιά κάτω των 8 ετών, γιατί αυτά αδυνατούν να κατανοήσουν το σκοπό της και εκλαμβάνουν όσα λέει ως αληθινά. Προάγει την παχυσαρκία και δημιουργεί συγκρούσεις στις οικογένειες (Committee on Communications, 2006; Committee on Communications, 1995). Οι διαφημιστές σήμερα απευθύνονται άμεσα στα παιδιά, τα οποία δεν διαθέτουν τα συναισθηματικά και γνωστικά εργαλεία για να κρίνουν (Moore, 2004).

Η τηλεόραση δεν είναι πλέον απλώς μια πηγή διασκέδασης για τα παιδιά, αλλά κυρίαρχο μέσον για την μετατροπή τους σε καταναλωτές ακόμα και πριν από τα 3 τους χρόνια (Nawathe, Gawande & Deth, 2007). Τα μεγαλύτερα παιδιά 8-12 ετών είναι πιο καχύποπτα προς τη διαφήμιση, αλλά τείνουν να μη χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση, εκτός κι αν ρητά τους το επισημάνουν. Άλλωστε, η κατοχή «αμυνών λόγω γνώσεων και στάσεων» δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκη και τη χρησιμοποίησή τους (Moore, 2004).

Παρόλα αυτά τα σχολεία και το εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα δεν υιοθετεί συγκεκριμένες δράσεις απέναντι σε αυτό το θέμα και υπό την έννοια του κριτικού [και] οπτικού γραμματισμού παράγει αγράμματους (Kress & Van Leeuwen, 1996) και παθητικούς πολίτες (Semali, 2003, Semali, 2001). Η νέα εποχή έχει υποσκελίσει την Παιδαγωγική μας, τα Προγράμματα Σπουδών (curricula) και τις μεθόδους διδασκαλίας και η έννοια του να είναι κάποιος εγγράμματος σήμερα έχει μεταβληθεί (Semali, 2003); Pailliotet, 2001; Hobbs, 1998; Luke, 2000).

Η ανάγκη για αναθεώρηση του ρόλου της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών και η υιοθέτηση ενός ρόλου διαφορετικού απ' αυτόν των ΜΜΕ και των οικονομικών συμφερόντων που τα στηρίζουν (New London Group, 2000), για κριτική παιδαγωγική και κριτικό [οπτικό] γραμματισμό προβάλλει επιτακτική (Duncum, 2004; Bearne, 2003; Hagood, 2003; Kellner, 1998; Hobbs, 1998; Peters & Lankshear, 1996), ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να επιβιώσουν σε έναν κόσμο παγκόσμιου καταναλωτισμού και να αντισταθούν στην επιρροή της διαφήμισης (Chung, 2005; Flitner, 1998).

Ο κριτικός γραμματισμός, ως εργαλείο κριτικής σκέψης και επίγνωσης (Baynham, 2002), μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη αυτού του στόχου, διότι έχει άμεση σχέση με τα ΜΜΕ και με το Διαδίκτυο, στα οποία αναπτύσσονται νέες μορφές επικοινωνίας ιδιαίτερα «επιθετικές» ως προς την πρόσκτηση του επικοινωνιακού μηνύματος και με μεγάλη διαπεραστικότητα σε κοινά νέων και μεγαλύτερων «αναγνώστων»/θεατών. Ο Pierre Bourdieu υποστηρίζει ότι «δεν υπάρχει πιο τρομερό πράγμα στην επικοινωνία από το ίδιο το ασυνείδητο της επικοινωνίας» (Ramonet, 2000), πράγμα το οποίο δείχνει τη σημασία της συνειδητής και κριτικής αντιμετώπισης της ίδιας της επικοινωνίας ως κοινωνικού γεγονότος μέσα στα συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και τις συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Η επικοινωνία σήμερα στηρίζεται και εμπεριέχει [και] το στοιχείο της εικόνας.

Κριτικός γραμματισμός σημαίνει την ενεργή προσέγγιση στην ανάγνωση και στις κειμενικές πρακτικές, στην ανάλυση και την κριτική των σχέσεων μεταξύ των κειμένων, της γλώσσας, της εξουσίας, των κοινωνικών ομάδων και των κοινωνικών πρακτικών με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων που κρύβονται κάτω από την επιφάνεια (Baynham, 2002; Baynham, 2000; Hall, 1998). Συνεπώς, ο κριτικός γραμματισμός περιλαμβάνει τη διερεύνηση του νοήματος του κειμένου, του σκοπού του και των κινήτρων του δημιουργού του, την κατανόηση ότι τα κείμενα αντιπροσωπεύουν ιδιαίτερες απόψεις, ότι αποσιωπούν άλλες και ότι επηρεάζουν τις ιδέες των ανθρώπων, την αμφισβήτηση των τρόπων με τους οποίους αυτά έχουν κατασκευαστεί, την έμφαση στις πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων, την παρακίνηση των μαθητών να υιοθετήσουν άποψη σε ζητήματα, να σκεφτούν και να ξεκαθαρίσουν τις δικές τους αξίες και στάσεις και να αναλάβουν κοινωνική δράση (Department of Education, Tasmania, School Education Division, 2004; Giroux, 1987), για μία πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία (Hall, 1998; McLaren, 1988; Kellner, 1998; Chomsky, 2000).

Όσον αφορά στη διαφήμιση, ο Kroeber-Riel, από τη σκοπιά των επιστημών της συμπεριφοράς και του marketing, υποστηρίζει ότι η κριτική στάση του πληθυσμού, και των παιδιών ειδικότερα, απέναντι στη διαφήμιση αποτελεί έναν παράγοντα που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την έκταση στην οποία ο πληθυσμός θα εκτεθεί στη διαφήμιση, πώς θα την προσλάβει και πώς θα την επεξεργαστεί. Μια διαφήμιση που αντιμετωπίζεται κριτικά θα προκαλέσει με πιο μεγάλη πιθανότητα ενόχληση και απόρριψη σε σχέση με μια διαφήμιση που προσλαμβάνεται με περιορισμένη κριτική (1998), διότι αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τις έξυπνες μεθόδους των επαγγελματιών διαφημιστών, μπορεί να αναπτυχθεί μια πιο επαρκής κριτική κατανόηση, ιδιαίτερα στο χώρο του σχηματισμού συνεπαγωγών (Phillips & McQuarrie, 2004; Langrehr, 2003).

Ειδικότερα, μια κριτική εκπαίδευση στον γραμματισμό της εικόνας, θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν αντιστάσεις και να μην χειραγωγούνται, να διακρίνουν και να αμφισβητούν, να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αποκτήσουν πρόσβαση στις νέες μορφές εργασίας, να μπορούν να λένε τη γνώμη τους, να διαπραγματεύονται και να βλέπουν κριτικά τις συνθήκες της εργασίας τους (The New London Group, 2000).

Ο Umberto Eco, συνηγορώντας στην άποψη του κριτικού οπτικού γραμματισμού, αναφέρει ότι: «Ένας δημοκρατικός πολιτισμός θα σωθεί μόνο αν μετατρέψει τη γλώσσα της εικόνας σε κίνητρο για κριτική σκέψη κι όχι σε πρόσκληση για ύπνωση» (1979).

2. Μεθοδολογία

Οι Freire & Macedo υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση συνυφαίνεται με τη γνώση του κόσμου, εμπλέκει την κριτική αντίληψη, την ερμηνεία και την επαναγραφή αυτού που διαβάζεται (Freire & Macedo, 1987) και, καθώς γλώσσα και πραγματικότητα αλληλεπιδρούν δυναμικά, η κριτική ανάγνωση ενός κειμένου σημαίνει κατανόηση της σχέσης μεταξύ κειμένου και κοινωνικού πλαισίου (1987). Ο μαθητής είναι το υποκείμενο της διαδικασίας της μάθησης ως πράξης γνώσης και δημιουργίας και όχι το αντικείμενο μιας μάθησης που τον θεωρεί ως άδειο δοχείο προς πλήρωση από τον δάσκαλο (Freire & Macedo, 1987; Baynham, 2002).

Σκοπός της εργασίας ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων για κριτική αναλυτική προσέγγιση έντυπων διαφημίσεων από παιδιά ΣΤ΄ Δημοτικού με έμφαση στη διερεύνηση της λειτουργίας του οπτικού τρόπου στη συγκρότηση του διαφημιστικού μηνύματος, η αφύπνισή τους, όσο αυτό ήταν δυνατόν με βάση το χρόνο που διατέθηκε στη διδακτική παρέμβαση, έτσι ώστε αυτά να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους κείμενα με βάση τη λογική και τον κριτικό λόγο και όχι τα εικονικά επιφανειοθέματα που προκαλούν υποσυνείδητες, συναισθηματικές και άλογες αντιδράσεις.

Το Παιδαγωγικό Πλαίσιο της διδασκαλίας βασίστηκε στην πρόταση των Πολυγλωσσισμών (Multiliteracies), σύμφωνα με την οποία, εκτός από την γλωσσική ανάλυση, γίνονται πραγματολογικές, κοινωνιολογικές και σημειωτικές αναλύσεις, που όλες μαζί συνεισφέρουν στην κατανόηση εικόνων, πινάκων, διαγραμμάτων, σχεδίων κλπ., στοιχείων που υπάρχουν σε ένα σύγχρονο πολυτροπικό κείμενο, όπως είναι το διαφημιστικό κείμενο (Cope & Kalantzis, 2000). Λόγω, όμως, του περιορισμένου χρόνου, περιέλαβε 3 από τα 4 στάδια, δηλαδή την Πρακτική μέσω Καταστάσεων (Situated Practice), την Ανοιχτή Διδασκαλία (Overt Instruction) και την Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing), χωρίς να περιληφθεί η Πρακτική Μετασχηματισμού (Transformed Practice).

Περιείχε στοιχεία από την **Πρακτική μέσω Καταστάσεων**, διότι χρησιμοποίησε έντυπες διαφημίσεις ως υλικό (Διαθέσιμα σχέδια νοήματος), που ανήκουν στον κόσμο της εμπειρίας των μαθητών.

Ήταν **Ανοιχτή Διδασκαλία**, διότι ασχολήθηκε με την συστηματική ανάλυση και κατανόηση των διαφημίσεων και των διαδικασιών σχεδιασμού τους και διότι εισήγαγε τους μαθητές, στο μέτρο του δυνατού και λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία τους, σε «μεταγλωσσικούς» όρους σχετικά με την έντυπη διαφήμιση.

Ήταν **Κριτική**, διότι, μέσα από την ανάλυση την διαφήμισης, οι μαθητές αποστασιοποιήθηκαν απ' αυτή και την ερμήνευσαν κριτικά μέσα στο κοινωνικό συγκείμενο που την παρήγαγε.

Το Μοντέλο Διδασκαλίας ακολούθησε τη διδακτική αρχή της «εξατομικευμένης υποστήριξης και φθίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding), που απορρέει από τη θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1993).

Μεθοδολογικά, η διδακτική πρόταση περιλάμβανε αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο και μικρής χρονικής διάρκειας (4 διδακτικά δίωρα) διδακτική παρέμβαση. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν οι 16 μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης του 33ου Δημοτικού Σχολείου Λάρισας. Το σχολείο είναι δημόσιο και βρίσκεται σε μια συνοικία της πόλης που κατοικείται από ανθρώπους της εργατικής και μεσαίας τάξης καθώς και από τσιγγάνους και μετανάστες από βαλκανικές χώρες (κυρίως από την Αλβανία).

Ως υλικό της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διαφημίσεις καταναλωτικών προϊόντων ευρείας κλίμακας οι οποίες στοχεύουν σε κοινά ανηλίκων και διαμορφώνουν καταναλωτικά πρότυπα καθώς και διαφημίσεις Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, ώστε να διερευνηθεί συγκριτικά η οργάνωση του διαφημιστικού μηνύματος προς το σκοπούμενο καταναλωτικό πρότυπο. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε τόσο στο αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο όσο και στη διδακτική παρέμβαση προέκυψε μετά από ανάλυση ενός μεγάλου σώματος έντυπων διαφημίσεων από διάφορα περιοδικά με κριτήρια την αντιπροσωπευτικότητα και ποικιλία των τρόπων οργάνωσης του οπτικού μηνύματος.

Το σώμα των διαφημίσεων κατατάχθηκε από τον ερευνητή-διδάσκοντα σε τρεις κύριες κατηγορίες με βάση την Οπτική Κοινωνική Σημειωτική (Kress & Van Leeuwen, 1996), σύμφωνα με την οποία, η Δομή του

Μηνύματος αντικατοπτρίζει τα υπονοούμενα μηνύματα της διαφήμισης, την ιδεολογία που τη διαπερνά και τις στάσεις που προσπαθεί να καλλιεργήσει στο κοινό – στόχο, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. (βλ. Παράρτημα Α)

1. Διαφημίσεις Διαδραστικές – Εννοιολογικές (Interactive-Conceptual)
2. Διαφημίσεις Μη-Διαδραστικές – Αφηγηματικές (Non/Interactive-Narrative)
3. Διαφημίσεις Εννοιολογικές – Της Σύνθεσης (Conceptual-Compositional)

Απ' αυτές τις διαφημίσεις επιλέχθηκαν τελικά πέντε, οι οποίες αποτέλεσαν αντικείμενο ανάλυσης για να καταρτιστεί το Αρχικό Ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν ίδιο με το Τελικό Ερωτηματολόγιο.

Οι διαφημίσεις του Αρχικού και Τελικού Ερωτηματολογίου ήταν:

- Αναψυκτικό Coca-Cola light.
- Γαριδάκια Cheetos twisted.
- Ωρολόγια Tagheuer.
- Ηλεκτρονικό παιχνίδι Play Station Portable.
- Greenpeace για τα μεταλλαγμένα προϊόντα. (Βλ. παράρτημα Β)

Για τη διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκαν, όσο αυτό ήταν δυνατό, διαφημίσεις παρεμφερείς με τις πέντε του ερωτηματολογίου, αλλά και άλλες που εξυπηρετούσαν τους στόχους της ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων, όπως είναι οι διαφημίσεις.

Η ανάλυση ακολούθησε ένα γενικό πλαίσιο με βάση 18 περιγραφικά κριτήρια, τα οποία περιλαμβάνουν τη μορφή Αναπαράστασης, το Σκηνικό, τα Στηρίγματα και τον ή τους Δράστες, τη Σύνθεση κάθε εικόνας και τη Σχέση μεταξύ των αναπαριστώμενων δραστών με τον θεατή, όπως αυτή κωδικοποιείται μέσω της Άποψης, της Απόστασης και της Επαφής (Jewitt & Oyama, 2002; Kress & Van Leeuwen, 1996). Με βάση αυτό το πλαίσιο οι διαφημίσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, καθώς και αυτές της διδακτικής παρέμβασης, αφού αναλύθηκαν ξεχωριστά η καθεμία, καθοδήγησαν τη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Η δομή του Ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στο πλαίσιο κριτικής ανάλυσης μηνυμάτων (Considine & Haley, 1999, όπως αναφέρεται από Pailliotet, 2001).

Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν ο πομπός του μηνύματος και το στοχούμενο κοινό, ο σκοπός της διαφήμισης και η δομή του διαφημιστικού μηνύματος τόσο από άποψη μορφής και σύνθεσης περιεχομένου, όσο και στο επίπεδο των αξιών και της ιδεολογίας που φέρει.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε με ανοικτές ερωτήσεις, ώστε να αφεθούν τα παιδιά να εκφράσουν αυτό που σκέφτονταν εκείνη τη στιγμή με το δικό τους τρόπο (Javeau, 2000), όπως το αντιλαμβάνονταν και το ερμήνευαν στον περιορισμένο χρόνο που τους δόθηκε, έτσι ώστε να διαφανεί με ποιον τρόπο και σε ποια έκταση εμπλέκονται στην «ανάγνωση» ενός διαφημιστικού κειμένου σε συνθήκες που να πλησιάζουν περισσότερο στις πραγματικές, δηλαδή χαμηλή ανάμιξη, φευγαλέος τρόπος επαφής, πληροφοριακή υπερφόρτωση και περισπάσεις.

Στο τελικό ερωτηματολόγιο ο χρόνος που διατέθηκε ήταν ο ίδιος με το αρχικό, όμως σ' αυτό το ζητούμενο ήταν να διαφανεί εάν οι μαθητές, μετά τη διδακτική παρέμβαση, είχαν αποκτήσει ένα εργαλείο «ανάγνωσης» και ερμηνείας τέτοιων κειμένων, εάν, δηλαδή, ήταν πλέον «υποψιασμένοι» απέναντι σ' αυτά και, συνεπώς, εάν αυξήθηκε η κριτική τους στάση απέναντι στα διαφημιστικά μηνύματα.

Δύο εβδομάδες πριν την διδακτική παρέμβαση δόθηκε στους μαθητές το Αρχικό Ερωτηματολόγιο και μία εβδομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση δόθηκε το Τελικό Ερωτηματολόγιο.

Οι Στόχοι της Διδακτικής Παρέμβασης ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές, μέσω της ανάλυσης, πώς κατασκευάζεται μια διαφήμιση, να μάθουν να «διαβάζουν»-αναλύουν διαφημίσεις, να κατανοήσουν το ρόλο της και το σκοπό της, τη σχέση στοιχείων της με το κοινό – στόχο, τους μηχανισμούς πειθούς, να συσχετίσουν τον τρόπο οργάνωσης του οπτικού και γλωσσικού μηνύματος μιας διαφήμισης με τον σκοπό της, να υιοθετήσουν κριτική στάση προς τη διαφήμιση, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να μάθουν να «διαβάζουν πίσω από τις γραμμές».

Η διδακτική παρέμβαση εστιάστηκε στην κριτική ανάλυση του διαφημιστικού μηνύματος και στην ερμηνεία του (δηλαδή πώς φτιάχνεται μια διαφήμιση, σε ποιον απευθύνεται, ποιες στάσεις, αξίες και ιδεολογία προσπαθεί να περάσει στους ανθρώπους). Η παρέμβαση επικεντρώθηκε κυρίως στη Δομή του μηνύματος, χωρίζοντας το «Ποιος», «σε Ποιον» και το «Γιατί» του μηνύματος.

Στις διδασκαλίες χρησιμοποιήθηκε υπολογιστής, projector και μεγάλη οθόνη, ενώ οι αναλύσεις των διαφημίσεων και οι δραστηριότητες έγιναν με το πρόγραμμα PowerPoint.

Διδακτική Παρέμβαση

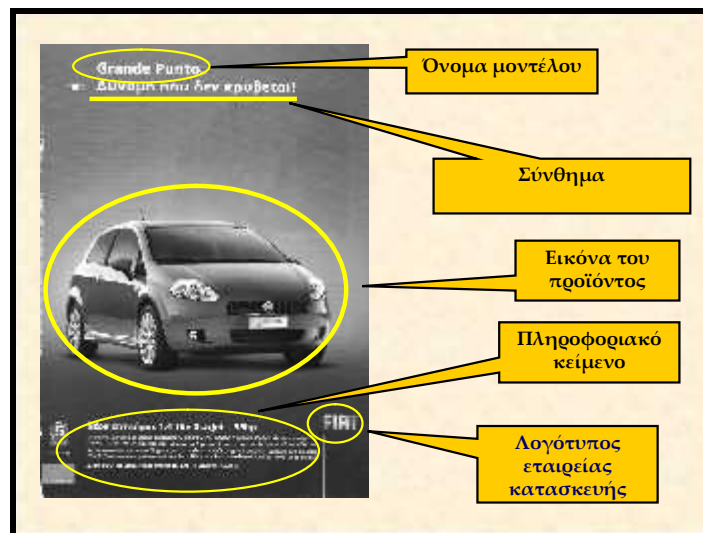
1^ο Διδακτικό Δίωρο

Στόχος του πρώτου διδακτικού δίωρου ήταν η διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών για τη διαφήμιση, η παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών μιας έντυπης διαφήμισης καθώς και η γνωριμία/επαφή με την ορολογία/μεταγλώσσα των δομικών χαρακτηριστικών των έντυπων διαφημίσεων (σύνθημα, λογότυπος, εικόνα, πληροφοριακό κείμενο, σύμβολα) όσο και τη μέθοδο ανάλυσης του οπτικού μηνύματος.

Στην αρχή έγινε σύντομη συζήτηση με όλη την τάξη για τη διαφήμιση στη ζωή μας, για το τι γνωρίζουν για τη διαφήμιση, τι πιστεύουν ότι είναι η διαφήμιση, ποιος ο σκοπός της κλπ.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν (με ppt) τα συστατικά στοιχεία της διαφήμισης και οι όροι και ονοματολογίες που χρησιμοποιούνται, όπως σύνθημα (slogan), λογότυπος (logo), εικόνα, πληροφοριακό κείμενο, σύμβολα.

Παράδειγμα:



Εικόνα 1: Συστατικά στοιχεία έντυπης διαφήμισης.

Οι υπερσύνδεσμοι παραπέμπουν στις εξηγήσεις των όρων.

Κατόπιν δόθηκε Φύλλο Εργασίας, στο οποίο κάθε ομάδα συμπλήρωσε τα συστατικά στοιχεία τριών έντυπων διαφημίσεων που τους δόθηκαν. Η δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε με ευκολία από όλα τα παιδιά.

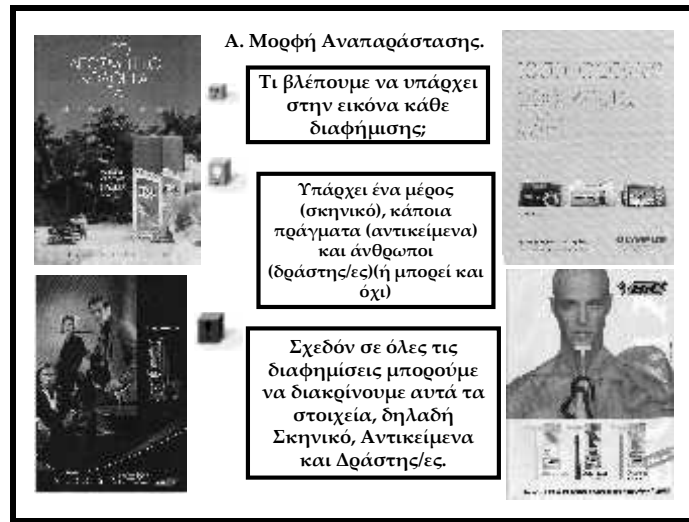
Το 1ο διδακτικό δίωρο ολοκληρώθηκε με παρουσίαση ανάλυσης διαφήμισης με βάση την Οπτική Κοινωνική Σημειωτική. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο για να εισαχθούν οι μαθητές σε έναν τρόπο δομημένης ανάλυσης εικόνων αλλά και διαφημίσεων.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρουσίαση περιλάμβανε ένα αρχικό ερώτημα, την απάντηση και την γενίκευση ή ερμηνεία.

Παράδειγμα: Στην αρχική οθόνη εμφανίζονταν οι διαφημίσεις. Στη συνέχεια ακολουθούσε το ερώτημα προς προβληματισμό. Οι μαθητές καλούνταν να παρατηρήσουν την εικόνα και να εικάσουν ή να δώσουν μια απάντηση, με όποιο τρόπο μπορούσαν. Στη συζήτηση που ακολουθούσε ο διδάσκοντας με κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθούσε να οδηγήσει τους μαθητές στη σωστή απάντηση. Αν τα παιδιά αδυνατούσαν να δώσουν απάντηση, τότε αυτή εμφανιζόταν στην οθόνη και ο διδάσκοντας την εξηγούσε στα παιδιά.

Στη συνέχεια ο διδάσκοντας προσπαθούσε να εκμαιεύσει από τα παιδιά μία ερμηνεία ή μία γενίκευση. Αυτή η ερμηνεία εμφανιζόταν κατόπιν στην οθόνη.

Παράδειγμα:



Εικόνα 2: Παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης.

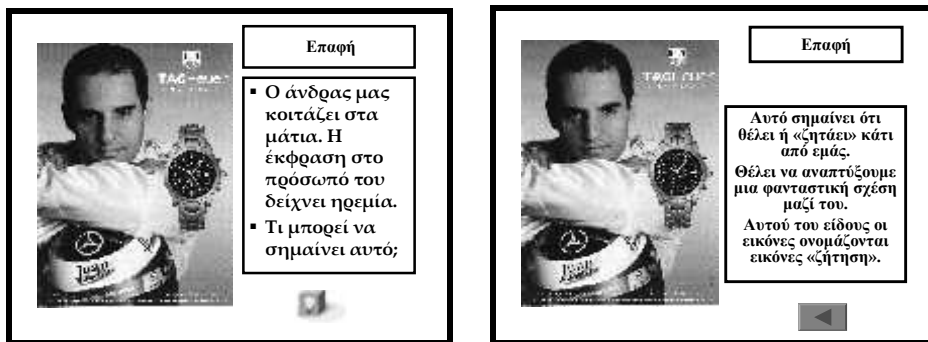
2^ο Διδακτικό Δίωρο

Στόχος του 2ου διδακτικού δίωρου ήταν η καθοδηγημένη ανάλυση Διαδραστικής και Εννοιολογικής (Interactive & Conceptual) και Μη-Διαδραστικής και Αφηγηματικής (Non-Interactive & Narrative) διαφήμισης.

Με τον τρόπο που προαναφέρθηκε παρουσιάστηκε μια διαφήμιση Διαδραστική και Εννοιολογική (Interactive & Conceptual). Τα παιδιά παρακολούθησαν πώς εφαρμόζονται στην πράξη αυτά που είχαν μάθει στο προηγούμενο δίωρο. Η παρουσίαση έγινε με πολλή συζήτηση. Οι μαθητές/τριες ωθούνταν να λένε αυτό που σκέφτονταν όπως το έβλεπαν, όπως το ένιωθαν. Τονίστηκε ότι δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις, αλλά η από κοινού προσπάθεια είναι να φτάσουμε σε μία ερμηνεία, με βάση βέβαια την Οπτική Κοινωνική Σημειωτική (για την ορολογία Οπτική Κοινωνική Σημειωτική δεν έγινε καμία απόπειρα να εξηγηθεί στα παιδιά). Οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλη διάθεση και το μάθημα τους φάνηκε ενδιαφέρον, αν κρίνουμε απ' το επίπεδο προσοχής που διαπιστώθηκε.

Κατόπιν έγινε ανάλυση παρόμοιας διαφήμισης, αυτή τη φορά οι μαθητές/τριες είχαν Φύλλο Εργασίας, στο οποίο υπήρχαν οι ερωτήσεις που προβάλλονταν στην οθόνη. Οι μαθητές/τριες συνεργάζονταν μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα για να απαντήσουν στις ερωτήσεις, οι οποίες (απαντήσεις) στη συνέχεια προβάλλονταν στην οθόνη.

Παράδειγμα:



Εικόνα 3: Παράδειγμα καθοδηγημένης δραστηριότητας.

Το 2ο διδακτικό δίωρο ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση, κατά τον ίδιο τρόπο που περιγράφηκε ανωτέρω, του τρόπου ανάλυσης μιας διαφήμισης Μη-Διαδραστικής και Αφηγηματικής (Non-Interactive & Narrative).

3^ο Διδακτικό Δίωρο

Το 3^ο διδακτικό δίωρο ξεκίνησε με καθοδηγημένη ανάλυση μιας διαφήμισης Μη-Διαδραστικής και Αφηγηματικής (Non-Interactive & Narrative) με Φύλλο Εργασίας με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω.

Στη συνέχεια έγινε παρουσίαση διαφόρων διαφημίσεων, στις οποίες επικεντρωνόμασταν σε κάποια στοιχεία τους από το Νόημα της Σύλληψης, καθώς και διαφημίσεων από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και διάκρισή τους απ' τις καταναλωτικές-εμπορικές. Η ανάλυση έγινε υπό μορφή καθοδηγημένης δραστηριότητας με τη χρήση projector και με Φύλλο Εργασίας.

4^ο Διδακτικό Δίωρο

Στο τελευταίο δίωρο οι μαθητές/τριες ασχολήθηκαν με δύο δραστηριότητες, στις οποίες η καθοδήγηση από μέρους του διδάσκοντα ήταν πολύ μικρή και στόχος τους ήταν να αναλύσουν μόνοι τους μια διαφήμιση και να απαντήσουν σε ερωτήσεις καθώς και να συντάξουν οι ίδιοι τις ερωτήσεις, αφού αναλύσουν τη διαφήμιση.

Στην πρώτη δραστηριότητα όλες οι ομάδες ανέλυσαν την ίδια διαφήμιση. Δόθηκε σε κάθε ομάδα ασπρόμαυρο αντίγραφο της διαφήμισης, ενώ αυτή προβαλλόταν έγχρωμη στη μεγάλη οθόνη.

Τους δόθηκε επίσης Φύλλο Εργασίας με τις ερωτήσεις της ανάλυσης, καθώς και οι εκτυπώσεις των διαφαιών που είχαν παρακολουθήσει, έτσι ώστε να τις συμβουλευονται, όταν το έκριναν σωστό.

Στη δεύτερη δραστηριότητα δεν τους δόθηκαν οι ερωτήσεις σε Φύλλο Εργασίας αλλά μόνο οι άξονες ανάλυσης (σύμφωνα με την οπτική κοινωνική σημειωτική) μιας διαφήμισης. Τις ερωτήσεις κλήθηκαν να τις διατυπώσουν μόνοι τους συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με τον δάσκαλο όπου χρειαζόταν, αφού πρώτα ανέλυαν τη διαφήμιση.

3. Αποτελέσματα

Μία εβδομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση δόθηκε το Τελικό Ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια έγινε αποδελτίωση των ερωτηματολογίων με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών και συγκρίθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

α. Πηγή – Πομπός του Μηνύματος.

Οι ερωτήσεις ζητούσαν την απλή αναγνώριση του πομπού του μηνύματος. Όσον αφορά στον Πομπό του Μηνύματος τα παιδιά δεν δυσκολεύονται να τον αναγνωρίσουν σε ένα διαφημιστικό κείμενο πρώτον, διότι ούτως ή άλλως και ο ίδιος επιζητεί να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτός και αναγνωρίσιμος στην αγορά [βλ. επωνυμίες Dyer, 1992 και «οπτικά σύμβολα παρουσίας» Kroeber-Riel, 1998; Oswald, 2007; Hallahan, 2000] και έτσι πάνω στο διαφημιστικό κείμενο είναι από τα πιο προβεβλημένα στοιχεία του και δεύτερον, διότι ζουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο βομβαρδίζεται καθημερινά με διαφημίσεις και έτσι έχουν ισχυρές προσλαμβάνουσες και προϋπάρχουσες γνώσεις και τείνουν να γίνουν όλο και πιο ικανοί στην επεξεργασία-πρόσληψη διαφημίσεων και ταυτόχρονα όλο και πιο αδιάφοροι προς τη διαφήμιση γενικά (Phillips & McQuarrie, 2002). Αυτό διαπιστώθηκε κυρίως στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο. Στη διαφήμιση του Playstation υπήρξε δυσκολία στην αναγνώριση της εταιρίας που κατασκεύασε το προϊόν (38%), διότι το όνομά της διέφερε απ' αυτό του προϊόντος. Στο Τελικό παρουσιάστηκε αύξηση και σ' αυτό (100%).

β. Σκοπός του Μηνύματος.

Ο σκοπός του μηνύματος αναγνωρίζεται επίσης με σχετική ευκολία από τους μαθητές. Η υψηλή και χρόνια έκθεση των παιδιών σε διαφημιστικά μηνύματα δημιουργεί κορεσμό αλλά και εσωτερικά αντεπιχειρήματα (Kroeber-Riel, 1998). Στη διαφήμιση της Greenpeace τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν τον σκοπό της (13%), διότι διαφέρει από τις περισσότερες καταναλωτικές. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι αυτού του είδους οι διαφημίσεις δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες και παρεκκλίνουν από το γνωστό πρότυπο. Αλλά και σ' αυτή τη διαφήμιση μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσίασαν σημαντική πρόοδο

στην κατανόηση του σκοπού της και σε ένα ποσοστό 50% εξήγησαν τον σκοπό αυτό με στοιχεία από το κείμενο της διαφήμισης. (*«Για να πούμε όχι στα μεταλλαγμένα/να μην αγοράζουμε ανθυγιεινά προϊόντα/για το περιβάλλον/ να σώσουμε τον πλανήτη»*, ήταν χαρακτηριστικές απαντήσεις τους.)

γ. Κοινό – Στόχος του Διαφημιστικού Μηνύματος.

Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου ζητούσαμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν το κοινό – στόχος της διαφήμισης και να τεκμηριώσουν την απάντησή τους με στοιχεία από το «κείμενο» της, κατά την ορολογία του M.A.K. Halliday (Halliday, 1989; Baldry & Thibault, 2006).

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, τα παιδιά παρουσίασαν σημαντική πρόοδο στη συσχέτιση στοιχείων της εικόνας της διαφήμισης με το υπό στόχευση κοινό της. Ανέπτυξαν κριτήριο διάκρισης και κριτικής ικανότητας. Κατανόησαν ότι το εικονιστικό στοιχείο της διαφήμισης αντικατοπτρίζει την πρόθεση του διαφημιστή να στοχεύσει σε ένα ορισμένο κοινό, αποκλείοντας άλλα (Kress & Van Leeuwen, 1996). Διεφάνη επίσης ότι οι απαντήσεις ήταν αιτιολογημένες και όχι διαισθητικές. Για παράδειγμα στη διαφήμιση της Cheetos στη σχετική ερώτηση μόνο 5 παιδιά (31%) εξήγησαν το υπό στόχευση κοινό της διαφήμισης με στοιχεία από το κείμενο της στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο, ενώ στο Τελικό 12 παιδιά (75 %) απάντησαν ότι ο διαφημιστής *«χρησιμοποίησε κινούμενο σχέδιο, γιατί τα κινούμενα σχέδια αρέσουν στα παιδιά»*. Αυτό σημαίνει την κριτική εμπλοκή των παιδιών με το διαφημιστικό κείμενο.

δ. Δομή του Διαφημιστικού Μηνύματος.

Στην ανάλυση της δομής του μηνύματος ζητήθηκαν από τα παιδιά τεκμηριωμένες απαντήσεις με βάση το «κείμενο» της, σχετικά με πληροφορίες που δίνονται ή όχι σε μια διαφήμιση, πού μπορούν να τις βρουν, αν υποψιάζονται ότι υπάρχουν κι άλλες που δεν αναφέρονται, αν η διαφήμιση λέει την αλήθεια ή τους παραπλανά, αν έχουν αγοράσει το συγκεκριμένο προϊόν ή θα το αγόραζαν, αν κατανοούν τη σχέση στοιχείων της δομής της με την πρόθεση του διαφημιστή να δημιουργήσει συνεπαγωγές και να τους οδηγήσει σε θετική στάση προς το προϊόν.

Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση σε όλα τα επιμέρους στοιχεία της ανάλυσης και ερμηνείας του διαφημιστικού κειμένου. Διαπιστώθηκε αυξημένη κριτική, αμφισβήτηση και δυσπιστία ως προς τη διαφήμιση, πράγμα που σημαίνει ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές κατανόησαν το σκόπιο του διαφημιστικού μηνύματος και υιοθέτησαν μια πιο κριτική στάση προς αυτό. Αυτό αποδεικνύεται από την ποιότητα των απαντήσεών τους στα επιμέρους σημεία της ανάλυσης.

Για παράδειγμα, στην ερώτηση: *«Αν υπάρχουν κι άλλες πληροφορίες για το προϊόν (Cheetos food) που δεν τις αναφέρει η διαφήμιση»*, στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο το 69% το πιστεύει, με τα κορίτσια να παρουσιάζονται πιο δύσπιστα από τα αγόρια, ενώ στο Τελικό το ποσοστό φτάνει το 100%.

Αναγνώρισαν ότι τα διαφημιστικά μηνύματα είναι κατασκευασμένα για να τους αποκρύψουν, ή τουλάχιστον να μην τους αποκαλύψουν όλη την αλήθεια για το διαφημιζόμενο προϊόν. Για παράδειγμα στην ερώτηση: *«Για ποιο λόγο η διαφήμιση δεν αναφέρει όλες τις πληροφορίες για το προϊόν»*, στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο τα 3/16 των παιδιών (19%) αναφέρουν ως λόγο *«την πρόθεση της εταιρείας να τους κρύψει κάτι»*, ενώ στο Τελικό τα 13/16 των παιδιών (81%) αναγνωρίζει την προσπάθεια της εταιρείας να *«τα κάνει να αγοράσουν χωρίς σκέψη και χωρίς όλες τις πληροφορίες για το προϊόν»*.

Παρουσιάστηκε επίσης το παράδοξο, στη ερώτηση: *«Αν δοκίμασαν το προϊόν (cheetos)»*. Τα 13/16 (81%) στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο δήλωσαν ότι το είχαν δοκιμάσει, ενώ στο Τελικό τα 6/16 (38%) δήλωσαν το ίδιο. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της αναντιστοιχίας είναι ότι τα παιδιά ενδεχομένως κατανόησαν ότι το προϊόν δεν είναι υγιεινό και ότι μπορεί να αλλάξουν στάση στο μέλλον. Η ίδια αναντιστοιχία παρατηρήθηκε και στη διαφήμιση της Coca-Cola με μικρότερη απόκλιση στα ποσοστά (94%: Αρχικό, 88%: Τελικό).

Κατανόησαν επίσης στοιχεία της Κοινωνικής Σημειωτικής, όπως, για παράδειγμα, την επαφή. Στην ερώτηση (Coca-Cola): *«Γιατί ο διαφημιστής παρουσιάζει την κοπέλα να μας κοιτάζει στα μάτια;»*, στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο καμία απάντηση δεν ήταν σωστή, ενώ στο Τελικό τα 11/16 (69%) των παιδιών απάντησαν: *«Γιατί ζητάει/θέλει μια σχέση φιλική μαζί μας»*. Στη διαφήμιση της Taghueur τα 14/16 (88%) των παιδιών αιτιολογεί ομοίως.

Αυξήθηκε η εμπλοκή τους με το κείμενο της διαφήμισης. Για παράδειγμα, στη διαφήμιση της Greenpeace και στην ερώτηση: *«Τι πιστεύετε ότι θέλει να πει αυτή η διαφήμιση σε σας, όπως τη βλέπετε ως εικόνα και με τα λόγια της;»*, στο Αρχικό Ερωτηματολόγιο τα 3/16 (19%) απαντούν *«να προσέχουμε / να μην αγοράζουμε ό,τι να 'ναι / να μην αγοράζουμε μεταλλαγμένα»*, ενώ στο Τελικό τα 11/16 (69%) απαντούν: *«να μην αγοράζουμε προϊ-*

όντα που δεν γνωρίζουμε, γιατί θα περιέχουν μεταλλαγμένους οργανισμούς / να πούμε όχι στα μεταλλαγμένα / να διώξουμε τα μεταλλαγμένα / να μην πιστεύουμε / να μην αγοράζουμε ό,τι να 'ναι».

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα.

Η διδακτική παρέμβαση ήταν προσανατολισμένη, κατά κύριο λόγο, στην ανάλυση και ερμηνεία της Δομής του μηνύματος. Το βάρος της ανάλυσης, όπως προαναφέρθηκε, έπεσε στην εικόνα του διαφημιστικού μηνύματος, αλλά ως ένα σημαντικό βαθμό αναλύθηκε και το λεκτικό κείμενο, κυρίως στις περιπτώσεις όπου το λεκτικό μήνυμα ερμηνεύει το οπτικό.

Μέσα απ' τη Διδακτική Παρέμβαση τα παιδιά διδάχτηκαν τον τρόπο ανάλυσης μιας εικόνας (μιας διαφήμισης στην προκειμένη περίπτωση), αλλά κυρίως την ερμηνεία της δομής της. Απ' αυτή την άποψη εξασκήθηκαν στον Οπτικό Γραμματισμό απ' τη μια μεριά, διότι διδάχθηκαν τρόπους ανάλυσης εικόνας με βάση τη θεωρία αυτή, και στον Κριτικό Γραμματισμό από την άλλη.

Τα παιδιά αναγνώρισαν ότι ο σκοπός του διαφημιστικού μηνύματος είναι το κέρδος. Βέβαια και στο αρχικό ερωτηματολόγιο τα παιδιά αναγνώρισαν τον σκοπό, όμως δεν ήταν σε θέση να συνδέσουν τον σκοπό με στοιχεία από τη γενική δομή του μηνύματος. Στο τελικό ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι έχουν κάνει αυτή τη σύνδεση. Αναγνώρισαν την προσπάθεια του διαφημιστή, μέσω του διαφημιστικού κειμένου, να τους οδηγήσει σε θετική απόφαση με βάση το συναίσθημα και όχι τη λογική.

Έδιναν απαντήσεις τεκμηριωμένες με στοιχεία από το διαφημιστικό κείμενο. Αναγνώρισαν τα πιο προβλημένα στοιχεία του διαφημιστικού κειμένου και τον λόγο ανάδειξής τους. Κατανόησαν ότι δεν δίνονται όλες οι πληροφορίες για ένα προϊόν και έμαθαν πώς και πού θα τις βρουν.

Κατανόησαν ως ένα βαθμό στοιχεία της Οπτικής Κοινωνικής Σημειωτικής, όπως: επαφή, απόσταση, άποψη, γωνία λήψης, βλέμμα, προβολή, περιχάραξη, καθώς και τα νοήματα που αυτά φέρουν. Αύξησαν το βαθμό εμπλοκής τους με το διαφημιστικό κείμενο κι αυτό σημαίνει ότι δεν προσλαμβάνουν τα μηνύματα αυτού του είδους παθητικά αλλά ενεργητικά και κριτικά.

Η Διδακτική Παρέμβαση σχεδιάστηκε με σκοπό την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού με βάση την Οπτική Κοινωνική Σημειωτική. Με βάση τους στόχους που τέθηκαν, τα αποτελέσματα φαίνεται ότι είναι ενθαρρυντικά. Αν και το δείγμα ήταν μικρό (μία τάξη 16 μαθητών/τριών) και η χρονική διάρκεια της Διδακτικής Παρέμβασης περιορισμένη (τέσσερα διδακτικά δίωρα), εν τούτοις το εύρος της ήταν μεγάλο με ανάλυση πέντε διαφημίσεων από την άποψη ενός μεγάλου αριθμού αναλυτικών κριτηρίων την Κοινωνικής Σημειωτικής.

Ωστόσο, το θέμα της εργασίας, παρμένο απ' την πραγματική ζωή των παιδιών, βοήθησε στην αύξηση του ενδιαφέροντος σ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, διότι ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να συνδέσει τον σχολικό γραμματισμό με τον γραμματισμό της «πραγματικής ζωής» (Pailliotet, 2001).

Φυσικά, τα αποτελέσματα δεν μπορούν, με βάση τα παραπάνω, να γενικευθούν. Αποτελούν, ωστόσο, ενδείξεις ότι μία Διδακτική Παρέμβαση μεγαλύτερης διάρκειας ενδέχεται να επιφέρει ακόμα καλύτερα αποτελέσματα.

5. Βιβλιογραφία

- Baldry, A. & Thibault, J. P., (2006).** *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Baynham, M., (2000).** Narrative as Evidence in Literacy Research. *Linguistics and Education* 11(2), pp. 99-117.
- Baynham, M., (2002).** *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bearne, E., (2003).** Rethinking Literacy: Communication, Representation and Text. *Reading literacy and language*. pp. 98-103.
- Chomsky, N., (2000).** *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Chung, K. S., (2005).** Cigarette ad Deconstruction. *Art Education*. Vol. 58, No 3, pp. 19-24.
- Committee on Communications, (1995).** Children, Adolescents and Advertising. *Pediatrics*. Vol. 95, No 2, pp 295-297.
- Committee on Communications, (2006).** Children, Adolescents and Advertising. *Pediatrics*. Vol. 118, No 6, pp 2563-2569.
- Cope, B. & Kalantzis, M., (2000).** *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge
- Department of Education, Tasmania, School Education Division, (2004).** <http://www.education.tas.gov.au/english/critlit.htm>.
- Duncum, P., (2004).** Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), pp. 252-264
- Dyer, G., (1993).** *Η διαφήμιση ως επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Dyson, A. H., (1997).** *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular Culture and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Eco, U., (1979).** *The role of the reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fairclough, N., (1995).** *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London: Longman Group Ltd.
- Fairclough, N., (2000).** Multiliteracies and Language: Orders of Discourse and Intertextuality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge, pp. 162-181.
- Flitner, A., (1998).** *Αυταρχική ή Φιλελεύθερη Αγωγή; Κριτική θεώρηση των προβλημάτων της σύγχρονης παιδαγωγικής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Freire, P & Macedo, P., (1987).** *Literacy: Reading the world and the word*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Gee, P. J., (2000).** New People in the New Worlds. Networks, the New Capitalism and Schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge, pp. 43-68.

- Giroux, A. H., (1987).** Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment. In P. Freire, & P. Macedo, *Literacy: Reading the world and the word*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Hagood, C. M., (2003).** “New Media and online Literacies: No age left behind”. *Reading Research Quarterly*, Vol. 38.
- Hall, K., (1998).** “Critical Literacy and the Case for it in the Early Years of School”. *Language, Culture and Curriculum* 11.
- Hallahan, K., (2000).** Enhancing Motivation, Ability, and Opportunity to Process Public Relations Messages. *Public Relations Review*, 26(4), pp.463-480.
- Halliday, M. A. K., (1978).** *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hobbs, R. (1998).** The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*. pp. 16-32.
- Javeau, C., (2000).** *Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Jewitt, C. & Oyama, R., (2002).** Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds), *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE Publications Ltd., pp. 134-156.
- Kellner, D., (1998).** Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. *Educational Theory*, Vol. 48, No 1, pp. 103-122.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T., (1996).** *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G., (2003).** *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kroeber-Riel, W., (1998).** *Στρατηγική και Τεχνική της Διαφήμισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kubey, R., (2004).** “What is Media Literacy and Why is it Important?”. *Television Quarterly* 34.
- Langrehr, D., (2003).** From a semiotic perspective: Inference formation and the critical comprehension of television advertising. *Reading Online*, 6(9). Available: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=langrehr/index.html
- Luke, C., (2000).** Cyber-Schooling and Technological Change. Multiliteracies for New Times. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge, pp. 69-91.
- McLaren, L. P., (1998).** “Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy”. *Harvard Educational Review* 58.
- Moore, S. E., (2004).** “Children and the Changing World of Advertising”. *Journal of Business Ethics* 52.
- Nawathe, A., Gawande, R., Dethé, S., (2007).** Impact of Advertising on Children’s Health. *International Marketing Conference on Marketing and Society*, 8-10 April 2007. Advertising and Society, part 4, pp 303-311.
- New London Group, (2000).** A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge, pp. 9-37.
- Oswald, R. L., (2007).** “Semiotics and Strategic Brand Management”. *Marketing Semiotics*.

- Pailliotet, A. W., (2001).** Critical media literacy and values: Connecting with the 5 Ws. *Exploring Values Through Literature, Multimedia and Literacy Events. Chapter 2.* International Reading Association, pp. 20-45.
- Peters, M. & Lankshear, C., (1995).** Critical Literacy and Digital Texts. *Educational Theory. 45 (4)*, pp. 51-70.
- Phillips, J. B., & McQuarrie, F. E., (2002).** The Development, Change, and Transformation of Rhetorical Style in Magazine Advertisements 1954-1999. *Journal o Advertising, Vol 31, No 4*, pp. 1-13.
- Phillips, J. B., & McQuarrie, F. E., (2004).** Beyond visual metaphor: A new typology of visual rhetoric in advertising. *Marketing Theory. 4(1/2)*, pp. 113-136.
- Ramonet, I., (2000).** *Η τυραννία των ΜΜΕ.* Αθήνα: Πόλις
- Semali, L., (2001).** Defining New Literacies in Curricular Practice. *Reading Online, 5(4).* Available: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=semali1/index.html.
- Semali, L., (2003).** Ways with visual languages: Making the case for critical media literacy. *Clearing House, Vol. 76, No 6*, pp. 271-277.
- Vygotsky, L., (1993).** *Σκέψη και Γλώσσα.* Αθήνα: Γνώση.(β' έκδοση).
- Βρύζας, Κ., (1997).** *Μέσα Επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μπαμπαλιούτας Ι. Δ.,(2007).** *Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/ριες ΣΤ' τάξης Δημοτικού.* Βόλος. Διπλωματική Εργασία.

Ευχαριστήριο

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον κ. Χανιωτάκη Νικόλαο, λέκτορα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και συνεπιβλέποντα καθηγητή, για την εποικοδομητική συνεργασία που είχαμε και τη θετική συνεισφορά του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης το δάσκαλο κ. Πρασά Σωτήριο καθώς και τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΣΤ' τάξης του 33^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λάρισας του σχολικού έτους 2006-2007, που βοήθησαν με τη συμμετοχή τους να «φωτιστεί» ένα σημαντικό ζήτημα, όπως αυτό του κριτικού γραμματισμού.

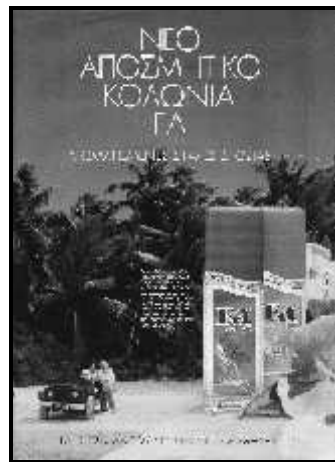
Παράρτημα Α

Κατηγοριοποίηση των έντυπων διαφημίσεων που χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση.

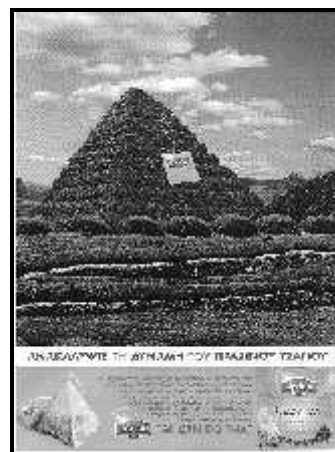
1. Διαδραστικές και Εννοιολογικές Διαφημίσεις.
(Interactive & Conceptual Ads).



2. Μη-Διαδραστικές και Αφηγηματικές Διαφημίσεις.
(Non-Interactive & Narrative Ads).



3. Εννοιολογικές και Διαφημίσεις της Σύνθεσης
(Conceptual & Compositional Ads).



Παράρτημα Β

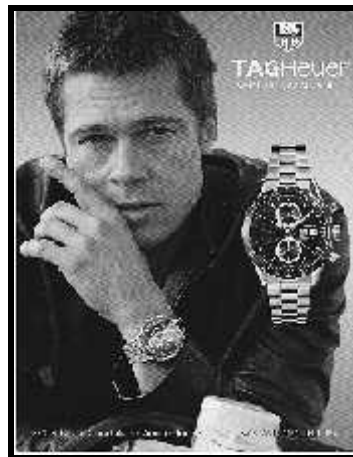
Οι διαφημίσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο Αρχικό και Τελικό Ερωτηματολόγιο.



1. Playstation Portable.



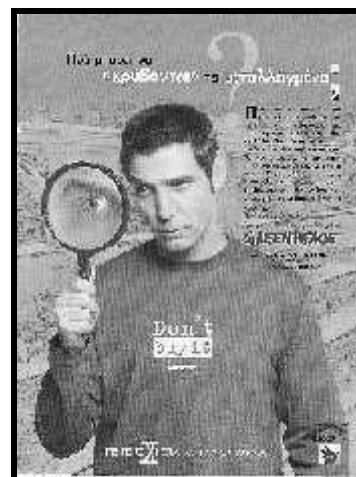
2. Cheetos twisted



3. TagHeuer.



4. Coca-Cola light.



5. Greenpeace.